

Barbara Neißer, Udo Vorholt (Hg.)

Kinder philosophieren

Herausgegeben von:

Dieter Krohn

Barbara Neißer

Nora Walter†

PPA
GSP
SFCP

LIT

Barbara Neißer, Udo Vorholt (Hg.)

Kinder philosophieren

Sokratisches Philosophieren

Schriftenreihe der
Philosophisch-Politischen Akademie (PPA)
und der
Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP)

herausgegeben von

Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter †

Band XIV

LIT

Barbara Neißer, Udo Vorholt (Hg.)

Kinder philosophieren

LIT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-11963-6

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2012

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 320 Fax +49 (0) 2 51-23 19 72

e-Mail: lit@lit-verlag.de <http://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, Fax +49 (0) 2 51-922 60 99, e-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ, e-Mail: mlo@medien-logistik.at

Schweiz: B + M Buch- und Medienvertrieb, e-Mail: order@buch-medien.ch

Inhalt

Barbara Neißer, Udo Vorholt

Vorwort 6

Barbara Brüning

Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern für den allgemeinen Bildungsprozess und den Dialog der Kulturen – Reflexionsfähigkeiten stärken und Orientierung geben 13

Kerstin Michalik

Fragen und Philosophieren im Fachunterricht – Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip 37

Christophe Rude

Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern 55

Silke Pfeiffer

Philosophieren mit Kindern in Mecklenburg-Vorpommern 87

Horst Gronke

Kinder philosophieren sokratisch – Wenn Kinder in eine sokratische Schule gingen ... 115

Herbert Engels

Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform 153

Renate Engel

Philosophieren mit Bilderbüchern – Präsentative und diskursive Momente im Philosophieren mit Kindern 207

Autorenverzeichnis 237

Vorwort

„...es kommt vorzüglich darauf an, dass Kinder denken lernen.“

Immanuel Kant: Über Pädagogik (1803, S. 22)

Mit dieser Publikation dokumentieren wir zwei wissenschaftliche Fachtagungen, die im Oktober 2010 in Münster und im November 2010 in Berlin zum Thema „Kinder philosophieren“ stattgefunden haben.

Können Kinder philosophieren? Ist das nicht viel zu früh? Das können Kinder doch noch nicht! Aber gerade Kinder stellen immer viele Fragen zu ihrer Umwelt und dem Leben: „Warum ist das denn so?“ Sie sind immer auf der Suche nach Antworten. Dieser Wissensdrang und die kindliche Fragebereitschaft bilden den Ansatzpunkt für philosophische Gespräche. Denn Philosophieren heißt, dialogisch über Dinge, die wir noch nicht verstehen, zu reflektieren. Philosophieren bedeutet, zu fragen nach Bedeutungen, nach Gründen und nach Folgen und die Suche nach begründeten Antworten. Und das können Kinder ebenso gut wie Erwachsene.

Die Münsteraner Tagung wurde von der Philosophisch-Politischen Akademie e.V. und der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V. gemeinsam mit dem Philosophischen Seminar und der Arbeitsstelle für Praktische Philosophie an der Universität Münster durchgeführt. Mit dieser Tagung sollte darauf aufmerksam gemacht werden, welche Bedeutung eine frühe Förderung nicht nur für die sprachlichen Fähigkeiten, sondern auch für die personale Entwicklung, für die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit und der Orientierung im Denken und Handeln hat. Philosophieren mit Kindern im Kindergarten und in der Grundschule kann das Selbstkonzept und das Selbstvertrauen entscheidend stärken. In einer von äußeren und medialen Reizen und Einflüssen geprägten Gesellschaft brauchen Kinder und Jugendliche Zeit und Möglichkeiten, über sich selbst, über Wertzuschreibungen und Sinnzuschreibungen nachzudenken, um Orientierung und Vertrauen zu entwickeln. Familiäre Erziehung leistet dies oft nicht in hinreichender Form, deshalb müssen Bildungsinstitutionen ihre Angebote in diesem Bereich verstärken und möglichst früh die praktische Rationalität fördern und so zur Internalisierung humaner und demokratischer Werte beitragen.

Die Berliner Tagung fand als Kooperationsveranstaltung der Philosophisch-Politischen Akademie e.V. und der Friedrich-Ebert-Stiftung statt. Die Tagung stellte das Thema Philosophieren mit Kindern grundsätzlich vor, bezog aber auch konkrete Erfahrungsberichte zum Schulfach „Philosophieren mit Kindern“ und verschiedene Praxisbeispiele aus außerschulischen Kontexten ein. Diese belegen, dass Reflexionsfähigkeit, Orientierung und die Dialogfähigkeit von Kindern bereits in der frühen Erziehung und Bildung gestärkt werden können. Kinder können sich so zu selbständig denkenden und mündigen Staatsbürgern entwickeln, die dann aktiv an der Erhaltung des Friedens und der Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken.

Barbara Brüning hat sich als eine der ersten Expertinnen für das Thema „Kinder Philosophieren“ in Deutschland einen Namen gemacht. Ihre praktischen und wissenschaftlichen Erfahrungen mit diesem Thema sind in zahlreichen Veröffentlichungen publiziert. Seit 1998 war sie als Professorin für Philosophiedidaktik maßgeblich an der Einführung des Faches „Kinderphilosophie“ in der Grundschule in Mecklenburg-Vorpommern beteiligt und auch in anderen Bundesländern ist sie bei der Ausarbeitung von curricularen und unterrichtsorganisatorischen Rahmenbedingungen für das Philosophieren mit Kindern aktiv. Ihr Beitrag in diesem Band geht davon aus, dass Kinder schon in frühen Jahren existenziell wichtige und philosophische Sinnfragen stellen und dass es entscheidend darauf ankommt, wie Eltern, Erzieher und Lehrer mit diesen Fragen umgehen. Sie zeigt Ansätze von Philosophieren mit Kindern in der Philosophiegeschichte auf und stellt die gegenwärtige Situation zum Thema „Kinder philosophieren“ in den Bildungseinrichtungen der einzelnen Bundesländer in Deutschland dar. Der Schwerpunkt ihres Beitrags liegt auf den methodischen Fragen und den Formen der Unterrichtsgestaltung beim Philosophieren mit Kindern. Das Ziel ist dabei eine frühe Förderung der Urteils- und Reflexionsfähigkeit im Vorschul- und Grundschulalter. Ausgehend von einem dialogischen Philosophieverständnis und den entsprechenden Methoden des Philosophierens nach Ekkehard Martens zeigt Barbara Brüning in ihrem Beitrag Möglichkeiten der philosophischen Gesprächsführung, des Umgangs mit Gedankenexperimenten und des fürsorglichen Denkens (nach Ann Margret Sharp) auf. Sie gibt konkrete Hinweise, wie Wahrnehmungskompetenz, Verstehenskompetenz, Sprachkompetenz und ethische Verhaltensweisen durch Philosophieren mit Kindern gefördert werden können. Und sie macht deutlich, welchen entscheidenden Einfluss dieses Philosophieren auf die Entwicklung demokratischer Haltungen und die Fähigkeiten zum interkulturellen Dialog haben kann.

„Philosophieren mit Kindern“ kann als Schulfach oder als Bildungsprinzip verstanden und durchgeführt werden, Barbara Brüning hält beides für möglich und wichtig.

Kerstin Michalik setzt sich in ihrem Artikel eingehend mit dem Philosophieren als Unterrichtsprinzip in der Grundschule auseinander. Auch sie geht von der Bedeutung kindlicher Sinnfragen und philosophischer Gedankenexperimente aus. Sie hinterfragt kritisch das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch und begründet ihren Ansatz damit, dass Philosophieren im Sachunterricht den kindlichen Fragen zu ihrem Recht verhilft. Ausgehend von Peter Bieris Konzept von Bildung und von einem dialogischen Philosophieverständnis legt sie dar, wie das Philosophieren beispielsweise im naturwissenschaftlichen Unterricht zu besserem Verstehen der Sachverhalte, zu nachhaltigerem Lernen und zur Neugier und Öffnung für weiterreichende Lernprozesse führen kann. Rahmenbedingungen und Gestaltung der Unterrichtsprozesse reflektiert sie anhand empirischer Erfahrungen in Hamburger Schulen.

Der Artikel von Silke Pfeiffer hat die andere Möglichkeit, das Philosophieren mit Kindern als Schulfach in der Grundschule zum Thema. Silke Pfeiffer hat an der Einführung und Entwicklung des Faches „Kinderphilosophie“ im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern aktiv und maßgeblich mitgearbeitet. Sie reflektiert die philosophiedidaktischen Grundlagen des Faches und beschreibt die Ausgangssituation bei der Einführung des Faches. Ausführlich stellt sie die Ziele und Kompetenzen und die curricularen Vorgaben für das Fach in den Jahrgängen 1-4 der Grundschule vor. Anhand von Beispielen werden Unterrichtsgestaltung und das methodische Vorgehen deutlich. Im zweiten Teil ihres Beitrags erläutert Silke Pfeiffer, wie das Curriculum und der Unterricht im Fach Philosophie in der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I auf den Zielen und Kompetenzen des Grundschulunterrichts aufbaut. Ausblicke auf die Sekundarstufe II sowie Hinweise auf Themen und Beispiele aus der Unterrichtspraxis der verschiedenen Jahrgangsstufen runden den Beitrag ab und geben ein komplexes Bild davon, welchen Beitrag das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen zum gesamten schulischen Bildungsgang in Mecklenburg-Vorpommern leistet.

Christophe Rude, Projektleiter der bayrischen Akademie „Kinderphilosophieren“ stellt in seinem Beitrag „Grundlagen, Methoden und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern“ die Schwerpunkte der philosophischen Arbeit der Akademie mit Kindern in Kindergärten, Kindertagesstätten und Grundschulen vor. Kritisch setzt er sich zunächst mit den Begriffen Philosophie und Philosophieren und deren Geschichte auseinander und legt sein Verständnis von dialogischem Philosophieren offen. Die verschiedenen Ebenen philosophi-

scher Gespräche bezieht er auf die Haltungen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern in den ersten Lebensjahren. Welche Fähigkeiten von Kindern gefördert werden können und welche Rolle dabei die erwachsenen Gesprächsleiter und -leiterinnen spielen, wird von ihm reflektiert und deren Aufgaben und Haltungen detailliert beschrieben. Von den empirischen Erfahrungen zahlreicher Erzieher und Pädagogen im Rahmen der Arbeit der Akademie ausgehend, nennt Rude als Ziele und beobachtbare Wirkungen des frühkindlichen Philosophierens die Förderung der Sprachfähigkeit, der Orientierung, der Reflexionsfähigkeit, der moralischen Haltungen und der Werteerziehung. Rudes grundsätzliches Plädoyer für das Philosophieren in frühkindlichem Alter macht deutlich, dass Bildung auch in unserer Wissens- und Informationsgesellschaft mehr ist als Wissen, dass wertschätzender und respektvoller Umgang mit Menschen und Dingen, Vertrauen, Urteilsfreude, Offenheit und kritisches Hinterfragen nicht früh genug gelernt werden können.

Als weiterer Beitrag befasst sich auch der Artikel von Horst Gronke mit konzeptionellen Überlegungen zum Thema „Kinder philosophieren“. Gronke untersucht zunächst die Frage „Können Kinder überhaupt philosophieren?“ und setzt sich kenntnisreich mit deren pädagogischen und didaktischen Implikationen auseinander. Gronkes Ausgangspunkt ist ein sokratisches Philosophieverständnis, das sich sowohl auf die idealtypische Figur des antiken Sokrates wie auf die neosokratische Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann beruft. Er reflektiert beide Bezugspunkte ausführlich und schält die Elemente des sokratischen Philosophierens heraus, die geeignet sind, einer heutigen frühkindlichen Förderung und einer Erziehung zum Selbstvertrauen wichtige Impulse zu geben. Nelsons reformpädagogisches Projekt der sokratisch orientierten Erziehung zum Selbstvertrauen in dem Landerziehungsheim Walkemühle und die Erfahrungen der dort tätigen Pädagogin Minna Specht in den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts bilden den Hintergrund für Gronkes Überlegungen für eine sokratische schulische Bildung und die Bedeutung für das Philosophieren mit Kindern heute.

Die beiden folgenden Beiträge von Helmut Engels und Renate Engel enthalten nicht nur konzeptionelle Überlegungen zum Thema, sondern geben auch ganz praktische Hinweise zur Gestaltung von Lern- und Unterrichtsprozessen mit Kindern in der Grundschule und der Sekundarstufe I.

Helmut Engels Artikel „Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform“ geht von einem ganzheitlichen pädagogischen Ansatz und Philosophieverständnis als grundlegende Kulturtechnik aus. Er nimmt den kindlichen Menschen umfassend in den Blick und erklärt, was Philosophieren

für dessen Selbst- und Weltverhältnis und für die Entwicklung seiner sozialen, sprachlichen, kognitiven und affektiven Fähigkeiten bewirken kann. Dabei geht auch er von einem sokratischen und dialogischen Philosophieverständnis aus. Engels stellt Themen vor, die geeignet sind, die Reflexionsfähigkeit von Kindern zu fördern, er gibt Beispiele für gelungene Gespräche und kindgerechte Unterrichtsgestaltung. Zu seiner ganzheitlichen Sicht gehört, dass er nicht nur das Denken beim Philosophieren fördern will, sondern auch die Wahrnehmung, das Fühlen, das Sprechen und Hören, die körperlichen Fähigkeiten und die Phantasie. Er beschreibt sachkundig und vom Kind ausgehend, welche Verfahren und Methoden dazu praktisch geeignet sind. Aufgrund seiner eigenen Unterrichtserfahrungen gibt er wertvolle Hinweise auf die Gestaltung von Gesprächs- und Lernprozessen und auf den Umgang mit Gegenständen, Geschichten, Bildern beim Philosophieren. Gleichzeitig wird an seinem Beitrag auch deutlich, wie ein lebendiges und vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in diesem Prozess entwickelt werden kann.

Renate Engel befasst sich in ihrem Beitrag mit der Rolle und Bedeutung von Bilderbüchern beim Philosophieren mit Kindern. Sie will damit auch zeigen, wie sich präsentative und diskursive Momente beim Philosophieren sinnvoll ergänzen können. Auch sie geht von existenziellen Fragen und Sinnfragen von Kindern aus und stellt Bilderbücher vor, die diese Fragen aufgreifen und zu deren vertiefter, diskursiver Bearbeitung hinführen und anleiten. Die zentrale Bedeutung von Bildern für den Prozess des Philosophierens mit kleinen Kindern begründet Renate Engel ausgehend von der „Philosophie der symbolischen Formen“ von Ernst Cassirer. Anhand von Cassirers Symbolbegriff erläutert Engel, welche Bedeutung und Deutungsmöglichkeiten Symbole für das kindliche Bewusstsein, das Erzählen, die Kommunikation und das Verstehen haben. Sehr praxisorientiert beschreibt sie anschließend die Rolle von „Philosophischen Bilderbüchern“ im Denk- und Lernprozess und zeigt deren Möglichkeiten zur Förderung von Begriffsbildung, Abstraktions- und Diskursfähigkeit auf. Engel stellt mehrere Bilderbücher vor und gibt konkrete didaktische Hinweise zu deren Einsatz beim Philosophieren und zur Deutung zentraler Symbole, die in den jeweiligen Handlungen der Bücher vorkommen.

Allen Beiträgen des Bands gemeinsam ist die Grundüberzeugung, dass in unserer pluralistischen Gesellschaft, das Philosophieren mit Kindern im Vorschul- und Grundschulalter einen wichtigen Beitrag zur individuellen Entwicklung und Orientierung leistet. Die Autoren stellen vielfältige und praxiserprobte Möglichkeiten vor und zeigen auf, wie sich diese in schulische und vorschulische Bildungskonzepte und Lernprozesse integrieren lassen. Sie formulieren zugleich

Barbara Neißer, Udo Vorholt

auch einen Appell, dem Philosophieren mit Kindern in den frühen Lebensjahren einen bedeutsamen und angemessenen Platz im Bildungsprozess einzuräumen.

Barbara Neißer, Udo Vorholt

Barbara Brüning

Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern für den allgemeinen Bildungsprozess und den Dialog der Kulturen – Reflexionsfähigkeiten stärken und Orientierung geben

Vorbemerkung

Die gesellschaftliche Entwicklung in Europa wurde in den letzten Jahren durch zunehmende Migrationsprozesse und einer damit verbundenen Pluralisierung von Weltanschauungen, Werten und religiösen Überzeugungen gekennzeichnet. In dieser Vielfalt wird es für Kinder und Jugendliche zunehmend schwieriger, eine Sinn- und Wertorientierung zu finden. Aus diesem Grund kommt dem Philosophieren mit Kindern im schulischen Fächerkanon eine wesentliche Aufgabe zu: die Ausbildung einer Urteilskompetenz, die dazu befähigt, sich mit wichtigen Sinn- und Lebensfragen reflexiv auseinanderzusetzen. Inwieweit dieser Anspruch im Bereich der Grundschule bereits verwirklicht wurde, soll im folgenden Beitrag diskutiert werden. Im Mittelpunkt steht dabei das Philosophieren mit Kindern im Ethikunterricht der Grundschule.

1. Sinnfragen als Gegenstand des Philosophierens mit Kindern

Beim Philosophieren wird man

nie richtig fertig;

Man hat immer wieder

dieselben Fragen im Kopf.

Michel, 5 Jahre (Brüning 2006, S. 104)

Zu den Fragen, die bereits jüngere Kinder wie Michel aus einer Hamburger Kindertagesgruppe beschäftigen, gehören beispielsweise Sinnfragen wie: „Hat der Himmel ein Ende? Woher weiß ich wer ich bin? Warum gibt es eigentlich böse Menschen auf der Welt?“

Die philosophische Tradition hat seit dem 6. Jahrhundert v. Chr. nach systematischen Antworten auf derartige Sinnfragen gesucht, die von existenzieller Bedeutung für das Menschsein sind. Sie widmen sich fundamentalen Problemen wie der Entstehung des Universums oder dem Selbstverständnis des Menschen und ziehen sich seit der Antike wie ein roter Faden durch die 2500-jährige Philosophiegeschichte. Solche Sinnfragen wurden in verschiedenen Epochen von Philosophinnen und Philosophen, die aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen, immer wieder gestellt und in begrifflich differenzierter Form beantwortet.

Das Interessante und Schwierige solcher Fragen ist aber, dass sie sich nicht eindeutig und als allgemeinverbindlich für alle Kulturen mit unumschränkter Gültigkeit beantworten lassen. Sie werden immer wieder neu gestellt und weitergedacht. Daraus ergibt sich ein Netzwerk an Fragen und Antworten – eine Sinn-suche, die niemals aufhört. Sie umfasst zwei wesentliche Formen: die wissenschaftliche Tradition der Philosophie, insbesondere an Universitäten und Hochschulen, und die nichtwissenschaftlichen Erklärungsversuche der Welt, zu denen auch die Ideen von Kindern und Jugendlichen gehören.

Immanuel Kant hat in seiner Methodenlehre zur „Kritik der reinen Vernunft“ die Sinnfragen der philosophischen Tradition in vier Bereichen kategorisiert (Kant 1979, S. 818-820/§ A 805), die in unterschiedlicher Ausprägung auch in die Rahmenpläne des Ethikunterrichts für die Grundschule in den einzelnen Bundesländern aufgenommen wurden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die wichtigsten Basisthemen.

Was kann ich wissen? Entstehung der Welt, Erkenntnis, Sprache	Was soll ich tun? Werte und Normen, Gut und Böse, die Frage nach dem guten Leben
Was darf ich hoffen? Religion, Modelle einer gerechten Welt (Utopien)	Was ist der Mensch? Der Mensch als individuelles, politisches und kulturelles Wesen

Der neue Teilrahmenplan Ethik für die Grundschule des Landes Rheinland-Pfalz hat nun erstmals für die Primarstufe eine Verbindung von philosophischer Tradition und dem Philosophieren mit Kindern festgeschrieben:

„Die Kinder erwerben im Ethikunterricht der Grundschulzeit einen Grundstock an fachbezogenem Wissen, welches die Basis für die Erschließung weiterer Themen und Aspekte ist. (...) Philosophische Fragestellungen und Begriffe werden erörtert und Antworten aus der Geschichte der Philosophie reflektiert und diskutiert.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2012, S. 11)

2. Philosophieren als Fach und als fächerübergreifendes Prinzip

Mit dem Philosophieren soll man getrost schon in der Jugend beginnen (...).
Denn um für seine seelische Gesundheit etwas zu tun,
ist keiner zu jung.

Epikur (Epikur 2002, S. 11)

Epikurs Gedanken zeigen, dass das Philosophieren mit Kindern keine Erfindung der Moderne ist. Bereits in der Antike wurde der Wert des eigenen Nachdenkens für die Charakterbildung von Kindern geschätzt. Deshalb beschäftigte sich auch die Pythagoreerin Theano von Kroton in ihrem Brief über Kindererziehung im 6. Jahrhundert v. Chr. mit der Frage, wie Kinder zur Einsicht über das eigene Verhalten gelangen können. Sie wollte erreichen, dass bereits jüngere Kinder die Erfahrung machen, dass ein gutes Leben durch Anstrengungen körperlicher und geistiger Art erarbeitet werden muss. (Vgl. Theano 2010, S. 26-28)

An diese Überlegungen knüpfte fast 2000 Jahre später John Locke an, nachdem er einige Jahre als Hauslehrer in der Familie des englischen Lordkanzlers Shaftesbury tätig gewesen war. Er schrieb 1693 das erste ethische Erziehungsbuch für Eltern „Gedanken über Erziehung“. Darin regte er an, dass Eltern Kinder dazu ermuntern sollten, Fragen an die Welt zu stellen. Dabei sollten sie auf Belehrungen verzichten und Kinder stattdessen in regelmäßigen gemeinsamen Gesprächen anregen, selbst nach Antworten zu suchen. Nur dadurch können Kinder „Habits of Thinking“ entwickeln. Für das gemeinsame Nachdenken

empfahl Locke auch ungewöhnliche Methoden. So schlug er beispielsweise vor, ab und zu unbekannte Gegenstände auf dem Tisch zu gruppieren, damit Kinder dazu Fragen stellen können, insbesondere Warum-Fragen, durch die sie den Dingen der Welt auf den Grund gehen. Aus diesen Warum-Fragen können sich dann Gespräche entwickeln, die sowohl bei Eltern als auch bei Kindern ein Gefühl der Befriedigung hervorrufen; mit Kindern meinte Locke zur damaligen Zeit allerdings nur Jungen, wobei Theano von Kroton beide Geschlechter im Blick hatte. (Vgl. Locke 1997, S. 151-154)

Lockes Idee, durch Gespräche über kindliche Sinnfragen Habbits of Thinking zu entwickeln, wurde in den 1970er Jahren von dem amerikanischen Philosophieprofessor Matthew Lipman reaktiviert. Ihm war in philosophischen Seminaren an der Columbia University aufgefallen, dass Studierende die Ideen aus der philosophischen Tradition exzellent darstellen konnten, jedoch die eigene Reflexion und Urteilsbildung nur in Ansätzen ausgeprägt war, denn sie hatten das selbständige Nachdenken und Argumentieren in der Schule nicht gelernt. Lipman sah deshalb die Notwendigkeit, das Nachdenken über die Welt bereits in der Grundschule zu institutionalisieren. Er gründete 1972 in Montclair in den USA das erste Institut für Kinderphilosophie (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) mit dem Ziel, Lehrerinnen und Lehrer in „Philosophy for Children“ (P4C) fortzubilden und philosophische Textbücher für Kinder herauszugeben. Diese sollen anhand von Geschichten verschiedene Wissensgebiete der Philosophie vorstellen; das bekannteste Textbuch ist „Harry Stottlemeiers Entdeckung“.¹ Es soll Jugendliche in die aristotelische Logik einführen und beschäftigt sich u.a. mit der Umkehrbarkeit von All-Sätzen. Stottlemeier ist ein Sprachspiel mit Aristotele. (Aristoteles) So lernt der zwölfjährige Harry bereits im ersten Kapitel in der Naturkundestunde, dass es richtig ist zu sagen „Alle Planeten bewegen sich um die Sonne“. Umgekehrt wird es jedoch falsch, wenn Harry sagt, dass alle Himmelskörper, die sich um die Sonne bewegen, Planeten sind. Schließlich gibt es noch andere Himmelskörper wie zum Beispiel Kometen, die sich ebenfalls um die Sonne bewegen, jedoch keine Planeten sind. In diesem Beispiel wird das logische Prinzip angewendet, demzufolge All-Aussagen bei der Umkehrung falsch werden. (Vgl. Lipman 1980, S. 5-9)

¹ Harry Stottlemeiers Entdeckung führt Jugendliche ab 12 Jahren in die Grundbegriffe der syllogistischen Logik des Aristoteles ein. Die Konzeption des Buches basiert auf Lipmans universitären Erfahrungen und der daraus resultierenden Überzeugung, dass widerspruchsfreies Argumentieren bei Studierenden nicht zu den verfügbaren Kompetenzen gehörte und deshalb frühzeitig eingeübt werden sollte. (Vgl. Lipman 1983)

Lipman stellte in seinem Buch „Philosophy in the Classroom“ die These auf, dass im Unterricht der Grundschule die drei R's Reading, (W)riting und (A)rithmetic durch eine vierte Tätigkeit ergänzt werden sollten: Reasoning. (Lipman 1980, S. 25) Diese Idee wurde von Ekkehard Martens, Philosophiedidaktiker aus Hamburg, erweitert. Neben den Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens sollte auch das Philosophieren als Kulturtechnik geübt werden, im Sinne einer „Handwerkskunst oder Kunstfertigkeit (griech.: *techné*). Sie kann geübt werden, erfordert aber auch ein „Fingerspitzengefühl“, zum richtigen Zeitpunkt den richtigen Gedanken oder das richtige Argument zu bringen. (Vgl. Martens 2003, S. 30-33) Für Martens ist diese Kulturtechnik elementar; das Weiterdenken von Sinnfragen kann ohne philosophisches Vorwissen im Kindesalter beginnen, denn es gehört zu einer „humanen Lebensgestaltung“ dazu, über das Selbstverständnis des Menschen und sein Verhältnis zur Welt nachzudenken.

Insbesondere jüngere Kinder bringen dafür gute Voraussetzungen mit. Der amerikanische Philosoph Gareth Matthews hat darauf hingewiesen, dass sie über eine „erstaunliche Hellhörigkeit für Perplexität und Inkongruenz“ in Bezug auf philosophische Phänomene verfügen. (Vgl. Matthews 1991, S. 108) Sie entwickeln aus alltäglichen Beobachtungen Fragen an die Welt und schrecken auch nicht davor zurück, selbstverständliche Dinge in Frage zu stellen.

Ein wichtiger Ort, an dem das Nachdenken über die Welt in Deutschland inzwischen einen festen Platz gefunden hat, ist der Ethikunterricht in der Grundschule.² Er wird in sechs Bundesländern von der 1. Klasse an als Ersatz bzw. Wahlpflichtfach zum Religionsunterricht angeboten; in Brandenburg als LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) in den Klassen 5/6. In Hessen existiert seit 2011 ein Rahmenplan für den Ethikunterricht in der Grundschule; eine praktische Umsetzung erfolgte jedoch bisher noch nicht. (Stand: März 2012)

Ersatzfach heißt, dass Ethik an einer Schule nur unterrichtet werden darf, wenn gleichzeitig auch Religion angeboten wird. Bei einer Wahlpflichtfachregelung müssen die Schülerinnen und Schüler zwischen Religion und Ethik wählen. Diese beiden Formen basieren auf dem Artikel 7 des Grundgesetzes, der besagt, dass Religionsunterricht an deutschen Schulen ordentliches Lehrfach ist, von dem man sich allerdings abmelden kann bzw. gar nicht erst anmelden muss.

² Philosophieren gibt es auch im außerschulischen Bereich und im Kindergarten. (Vgl. u.a. Brüning 2003, S. 33-40. Weitere Veröffentlichungen zum Philosophieren im Kindergarten siehe auch Akademie „Kinder philosophieren“ in Bayern.)

Mitte der 70er Jahre beschlossen deshalb Bayern und Rheinland-Pfalz für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen bereits in der Grundschule ein wertorientierendes Ersatzfach einzuführen. Mecklenburg-Vorpommern ist bisher das einzige Bundesland, das Philosophieren mit Kindern als Ersatzfach zum Religionsunterricht anbietet – alle anderen Bundesländer nennen das Fach „Ethik“; die Mehrzahl der Rahmenpläne schreibt allerdings das Philosophieren mit Kindern als methodisches Unterrichtsprinzip vor. Es umfasst fünf wesentliche Methoden bzw. Kompetenzen, auch „Fünf-Finger-Modell“ genannt: wahrnehmen und beschreiben (phänomenologische Methode); Begriffe verstehen und argumentieren (analytische Methode), Gedanken und Symbole verstehen und deuten (hermeneutische Methode); miteinander sprechen und Lösungsvorschläge für Sinnfragen erarbeiten (dialektische Methode) und eigene Gedankenfäden spinnen (spekulative Methode) – siehe auch Punkt 3.

In Berlin wird in der Grundschule hauptsächlich Lebenskundeunterricht von der Klasse 1 bis 6 angeboten. Die ideengeschichtlichen Traditionen dieses Fachs reichen bis in die Weimarer Republik zurück. Damals veranlassten Bildungspolitiker in Berlin, dass alle Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, einen Unterricht in humanistischen Werten erhalten sollten. (Osuch 1994, S. 2)

Diejenigen Bundesländer, in denen Ethikunterricht in der Grundschule kein eigenes Fach ist, bieten Philosophieren mit Kindern in vielfältigen anderen Formen an: als Unterrichtsprinzip im Sachunterricht, zum Beispiel in Hamburg und Nordrhein-Westfalen (vgl. Schreier/Michalik 2006) oder im Bereich „Freies Gestalten“ in Hamburg in der Verlässlichen Halbtagsgrundschule an 40 Schulen. (Vgl. Ritz 1997/1999)

Kerstin Michalik und Helmut Schreier charakterisieren die Vorzüge eines fächerübergreifenden Philosophierens in der Grundschule als Möglichkeit „alle Fächer und Lernbereiche um eine Dimension der Nachdenklichkeit zu bereichern.“

„Nachdenklichkeit als Unterrichtsprinzip ist nicht verbunden mit der Einführung neuer Inhalte, sondern es geht darum, Raum und Zeit zu gewähren für neue Zugänge zu den Gegenständen des Unterrichts. Die Vermittlung von Wissen wird verbunden mit Gesprächen über Fragen, auf die es keine klaren und eindeutigen Antworten gibt, sondern die offen sind für verschiedene Antwortmöglichkeiten, Sichtweisen und Deutungen“. (Michalik/ Schreier 2006, S. 62)

Aus dieser kurzen Situationsbeschreibung geht hervor, dass über die Hälfte aller Bundesländer in der Grundschule kein reguläres Fach etabliert hat, in dem sich Kinder, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, mit wichtigen Sinnfragen beschäftigen können. (Vgl. hierzu auch die Übersichtstabelle am Schluss dieses Beitrags) Daraus ergeben sich folgende bildungspolitische Desiderata:

1. Flächendeckende Einführung eines Wahlpflichtfachs Ethik oder Philosophieren mit Kindern in der Grundschule, damit sich alle Kinder *kontinuierlich* mit wichtigen Sinnfragen auseinandersetzen können (und nicht nur diejenigen, die am Religionsunterricht teilnehmen). Die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Ethik und Religion sollte in der Schulpraxis ausgebaut werden.

2. Philosophieren mit Kindern sollte in allen Grundschulen zusätzlich fächerübergreifendes Prinzip sein, denn Kinder stellen in allen Fächern Fragen an die Welt – deshalb sollten Lehrerinnen und Lehrer in dem entsprechenden Fach auf Sinnfragen von Kindern spontan reagieren. Das setzt allerdings voraus, dass sie in ihrem Studium das Prinzip „Philosophieren mit Kindern“ und die damit verbundenen Methoden kennenlernen und praktisch erproben (Fächerübergreifende Einführung eines Moduls „Philosophieren mit Kindern“ in der Lehramtsausbildung in der Primarstufe).

3. Beginn des Philosophierens bereits im Kindergarten, denn jüngere Kinder sind wissbegierig und wollen der Welt durch Warum-Fragen auf den Grund gehen – deshalb sollten die intellektuellen Potentiale von jüngeren Kindern im Sinne von John Locke gezielt in Bezug auf Sinnfragen entwickelt werden: Gute Gewohnheiten des Denkens entwickeln.³ Hierzu gibt es europaweit bereits erste Ansätze: Die Akademie „Kinder philosophieren“ bietet in Bayern Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher an; die Schweizer Philosophin Eva Zoller hat an der Pädagogischen Hochschule Winterthur entsprechende Kurse initiiert (vgl. auch Zoller 2010) und in Frankreich finden unter der Leitung von Michel Tozzi aus Montpellier Fortbildungen für Erzieherinnen auf der Grundlage von Philo-Fabeln statt. (Vgl. Tozzi 2006)

³ Kinderbücher zum Philosophieren im Kindergarten und didaktische Literatur zu einzelnen philosophischen Themen, zusammengestellt von Barbara Brüning auf der Homepage des Bildungsverlags I, Rubrik „Bildung von Anfang an“.

3. Grundzüge philosophischer Urteils- und Methodenkompetenzen

Tim (ungefähr 6 Jahre), eifrig damit beschäftigt einen Topf auszulecken, fragte: „Papa, wie können wir sicher sein, dass nicht alles ein Traum ist?“ Einigermaßen verdutzt sagte Tims Vater, er wisse es nicht und fragte Tim, was er darüber denkt. Nach einer Weile (...) antwortete Tim: „Nun ja, ich glaube nicht, dass alles ein Traum ist, weil Menschen in einem Traum nicht herumgehen würden mit der Frage, ob es ein Traum wäre.“ (Zitiert nach Matthews 1999, S. 39)

Tims Frage bereitete bereits René Descartes, dem Begründer der neuzeitlichen rationalistischen Philosophie große Probleme. Wenn Tim mit seinem Vater weiter darüber nachdenken würde, sollten beide vielleicht erst einmal klären, was überhaupt ein Traum ist, bevor sie dann weitere Argumente suchen, warum alles (auf der Welt) kein Traum ist. (Vgl. hierzu auch Matthews 1991, S. 39-54)

Für das Nachdenken über Sinnfragen wie das Verhältnis zwischen Traum und Wirklichkeit können nach Auffassung verschiedener Philosophiedidaktiker wie Matthew Lipman, Johannes Rohbeck oder Ekkehard Martens (Martens 2003; Rohbeck 2003) insbesondere fünf Grundmethoden und -kompetenzen der Philosophie genutzt werden, die in die meisten aktuellen deutschen Rahmenpläne zum Ethik- und Philosophieunterricht in der Primar- und Sekundarstufe als methodische Kompetenzen aufgenommen worden sind. (Vgl. u.a. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2012, S. 13f.) Sie entstammen der philosophischen Tradition und sind ein Instrumentarium, das seit mehr als 2000 Jahren von der Philosophie als Reflexionswissenschaft ständig weiterentwickelt wird.

Methoden und Kompetenzen des Philosophierens

Phänomenologische Methode: Wahrnehmen, beschreiben, unterscheiden, bewerten

Hermeneutische Methode: Verstehen von Gedanken und Symbolen

Analytische Methode: Begriffe verstehen, Gründe anführen

Dialektische Methode: Gesprächsführung, Konfliktlösung

Spekulative Methode: Gedankenspiele, Fremder Blick

Die *phänomenologische Methode* wurde in der philosophischen Tradition von Edmund Husserl ausgearbeitet. In Auseinandersetzung mit den erkenntnistheoretischen Richtungen des Empirismus und Rationalismus vertrat er die These „Zurück zu den Sachen selbst“. Der Ausgangspunkt philosophischer Reflexion sollten konkrete Gegenstände, Erfahrungen und sinnliche Wahrnehmungen sein. Denn die eigene detaillierte Anschauung der Welt galt als das Fundament des Nachdenkens. Diese Auffassung kommt dem kindlichen Interesse an Dingen und Personen seiner Umwelt sehr entgegen.

Die *Entwicklung phänomenologischer Kompetenz* beim Philosophieren hat das Ziel, die Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit zu schärfen: Ein Gegenstand, eine Person, eine Situation oder ein Problem werden mit allen Sinnen erfasst, beschrieben und von anderen Gegenständen unterschieden. Dabei lassen sich in der Arbeit mit jüngeren Kindern folgende fünf Schritte absolvieren: *Sammeln, wahrnehmen, beschreiben, unterscheiden und bewerten.*

Fünf Schritte der phänomenologischen Methode beim Philosophieren mit jüngeren Kindern

1. *Sammeln von Gegenständen:* Zu einer philosophischen Frage werden Gegenstände gesammelt; zum Beispiel Blätter, Steine, Äste zum Thema „Natur“ oder Eigenschaften meines Freundes/meiner Freundin zum Thema „Freundschaft“, d.h. unter dem Begriff „Gegenstände“ werden sowohl Dinge als auch Personen oder Erlebnisse zusammengefasst.
2. *Die Gegenstände werden möglichst mit allen Sinnen wahrgenommen* (besehen, betastet, gerochen etc.)
3. *Die Gegenstände werden in allen Einzelheiten beschrieben:* Farbe, Form, Ecken, Kanten, Rundungen, besondere Details etc.
4. *Die Gegenstände werden von anderen Gegenständen unterschieden:* dieses Blatt ist gelb, andere Blätter sind grün
5. *Ich finde dieses Blatt schön, weil...*

Die Wahrnehmungstätigkeit bezieht sich beim Philosophieren nicht nur auf äußere Gegenstände, sondern auch auf *Eigenschaften und ethische Verhaltensweisen von Menschen*. In der Ethik wird dafür der Begriff der Achtsamkeit verwendet.

Kinder schauen beispielsweise hin, wie sich jemand verhält, wenn er wütend ist: Der eine stampft mit dem Bein auf den Boden, der andere wirft sich ins Gras und der dritte fängt an zu weinen. Und wenn ein Kind böse ist, so zieht es andere an den Haaren oder tritt und haut. Kinder sollten deshalb schon sehr früh dafür sensibilisiert werden, genau hinzusehen, wie sich Menschen im Zusammenleben mit anderen verhalten, um daraus für das eigene Handeln zu lernen. Jean-Jacques Rousseau war davon überzeugt, dass Kinder auch das Böse öfter ansehen sollten, um ihre eigenen Erfahrungen damit zu machen. Erwachsene sollten dabei so wenig wie möglich eingreifen. (Vgl. Rousseau 1993, S.123-125)

Das Beobachten von fremdem und eigenem Verhalten ist der erste Schritt zur Ausbildung eines Gewissens: Ich schaue hin, was andere machen. Danach schaue ich mich selbst an und vergleiche das, was ich tue mit den Handlungen der anderen. Hier setzt dann der Prozess des Nachdenkens ein: Warum machen sie das eigentlich und warum habe ich das auch getan?

Demokrit fand bereits vor mehr als 2000 Jahren heraus, dass die Tätigkeit der Seele umso mehr Proviant erhält, je mehr Wahrnehmungsbilder die Menschen aufnehmen. Insofern sollten Kindern in der Schule viele Möglichkeiten eröffnet werden, Gegenstände ihrer Umwelt ausführlich zu untersuchen. (Vgl. Demokrit 1968, S. 468)

In diesem Sinn sollte der Philosophie- und Ethikunterricht insbesondere auch die *soziale und kulturelle Wahrnehmungskompetenz* schärfen. Denn vor dem eigentlichen Reflexionsprozess müssen erst einmal spezifische Merkmale von Gemeinschaften und ihren Wertvorstellungen wahrgenommen werden: muslimische Migrantinnen und Migranten feiern zum Beispiel andere Feste als katholische Christen und essen andere Speisen. Erst nach dieser Wahrnehmung kann ein Reflexions- und Deutungsprozess über die Differenz und das Gemeinsame stattfinden. (Vgl. hierzu Brüning 2010, S. 18-23)

Dazu benötigen Kinder und Jugendliche eine *hermeneutische* Kompetenz, die sie befähigt, Werte, Normen, Verhaltensweisen, Symbole und Weltanschauungen in verschiedenen Kontexten zu interpretieren und verschiedene Erklärungen für die sie tragenden Elemente Mensch, Natur und Gesellschaft zu geben.

Der Begriff „Hermeneutik“ kommt aus dem Griechischen (*hermeneúein*) und bedeutet aussagen, auslegen und übersetzen. So war es beispielsweise die Aufgabe des Götterboten Hermes, die Botschaft der Götter an die Menschen weiterzugeben und mit Schrift und Sprache dafür zu sorgen, dass sie die Botschaft auch verstehen. Gegenstand der Hermeneutik sind alle Lebensäußerungen wie zum Beispiel Texte, Kunstwerke Musikstücke, Handlungen oder sprachliche Äußerungen; traditionell ist die Hermeneutik in der Philosophie

jedoch vorwiegend Textauslegung. Der neue rheinland-pfälzische Ethiklehrplan für die Grundschule weist genau auf diesen Aspekt hin, dass bereits jüngere Kinder lernen sollten, schwierige Begriffe in Texten zu klären und die Hauptgedanken mit eigenen Worten wiederzugeben. (Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2012, S. 13)

Deshalb steht auch die hermeneutische Kompetenz in einem engen Zusammenhang mit der *analytischen Kompetenz*. Sie befähigt Schülerinnen und Schüler, philosophisch-ethische Begriffe sowie Symbole zu verstehen und den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren.

Die Begriffsanalyse wurde erstmals von Platon angewendet, der in seinen Schriften Sokrates und mehrere Schüler über schwierige Begriffe wie Gerechtigkeit oder Tapferkeit nachdenken lässt. Dabei stellt er gezielte Fragen an seine Gesprächspartner, die ihnen helfen sollen, philosophische Begriffe zu verstehen. Begriffliches Nachdenken kann jedoch auch in nichtdiskursiven Sprachformen stattfinden. Diese umfassen nicht nur das gesprochene Wort, sondern auch nonverbale Formen wie Gestik, Mimik oder Körperbewegungen, die Teil einer vielfältigen Lebenspraxis sind. (Vgl. Wittgenstein 1977, S. 28)

Beim Philosophieren mit jüngeren Kindern sollten insbesondere folgende Methoden des begrifflichen Arbeitens angewendet werden:

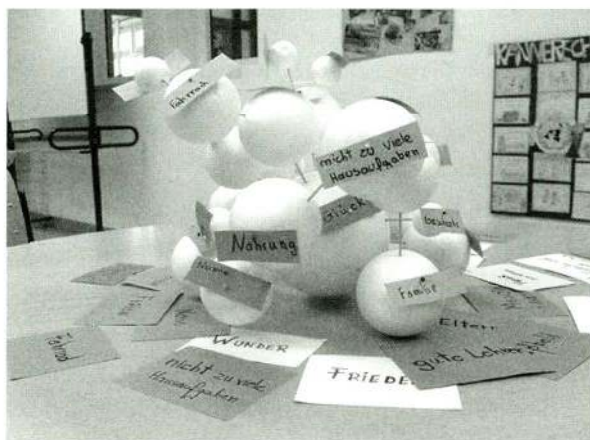
Methoden des begrifflichen Arbeitens mit jüngeren Kindern

1. *Eröffnung eines Wortfeldes (Begriffserläuterung)*: Suchen nach Wörtern, Gegenständen und Symbolen, durch die sich ein philosophischer Begriff wie Glück näher beschreiben lässt; dabei lassen sich folgende Verfahren anwenden: Begriffsblumen legen, Begriffsmobiles bauen, zusammengesetzte Wörter mit einem schwierigen Begriff bilden, entgegengesetzte Wortpaare und Sätze bilden. (Vgl. Brüning 2010, S. 24-30)

2. *Ordnen von Begriffen nach ihrer Wichtigkeit für die Erklärung eines philosophischen Begriffs (Begriffsexplikation)*: zum Beispiel ein Begriffsmolekül bauen (siehe Abbildung): Um einen Hauptbegriff wie Glück werden in der Konstruktion eines Moleküls Unterbegriffe nach ihrer Wichtigkeit angeordnet, die das Glück näher beschreiben. (Siehe ausführliche Beschreibung dieser Methode Brüning (Hrsg.) 2012, S. 72f.)

3. *Neue Begriffe erfinden*: freies Assoziieren und Kombinieren von Begriffen zu einem neuen Begriff. So haben beispielsweise Schülerinnen und Schüler einer

vierten Hamburger Grundschulklasse den Begriff „Mensch“ durch den Ausdruck „denkender und fühlender Vierbeiner“ ersetzt.⁴



Zur analytischen Kompetenz gehört auch die Fähigkeit, Begründungen für Meinungen und Standpunkte anzuführen und auf Argumente von anderen Kindern zu reagieren. Deshalb sollten Schülerinnen und Schüler im Unterricht immer wieder aufgefordert werden, Gründe für ihre Äußerungen anzuführen, um anderen Kindern zu zeigen, warum sie so (und nicht anders) denken.

Zur Begründung von Behauptungen und Meinungen, lassen sich *zwei Grundformen* des Argumentierens unterscheiden: die *empirischen* und *nichtempirischen Argumente*.

Die den meisten Menschen geläufige Möglichkeit zu argumentieren ist die Bezugnahme auf empirische Gründe. Diese umfassen Tatsacheninformationen, die gegebenenfalls nachgeprüft werden können: Ich habe der Frau geholfen, weil sie gestern Vormittag auf dem Eis ausgerutscht ist. Der Wahrheitsgehalt dieser Aussage kann im Zweifelsfall nachgeprüft werden, indem die betroffene Person beispielsweise gefragt wird, ob dies wirklich so geschehen ist.

Empirische Gründe dienen dazu, die Angemessenheit von einzelnen Handlungen auf der Grundlage von Fakten zu erklären. Auch Kinder kennen diese Argumentationsform aus ihrer Alltagspraxis, in der sie Handlungen häufig durch

⁴ CD von 2010 im Besitz der Autorin.

die Bezugnahme auf Fakten rechtfertigen: Ich bin heute zu spät in die Schule gekommen, weil wir verschlafen haben.

Einen größeren Schwierigkeitsgrad hinsichtlich ihrer Überzeugungstauglichkeit weisen nichtempirische Gründe auf, die das Hauptinstrumentarium der philosophischen Tradition darstellen. Sie sind begriffliche Konstruktionen, die nicht an Fakten überprüft werden können: „Blumen können glücklich sein, weil sie wie Menschen fühlen können.“ Bei nichtempirischen Gründen handelt es sich – wie unser Beispiel zeigt – um sogenannte „Verstehensargumente“, die das Verständnis einer Handlung bzw. eines Urteils „verbessern“ sollen. Sie erklären, warum jemand eine bestimmte Handlung ausgeführt hat bzw. warum er gerade diese (und keine anderen) Konsequenzen daraus zieht.

Argumente sind vor allem wichtig, um in einer Diskussion andere Kinder zu überzeugen. Deshalb ist das Argumentieren auch ein wichtiger Bestandteil der dialektischen Kompetenz.

Die dialektische Kompetenz fördert in Anlehnung an die antike Dialektik als die Kunst des Widerstreits die Auseinandersetzung über eigene und fremde Standpunkte in Unterrichtsgesprächen mithilfe von Pro- und Kontra-Argumenten mit dem Ziel, gemeinsame Lösungen für wichtige Sinnfragen zu finden.

Ihr Herzstück bildet die sokratische Gesprächsmethode, die sich seit ihrer Darstellung bei Platon und Xenophon durch die Systematisierung von Leonard Nelson und Gustav Heckmann auch für das Philosophieren mit Kindern zu einer praktikablen Unterrichtsmethode entwickelt hat, deren konsensuale Orientierung Matthew Lipman jedoch bei Gesprächen mit jüngeren Kindern nicht für notwendig erachtet. Für ihn steht am Anfang philosophischer Gespräche immer die Formierung einer Dialoggemeinschaft (community of inquiry). Sie impliziert die bewusste und aktive Teilnahme jedes Kindes an der Lösung eines zur Diskussion stehenden philosophischen Problems. Jeder sollte von vornherein wissen: Wir wollen ein philosophisches Problem lösen und suchen gemeinsam nach einer Antwort:

„Eine Dialoggemeinschaft ist eine reflexive Gemeinschaft, die sich mit philosophischem Denken befasst. Das bedeutet, ihre Überlegungen stellen keine bloßen Unterhaltungen oder Gespräche dar, sondern logisch disziplinierte Dialoge. Die Tatsache ihrer logischen Strukturierung bedeutet jedoch nicht, dass sie keine Plattform für kreatives Denken sind.“ (Lipman 1991, S. 209)

Der von Lipman hervorgehobene Akzent einer logischen Strukturierung intendiert nicht, dass eine Dialoggemeinschaft Regeln der formalen Logik folgen soll,

sondern dass sie sich selbst bestimmte Diskussionsregeln bzw. -voraussetzungen auferlegt, mit dem Ziel, innerhalb des gemeinsamen Reflexionsprozesses ein philosophisches Problem klären zu wollen und zu einem Ergebnis zu gelangen. Dieses Ergebnis kann beispielsweise die Antwort auf eine ungelöste Frage oder die Zusammenfassung unterschiedlicher begründeter Meinungen beinhalten, d. h. die Diskussion kann auch mit einem offenen Ausgang enden. An dieser Stelle ergibt sich ein wesentlicher Unterschied zur neosokratischen Gesprächsmethode. Die Orientierung auf einen Konsens hin wird zwar angestrebt, muss aber nicht notwendigerweise folgen. Auch ein *Dissens, der allerdings allen Kindern bewusst sein muss*, kann am Ende eines philosophischen Gesprächs herauskommen.

Für Lipman steht die gemeinsame Arbeit an einem philosophischen Problem im Vordergrund; sie kann jedoch trotz begrifflicher Klarheit und argumentativer Basis zu mehreren möglichen Lösungsansätzen führen, die am Schluss einer Diskussion in einem Tafelbild oder einem Protokoll als Basis des gemeinsamen Weiterdenkens zusammengefasst werden.

Wichtig ist beim Philosophieren mit jüngeren Kindern insbesondere auch die Vorbereitungsphase eines Gesprächs: Die zu klärende Sinnfrage wird in wichtige Unterfragen zergliedert; die Kindern sammeln Material dazu und stellen Gesprächsregeln auf. Dann beginnt das eigentliche Gespräch.

Philosophieren mit Vor- und Grundschulkindern sollte in der ersten und zweiten Klasse insbesondere drei Gesprächsformen umfassen. (Vgl. Brüning 2010, S. 35)

Gesprächsformen beim Philosophieren in der Vor- und Grundschule

- *Die erste Form* ist das *freie Assoziieren (Blitzlicht)*: Die Kinder erzählen zum Thema wie zum Beispiel Freundschaft erst einmal alles, was ihnen einfällt: Ich habe auch einen Freund. Er heißt Tim. Er wohnt in meiner Straße etc. Jedes Kind sollte sich beteiligen und mindestens einen Satz sagen.

- *Die zweite Form* umfasst die Meinungsäußerung zum Thema. Sie beginnt mit Gesprächsformeln wie: *Ich denke... Ich finde... Ich meine...*

Die Gesprächsleitung kann die Kinder auch zum Mitdiskutieren anregen, indem sie fragt: *Was denkst du darüber? Was meinst du dazu? Was fällt dir dazu ein?*

Wenn die Kinder schon einige Gesprächserfahrungen gesammelt haben, sollten sie dazu ermuntert werden, ihre Meinungen auch *zu begründen*: Ich brau-

che nur einen besten Freund, *weil* ich meine Geheimnisse nur einem verraten möchte.

- *Die dritte Form* ist eine Vorstufe des sokratischen Dialogs, welcher die beiden anderen Formen einschließt: Die Kinder schauen nicht nur einander an, sondern sie hören einander zu und sprechen miteinander. Jemand sagt nicht nur seine eigene Meinung, sondern berücksichtigt auch die Meinungen anderer Kinder.

Die Gesprächsleitung kann Kinder zum Miteinander-Diskutieren anregen, indem sie fragt: *Bist du der gleichen Meinung wie? Wer von euch kann noch einmal sagen, was... Sarah meint? Meinen Lara und Oliver das Gleiche?*

Durch die regelmäßige Teilnahme an philosophischen Gesprächen entwickeln bereits jüngere Kinder eine *Haltung der Offenheit*, die im Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Lebensformen und Kulturen wichtig ist. Wer anderen zuhört und sie als Gesprächspartner ernst nimmt, bildet die Fähigkeit zur Toleranz aus, die für ein soziales Miteinander unerlässlich ist.

„Wir erfahren es immer wieder schmerzlich, wie tief im Menschen die Neigung zur Unduldsamkeit verwurzelt ist, wie leicht sie immer wieder durchbricht und wie mühsam vom Menschen die Anerkennung andersartiger Anschauungen und andersartiger Lebensformen als grundsätzlich gleichberechtigte Möglichkeiten errungen werden muss.“ (Bollnow, Tugenden 1994, S. 120)

Durch das Philosophieren wird auch die *spekulative Kompetenz* gefördert. Dabei geht es um die Entwicklung von kreativem, philosophischem Nachdenken. Informationen und Gedanken oder auch Begriffe und Gründe werden auf originelle, d. h. ungewöhnliche und neuartige Weise miteinander verbunden, so dass ein neuer Gedankengang entsteht, der einmalig und innovativ ist: Im Denken können Kinder beispielsweise Glücksfeen oder Glückinseln entstehen lassen.

Zum kreativen philosophischen Nachdenken gehört seit der Antike die Methode des *Gedankenexperiments*. Sie ermöglicht spielerische Experimente mit Gedanken und imaginären Möglichkeiten, die von Fakten abstrahieren und Beziehungen oder Gegenstände betreffen, die in der Wirklichkeit so nicht vorkommen aber dennoch existieren *könnten* und in bestimmten Fällen auch dem gesunden Menschenverstand zuwiderlaufen, wie z. B.: Was würde passieren, wenn es auf der Welt plötzlich keine Freunde mehr gäbe?

Gedankenexperimente regen zu neuen Sichtweisen der Wirklichkeit an, indem sie Umstände und Elemente kombinieren, die in der Realität nicht zusammenreffen, aber möglicherweise *zusammentreffen könnten, sollten oder müssten*.

Gedankenexperimente haben immer die Form von *Was wäre, wenn (nicht)-Kombinationen* und lassen sich schnell am Ende eines Gesprächs oder zu Beginn einer Unterrichtsstunde ohne große Vorbereitung in die Diskussion einbringen: Was wäre, wenn ich wie Robinson auf einer einsamen Insel leben würde?

Folgende Formen von Gedankenpielen aus der philosophischen Tradition lassen sich in Anlehnung an Helmut Engels⁵ für das Philosophieren mit jüngeren Kindern in der Vor- und Grundschule einsetzen:

Verschiedene Formen von Gedankenexperimenten mit jüngeren Kindern

Allgemeine fiktive Annahme

Hierunter fallen alle Gedankenpiele, die Kinder anregen, *sich etwas vorzustellen, das es (so) in der Wirklichkeit nicht oder noch nicht gibt*. Was wäre, wenn du plötzlich unsichtbar sein könntest? Was würdest du dann machen?

Die fiktive Verneinung

Bei diesem Gedankenpiel werden bestimmte Dinge oder Situationen, die Kinder kennen, in Frage gestellt: Stell dir vor, du hättest *keine Freunde, keine Familie, kein Spielzeug...* würde dir das gefallen?

Die Umkehrung bestehender Tatsachen

Diese Form der Gedankenpiele verkehrt bestimmte Tatsachen ins Gegenteil: Stell euch vor, *die Tiere* (und nicht die Menschen) *hätten das Sagen auf der Welt*. Was würden die Tiere mit uns Menschen machen? Was würden sie auf der Welt verändern wollen? Würden sich Affen, die Giraffen, die Hunde über uns Menschen beklagen? Warum? Warum nicht?

⁵ Vgl. hierzu Engels 2001, S. 17 (die Vorschläge von Helmut Engels habe ich für die Arbeit mit jüngeren Kindern vereinfacht).

Die fiktive Addition von Eigenschaften

Bei dieser Form des Gedankenspiels werden Menschen, Tiere oder Pflanzen mit Eigenschaften ausgestattet, die sie in Wirklichkeit nicht haben: Stellt euch vor, *Hunde, Katzen oder Pferde könnten lesen und schreiben* und sich wie Menschen mit uns unterhalten. Was würden sie uns erzählen?

Die fiktive Subtraktion von Eigenschaften

Bei diesem Gedankenspiel werden wichtige Eigenschaften von Menschen, Tieren oder Pflanzen „weggedacht“: Nehmen wir mal an, du könntest nicht lachen und nicht weinen, würde dir dann etwas fehlen?

Die fiktive Verallgemeinerung

Durch diese Form des Gedankenspiels sollen sich Kinder überlegen, wie sich die Wirklichkeit verändern würde, *wenn plötzlich alle Menschen bestimmte Dinge machen würden*. In dem Märchen „Eine Welt ohne Blumen?“ möchte die 6-jährige Clarissa ein vierblättriges Kleeblatt aus einem Park für ihre Mama pflücken, damit sie glücklich ist. Ihre Großmutter bittet sie, das Kleeblatt auf der Wiese stehen zu lassen, damit es allen Menschen Glück bringt. Sie sagt zu Clarissa: „Aber, es wäre doch schön, wenn auch Daniels Mama glücklich wäre oder Melanies Papa. Das sind doch deine Freunde. Und deinen Freunden wünschst du doch auch Glück.“ (Brüning 2010, S. 72-75)

Diese Form des Gedankenspiels geht auf Immanuel Kant zurück, der in seinem „Kategorischen Imperativ“ die Menschen aufgefordert hat, bei allen ihren Handlungen darüber nachzudenken, was passieren würde, wenn sie allgemeines Gesetz würden.

Gedankenspiele mit der Zeit

Diese Form der Gedankenspiele ist eine Art *Zeitreise in die Vergangenheit oder Zukunft*, auf die sich Kinder begeben. Sie verlassen die Gegenwart und stellen sich zum Beispiel beim Betrachten eines Fotos vor, wie es früher einmal war, als Oma in die Schule gegangen ist. Was war damals anders als heute? Sahen die Menschen anders aus? Hatten sie andere Kleidung, andere Häuser?

Im Gegenzug können sie aber auch vorausdenken: Wie stelle ich mir eine Schule in 100 Jahren vor? Wer sollte bestimmen, was dort gelernt wird?

Eine spezielle Form des Gedankenexperiments ist der „*fremde Blick*“. Er erfordert von den Kindern in eine fremde Haut zu schlüpfen und besondere Ereignisse, Erlebnisse oder Lebensgewohnheiten mit den Augen eines anderen zu beurteilen, d. h. jemand übernimmt eine besondere Rolle und muss von seinem

eigenen Standpunkt abstrahieren. So führte beispielsweise der französische Aufklärungsphilosoph Voltaire, der öfter wegen seiner philosophischen Äußerungen in der Pariser Bastille einsitzen musste in seinem Buch „Mikromegas“ einen Stern-riesen ein, der die politischen Verhältnisse zurzeit des Absolutismus in Frankreich kommentierte und dafür nicht belangt werden konnte.

Der „fremde Blick“ ermöglicht insbesondere jüngeren Kindern, Distanz zu ihren eigenen Meinungen und Überzeugungen zu entwickeln und sich in die Gefühls- und Gedankenwelt von anderen Menschen hinein zu versetzen.

Er schließt auch die Fähigkeit ein, Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven umzudeuten und den eigenen Standpunkt zu relativieren – eine Kompetenz, die in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft immer wichtiger wird.

4. Caring Thinking als Grundmodell kultureller Verständigung

Die Tätigkeit des Philosophierens zielt darauf ab, insbesondere die Entwicklung methodischer Kompetenzen bei der Beschäftigung mit Sinnfragen zu entwickeln. Sie umfasst jedoch mehr als nur einen methodischen Kompass: Denn Philosophieren mit Kindern beinhaltet auch Caring Thinking (das fürsorgliche Denken), das insbesondere die amerikanische Philosophin Ann Margaret Sharp⁶ konzipiert hat. (Sharp 2007, S. 206-208) Dabei handelt es sich um vier Formen des Nachdenkens, die sich vor allem auf die Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen beziehen und neben Reflexionsfähigkeiten auch Gefühle und aktive Partizipation von Kindern in den Bildungsprozess integrieren. Caring Thinking könnte deshalb als ein Grundmodell interkultureller Verständigung fungieren.

Die erste Form des Caring Thinking umfasst das *wertschätzende Denken*, d. h. *die eigene Urteilsbildung*, nicht nur hinsichtlich wichtiger Sinnfragen. Wenn beispielsweise der kleine Anton konkrete Dinge wie Matchboxautos mag, dann sollte er sich auch Gedanken darüber machen, warum er diese Dinge als Wert schätzt und sie gegenüber anderen Werten mit guten Argumenten verteidigen: Matchboxautos gefallen mir gut, weil... Das ist mir nicht wichtig, weil... Ich wünsche mir das (und nicht jenes).

⁶ Ann Margaret Sharp war die Co-Direktorin des IACP in Montclair. Sie ist ebenso wie Matthew Lipman 2010 verstorben. Auf ihre Initiative hin wurde das Programm „Philosophy for Children“ auch auf den Kindergarten ausgedehnt. Ihr Textbuch „Elfie“ für Kinder ab 4 Jahren wurde in mehrere Sprachen übersetzt.

Wertschätzendes Denken betrifft aber auch *Einstellungen, Verhaltensweisen oder persönliche Eigenschaften von Menschen*. Kinder sollten lernen, diese Werte bewusst wahrzunehmen und für ihr eigenes Handeln zu nutzen oder auch nicht. Denn die Vergewisserung der eigenen Wirklichkeitswahrnehmung ist die Voraussetzung, auf andere Menschen zuzugehen.

Wertschätzendes Denken betrifft als dritten Aspekt auch den Blick auf andere Gesellschaften und Kulturen. Jemand, der wertschätzend denkt, besitzt nicht nur eine geschärfte Sensibilität für die eigenen Werte, sondern auch für die Werte anderer Menschen. Er versucht sie zu verstehen – auch wenn er sie nicht akzeptieren will.

Zur Ausbildung von wertschätzendem Denken eignen sich insbesondere die phänomenologische und hermeneutische Methode des Philosophierens. (Vgl. Punkt 3)

Eine zweite Form des Caring Thinking ist das *affektive Denken*, im Sinne der Ausbildung moralischer Gefühle und moralischer Motivation. So haben Kinder zum Beispiel ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden. Sie reagieren auf Ungerechtigkeiten in ihrem Umfeld oftmals emotional, bevor sie darüber nachdenken. Dieses Gerechtigkeitsempfinden sollte stärker in eine Werteorientierung eingebunden werden. Denn wenn sich ein Kind über die ungerechte Behandlung eines anderen Kindes empört (Anton hat gar nicht an der Schlägerei teilgenommen und soll trotzdem bestraft werden), beginnt es an einer gerechten Lösung zu arbeiten. Deshalb lassen sich nach Ansicht von David Hume Kriterien und Beweggründe moralischen Handelns verstärkt in der „Sphäre der Affekte“ finden. Menschen brauchen einen „moral sense“, um zu moralischem Handeln motiviert zu werden: Für Hume ist die entscheidende Frage hinsichtlich des moralischen Handelns: Kann ich mit dem Verhalten von jemandem sympathisieren oder nicht? (Vgl. Hume 1987, S. 210) Deshalb gehören Tätigkeiten wie mitfühlen, nacherleben, erinnern oder antizipieren zu personalen Kompetenzen, die in der Schule gefördert werden sollen. Es geht darum, selbst erlebte aber auch nicht selbst erlebte Gefühle nach- und mit zu empfinden, sie zu deuten und für das eigene Handeln zu aktivieren. Von den Methoden des Philosophierens ist hier insbesondere die spekulative Methode von Bedeutung, weil sie die Fähigkeit des Perspektivwechsels entwickelt. Fachlich gesehen, sollten im Ethik- und Philosophieunterricht verstärkt auch (moralische) Gefühle ein Thema sein. So berücksichtigt beispielsweise der neue Teilrahmenplan Ethik aus Rheinland-Pfalz in seinem inhaltlichen Orientierungsrahmen verschiedene Formen von Gefühlen, insbesondere jedoch moralische Gefühle. (Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2012, S. 16-18)

Um die Einstellung des Perspektivwechsels zu fördern, empfiehlt Ann Margret Sharp in den Schulen ein hohes Maß an Partizipation zu ermöglichen. Kinder sollten bei allen Entscheidungen, die sie betreffen, ein Mitspracherecht erhalten. Dies steht auch in der UN-Charta über die Rechte des Kindes. „Wichtig ist, dass Kinder lernen, alle Seiten einer Angelegenheit zu diskutieren, indem sie die in der Gruppe vorhandenen vielfachen Perspektiven berücksichtigen und darauf achten, wie der Einzelne durch Sprache und Verhalten der andern beeinflusst wird.“ (Sharp 2007, S. 208)

Eine dritte Form ist das *aktive problemlösende Denken*. Wenn jemand auf eine schwierige Frage nicht sofort eine Antwort weiß, dann sollte er oder sie nicht resignieren: „Das hat doch alles überhaupt keinen Zweck, ich kann ja sowieso nichts tun.“ Stattdessen sollten sich die Kinder auf die Suche nach einer Lösung begeben und sich nicht von Hilflosigkeit überwältigen lassen. Aktives Denken bedeutet, dass sie lernen müssen, mit sich und anderen Geduld zu haben – eine Sache gelingt nicht immer gleich im ersten Moment. Auf diese Haltung hat bereits vor fast 2500 Jahren die erste Philosophin der Weltgeschichte Theano von Kroton hingewiesen. (Vgl. Theano 2000, S. 26-28)

Zur Ausbildung von problemlösendem Denken eignen sich vor allem die analytische und dialektische Methode. (Vgl. Punkt 3)

Die vierte Form des Caring Thinking bezieht sich auf die Entwicklung von *normativem Denken*. Kinder sollten lernen das tatsächlich Vorhandene – den Ist-Zustand – mit einer Norm oder einem Wert – dem Soll-Zustand – zu vergleichen und Strategien entwickeln, wie sie dorthin gelangen können: Ich habe meinen Eltern nicht die Wahrheit über die Vier in Mathe gesagt, weil ich Angst vor einer Strafe habe. Aber eigentlich weiß ich, dass Lügen moralisch schlecht ist. Wie komme ich aus diesem Dilemma wieder heraus? Was wäre die beste Lösung, für mich und für meine Eltern?

Das normative Denken betrifft insbesondere auch eigenes und fremdes Rollenverhalten sowie die globalen Probleme auf der Welt wie zum Beispiel Klima-, Umwelt- und Tierschutz. Hier ist es wichtig, den Ist-Zustand zu analysieren, um herauszufinden, ob er ein wünschenswerter Zustand ist bzw. was ein wünschenswerter Zustand sein könnte.

Der neue rheinland-pfälzische Teilrahmenplan Ethik hat neben dem Fünf-Finger-Modell des Philosophierens auch die Grundelemente des Caring Thinking als übergreifende Methoden integriert. (Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2012, S. 12-14):

Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern

Biographisches Lernen:	über das eigene Leben nachdenken; Lebensgeschichten von Persönlichkeiten, vor allem jedoch von Philosophinnen und Philosophen berücksichtigen
Interkulturelles Lernen:	über Werte, Normen und Lebensformen (Religion, Bräuche, Kleidung etc.) von Menschen aus anderen Kulturen nachdenken
Religionskundliches Lernen:	Vermittlung von Grundkenntnissen über andere Religionen (Christentum, Judentum, Islam)
Moralisches Lernen:	Moralische Entscheidungen durch Fallbeispiele simulieren; moralische Gefühle entwickeln
Partizipation:	Beteiligung von Kindern an moralischen Entscheidungen in der Schule (z. B. Aufstellen der Klassenordnung)

Alle vier Formen des Caring Thinking sollen nach Ansicht von Ann Margaret Sharp dazu beitragen, Mitgefühl, Gerechtigkeitssinn, Nachdenklichkeit und Kommunikationsfähigkeit im Dialog mit anderen Kindern zu entwickeln. Diese Werte sind unerlässlich für das Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen und Religionen. Sie sollten deshalb im Ethikunterricht der Grundschule und beim fächerübergreifenden Philosophieren ein stärkeres Gewicht erhalten.

Literatur

- Bollnow, Friedrich Otto: Die drei Tugenden der „Zauberflöte“. In: Stäblein, Ruthard (Hrsg.): Geduld – die Kunst des Wartens. Bühl-Moos 1994.
- Brüning, Barbara: Kinder sind die besten Philosophen. Leipzig 2006.
- Brüning, Barbara: Mit Lara und dem kleinen Saurier philosophieren. Praxisbuch

- zum Nachdenken über Menschen, Tiere und die Welt. Troisdorf 2010.
- Brüning, Barbara: Prinzessin Lara und der kleine Saurier. Ein Märchen zum Philosophieren über Menschen, Tiere und die Welt. Troisdorf 2010.
- Brüning, Barbara: Philosophieren in der Grundschule. 2. Auflage. Berlin 2010.
- Brüning, Barbara (Hrsg.): Respekt 1. Handreichung für den Unterricht mit Kopiervorlagen. Berlin 2012.
- Epikur: Brief an Menoikos. In: Werle, Josef (Hrsg.): Epikur für Zeitgenossen. München 2002.
- Demokrit. In: Capelle, Wilhelm (Hrsg.): Die Vorsokratiker. Stuttgart 1968.
- Hume, David: Ein Traktat über die menschliche Natur, Bd. 2. Über die Affekte. Über Moral. Hamburg 1978.
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Frankfurt am Main 1979.
- Lipman, Matthew: Harry Stottlemeiers Entdeckung. Hannover 1983.
- Lipman, Matthew: Philosophy in the Classroom. Philadelphia 1980.
- Lipman, Matthew: Thinking in Education. New York 1991.
- Locke, John: Gedanken über Erziehung. Stuttgart 1997.
- Matthews, Gareth B.: Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder. Berlin 1991.
- Matthews, Gareth B.: Philosophische Gespräche mit Kindern. Berlin 1999.
- Michalik, Kerstin/Schreier, Helmut: Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht. Braunschweig 2006.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz: Teilrahmenplan Ethik der Grundschule. Mainz 2012.
- Osuch, Bruno: Lebenskunde ist kein Ersatzfach. Berliner Zeitung vom 1. September 1994.
- Ritz, Eberhard: Philosophieren in der Verlässlichen Halbtagsgrundschule I und II. Behörde für Schule und Ausbildung 1999.
- Rösch, Anita: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Münster 2009.
- Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder über die Erziehung. Stuttgart 1993.
- Sharp, Ann Margaret: Unterrichtsgegenstand Gefühle: Das Klassenzimmer als Community of Inquiry. In: Marsal, Eva (Hrsg.): Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main 2007.
- Theano: Briefe einer antiken Philosophin. Hrsg.: Brodersen, Kai. Stuttgart 2000.
- Tozzi, Michel: Débattre à partir des mythes, à l'école et ailleurs. Lyon 2006.
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1977.
- Zoller, Eva: Selber denken macht schlau. Zürich 2010.

Ethikunterricht in der Primarstufe der Bundesrepublik Deutschland

(Stand: Anfang 2012)

Bundesland	Name des Fachs	Einführungsjahr und neuester Rahmenplan	Status	Wichtige Themen
Bayern	Ethik	Lehrplan: 2000 Einführungsjahr: 1974	Ersatzfach	Freundschaft, Glück, Identität, Arbeit und Berufswahl, Familie, Weltreligionen
Mecklenburg-Vorpommern	Philosophieren mit Kindern	Lehrplan: 2004 Einführungsjahr 1998	Ersatzfach	Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? Methoden: Phil. mit Kindern
Rheinland-Pfalz	Ethikunterricht	Lehrplan: 2012 Einführungsjahr: 1974	Ersatzfach	Ich als Person; Ich und die anderen; Ich und die Welt; Ich und die Zeit; Ich und die Vorstellungswelt Methoden: Fünffinger-Modell *

Sachsen	Ethik	Lehrplan: 2008 Einführungsjahr 1997	Wahl- pflicht- fach	Ich im Wir; Wir im Ich; Voneinander; Die Welt und Ich; Wir in der Welt Methoden: Fünf-Finger-Modell *
Sachsen- Anhalt	Ethik- unterricht	Lehrplan: 2008 Einführungsjahr: 1991	Wahl- pflicht- fach	Ich im Wir; Wir im Ich; Voneinander; Die Welt und Ich; Wir in der Welt Methoden: Fünf-Finger-Modell *
Thüringen	Ethik	Lehrplan: 2010 Einführungsjahr: 1993	Wahl- pflicht- fach	Regeln menschlichen Zusammenlebens, Weltreligionen, Freundschaft, Familie Methoden: Fünf-Finger-Modell *

* Gemeint sind die Grundmethoden des Philosophierens: Phänomenologische, analytische, hermeneutische, dialektische und spekulative Methode. Der neue Rahmenplan von Hessen wurde nicht berücksichtigt, weil das Fach in der Primarstufe noch nicht unterrichtet wird

Kerstin Michalik

Fragen und Philosophieren im Fachunterricht – Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip

Beim Philosophieren als Unterrichtsprinzip werden philosophische Gespräche mit Kindern in den Fachunterricht integriert. Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip ist nicht verbunden mit der Einführung neuer Inhalte im Sinne eines neuen Faches ‚Philosophie‘ in der Grundschule oder Sekundarstufe I, sondern es geht um andere, alternative Zugänge zu den jeweiligen fachlichen Gegenständen des Unterrichts. Das gemeinsame Nachdenken geht von den Inhalten der Fächer aus, es ist bezogen auf diese und greift philosophische Fragen auf, die sich aus den Unterrichtsgegenständen ergeben (Michalik 2005a) – im Idealfall sind dies Fragen, die von den Kindern gestellt werden.

Der zentrale Gedanke lautet, dass Schulunterricht durch die Berücksichtigung philosophischer Fragen auf eine besondere Art und Weise bildungswirksam wird, weil es bei Bildungsprozessen nicht nur um die Vermittlung von Wissen und fachbezogenen Kompetenzen geht. Es wird Raum und Zeit geschaffen, um Fragen der Schülerinnen und Schüler nach Sinn und Bedeutung der Erscheinungen unserer sozialen, natürlichen und technischen Welt nachzugehen.

Philosophische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen im Fachunterricht sollen die sachbezogene Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen bereichern und vertiefen und zur Entwicklung eines vielschichtigen Welt- und Wirklichkeitsbildes beitragen. Es geht darum, eine Kultur der Nachdenklichkeit zu entwickeln, indem Fragen der Schülerinnen und Schüler nach Sinn und Bedeutung von Unterrichtsinhalten und letztlich von Mensch und Welt ein zentraler Stellenwert im Unterricht eingeräumt wird. Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip geht jedoch über fachliches Lernen weit hinaus. Fachliche Lernprozesse werden zum Anlass genommen, um allgemeinen Erziehungs- und Bildungsaufgaben eine Chance zu geben.

Kinderfragen und ihr Stellenwert im Unterricht

Haben Kinder und Jugendliche bereits philosophische Fragen? Gertrud Ritz-Fröhlich hat in den 90er Jahren rund 1000 Fragen von Grundschulkindern erhoben. Ein großer Teil der Fragen bezog sich auf eigene Lebensprobleme, existentielle und metaphysische Fragen, Daseins- und Menschheitsprobleme. (Ritz-Fröhlich 1992, S. 94f.) Rund 15 % der Fragen wurden als „Sinnfragen“ ausgewiesen, hierzu gehören Fragen wie die Folgenden: „Wieso bin ich auf der Welt?“, „Was wird nach dem Tod sein?“, „Warum gibt es Menschen?“, „Gibt es Gott?“, „Warum soll man nicht lügen?“, „Können Pflanzen fühlen?“. (Ebenda, S. 34)

Eine im Frühjahr 2010 in Hamburg im Rahmen eines Seminarprojektes durchgeführte Erhebung in einer vierten Klasse, in deren Rahmen die Kinder eine Woche lang Fragen in einen Zettelkasten werfen durften, zeigt ebenfalls eindrucksvoll, mit welchen anspruchsvollen Problemen bereits Grundschulkin-der sich beschäftigen: „Was genau ist ‚die Natur?‘“, „Gab es Adam und Eva wirklich?“, „Warum gibt es arme und reiche Menschen?“, „Warum ist die Welt entstanden?“, „Gibt es einen Teufel und warum ist er böse?“, „Wird man bald Computerspiele und die Realität nicht mehr unterscheiden können?“, „Leben Pflanzen wirklich?“.

Solche Fragen von Kindern werden im Unterricht oft übersehen oder einfach nicht aufgegriffen, weil sie nicht in die Unterrichtsplanung passen, oder aber weil es für im Philosophieren nicht geschulte Lehrkräfte schwierig ist, damit umzugehen. Dass Kinderfragen mit philosophischem Gehalt eher selten zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden, liegt auch an den allgemein vorherrschenden Interaktionsmustern im Unterricht, in denen die Schülerfrage im Unterschied zur Lehrerfrage eine nur sehr geringe Bedeutung hat. So hat Ritz-Fröhlich im Rahmen ihrer Untersuchung bezeichnenderweise herausgefunden, dass die meisten Schülerfragen nach Auskunft der Lehrkräfte nicht im Unterricht, sondern zwischen Tür und Angel, in den Pausen, auf Schulausflügen oder in besonderen Gesprächssituationen, z. B. Gesprächskreisen gestellt werden. (Ebenda, S. 25f.) Dies entspricht dem Forschungsstand zum Thema „Fragen im Unterricht“.

Die Forschung zum Fragenstellen in unterrichtlichen Interaktionsprozessen ist nicht sehr reichhaltig und die meisten vorhandenen Studien sind auf Lehrerfragen konzentriert. (Vgl. Neber 2006, S. 50) Wie hier deutlich wird, herrscht zumeist das konventionelle Interaktionsschema: Lehrerfrage – Schülerantwort –

Lehrerbewertung oder das „fragend-entwickelnde Lehrgespräch“ vor, bei dem ebenfalls die Lehrerinnen und Lehrer die Fragen stellen, um den Unterrichtsgegenstand auf der Grundlage der Antworten der Schülerinnen und Schüler zu entfalten – ein nach Dahms wenig fruchtbares Verfahren für die Denk- und Sprachentwicklung der Kinder. (Dahms 1985, S. 68f.)

Lehrerfragen dominieren den Unterricht, sie haben dabei oft ein eher niedriges kognitives Niveau, einen fixierenden und einschränkenden Charakter, indem sie auf bestimmte Begriffe oder vorab feststehende Antworten ausgerichtet sind. Schülerfragen sind in schulischen Interaktionsprozessen demgegenüber eher selten und beziehen sich zudem weniger häufig auf die Unterrichtsinhalte als auf die Arbeitsorganisation oder Aufgabenstellungen. (Vgl. Niegemann/Stadler 2001, S. 189f.) Unterricht, so lautet das Fazit, ist immer noch weitgehend so angelegt, dass das Fragenstellen von Schülerinnen eher verhindert als befördert wird. Das ist problematisch, wenn man bedenkt, welche große Bedeutung das Fragenstellen der Kinder für Lern- und Verstehensprozesse hat. (Vgl. Sembill/Gut-Sembill 2004, S. 321-333; Neber 2006, Ritz-Fröhlich 1992)

Das Fragen ist nämlich nach Neil Postman „das bedeutsamste intellektuelle Werkzeug“, das dem Menschen zur Verfügung steht, es ist das beste Instrument, um Nachdenklichkeit, kritisches Denken, eine skeptische Haltung, Vernunftgebrauch zu fördern. (Postman 1999, S. 202) Er fordert daher, Kindern die „Kunst und Wissenschaft des Fragenstellens“ beizubringen, auch wenn Schule traditionellerweise als ein Ort gelte, wo Schüler Antworten lernten, aber nicht die Fragen, denen die Antworten entspringen.

Das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen kann in diesem Zusammenhang auch als ein didaktischer Ansatz gelten, um den Fragen von Schülerinnen und Schülern zu ihrem Recht zu verhelfen. Es geht darum, das Fragenstellen zu ermutigen und zu fördern und den Kindern zu zeigen, dass das gemeinsame Nachdenken über schwierige Fragen interessant und lohnenswert ist. Dieses Anliegen hat eine bildungstheoretische Dimension, die ich im Hinblick auf die Bedeutung der Frage im Gespräch im Allgemeinen und im Unterrichtsgespräch im Besonderen entfalten möchte. Es geht um die Chance, die der Schülerfrage für die Entwicklung des Unterrichts und für Bildungsprozesse zukommt und um die besondere Bedeutung philosophischer, nachdenklicher Gespräche mit Kindern und Jugendlichen im (Fach-) Unterricht.

Die Bedeutung der (philosophischen) Frage für das Gespräch

Ich gehe hier von einem Verständnis von Unterricht als einer dialogischen Praxis aus, die von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen gestaltet wird und in dessen Zentrum das Gespräch als Mittelpunkt von Bildungsprozessen steht. Der Philosoph und Schriftsteller Peter Bieri definiert Bildung als etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: „*Ausbilden* können uns andere, *bilden* kann sich jeder nur selbst“. (Bieri 2010, S. 205, Hervorhebungen im Original) „Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu *können*. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu *werden* – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“. (Ebenda)

Bieris Konzept von Bildung ist eng mit der Fähigkeit zum Fragenstellen verknüpft. Denn Bildung beginnt nach Bieri mit Neugierde: „Man töte in jemandem die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden. (Ebenda, S. 206) Bildung beginnt mit Neugierde, mit einer Fragehaltung, mit dem Stellen von zwei fundamentalen Fragen: Was der Fall ist, und warum es der Fall ist. Bildung bedeutet, sich selbst, die Dinge um uns herum, unser Verhältnis zu den Dingen permanent in Frage zu stellen, unser Selbst- und Weltverhältnis immer wieder neu zu bestimmen: Was weiß und verstehe ich wirklich? Was kann ich wissen? Was für Belege habe ich für meine Überzeugungen? Was sind gute Argumente? Wie ist es dazu gekommen, dass wir so denken, fühlen und reden wie wir es heute tun? Bildung, sich bilden, bedeutet, die Dinge zu hinterfragen. Bei Bieri ist die Frage gewissermaßen eine Voraussetzung für Bildungsprozesse.

In einer anderen Hinsicht steht die Frage bei Hans-Georg Gadamer im Zentrum der Überlegungen. Gadamer betrachtet die Frage als Ausgangssituation jedes Verstehensprozesses und bestimmt sie zum zentralen Strukturmoment der Inangangsetzung sowie Aufrechterhaltung des Gespräches. Die Frage ist zentral für den Verstehensprozess, sie ist von zentraler hermeneutischer Bedeutung, denn: „Einen Text verstehen, heißt die Frage verstehen, auf die der Text eine Antwort ist.“ (Gadamer 1960, S. 375) Die Frage ist zugleich bei Gadamer das dynamische Zentrum eines Gespräches, denn die Frage verhindert eine Stagnation des Gespräches, indem etwas als noch klärungsbedürftig, offen, ungewiss in den Raum gestellt wird: „Fragen heißt Offenlegen und ins Offene stellen. Gegen die Festigkeit der Meinungen bringt das Fragen die Sache mit ihren Möglichkeiten in die Schwebel“. (Ebenda, S. 349) Die Kunst des Fragens und Weiterfragens

ist das zentrale Moment, „mit der die Entwicklung der Sache im Gespräch vorwärts geht.“ (Ebenda)

Für das Offenhalten und Inanghalten von Gesprächen hat der Erziehungswissenschaftler Rainer Kokemohr im Rahmen seiner Charakterisierung von Unterrichtsgesprächen die Kategorien der Modalisierung entwickelt. (Kokemohr 1985, S. 177-235) Unter Modalisierung versteht Kokemohr die Öffnung des Gespräches hin zu konkurrierenden Lesarten. Der Gegenbegriff der Validierung hingegen beschreibt den Prozess der Engführung des Gespräches, der vorschnellen Vereindeutigung von Sachverhalten und damit Schließung des Gespräches. Während modalisierende Tätigkeiten den Spielraum von Sinn- und Deutungsoptionen für den Verstehensprozess offen halten, verengen validierende Tätigkeiten die Deutungs-, Antwort-, und Äußerungsoptionen (im Sinne intersubjektiv sicheren Wissens).

Nach Kokemohr werden Modalisierungsversuche im Sinne spielerisch-experimenteller Deutungsversuche von Wirklichkeit aufgrund des institutionell auferlegten Validierungszwanges im Unterricht kaum oder gar nicht zugelassen. (Ebenda, S. 178) Sie werden aus der „Diskursöffentlichkeit“ der Schule verbannt. (Ebenda, S. 232) Damit werden wichtige Potentiale für Verstehensprozesse verschenkt, weil die Chance, thematische Gegenstände an die Erfahrungs- und Deutungshorizonte der Schülerinnen und Schüler zu knüpfen, ungenutzt bleibt.

Unter anderem im Anschluss an Kokemohr hat Sandy Kolenda für die empirische Analyse von Unterrichtsgesprächen den Fragetyp der elaborierenden Frage entwickelt, um Potentiale, Bedingungen und Möglichkeiten von Schülerfragen für das Unterrichtsgespräch zu untersuchen. (Kolenda 2010, S. 87f.) Die philosophische Frage entspricht dabei in wesentlichen Merkmalen dem Typus der elaborierenden Frage, die Kolenda als wesentliches „Strukturelement bei der Aushandlung von Bedeutungen innerhalb der Dialogstruktur diskursiver Praxis“ (ebenda, S. 96) sieht. Elaborierende Fragen sind im Gegensatz zu fixierenden Fragen nicht auf bestimmte Begriffe und Antwortmöglichkeiten ausgerichtet (wie häufig die von Lehrkräften gestellten Fragen), sondern sie lassen verschiedene Antworten, unterschiedliche Sinn- und Deutungsmöglichkeiten zu und initiieren einen dialogischen Aushandlungsprozess eines thematischen Gegenstandes. (Ebenda, S. 87) Elaborierende Fragen sind „entwicklungstreibende“ Fragen für Sinnverstehensprozesse, sie erschüttern vorhandene Denkstrukturen und vorhandenes Wissen, haben das Potential, neue Wendungen im Gespräch zu schaffen und damit den vom Lehrer geplanten Unterrichtsverlauf aufzubre-

chen, abzuwenden, oder gar zu unterbinden. (Ebenda, S. 88, 96f.) Die folgenden Beispiele aus dem Sachunterricht der Grundschule vermögen dies zu illustrieren.

Beispiel 1: Erdgeschichte ist Thema des Projektunterrichts in einer dritten Grundschulklasse in Hamburg-Wilhelmsburg. Es geht um die Entstehung der Erde, um den Urknall, den Kreislauf der Gesteine, Fossilien und die Entwicklung der Lebewesen. Die Studentinnen zeigen den Kindern ein Schaubild, das Stufen der Entwicklung des Menschen von affenähnlichen Lebewesen über den Urmenschen bis hin zum heutigen Menschen zeigt. Bei der Betrachtung der Abbildung werden von den Kindern unter anderem spontan folgende Fragen gestellt:

- „Waren Adam und Eva auch Vormenschen?“
- „Gab es Adam und Eva überhaupt?“
- „Ab wann ist man eigentlich ein Mensch?“

Die Fragen der Kinder spannen einen weiten Horizont auf. Es geht um den Zusammenhang oder auch Unterschied von Wissenschaft und Glauben, um Unterschiede zwischen Menschen und Tieren, um das Wesen und die Grenzen von Wissenschaft. Wer bestimmt eigentlich, wann das Menschsein beginnt, und auf welcher Grundlage? Die Fragen der Kinder zeugen eindrucksvoll von dem Bedürfnis, dem Bestreben, ihr bisheriges Wissen einzuordnen, mit den dargebotenen Informationen zu verbinden, um ein in sich schlüssiges Bild zu entwickeln. Wo befinden sich Adam und Eva auf den Stufen der Menschheitsentwicklung? Wie sind Evolutions- und Schöpfungstheorie, Wissenschaft und Glauben zusammenzubringen? Diese interessanten und reichhaltigen Kinderfragen wurden in dem Unterrichtsbeispiel nicht aufgegriffen, sondern „überhört“.

Beispiel 2: „*Wer war zuerst da, der Käfer oder das Ei?*“ Im naturwissenschaftlichen Sachunterricht beschäftigen sich die Kinder mit Mehlwürmern, sie haben sich verschiedene Experimente ausgedacht, um Verhaltensweisen, Vorlieben und Abneigungen der Tiere zu erkunden. Abschließend wird der Entwicklungszyklus des Mehlkäfers thematisiert und auf einem Schaubild präsentiert. Ein Kind stellt spontan die Frage, wo eigentlich der Beginn des Kreises ist: „Wer war zuerst da, der Käfer oder das Ei?“ Es werden folgende Antwortmöglichkeiten diskutiert:

- „Das Ei, weil der Käfer sich aus dem Ei entwickelt hat.“
- „Der Käfer, weil das Ei ja vom Käfer stammt.“
- „Es müssen auf jeden Fall zwei Käfer am Anfang da gewesen sein.“
- „Weder der Käfer noch das Ei, weil der Käfer sich aus einem anderen Tier entwickelt hat.“
- „Allah hat alle Lebewesen auf die Erde heruntergeschickt.“

Die Beschäftigung mit der Frage nach dem Ausgangspunkt des Zyklus zeigt den Kindern, dass es verschiedene Antwort- und Deutungsmöglichkeiten gibt, dass Wissenschaft nicht auf alle Fragen eine Antwort hat. Was in den Fragen der Kinder deutlich wird, ist „Staunkraft“, oder, wie John Dewey es genannt hat, das „feine Empfinden für etwas, das fraglich und unsicher ist“. (Dewey: Wie wir denken, zitiert nach: Rumpf 2010, S. 28) Es sind fruchtbare Momente für Lern- und Bildungsprozesse, die es zu kultivieren gilt. Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip regt das Fragen der Kinder an, indem es die Unterrichtsinhalte selbst in ihrer Fragwürdigkeit präsentiert und damit den Unterricht für die philosophischen Dimensionen, die stets mit den Sachinhalten verbunden sind, öffnet.

Philosophieren als Unterrichtsprinzip und fachbezogene Lern- und Bildungsprozesse

Horst Rumpf unterscheidet in seiner Auseinandersetzung mit den „Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs“ (Rumpf 2010) zwei verschiedene Formen des Umgangs mit Welt und damit korrespondierende Formen des Lernens: Die eine Spielart des Weltzugangs zielt darauf ab, der Welt verlässliche, vorhersehbare Züge abzugewinnen, sie gewissermaßen in den Griff zu bekommen, um ihre mögliche Bedrohlichkeit zu vermindern und sie sich zu Nutzen zu machen. Der dazugehörige Typ des Lernens bestehe darin, etwas zu können, etwas zu beherrschen.

Diesem Lerntypus stellte er eine Weltzuwendung und eine Lernbewegung gegenüber, bei der es darauf ankommt, die Fremdheiten, Brüche, Mehrdeutigkeiten im Umgang mit Welt freizulegen – nicht um sie zu überwinden, sondern um das Fremde, Unbekannte, Rätselhafte bewusst zuzulassen und auszuhalten. (Ebenda, S. 11) Beide Lernformen, so Rumpf, bedingen einander und sind wichtig. Das Aufgreifen philosophischer Fragen im Unterricht kann in dieser Hinsicht als ein Konzept zur inhaltlichen Vertiefung von Lernprozessen verstanden werden, um das Lernen nicht auf das Lösen einer Reihe vorgefertigter Aufgaben, deren Antworten bereits feststehen, zu beschränken. Es zeigt den Kindern eine Welt, die nicht restlos vermessen, geordnet und erklärt ist, sondern noch Raum für Staunen, Nachdenklichkeit, Weiterfragen, Forschen bietet.

Die Kinderfragen aus den beiden Unterrichtsbeispielen wurden spontan gestellt, und zwar in Unterrichtskontexten, die nicht auf das Philosophieren ausge-

richtet waren. Es sind Fragen, deren Aufgreifen den Unterricht fundamental verändern würde, denn es sind Fragen, die über die Oberfläche der Erscheinungen hinausgehen und auf das Wesen der Dinge abzielen. Das Terrain des naturwissenschaftlichen, auf die Vermittlung von Fachwissen ausgerichteten Unterrichts, wird überschritten und für konkurrierende Deutungsmöglichkeiten, Sinnoptionen, übergreifende Sinnzusammenhänge und damit auch ein tieferes Verständnis des Sachgegenstandes geöffnet. Denn was Wissenschaft ist, lässt sich ja auch und insbesondere in Abgrenzung zu anderen Formen der Weltdeutung entwickeln, dies auch im Sinne eines mehrperspektivischen, fächerübergreifenden Unterrichts. Wissenschaftsorientierung und Philosophieren mit Kindern sind keine Gegensätze, ich verstehe die Integration philosophischer Fragen in den Unterricht vielmehr als integrales Element eines wissenschaftsorientierten Unterrichts. (Michalik 2009, S. 27-42)

Denn hier geht es um das zentrale Anliegen, die im schulischen und auch universitären Leben übliche Spaltung der Welt in eine von den Wissenschaften repräsentierte Welt des mehr oder weniger gesicherten Wissens und eine den Fachphilosophen (oder Kindern) überlassene Welt des Staunens, abgründigen Fragens und Zweifelns zu überwinden, um Kindern ein vielschichtiges und komplexes, realitäts- und auch wissenschaftsgerechteres Weltbild zu vermitteln. (Vgl. Wehner 2005, S. 207-224; Michalik 2005a, S. 13-23) In der Naturwissenschaftsdidaktik hat das Anliegen, Kindern und Jugendlichen im Sinne von ‚scientific literacy‘ Einblicke in die Natur der Naturwissenschaften (NOS) zu vermitteln, in den letzten Jahren zunehmend Bedeutung erlangt, und zwar für alle Schulstufen, d. h. auch bereits in der Grundschule. Es geht darum, mit den Schülern und Schülerinnen über das Wesen der Naturwissenschaften nachzudenken, im Sinne einer philosophischen Reflexion über die Naturwissenschaften im Unterricht. (Grygier u.a. 2004; Höhle u.a. 2004)

Dazu gehört die Thematisierung wissenschaftstheoretischer, erkenntnistheoretischer und ethischer Fragen. Kinder und Jugendliche sollen nachvollziehen und verstehen, wie Wissen entsteht, indem sie – zum Beispiel beim ‚Forschen-Lernen‘ – mit wissenschaftlichen Erkenntniswegen und Arbeitsformen vertraut werden. Und die Kinder sollen Wissenschaft in ihren methodischen und erkenntnistheoretischen Grenzen begreifen, um einer unreflektierten Wissenschafts- und Technikgläubigkeit vorzubeugen. Es geht darum, Grundlagen für ein reflektiertes Welt- und Wissenschaftsbild zu legen.

Ein solcher philosophisch orientierter Unterricht ist im Hinblick auf fachbezogene Lernprozesse unmittelbar bedeutsam. So hat zuletzt Patricia Grygier festgestellt, dass die explizite Thematisierung erkenntnis- und wissenschaftsthe-

oretischer Inhalte im naturwissenschaftlichen Unterricht einen positiven Einfluss auf das Verstehen und Erinnern der Unterrichtsinhalte hat und dem naturwissenschaftlichen Lernen besonders förderlich ist. (Grygier 2008; Grygier u.a. 2003, S. 59-76) Mit dem fachdidaktischen Anliegen, Wissenschaftsverständnis im Hinblick auf die Unterstützung fachspezifischer Lernprozesse zu vermitteln, ist jedoch nur ein Aspekt dessen, was Wissenschaftsverständnis ausmacht, erfasst. Beim Philosophieren mit Kindern geht es auch um die pädagogischen Dimensionen einer reflektierten Beschäftigung mit Naturwissenschaften, um die Förderung von Wissenschaftsverständnis als einem unverzichtbaren Bestandteil des Selbst- und Weltverstehens.

Naturwissenschaften scheinen zunächst wenig mit Pädagogik, mit Bildung zu tun zu haben, denn sie können betrachtet werden als ein Versuch der gesetzmäßigen Klassifizierung und Erklärung von Objekten; Bildung hingegen ist die eigene Gestaltung des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses, das sich im Medium von Sprache, Kunst, Geschichte abspielt. (Kutschmann 1999, S. 9) Naturwissenschaftlicher Unterricht dient jedoch nach Martin Wagenschein, dem die pädagogischen Dimensionen naturwissenschaftlichen Unterrichts besonders am Herzen lagen, zuallererst dazu, dem Individuum seine Stellung in der Natur und zur Natur deutlich zu machen. (Ebenda, S. 272) Naturwissenschaften sind Ausdruck eines bestimmten Verhältnisses des Menschen zur Natur, sie stellen einen besonderen Zugriff auf Natur dar, und es handelt sich hier notwendig um eine einseitige, beschränkende Sicht auf Natur. Wissenschaftsverständnis heißt nicht nur, Wissenschaft besser zu verstehen, ihre Leistungen zu kennen, ihre Stärken zu schätzen, sondern auch zu verstehen, was es außerhalb der Wissenschaften noch gibt.

Förderung von Wissenschaftsverständnis im Medium des Philosophierens mit Kindern bedeutet mithin auch, sich sowohl der Leistungsfähigkeit als auch der Einseitigkeit und der Grenzen des naturwissenschaftlichen Blicks bewusst zu werden und über andere, z. B. ästhetisch bestimmte Zugänge nachzudenken: Was sieht der wissenschaftliche Blick? Was leistet er? Was entgeht diesem Blick? Was gibt es für andere Formen des Zugriffs auf Natur? Was gibt es für andere Formen der Weltinterpretation und Weltdeutung?

Über unser Naturverhältnis zu reflektieren bedeutet auch, verschiedene Dimensionen der Naturbegegnung zu thematisieren, im Sinne eines sowohl wissenschaftspropädeutisch als auch anthropologisch ausgerichteten naturwissenschaftlichen Unterrichts. (Ebenda, S. 166) Es geht hier darum, deutlich zu machen, dass es neben der wissenschaftlichen Naturerklärung, die den Menschen der Natur gegenüber stellt, auch eine leiblich-existentielle Naturerfahrung gibt.

Es geht um das Nachdenken darüber, ob und inwiefern der Mensch selbst Teil der Natur ist und ob und inwiefern die Natur auch Züge des Menschlichen hat. Es geht um die nach Kant zentrale philosophische Frage, auf die alle philosophischen Fragen hinauslaufen, die Frage nach der Stellung des Menschen in der Welt, seinen Blick auf diese und um sein Selbstverständnis im Unterschied zum übrigen Seienden: Was ist der Mensch? Was ist Natur? Gehört der Mensch zur Natur? Was unterscheidet uns von anderen Lebewesen? Was haben wir mit ihnen gemeinsam?

Ein naturwissenschaftlicher Unterricht, der sich den philosophischen Dimensionen des menschlichen Naturverhältnisses öffnet und die wissenschaftliche, objektivierende und distanzierende Naturerklärung nicht zur allein möglichen erhebt, kann auch dem Naturverhältnis und der Naturinterpretation von Kindern ganz anders gerecht werden. Der Naturbegriff von Kindern unterscheidet sich deutlich vom wissenschaftlichen Naturbegriff. In der subjektiven Wahrnehmung und Alltagserfahrung der Kinder ist Natur sowohl ein gegenständliches Objekt, als auch ein Mitgeschöpf, das ganz selbstverständlich mit Gefühlen und anthropomorphen Deutungen belegt wird. (Gebhard 2009, S. 51f.) In philosophischen Gesprächen über Natur können diese kindlichen Alltagsvorstellungen und Deutungen als komplementäre Weltzugänge nicht nur zugelassen, sondern bewusst und explizit gemacht werden. Sie können Ausgangspunkt für eine Problematisierung des menschlichen Naturverhältnisses sein, indem zum Beispiel über die prinzipielle Zugehörigkeit des Menschen zur Natur nachgedacht wird. Sie können Anlass für die Thematisierung ethischer Fragen sein, etwa ob der Mensch eine uneingeschränkte Verfügungsmacht über die Natur hat, ob er Natur uneingeschränkt verändern darf.

Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip bietet vielfältige Möglichkeiten, um ethische Dimensionen von Wissenschaft und Technik zu thematisieren, weil es ein besonders geeignetes Medium für die Integration von Fachperspektiven ist. Es kann dazu beitragen, den so wichtigen Problem- und Gesellschaftsbezug naturwissenschaftlicher und technischer Themen herzustellen, der für einen kritischen und ethisch verantwortlichen Umgang mit Naturwissenschaft und Technik unerlässlich ist. (Vgl. Michalik 2005b, S. 4-11)

Die Beispiele aus dem naturwissenschaftlichen Sachunterricht zeigen, welche Produktivität das Philosophieren als Unterrichtsprinzip für die Fortentwicklung und Generierung von Sinn und Bedeutung in der nachdenklichen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen haben können. Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip kann auch noch in einer anderen Hinsicht fachbezogene Lern- und Bildungsprozesse unterstützen.

„Hat Gott den Urknall gemacht?“ Zum Problem des Verstehens im Unterricht

Ich verstehe das Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip auch als Element einer subjektorientierten Didaktik, weil es hier darum geht, die eigenen Erfahrungen, Gedanken, Assoziationen, Fragen, Vorstellungen, Phantasien und Deutungen der Kinder in die sach- und wissenschaftsorientierte Auseinandersetzung mit Welt einzubringen und für das Weltverstehen und Weltverständnis der Kinder zu nutzen. Dies soll an folgendem Beispiel verdeutlicht werden.

Am Ende des Projektes Erdgeschichte, eines nach allen Regeln der Kunst durchgeführten wissenschaftsorientierten Projektunterrichts in einer dritten Grundschulklasse, stellt ein Kind die Frage: „Hat Gott den Urknall gemacht?“ Die Frage wird in einem gemeinsamen Gespräch aufgegriffen, das den Kindern Gelegenheit bietet, ihre eigenen Vorstellungen und Deutungen einzubringen. Dabei werden folgende Antworten formuliert:

- „Gott hat den Urknall verursacht.“
- „Gott wurde durch den Urknall geschaffen.“
- „Gott hat nach dem Urknall die Tiere erschaffen, und danach haben sie sich weiter entwickelt zu Menschen.“
- „Zuerst gab es nur Bakterien, und die haben sich ohne Gott weiter entwickelt, die Menschen aber dann mit Gott“.

Die Gesprächsbeiträge zeigen eindrucksvoll, dass die zuvor behandelten fachlichen Inhalte, die Ergebnisse der Wissenschaft, in den Köpfen der Kinder völlig unverbunden neben individuellen, subjektiven Deutungen stehen. Ein Unterricht, der solche, hier auch religiösen Vorstellungen bezogen auf die Sachinhalte ignoriert, verfehlt sein Ziel, er verbleibt auf einer oberflächlichen Vermittlungsebene, die mit Verstehensprozessen wenig zu tun hat.

Eine besondere Herausforderung für den Fachunterricht stellt die Aufgabe dar, den fachlichen Zugriff mit der lebensweltlichen Perspektive der Kinder zu vermitteln. Ich beziehe mich im Folgenden auf aktuelle Diskussionsbeiträge zu Verstehensprozessen und Sinnkonstituierung im Unterricht, die für das Philosophieren mit Kindern eine Vielzahl anschlussfähiger Gedanken enthalten. Für das Problem des *Verstehens* im Unterricht ist entscheidend, wie der Übergang oder die Vermittlung zwischen den verschiedenen Wissensformen, die im Unterricht aufeinander treffen, gestaltet wird. Es geht einerseits um die Fachperspektive, die Struktur und Logik der fachlichen Konzepte, andererseits um die

von den Schüler/innen an den Gegenstand herangetragenen, alltagsweltlich bewährten Erfahrungen und Vorstellungen. (Combe/Gebhard 2012, S. 7)

Um Verstehensprozesse zu ermöglichen, müssen die subjektive und die objektive Welt produktiv miteinander vermittelt werden. Combe und Gebhard plädieren hier für eine „Zweisprachigkeit“ (ebenda, S. 9), in der das Spannungsverhältnis der beiden Perspektiven nicht zugunsten der einen oder anderen Seite aufgelöst wird. Um die Interaktion im Unterricht auf ein Verstehen auszurichten, gelte es, der oft anzutreffenden schnellen Vereindeutigung eines Sachverhalts entgegenzuwirken, indem „mehr Hermeneutik, mehr Interpretieren und ein viel intensiveres Abarbeiten von unterschiedlichen Deutungen“ (ebenda) Eingang in den Unterricht finden.

Mit dem Konzept der „Alltagsphantasien“ hat Gebhard in diesem Zusammenhang gezeigt, dass und in welchem Maße vorreflexive, intuitive Deutungsmuster, Motivationen und Bedürfnisse, implizite Welt- und Menschenbilder den Zugang zu den Unterrichtsgegenständen bestimmen und fachliches Lernen beeinflussen. Nach Gebhard ist es für Sinn- und Verstehensprozesse entscheidend, solche vor-bewussten Zugänge in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen in der Kommunikation mit Anderen zum Gegenstand von expliziter Reflexion zu machen. Hierzu gibt es bereits Forschungsbefunde. Die pädagogische und didaktische Annahme, dass Lernprozesse dann besonders erfolgreich, effektiv und sinnvoll sind, wenn die alltäglichen, subjektivierenden, intuitiven oder symbolischen Zugänge zu den Phänomenen im Unterricht nicht nur geduldet, sondern zum Gegenstand expliziter Reflexionen gemacht werden, ist an der Universität Hamburg im Arbeitsbereich Biologiedidaktik durch Interventionsstudien bereits empirisch fundiert worden. (Gebhard 2007, S. 117-128; Born 2007; Monetha 2009) Es konnte gezeigt werden, dass die Berücksichtigung der bei den Schüler/innen vorhandenen subjektiven Bedeutungen von Lerngegenständen sich positiv auf die Aneignung fachwissenschaftlicher Inhalte, nachhaltiges Lernen und die Lernmotivation auswirkt und auch dazu beiträgt, das Lernen für die Schüler/innen subjektiv bedeutsam zu machen. Die objektivierende Aneignung der Dinge, so lautet ein wichtiges Ergebnis, muss sich auf die subjektivierenden Sinnentwürfe des Alltags stützen, weil die Verschränkung beider Zugänge für erfolgreiche Lern- und Verstehensprozesse konstitutiv ist.

Im Unterricht muss es folglich darum gehen, philosophische Fragen von Kindern und Jugendlichen aufzugreifen oder/und mit ihnen systematisch offene Fragen zu generieren, die einen philosophischen Kern haben bzw. auf übergreifende Zusammenhänge abzielen. Dies gilt nicht nur für den naturwissenschaftlichen Unterricht, es gilt auch für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fä-

cher. Ziel ist es, einen kontinuierlichen Gesprächszusammenhang herzustellen, in dem ein Netz von Sinnzusammenhängen gewebt wird, das mit jedem neuen Unterrichtsthema weiter ausgebaut und verdichtet werden kann.

Ein solcher Unterricht kann auch zu einem konstruktiven Umgang mit Heterogenität im Unterricht beitragen. Problem des Verstehens im Unterricht ist nicht nur ein Problem der Vermittlung von fachlicher und lebensweltlicher Perspektive. Angesichts einer zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft treffen im Unterricht eine Vielzahl von Perspektiven und soziokulturell unterschiedlich geprägten Deutungsmustern zusammen. Mit diesen muss nicht nur im Hinblick auf gegenstandsbezogene Verstehensprozesse, sondern im Hinblick auf eine intersubjektive Verständigung aller am Unterricht Beteiligten umgegangen werden. (Combe/Gebhard 2012, S. 8)

Philosophische Gespräche im Unterricht, in denen die Kinder dazu eingeladen werden, ihre Gedanken, Vorstellungen und Deutungen zu einem Gegenstand einzubringen, sind auch ein geeignetes Medium für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität. Dies gilt in zweierlei Hinsicht: Das Philosophieren trägt erstens auf der inhaltlichen Ebene zu einer Haltung der Offenheit gegenüber verschiedenen Welt- und Wirklichkeitsdeutungen bei. Zweitens dient es der Entwicklung und Förderung von Gesprächsfähigkeit. Die Kinder erwerben Elemente einer Gesprächskultur, die für einen respektvollen Umgang mit anderen Menschen und für die Verständigung in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft von fundamentaler Bedeutung sind.

Voraussetzungen und Chancen der Integration philosophischer Fragen in den Fach-Unterricht

Welche Chancen hat das Philosophieren mit Kindern als ein Unterrichtsprinzip im gegenwärtigen Bildungsdiskurs? Neil Postmann zeichnet in seiner „zweiten Aufklärung“ ein pessimistisches Bild hinsichtlich der Möglichkeit, die Kinder in der Schule das Fragen zu lehren. Präsidenten, Erziehungsminister, Schuldirektoren, so Postman, wollen Antwortengeber, nicht Fragensteller erziehen, die Quantität der Antworten, nicht die Qualität der Fragen messen. (Postman 1999, S. 204) Er vermutet hier die Wirkung des impliziten Wissens, „dass eine ernsthafte Beschäftigung mit der Kunst und Wissenschaft des Fragenstellens politisch explosiv“ (ebenda, S. 203) sei. Lernen wird derzeit in der Tat überwiegend von den Resultaten her betrachtet, es sind die ‚outcomes‘ oder ‚outputs‘, die im

Fokus der Aufmerksamkeit stehen, verstärkt durch die Bedeutung, welche internationale und nationale Vergleichsstudien finden. Beim Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen steht der Prozess des Nachdenkens und nicht ein messbares Ergebnis im Mittelpunkt.

Das Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip ist bislang vor allem für die Grundschule entwickelt und diskutiert worden und aus diesem Bereich gibt es auch erste positive Beispiele. Im Hamburger Rahmenplan für den Sachunterricht ist das Philosophieren mit Kindern bereits 2003 zu einem zentralen Grundsatz der Unterrichtsgestaltung („Förderung des Reflexionsvermögens“) gemacht worden. Sachunterricht ist hier nicht nur ein sachbezogenes Wissen und sachbezogene Kompetenzen vermittelnder Unterricht, sondern explizit auch ein Ort, um Fragen der Kinder nach Sinn und Bedeutung von Dingen, Mensch und Welt in gemeinsamen Gesprächen nachzugehen. (Rahmenplan Sachunterricht 2003) Das Philosophieren als ein Unterrichtsprinzip hat im neuen, 2010 veröffentlichten kompetenzorientierten Rahmenplan für den Sachunterricht eine weitere Akzentuierung erfahren, indem der Beitrag philosophischer Fragen und Gespräche für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler, z. B. im Bereich der Urteilsbildung, deutlich herausgearbeitet worden ist. (Ebenda, S. 13 u. 15)

Dass das Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip als Methode, um das Fragenstellen der Kinder in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu rücken, insgesamt erst in bescheidenen Ansätzen aufgegriffen worden ist, mag daran liegen, dass sich philosophische Gespräche nur sehr schwer in Standards pressen oder im Hinblick auf fachbezogene Bildungsprozesse operationalisieren lassen. Beim Philosophieren werden Kompetenzen gefördert, die mit herkömmlichen Verfahren der Leistungsmessung und -beurteilung kaum zu erfassen sind. Philosophische Gespräche liegen quer zu einem standardisierten Unterricht, der auf mess- und vergleichbare Lernergebnisse ausgerichtet ist. Das kann man angesichts der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion und deren zunehmendem Einfluss auf die Praxis des Unterrichts als ein Problem betrachten. Man kann es aber auch als eine besondere Chance verstehen, um im gegenwärtigen Trend der Standardisierung von Unterricht ein Gegengewicht zu schaffen.

Literatur

- Bieri, Peter: Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Lessing, Hans-Ulrich/Steenblock, Volker (Hrsg.): „Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht...“ Klassische Texte einer Philosophie der Bildung. Freiburg 2010, S. 203-218.
- Born, Barbara: Zum Einfluss von Alltagsphantasien auf das Lernen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden 2007.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich: Verstehen im Unterricht. Opladen 2012.
- Dahms, Günter: Nachdenken im Unterricht. Fragemethode und Anleitung zum argumentierenden Gespräch. 2. Auflage. Berlin 1985.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960.
- Gebhard, Ulrich: Intuitive Vorstellungen bei Denk- und Lernprozessen: Der Ansatz der „Alltagsphantasien“. In: Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biogiedidaktischen Forschung. Berlin 2007, S. 117-128.
- Gebhard, Ulrich: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2009.
- Grygier, Patricia: Wissenschaftsverständnis von Grundschulern im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2008.
- Grygier, Patricia/Günther, Joachim/Kircher, Ernst: Über Naturwissenschaften lernen. Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule. Baltmannsweiler 2004.
- Grygier, Patricia/Günther, Joachim u.a.: Unterstützt das Lernen *über* Naturwissenschaften das Lernen *von* naturwissenschaftlichen Inhalten im Sachunterricht? In: Cech, Diethard/Schwieb, Hans-Joachim (Hrsg.): Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2003, S. 59-76.
- Höble, Corinna/Höttecke, Dietmar/Kircher, Ernst: Lehren und Lernen über die Natur der Naturwissenschaften. Baltmannsweiler 2004.
- Höble, Corinna/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens. Baltmannsweiler 2005.
- Kircher, Ernst/Dittmer, Arne: Lehren und Lernen über die Natur der Naturwissenschaften – ein Überblick. In: Höble, Corinna/Höttecke, Dietmar/Kircher, Ernst: Lehren und Lernen über die Natur der Naturwissenschaften. Baltmannsweiler 2004, S. 2-11.

- Kokemohr, Rainer: Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried: Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt am Main. 1985, S. 177-235.
- Kolenda, Sandy: Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess. Opladen 2010 .
- Kutschmann, Werner: Naturwissenschaft und Bildung. Der Streit der „Zwei Kulturen“. Stuttgart 1999.
- Michalik, Kerstin: Kann das Leben der Menschen durch Technik besser werden? Vorschläge zur Förderung kritischer Technikkompetenz im Sachunterricht. In: Grundschulunterricht 4/2005b, S. 4-11.
- Michalik, Kerstin: Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip und die Förderung von Wissenschaftsverständnis im Sachunterricht. In: Michalik, Kerstin/ Müller, Hans-Joachim/Nießeler, Andreas (Hrsg.): Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Möglichkeiten der Förderung des Wissenschaftsverständnisses in der Grundschule durch das Philosophieren mit Kindern. Berlin 2009, S. 27-42.
- Michalik, Kerstin: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht. In: Hößle, Corinna/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens. Baltmannsweiler 2005a, S. 13-23.
- Monetha, Sabrina: Alltagsphantasien, Motivation und Lernleistung. Opladen 2009.
- Neber, Heinz: Fragenstellen. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen 2006, S. 50-58.
- Niegemann, Helmut: Lernen und Fragen: Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: Unterrichtswissenschaft 32/2004, S. 345-356.
- Niegemann, Helmut/Stadler, Silke: Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 29/2001, S. 171-192.
- Postman, Neil: Die zweite Aufklärung. New York 1999.
- Rahmenplan Sachunterricht. Bildungsplan Grundschule. Hrsg. von der Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg 2003.
- Rahmenplan Sachunterricht. Bildungsplan Grundschule. Hrsg. von der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg 2011.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud: Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn 1992.
- Rumpf, Horst: Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. Weinheim 2010.

- Sembill, Detlef/Gut-Sembill, Kathrin: Fragen hinter Schülerfragen – Schülerfragen hinterfragen. In: Unterrichtswissenschaft 32/2004, S. 321-333.
- Wehner, Ulrich: Philosophieren mit Kindern. Eine bildungstheoretische Korrektur falsch verstandener Wissenschaftsorientierung. In: Duncker, Ludwig/Nießeler, Andreas (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter, Münster 2005, S. 207-222.

Christophe Rude

Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern¹

Es gibt in Deutschland eine jahrzehntelange Tradition der abschätzigen Verwendung des Begriffs „Philosophieren“, die sich im Internet gut nachvollziehen lässt. Seit einigen Jahren schon lasse ich mir über einen Schlagzeildienst von Google melden, wenn der Begriff irgendwo auftaucht und stelle hier durchaus Veränderungen fest. Die Anzahl der Links zu Spielberichten der Fußball-Bundesliga und Features über Kommunalpolitik nimmt stetig ab, der Newsdienst findet immer mehr philosophische Angebote für Kinder, aber auch für Erwachsene, die über das Internet beworben werden und: Der Begriff taucht immer häufiger in privaten Blogs auf, wo durchaus auch der Anspruch besteht, etwas zu einem allgemeinen philosophischen Diskurs beizutragen.

Zum „Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“ kursieren deutschland-, europa- und weltweit die verschiedensten Begrifflichkeiten. Ich möchte hier nicht umfassend darstellen, welche Namen und Traditionen genau mit welchen Begrifflichkeiten verknüpft sind und welche Bezüge jeweils bestehen.² Mir geht es vielmehr darum zu versuchen, die Unterschiede zwischen den Begrifflichkeiten konzeptionell zu erläutern³ und anschließend herauszustellen, worum es der *Akademie Kinder philosophieren* bei ihrer Arbeit im Kern geht.

¹ Dieser Absatz wurde erstveröffentlicht in: Hidalgo, Oliver/Rude, Christophe/ Wiesheu, Roswitha (Hrsg.): Gedanken teilen - Philosophieren in Schulen und Kindergärten. Berlin 2011.

² Hierzu sei auf die Publikationen von Stephan Englhart (1997) und Michael Niewiem (2001) verwiesen, in denen die unterschiedlichen Strömungen, Modelle und Traditionen des Philosophierens mit Kindern übersichtlich und gut vergleichbar dargestellt sind.

³ In vergleichbarer Weise finden sich derartige Überlegungen zur systematischen Bedeutung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten auch bei Ebers/Melchers (2006, 40f.).

Kinderphilosophie und Philosophie für Kinder

Das erste wesentliche konzeptionelle Bekenntnis zeigt sich in der Entscheidung für eine der grammatikalischen Variationen des Philosophiebegriffs. Wird er als Substantiv verwendet (Philosophie), attributiv (philosophisch) oder als Verb (philosophieren)? Bei einer substantivischen Verwendung wird etwa von „Kinderphilosophie“ (als einer Philosophie von Kindern) gesprochen. Der Begriff legt (oftmals unbeabsichtigt) nahe, es werde Kindern zugestanden, in einer gewissen Weise Philosophie, Alltagsphilosophie, betreiben zu können, die jedoch wiederum an der „erwachsenen“ bzw. akademischen Philosophie gemessen wird.⁴ Weiterhin existiert der Begriff „Philosophie für Kinder“ bzw. „philosophy for children“ (P4C).⁵ Bei diesem Ansatz sollen die Gedanken und Konzepte großer Denker der letzten Jahrtausende in Form von Geschichten⁶ Kindern zugänglich gemacht und als Ausgangspunkt für philosophische Gespräche und die Aneignung eines philosophischen Denkens genutzt werden.

In der Verwendung von „philosophisch“ als Attribut kommt zum Ausdruck, dass nicht die Philosophie im Vordergrund steht, sondern das Gespräch als eine pädagogische Maßnahme, die aber „philosophischen“ Charakter hat. Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass die Bezeichnungen „philosophische Gespräche“ oder „philosophische Runden“ vor allem in der pädagogischen Praxis⁷

⁴ Diese Bezeichnung und die erwähnte Unterscheidung zwischen Kinderphilosophie und erwachsener Philosophie bzw. Alltagsphilosophie und akademischer Philosophie, finden sich beispielsweise in allen einschlägigen Veröffentlichungen von Eva Zoller Morf, bei Barbara Brüning (1985, S. 27), in der Überblicksdarstellung bei Niewiem (2001, S. 81f.) oder auch bei Thomas E. Jackson (2004) in Form von „little p philosophy“ und „big P philosophy“.

⁵ Die einflussreichsten und prägendsten Vertreter dieses Ansatzes waren bzw. sind Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp und im deutschsprachigen Raum Daniela Camhy.

⁶ „Pixi“ und „Harry Stottlemeiers Entdeckung“ sind die bisher einzigen Geschichtenbände von Lipman, die auch auf Deutsch erschienen sind. Das Programm P4C von Matthew Lipman und Ann Margaret Sharp umfasst jedoch noch weit mehr dieser Geschichtenbücher (vgl. Niewiem 2001, S. 98) für Kinder im Vorschulalter („The Doll Hospital“), für Schulkinder („Elf“, „Pixi“, „Kio and Gus“, „Harry“, „Lisa“, „Suki“, „Mark“) und sogar für Erwachsene („Harry Prime“).

⁷ Nicht selten sind in der Praxis die Vorbehalte gegen den Philosophie-Begriff so groß, dass er ersetzt wird, z. B. durch „Nachdenkgespräche führen“. Meist passiert das aus Angst, der Begriff sei für Kinder abschreckend oder zu abstrakt. Das ist grundsätzlich zwar verständlich, die Erfahrung zeigt jedoch, dass Kinder „Philosophieren“ einfach als Bezeichnung für die Tätigkeit(en) verstehen, die sie beim „Philosophieren“ ausüben.

auftauchen. In Frankreich ist diese Verwendung sehr verbreitet („atelier philo“)⁸, nicht zuletzt, um „philosophische Gesprächsrunden“ vom klassischen Schulfach Philosophie abzugrenzen. Sollte man sich jetzt zwischen diesen beiden extremen Verwendungen des Philosophiebegriffs entscheiden, müsste man entweder einen „erwachsenen“, akademischen Philosophiebegriff als Maßstab für das „Philosophieren mit Kindern“ heranziehen oder aber mit einem schwachen, schwer fassbaren Philosophiebegriff vorliebnehmen.

Kinder philosophieren und Philosophieren mit Kindern

Einen Ausweg bietet hier die Verwendung von „philosophieren“ als Verb, das ein mit dem Nachdenken und dem Gespräch eng verbundenes Tätigsein bezeichnet, das Ekkehard Martens sogar als „elementare Kulturtechnik“ bezeichnet. (Vgl. Martens 2007, S. 30f. sowie Martens 1999, S. 45) Das „Philosophieren mit Kindern“ ist im deutschen Sprachgebrauch die am weitesten verbreitete Bezeichnung und fungiert als eine Art Überbegriff für alle wesentlichen Strömungen im deutschsprachigen Raum. Er besagt, dass *jemand mit* Kindern philosophiert, sei es eine Lehrkraft, ein(e) Erzieher(in) oder die Eltern. Man kann natürlich eine Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern in diese Begrifflichkeit hineindeuten, tatsächlich ist aber noch nichts über die Art der Beteiligung des Erwachsenen ausgesagt. Kümmert er sich nur um den äußeren Rahmen des Gesprächs? Moderiert er? Nimmt er selbst philosophierend teil? Wenn Sie „Mit Kindern philosophieren“, liegt die Betonung weniger auf dem Philosophieren als auf den Kindern. Die Verwendung des Verbs „philosophieren“ in der etwas abgeschwächten Begrifflichkeit „Mit Kindern philosophieren“ ist vor allem in der vorschulischen Bildung anzutreffen und trägt dem Phänomen Rechnung, dass man immer wieder Vorbehalten begegnet, ob Kinder auch tatsächlich philosophieren können oder auch, ob man das, was Kinder da tun, wirklich rechtmäßig Philosophieren nennen kann. Diese Vorbehalte kommen

⁸ Die beiden zentralen Figuren rund um die „ateliers philos“ bzw. die „philosophie pour les enfants“ in Frankreich sind Michel Tozzi (Universität Montpellier) und Jacques Lévine (Universität Genf). Sie führten die Tradition Matthew Lipmans auf je eigene Weise mit einer Gruppe von Mitstreitern fort.

einerseits aus der Entwicklungspsychologie⁹, andererseits aber auch aus der Philosophiegeschichte.¹⁰

Das im Jahr 2004 ins Leben gerufene Projekt „Kinder philosophieren“, aus dem sich 2007 die „Akademie Kinder philosophieren“ entwickelte, hatten die Initiatoren bewusst so genannt, weil es von Anfang an nicht um die Weitergabe von philosophischer Ideengeschichte ging, sondern um das Philosophieren als Tätigkeit und als Prozess. Hauptsächlich aber hatten sie die Begrifflichkeit gewählt, weil die Kinder hier *Subjekte* sind, das heißt, sie selbst, ihr Tätigsein, ihre Denkprozesse, ihre Gedanken und Fragen stehen im Mittelpunkt. Dass die Beziehung des Erwachsenen zum Kind in der Begrifflichkeit nicht auftaucht, soll nicht bedeuten, dass sie nicht wesentlich ist, ganz im Gegenteil. Jedoch wird so ganz deutlich eine Zielvorstellung, ein Ideal ausgedrückt, das die Arbeit im Projekt und später in der *Akademie Kinder philosophieren* leitete: Das Philosophieren soll vom Bildungsprinzip zum Lebensprinzip werden, das irgendwann nicht mehr angeleitet werden muss, sondern das Kind auf dem Weg zum Erwachsenwerden begleitet und dabei unterstützt, sich in Welt und Gesellschaft zu orientieren und zurechtzufinden.

Philosophiegeschichte und Gesprächsführung

Das Philosophieren in diesem Sinne ist *keine* bewusste oder explizite Auseinandersetzung mit philosophischer Ideengeschichte. Das soll nicht bedeuten, dass es nicht lohnenswert wäre, sich mit den Gedanken einflussreicher Philosophen auseinanderzusetzen. Ich möchte nur dafür plädieren, beides deutlich zu trennen.¹¹ Nun kommen in philosophischen Gesprächen allerdings regelmäßig Gedanken und Erkenntnisse zur Sprache, die sich in anderer Formulierung auch

⁹ Nach Jean Piaget sind Kinder unter sieben Jahren nicht in der Lage, logisch zu denken. (Vgl. Piaget 2003, S. 155) Die Fähigkeit zum abstrakten Denken ist nach Piaget sogar erst mit dem elften Lebensjahr erreicht (s. hierzu auch Piaget, Jean: „Das Wachsen des logischen Denkens von der Kindheit bis zur Pubertät“). Eine Kritik an den Thesen Jean Piagets in Bezug auf das philosophische Denken von Kindern ist u.a. bei Gareth B. Matthews zu finden, beispielsweise in: *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin 1993, S. 148-154.

¹⁰ Hierzu finden sich bei Englhart (1997, S. 30-44) und Niewiem (2001, S. 18-32) überblickartige Darstellungen.

¹¹ Hier besteht in meinen Augen durchaus ein wesentlicher Unterschied zum Theologisieren mit Kindern, wo die Auseinandersetzung mit biblischen Texten eine wichtige Rolle spielt bzw. spielen kann.

bei großen Denkern wiederfinden lassen. Einerseits kann man hier durchaus die Position vertreten, dass es sinnvoll ist, die Ähnlichkeit der Gedanken zwischen, sagen wir, Raphael, 10 Jahre und etwa Aristoteles im Gespräch transparent zu machen, um die Bedeutung eines Gedankens zu unterstreichen. Andererseits sind es gerade solche Formen der Bewertung einzelner Beiträge, die dem Gelingen eines philosophischen Gesprächs oft abträglich sind, sei es, weil durch die Aufwertung des einen andere Gedanken unausgesprochen abgewertet werden oder weil das Denken der Kinder und somit das ganze Gespräch so unter Umständen in eine bestimmte Richtung gelenkt wird, die es sonst nicht genommen hätte.

Ein sehr interessanter und dabei höchst strittiger Punkt ist daher der Nutzen bzw. sogar die Notwendigkeit ideengeschichtlichen Wissens für die Lehrkraft, die das Gespräch moderiert: Eine mögliche Sichtweise ist, dass es philosophisches Hintergrundwissen im Gespräch ermöglicht zu erkennen, hinter welchen Fragen und Gedanken der Kinder sich weitere Fragen und die Möglichkeit tiefer Erkenntnisse verbergen. Konsequenterweise müssten Pädagogen, die mit Kindern philosophieren, daher Philosophie jedoch studiert oder auf andere Weise einen breiten ideengeschichtlichen Hintergrund erworben haben, eine Qualifikation, die den meisten Pädagogen fehlt und die in Schulungen von nur einigen Tagen nicht zu erwerben ist.

Die *Akademie Kinder philosophieren* hat hingegen in ihren Fortbildungen und Lehrveranstaltungen an Hochschulen sehr häufig die Erfahrung gemacht, dass ein breites philosophisches Wissen ohne die angemessene Haltung diesem Wissen gegenüber dazu führen kann – nicht muss –, dass die Gesprächsleitung entweder schon weiß, worauf sie im Gespräch hinaus will bzw. was sie von den Kindern erwartet oder aber, dass sie aufgrund ihres Vorwissens nicht offen genug ist für die Gedanken der Kinder, sie nicht wirklich zu verstehen versucht bzw. sie im Sinne der eigenen Erwartungen interpretiert. Wenn von der angemessenen Haltung der Gesprächsleitung gegenüber dem eigenen (philosophischen) Vorwissen die Rede ist, sind selbstverständlich auch die Gedanken gemeint, die man sich bei der Vorbereitung eines Gesprächs macht bzw. Erkenntnisse, die man aus früheren philosophischen Einheiten mitbringt.

Weisheit: Wissen, Haltung und Kompetenz

Ich möchte an dieser Stelle einen Begriff einbringen, der sich im Zusammenhang mit der Philosophie förmlich aufdrängt, da er Teil des Philosophiebegriffs selbst ist: die *Weisheit*. Oft wird der Begriff „Philosophie“ (philo sophia) mit *Liebe zur Weisheit* übersetzt oder vom Philosophen als einem „Freund“ (philos) der Weisheit gesprochen. Ich persönlich ziehe allerdings mit Platon¹² die nüchterne und etwas seltener gebrauchte Formulierung des Strebens nach Weisheit vor, weil ich denke, dass man so der Bedeutung von Weisheit in unserem Kontext eher auf die Spur kommt. Dazu möchte ich von zwei unterschiedlichen Definitionen von Weisheit ausgehen. Die erste habe ich der Online-Enzyklopädie Wikipedia¹³ entnommen, wo Weisheit als „eine transkulturell-zeitlose, universal-menschliche, reale oder ideale, entweder als reifungsbedingt erwerbbar oder aber als göttlich verliehen gedachte exzeptionelle Kompetenz“¹⁴ firmiert, „welche sich durch ungewöhnlich tiefe Einsicht in die Kreisläufe des Lebens, besonderes Wissen, eine herausragende ethisch-moralische Grundhaltung und das damit verbundene Handlungsvermögen auszeichnet.“

Eine zweite Annäherung an das Phänomen der Weisheit liefert ein Buch von Kristin Raabe, in dem die Autorin Erkenntnisse der Psychologin Judith Glück skizziert, die an der Universität Klagenfurt ein Forschungsprojekt¹⁴ zum Thema Weisheit leitet. Trotz aller Unterschiede zwischen den erhobenen individuellen Weisheitskonzeptionen macht Glück fünf Aspekte aus, die kultur- und altersunabhängig immer wieder genannt werden: (1) hohe geistige Leistungsfähigkeit bzw. eine besondere Denkfähigkeit, (2) ausgeprägtes Einfühlungsvermögen, aber auch die Fähigkeit, sich von Emotionen zu distanzieren, sich also nicht von persönlichen Gefühlen leiten zu lassen, (3) eine selbstkritische und grundsätzlich reflexive Haltung, (4) die Bereitschaft, sich und ihre Fähigkeiten für andere bzw. für das Gemeinwohl oder ein höheres Ziel einzusetzen und schließlich (5) die Fähigkeit, dank all dieser Dispositionen Probleme und Konflikte in der Lebenspraxis zu lösen. (Vgl. Raabe 2010, S. 35-37)

Lassen Sie mich nun auf Grundlage dieser Definitionen deutlich machen, was ich im Kontext des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen unter Weisheit verstehe. Dass *tiefe Einsicht* und *besonderes Wissen* damit zu tun haben,

¹² Vgl. Platon: Das Gastmahl, 203 St. bis 204 St. (Angabe nach Apelt 1993)

¹³ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Weisheit>, abgerufen am 14.3.2011 (Hervorhebungen durch Verfasser).

¹⁴ <http://epp.uni-klu.ac.at/projekt.weisheit>, abgerufen am 19. 07.2012.

liegt anscheinend mehr oder minder auf der Hand. Weiterhin ist in der auf Wikipedia zu findenden Definition von einer *exceptionellen Kompetenz* und einer *herausragenden ethisch-moralischen Grundhaltung* die Rede, die beide allerdings nicht weiter ausgeführt oder näher spezifiziert werden. Ebenso verhält es sich mit den bei Raabe aufgeführten Aspekten: Unter den Begriff Weisheit fallen zum einen Kompetenzen, also Fähigkeiten und zum anderen aber auch Haltungen. Kann Weisheit also zugleich oder gleichermaßen *Wissen, Kompetenz* und *Grundhaltung* sein? Ist sie mal das eine, mal das andere, je nach Kontext oder ist sie eines vor allen anderen? Diese Fragen umfassend zu beantworten, sprengt sicherlich den Rahmen dieses Aufsatzes; allerdings möchte ich kurz ausführen, welches Verständnis von Weisheit dem Ansatz *Kinder philosophieren* zu Grunde liegt.

Konkret bezogen auf unseren Ausgangspunkt, d. h. den Umgang mit dem Vorwissen der Gesprächsleitung im philosophischen Gespräch, würde ich Weisheit definieren als die Balance zwischen der genannten *tiefen Einsicht* im Sinne von eigener (philosophischer) Erkenntnis und dem Bewusstsein, dass mein Erkenntnisprozess zu keinem Zeitpunkt abgeschlossen ist und ich deshalb immer offen für neue Erkenntnisse sein muss, also eine Art *Bewusstheit von Nicht-Wissen*.¹⁵ So lassen sich in dieser spezifischen Definition eben die drei wesentlichen Elemente ausmachen, die sich aus der Auseinandersetzung mit den beiden oben angeführten, allgemeinen Definitionen ergeben haben und die dort anschaulich beschrieben werden: Erkenntnis bzw. Wissen, eine spezifische Grundhaltung, vor allem aber die Kompetenzen, die man benötigt, um die erwähnte Balance zu halten – denn das angestrebte Verhältnis zwischen *Einsicht* bzw. *Erkenntnis* und der *Bewusstheit von Nicht-Wissen* kann durch jede neu erworbene Erkenntnis gestört werden. Je mehr und tiefere Einsichten man gewinnt, umso wichtiger ist es daher, sich die eigene Unwissenheit bewusst zu machen. Denn wo ich mich selbst für wissend halte, ist der Weg zur neuen Erkenntnis beschwerlicher als dort, wo ich in Betracht ziehe, dass meine Sichtweise eine von mehreren möglichen und daher wohl nur vorläufig ist. Auf der anderen Seite kann jedoch auch das Gefühl, zu wenig zu wissen, diese Balance empfindlich stören.¹⁶ Vor dem Hintergrund dieser Definition von Weisheit als Balance

¹⁵ Es ist sicherlich kein Zufall, dass man sich bei dieser Formulierung an einen der vielleicht bekanntesten Sätze erinnert fühlt, die Sokrates zugeschrieben werden: „Ich weiß, dass ich nichts weiß.“ bzw. „Ich weiß als Nicht-Wissender.“

¹⁶ In Fortbildungen zu philosophischer Gesprächsführung gibt es zwei Teilnehmergruppen, an denen sich diese beiden extremen Selbsteinschätzungen immer wieder beobachten lassen: Lehrkräfte und Erzieher/innen. Lehrkräfte sind, insbesondere am Gymnasium, Wissensautoritäten. Dass sie in dieser Beziehung beim Philosophieren an ihre Grenzen stoßen, ist leicht einzusehen. Erfahrungsgemäß begreifen Lehrkräf-

ist nun womöglich auch besser nachzuvollziehen, warum ich für „Philosophie“ die Übersetzung *Streben nach Weisheit* bevorzuge, denn von einem Gefühl bzw. Zustand der *Liebe* im Hinblick auf eine „Balance“ zu sprechen, macht offensichtlich wenig Sinn.

Zur Verdeutlichung dieses Gedankens abschließend vielleicht noch ein Bild: Dem Philosophierenden geht es in dieser Beziehung nicht anders als einem Gleichgewichtskünstler auf einem über eine Schlucht gespannten Seil. So ist das Halten der Balance schon im Stehen nicht einfach und erfordert ein ständiges Austarieren, doch ungleich schwieriger wird es dann, wenn man einen Fuß vor den anderen setzt, um auf die andere Seite zu gelangen. Ebenso wie man das Gleichgewicht auf dem Seil nach beinahe jedem Schritt neu finden muss, gilt es auch beim Philosophieren, die Balance auf dem schwankenden Pfad der Erkenntnis nicht zu verlieren. Der Unterschied zwischen beiden ist freilich, dass der Sturz vom Seil eine schmerzhaft, wenn nicht gar tödliche Erfahrung sein kann, während so mancher es in einem philosophischen Gespräch noch nicht einmal bemerkt, wenn er den Pfad der Erkenntnis bereits verlassen hat und schon längst wieder mit beiden Beinen auf dem Boden einer verfestigten Überzeugung steht.

Ebenen des philosophischen Gesprächs

Der individuelle Erkenntnisprozess läuft beim Philosophieren auf mehreren Ebenen ab, die ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Ausgangspunkt ist dabei die *Erfahrungsebene*: Erfahrungen, Beobachtungen, Gefühle und Gedanken sind der Stoff, sozusagen das Arbeitsmaterial dessen man sich beim Philosophieren bedient. Das Philosophieren beginnt bei konkreten Beobachtungen und überprüft spätere Erkenntnisse immer wieder an Wahrnehmungen und Alltagserfahrungen. Der Erkenntnisprozess ist also nicht linear, sondern eher schleifenartig. Seiner Natur nach ist das Philosophieren jedoch auf abstrakte, also nicht konkrete Erkenntnis ausgerichtet (*Abstraktionsebene*). Um solche Er-

te, die sich tatsächlich aufs Philosophieren einlassen, diese Tatsache jedoch sukzessive als Chance, sich „zurücknehmen zu können“ und in der so entstehenden offenen Gesprächssituation selbst neue Erkenntnis gewinnen zu können. Bei Erzieher/innen, insbesondere bei jüngeren mit wenig Berufserfahrung, bewirken die Fortbildungen, dass Berührungsgängste mit der Philosophie abgebaut werden, indem man philosophische Fragen in der eigenen Erlebenswelt aufdeckt.

kenntnis zu gewinnen, hat man im philosophischen Gespräch die verschiedensten Möglichkeiten: Man vergleicht, grenzt ab, findet Gemeinsamkeiten oder Unterschiede und scheidet Wesentliches von Unwesentlichem. Die dritte Ebene des philosophischen Gesprächs ist die *Deutungsebene*, eine Art inhaltliche Metaebene, auf der Thesen begründet und widerlegt, Zusammenhänge zwischen Positionen deutlich gemacht und aus neuen Erkenntnissen erwachsende Konsequenzen für andere Kontexte und Anwendungsbereiche aufgezeigt werden. Diese Ebene des Gesprächs wird getragen von der Einsicht, dass es beim Philosophieren immer unterschiedliche Standpunkte geben kann und wird, die unter Umständen auch dauerhaft nebeneinander stehen bleiben müssen. Die aus dieser Einsicht erwachsenden Haltungen der Offenheit und des Verstehenwollens, der Zugewandtheit und der Wertschätzung sind schon gefordert, wenn Erfahrungen und Beobachtungen ausgetauscht werden und werden zunehmend wichtiger, weil schwieriger aufrechtzuerhalten, wenn das Gespräch abstrakter, die Positionen zugespitzt und die Gegensätze zwischen den Standpunkten womöglich unüberbrückbar werden.

Von diesen drei Ebenen des philosophischen Gesprächs möchte ich eine vierte unterscheiden, die außerhalb des Gesprächs, d. h. gewissermaßen darüberliegt: die Ebene der *Reflexion*, also des Austauschs über das Gespräch bzw. des Nachdenkens über das Philosophieren. Es hat sich als sinnvoll und sehr fruchtbar erwiesen, den individuellen Erkenntnisgewinn und den gemeinsamen Denkprozess einer Gruppe im Anschluss an das Gespräch zu reflektieren. Es empfiehlt sich jedoch, diese Reflexion strikt vom philosophischen Gespräch zu trennen – denn hier wird zwar nachgedacht, aber nicht mehr philosophiert, denn es geht nicht mehr um philosophische Fragen und auch nicht unbedingt um individuelle Erkenntnis. Für die Reflexion gibt es mehrere Möglichkeiten vom non-verbalen Ausdruck über ein gegenseitiges Feedback-Geben bis hin zum ausführlichen Reflexionsgespräch.

Welche Haltungen bringen Kinder mit?

Das Phänomen, das den einen oder anderen „Kinderphilosophen“ zu der euphorischen Äußerung veranlasst hat, Kinder seien die wahren Philosophen¹⁷, ist

¹⁷ Ernst Bloch schreibt dazu: „Man sollte in Gegenden schauen, die noch ungleichzeitig sind, in denen noch ein Stachel ist, wie in der Kindheit. Alle kleinen Kinder sind Phi-

Ihnen sicher auch schon das eine oder andere Mal begegnet: Kinder stellen Fragen. Viele Fragen. Für unser subjektives Empfinden als diejenigen, an die die Fragen gerichtet sind, manchmal sogar *zu viele* Fragen!

Doch Kinder sind sozusagen neu in unserer Welt und in ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Es gibt viel, was sich ihnen noch nicht erschlossen hat und mindestens ebenso viel, wozu sie Erfahrungen gemacht und Theorien entwickelt haben, sich aber noch nicht sicher sind, ob sie sie verstanden haben. Beides, sowohl die Verwunderung als auch das Unverständnis über bestimmte Phänomene und Zusammenhänge, äußert sich in ihren Fragen. Sie erfahren die Welt als *frag-würdig*. Sie stellen die Welt und ihre eigene Weltsicht ständig infrage.

Viele Fragen, die Kinder stellen, lassen sich nun aber nicht einfach so beantworten – auch wenn wir Erwachsenen immer wieder versucht sind, das trotzdem zu tun, so, als wüssten wir, was Glück ist, warum der Mensch die Sprache entwickelt hat oder was richtig und was falsch ist. Diese philosophischen Fragen verlangen nach einem Gespräch, nach einer gemeinsamen Auseinandersetzung. Philosophische Gespräche im Elternhaus, in der Kindertageseinrichtung und der Schule greifen diese Fragen auf und geben der Auseinandersetzung mit ihnen einen Raum. Ebenso natürlich wie auch bedauerlich ist nun allerdings, dass sich der Fragedrang der Kinder mit der Zeit reduziert – und das übrigens nicht zufällig parallel zur fortschreitenden Schulbildung.¹⁸

Kinder erfahren und erschließen sich also mit der Zeit immer mehr Phänomene und Zusammenhänge und sind sich infolgedessen ihrer selbst und ihres Wissens um die Welt immer sicherer – von der Pubertät vielleicht einmal abgesehen. Vieles wird für sie selbstverständlich. Zudem sind wir Menschen als soziale Wesen natürlich einem gewissen gesellschaftlichen Druck ausgesetzt. Die verschiedensten Lebenskontexte machen es erforderlich zu verstehen, zu wissen und zu kennen. Wer möchte schon als naiv gelten, als unwissend oder unerfahren? Also lieber keine „dummen“ Fragen stellen! Zu dumm eigentlich, denn so gesehen, sollten wir uns wohl um die Erwachsenen mehr Sorgen machen als um die Kinder, denn diese Entwicklungen nehmen uns ausgerechnet diejenigen

losophen, indem sie fragen und sich verwundern über die Welt.“ (Aus einem Zeitungsinterview mit Bloch aus dem Jahr 1977, zitiert nach Enghart 1997, S. 40)

¹⁸ Dazu eine Anmerkung von Theodor Adorno: „[...] ich glaube, dass (...) wir eigentlich als Kinder alle Philosophen sind und dass uns in der Tat durch unsere offizielle Bildung, die sich ja immer schon in den vergegenständlichten, branchenmäßigen Formen abspielt, die Philosophie eigentlich ausgeprügelt wird, und man könnte in diesem Sinne sagen, dass eigentlich überhaupt der Versuch, sich ernsthaft mit Philosophie abzugeben, so etwas ist wie der Versuch, gleichsam dem die Treue zu halten, was man eigentlich einmal sehr genau gesehen hat.“ (Adorno o. J., S. 141f.)

Dispositionen, die beispielsweise der Philosoph Arthur Schopenhauer als wesentlich erachtet, um überhaupt philosophieren zu können. Er schreibt nämlich: „Zum Philosophieren sind die zwei ersten Erfordernisse diese: erstlich, daß man den Mut habe, keine Frage auf dem Herzen zu behalten; und zweitens, daß man alles das, was sich von selbst versteht, sich zum deutlichen Bewußtsein bringe, um es als Problem aufzufassen.“ (Schopenhauer 1992, S. 15) Schopenhauer nennt hier zwei grundlegende Haltungen, die man, gleich, ob als Kind oder als Erwachsener, zum Philosophieren mitbringen sollte. Zwei Haltungen, die uns der Alltag nach Kräften abzugewöhnen versucht: Zunächst die Bereitschaft, auch einmal *Selbstverständliches zu hinterfragen* und nicht alles einfach ungeprüft hinzunehmen und darüber hinaus den *Mut*, der eigenen Neugierde nachzugehen und sich den Fragen zu stellen, die einen bewegen. Mut deshalb, weil dies durchaus ein Wagnis ist, wenn man bedenkt, dass es nicht unwahrscheinlich ist, dass man auf diese Fragen entweder keine Antwort findet oder aber eine solche, die das eigene Weltbild ins Wanken bringt.

Beides benötigt als Vorbedingung einen geschützten Raum, der in gleichem Maße uneingeschränkte denkerische Freiheit ermöglicht, wie er andererseits die Sicherheit vermittelt, dass Gedanken, Fragen und einzelne Äußerungen nicht nach außen getragen werden. Einen solchen Raum zu schaffen, ist eines der Grundanliegen philosophischer Gespräche. Zur Veranschaulichung dieses Aspekts kann ein kurzes Beispiel dienen:

Eine Erzieherin mit langjähriger Erfahrung im Philosophieren berichtete auf einer Fortbildung von der Zeit kurz nach der Einführung des Philosophierens im Kindergarten. Es habe schon nach den ersten Gesprächseinheiten Anfragen von Eltern gegeben, die wissen wollten, was ihre Kinder in den philosophischen Gesprächen so „Kluges“ gesagt hätten, da die Kinder offensichtlich wenig erzählten. Ganz intuitiv sei ihr klar gewesen, berichtete die Erzieherin, dass die Meinungen, Aussagen und Standpunkte der Kinder in philosophischen Gesprächen nicht Gegenstand von Elterngesprächen sein dürften, damit das Vertrauen der Kinder nicht enttäuscht und ihrer künftigen Offenheit im Gespräch nicht geschadet wird.

Welche Haltungen fördert das Philosophieren?

Grundsätzlich ist eine „philosophische Haltung“ die Balance zwischen dem Finden und Vertreten eines eigenen Standpunkts und der Bereitschaft, seinen

Standpunkt zu korrigieren oder auch aufzugeben, wenn es überzeugende Gründe gibt. Abzugrenzen wäre diese Haltung gegen Dogmatik, Besserwisseri und Sturheit einerseits und andererseits gegen Opportunismus, Leichtgläubigkeit und ständig wechselnde Ansichten. Es sei an dieser Stelle an den Begriff von Weisheit erinnert, den ich weiter oben skizziert habe. Auch dort ging es um diese beiden Pole: Einerseits das Wissen – die gewonnene Erkenntnis und Erfahrung – als der feste Standpunkt und andererseits die Bewusstheit von Nichtwissen, die Bereitschaft, dazuzulernen als der komplementäre Pol der Flexibilität.¹⁹

Ich habe mit der Bereitschaft, Selbstverständliches zu hinterfragen und dem Wagnis, selbst und gemeinsam mit anderen über Fragen nachzudenken, die einen als Person und als Menschen im innersten Wesenskern betreffen und erschüttern können, weiter oben bereits Haltungen angeführt, die als *Vorbedingungen* für das Philosophieren gelten können und möchte nun noch weitere wichtige Haltungen ergänzen, die den Prozess des Philosophierens unterstützen. Der von Martens geprägte, aber inhaltlich kaum ausgeführte Haltungsbegriff (vgl. Martens 1999, S. 12 bzw. S. 49f.) soll auf diese Weise eine inhaltliche Ausdifferenzierung erfahren. Und da eine Haltung ohne ein mitgedachtes „Gegenüber“ wenig Sinn macht, möchte ich diese Haltungen auch nach ihrem Gegenüber gliedern:²⁰

1. dem Gegenstand des philosophischen Gesprächs gegenüber

- Neugier: wissen und verstehen wollen.
- Offenheit für neue Eindrücke und Sichtweisen.
- Bereitschaft, Selbstverständliches und Konventionen zu hinterfragen.

2. mir selbst gegenüber

- Selbstvertrauen: In die eigene Wahrnehmung vertrauen und um den Wert und die Wichtigkeit eigener Standpunkte wissen.
- Selbstreflexion: Bereit sein, eigene Standpunkte und Handlungen zu hinterfragen und ggf. aufzugeben.

¹⁹ Methodisch folge ich bei der Erklärung des Haltungsbegriffs dem Denkinstrument des Werte- und Entwicklungsquadrats nach Paul Helwig (Charakterologie, Freiburg/B. 1968) und Friedemann Schulz von Thun (Miteinander reden. Band 1 und 2, Reinbek 1981 und 1989)

²⁰ Vgl. hierzu auch Rude/Simbeck/Witt-Kruse/Zeitler 2007, S. 28–30 u. S. 58–60.

3. dem oder den Anderen gegenüber

- Wertschätzung für diejenigen, mit denen wir gemeinsam philosophieren.
- Interesse: den Standpunkt des Anderen wirklich verstehen wollen.

Wenn man über diese Haltungen nachdenkt, kommt man ziemlich schnell zu der Erkenntnis, dass sie einerseits förderlich für das Philosophieren sind, andererseits aber auch durch das Philosophieren gefördert werden. Und wenn man sich in eine klassische Henne- und Ei- Problematik stürzen möchte, kann man an dieser Stelle gerne fragen: Was kommt zuerst? Sollte man zunächst einfach mit Kindern philosophieren und darauf vertrauen, dass sich diese Haltungen entwickeln oder aber erst gemeinsam mit den Kindern an den Haltungen arbeiten, um dann umso besser philosophieren zu können? Ich persönlich würde – nicht zuletzt der entnervenden Zirkularität wegen – davon abraten, sich diese Frage überhaupt erst zu stellen und zwar einfach deswegen, weil ich der Meinung bin, dass sie unerheblich ist. Warum?

Das moderierte gemeinsame Philosophieren mit anderen schafft mit seiner spezifischen Art der Fragestellung und ein paar einfachen Regeln eine Gesprächssituation, die auf die mehr oder minder entwickelten Haltungen von Kindern und Jugendlichen dieselbe Wirkung hat wie stabilisierende Stützen für im Wachstum befindliche Bäume und Sträucher. Mit ihrer Hilfe wachsen und gedeihen die Haltungen und befruchten wiederum den philosophischen Prozess.

Rolle und Aufgaben der Gesprächsleitung

Es gibt ohne Zweifel ganz unterschiedliche Formen des Philosophierens: Man kann alleine philosophieren, ganz für sich im von spärlichem Kerzenlicht beleuchteten Kämmerlein oder im obersten Zimmer eines elfenbeinernen Turmes (beide zugegebenermaßen klischeegeladenen Bilder möchte ich nicht als Abwertung verstanden wissen), im Dialog mit einem Gesprächspartner, sei es mündlich oder brieflich, mittels Aufsätzen in Zeitschriften oder mit umfassenden Werken über Jahrzehnte und Jahrhunderte hinweg.

Eine dritte Möglichkeit ist, in einer Gruppe gemeinsam nachzudenken. Hier finden neben dem gemeinsamen und den vielen individuellen Erkenntnisprozessen auch gruppenspezifische Prozesse statt, zumal, wenn eine Gruppe nicht nur einmal, sondern regelmäßig zusammen philosophiert. Wenn ich jetzt von den

Rollen und Haltungen des Erwachsenen im philosophischen Gespräch mit Kindern oder Jugendlichen spreche, setze ich diese dritte Situation als Rahmen voraus.

Ich hatte im ersten Teil dieses Artikels bereits kurz angedeutet, dass der Erwachsene in einem philosophischen Gespräch mit Kindern oder Jugendlichen ähnlich wie auch beim Theologisieren mit Kindern unterschiedliche Rollen und Funktionen haben kann. Beim Theologisieren ist der Erwachsene bzw. die Lehrkraft *Beobachter(in)*, *Moderator(in)* und/oder *begleitende(r) Expert(in)*.²¹ Die beiden erstgenannten Rollen werden Ihnen gleich wieder begegnen, ein großer Unterschied zwischen dem theologischen und dem philosophischen Gespräch ist jedoch der, dass es beim Philosophieren kein philosophisches Expertentum des Erwachsenen gibt. Das ist im Übrigen für viele Lehrkräfte, die an den Fortbildungen der Akademie Kinder philosophieren zur philosophischen Gesprächsführung teilnehmen, eine der größten Umstellungen, die das Philosophieren von ihnen fordert – ganz anders als von Erziehern/Erzieherinnen, die sich das Philosophieren manchmal zunächst gar nicht zutrauen, allerdings meist aus dem falschen Grund: Sie halten die Philosophie für unheimlich komplex und weit weg von ihrem Leben und dem Alltag der Kinder – und hätten damit in Bezug auf die akademische Philosophie durchaus nicht unrecht. Doch es geht uns ja in erster Linie um das *Philosophieren* und nicht um die *Philosophie* und das wahrhaft Schwierige sind hierbei nicht etwa die komplexen Gedanken, mit denen man bei der Leitung eines solchen Gesprächs zu tun hat, sondern die vielfältigen Aufgaben, die das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen für Pädagogen mit sich bringt:

Ermöglichen und Leiten

Die Gesprächsleitung ist verantwortlich für den Rahmen des Gesprächs, d. h. für räumliche und zeitliche Bedingungen, für die Einhaltung der Gesprächsregeln, die Gestaltung des Einstiegs und des Abschlusses einer Einheit und den Umgang mit Störungen aller Art.

Begleiten und Unterstützen

Die Gesprächsleitung sollte möglichst immer erkennen, wohin das Gespräch und seine Teilnehmer „unterwegs“ sind und sie dabei begleiten und unterstützen. Die Richtung eines Gesprächs kann sich dabei durchaus ändern, doch im Regelfall ist es nicht die Gesprächsleitung, die einen Richtungswechsel vorgibt,

²¹ Vgl. hierzu Freudenberger-Lötz (2007, S. 21-52).

es sei denn, das Gespräch befindet sich in einer Sackgasse. So kann es selbstverständlich auch vorkommen, dass der gerade thematisierte Teilaspekt des Themas noch nicht vollständig besprochen ist. Was die Funktion des *Begleitens und Unterstützens* angeht, kann man drei unterschiedliche Gruppen von Aktivitäten der Gesprächsleitung unterscheiden. Manche von ihnen kommen häufig zur Anwendung, andere je nach Situation und wieder andere werden je nach dem individuellen Moderationsstil mehr oder weniger häufig eingesetzt:

Beobachten und Zuhören: Blickkontakt halten, Nachfragen, Spiegeln, Kinder zu Beiträgen ermutigen, Stille aushalten, Zeit zum Denken geben.

Moderation des Gesprächs: Wesentliche Standpunkte zusammenfassen, inhaltliche Bezüge herstellen, das Gespräch strukturieren, zur Ausgangsfrage zurückführen, Unterscheidungen anregen und auf Gemeinsamkeiten aufmerksam machen.

Inhaltliche Impulse geben: Hinterfragen, in die Tiefe fragen, Provozieren, neue Denkanstöße geben, Begriffsklärungen anregen, nach Gründen oder Beispielen fragen etc.

Eine gute Gesprächsführung in einem philosophischen Gespräch bemüht sich also immer um eine Balance zwischen dem Anliegen, von konkreten Beobachtungen zum „Wesentlichen“ vorzudringen und der Notwendigkeit, dafür auch möglichst viele verschiedene Sichtweisen und Erfahrungen zu berücksichtigen. Durch diese Balance wird zweierlei vermieden: Einerseits Zusammenhang-, Orientierungs- und Strukturlosigkeit im Gespräch, andererseits aber auch eine reduktionistische „Über-Abstraktion“, durch die der Lebensweltbezug des Gesprächs verloren gehen würde.

Bevor ich nun den Absatz zu Aufgaben und Aktivitäten der Gesprächsleitung abschließe, möchte ich dem geneigten Leser noch drei kurze, aber essenzielle Hinweise für eine gelingende Gesprächsführung in philosophischen Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen ans Herz legen:

- (1) Keine Zielorientierung: Nicht zu einer vorher überlegten Erkenntnis führen und lenken.
- (2) Keine Wertungen abgeben, sei es positiv oder negativ.
- (3) Keine Ansätze von Philosophen oder eigene Standpunkte in das Gespräch geben (zumindest in den ersten Gesprächen mit einer neuen Gruppe).

Reflektieren und Analysieren

Dieses Aufgabenfeld, das in der Praxis gerne vernachlässigt wird, ist für ein regelmäßiges Philosophieren mit einer festen Gruppe ebenso wichtig wie eine

gute Vorbereitung. Die Reflexion und Analyse des Gesprächsverlaufs auf der Reflexionsebene kann man allein für sich vornehmen oder besser noch mit einer/m Kollegen/in und/oder gemeinsam mit den Kindern. In der Praxis, d. h. für eine kontinuierliche Weiterentwicklung notwendiger Kompetenzen und geeigneter Haltungen, hat sich hier eine Kombination zwischen einer gegenseitigen kollegialen Beratung und einem Feed-back durch die Kinder bzw. Jugendlichen bewährt (z. B. Daumenreflexion nach Thomas E. Jackson und Doris Dauer, schriftliches Feed-back oder Reflexionsgespräch mit älteren Kindern).

Haltungen der Gesprächsleitung

Anhand dieser unterschiedlichen Aufgaben und Rollen möchte ich nun noch die wichtigsten Haltungen für Lehrkraft bzw. Erzieher(in) skizzieren, die ein philosophisches Gespräch mit Kindern initiieren und leiten.

Als *Ermöglicher und Leiter* eines Gesprächs zeichnet sie in erster Linie eine Haltung der *Achtsamkeit* hinsichtlich des Gesprächsrahmens und des Gesprächsablaufs aus, d. h., einerseits die *Bereitschaft einzugreifen*, wenn eine wie auch immer geartete Störung auftritt, andererseits aber auch ein hohes Maß an *Geduld* und *Vertrauen* in die Selbstregulation der Gruppe.

Als *Beobachter und Zuhörer* kennzeichnet sie zum einen vorbehaltlose *Wertschätzung* für jedes Kind, jeden Jugendlichen und zum anderen *Zugewandtheit* und ein aufrichtiges *Interesse* an den Gedanken aller Gesprächsteilnehmer. Zusammengefasst bedeutet das: Sie hört nicht nur einfach zu, sondern möchte die Gedanken der Gesprächsteilnehmer wirklich verstehen.

Als *Moderation eines Gesprächs* geht die Gesprächsleitung gemeinsam mit der Gruppe den Weg hin zu einer gemeinschaftlich erdachten Erkenntnis. Gleichzeitig ermöglicht sie es allerdings auch jedem einzelnen Kind oder Jugendlichen, seine eigene, individuelle Antwort auf eine Frage zu finden. Die Gesprächsleitung gibt in ihrer Funktion als Moderation in erster Linie Orientierung und strukturiert das Gespräch (ohne inhaltlich zu lenken!), um so den Kindern und Jugendlichen eine Grundlage zum „Selber-Denken“ zu eröffnen. Dieses Aufgabenfeld wird von einer Haltung des *Zutrauens*, d. h. des Vertrauens in die Fähigkeiten der Kinder getragen, die auch von ganz zentraler Bedeutung ist, wenn die Gesprächsleitung als *inhaltliche Impulsgeberin* fungiert. Hier bedeutet Zutrauen, dass die Gesprächsleitung den Kindern und Jugendlichen keine Gedanken und Ideen vorgibt, sie nicht leitet und lenkt, sondern bestimmte Gedanken nur an-

stößt und abwartet, was daraus entsteht. Das Gespräch ist ergebnisoffen. Des Weiteren ist hier unsere altbekannte Haltung der *Weisheit* relevant, denn natürlich habe ich mich als Gesprächsleitung auf das Gespräch vorbereitet und mir Gedanken dazu gemacht. Ich kann Impulse geben, die das Gespräch in die Tiefe führen oder neue Dimensionen der Fragestellung eröffnen. Gleichzeitig aber bin ich mir dessen bewusst, dass die Gedanken, die ich mir gemacht habe, nicht abschließend sein können und im Gespräch ganz andere Sichtweisen auftauchen können und werden.

Auch das Aufgabenfeld *Reflektieren und Analysieren* stellt, wenn es ernst genommen wird, in puncto Haltungen hohe Anforderungen an die Lehrkräfte und Erzieher/innen, die sich und ihr Handeln beständig einer Prüfung und einer Weiterentwicklung unterziehen und dabei immer wieder Rückmeldungen und Feed-back von Kolleg/innen bzw. ihren Kindern und Jugendlichen einbeziehen.

All diese Haltungen tragen einem zentralen Merkmal des philosophischen Gesprächs Rechnung, das sich in diesem Aufsatz bereits mehrmals abgezeichnet hat: Es ist ein ergebnisoffener Prozess.²² Doch wenn nun das Philosophieren mit einer Gruppe von Kindern über einen längeren Zeitraum hinweg ein Prozess sein soll, gibt es dann auch ein Ziel, einen Fluchtpunkt? Ich würde sagen: Ja, den gibt es! Man kann sich den Prozess des Philosophierens diesbezüglich wie zwei parallele Geraden vorstellen, die sich am Horizont (scheinbar) irgendwann treffen: Die eine Gerade steht dafür, dass der Gesprächsleiter sukzessive die Moderation, also das Nachfragen, das Herstellen von Bezügen, das Hinterfragen, das Fragen nach Gründen, nach Beispielen und Begriffsdefinitionen an die Gesprächsteilnehmer abgibt. Teilweise passiert das ohnehin von selbst, aber man kann diese Entwicklung natürlich bewusst unterstützen, indem man es mit den Kindern entsprechend reflektiert, es ihnen bewusst macht und sie dazu ermutigt. Die zweite Gerade entspricht der weiter oben bereits erwähnten Entwicklung, wonach sich der Erwachsene als Gesprächsleitung versuchsweise nach und nach und dann irgendwann ganz mit seinem eigenen Standpunkt in das Gespräch einbringt, sobald er das Gefühl hat, dass die Kinder oder Jugendlichen damit umgehen können. Nimmt man beide Entwicklungen zusammen, so wird der Erwachsene im besten Fall von der Gesprächsleitung zum *gleichberechtigten Gesprächspartner*.

Ich habe das Bild von den parallelen Geraden gewählt, weil die beschriebenen Zielpunkte der beiden Entwicklungen zumeist Fluchtpunkte, Ideale bleiben und zwar einfach deswegen, weil die meisten Gruppen nicht über einen ausrei-

²² Vgl. dazu auch Rude/Simbeck/Witt-Kruse/Zeitler 2007, S. 48f.

chend langen Zeitraum hinweg und regelmäßig genug miteinander philosophieren. Aber man erlebt in der Praxis immer wieder, dass es gut geht, wenn man sich als Gesprächsleitung mit eigenen Standpunkten einbringt oder dass die Kinder selbst inhaltliche Bezüge herstellen, den Gesprächsverlauf zusammenfassen oder das Gespräch auf die eigentliche Frage zurückführen und das sind dann die Augenblicke, in denen es scheint, als berührten sich die beiden Geraden.

Unstimmigkeiten als Gesprächsanlass

Ich habe mit den vielen Fragen, die Kinder jeden Tag aufs Neue stellen, bereits angedeutet, dass sich im Alltag zahlreiche Anlässe und Situationen finden lassen, aus denen sich philosophische Fragen entwickeln können. Und der primäre und am besten geeignete Ausgangspunkt für ein philosophisches Gespräch ist nun einmal die Frage eines Kindes – sofern sie tatsächlich eine philosophische Frage ist. Sie ist im Moment, da sie gestellt wird, *aktuell* und *von Interesse*, und entstammt direkt der *kindlichen Lebenswelt*.

Solche Fragen kann man spontan aufgreifen und ein kurzes Philosophieren anregen oder zu einem späteren Zeitpunkt mit einem geeigneten Einstieg ein vorbereitetes Gespräch zu der Frage führen. So schön es ist, solche Fragen spontan aufzugreifen, im Schul- oder Kindergartenalltag geht das oftmals nicht und ist zudem für die Gesprächsleitung nicht ganz einfach, denn es erfordert einige Übung. Es empfiehlt sich aber in jedem Fall, aufmerksam zu sein und diese Fragen in der einen oder andere Form (sei es auf einem Fragenplakat oder in einer Fragen-Schatzkiste) zu sammeln.

Selbstverständlich sind nicht alle Fragen, die Kinder stellen, philosophische Fragen – auch wenn man als Erwachsener sicherlich mit ein wenig um die Ecke denken, ein bisschen Kreativität und der einen oder anderen kosmetischen Umformulierung schnell das philosophische Moment an der Kinderfrage offenlegen könnte.²³ Der geneigte Leser wird an dieser Stelle vielleicht ein wenig

²³ Ein fiktiver Wortwechsel zwischen Kind und Mutter soll als (nicht ganz ernst gemeintes) Beispiel dienen: „Darf ich heute noch zum Spielen raus?“ – „Nein, heute nicht mehr.“ – „Aber warum denn nicht?“ – „Ja, das ist eine interessante Frage, fast schon philosophisch: Warum darf ein Kind nicht immer das machen, was es will? Was darf es selbst entscheiden und was nicht? Ab wann ist ein Kind für sich selbst verantwortlich? Was denkst du?“ – „Aber, ich wollte doch nur raus zum Spielen ...!“

schmunzeln, sollte dabei aber wissen, dass ebenso, wie es wahrscheinlich tagtäglich in vielen Bildungseinrichtungen und Familien passiert, man philosophische Fragen nicht als solche erkennt, sie übergeht oder einfach mit der ersten beliebigen Antwort bescheidet, die einem in den Sinn kommt, es auch vorkommt, dass Erwachsene um jeden Preis etwas Philosophisches in eine Kinderfrage oder -äußerung hineinhören möchten, die womöglich ganz anders gemeint war. Deshalb ist es wichtig, immer die Situation mit zu berücksichtigen, in der die Frage entstanden ist und vor allem zunächst einmal nachzufragen, wie die Frage denn genau gemeint war oder besser noch: „Ich weiß nicht genau, was denkst du denn?“

Ich möchte einen Gedanken von eben noch einmal aufgreifen: Sie erinnern sich vielleicht, dass ich in Bezug auf Schopenhauer erwähnt hatte, wir müssten uns womöglich um die Erwachsenen mehr Sorgen machen als um die Kinder, weil sie sich ihrer selbst und der Welt schon weitestgehend sicher sind und weil sie sich das meiste, was sie sehen, erklären können – und den Rest einfach ausblenden. Diese Selbstverständlichkeiten, diese vermeintliche Gewissheit und diese Ignoranz verhindern, dass wir uns mit derselben Bereitwilligkeit und Neugier philosophische Fragen stellen, wie Kinder das tun und sie erschweren uns sukzessive den Zugang zum philosophischen Gespräch. Es gibt allerdings Situationen wie Krankheit, die Nähe des Todes, die Erfahrung von Sinnlosigkeit und Leere oder auch einfach intensive Erlebnisse in der Natur oder mit anderen Menschen, in denen diese Muster durchbrochen werden – Grenzsituationen nennt sie Karl Jaspers.²⁴

Wir staunen oder zweifeln oder haben große Angst. Und wir erfahren in solchen Situationen, dass doch nicht alles so ist, wie wir dachten. Eine solche Erfahrung von *Unstimmigkeit* und *Ungewissheit* ist immer der Anfang des Philosophierens. Denn wirklich philosophieren – und nicht nur den Anderen von etwas überzeugen wollen oder zeigen, wie viel man doch selbst weiß, kann man nur, wenn man wirklich wissen und verstehen will.

²⁴ „Diese Grundsituationen unseres Daseins nennen wir Grenzsituationen. Das heißt, es sind Situationen, über die wir nicht hinaus können, die wir nicht ändern können. Das Bewußtwerden dieser Grenzsituationen ist nach dem Staunen und dem Zweifel der tiefere Ursprung der Philosophie.“ (Jaspers 2010, S. 18)

Was ist eine philosophische Frage?

Philosophische Fragen werden aus der erwähnten Erfahrung von *Ungewissheit und Unstimmigkeit* geboren und sind der *Gegenstand* des philosophischen Gesprächs. Sie haben die Funktion eines Wegweisers zur möglichen Antwort, der im Gespräch Orientierung gibt, ein Wegweiser, den man auch im fortgeschrittenen Gespräch immer wieder konsultieren kann, wenn man sich mal verirrt hat oder die Umwege, die man beschritten hat, doch zu weit führen würden. Damit sie diese Funktion erfüllen kann, muss klar sein, was mit der Frage gemeint ist, das heißt: Die Frageintention muss entschlüsselt sein. Daher sollte es in der philosophierenden Gruppe einen zumindest groben Konsens über die Bedeutung der verwendeten Wörter geben.

Zum anderen muss die philosophische Leitfrage eines Gesprächs es jedoch auch ermöglichen, dass unterschiedliche Antworten gefunden werden, die nebeneinander stehen bleiben können – und dabei ist die Formulierung der Frage entscheidend: Eine philosophische Frage sollte möglichst offen formuliert sein, um einen Raum für das Gespräch zu eröffnen. Das bedeutet: Eine philosophische Frage sollte niemals eine suggestive oder eine rhetorische Frage sein, möglichst auch keine, die mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten ist (das ist manchmal gar nicht so einfach!). Zudem würde ich persönlich in dieser Hinsicht auch bei den „Warum-Fragen“ Abstriche machen wollen. Lassen Sie mich ein paar Beispiele nennen: „Warum bestimmen immer die Erwachsenen?“ oder „Warum weiß man nicht, wo die Seele ist?“ All diese Fragen würde man sicher mit Recht als Fragen bezeichnen, die zum Philosophieren anregen, aber es sind durch die Formulierung als *Fragen nach einem Grund* immer schon bestimmte Annahmen getroffen, die nicht mehr hinterfragt werden, nämlich, dass die Erwachsenen immer bestimmen oder dass man nicht weiß, wo die Seele ist. Dies wiederum bedeutet, dass man auch allgemeiner, offener fragen könnte und die Warum-Frage nur eine Unterfrage zu der offeneren Frage wäre. Warum-Fragen wie diese sind also eher weiterführende, vertiefende Fragen und als Ausgangs- oder Leitfragen für ein Gespräch nur dann zu empfehlen, wenn sie sich aus einem vorhergehenden Gespräch genau so ergeben haben.²⁵

²⁵ Diese Einwände gelten allerdings nicht, wenn es sich um „Warum-Fragen“ handelt, die nicht nach dem Schema Ursache-Wirkung nach einem Grund fragen, sondern nach einem Sinn oder Zweck, wie beispielsweise: „Warum bin ich auf der Welt?“ oder „Warum gibt es die Sprache?“

Es gibt aber natürlich auch noch härtere Kriterien, die beim Erkennen und Formulieren einer philosophischen Frage helfen sollen.

(1) Philosophische Fragen wie beispielsweise „Was bedeutet es, ein gelungenes Leben zu führen?“ haben immer einen Lebensweltbezug und erfordern zunächst eine *persönliche Auseinandersetzung*, was zum einen bedeutet, dass ich nur dann wirklich philosophieren kann, wenn mich eine Frage berührt und anspricht und zum anderen muss ich meine ureigensten Erfahrungen, Beobachtungen, Meinungen, Gefühle und Werte einbringen, um auch wirklich eine Antwort zu erhalten, mit der ich etwas anfangen kann.

(2) Philosophische Fragen sind *keine Wissensfragen*, auf die ich die Antwort nachschlagen kann, ja, es gibt noch nicht einmal „die eine richtige Antwort“ auf eine philosophische Frage. Und wenn es sie dann doch einmal gibt, dann ist es eben keine philosophische Frage mehr. Das wiederum bedeutet zweierlei: Ich kann im Lauf meines Lebens auf eine Frage wie „Welche Bedeutung hat Glück für das menschliche Leben?“ in unterschiedlichen Lebensphasen verschiedene für mich richtige Antworten finden. Und es können die Teilnehmer eines philosophischen Gesprächs am Ende ganz unterschiedliche Antworten und Erkenntnisse gewonnen haben.

(3) Philosophische Fragen sind immer auf das „Ganze“ ausgerichtet. Sie fragen nach der Bedeutung eines Begriffs oder nach dem Sein und dem Sinn eines Phänomens und sind so Ausdruck des Strebens der Philosophie nach Wahrheit und dem Wesen der Dinge. Zum Beispiel: „Wer oder was ist Gott?“ – „Was ist das Nichts?“ – „Was ist der Unterschied zwischen unendlich und ewig?“²⁶ Diese zentrale Intention, die hinter philosophischen Fragen steht, kann denn auch gut zur Unterscheidung dieses Fragetypus von anderen Fragetypen herangezogen werden:

So sind beispielsweise *theologische Fragestellungen* immer unter der Vorbedingung der Existenz Gottes gestellt und werden innerhalb eines religiösen Rahmens beantwortet. *Naturwissenschaftliche Fragestellungen* zielen immer auf empirische Belegbarkeit und *praktische*, z. B. *politische Fragestellungen* fragen nach der bestmöglichen Lösung – bezogen auf eine konkrete Situation oder Sachlage.

²⁶ Vgl. hierzu Rude/Simbeck/Witt-Kruse/Zeitler 2007, S. 54f.

Zielsetzungen und Effekte des Philosophierens

Nachdem nun alle wesentlichen Aspekte des Philosophierens als spezifischer Gesprächssituation skizziert sind, taucht womöglich auch die Frage nach dem „Warum“ auf. Wozu eigentlich philosophieren? Und warum schon im Kindergarten oder in der Schule? Was bringt und was soll es überhaupt? Oder ist das Philosophieren, weil zutiefst Ausdruck des menschlichen Wesens, nicht vielleicht schon Zweck an sich? So könnte man argumentieren, um einer Instrumentalisierung des Philosophierens und einer Reduzierung auf seine methodischen Aspekte vorzubeugen – denn beides gilt es selbstverständlich zu vermeiden! Allerdings bedeutete das auch, sich etwas vorzumachen, denn natürlich sind mit dem Philosophieren Zielsetzungen verbunden – wenn auch keine Lernziele im Sinne von zu vermittelndem Wissen, das sich etwa aus den Stoffverteilungsplänen und Lehrplänen der Schulen ergibt.

Ich möchte im Folgenden die wesentlichen Zielsetzungen des Ansatzes *Kinder philosophieren* und die wichtigsten Effekte des Philosophierens darstellen, die in ihrer erzieherischen und unterrichtlichen Praxis von vielen Pädagogen unabhängig voneinander beobachtet und dokumentiert wurden. Weil diesen Beobachtungen allerdings keine wissenschaftliche Untersuchung zu Grunde liegt, die hier als Beleg dienen könnte, möchte ich die folgenden Punkte nicht als Fakten, sondern als Thesen verstanden wissen, die, so hoffe ich, in naher Zukunft empirisch gestützt werden. Sie werden Zielsetzungen zweier unterschiedlicher Typen finden. Erstens pädagogische Zielsetzungen bzw. zu erwartende Effekte des Philosophierens bei Kindern und Jugendlichen (*Was passiert beim bzw. durch das Philosophieren? Was gewinnen Kinder für ihre Bildung, ihre Erziehung?*) und zweitens sind mögliche bildungspolitische Motivationen zur Implementierung des Ansatzes aufgeführt (*Worauf nimmt das Philosophieren Einfluss? Was verändert sich?*).

Pädagogische Zielsetzungen – beobachtbare Effekte

(1) *Förderung der Sprachfähigkeit*: Das gemeinsame Philosophieren unterscheidet sich auf den ersten Blick nicht signifikant von anderen Gesprächskreisen in der pädagogischen Arbeit. Das Setting ist ähnlich, die Rolle des Pädagogen vergleichbar, es gibt Gesprächsregeln und es findet ein Austausch von Erfahrungen und Meinungen statt. Deshalb ist vielleicht auch nicht sofort einzusehen, weshalb das Philosophieren in besonderer Weise zur Sprachförderung geeignet sein sollte. Es gibt bislang für diese These zudem noch keine aussagekräftigen

Ergebnisse aus der empirischen Forschung, wohl aber eine Vielzahl von Beobachtungen und Eindrücken von Pädagogen in Kindergarten und Schule, aus denen hervorgeht, dass insbesondere in Gruppen mit heterogenem Sprachentwicklungsstand das Philosophieren die sprachlich eher schwachen Kinder merklich in ihrer Entwicklung unterstützt.

Der Grund hierfür liegt in einigen wenigen Besonderheiten des philosophischen Gesprächs, die es dann doch von anderen Gesprächssituationen unterscheiden: (a) Ein wichtiges Prinzip des Philosophierens ist die Freiwilligkeit der Anwesenheit. Sollte dies, wie in der Schule oftmals der Fall, nicht möglich sein, so gilt zumindest aber die Freiwilligkeit der aktiven Beteiligung am Gespräch. Wer nur zuhört, ist genauso willkommen wie der, der seine Gedanken mit den anderen teilt. (b) Ein weiteres Prinzip ist der „geschützte Raum“. Philosophische Gespräche finden ohne den Druck von Bewertung oder Notengebung statt und was gesagt wird, verlässt den Raum nicht. So können Gedanken frei geäußert werden, ohne dass im Kopf schon zu stark nach dem Kriterium der Richtigkeit gefiltert wird. Dies bezieht sich selbstverständlich auch auf die sprachliche Formulierung, sodass sich „schwächere“ Kinder mehr beteiligen als im sonstigen Unterrichtsgeschehen. (c) Zwei weitere Besonderheiten hängen eng mit dem Wesen der philosophischen Frage zusammen. Zunächst sind dies Fragen, welche die Kinder existenziell berühren, zumindest aber faszinieren und wirklich interessieren, denn im Idealfall stammen diese Fragen von den Kindern selbst. (d) Da es zudem *die eine* richtige Antwort auf eine philosophische Frage nicht gibt, ist es umso wichtiger zu begründen, Beispiele zu finden und eigene Erfahrungen zu schildern. Dadurch werden die Gedanken wie auch die Redebeiträge der Kinder umfangreicher, komplexer und anspruchsvoller.

Zusammengenommen bedeutet all dies, dass Kinder und Jugendliche beim Philosophieren aus freien Stücken, vertrauensvoll und ohne Angst oder Druck über etwas sprechen, das sie wirklich interessiert und dabei ganz neue Gedanken und Zusammenhänge so formulieren müssen, dass andere sie verstehen können. Eine bessere Lernsituation ist meines Erachtens kaum vorstellbar.

(2) *Orientierung ermöglichen:* In einer Zeit, in der sich Autoritäten und Bezugssysteme wie Kirche, Politik oder Familie zunehmend nicht mehr oder aber in sehr unterschiedlicher Weise in der Lage sehen, verlässlich Orientierung zu bieten und in der sich Kinder und Jugendliche mit sich immer stärker beschleunigenden gesellschaftlichen Veränderungen und einer schier nicht mehr fassbaren Fülle von medialen Reizen, Meinungen und bruchstückhaften Informationen konfrontiert sehen, muss die Unterstützung bei der Herausbildung eigener Standpunkte und der Entwicklung von Urteilsfähigkeit zentrales Element jeder

Bildungsarbeit sein. In jedem philosophischen Gespräch vom Kindergarten bis in die Ausbildung hinein passiert nun genau dies: Man wird sich seiner eigenen Ansichten bewusst, nimmt Standpunkte ein, vertritt und begründet sie im Gespräch und erfährt, dass man seinem eigenen Urteil im Gespräch und zunehmend auch über das Gespräch hinaus vertrauen kann – gleich, wie vielfältig die Meinungen anderer auch sein mögen und wie lautstark sie geäußert werden.

Darüber hinaus stellen sich philosophische Fragen oft im Grenzgebiet zwischen der Philosophie und anderen Fachbereichen wie der Physik, der Religion bzw. Theologie, der Politik oder der Psychologie. Anstelle sich also auf einen bestimmten Fachbereich zu beschränken, stellt das Philosophieren interdisziplinäre Bezüge und Zusammenhänge her. So wird Selbstverständliches aus einer neuen Perspektive hinterfragt, es werden komplexe Sachverhalte aus größerer Distanz betrachtet und man entwickelt eine *kritische Offenheit* im Umgang mit der Welt, die man durchaus als *gereiftes Staunen* bezeichnen könnte.

(3) *Denken lernen*: Beim Philosophieren werden Begriffe definiert, Gemeinsamkeiten und Gegensätze herausgearbeitet, interpretiert und gedeutet, Wesentliches von Unwesentlichem unterschieden, Zusammenhänge aufgedeckt und benannt, es werden Kategorien, Überbegriffe und Analogien gebildet. So schult regelmäßiges Philosophieren grundlegende kognitive Fähigkeiten wie z. B. Kreativität und problemlösendes Denken, abstrakt-logisches und analytisches Denken sowie den Umgang mit Dilemmata und Paradoxien.

(4) *Haltungen ausbilden*: Regelmäßiges Philosophieren fördert den Erkenntnisdrang und die Neugier, es erhält die Fähigkeit zu staunen und den Drang zu fragen. All dies hat mit dem Gegenstand des Philosophierens zu tun, mit der philosophischen Frage, die weiter oben bereits eingehend behandelt wurde. Da philosophische Gespräche in unserem Kontext jedoch zumeist keine Selbstgespräche sind, sind auch Haltungen gefordert, welche die Interaktion mit anderen betreffen und gelingen lassen. Gemeint sind hier beispielsweise die Haltungen des Vertrauens, des Respekts, der Wertschätzung, der Toleranz, des im doppelten Sinne „selbst-bewussten“ Eintretens für die eigene Meinung, weiterhin die Bereitschaft, Perspektivenwechsel zu vollziehen und schließlich eine Offenheit für andere Standpunkte, die bis zu einer Veränderung oder Aufgabe des eigenen Standpunkts führen kann. All diese Haltungen, und womöglich noch einige mehr, erfordert und fördert somit das Philosophieren. Unter Förderung verstehe ich in diesem Zusammenhang: Haltungen bewusst machen, hinterfragen, verändern und/oder einüben. Und da die bewusste Veränderung und Einübung von Haltungen wohl einer der komplexesten und fundamentalsten Lernprozesse ist, dem sich ein Mensch unterwerfen kann, sollte das Lernumfeld von Regel-

mäßigkeit, Verlässlichkeit und Konstanz geprägt sein, um in Phasen des Wandels und der Veränderung der Persönlichkeit Halt zu geben. Dies gilt selbstverständlich auch für das Philosophieren als ein solches Lernumfeld, was bedeutet, dass es in Bezug auf Haltungen, anders als etwa im Hinblick auf kognitive Kompetenzen oder Erkenntnisgewinn, wichtig ist, möglichst regelmäßig und über einen längeren Zeitraum in einer möglichst konstanten Gruppe zu philosophieren.

(5) *Werten lernen*: Werteerziehung findet andauernd statt, nicht nur im Religions- oder Ethikunterricht und auch nicht erst ab dem Schulalter. Von frühester Kindheit an sind wir mit Situationen konfrontiert, in denen wir zwischen zwei oder mehreren Handlungsoptionen entscheiden müssen. Wir machen Erfahrungen, wiederholen erfolgreiches Handeln oder handeln anders, als wir sollten, obwohl wir um die negativen Konsequenzen wissen. Hinter all diesen Verhaltensweisen stecken Werte, die wir uns nach und nach aneignen, indem wir sie einüben, bestimmten Werten immer wieder den Vorzug vor anderen geben – zumeist allerdings unbedacht, unbewusst und unabsichtlich. Neben unseren Erfahrungen suchen wir uns auch andere Orientierungshilfen: Eltern, Lehrkräfte, Geschwister oder Freunde, deren Verhalten für uns Vorbildcharakter hat, oder aber Institutionen wie die Kirche oder die Familie, die ein Wertegerüst vorgeben. Wo wir auf diese Orientierung nicht in ausreichendem Maß zugreifen können, was heute nicht gerade selten der Fall ist, wird ein Phänomen sichtbar, das den ganzen Prozess der Wertebildung und den „Bildungsauftrag“ Werteerziehung ungeheuer erschwert: Es gibt in unserer Gesellschaft nicht ein oder ein paar Wertesysteme sondern unzählige. Jeder von uns bewegt sich ständig in unterschiedlichen Bezugssystemen, wie Familie, beruflichem Umfeld, Freundeskreise, Parteien, Verbände, kirchliche Gemeinden etc. in denen wir mit jeweils unterschiedlichen Wertesystemen konfrontiert sind. Und die Unterschiede sind nicht immer augenfällig. Natürlich kann es sein, dass ein Wert, wie z. B. die Toleranz in einem Bezugssystem gilt, und in einem anderen nicht, oftmals liegt der Unterschied jedoch nicht in der *Geltung* einzelner Werte, sondern nur in deren *Wichtigkeit* in den jeweiligen Bezugssystemen. Ist es in einer Familie wichtig, ehrlich zu sein, muss man vielleicht in seinem Freundeskreis gut aufpassen, wie ehrlich man zu wem ist, weil sich zu viel Offenheit rächen kann. Beinahe immer und selbst im selben Bezugssystem unterscheiden sich jedoch die *Bedeutungen* von Begriffen wie Freiheit, Toleranz oder Respekt, ohne dass diese Bedeutungsunterschiede jemals reflektiert oder thematisiert werden.

Bezogen auf die Werteerziehung leistet das Philosophieren dreierlei. Zum einen ermöglicht es die Bewusstmachung von Bedeutungsunterschieden und ein

konkretes, aber dynamisches Wissen über die inhaltliche Bedeutung von Werten in unterschiedlichen Bezugssystemen. Als Tätigkeit unterstützt es dabei, moralische Kompetenzen wie Urteilen, Bewerten, Vergleichen, einen eigenen Standpunkt einnehmen, Begründen, Handlungen analysieren und Vorurteile reflektieren, zu entwickeln und zu schulen. Beim Philosophieren als ein Prozess, in dem das gemeinsame Nachdenken im Mittelpunkt steht, werden Haltungen ausgebildet, die für ein wertorientiertes Handeln zentral sind: Wertschätzung, Vertrauen, kritisches Hinterfragen, Urteilsfreudigkeit, Offenheit für andere Standpunkte, die Bereitschaft, für den eigenen Standpunkt einzustehen oder aber ihn zu überdenken bzw. zu verändern.

Der zentrale Unterschied zwischen dem Philosophieren und anderen Methoden der Werteerziehung und zugleich der Grund, warum das Philosophieren zur Werteerziehung weit besser geeignet ist als vieles andere, ist für mich der Übungscharakter des Philosophierens im Sinne der Askese nach antikem Verständnis. Dieser Übungscharakter zeichnet sich zum einen durch den sicheren Rahmen aus, den das Philosophieren bietet (geschützter Raum, keine Bewertung) und zum anderen durch die Freiheit im Denken und Sprechen, die dadurch ermöglicht wird. Das Philosophieren unterscheidet sich somit einerseits deutlich von einer „normalen“ Unterrichtssituation in der Schule (dem „Ernst des Lebens“), andererseits jedoch auch von Spielsituationen (Planspiel, Rollenspiel). Denn was im philosophischen Gespräch passiert, ist echt und nicht gespielt: von der Entstehung und der Äußerung von Gedanken bis hin zum Umgang mit den Gesprächspartnern.

Bildungspolitische Motivationen

(6) *Kinder als Bildungsobjekte*: Das Philosophieren greift (existenzielle) Fragen und Gedanken von Kindern und Jugendlichen auf und stellt sie in den Mittelpunkt eines gemeinsamen Nachdenkens. Auf diese Weise wird das Philosophieren, ist es einmal in den Bildungsalltag integriert, in doppelter Weise bildungswirksam. Zum einen ist erwiesen, dass ein solch subjekt- und lebensweltorientiertes Vorgehen weit größere Lernerfolge bei Kindern nach sich zieht, als eine Orientierung an vorgegebenen Bildungskurrikula. (Vgl. Ludwig 2005) Zum anderen dient das Philosophieren der Stärkung des Frageverhaltens von Kindern und Jugendlichen. Eine weit verbreitete Erfahrung in Schulen ist, dass der Anteil von Schülerfragen im Regelunterricht anteilig sehr gering ist. Hinzu kommt, dass hier mit Abstand die meisten Fragen entweder organisatorischer Art oder Verständnisfragen zu Aufgabenstellungen sind. Die allerwenigsten sind inhaltlich. Die meisten Fragen sind also Lehrerfragen, die oft genug nicht offen

formuliert, sondern Entscheidungsfragen mit vorgegebenen Antwortoptionen sind oder gar lenkende, fast suggestive Fragen, die offensichtlich nur auf eine bestimmte, nämlich die gesuchte Antwort hinauslaufen. Wenn dann ein Kind diese Antwort gibt, haben die meisten anderen Kinder gar nicht genügend Zeit gehabt, um überhaupt eingehend über die Frage nachzudenken.

Das Philosophieren setzt hier gleich an mehreren Punkten an: (a) Es bietet Kinderfragen einen Raum und bewirkt so, dass vorhandene Fragen auch gestellt werden, (b) der philosophische Prozess bringt selbst immer neue Fragen hervor, die (c) nicht einfach beantwortet werden können. (d) Mit einer solchen Frage setzt man sich dann im Gespräch auch länger auseinander, sodass alle Kinder ausreichend Zeit haben, Antworten zu formulieren. Und nicht zuletzt erfordert das gemeinsame Nachdenken über eine solche Frage, (e) dass Lehrkräfte sich bemühen, offene und in die Tiefe führende Fragen zu stellen, die mehrere Antwortmöglichkeiten zulassen.

(7) *Rollenverständnis von Lehrkräften und Erzieher(innen)*: Bei der Gesprächsführung in philosophischen Gesprächen haben Pädagogen, insbesondere Lehrkräfte, eine andere Funktion als im sonstigen Unterrichts- oder Erziehungsalltag. Sie vermitteln kein Wissen, sondern moderieren und begleiten einen ergebnisoffenen Erkenntnisprozess und entwickeln sich nach und nach zu einem gleichberechtigten Gesprächspartner, der selbst neue Erkenntnisse zu philosophischen Fragen gewinnt. Dieses veränderte Rollenverständnis wird neben methodischen Fertigkeiten vor allem von zentralen pädagogisch-philosophischen Haltungen getragen, angefangen von unbedingter Wertschätzung und tiefem Interesse für die Kinder und ihre Gedanken bis hin zu einer gelebten Bewusstheit, dass auch die eigenen Antworten auf philosophische Fragen, wie „Was ist gerecht?“ oder „Was macht ein gelungenes Leben aus?“ letztlich immer nur vorläufige Antworten sind und es immer möglich ist, auf eine neue, sinnvollere Antwort zu stoßen – auch und gerade durch ein Gespräch mit Kindern. Die damit zu verbindende Erfahrung und Hoffnung ist, dass diese Veränderungen im Rollenverständnis auch über das Philosophieren hinaus wirksam sind.

(8) *Bildungsverständnis erneuern*: Auch in unserer „Wissens- und Informationsgesellschaft“ ist Bildung mehr als nur Wissen. Und selbst wenn sich das bislang in Lehrplänen oder im Bildungsalltag nur punktuell niedergeschlagen hat, umfasst Bildung neben dem Wissen, also den Lerninhalten auch Kompetenzen und Fähigkeiten sowie, ganz wichtig, Haltungen und Einstellungen. Hier gilt es, die Förderung von Kompetenzen und die Herausbildung von Haltungen nicht nur mit einzubeziehen, sondern sogar eine Prioritätenverschiebung vorzunehmen. Kompetenzen und Haltungen werden nicht „nebenher“ gefördert, sozusagen als

Beiwerk der Wissensvermittlung, sondern sollten im Mittelpunkt stehen, denn Kompetenzen und Haltungen verflüchtigen sich, wenn überhaupt, bei Weitem nicht so schnell wie (beispielsweise schulisches) Wissen.

Ein Schlussgedanke

Im Philosophieren gilt meines Erachtens wie auch ganz allgemein in der Bildung in Abwandlung einer verbreiteten Redensart: „*Das Ziel bestimmt den Weg.*“ Anders gesagt: Der Bildungsprozess sollte den Bildungszielen entsprechen. Wenn Kinder als Erwachsene bestimmte Kompetenzen erworben und Haltungen ausgebildet haben sollen, müssen von Anfang an Situationen und Settings angeboten werden, die ihre Einübung ermöglichen. Ich werde später nur eigenständig und kreativ denken, wenn ich es gewöhnt bin. Ich werde eine Fremdsprache nur gelernt haben, wenn ich auch ausreichend Gelegenheit hatte, sie zu sprechen. Ich werde mit anderen Menschen nur wertschätzend und respektvoll umgehen, wenn ich derartige Verhaltensweisen eingeübt habe – und nicht weil mir das immer wieder vorgebetet wurde. Und ich werde nur wagen, Konventionen und Autoritäten zu hinterfragen, wenn mir das nicht beizeiten ausgetrieben wurde. Dem Philosophieren liegt nun genau dieses Prinzip zu Grunde, indem es Haltungen erfordert, die gefördert werden sollen und indem es Kompetenzen benötigt, die es auch hervorbringt. Und weil darüber hinaus der Gegenstand des Philosophierens immer wieder ein anderer ist und weil Themen für philosophische Gespräche ständig neu entstehen, ist das Philosophieren als Bildungsprinzip und Kulturtechnik eine Bereicherung und sinnvolle Ergänzung für jedweden Bildungs- und Ausbildungsprozess.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie an der Universität Frankfurt im WS 1957/58, Frankfurt am Main (Junius Druck o. Jahresangabe).
- Apelt, Otto (Hrsg.): Platon – Sämtliche Dialoge (Bd. 3), Hamburg 1993.

- Brüning, Barbara: Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung – Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen. Hamburg 1985.
- Daurer, Doris: Staunen, Zweifeln, Betroffensein. Weinheim 1999.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung – eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim 1993.
- Ebers, Thomas/Melchers, Markus: Praktisches Philosophieren mit Kindern. Konzepte, Methoden, Beispiele. 2. Auflage. Münster 2006.
- Eitzinger, Maria: Ist Philosophieren mit Kindern Philosophie? Saarbrücken 2008.
- Engelbrecht, Alexander: „Können Blumen glücklich sein?“ - Einführung in das Philosophieren mit Kindern. Heinsberg 1997.
- Engelhart, Stephan: Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie. Heinsberg 1997.
- Foerster, Heinz von: Sicht und Einsicht. Braunschweig 1985.
- Freese, Hans-Ludwig: Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente. Berlin 1995.
- Freese, Hans-Ludwig: Kinder sind Philosophen. Berlin 1996.
- Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart 2007.
- Fröhlich, Michael: Philosophieren mit Kindern. Ein Konzept. Münster 2000.
- Gopnik, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew: Forschergeist in Windeln – Wie Ihr Kind die Welt begreift. München 2001.
- Hidalgo, Oliver/Rude, Christophe/Wiesheu, Roswitha (Hrsg.): Gedanken teilen – Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten. Berlin 2011.
- Höble, Corinna/Michalik, Kerstin (2005): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophieunterrichts. Baltmannsweiler 2005.
- Horster, Detlef: Philosophieren mit Kindern. Opladen 1992.
- Jackson, Thomas E.: „Philosophy for children Hawaiian Style – „On not being in a Rush...“. In: Thinking. The Journal of Philosophy for Children. Vol. 17, N. 1 & 2, IAPC. Montclair State University 2004.
- Jaspers, Karl: Einführung in die Philosophie. Zwölf Radiovorträge. Zürich 2010.
- Lipman, Matthew/Sharp, Ann Margaret: Growing up with philosophy. Philadelphia 1978.
- Lipman, Matthew: Philosophy in the Classroom: Philadelphia 1985.
- Lipman, Matthew: Philosophy goes to school. Philadelphia 1988.

- Lipman, Matthew: Thinking Children and Education. Dubuque/Iowa 1993.
- Ludwig, Joachim: Modelle subjektorientierter Didaktik. In: REPORT (28) 1/2005, S. 75-80.
- Martens, Ekkehard/Schreier, Helmut: Philosophieren mit Schulkindern – Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I. Heinsberg 1994.
- Martens, Ekkehard: Einführung in die Didaktik der Philosophie. Darmstadt 1983.
- Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern – Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart 1999.
- Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts – Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover 2007.
- Matthews, Gareth B.: Philosophy & the Young Child. Harvard 1980.
- Matthews, Gareth B.: Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene. Weinheim 1995.
- Maturana, Humberto: Biologie der Realität. Frankfurt am Main 1998.
- Michalik, Kerstin/Schreier, Helmut: Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? – Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht. Braunschweig 2006.
- Müller, Hans-Joachim/Pfeiffer Silke: Denken als didaktische Zielkompetenz - Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Baltmannsweiler 2004.
- Neumann, Erich: Mensch und Sinn In: Neumann, Erich: Der schöpferische Mensch. Zürich 1959, S. 155-202.
- Niewiem, Michael: Über die Möglichkeit des „Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen“ – Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden. Münster 2001.
- Nohl, Hermann: Die Philosophie in der Schule (1922). In: Nohl, Hermann: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949.
- Piaget, Jean: Weltbild des Kindes. 7. Auflage München 2003.
- Raabe, Kristin: Oma Hilde, Sokrates und der Dalai Lama – Was wir von weisen Menschen lernen können. Hamburg 2010.
- Rude, Christophe/Simbeck, Silvia/Witt-Kruse, Evi/Zeitler, Katharina: Praxisleitfaden Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Freising 2007.
- Rude, Christophe: Der Unterricht erstickt das Fragen, Interview von Birgit Taffertshofer In: Süddeutsche Zeitung 17. November 2008, S. 16.
- Rude, Christophe: Philosophieren als Bildungsprinzip: Über den Wert des Philosophierens in Kindertageseinrichtungen und Schulen. In: Philosophie – ein Schule der Freiheit. Bonn (herausgegeben von der Deutschen UNESCO-Kommission)

Schopenhauer, Arthur: Welt und Mensch. 1992.

Schreier, Helmut (Hrsg.): Nachdenken mit Kindern – Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1999.

Wartenberg, Thomas E.: Big Ideas For Little Kids – Teaching Philosophy through Children’s Literature. Lanham 2009.

Zoller Morf, Eva: Selber denken macht schlau – Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Bern 2010.

Silke Pfeiffer

Philosophieren mit Kindern in Mecklenburg-Vorpommern

Die Rahmenbedingungen

Philosophieren mit Kindern ist in den letzten zwanzig Jahren zur internationalen Bewegung geworden. In zahlreichen Instituten, Initiativen und Interessenverbänden organisiert, werden mehr oder weniger verbindlich und regelmäßig philosophische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen in zahlreichen Ländern, z. B. in Deutschland, England, in Österreich, in der Schweiz, in Tschechien und Bulgarien angeboten. Wesentliche Impulse sind dabei seit Anfang der siebziger Jahre von den Amerikanern Matthew Lipman, Philosophieprofessor und Direktor des „Institute for Advancement of Philosophy for Children“ in Montclair, und Gareth Matthews, Professor am „Department of Philosophy“ der „University of Amherst“ in Massachusetts ausgegangen. Beide vertreten sehr unterschiedliche Konzeptionen, die sich auch in den Bezeichnungen „Philosophy for children“ bei Lipman und „Philosophy with children“ bei Matthews abbilden. Lipmans Grundgedanke ist, dass die logisch-argumentativen Denkfähigkeiten von Kindern durch die Auseinandersetzung mit philosophischen Geschichten gefördert werden können. 1969 schrieb er seine erste philosophische Erzählung für Kinder mit dem Titel „Harry Stottlemeier’s Discovery“. Wie auch seine späteren Erzählungen führt dieses Buch Kinder in die elementare Logik ein. Zu den einzelnen Geschichten gibt es sehr präzise Anleitungen für die Dialogführung durch die erwachsenen Begleiter. Seit den 70er Jahren entwickelt Lipman gemeinsam mit seinen Mitarbeitern das Lehrprogramm weiter und begründete es theoretisch. (Vgl. Lipman 1988) Die deutsche Übersetzung von „Harry Stottlemeier’s Discovery“ erfolgte 1990 durch die Kinderphilosophin Daniela Camhy. (Lipman 1990) Philosophieren ist für Lipman durch drei Merkmale gekennzeichnet: das Klären von Begriffen, das Anwenden bestimmter Denkfähigkeiten („reasoning skills“) und das Reflektieren über den Denkprozess.

Während für Lipman die Schulung des logischen Denkens und das reflektierende und reflektierte Sprechen im Mittelpunkt des philosophischen Austausches stehen, betont Matthews sehr viel stärker das natürliche Bedürfnis des Kindes zu philosophieren. Matthews hat keine Theorie, die erklären will, wie und warum Kinder philosophieren. Er beruft sich auf seine Erfahrungen mit Kindern, die er auch auf sich und seine erwachsenen Studierenden überträgt.

„Mein Interesse am philosophischen Denken jüngerer Kinder wurde zum ersten Mal wach, als ich darüber nachdachte, wie ich den Studenten in meinen Lehrveranstaltungen an der Universität die Philosophie nahebringen könnte. Viele meiner Studenten wollten nicht glauben, dass das Philosophieren eine ganz natürliche Beschäftigung sei. Um sie davon zu überzeugen, verfiel ich darauf, ihnen nachzuweisen, dass viele von ihnen schon als Kinder philosophiert hatten. Dabei wurde mir klar, dass ich als Philosophieprofessor die Aufgabe hatte, meine Studenten wieder für etwas zu interessieren, was ihnen in ihrer Kindheit selbstverständlich gewesen war und Spaß gemacht hatte, das sie aber später unter dem Einfluss ihrer Umwelt aufgegeben hatten.“ (Matthews 1991, S. 13)

Für Matthews ist auch die Frage des Methodischen untergeordnet. Das Philosophieren über Geschichten, das Formulieren eines Gedankens, das Betrachten eines Bildes, das Hören eines Liedes etc. bietet für ihn vor allem die Möglichkeit, davon ausgehend interessante Fragen zu entwickeln, Phantasie und Kreativität zu fördern, Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten zu erkennen und so die Welt frisch zu bewundern. (Vgl. Matthews 1959, S. 16)

Ausgehend von Lipman und Matthews hat sich in Deutschland ein philosophiedidaktischer Diskurs entwickelt, der das institutionalisierte Philosophieren mit Kindern thematisiert. Es wurde und wird vor allem über Ziele, Inhalte und Methoden des Philosophierens diskutiert, über Ansprüche, Möglichkeiten und Grenzen bezogen auf die emotionalen, sozialen und kognitiven Voraussetzungen der Kinder eines bestimmten Alters, über förderliche Rahmenbedingungen und wichtige Voraussetzungen der erwachsenen Begleiter. Selbst die Inanspruchnahme des Begriffes „Philosophieren“ wurde in der Vergangenheit in Frage gestellt. So begründete z. B. Helmut Schreier, Professor für Erziehungswissenschaft im Ruhestand, dass nach seinem Verständnis „Nachdenken“ und „Philosophieren“ in gewisser Hinsicht austauschbare Wörter sind. Er warnt vor einer fachphilosophischen Inanspruchnahme und Überhöhung einer grundsätzlich natürlichen Fragehaltung, die es zu fördern gilt.

„Will man aber den Unterschied betonen, so wäre ‚Philosophieren‘ das Wort, das dem Fachphilosophen als unverzichtbar erschiene, während ‚Nachdenken‘ den Pädagogen näher läge. Zumal, wenn es als Begriff herausgearbeitet worden ist, tritt uns das Wort ‚Philosophie‘ mit der ehrfurchteinflößenden Tradition und der gewissermaßen geheiligten Autorität fachphilosophischer Ansprüche entgegen. Aus diesen Ansprüchen lassen sich dann auch leicht viele Bedingungen ableiten, die zusammen genommen eine Art Lizenz für das ‚echte‘ oder ‚rigorose‘ Philosophieren (im Unterschied etwa zum seichten Kaffeehaus-Philosophieren) begründen. Demgegenüber bezeichnet ‚Nachdenken‘ eine gleichsam nicht lizenzbedürftige Tätigkeit, der auch Laien und Dilettanten ohne Aufsicht nachgehen können.“ (Schreier 1999, S. 10)

Während Schreier seinen Ansatz in erster Linie pädagogisch begründet, geht es Ekkehard Martens, Professor für Philosophie im Ruhestand, um eine Begründung des Philosophierens. Er verweist darauf, dass die Philosophie drei Momente enthält, die als Einheit zu betrachten sind:

„Sie ist [...] seit ihrem Beginn bei den Griechen [...] die Methode des kritischen Prüfens (die kindlichen Warum-Fragen), die Haltung des offenen Weiterfragens (die kindliche Neugier) und der Inhalt der im Alltag und in der Wissenschaft sonst nicht problematisierten grundsätzlichen Fragen (die naiven Kinderfragen).“ (Martens 1994, S. 14)

Im Hinblick auf diese drei Momente schlägt er als Alternative zu einem einengenden dogmatischen und beliebig pluralistischen Philosophieverständnis folgende Definition vor, die auch dem Philosophieren mit Kindern als Grundlage dienen kann:

„Philosophie umfasst als Inhalt die Fülle möglicher Deutungen von Dingen, Ereignissen, Handlungen und uns selbst; als Haltung ist sie das ständige, prinzipiell unabschließbare Weiterdenken im Sinne eines Deutens von Deutungen; als Methode enthält sie die begrifflich-argumentative Analyse sowie das ästhetische Deuten im weitesten Sinne zur Erweiterung, Vertiefung und Differenzierung von Deutungen.“ (Ebenda, S. 16)

Gemeinsam ist Schreier und Martens, dass sie die Fragen und Denkwege der Kinder und Jugendlichen als Ausgangspunkt des Philosophierens betrachten und ein breites methodisches Instrumentarium anstreben. Von entscheidender Bedeutung ist für beide eine vorurteilsfreie Haltung, Offenheit und Neugier der erwachsenen Begleiter im Prozess des Philosophierens.

Vor dem Hintergrund dieser und anderer Positionen wurde und wird in unterschiedlichen Kontexten auch die Frage diskutiert, ob Philosophieren mit Kindern von der ersten Klasse an als separates Unterrichtsfach unterrichtet werden soll. So vertrat der Professor für Grundschuldidaktik an der Universität Rostock Hans-Jochim Schmidt 1999 zwar grundsätzlich eine zustimmende Position zum Philosophieren in schulischen Kontexten, äußerte aber hinsichtlich eines separaten Unterrichtsfaches in der Grundschule Bedenken. Sein starkes Unbehagen begründete er mit der nur selten bei den Lehrenden zu beobachtenden Neigung, selbst zu philosophieren. Er verwies darauf, dass die Mehrzahl der Pädagogen so sozialisiert sei, dass sie es für ihre Aufgabe hielten, vermeintliche Richtigkeiten in die Köpfe der Kinder zu transportieren, und dass die Schule so organisiert sei, dass nach einem Unterrichtsabschnitt Vorweisbares abgerechnet werden müsse. Beim Philosophieren könne es aber darum gerade nicht gehen. (Vgl. Schmidt 1999, S. 83) Für die Einführung des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsfach in allen Jahrgangsstufen sprachen dann Gründe, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen.

Die Ausgangssituation in Mecklenburg-Vorpommern

Die Einführung des „Ersatzfaches“ Philosophieren mit Kindern ist vor allen Dingen vor dem Hintergrund der mit der deutschen Wiedervereinigung einhergehenden politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Diskurse zu sehen. Es bildet gemeinsam mit den Fächern „Evangelische Religion“ und „Katholische Religion“ eine Fächergruppe. Der Status des „Ersatzfaches“ resultiert aus der Vorgabe, dass es nur angeboten werden darf, wenn die Wahl von Religionsunterricht möglich ist. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen stellte sich die Frage, wie Schule und Unterricht den angestrebten Demokratisierungs- und Veränderungsprozess unterstützen können. Das anzustrebende Bildungsverständnis richtet sich im wiedervereinigten Deutschland zunehmend (zumindest im theoretischen Diskurs) am Konstruktivismus aus, während Bildung und Unterricht in der DDR auch im Selbstverständnis stärker behavioristischen Annahmen folgten. Den Fragen und Denkwegen der Kinder sollte fortan ein größerer Stellenwert eingeräumt werden, Lernen und Unterricht stärker prozessorientiert und ergebnisoffen ausgerichtet sein. Die tendenzielle Offenheit und grundsätzliche Unabschließbarkeit philosophischer Nachdenklichkeit schien eine gute Voraussetzung für diese Schärfung im Bildungsverständnis zu

sein. In den 1990er Jahren wurde in Mecklenburg-Vorpommern zunächst „Philosophie“ in der Sekundarstufe II und „Philosophieren mit Kindern“ in der Sekundarstufe I etabliert. Seit 1998 wird „Philosophieren mit Kindern“ auch in der Grundschule angeboten. Damit ist Mecklenburg-Vorpommern aktuell das einzige Bundesland, in dem philosophische Nachdenklichkeit in einem separaten Fach von der ersten Jahrgangsstufe praktiziert wird. Die Konzeptionen für die Qualifizierung der unterrichtenden Lehrpersonen und für den Unterricht in den unterschiedlichen Schulformen wurden von Mitarbeitern des Instituts für Philosophie der Universität Rostock in enger Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg entwickelt. In der Anfangsphase wurden an den Universitäten Rostock und Greifswald viele Lehrpersonen berufsbegleitend qualifiziert. Aktuell werden ganz überwiegend Lehrpersonen im grundständigen Studium ausgebildet.

Kompetenzentwicklung als zentrales Ziel des Philosophierens mit Kindern

In Anlehnung an die für die Bereiche Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung ausgewiesenen Handlungskompetenzen in der PISA-Studie (vgl. Baumert u. a. 2001) lassen sich für das Philosophieren mit Kindern in den Jahrgangsstufen 1-10 und für das Fach Philosophie in der gymnasialen Oberstufe folgende nicht trennscharf voneinander abgrenzbare Kompetenzstufen ausweisen und beschreiben, die als Spiralcurriculum zu verstehen sind und als Orientierungsgrundlage für die unterrichtenden Lehrpersonen dienen können:

Kompetenzstufe I (Elementarstufe): Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,

- eigene Fragestellungen und Gedanken zu formulieren und Fragen und Gedanken anderer zu verstehen;
- themenbezogenen Erfahrungen in diskursiver und präsentativer Form zum Ausdruck zu bringen;
- gemeinsam mit der Lerngruppe nach Antworten auf Fragen und Argumenten in Problemsituationen zu suchen;
- sich Informationen zu Inhalten und Themen zunehmend selbstständig zu beschaffen.

Kompetenzstufe II: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,

- Probleme und Fragestellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und dabei Bedingungsfaktoren und Widersprüche zu erkennen;
- mehrere Informationen in einem Text oder in präsentativen Ausdrucksformen zu lokalisieren, diese Informationen in Beziehung zu setzen und mit den eigenen Erfahrungen zu verbinden;
- sich ein Urteil zu einem Sachverhalt zu bilden und dieses Urteil in nachvollziehbarer Weise zu begründen.

Kompetenzstufe III: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,

- implizite Informationen und Hintergründe zu erkennen und bei der Bewertung zu berücksichtigen;
- komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge zu verstehen und eigene Erklärungs- und Begründungszusammenhänge darzustellen;
- Hypothesen aufzustellen, zu hinterfragen und Schlussfolgerungen zu abstrahieren.

Kompetenzstufe IV: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,

- theoretische Denksysteme in ihrer historischen, gesellschaftlichen und sozialen Einbettung zu verstehen und im Hinblick auf ihre aktuelle Bedeutung zu bewerten;
- sich in methodisch vielfältiger und inhaltlich breiter Herangehensweise mit einer Fragestellung oder einem Sachverhalt auseinander zu setzen;
- sich über einen längeren Zeitraum selbstständig mit einer Frage oder einem Problem auseinanderzusetzen und sich unter Zuhilfenahme tradierter Theoriebestände ein begründetes Urteil zu bilden.

Kompetenzstufe V: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,

- unter Bezugnahme auf spezialisiertes Wissen aus Anthropologie, Ethik, Erkenntnistheorie und Metaphysik komplexe Theorien und Gedankengänge zu verstehen, zu prüfen und zu hinterfragen;
- verschiedenen, tief eingebetteten Argumentationslinien zu folgen und vollständig und im Detail zu verstehen;
- differenzierte, auch kreative Formen und Methoden in der philosophischen Reflexion anzuwenden;

- eigene Kriterien für die selbstständige Orientierung in einer Vielfalt von Werten, Überzeugungen, Lebensformen und philosophischen Positionen zu entwickeln und zu begründen;
- eigene komplexe Argumentationslinien und Gedankengebäude zu entwickeln und zu begründen.

Da der Lern- und Entwicklungsstand weitestgehend altershomogener Gruppen stark voneinander abweichen kann, können die Kompetenzstufen nur ungefähr den Schulstufen des Schulsystems zugeordnet werden und allenfalls als Orientierungsgrößen fungieren. Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Zieldimensionen zuordnen: Im Primarbereich werden die Kompetenzstufen I und II angestrebt, in der Sekundarstufe I die Kompetenzstufen III und IV und in der Sekundarstufe II stehen die Zieldimensionen der Kompetenzstufe V im Mittelpunkt.

Das Curriculum im Primarbereich

In der Grundschule wird seit 2004 nach einem Curriculum unterrichtet (vgl. Bildungsserver M-V), das Methodenkompetenz in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt. Verschiedenen Gesprächsformen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang werden „das unterhaltende Gespräch“, „das informierende Gespräch“, „das reflexive Gespräch“, „das sokratische Gespräch“ und „das Streitgespräch“ benannt und an Beispielen hinsichtlich ihrer intentionellen Ausrichtung erläutert. Diese Gesprächsformen sollen in Verknüpfung mit anderen Methoden, z. B. begrifflichem Arbeiten, Gedankenexperimenten, Spielen, Malen und Zeichnen, die Kinder dazu ermutigen, sich über ihre Fragen und Weltdeutungen auszutauschen, wobei für die Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 folgende Themenfelder verbindliche inhaltliche Schwerpunkte setzen:

Jahrgangsstufen 1/2

Mit anderen Schülerinnen und Schülern gemeinsam lernen und die Freizeit gestalten

Ich und meine Familie

Jahrgangsstufen 3/4

Konfliktbewältigung und Auseinandersetzung mit Anderen
Konfliktbewältigung

Gut und Böse

Ich und meine Schule

**Mit der Natur verantwortlich
umgehen**

Sonne, Mond und Sterne beobachten
Pflanzen und Tiere erleben

Fernseh- und Computerwelten

An etwas glauben
Mediengestaltung und -einflüsse

Neben den verbindlichen Inhalten sind fakultative Inhalte (kursiv) zu den Themenfeldern und Bezüge zu anderen Fächern ausgewiesen. Sowohl die Themenfelder als auch die fakultativen Inhalte sind nach den vier Fragen nach Immanuel Kant differenziert. Folgendes Beispiel zum Themenfeld „**Mit anderen Schülerinnen und Schülern gemeinsam lernen und die Freizeit gestalten**“ soll die Struktur des Rahmenplanes veranschaulichen:

Ziele

Schulisches Lernen analysieren

Bedingungen des schulischen Lernens kennen und mitgestalten

Lernchancen begreifen

Inhalte

Was kann ich wissen?

Warum gehen Kinder in die Schule?

→Kunst

Was heißt es etwas zu lernen?

Lernen alle Schülerinnen und Schüler gleich?

Was heißt es, ein „guter“ Schüler bzw. eine „gute“ Schülerin zu sein?

...

Was soll ich tun?

Wie kann ich mit anderen Schülerinnen und Schülern gemeinsam lernen?

→Sport

Unter welchen Bedingungen macht Lernen Spaß?

Lernen Spaß?

→Musik

Was erwarten meine Eltern von mir?

Wie finde ich Freunde?

→Sachunterricht

...

Was darf ich hoffen?

Kann ich aus meinen Fehlern lernen?

→Deutsch

Wie sieht meine Traumschule aus?

Was würde ich gern möglichst schnell lernen?

Ich komme manchmal nicht zurecht. Wer

kann mir helfen?

...

Gemeinsamkeiten/ Unterschiede des schulischen und des außerschulischen Lernens mit Beispielen benennen

Was ist der Mensch?
Wann und wo wird gelernt?
Lernen Menschen ihr ganzes Leben lang?
Können Tiere lernen?
Braucht jeder Mensch andere Menschen?

...

Für alle vier Jahrgangsstufen werden Projektvorschläge zu zwei Themen für den fächerübergreifenden Unterricht unterbreitet, wobei sich das Philosophieren mit Kindern in den Fächerkanon einordnet. Am Beispiel des Themas „Zeit“ sollen die Schwerpunktsetzungen veranschaulicht werden:

Fach	Vorschlag
Deutsch	Umgang mit den Zeitformen Märchen und Sagen
Mathematik	Zeitberechnungen
Sachunterricht	Kalender und Zeitgefühl
Musik	Alte und neue Musik im Wandel der Zeit Zeitlicher Ablauf in der Musik Rhythmus hat zeitliche Einteilung
Werken	Uhren bauen
Kunst	Alte und neue Meister entdecken
Fremdsprache	Spiele mit der Zeit: What time is it?
Sport	Spiele unserer Großeltern erproben
Religion	Das Kirchenjahr
Philosophieren mit Kindern	Auseinandersetzung mit „innerer“ Zeit (Lebenszeit, Zeitempfinden) und „äußerer“ Zeit (das Wachsen und Vergehen in der Natur, Veränderungen im Kosmos)

Am Ende der vierten Jahrgangsstufe sollen die Schülerinnen über folgende Kompetenzen verfügen, die sich als ein Können beobachten lassen:

- eigene philosophische Fragen formulieren

- allein und mit anderen Kindern nach Antworten auf diese Fragen suchen
- eigene Gedanken und Gefühle mit denen anderer Menschen in Beziehung setzen
- Konflikte erkennen und Angebote zur Konfliktlösung unterbreiten
- Gesprächsregeln einhalten
- Gedanken und Gefühle im Bild ausdrücken
- Selbstständige Informationsbeschaffung zu ausgewählten Sachverhalten
- Kontextbezogene und sachangemessene Aufbereitung von Informationen

Als Leitfaden für die Unterrichtsgestaltung wird ein dreiphasiges Verlaufsschema vorgeschlagen. In der ersten Phase geht es darum, Fragen und Themen zu artikulieren, die zum Gegenstand des philosophischen Gesprächs werden können. Das können z. B. Kinderfragen, Phänomene der Natur oder gesellschaftliche Probleme sein. In der zweiten Phase sollen Beispiele aus der eigenen Erfahrung das Verständnis des Themas verdeutlichen. Hier steht der Vergleich von Sichtweisen, das Herausfinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, das Formulieren von zumindest vorläufigen Antworten und neuen Fragen im Mittelpunkt. In der dritten Phase wird der eigene Lernprozess mit Hilfe der Leitfragen „Sehe ich das Thema/das Problem jetzt anders?“, „Würde ich jetzt anders handeln?“ metakognitiv reflektiert.

Vor dem Hintergrund der gewünschten Prozessorientierung und tendenziellen Offenheit und Individualisierung des Unterrichts im Philosophieren mit Kindern erscheint es problematisch, dass das Fach zu benoten ist. Es wird zwar darauf verwiesen, dass Lerngespräche, Formen der Selbstreflexion und Präsentation als Instrumente der Leistungsermittlung eingesetzt werden sollen, wie dann aber die „Übersetzung“ in eine Ziffernote erfolgen kann, bleibt vage. Das ist nicht nur ein theoretisches Problem, sondern eins, das sich in der Praxis des Faches immer wieder zeigt.

Beispiele aus dem Primarbereich

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung zum Themenfeld „**Mit anderen Schülerinnen und Schülern gemeinsam lernen und die Freizeit gestalten**“ in einer zweiten Klasse war ein Gesprächskreis zu einer ersten Verständigung über das Thema. Dabei gingen die Schülerinnen und Schüler den Fragen nach, warum Kinder in die Schule gehen, was sie dort besonders gern tun, wofür sie sich besonders interessieren, aber auch, was ihnen nicht gefällt und was sie sich anders wünschen würden. Folgender Gesprächsauszug soll das inhaltliche Spektrum der Ausgangssituation veranschaulichen:

Björne: „Die Schule ist wichtig, weil man dort Schreiben, Lesen und Rechnen lernt. Wenn man das nicht lernt, kann man später keinen Beruf haben und kein Geld verdienen.“

Anne: „Das ist aber noch lange hin. Ich mag die Schule, weil man da mit anderen Kindern zusammen ist und auch lustige Sachen macht.“

Christoph: „Ich habe in der Schule auch neue Freunde gefunden, mit denen ich nach der Schule spiele.“

Tom: „Wenn man nicht zur Schule gehen würde, hätte man nicht so viel Spaß, das wäre auch langweilig, wenn man immer im Kindergarten bleiben würde.“

Lehrerin: „Was ist denn in der Schule anders als im Kindergarten?“

Luise: „In der Schule hat man verschiedene Fächer und es klingelt nach jeder Stunde.“

Ole: „Man beschäftigt sich mit interessanten Sachen, wie z. B. Tieren oder Technik.“

Erik: „Man hat mehrere Lehrerinnen und bekommt Zensuren.“

Anna: „Man muss im Unterricht leise sein und man bekommt Hausaufgaben auf. Das finde ich manchmal nicht so gut.“

Laura: „Das ist auch nicht schön, wenn man eine schlechte Zensur bekommt. Manchmal ist das sehr anstrengend in der Schule.“

Lehrerin: „Wie müsste es denn in der Schule sein, damit sich alle Kinder dort wohl fühlen könnten?“

Tom: „Die Pausen müssten länger sein und es wäre schön, wenn man mehr Sport und Werken hätte. Auf dem Schulhof müssten ein Fußballplatz sein und mehr Geräte.“

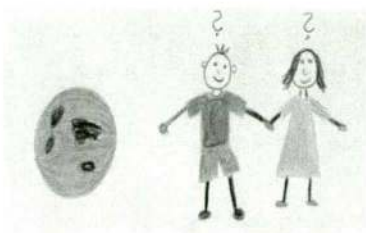
Ole: „Man müsste noch mehr interessante Sachen machen, was erfinden oder so.“

Ronja: „Ich würde es besser finden, wenn es keine schlechten Zensuren geben würde.“

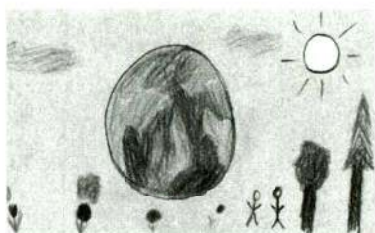
Laura: „Ich würde auch gern mehr Musik und Zeichnen haben und würde es schön finden, wenn wir in Sachunterricht auch mal unsere Haustiere mitbringen dürften.“

Auch wenn die Rahmenbedingungen von Schule bestimmte Umsetzungen vorgeben, z. B. Rahmenthemen, Benotung, ein fester Stundentakt, bleiben viele Spielräume, an deren Ausgestaltung auch schon Grundschul Kinder beteiligt werden können und sollten. Die aktive Beteiligung der Kinder an der Planung und Umsetzung des Schulalltags kann dazu beitragen, dass sie die Schule als einen wichtigen Lebensraum begreifen, für den sie mit Verantwortung tragen.

Nach dem ersten Austausch darüber, wie sie Schule erleben, einigten sich Lehrperson und Kinder darauf, in vier Kleingruppen das Thema mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung zu vertiefen. Gruppe A und D wurden von der Lehrperson angeleitet. Für die Begleitung der Gruppe B stand eine Referendarin zur Verfügung und Gruppe C betreute die Mutter einer Schülerin. Gruppe A machte es sich zur Aufgabe, herauszufinden, mit welchen Themen sich viele Kinder der Klasse einmal in der Schule beschäftigen würden. Dazu führten sie mit Hilfe der Lehrerin in ihrer Klasse eine Befragung durch und stellten die Ergebnisse auf einem Poster dar, das sie den Lehrpersonen übergaben. Die Favoriten waren „Pflanzen“, „Tiere“, „Weltraum“, „Sport“ und „Freundschaft“. Im weiteren Verlauf des Schuljahres wurden zu einigen dieser Themen gemeinsam mit den Kindern Projekte und Werkstätten geplant. Außerdem fertigten die Kinder dieser Gruppe Zeichnungen an, auf denen sie ihre eigenen Fragen und Themen ins Bild setzten. Vier Bilder sollen einen Eindruck über das Fragespektrum geben und das Interesse der Kinder an philosophischen Fragen veranschaulichen.



Was ist Freundschaft? Bleiben
Freunde immer zusammen?



Warum sind wir auf der Welt?



Gruppe B konzentrierte sich auf Pausenhof und Pausenspiele. Dazu wurden Skizzen angefertigt, Spiele mitgebracht, durchgeführt und vorgestellt. In diesem Zusammenhang handelten die Kinder mit der Schulleitung eine Fläche auf dem Schulhof aus, auf der ein kleines Fußballfeld aufgemalt werden durfte. Spielmaterialien, die mitgebracht wurden, waren z. B. Brummkreisel, Gummiband für Gummitwist, ein Ball, Tischtennisschläger, Kartenspiele. Es zeigte sich beim Erproben der Spiele, dass die Pausenzeiten, sinnvoll genutzt, gar nicht so kurz sind und es über die Schulzeit hinaus vielfältige Möglichkeiten gibt, miteinander ins Spielen zu kommen. Gruppe C erarbeitete Vorschläge für gemeinsame Freizeitaktivitäten der Klasse. Diese Gruppenleitung plante gemeinsam mit den Kindern mithilfe von Stadtplan und Informationsmaterial einen Ausflug, der später auch realisiert wurde. Gruppe D diskutierte, malte und zeichnete, wie sie sich eine Schule in der Zukunft vorstellt und fertigte mit den Ergebnissen eine Ausstellung an. Für die Lehrperson war es eine Herausforderung, gemeinsam mit den anderen erwachsenen Begleitern die unterschiedlichen Aktivitäten zu koordinieren, die schließlich in die Abschlussreflexion im Gesprächskreis mündeten. Ein kurzer Gesprächsauszug soll wiederum veranschaulichen, wie die Kinder selbst den Prozess der Auseinandersetzung mit dem Themenspektrum Schule, Lernen, Schulleben, gemeinsame Freizeitgestaltung erlebt haben und

dass Fragen übrig bleiben, denen sich nicht zuletzt die Institution Schule zu stellen hat.

Ole: „Ich hätte nicht gedacht, dass man in der Schule so viel machen kann.“

Liesa: „Ich fand gut, dass wir etwas erforschen und erfinden konnten.“

Tom: „Jetzt machen die Pausen viel mehr Spaß, weil man nicht mehr nur rumsteht und viel mehr zusammen macht.“

Erik: „Mir hat es auch Spaß gemacht, die anderen zu befragen – zu ihren Lieblingsthemen und dass wir auch solche Sachen im Unterricht machen.“

Ole: „Dann ist Spielen auch irgendwie Lernen. Man lernt ja auch was dabei.“

Luise: „Man lernt bei allem was. Das ist viel besser, wenn es Spaß macht und wenn man was zusammen macht.“

Laura: „Aber Zensuren braucht man nicht.“

Um allen Kindern die Auseinandersetzung mit den vier Themen zu ermöglichen, wäre es auch denkbar gewesen, den Rahmen eines Lernens an Stationen zu wählen. Nun mag man einwenden, dass in den seltensten Fällen eine so umfangreiche personelle Unterstützung gegeben ist. Alternativ könnten die vier gewählten Formen der Auseinandersetzung auch nacheinander mit der gesamten Klasse umgesetzt werden. Um den dafür erforderlichen zeitlichen Rahmen zu ermöglichen, böte es sich an, im Fächerverbund mit Religion oder Sachunterricht zu arbeiten. Eine Verzahnung mit anderen Fächern bietet sich bei nahezu allen Fragen an, die Gegenstand des Philosophierens in der Grundschule werden können. In jedem Fall zeigt das Beispiel, dass das Philosophieren mit Kindern von alltäglichen Ausgangssituationen und Erfahrungen ausgehen und in grundsätzliche Fragen des Zusammenlernens und Zusammenlebens münden kann. Wie groß dabei der Spielraum für kindliches Explorationsverhalten ist, wie stark der Prozess der Auseinandersetzung durch Erwachsene angeleitet werden muss, welcher Regeln und Rituale es bedarf, ist von der konkreten Lerngruppe abhängig. Unstrittig dürfte sein: Je früher und eigenverantwortlicher Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung ihres Alltags einbezogen werden, je eher sie lernen, über ihre Erfahrungen, Wünsche und Nöte zu sprechen und verschiedene Sichtweisen wahrzunehmen, desto besser und nachhaltiger!

Das Curriculum in der Orientierungsstufe und in der Sekundarstufe I

Aktuell wird in der Orientierungsstufe (5. und 6. Klasse) in Mecklenburg-Vorpommern nach dem seit 2001 gültigen Rahmenplan unterrichtet. Vom Konzept her sind alle Rahmenpläne für das Philosophieren mit Kindern ähnlich aufgebaut und orientieren sich an einem Kompetenzmodell, das Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz vor dem Hintergrund der spezifisch fachlichen Bezüge ausdifferenziert und die vier Fragen nach Immanuel Kant zur inhaltlichen Systematisierung philosophischer Themen und Fragen nutzt. In der 6. Jahrgangsstufe sind z. B. folgende thematische Schwerpunkte verbindlich (vgl. Bildungsserver M-V):

Jahrgangsstufe 6

Was kann ich wissen?

Raum und Zeit als Ordnung der Wahrnehmung und Wirklichkeit
Was darf ich hoffen?
Ursprungsvorstellungen als Bilder menschlicher Weltdeutung

Was soll ich tun?

Leben mit Schwächen als sittliche Aufgabe
Was ist der Mensch?
Der Mensch als lernendes Wesen

Darüber hinaus werden Empfehlungen für Projekte und fächerübergreifenden Unterricht zu den Themen „Leistung und Gerechtigkeit“, „Tod als Beruf“, „Ursprungsvorstellungen“ und „Prophetie“ gegeben. Aussagen zu Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der einzusetzenden Methoden werden im Rahmenplan nicht getroffen.

Für das Philosophieren mit Kindern in den Jahrgangsstufen 7-10 gilt aktuell die Erprobungsfassung des Rahmenplanes von 2002. In 60 % der zur Verfügung stehenden Zeit sind z. B. in den Jahrgangsstufen 8 und 9 folgende Themen verbindlich (vgl. Bildungsserver M-V):

Jahrgangsstufe 8/9

Was kann ich wissen?

Bewusstseins- und Wahrnehmungs-

Was soll ich tun?

Gewissen und Verantwortungsbe-

strukturen	wusstsein
Perspektivität ermöglicht Erfahrung	Lebensgestaltung zwischen Realismus und Utopie
Selbstbild und Fremdbild als Aspekte der Selbsterkenntnis	
Die Macht der Medien	
Was darf ich hoffen?	Was ist der Mensch?
Deutungen des menschlichen Lebens	Der Mensch in einer von Arbeit und Technik bestimmten Gesellschaft
Gottesbegriffe	

Als für das Philosophieren besonders geeignete Methoden und Medien werden das Führen von Gesprächen unterschiedlicher Prägung, Gedankenexperimente, die Arbeit mit Texten, das freie Schreiben von Texten, die Einbeziehung audiovisueller Medien (z. B. Filme, Comics, Computer) und theatrale Formen des Philosophierens empfohlen. Darüber hinaus werden im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts Projekte zu den Themen „Die Philosophie der Computerspiele“, „Die Philosophie der Region“, „Der Wandel im Denken anhand von Neuerscheinungen auf dem Jugendbuchmarkt“, „Szenische Gestaltung von Gedanken“ und „Formen von Magie, Religion und die dahinter stehenden Wertvorstellungen und Menschenbilder“ vorgeschlagen.

Beispiele aus der Sekundarstufe I

Aus ethischer Sicht setzten sich die Schülerinnen und Schüler einer 8. Klasse mit Fragen der Verantwortung des Menschen für die Schöpfung auseinander. Ausgangspunkt waren Auszüge aus der Rede des Häuptlings Seattle, die er 1855 vor dem Kongress der Vereinigten Staaten von Amerika gehalten hat. Darin beschreibt Seattle die Folgen des Zwangsverkaufs ursprünglich indianischer Gebiete durch Ureinwohner an die Amerikaner. Er stellt heraus, wie heilig seinem Volk die Natur mit allen ihren Erscheinungen ist und wie dieses Volk mit der Natur in Einklang gelebt hat. In diesem Zusammenhang entwickelt er eine Vision, die jedem Menschen das Recht einräumt, so zu leben, wie es nach seinem Verständnis und im Sinne eines solidarischen und humanen Miteinanders richtig ist. Seine Vision schließt Übergriffe bestimmter Menschengruppen, in diesem Fall „des weißen Mannes“, aus. Die Rede von Seattle endet mit einem eindrucksvollen Appell, sich auf das Gemeinsame und Verbindende aller Menschen zu besinnen und gemeinsam Verantwortung für unsere Erde zu über-

nehmen. (Vgl. Kaiser 1996) In Auseinandersetzung mit dem Text griffen die Schülerinnen und Schüler einige zentrale Fragestellungen auf, denen sie im philosophischen Gespräch nachgingen. Solche Fragestellungen waren z. B.:

Wem gehört die Erde?

Was können Menschen besitzen?

Was bedeutet es, etwas zu besitzen?

Braucht der Mensch die Natur oder die Natur den Menschen?

Ist es richtig, in die Natur einzugreifen, um sie nach den Maßstäben der Menschen zu verändern?

Welche Maßstäbe und Werturteile können solchen Eingriffen zugrunde liegen?

Wie sind diese Maßstäbe und Werturteile entstanden und wie sind sie zu bewerten?

Welches Verhältnis hat jeder Einzelne zur Natur?

Was zeichnet einen verantwortlichen Umgang mit der Natur aus?

Ein kurzer Gesprächsauszug soll den Gang des Gespräches veranschaulichen und deutlich machen, zu welcher grundsätzlichen und welchen persönlichen Überlegungen die Frage nach einem verantwortlichen Umgang mit der Natur führen kann.

Josef: „Die Natur gehört niemandem in dem Sinne, in dem einem ein Fahrrad oder Auto gehören kann. Man kann höchstens ein Stück Land besitzen, wenn man dafür einen bestimmten Betrag bezahlt hat. Die Natur ist aber mehr. Zu ihr gehört das Wasser und die Luft, Tiere und Pflanzen, Wälder ...“

Maria: „Ich verstehe schon, dass es für viele Menschen so wichtig ist, etwas zu besitzen. Das gibt ihnen Sicherheit und Halt. Aber die wirklich wichtigen Dinge kann man nicht besitzen. Wir brauchen Luft zum Atmen, wir brauchen sauberes Wasser, wir brauchen andere Menschen. Wir brauchen diese Dinge und besitzen sie nicht.“

Ole: „Wir können froh sein, dass uns diese Dinge zur Verfügung stehen, aber wir zerstören sie stattdessen, indem wir die Meere und die Luft verschmutzen und uns in Kriegen oder mit Atomkraft gegenseitig umbringen.“

Lehrer: „Gibt es keine Alternative dazu?“

Niclas: „Doch, klar, aber dann müssten die Menschen sich ändern. Sie müssten sich für das verantwortlich fühlen, was sie tun. Sie müssten aufhören, alles beherrschen zu wollen und auch mal an zukünftige Generationen denken.“

Ulrike: „Das fängt schon im Alltag mit kleinen Sachen an. Viele Familien haben zwei Autos und verpesten damit die Luft, obwohl sie genauso gut mit Bus und Bahn fahren könnten. Oder denken wir an Mülltrennung. Manche Menschen machen es und anderen ist es ganz egal.“

Niclas: „Jeder müsste erst mal bei sich anfangen, dann könnte sich etwas ändern. Wenn das nicht passiert, werden wir irgendwann aussterben oder auf einen anderen Planeten umsiedeln müssen und dort so weitermachen, wie wir hier aufgehört haben.“

Im Anschluss philosophierten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen an Thementischen, die sie nacheinander ansteuerten, zu vier Themen weiter. Die Aufgabenstellungen lauteten:

- a) Diskutiert darüber, was jeder Einzelne von euch zum Leben wirklich braucht!
Notiert, was euch besonders wichtig ist!
- b) Diskutiert darüber, welche Bedrohungen unseres blauen Planeten ihr für besonders gravierend haltet! Notiert eure Ergebnisse!
- c) Diskutiert darüber, was ihr für die Erhaltung unseres Planeten tun könnt! Notiert, was ihr für besonders wichtig haltet!
- d) Stellt euch vor, ihr wäret Bundeskanzler oder Minister in unserem Land. Welches Gesetz für unseren Planeten/für unser Land würdet ihr verabschieden? Formuliert eine Kurzfassung des Gesetzes!

Die Ergebnisse wurden von den einzelnen Gruppen auf einem großen Plakat formuliert und von der daran jeweils anschließenden Gruppe kommentiert, ergänzt oder modifiziert, sodass am Ende auf vier Plakaten das gesamte Meinungsschema der Klasse ablesbar war. In einem weiteren Schritt wurde die Rede des Häuptlings Seattle noch einmal aufgegriffen. Hierfür wurde eine produktionsorientierte Aufgabenstellung gewählt: „Setz in Partnerarbeit den Beginn der Rede mit eigenen Worten fort! Formuliert eine eigene kleine Rede, in der ihr eure Position zum Thema zum Ausdruck bringt!“

Beispiel (Sandra, 14 Jahre)

„Wir sind Teil der Erde, und sie ist ein Teil von uns. Wir brauchen die Wärme der Sonne, die Kühle des Wassers, die Schönheit der Blumen und den blauen Himmel. Man stelle sich eine Welt vor, auf der sich Menschen vor jedem Lichteinfall und Sonnenstrahl schützen müssen, weil die Ozonschicht durchlöchert ist. Man stelle sich eine Welt vor, in

der das Gleichgewicht derart gestört ist, dass Umweltkatastrophen auf der Tagesordnung stehen. Man stelle sich eine Welt vor, auf der Menschen keine Nahrung mehr finden, weil alles verseucht und verdorben ist. Wer will in einer solchen Welt leben? Wer kann verantworten, eine solche Welt zukünftigen Generationen zu hinterlassen? Ich möchte, dass meine Kinder einmal gesundes Wasser trinken können, gesunde Nahrung zu sich nehmen können und saubere Luft atmen. Ich möchte, dass sie ihr Leben genießen können und glücklich sind. Daher ist es mir nicht egal, was aus der Erde wird. Aber welche Möglichkeiten habe ich, mich für sie einzusetzen? Politiker entscheiden die großen Dinge. Wird mein kleiner Beitrag im Alltag ausreichen, um etwas zu verändern? Ich habe da meine Zweifel und werde es dennoch tun. Vielleicht bringen viele kleine Kiesel den großen Stein ins Rollen.“

Die „Reden“ wurden anschließend gehalten und darüber diskutiert. Danach wurden konkrete Schritte umweltbewussten Verhaltens an der Schule und im Alltag besprochen und umgesetzt.

Ausblick in die Sekundarstufe II

In der gymnasialen Oberstufe wird Philosophie aktuell nach dem 2006 verabschiedeten Kerncurriculum unterrichtet. (Vgl. Bildungsserver M-V) Neben überfachlichen Kompetenzen, z. B. Kommunikationskompetenz, soziale Kompetenz, weist das Curriculum vier fachbezogene Kompetenzen aus, deren Erwerb oder Erweiterung Intention des Faches ist. **Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz** wird erworben, indem die Schülerinnen und Schüler sich mit Phänomenen ihrer Lebenswelt auseinandersetzen, philosophische Aspekte herausarbeiten und eigene philosophische Gedanken entwickeln. **Argumentations- und Urteilskompetenz** ist eine Voraussetzung dafür, dass Schülerinnen und Schüler Begriffe analysieren und rekonstruieren, Gedankengänge prüfen und eigene und fremde Argumentationen prüfen können. **Kreative Kompetenz** ist für das Finden verschiedener diskursiver und präsentativer Ausdrucksformen für eigene und fremde Deutungshorizonte erforderlich. **Praktische Kompetenz** findet ihren Ausdruck im Zuwachs eigener Orientierung, in der Autonomie und Verantwortlichkeit im eigenen Denken, Urteilen und Handeln. Für die inhaltliche Ausrichtung des Faches Philosophie weist das Kerncurriculum vier verbindliche Reflexionsbereiche jeweils mit verbindlichen Inhalten aus.

Ethisch-praktischer Reflexionsbereich

Freiheit und Verantwortung
Individuelle und gesellschaftliche
Werte und Normen und ihre Konsequenzen
Philosophische Entwürfe zur Bedeutung und Begründung von Werten und Normen

Sprachphilosophischer und erkenntnistheoretischer Reflexionsbereich

Fragen des Verhältnisses von Sprache, Denken und Wirklichkeit
Geltungsansprüche auf Wahrheit und Gewissheit
Philosophische Entwürfe zu sprach- und erkenntnistheoretischen Fragestellungen

Geschichtlicher, gesellschaftlicher und anthropologischer Reflexionsbereich

Fragen der Bestimmung des Menschen
Philosophische Entwürfe zum Menschen- und Gesellschaftsbildern
Historische und gegenwärtige Modelle von Geschichte, Staat und Gesellschaft

Metaphysischer Reflexionsbereich

Fragen der Letztbegründung, der Sinnstiftung und der Utopie
Prämissen unseres Seins, Denkens und Handelns
Metaphysische, religiöse und utopische Entwürfe zur Beantwortung der „Sinnfragen“

Philosophie kann als Fach oder als Hauptfach (Leistungskurs) gewählt werden. Im Fach bzw. Hauptfach werden die gleichen Kompetenzen erworben, jedoch wird im Hauptfach umfassender und detaillierter gearbeitet.

Beispiele aus der Sekundarstufe II

Als möglichen Schwerpunkt weist das Kerncurriculum im metaphysischen Reflexionsbereich das Thema „Mythos und Logos“ aus. In diesem Zusammenhang setzten sich die Schülerinnen und Schüler einer 12. Klasse unter der Fragestellung „Vom Mythos zum Logos?“ mit frühen Weltentstehungstheorien der Antike auseinander. Sie lernten die Theorien der Vorsokratiker Thales, Anaximander und Anaximenes (ca. 600 v. Chr.) kennen und hinterfragten ihren Erkenntnisweg. Thales z. B. nimmt als Ursprung der Welt den unveränderlichen Urstoff Wasser an, den er als göttliche Kraft begreift, während sich für Anaximenes alles

Sein aus der Luft entwickelt hat. Das mechanische Prinzip der Verdichtung und Verdünnung ist demnach Ursache aller Veränderung. Die Schülerinnen und Schüler diskutierten z. B. darüber, mit welchen Argumenten, alltäglichen Erfahrungen oder Experimenten, die Thesen der Philosophen gestützt werden könnten, zeigten Widersprüche auf und entwickelten weiterführende Fragestellungen. Dabei erkannten sie, dass bei aller Tendenz zur Entmythisierung in der vorsokratischen Philosophie mythisches und rationales Denken eng miteinander verbunden bleiben, indem z. B. mythische Begriffe auf irdische Sachverhalte übertragen werden. Deutlich wurden ihnen das Streben nach klaren Ordnungen und Systemen und die Betrachtung der Welt als etwas Veränderliches und Dynamisches. Diesen Gedankengang verfolgten sie bei Heraklit von Ephesos (ca. 400 v. Chr.) weiter, für den Entwicklung Ergebnis eines Zusammentreffens von Gegensätzen oder zumindest von gegensätzlichen Tendenzen ist. Das bedeutet für Heraklit, dass die Wirklichkeit ihrem Wesen nach unbeständig ist. Sie ist ein Prozess, in dem es nichts Festes, nichts Beständiges gibt. Im Gegensatz dazu vertritt der Philosoph Platon (ca. 430 v. Chr.) in seiner „Ideenlehre“ die Auffassung, dass unveränderliche und unvergängliche „Ideen“ der Grund dafür sind, dass überhaupt Etwas und Mannigfaltiges existieren kann. Das urbildhafte Prinzip – die Idee – ist im Einzelding gegenwärtig, aber davon unabhängig. Die allem zugrunde liegende Idee ist real existierend, aber sinnlich nicht wahrnehmbar. Im philosophischen Gespräch entwickelten die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Gedanken in Auseinandersetzung mit diesen Positionen.

Anne: „Ich kann schon nachvollziehen, dass für Heraklit alles im Fluss ist. Es heißt ja auch, dass man nicht zwei Mal in denselben Fluss steigt, weil sich seine Zusammensetzung von Sekunde zu Sekunde ändert. Trotzdem gibt es für mich Gründe, anzunehmen, dass es einen Sinn gibt, der allem zugrunde liegt. Die meisten Erscheinungen auf der Erde sind so aufeinander abgestimmt. Das kann kein Zufall sein.“

Erik: „Das ist die Evolution. Nur was passt oder sich optimal einfügt, überlebt, hat Bestand.“

Maria: „Manchmal sind es auch Gegensätze, die aufeinander treffen und aus denen dann etwas Neues entsteht. Wenn Eis z. B. mit warmer Luft in Verbindung kommt, entsteht eine Flüssigkeit. Oder wenn zwei Menschen unterschiedliche Meinungen vertreten, kann es passieren, dass sie sich im Gespräch auf einen gemeinsamen Standpunkt einigen, der vorher gar nicht in ihrem Fokus war.“

Jan: „Es gibt Veränderung und manche Veränderung resultiert aus Gegensätzen, aber die Frage ist, ob es gar nichts Konstantes gibt. Ein Mensch verändert sich auch im Laufe seines Lebens und doch würde ich behaupten, dass dieser Mensch mit dreißig Jahren noch etwas von dem Menschen hat, der er mit fünf Jahren war. Er hat bestimmte Gene, eine bestimmte Familie, bestimmte körperliche Merkmale, die sich nicht verändern.“

Anne: „Und du meinst, das kann man auch auf universelle Zusammenhänge anwenden?“

Jan: „Vielleicht gibt es ja Prinzipien oder höhere Mächte. Manche Menschen glauben an Gott, andere befragen die Karten oder das Horoskop. Zumindest scheint es eine große Sehnsucht von Menschen nach Verlässlichkeit und Sinn zu geben.“

Erik: „Es macht schon Sinn, zwischen Wissen und Glauben zu unterscheiden. Bei den Vorsokratikern, z. B. bei Thales, ist beides miteinander vermischt. Er verlässt sich einerseits auf seine Beobachtungen und logischen Schlüsse, andererseits nimmt er an, dass alles voller Götter ist.“

Maren: „Ist das denn bei der Urknalltheorie vollkommen anders? Wenn ich mir eine Computersimulation des Urknalls ansehe, ist das so abstrakt, dass man mir auch erklären könnte, eine unsichtbare Macht hat die Welt geschaffen. Universelle Fragen sind so komplex, dass man nur in Teilbereichen abgesichertes Wissen haben kann, der Rest bleibt Spekulation.“

Der Gesprächsauszug macht deutlich, wie die Schülerinnen und Schüler ausgehend von tradierten philosophischen Positionen zu grundsätzlichen Überlegungen zur Erkennbarkeit der Welt, zu Fragen der Identität und der Suche von Menschen nach Orientierung und Sinn gelangen.

Perspektiven auf das Philosophieren mit Kindern

Nach Einführung des Philosophierens mit Kindern in der Grundschule im Schuljahr 2000/2001 wurden die Lehrpersonen des ersten Ausbildungsganges (27 Lehrerinnen und 1 Lehrer) und Schülerinnen und Schüler zur Akzeptanz des Faches, zum Verständnis und zur Bedeutsamkeit befragt. (Vgl. Pfeiffer 2002) Das Durchschnittsalter der Studierenden im Kurs betrug 38 Jahre. Eine systematische Befragung der Lehrpersonen in den Sekundarstufen liegt derzeit nicht

vor. Hinsichtlich der Motivation, eine Zusatzqualifikation für das „Philosophieren mit Kindern“ zu erwerben gaben die Probanden an:

- „Etwas Neues lernen wollen“ (68 %)
- „Schule verändern wollen“ (64 %)
- „Berufliche Chancen verbessern“ (52 %)
- „Mit den Fragen der Kinder besser umgehen lernen“ (42 %)
- „Eigene Sinnfragen haben und Antworten erhoffen“ (38 %)
- „Ermutigung durch Schulleitung erfahren haben“ (36 %)
- „Neue Menschen kennen lernen“ (21 %)
- „Interesse an der Fachphilosophie haben“ (11 %)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Einführung des Faches von einem starken Erneuerungswillen der Beteiligten begleitet war und dem Bemühen, den Denk- und Entwicklungswegen der Kinder stärker als bislang Rechnung zu tragen. Das Interesse an der Fachphilosophie spielte dagegen eine eher untergeordnete Rolle.

Die Befragung von 50 Schülerinnen und Schülern dritter und vierter Klassen gab Aufschluss darüber, warum sie sich für „Philosophieren mit Kindern“ und damit gegen den Religionsunterricht entschieden haben. Die Auswertung ergab folgende Verteilung der Begründungen:

- „Da geht es um Themen, die mich interessieren.“ (84 %)
- „Meine Freundin/mein Freund gehen auch zum Philosophieren.“ (68 %)
- „Ich finde die Lehrerin gut.“ (62 %)
- „Ich will nicht zum Religionsunterricht.“ (62 %)
- „Der Unterricht hat mir schon im letzten Jahr Spaß gemacht.“ (44 %)
- „Ich habe gehört, dass der Philosophieunterricht interessant ist.“ (38 %)
- „Im Philosophieren mit Kindern bekomme ich bessere Noten.“ (28 %)
- „Meine Eltern wollen, dass ich zum Philosophieren mit Kindern gehe.“ (24 %)
- „Beim Philosophieren müssen wir nicht so viel schreiben.“ (14 %)

Eine vor kurzem unsystematisch durchgeführte Befragung von Grundschulkindern ergab ein sehr ähnliches Ergebnis. Deutlich wird, dass neben inhaltlichen Fragen das soziale Miteinander ausschlaggebend für die Wahl des Faches ist. Die Wahl des Religionsunterrichts wird von den Kindern folgendermaßen begründet:

- „Meine Freundin oder mein Freund gehen auch zum Religionsunterricht.“ (68 %)
- „Ich finde die Lehrerin gut.“ (50 %)
- „Ich möchte etwas über Religionen erfahren.“ (44 %)
- „Im Religionsunterricht bekomme ich bessere Noten.“ (42 %)

- „Der Religionsunterricht hat mir im letzten Jahr Spaß gemacht.“ (38 %)
- „Meine Eltern wollen, dass ich zum Religionsunterricht gehe.“ (35 %)
- „Im Religionsunterricht müssen wir nicht so viel schreiben.“ (35 %)
- „Ich glaube an Gott.“ (21 %)
- „Ich habe gehört, dass Religionsunterricht interessant ist.“ (20 %)
- „Ich muss dann nicht mehr zur Christenlehre gehen.“ (8 %)

Auch hier zeigt sich, dass Beziehungen und persönliche Erwägungen in erster Linie ausschlaggebend für die Wahl des Faches sind.

Die Bedeutsamkeit des Faches Philosophieren mit Kindern wird von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern hoch eingeschätzt. Begründet wurde und wird diese Einschätzung vor allem damit, dass Kinder beim Philosophieren für Probleme und Erscheinungen des Lebens sensibilisiert werden, dass ihre Bereitschaft, sich verantwortlich zu verhalten, gestärkt wird und dass ihre kommunikativen Fähigkeiten ebenso wie eine vertrauensvolle und mitfühlende Haltung im Umgang mit anderen Menschen bestärkt werden.

Um zu erfahren, welches inhaltliche Verständnis Grundschul Kinder vom Philosophieren haben, wurden Grundschul Kinder der 1. bis 4. Jahrgangsstufe befragt. Das Spektrum der Antworten lässt sich wie folgt systematisieren:

- a) Definition primär über Handlungsmöglichkeiten, z. B. „Da kann man Fragen stellen, über die man spricht.“ „Manchmal malen wir auf, was wir denken.“
- b) Definition über den schulorganisatorischen Status, z. B. „Philosophieren haben wir immer mittwochs in der ersten Stunde.“
- c) Definition primär über den Inhalt, z. B. „Im Philosophieren geht es um Fragen, die kompliziert sind, um Zeit, was das ist und so.“
- d) Definition über Lernziele, z. B. „Im Philosophieren lernt man Sachen zu verstehen, die wichtig sind.“
- e) Definition über den Namen des Faches, z. B. „`Philos` heißt Freund und `sophia` heißt Weisheit. Da sucht man wie Freunde nach Weisheit.“
- f) Definition primär über subjektive Erlebnisse, z. B. „Philosophieren ist mein Lieblingsfach, das kann ich gut.“ „Da kann man alles aus sich rauslassen.“

Quantitativ waren die meisten Aussagen den Kategorien a) und f) zuzuordnen. Nur wenige Kinder äußerten sich zu spezifischen Inhalten des Faches.

Als problematisch wurde und wird von den Lehrpersonen eingeschätzt, dass die Leistungen der Kinder beim Philosophieren mit einer Ziffernote bewertet werden müssen, dass der Unterricht häufig an Randstunden liegt und sie durch

die Einstündigkeit des Faches in der Regel in vielen Schulklassen eingesetzt sind. Viele Lehrpersonen sprechen sich dafür aus, Philosophieren mit Kindern in den fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht zu integrieren und auch in Projekte einfließen zu lassen. Die Lehrer anderer Unterrichtsfächer stehen dem Philosophieren in der Regel aufgeschlossen gegenüber. Themen, die besonders gern unterrichtet und auch von den Kindern häufig nachgefragt werden, sind z. B. „Freundschaft“, „Sterben und Tod“, „Umgang mit der Natur“, „Freizeit“, „Familie“ und „Gerechtigkeit“. Um diese Themen fundiert und kindgerecht bearbeiten zu können, wünschen sich viele Lehrpersonen häufiger Fortbildungen vor allem in den Bereich „Kommunikation und Gesprächsführung“, „Entwicklungspsychologie“ und „Didaktik und Methodik“. Fachphilosophische Fortbildungen im Themenspektrum „Anthropologie“, „Ethik“, „Erkenntnistheorie“ und „Metaphysik“ werden dagegen von Lehrpersonen in der Grundschule kaum oder gar nicht nachgefragt. Vielmehr scheint sich das von den Lehrerinnen und Lehrern vertretene Philosophieverständnis in der Grundschule eher an der umgangssprachlichen und alltäglichen Vorstellung von Philosophie zu orientieren – als Nachdenken über sich und die Welt. Vor diesem Hintergrund ist der Befund interessant, dass eine Reihe dieser Lehrpersonen nach etwa zehn Jahren Einführung des Faches einschätzen, dass sich durch das regelmäßige Philosophieren mit Kindern ihre Haltung gegenüber den Kindern geöffnet hat und sie auch in anderen Unterrichtsfächern anders unterrichten, da sie für die philosophische Dimension von Sachverhalten und Phänomenen stärker als bislang sensibilisiert sind. Es zeigt sich, dass Philosophieren mit Kindern Haltungen verändern kann und somit auch einen Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung im Allgemeinen leistet. Lehrpersonen der weiterführenden Schulen äußern durchaus auch den Wunsch, ihr philosophisches Wissen zu erweitern, um eigene Fragen zu klären und die Denkwege der Schülerinnen und Schüler angemessen begleiten zu können.

Zusammenfassung und Ausblick

Das Philosophieren mit Kindern in einem separaten Unterrichtsfach bietet große Chancen, ist aber auch mit Schwierigkeiten verbunden. Chancen ergeben sich vor allem aus dem Dialogcharakter des Faches und der Offenheit, mit der gemeinsam Themen und Fragen nachgegangen wird. Lehrpersonen und Schüler haben die Möglichkeit, gemeinsam Phänomene und Orientierungen zu hinter-

fragen und eigene Positionen zu entwickeln. Dabei profitieren beide Seiten. Immer wieder berichten Lehrende des Faches, dass sie bei der Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen ihre Schülerinnen und Schüler in einer einzigartigen Weise kennenlernen und dass durch das Hinterfragen von Erfahrungen und Gedanken eine Intensität und Nähe zwischen den Beteiligten hergestellt werden kann, die ein Gefühl der Gemeinschaft und Solidarität unterstützt. Schwierigkeiten ergeben sich aus institutionellen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht. Hier werden vor allen Dingen der 45-Minutentakt des Unterrichtsgeschehens und Bewertungs- und Benotungsfragen als problematisch eingeschätzt. Manche Lehrpersonen und Eltern finden es bedenklich, dass die Schülerinnen und Schüler sich für Philosophieren mit Kindern oder Religionsunterricht entscheiden müssen. Gerade vor dem Hintergrund unserer zunehmend multikulturellen Gesellschaft wird eine solche Entscheidung als nicht zeitgemäß empfunden. Das durch die Rahmenpläne gesetzte inhaltlich-methodische Spektrum empfinden die meisten Lehrpersonen nicht als Einschränkung, da die Themen breit angelegt sind und große Teile der Unterrichtszeit flexibel zu gestalten sind. Der fachliche Austausch zwischen Lehrenden des Faches und anderer Fachdisziplinen sollte weiter intensiviert und ausgebaut werden. Eine intensive, forschende Begleitung des Unterrichts durch Universitäten und Hochschulen würden die meisten Lehrerinnen und Lehrer sehr begrüßen.

Literatur

- Baumert, Jürgen u. a.: PISA 2000. Opladen 2001.
- Kaiser, Rudolf (Hrsg.): Die Erde ist uns heilig. Die Reden des Chief Seattle und anderer indianischer Häuptlinge. München 1996.
- Lipman, Matthew: Philosophy Goes to School. Philadelphia 1988.
- Lipman, Matthew: Harry Stottelmeiers Entdeckungen. Wien 1990.
- Lipman, Matthew/Sharp, Ann Margaret: Growing up with Philosophy. Philadelphia 1994.
- Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-Unterrichts. In: Martens, Ekkehard/ Schreier, Helmut.: Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in der Grundschule und in der Sekundarstufe I. Heinsberg 1994.
- Matthews, Gareth B.: Denkproben. Berlin 1991.

- Pfeiffer, Silke, Philosophieren mit Kindern – Versuch der Fundierung eines neuen Unterrichtsfaches. Pädagogische Schriften, Band 11. Göttingen 2002.
- Schmidt, Hans-Joachim: Zum Philosophieren verpflichtet? Unfrisierte Überlegungen eines Nichtphilosophen. In: Hastedt, Heiner/ Thies, Christian (Hrsg.): Philosophieren in der Grundschule. Rostocker Philosophische Manuskripte – Heft 7. Rostock 1999.
- Schreier, Helmut: Nachdenken mit Kindern: Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1999.

Internetquellen

www.bildungserver-mv.de/download/rahmenplaene/pr-philosophie-gs.pdf
(Abruf: 22.02.2012)

Horst Gronke

Kinder philosophieren sokratisch – Wenn Kinder in eine sokratische Schule gingen ...*

„Die Kinder kommen zu so spitzfindigen Schlussfolgerungen, dass man ihnen kaum folgen kann, aber es ist charakteristisch, dass sie denken können. Sie halten ein Problem fest, dringen in es ein und suchen seinen Kern. Sie sind nach der sokratischen Methode ausgebildet, sie ‚denken in Gemeinschaft‘. Sie können sich konzentrieren. Ein kleines Mädchen bekommt eine Frage gestellt, sie kann nicht gleich antworten, und man bekommt Mitleid mit ihm, weil es anscheinend ganz verzagt dasitzt. Dann hebt es den Kopf und gibt eine klare, vernünftige Antwort. Es musste nur erst nachdenken.“

(Aus dem Bericht „Die dänische Schule der kleinen Ausländer“ des Journalisten Knud Skov in der dänischen Zeitung „Aarhus Amtstidende“ vom 6.11.1936 (oder 1937) über die sokratische Exilschule) (Nielsen 1999, S. 98)

1. Können Kinder überhaupt philosophieren?
2. „Sokrates“ als Vorbild?
3. Das „Sokratische Gespräch“ und die „Sokratische Schule“ nach Leonard Nelson, Minna Specht und Gustav Heckmann als Vorbilder?
4. „Neue Sokratik“: Kinder philosophieren und lernen sokratisch

* Die Grundlage für diesen Beitrag bilden der Workshop „Kinder philosophieren sokratisch“, den Dieter Krohn und ich auf der Tagung „Kinder philosophieren“ der Philosophisch-Politischen Akademie und der Friedrich-Ebert-Stiftung am 18. November 2010 durchgeführt hatten, sowie die Mitwirkung an einer von Dr. Paolo Dordoni und Prof. Fulvio C. Manara organisierten Konferenz im Dezember 2011 an der Universität Bergamo, auf der u.a. das Sokratische Gespräch und der kinderphilosophische Ansatz der Community of Inquiry miteinander verglichen wurden. Trotz dieser gemeinsamen Aktivitäten und der vielfältigen Anregungen meiner Kollegen, die in diesen Beitrag eingegangen sind, weiche ich sicherlich in einigen Hinsichten von deren Überzeugungen ab.

1. Können Kinder überhaupt philosophieren?

Was bedeutet „philosophieren“? Wesen, die vernunftfähig sind, philosophieren, wenn sie mittels ihrer mehr oder minder entwickelten Vernunft die Reichweite und die Grenzen ihrer Vernunft untersuchen und prüfen. Beim Philosophieren kritisiert (prüft) sich die Vernunft selbst.

Das ist – wie die Geschichte der Philosophie lehrt – ein ungemein kompliziertes Geschäft. Die Philosophie hat sogar lange (ca. 2500 Jahre) gebraucht, bis ihr klar wurde, dass nicht der vermeintliche Blick auf das Sein bzw. Wesen der objektiven (Außen-)Welt und auch nicht der Blick auf die subjektive (Innen-)Welt dem gerecht werden können, was den philosophischen Vernunftgebrauch ausmacht. So intensiv man „den Himmel über uns“, die äußere Natur und die innere Natur bzw. die Seele auch erkunden mag, was die Vernunft selbst auszeichnet, tritt dadurch nicht ans Licht. Indem Philosophie sich schrittweise von der Kosmologie, von den Naturwissenschaften und von der Psychologie abgrenzte, kam sie einem angemessenen Selbstverständnis ein gutes Stück näher.

Dass Tiere zu diesen komplexen Vernunftleistungen nicht in der Lage sind, versteht sich von selbst. Tiere können nur wenig denken und überhaupt nicht philosophieren. Und selbst wenn – wie in diesem Beitrag – die Ansicht eines evolutionären qualitativen „Sprungs“ vom Tier zum Menschen vorausgesetzt wird, ist zu konstatieren: auch kleine Kinder, die sich grundlegende Unterscheidungen (in der Erkenntnistheorie etwa die Unterscheidung zwischen Ursache und Grund, in der Ethik die Unterscheidung zwischen Normen und Fakten usw.) im Laufe ihres Erwachsenwerdens erst erarbeiten müssen, können in dem so verstandenen Sinn nicht philosophieren.

Ich kenne auch viele Erwachsene, die keinen Sinn für das Philosophieren im Verlaufe ihres Lebens ausgebildet haben. Sie hätten philosophieren können, wenn sie über längere Zeit gewisse Reflexionserfahrungen gemacht hätten, aber sie können es nun nicht.¹ Sie müssten das Philosophieren, die Sprache der Philosophie, lernen, wie man eine Zweitsprache lernt – was bekanntlich mit zu-

¹ Die Entwicklungspsychologin Eveline Crone hebt in ihrem Buch „Das pubertierende Gehirn. Wie Kinder erwachsen werden“ (2011) hervor, dass sich „die kognitiven Fertigkeiten noch über das 20. Lebensjahr weiterentwickeln (bis max. 25. Lebensjahr, H.G.), sodass man erst dann davon ausgehen kann, dass Menschen umfassend zu überlegten Entscheidungen fähig sind.“ (Crone 2011, S. 28f.) Was im Umkehrschluss heißt: Diese kognitiven Fertigkeiten, etwa anspruchsvolle kognitive Operationen wie „Er denkt, dass sie denkt, dass er denkt, weil er früher dachte ...“ (Ebenda, S. 29), müssen innerhalb dieses Zeitraums erlernt werden.

nehmendem Alter immer mühsamer wird. Die Weisheit des Alters mag Lebensweisheit sein (man weiß, wie der Hase läuft), sie ist aber nicht notwendig philosophische Weisheit. Die älteren Menschen, die nach einem erfahrungs- und arbeitsreichen Leben nun endlich mal in einem universitären Seniorenstudium oder in der Volkshochschule nachholen wollen, was sie sich in einem vorwiegend an Selbsterhaltung und Selbstverwirklichung orientierten Leben nicht an Weisheitssuche gegönnt haben, finden sich nur schwer im ebenso unübersichtlichen wie steinigen Labyrinth philosophischer Gedankengänge zurecht. Auch im Bereich der Wissenschaft gilt dies: Es dürfte nicht leicht fallen, Fachwissenschaftler zu finden, die sich der Philosophie erst in einer späten Lebensphase zugewandt und es dann zu bedeutenden philosophischen Leistungen gebracht haben. Philosophieren ist und bleibt eine sperrige Angelegenheit.

Es wäre also gut, wenn eine Bildungsgesellschaft, die – aus welchen guten Gründen auch immer – das Philosophieren wertschätzt, es so früh wie möglich einübt. So früh wie möglich? Schon im zarten Kindesalter? Wie soll das gehen, wenn die Kleinen noch gar nicht zum vermeintlich so komplexen Philosophieren in der Lage sind?

Man könnte diese Paradoxie zu beheben versuchen, indem man wie einige moderne Kinderphilosophen die natürliche Begrenztheit des kindlichen Denkvermögens in jeweiligen Entwicklungsstadien leugnete oder herunterspielte.² Oder indem man einen radikalen ontogenetischen Relativismus verträte: Kinder denken und philosophieren eben ganz anders als Erwachsene. Ihr Philosophieren dürfe daher nicht mit den Maßstäben der ganz anders philosophierenden Erwachsenen gemessen werden. Obwohl darin ein Körnchen Wahrheit stecken mag (wie gleich noch zu zeigen ist), halte ich diese Ansicht im Ganzen gesehen für absurd. Sie widerspricht nicht nur aller konkreten Erfahrung, die Eltern und Verwandte im familiären Umfeld sowie Pädagogen in Kitas, Kindergärten und Grundschulen machen, sie ist auch gar nicht ohne Selbstwiderspruch zu vertreten. Aus welcher (übergenerationellen) Perspektive sollten denn die Erwachsenen Einblick in die vermeintlich ganz anderen Denkweisen von Kindern gewinnen können? Ich versuche, diese Paradoxie des Einübens in etwas, wozu Kinder nicht fähig zu sein scheinen, unter der folgenden zweistimmigen Hypothese zu klären und aufzuheben:

- Kinder können (noch) nicht philosophieren wie Erwachsene.
- Erwachsene können nicht (mehr) philosophieren wie Kinder.

² Das scheint mir bei Gareth B. Matthews der Fall zu sein, was freilich der *praktischen* Fruchtbarkeit seines kinderphilosophischen Ansatzes keinen Abbruch tut.

Um diese Annahme und ihre Implikationen zu verdeutlichen und zu begründen, unterscheide ich im Folgenden zwei miteinander zusammenhängende Auffassungen von Philosophieren. Sie haben beide ihren Ursprung in der engen Verbindung der Tätigkeit des Philosophierens mit der Aktivität des Selberdenkens. Die Fähigkeit und den Anspruch zu einer solchen Verbindung hatte im 4. Jahrhundert v.Chr. Platon in seinen Dialogen dem Lehrmeister seiner späten Jugend, Sokrates, gleichsam inkorporiert. Das Selberdenken der Athener zu fördern, dieses pädagogische Engagement bildet das augenfälligste Charakteristikum von Sokrates' Wirken. Unter seiner auf helfenden Hand werden seine Gesprächspartner Schritt für Schritt, soweit sie eben zu schreiten vermögen, zu selbständig Philosophierenden.

Andererseits scheint es dieser Hilfstätigkeit gar nicht zu bedürfen. Denken wir nicht immer schon selbst, wenn wir denken? Wie es scheint, offenbar nicht. Wie käme es sonst zu der Aufforderung verzweifelter Pädagogen an ihre Schützlinge, die nicht recht bei der Sache sind oder das von anderen Gesagte nachplappern: „Jetzt denk doch mal nach!“ – oder gar zu Heideggers berühmt gewordener technik- und wissenschaftskritischer Bemerkung: „Die Wissenschaft denkt nicht“? Zweifellos gibt es allenthalben Denkdefizite. Manche Menschen sind zu träge, zu müde, zu lustlos, um einer Sache auf den Grund zu gehen, manche Wissenschaftler denken über ihren jeweiligen Gegenstand nach, scheren sich aber wenig darum, was sie an eigenen Erkenntnisprinzipien voraussetzen. Gleichwohl ist nicht völlig in Abrede zu stellen, dass der Mensch offensichtlich immer schon selbst denkt. Andernfalls könnte die Forderung besseren, intensiveren, konzentrierteren Denkens gar nicht sinnvoll gestellt werden. Sie muss sich ja an ein Denken richten, das die angesprochene Person selbst kontrollieren kann. Daher ist die Frage nicht ganz abzuweisen: Inwiefern denken wir Menschen von Kindesbeinen an immer schon selbst? Philosophieren wir in gewissem Sinne sogar schon von frühester Kindheit an?

In Lawrence Kohlbergs großartigem Buch zum generationenübergreifenden Philosophieren mit dem Titel „Die Psychologie der Lebensspanne“³ findet sich neben Kapitelüberschriften wie „Der Erwachsene ...“, „Der Adoleszente ...“, „Der Jugendliche ...“, „Der ältere Mensch als Philosoph“ auch ein Kapitel mit der Überschrift „Das Kind als Philosoph“.⁴ Kohlberg sieht schon bei Jean Pia-

³ Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Lebensspanne, posthum herausgegeben, bearbeitet und eingeleitet von Wolfgang Althof und Detlef Garz, Frankfurt am Main, 2000.

⁴ Erstveröffentlichung unter dem Titel „The Young Child as Philosopher“ in: Kohlberg 1987, S. 13-44.

get den Grundgedanken ausgebildet, dass Kinder Philosophen sind, wobei sich ihr Philosophieren in Stufen entwickle. Piaget habe zeigen können, „daß Kinder in der Hauptsache deshalb an der Geburt, am Tod und am Geschlechtsleben interessiert sind, weil sie sich Gedanken über den Ursprung der Dinge machen; darüber, was Raum und Zeit, was Kausalität und Realität, was Gut und Böse ist, also Fragen, die im Mittelpunkt des Interesses jener Erwachsenen stehen, die wir Philosophen nennen. Philosoph zu sein bedeutet, sich Gedanken zu machen über die grundlegenden Begriffe oder Kategorien der Erfahrung, und genau hieran sind auch kleine Kinder interessiert.“ (Kohlberg 2000, S. 68)

Um besser zu verstehen, was Kohlberg damit eigentlich meint und inwiefern er damit nicht übers Ziel hinausgreift, kann meines Erachtens die Unterscheidung zweier Verständnisse von Philosophieren helfen: eines Philosophierens im weiten Sinne und eines Philosophierens im engen Sinne. Philosophieren im weiten Sinne geschieht dort, wo Menschen „selber etwas denken“. Menschen beziehen sich in ihren Wahrnehmungen und Emotionen denkend auf die Welt. Als Kinder haben wir Erwachsene in dieser Hinsicht schier Unglaubliches geleistet, ohne uns dessen erinnern zu können. Wir haben etwa die Fähigkeit entwickelt, Dinge voneinander und von Nichtdinglichem zu unterscheiden, wir konnten nach und nach die besondere Emotionalität anderer Personen verstehen, wir konnten Mama und Papa sagen und konnten sogar „Mama und Papa“ spielen, wir konnten Aufforderungen von sachlichen Hinweisen und subjektiven Bekundungen unterscheiden usw.. Dies konnten wir, das ist Kohlbergs Pointe, nicht, weil wir es von den Erwachsenen gelehrt bekamen, nicht weil wir in etablierte Fachdisziplinen wie die Psychologie oder die Linguistik hineingewachsen sind, sondern aus eigener schöpferischer Denkkraft. Wir, die Kinder, die wir sind und die wir waren, setzen das Puzzle aus tausendundeins Wahrnehmungen zu unserer jeweiligen Welt zusammen; die Welt ist nichts Vorgefertigtes, das sich Kindern (und Erwachsenen) einfach vor das geistige Auge stellt und von ihnen nur aufgenommen und nachträglich verarbeitet wird. Die Welt des Kindes ist das Produkt seiner lebendigen Denktätigkeit. Als Erwachsene werden wir niemals wieder dieses phantastische Potenzial an welterschließendem Selberdenken erreichen. Im Vergleich dazu sind Erwachsene Schnecken. In gewissem Sinne kann man also sagen: Kinder sind die eigentlichen Philosophen – im Philosophieren im weiten Sinne.

Philosophieren im engen Sinne unterscheidet sich von „etwas selber denken“, es geht darüber hinaus und bezeichnet die Tätigkeit, „über das selbst Gedachte bzw. über das Denken selbst nachzudenken“, also zum Beispiel das, was Sie, diesen Beitrag lesend, jetzt gerade selbst tun, wenn Sie mit mir über das

Erwasdenken der Kinder nachdenken. Dieses philosophische Denken ist kein Denken über das faktisch in der Welt Vorliegende, es ist keine Weltwissenschaft wie etwa die Naturwissenschaft oder die Psychologie, die das Seelenleben der Menschen erforscht. Es ist eben Selberdenken über Selberdenken, über die Bedeutung und die Geltung unserer seit frühester Kindheit sich entwickelnden Welterschließung. Mit anderen Worten ausgedrückt: Menschen „konstruieren“ (im weiten Sinne philosophierend) ihre Welt, sie sind die Urheber ihres Weltbilds, und sie können ihre Konstruktionsleistungen (im engen Sinne philosophierend) „re-konstruieren“. Diese Rekonstruktion heißt bei Platon/Sokrates „Anamnesis“ („Wiedererinnern“), die Unterstützung dabei „Maieutik“ (Hebammenkunst) und die Prüfung des Anspruchs auf zutreffendes Wiedererinnern „Elenchos“ (Prüfung auf Widerspruchsfreiheit). Im Rekonstruieren und erst recht im kritischen Rekonstruieren können Erwachsene deutlich kompetenter sein als Kinder, wenngleich sie von den sie irritierenden Versuchen der Kinder, das Konstruieren ihrer Welt zu befragen, einiges Staunenswertes lernen können. Erwachsene können, falls sie sich entsprechend gebildet haben, die eigentlichen Philosophen sein – im Philosophieren im engeren Sinne.

Halten wir schlussfolgend fest:

- Kinder können nicht nur philosophieren, sie philosophieren quasi natürlicherweise. Erwachsene können philosophieren, aber sie werden es nur gut können, wenn sie sich im Philosophieren möglichst frühzeitig (und ausdauernd) bilden.
- Kinder philosophieren anders als Erwachsene – selbsttätig denkend ihre eigene Welt der Bedeutung konstruierend. Erwachsene philosophieren anders als Kinder – selbsttätig denkend ihr Denken erschließend und prüfend.
- Trotz der Andersartigkeit des kindlichen und des erwachsenen philosophischen Denkens verbindet beide Denkweisen ein unzertrennliches Band. Denn es ist erstens nicht zu vergessen, dass sich Kinder allmählich – über die Adoleszenz und die Jugendzeit - zum Erwachsenen entwickeln; es gibt nicht nur zwei, sondern je nach Einteilung der Lebensspanne eine Vielzahl aneinander anschließender und ineinander übergehender Denkweisen. Zweitens sind das Philosophieren im weiten Sinne und das Philosophieren im engen Sinne voneinander abhängig. Ohne Philosophieren im weiten Sinne, ohne die Konstruktionsleistungen der Menschen, wäre Philosophieren im engen Sinne mangels eines Gegenstands des Philosophierens nicht möglich, ohne Philosophieren im engen Sinne, ohne das reflektierende Nachdenken über unser

Denken, könnten wir nichts von unserem Philosophieren im weiten Sinne wissen und wären darauf angewiesen, es irgendwie zu spüren. Es ist anzunehmen, dass mit jedem Fortschritt, den das Philosophieren im weiten Sinne macht, zunehmend auch ein begleitendes Philosophieren im engen Sinne möglich wird. Und dass mit jedem Fortschritt, den das Philosophieren im engen Sinne macht, etwas aufscheint, was das Philosophieren im weiten Sinne prägt.

- Erwachsene können nicht mehr so philosophieren wie Kinder, ihre Fähigkeit, die Kategorien ihrer Welterfahrung selbsttätig im freien Spiel der Denkkräfte zu kreieren, geht zurück. In der Sprache der Hirnforschung ausgedrückt: Das Gehirn der Kinder knüpft – je nach Anregung durch die Um- und Mitwelt – unzählige Nervenverbindungen. Diese schöpferische Kraft kann das erwachsene ältere Gehirn, obwohl es sich noch ein gewisses Maß an Plastizität bewahrt, nicht mehr entwickeln.⁵
- Kinder können noch nicht philosophieren wie Erwachsene. Ihre Fähigkeit, ihr welterschließendes Denken zu reflektieren, kann sich jedoch im Laufe ihres Lebens kontinuierlich bzw. in Stufen entwickeln. Es findet hierbei ein immer wieder erneutes Aufklären des dunkel in ihrem Bewusstsein schlummernden reflexiven Wissens der eigenen Denkschemata statt.
- Und schließlich: „Philosophieren lehren“ bedeutet im Falle der Kinderphilosophie, vor allem die kreative welterschließende Selbsttätigkeit des kindlichen Geistes, im Falle der Erwachsenenphilosophie, primär die analytisch-kritische Reflexion der welterschließenden Denkkategorien zu fördern. In Verbindung beider Lehrorientierungen käme es darauf an, das bei den Lerngenerationen vorliegende Potenzial zur Aktivierung des jeweils „anderen“ Philosophierens anzufeuern und anzuleiten. Erwachsene sollen immer mal wieder Gelegenheit bekommen, wie Kinder zu fragen und zu denken, Kinder sollen behut-

⁵ Der niederländische Hirnforscher Dick Swaab verweist in seinem Buch „Wir sind unser Gehirn“, einer umfassenden Darstellung der modernen Ergebnisse der Hirnforschung und ihrer Relevanz, auf kognitive Kompetenzen, die in einem späteren Stadium nicht mehr entwickelt werden können. Beispielsweise überlappen sich „bei Kindern zwischen 9 und 11 Jahren noch die Hirnregionen, die Wörter und visuelle Informationen verarbeiten. Später ist dagegen eine Spezialisierung eingetreten, so dass bei Erwachsenen nur zwei separate Hirnregionen die beide Informationsformen verarbeiten.“ (Swaab 2010, S. 57)

sam und altersgerecht im sich regenden (der Vernunft innewohnenden) Nachdenken über ihre Denkmuster begleitet werden.

Sollte man diesen Ansatz des am Potenzial des Selber-Denkens orientierten Philosophieren-Lehrens „sokratisch“ nennen?

Der „transzendental-kritische“ Pädagoge Wolfgang Fischer hatte vor einigen Jahren grundsätzliche Skepsis gegenüber Bestrebungen geäußert, pädagogische Methoden voreilig als sokratisch auszuzeichnen und damit zu überhöhen. Er monierte, dass „im Laufe der Zeit über ihn (Sokrates, H.G.) die unterschiedlichsten Auffassungen verbreitet worden sind und daß mit ihm – mitunter in erschreckender Leichtfertigkeit – alles Mögliche in Verbindung gebracht wurde, zum Beispiel eine (sokratische) Lehrmethode in der Unterweisung von Kindern oder daß er ‚die Innerlichkeit des Menschen‘ erwecken wollte – als hätte er im vorigen Jahrhundert (dem 19. Jh., H.G.) gelebt.“ (Fischer 1998, S. 12)⁶ Mir erscheint Fischers Vorwurf der leichtfertigen Vereinnahmung von Sokrates einiges für sich zu haben, vor allem wegen der inflationären Verwendung von „sokratisch“ für alles, was nur andeutungsweise dem Lernenden bzw. Philosophierenden eine gewisse Selbstständigkeit zugesteht.

Ein besonders markantes Beispiel für unbedachte Instrumentalisierung von Sokrates ist etwa die ihm immer mal wieder von Moderatoren und Journalisten in Erziehungsdebatten zugeschriebene, in Zitatensammlungen aufgenommene und auf vermeintlich seriösen Internet-Webseiten (vgl. www.planet-wissen.de oder www.eltern.de) Verbreitung findende Auffassung, er habe die Jugend als verdorben und ungezogen angesehen – was umso irrwitziger ist, als Sokrates selbst der Verderbnis der Jugend beschuldigt worden war. Das entsprechende frei erfundene „Zitat“ eines wohl frustrierten und mangels eigener Autorität sich

⁶ Ähnlich wendet sich auch Jean Pierre Vernant gegen eine neomodische psychologisierende Innerlichkeitsauffassung der Sokratischen Maxime des „Erkenne dich selbst“ (gnothis seauton): „Die delphische Maxime ‚Erkenne dich selbst‘ fordert nicht [...] einen Rückzug auf sich selbst, um durch Introspektion und Selbstanalyse ein verborgenes ‚Ich‘, das für alle anderen unsichtbar ist, zu entdecken, wobei dieser Rückzug als ein reiner Akt des Denkens oder als geheimer Bereich des persönlichen inneren Lebens vorausgesetzt werden würde. [...] Für das Orakel bedeutet das ‚Erkenne dich selbst‘: Lerne deine Grenzen kennen, werde dir bewußt, daß du ein sterblicher Mensch bist, versuche nicht, dich zu den Göttern aufzuschwingen. Selbst Platons Sokrates, der die überlieferte Formel neu interpretiert und ihr eine neue philosophische Dimension verleiht – erkenne, was du wirklich bist, was in dir du selbst bist, das heißt deine Seele, deine *psyche* –, will seine Gesprächspartner keineswegs dazu anregen, ihren Blick in sich hinein zu richten, um sich im Innern ihres ‚Ich‘ zu entdecken.“ (Vernant 1996, S. 24f.)

die Autorität von Sokrates erschleichenden Pädagogen kursiert in zwei Versionen: (1) „Die Jugend liebt heutzutage den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor den älteren Leuten und schwatzt, wo sie arbeiten sollte. Die jungen Leute stehen nicht mehr auf, wenn ältere das Zimmer betreten. Sie widersprechen ihren Eltern, schwadronieren in der Gesellschaft, verschlingen bei Tisch Süßspeisen, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer.“ (2) „Die Kinder von heute sind Tyrannen. Sie widersprechen ihren Eltern, kleckern mit dem Essen und ärgern ihre Lehrer!“ Die letztere Version könnte gar die Titelgebung für den, die antiautoritäre Erziehung geißelnden Bestseller Michael Winterhoffs „Warum unsere Kinder zu Tyrannen werden“ (vgl. Winterhoff 2008) inspiriert haben.

Aber auch dort, wo wir einer seriösen Beschäftigung mit sokratischem Philosophieren begegnen, treffen wir auf Tendenzen, den Begriff des Sokratischen aufzuweichen. So findet sich bei dem Sokratiker der Nachkriegszeit, Gustav Heckmann, ein viel zu unspezifisches Verständnis von „sokratisch“ – in seiner „allgemeinsten Definition des sokratischen Gesprächs“, nach der eine Gesprächspraxis schon sokratisch genannt werden kann, wenn „durchgängig ein gemeinsames Erwägen von Gründen stattfindet“. (Heckmann 1993, S. 13)

Wegen dieser misslichen Situation gilt es, eine ernsthafte und nachvollziehbare Verwendung von „sokratisch“ für das Philosophieren mit Kindern zu belegen. Ich unternehme dies in kritischer Perspektive: Kann Sokrates überhaupt ein Vorbild für das Philosophieren mit Kindern sein? (2) Können diejenigen, die im 20. Jahrhundert die sokratische Methode neubegründet zu haben beanspruchen, mit Recht als Vorbilder für das Philosophieren mit Kindern gelten? (3) Aus dieser kritischen Untersuchung leite ich eine Konzeption für „neues“ sokratisches Philosophieren und eine „neue sokratische Schule“ ab. (4)

2. „Sokrates“ als Vorbild?

Sokrates war 470 oder 469 v.Chr. in eine griechische Welt hineingeboren worden, in der körperlicher Fitness und dem öffentlichen Ansehen in der Bürgerschaft der Stadt außerordentlich große Bedeutung beigemessen wurde. Die Athener Griechen waren ein kriegerisches Volk. Gleich dem Homerischen Helden Achill Ehre und Ruhm im Kampf gegen äußere Feinde zu erwerben und sich damit (mangels der Vorstellung einer unsterblichen individuellen Seele) im Gedächtnis der Polis zu verewigen, war das Ziel eines jeden freien männlichen

Bürgers. Frauen und Sklaven war dies verwehrt, wie ihnen auch Bildung (Lesen, Schreiben, Rechnen, Sport, Musik) weitgehend vorenthalten wurde. Eine Vorstellung von Würde, die allen Menschen unabhängig von Ihrem Geschlecht oder Ihrem gesellschaftlichen Rang gleichermaßen zukommt, war im Athen zu Zeiten von Sokrates noch nicht gedacht; der Gedanke der Menschenwürde sollte erst später – in Anfängen in der Stoa und dann im Urchristentum – aufkommen, und noch wesentlich später, bei Immanuel Kant, eine halbwegs triftige Formulierung und Begründung erhalten.

Das männliche Kind genoss (ab etwa 7 Jahren) auf der Palästra oder im Didaskaleion, den athenischen Elementarschulen, eine grundständige Ausbildung in Athletik, Lesen, Schreiben und Rechnen. Dieser Unterricht war von großer Strenge geprägt. Brutale Züchtigung war in den Schulen Athens üblich. Sogar der Sklave, der den ihm anvertrauten Zögling zu den Unterrichtsstätten begleitete, der „Pädagoge“, durfte diese Züchtigung vornehmen. Henri Irénée Marrou hat zu dieser kindfeindlichen Einstellung markante Quellen ausgegraben: „Die bezeichnende Vorstellung, die sich für die Menschen jener Zeit mit der Erinnerung an die niedere Schule verbindet, ist nicht die des Agons und seines edlen Wettstreits, sondern die des schrecklichen Lehrers mit dem Knüttel in der Hand und des Schreckens, den er einflößte. [...] Erziehung und körperliche Züchtigungen scheinen für einen hellenistischen Griechen so unzertrennlich, wie sie es für einen pharaonischen oder jüdischen Schreiber sind. Ganz natürlich ist es, daß die alexandrinischen Übersetzer der Heiligen Schrift für die Übersetzung des hebräischen *músar* (Erziehung und Züchtigung) das Wort *paideia* verwenden, das schließlich unter ihrer Feder ganz einfach ‚Strafe‘ bedeutet[...]“ Nie denkt die antike Schule an ein Wunschbild wie unsere ‚fröhliche Schule‘.“ (Marrou 1977, S. 305f.)

Die Kindheit wurde nicht als eine Lebensphase eigenen Rechts betrachtet, es ging vielmehr darum, Kinder für ihr späteres mögliches Erwachsensein zu formen. Gewissermaßen war der neugeborene Mensch noch nicht Mensch im eigentlichen Sinne, sondern erst wenn er – von einer Person, die sich seiner angenommen hatte – zum anerkannten erwachsenen Mitglied der Polis-Gemeinschaft herangebildet worden war. „Mensch zu werden bedeutete im alten Griechenland nicht einfach, erwachsen zu werden. Es war vor allem die gesellschaftliche Stellung der Eltern, die darüber entschied, wer wirklich Mensch werden konnte und wer nicht.“ (Cambiano 1996, S. 100)

Nach allem, was wir wissen, hat Sokrates, selbst Vater von drei Söhnen, gegen diese Missachtung der Kindheit des Kindes nicht opponiert. Folglich war er weit davon entfernt, ein Konzept für das Philosophieren von und mit Kindern

zu entwickeln.⁷ Es existiert in der griechischen Antike oder in der Platonischen Akademie keine sokratische Kinderschule. Nur gelegentlich werden in den Platonischen Dialogen Jünglinge als Gesprächspartner auserkoren, so der wohl 16- bis 17-jährige Charmides im gleichnamigen Dialog, der sich auf dem Turnplatz eines Gymnasions abspielt. Philosophieren bzw. philosophische Dialektik blieb im Wesentlichen den Erwachsenen – und hier vor allem Erwachsenen mit einer entsprechenden Vorbildung – vorbehalten.

Gleichwohl scheint die an Sokrates gerühmte Hebammenkunst, mit der er den Gesprächspartnern bei der Geburt von Gedanken durch seine Fragen behilflich ist, wie prädestiniert für das philosophisch inspirierte Unterrichten von Kindern. Setzt sie doch voraus, dass der Lehrende nicht seine eigenen Gedanken in den Kopf des Kindes hineinlegt, sondern das aus ihm entbirgt, was es selbst denkt. Aber trotz dieses unzweifelhaften Fortschritts zur Selbstbestimmung der Gesprächspartner hat diese Hebammenkunst ihre problematische Seite. Denn wer wird in den Platonischen Dialogen faktisch als Geltungsinstanz der geborenen bzw. im Gebären begriffenen Gedanken eingesetzt? Bei Platon ist es Sokrates selbst, die Hebamme, die mit ihrem überlegenen Kriterienwissen Geäußertes akzeptiert oder nicht. Sokrates maßt sich an, wahre von falschen Gedanken zu unterscheiden:

„Von meiner Hebammenkunst nun gilt übrigens alles, was von der ihrigen (der wirklichen Hebammen, H.G.); sie unterscheidet sich aber dadurch, daß sie Männern die Geburtshilfe leistet und nicht Frauen, und daß sie für ihre gebärenden Seelen Sorge trägt, und nicht für Leiber. Das größte aber an unserer Kunst ist dieses, daß sie im Stande ist zu prüfen, ob die Seele des Jünglings Mißgestaltetes und Falsches zu gebären im Begriff ist; oder Gebildetes und Echtes. [...]“ (Platon 1991, *Theaitetos*, 150 b-c)

Dieses Philosophieverständnis ist wohl nicht auf eine Stufe mit dem heute immer noch in unseren Schulen vorherrschenden fragend-entwickelnden Unterricht zu setzen, bei dem die Lehrenden den Schülern „vorauswissende“ Fragen stellen, zu denen sie die von den Lehrern schon gewussten Antworten zu finden (und häufig zu erraten) haben. (Vgl. Loska 1995) Sokrates beansprucht kein inhaltliches Herrschaftswissen. Dennoch legt er bei der Beurteilung der Denkwege seiner Gesprächspartner seine eigenen logischen Kategorien zugrunde. Sokrates beansprucht logisches und formales Herrschaftswissen. Wenn in ähnli-

⁷ Immerhin finden sich in Platons mittelspäter Schrift *Politeia* einige konstruktive und fortschrittliche Aspekte, etwa den Einschluss von Mädchen in das Bildungssystem.

cher Weise die erwachsenen Sokratiker mit ihrem mehr oder minder ausgebildeten logischen Know-how die Entscheidungsmacht darüber ausüben, was das junge Denken an wahren oder falschen Gedankengängen hervorbringt, ist zu befürchten, dass das angemessene Verstehen der Eigenart des sich entfaltenden kindlichen Denkens gefährdet wird.

Was mir jedoch in historischer Perspektive gravierender erscheint und was ein deutliches Indiz für die Missachtung des kindlichen Denkens anzeigt, ist die analogische Übertragung der menschenunwürdigen Praxis der Athener Griechen und ihrer Hebammen, vermeintliche Missgeburten (sog. „Mondskälber“) einfach wegzuworfen, in die Sphäre des Denkens.

„So übergib dich also mir, als dem Sohn einer Geburtshelferin und auch selbst der Geburtshilfe kundigen, und was ich dich frage, das beifere dich so gut du nur kannst zu beantworten. Und wenn ich bei der Untersuchung etwas, was du sagst, für ein Mondskalb und nichts echtes erfunden habe, also es ablöse und wegwerfe, so erzürne dich darüber nicht, wie die Frauen es bei der ersten Geburt zu tun pflegen.“ (Platon 1991, Theaitetos 151 b-c)

Diesen Sokrates wird man kaum ohne weiteres als Vorbild eines humanen Kinderphilosophen anbieten können. Es muss vielmehr darum gehen, die tatsächlich vorbildhaften Elemente von Sokrates' Philosophieren aus einer problematischen Gesprächs- und Lehrpraxis, die dem damaligen Zeitgeist und der Begrenztheit seines Weltbildes geschuldet ist, herauszuarbeiten.

(1) Dafür ist zunächst noch einmal an die Orientierung am Selberdenken zu erinnern. Mag das Gesprächsverhalten von Sokrates, die Einseitigkeit seiner Gesprächsführung, die den Gesprächspartnern allzu oft die Antworten in den Mund legt, auch zu wünschen übrig lassen, es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass er auf die Selbsttätigkeit und Einsichtsfähigkeit seiner Gesprächspartner vertraut. Ob die Gesprächspartner einer Aussage zustimmen oder nicht, Sokrates geht gemeinsam mit ihnen ihren eigenen Argumenten für oder gegen die Geltung ihrer Überzeugungen nach. In den Sokratischen Dialogen kann sich die Vernunft in ihrer Tätigkeit – und auch in ihren Irrwegen – selbst erkennen. Es wäre merkwürdig, wollte man Kindern, die zu solchen immensen Vernunftleistungen wie dem Erlernen einer (Bild-, Wort- und Schrift-)Sprache in der Lage sind, diese Fähigkeit vollkommen absprechen. Für eine Beerbung des sokratischen Philosophierens kommt es daher darauf an, die kindgerechten Realisierungsbedingungen für das Selberdenken der Kinder herzustellen.

(2) Als Weiteres ist natürlich das Element zu erwähnen, das Sokrates so maßgeblich für unser abendländisches Philosophieverständnis hat werden lassen: die „Was ist x?“-Frage als Frage nach den allgemeinen Geltungskategorien unseres Denkens und Handelns: Was ist Erkenntnis? Was ist Wahrheit? Was ist Gerechtigkeit? Philosophieren bedeutet, über grundsätzliche Maßstäbe und Prinzipien nachzudenken, bevor sie an die Welt angelegt werden. Bevor wir z. B. ein einzelnes Verhalten als gerecht oder ungerecht beurteilen, sollen wir darüber nachdenken, was Gerechtigkeit eigentlich ist. Haben wir darüber ausreichend intensiv und mit Sinn und Verstand nachgedacht, sind wir eher berechtigt, unsere Maßstäbe und Prinzipien auf die verschiedenen Fälle des Lebens anzuwenden. Zu einem solchen, auf das Allgemeine gerichteten Denken sind auch Kinder in eingeschränktem Maße fähig, wenngleich – wie es Kohlberg ausdrückt – „das kindliche Spiel [...] selbstverständlich nicht das nüchterne Nachdenken des erwachsenen Philosophen (ist) – es besteht nicht aus ‚reiner Vernunft‘.“ (Kohlberg 2000, S. 72)

(3) Ein kaum weniger spezifisches Element für die Sokratische Gesprächskunst ist die Bezogenheit auf die jeweilige konkrete praktische Erfahrung der Gesprächspartner. Wenn erst mithilfe von Denkschemata (etwas selber denken) Realitätserfahrung möglich wird, liegt es nahe, diese Denkschemata in Bezug auf die konkrete Erfahrung (etwas in einem konkreten Fall selber denken) aufzuklären. So etwa untersucht Sokrates gemeinsam mit Euthyphron, welches Denkschema bzw. Prinzip dessen konkretem Vorhaben, seinen Vater vor Gericht anzuklagen, zugrunde liegt und ob es (hier: Frömmigkeit) der kritischen Prüfung standhält. Oder er erörtert im Dialog mit den Feldherren Laches und Nikias, die von Lysimachos und Melesias als Berater für die richtige Erziehung ihrer Söhne Thukydides und Aristides hinzugezogen worden waren, welche Auffassung von Tapferkeit den vorgeschlagenen Erziehungszielen angemessen ist. Diese Erfahrungsnähe des sokratischen Philosophierens, zumal wenn sie methodisch substanzialisiert werden würde, öffnet ein weites Tor für das Philosophieren mit und von Kindern. Deren besondere Begabung liegt ja im konkret-anschaulichen Denken innerhalb ihres Erfahrungsraums.

(4) Dieser Erfahrungsraum ist allerdings nicht das Wechselbad von Arbeiten, Funktionieren und Freizeitaktivitäten des Erwachsenen, wenngleich eine zunehmende Tendenz in diese Richtung auch in der heutigen Kindererziehung zu beobachten ist. Kinder spielen und phantasieren. Sie spielen z. B. gern Versteck, Nachlaufen, Nachmachen. Sie können sich für Zaubereien und Märchen begeistern. In Sokrates' Dialogen wird aber nicht gespielt und wenig phantasiert. In ihnen wird ernsthaft nach Wahrheit gesucht, nach der wahren Erkenntnis einer

in Frage stehenden Sache. Ist der Baum da auch morgen noch der gleiche Baum? Ist die Hexe, die du in der Nacht geträumt hast, echt? Kann ein böser Mensch zu einem guten Menschen werden? Wenn Sokrates solche Fragen angefasst hätte, wäre er damit nicht spielerisch umgegangen und hätte sie nicht zum Anlass zu allerlei aufregenden Spekulationen genommen; er wäre der Sache in einer akribischen dialektischen Untersuchung auf den Grund gegangen. Er hätte dies auf meisterhafte Art getan, aber sicherlich nicht kindgerecht. Ein kindgerechtes Philosophieren lässt sich aus den Platonischen Dialogen beim besten Willen nicht herauslesen.

Will man andererseits Kinder nicht ganz von der Erkenntnissuche entlasten bzw. zurückhalten⁸, wäre der Wahrheitsdiskurs graduell an die Stufen der kindlichen Urteilskompetenz anzupassen. Ganz auf die Suche nach Wahrheit zu verzichten, würde bedeuten, den sokratischen Weg zu verlassen. Auf diesem sollen ja, um das Wort des späten Sokratikers Immanuel Kant zu verwenden, Kinder zu „mündigen Bürgern“ erzogen werden, zu Bürgern, die zu eigenem wahrheitsfähigem Urteilen imstande sind und sich von den Einflüsterungen der Verführer und Ideologen distanzieren können. Sokratisches Philosophieren, von Platon vehement gegen die überredungsorientierte Rhetorik abgegrenzt, ist an Wahrheit als regulative Idee gebunden.

(5) Warum sollten eigentlich Kinder nicht an Wahrheit interessiert sein? Mitunter spielen Kinder das Wahrheitsspiel gern. Sie können einem ein Loch in den Bauch fragen. Sie können unentwegt nach dem Warum fragen. Sie können von Antworten irritiert sein. Offensichtlich ist für Kinder das Gespräch, das Frage- und Antwort-Spiel im Dialog, ein wichtiges Medium ihrer Welterschließung und der Ausbildung ihrer Denkkategorien. Mag auch die europäische Philosophiegeschichte über Jahrtausende von einer Privatisierung und Verinnerlichung des Denkens geprägt gewesen sein (dem „inneren Gespräch der Seele mit sich selbst“), so hat doch Platon in seinen sokratischen Dialogen das exemplarische Gegenmodell eines Miteinander-Philosophierens geschaffen: Sokrates philosophiert dialogisch, er prüft die vorgebrachten Gedanken im Gespräch. Und er grenzt das philosophische Gespräch von anderen rhetorischen Tätigkeiten wie Überreden, Geschichten erzählen, lange Vorträge halten ab. Warum verfasste Platon Dialoge bzw. argumentative Gespräche?

Eine zu ausführliche Antwort auf diese Frage würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Ich möchte jedoch auf eine wesentliche Weichenstellung durch

⁸ Die Wahrheitssuche muss meines Erachtens nicht notwendigerweise erst von außen an die Kinder herangetragen werden.

Sokrates/Platon näher eingehen, die mir für die Einschätzung moderner sokratischer Ansätze als auch für den hier vorgeschlagenen Neuentwurf eines sokratischen Kinderphilosophierens maßgeblich zu sein scheint. Platon gibt uns ein Rätsel auf: Er schreibt bevorzugt Dialoge; er propagiert Selbstgespräche; er favorisiert das geistige Sehen. Drei unterschiedliche Erkenntnisweisen, die miteinander konkurrieren.

Von diesen drei Erkenntnisweisen scheint das Selbstgespräch am wenigsten Vorrang zu verdienen. Platon hat dies selbst thematisiert: So wie die Augen sich nicht selbst sehen können, sondern immer auf etwas anderes als sich selbst gerichtet sind, kann auch die Vernunft sich selbst nicht unmittelbar, im Gespräch mit sich selbst oder in direkter Innenschau, erkennen. Wie wir, um uns in unserer eigenen leibhaften Gestalt zu erkennen, auf etwas anderes uns Spiegelndes schauen müssen, etwa in die Pupillen der Augen anderer Menschen, ist die eigene Vernunftseele zu ihrer Selbsterkenntnis der Spiegelung in einer anderen, ihr ähnlichen Vernunftseele angewiesen.

„Muß nun etwa eben so ... auch die Seele, wenn sie sich selbst erkennen will, in eine Seele [eines Anderen, H.G.] sehen, und am meisten in den Teil derselben welchem die Tugend der Seele einwohnt die Weisheit, und in irgend etwas anderes dem dieses ähnlich ist?“ (Platon 1991, Alkibiades, 133 b).

Wenn die Vernunft eines anderen bedarf, um sich selbst zu erkennen, kann es keine reinen Selbstgespräche/Selbstbespiegelungen geben. Platons erste Erkenntnisweise des Gesprächs der Seele mit sich selbst ist nur als Vermittlung über ein Zweites möglich. Für heutige Interpreten wohl überraschend sieht der Dialoge-Schreiber Platon dieses Zweite nicht als Dialogpartner. Er sieht es überhaupt nicht als Partner, sondern als ein Objekt, dem die erkennende Seele mehr oder weniger ähnlich sein kann: die Ideen, hier vor allem die höchste Idee des Guten, die bewirkt, dass alles ist, was ist, und alles erkannt wird, was erkannt wird.

Diese Auflösung des (Selbst-)Erkenntnisproblems der Vernunft wird nachvollziehbar, wenn die bevorzugte Orientierung der alten griechischen Weltsicht in Rechnung gestellt wird. „Die Griechen sind ein Volk von Zuschauern.“ (Segal 1996, S. 220) Trotz der Bedeutung auch des Zuhörens, ohne das die tradierte Erinnerung nicht fortleben könnte, nimmt das Sehen, das Augenwissen, eine Vorrangstellung ein. Der Begriff *theoria* (Schau, Schauspiel, von *theorein* = schauen) gleicht Wissen und Sehen einander an. Demgemäß sind die drei berühmten Erkenntnisgleichnisse in Platons *Politeia*, das Liniengleichnis,

das Sonnengleichnis und das Höhlengleichnis, stark visuell geprägt. Im Höhlengleichnis quälen sich „erwachte“ Seelen (alias Augen) aus einer dunklen Vorahnung zur Erkenntnis, dem Licht der Vernunft, empor.

Was steht am Ende eines solchen aufsteigenden Schauprozesses? Provokant gesagt: Aus der Fesselung der Höhlenbewohner an die sich ihnen als Schattengewand zeigende bloße Meinungswelt entsteht eine neue Fesselung, die Fesselung an das Licht der Erkenntnis, die, wenn sie geschaut ist, keiner weiteren Kritik mehr offensteht und für Dogmatik anfällig ist. Die Dialektik im Gespräch, die Platon in seinen Dialogen Sokrates so kunstfertig handhaben lässt, ist bei ihm letztlich doch nur eine Zwischenphase, in der sich die nach Erkenntnis suchende Seele für das Sehenkönnen der Ideenwahrheit vorbildet. Entsprechend entfaltet Platon seine im Höhlengleichnis veranschaulichte Bildungstheorie als einen stufenweisen Fortschritt des besseren und deutlicheren Sehens. Damit hat Platon, der doch als der Urphilosoph des Dialogs gilt, – ironischerweise – in seiner Lehre das Sehen über das Gespräch gestellt – und die bis heute anhaltende Theorie-Tradition des europäischen Denkens geprägt.

Wollte man für eine moderne Auffassung von sokratischem Philosophieren dem Dialogischen eine größere Bedeutung verleihen, könnte man immerhin an das anknüpfen, was in den Platonischen Dialogen ungeachtet seiner eigenen Hintergrundtheorie praktisch abläuft: Sokrates als Hebamme bei der Gedanken- geburt seiner Gesprächspartner; die besondere innige – erotische – Bezugnahme auf seine Gesprächspartner; die dialektische Prüfung der Gedanken – nicht nur der Gesprächspartner, sondern auch von Sokrates selbst; die hierbei verwendete Kunst der Erinnerung an die von den Gesprächsteilnehmern geteilten Basis- überzeugungen usw.

Ausgehend von diesen Anknüpfungspunkten wären Umwandlungen und Ergänzungen von Platons Dialogauffassung vorzunehmen. Der erste, der dies – erst ca. 2400 Jahre nach Platon! – für den Bereich der Pädagogik unternommen hat, war Leonard Nelson (1882 bis 1927). Mit ihm und seinen, die pädagogische Arbeit fortsetzenden Gefährten, vor allem Minna Specht und Gustav Heckmann, setzt eigentlich erst die Übertragung des sokratischen Philosophierens auf das Philosophieren und Unterrichten von Kindern ein. An der Weiterentwicklung seiner Neufassung des Sokratischen Philosophierens wird von seinen Anhängern und Interpreten bis heute gearbeitet (vgl. u.a. Raupach-Strey 2011; Draken 2011).

3. Das „Sokratische Gespräch“ und die „Sokratische Schule“ nach Leonard Nelson, Minna Specht und Gustav Heckmann als Vorbilder?

In seinem Buch „Lehren ohne Belehrung“ schildert Rainer Loska, wie der Gymnasiast Nelson in der wilhelminischen Zeit die Schule in Berlin empfunden hatte: „Die Lehrer hatten Mühe mit ihm; er erhielt manchen Tadel. Einmal ‚weil er sich kindisch benommen und wiederholt durch Plaudern den Unterricht gestört hat.‘ [...] Die Atmosphäre war für ihn durch ‚Zwang‘ und vor allem durch ‚Mangel an wahrer geistiger und körperlicher Beschäftigung‘, durch ‚Ab-speisung mit mechanischen und totem Lehrstoff‘ geprägt (Blencke 1960, S. 14) und verfolgte ihn zeitlebens.“ (Loska 1995, S. 132)

Diese Erfahrung trieb Nelson an, sich für die Reformbewegungen zu neuen, antiautoritären und entwicklungsfördernden Schulen zu engagieren und schließlich selbst eine „Reformation der Gesinnung durch Erziehung zum Selbstvertrauen“ (1917; abgedruckt in: Nelson, GS 1971, Bd. VIII, S. 241-245) zu entwerfen. Seine Reformation, deren Grundlage die „Sokratische Methode“ (1922) bildet, ist getragen von den oben geschilderten fünf Wesenselementen des platonisch-sokratischen Philosophierens: Selberdenken, die Voraussetzungen eigener Erkenntnisurteile untersuchen (durch „Sokratisches Fragen“), an die konkrete Erfahrung anknüpfen, Wahrheitssuche, argumentatives Gespräch.

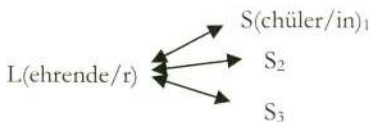
Meines Erachtens lassen sich die Neuerungen, die Nelson gegenüber Platons sokratischem Philosophieren einführte, aus der konsequenten Abwendung von dessen autoritären Zügen, die das Selberdenken im gleichberechtigten Gespräch erschweren, herleiten. Platons dialektisches Philosophieren war wohl durch das Für und Wider der Argumentation geprägt, in diesem Sinne undogmatisch, aber sie setzte die Rolle des Dialogs in zweierlei Hinsicht herab. Erstens wird bei Platon der Dialog nur als Hilfsmittel eingesetzt, um der Selbsterkenntnis aufzu-helfen. Im Prinzip könne jeder, wie Sokrates, ebenso gut auch allein argumentieren.⁹ Zweitens, und das ist für Nelsons Neufassung entscheidend, stehen sich in Platons Sokratischen Dialogen nicht gleichberechtigte Dialogpartner gegenüber. Das Verhältnis von Sokrates zu seinen Gesprächspartnern ist asymmetrisch. Denn hier verhilft einer (Sokrates) einem anderen dazu, das Falsche vom Richtigen zu scheiden. Es bleibt bei einem („erotischen“) Lehrer-Schüler-Verhältnis,

⁹ Eine solche Situation schildert Apollodoros. Auf dem Weg zum Symposion sei „Sokrates [...] über irgend etwas bei sich nachsinnend zurückgeblieben und als er auf ihn gewartet, habe er ihn geheißen immer voranzugehn“. (Symposion, 174d)

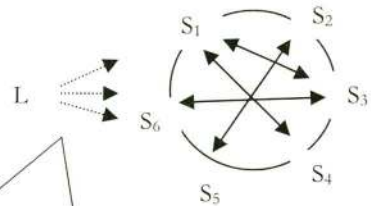
bei dem der zugeneigte Erwachsene oder Weise einem Schüler zum Aufstieg zur Ideenerkenntnis verhilft. Einer wissensschwangeren Seele wird zum Gebären ihres Wissens verholfen, wobei der beim Gebären Helfende selbst nicht direkt mitgebärt.

Wie kann aber beides gesichert werden: Selberdenken und Miteinanderdenken? Nelsons Lösung ist einfach und anspruchsvoll zugleich. Erstens rückt der Sokrates des „neo-sokratischen Gesprächs“¹⁰ nicht, wie zu erwarten gewesen wäre, in die Rolle des gleichberechtigten Dialogpartners, sondern zieht sich aus der inhaltlichen Einmischung in das Gespräch weitestgehend zurück und konzentriert sich auf die Unterstützung der gegenseitigen Verständigung. Zweitens beteiligen sich andere an dem Gespräch, in dem nun nach Möglichkeit alle gleichberechtigt an der Argumentation teilhaben. Bei Nelson wird aus dem lehrerzentrierten Lehrer-Schüler-Dialog ein Schüler-Schüler-Dialog (mit Lehrer-Begleitung): „... hier hängt alles von der Kunst (des sokratisch Lehrenden, H.G.) ab, die Schüler von Anfang an auf sich zu stellen, sie das S e l b s t gehen zu lehren, ohne daß sie darum a l l e i n gehen“. (Nelson GS 1971, Bd. I, S. 293). Nach Minna Specht haben die Lehrenden eine Atmosphäre zu schaffen, in der „the pupils feel that they are thinking themselves but not thinking alone.“ (Specht 1944, S. 26 f., zit. n. Nielsen 1999, S. 106)

lehrerzentriert



neo-sokratisch/
schülerzentriert



Der neo-sokratische Leiter stellt (nur) die Voraussetzungen dafür her und achtet darauf, dass die Schüler/Kinder (1) selber denken, (2) eine sokratische Frage klären, (3) an ihre Erfahrungen anknüpfen, (4) nach Wahrheit suchen, (5) im Gespräch miteinander sind.

¹⁰ Diese Formulierung hat Rainer Loska geprägt, um Nelsons (neo-)sokratische Methode von Platons sokratischer Methode abzugrenzen.

Um diesen Neuanfang zu realisieren, hat Nelson 1924 eine „sokratische Schule“ in Melsungen in der Nähe von Kassel gegründet: die „Walkemühle“. Was diese Schule kennzeichnete, illustrieren gut einige ausgewählte Passagen aus einem Artikel ihrer Leiterin und „Seele“ Minna Specht in der Berliner Widerstandszeitung „Der Funke“¹¹ aus dem Jahr 1932. Sie kommentiert darin eine sechstägige sokratische Arbeitswoche für Lehrer, die die „Freunde der sokratischen Methode“ in regelmäßigen Abständen durchführten.¹²

„Den Kern ihrer Arbeit bildeten Gespräche in kleineren Gruppen: Gespräche, die in besonderer Weise geleitet wurden. Die Leitung erschöpfte sich nicht in einer bloß geschäftsordnungsmäßigen Führung, in der Worterteilung usw. Die Kunst der Leitung eines solchen sokratischen Gesprächs liegt in der Herstellung eines geistigen Verkehrs zwischen den Gesprächspartnern. [...] Es geht hier darum, ein gemeinsames Nachdenken in Gang zu bringen, bei dem alle Teilnehmer jeden Schritt gemeinsam tun und nicht eher zum nächsten übergehen, als über den vorigen Einverständnis im Kreise der Gesprächsteilnehmer herrscht. [...] Es war wohl auch auf dieser Woche [...] der stärkste Eindruck, Kinder im sokratischen Gespräch zu sehen. [...] Ohne die Behinderung durch Vorurteile (Vorurteile, die in den Köpfen der Erwachsenen häufig festsitzen, H.G.) hantierten die etwa 12jährigen Jungen mit einander, mit einer Heiterkeit, einer so wohltuenden Ruhe, einer tiefen Vertrautheit mit den Dingen, die sie dort erforschten: alles das, ohne daß der Lehrer in das freie Spiel ihrer Selbsttätigkeit eingriff, indem er sich etwa selber zu dem Thema geäußert hätte, indem er ihnen etwa auf die Sprünge geholfen hätte.“

¹¹ Der Funke, Tageszeitung für Recht, Freiheit und Kultur, Nummer 247 B Berlin 20. Oktober 1932, 1. Jg., Seite 2. Der Funke wurde von dem Internationalen Sozialistischen Kampfbund (ISK) in Berlin gegründet, um die Bürger gegen die Nationalsozialisten aufzuklären, musste aber wegen der Machtübernahme Hitlers etwa ein Jahr später eingestellt werden. Die ISK-Gruppe ging dann in den Widerstand gegen die Nazis.

¹² Es fanden wohl vier solcher Fortbildungsveranstaltungen im Schullandheim Eddighausen bei Göppingen und in der Walkemühle mit bis zu 100 Teilnehmern statt; auch junge Schüler wirkten an den Veranstaltungen mit. Themen waren u.a.: „Warum unterrichtet ihr eigentlich so eifrig?“, „Religion und Erziehung“, „Was ist die Wurzel aus 2?“ In gewisser Weise können diese sokratischen Arbeitswochen als Vorbild für die „Sokratischen Wochen“ angesehen werden, die die Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren seit Jahrzehnten mehrmals jährlich für alle Interessierten anbietet.

Der „Walkemühle“, die primär für junge Erwachsene eingerichtet worden war, war eine Kinderabteilung angegliedert, in welcher der Philosophie- und Mathematikunterricht grundsätzlich, der übrige Unterricht vorwiegend sokratisch praktiziert wurde.¹³ Nachdem die Nationalsozialisten die Schule (1933) geschlossen hatten, fand Minna Specht schließlich in Dänemark, in der Hauptsache im dänischen Östrupgaard, eine Möglichkeit, die Kinderabteilung der Schule (einschließlich eines Kindergartens) weiterzuführen. Hier, in den fünf Jahren ihrer Existenz im dänischen Exil, vorwiegend mit Kindern, deren Eltern im Widerstand gegen die Nazis aktiv waren, entwickelten Minna Specht und der noch junge Lehrer Gustav Heckmann die „sokratische Kinderschule“ im eigentlichen Sinne.

Wie funktionierte diese Schule?

Man könnte es kurz so formulieren: Die Lehrer nahmen die Kinder ernst. Und sie nahmen sie als Kinder ernst. Die Kinder wurden nicht einem Erwachsenenphilosophieren (Philosophieren im engen Sinne) ausgesetzt. Vielmehr bestand die Aufgabe der Lehrer darin, sich in das Denken der Kinder (ihr Philosophieren im weiten Sinne) hineinzusetzen, um den Unterricht ihren Denkweisen entsprechend zu gestalten. Die dazu geforderte Fähigkeit zur Empathie versteht sich keinesfalls von selbst, sondern bedarf einer intensiven Bemühung. Für Gustav Heckmann dauerte die „Anwärmphase“ einen ganzen Winter lang: „Das Resultat dieses Winters liegt für mich im Wesentlichen darin, ein Vertrautsein mit den Kindern, ein Verstehen ihrer Welt erworben zu haben und damit die Voraussetzung für einen ruhigen und warmherzigen Verkehr mit ihnen. Ich hatte ja vorher keine Ahnung, wie diese Wesen eigentlich beschaffen sind.“ (Zit. n. Nielsen 1999, S. 63)

Neben pädagogischem Einfühlungsvermögen war es wichtig, eine konkrete Vorstellung der kindlichen Entwicklung und der ihnen angemessenen Lernan-

¹³ Willi Warnke schildert seine Erfahrungen des sokratischen Unterrichts in Giesselmann (1997): „Im Unterricht zuallererst vom Verstehen der Schüler auszugehen und sich nicht auf Scheinerfolge durch nur auswendig gelerntes Wissen einzulassen, dieses Prinzip galt nicht nur im sokratischen Philosophie- und Mathematikunterricht, sondern auch in allen anderen Fächern. Besonders deutlich wird das daran, dass auch in Physik, Volkswirtschaft und Geschichte oft von ‚sokratischem Unterricht‘ geredet wurde, obwohl diese Methode der Erkenntnisgewinnung allein für die Philosophie und die Mathematik als gültig erachtet worden war. [...] ‚Sokratischer Unterricht‘ bedeutete hier wohl mehr die Form des Unterrichts, das weitgehend zwischen den Schülern selbst-gesteuerte Gespräch, wo es zuallererst darauf ankommt, den Unterrichtsgegenstand wirklich verstanden zu haben.“

gebote zu haben. Diese Vorstellung orientierte sich an den drei „natürlichen Entwicklungsstufen“, die der Kantianer Jacob Friedrich Fries für die Entwicklung des menschlichen Geistes identifiziert hatte und die Nelson und seine Anhänger übernahmen. Minna Specht und Gustav Heckmann haben sie in ihrem „Erziehungsplan der Schule in Möllevangen“ niedergelegt (zit. n. Nielsen 1999, S. 61 f.):

„Auf der ersten Stufe sind es im Wesentlichen die Sinne, durch die sich das Kind der Außenwelt bemächtigt. Anschauung im weitesten Sinne liefert in dieser Zeit dem Geist das unentbehrliche Material für seine weitere Entwicklung. Diese Entwicklung nimmt ihren Fortgang auf der zweiten Stufe, in der der Anschauungsstoff den Geist anregt, ihn zu Erfahrungen zu verarbeiten. Der heranwachsende Mensch fahndet nach Zusammenhängen, nach den Naturgesetzen, die die bunte Fülle der Erscheinungen ordnen ... Auf der dritten Stufe endlich fragt der Mensch nach dem Wert und Sinn der Erscheinungen. Er prüft die Umwelt und das eigene Leben, was sie ihm und seinen Ideen bedeuten.“

Der sokratische Unterricht stuft sich daher über drei Reflexionsstufen auf: von der Anschauung konkreter Phänomene (und dem Hantieren mit ihnen) über das Erkennen von Gesetzmäßigkeiten bis zur kritischen Beurteilung des Erkannten, gewissermaßen von Lebens- und Umweltkunde über Wissenschaft zur Philosophie.

Entsprechend wurden die kleineren Kinder im Grundschulalter (etwa bis zum Alter von 12 Jahren) in ihrer Welterschließung (Philosophieren im weiten Sinne) gefördert, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wurde, eigenständig die mit den Sinnen erfassbare Umwelt mit Bedacht zu erforschen. Die Kinder sollen „erforschen, kennen und darstellen können: das Leben der Tiere und Pflanzen, den Charakter der Landschaft, das Wetter, [...] das Tun und Treiben der Menschen, ihre Arbeit, ihre Sitten, [...]. Von all dem sollen sie Rechenschaft geben können in freien Berichten, in Niederschriften, in zeichnerischer, plastischer oder anderer Technik.“ Hierbei bestimmte sich die Themenwahl durch die faktischen Interessen der Kinder. Die Östrupgaard-Kinder wählten unter anderem den menschlichen Körper, Hausbau, Viehzucht, Sonne. Eine Reflexionsstufe weiter fragen die Kinder nach den Mechanismen und Gesetzmäßigkeiten, die hinter den konkreten Erscheinungen stehen: „Warum sammelt sich (bei der Butterproduktion) Sahne im Zentrum der Zentrifuge?“ „Warum ist das Netz einer dreiseitigen regelmäßigen Pyramide wieder ein gleichseitiges Dreieck?“ Schritt für Schritt, durch Hypothesen, Experimente und Beweisführungen, versuchen sie, einer wahren Antwort näher zu kommen. Die dritte Reflexions-

stufe, die in der Regel erst im späten Jugendalter erreicht wird, thematisiert die grundlegenden Fragen des Denkens und Handelns. Nicht also Fragen, ob dieses oder jenes Denken zu richtigen Ergebnissen führt, ob dieses oder jenes Handeln erlaubt ist oder nicht, sondern nach den Geltungsvoraussetzungen von Denken überhaupt, nach den allgemeinen Maßstäben für richtiges Handeln, nach dem, was den Menschen ausmacht, usw.

Das Vertrauen in die schöpferische Denkkraft der Kinder, in ihre Fähigkeit, sich ihre eigene Welt zu erschaffen, wird ergänzt durch eine Reduktion des hierarchischen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schülern und durch die Wertschätzung kooperativer, gleichberechtigter Erkenntnisbemühungen. So wurde die Schulklasse von einem Erwachsenen und einem Schüler geführt, der Lehrer arbeitete auch für sich an den Aufgaben, die die Schüler zu erledigen hatten (etwa an der Niederschrift eigener Beobachtungen), Konflikte wurden in einem „Sokratischen Forum“ besprochen und nach Möglichkeit einvernehmlich beigelegt.¹⁴

Ein solcher Unterricht ist zeitintensiv. Der philosophisch orientierte Unterricht, der den Kindern den entwicklungsbezogen angemessenen Freiraum für ihre geistige Eigenaktivität aufschließt, kommt nicht ohne den „Mut zur Lücke“ durch exemplarisches Lernen aus. Die Internatsschule in Östrupgaard besaß für diese Lernform ideale Bedingungen. Aufgrund des Exils weitgehend von der Möglichkeit ausgeschlossen, am gesellschaftlichen Leben intensiv teilzunehmen, konnte sich eine gleichsam epikureische Oase eines relativ reinen selbstbestimmten Lernens herausbilden. Im normalen gesellschaftlichen Leben mit seinen System- und Leistungszwängen ist eine solche ideale Schule, in der exemplarisches Lernen als Erkundung und Erklärung von Weltphänomenen sowie als sokratische Reflexion dominiert, nicht in Gänze realisierbar. Eine gesellschaftlich eingebundene Schule wird die Unterrichtsgestaltung differenzieren müssen: vom Lehrervortrag über die geleitete Diskussion bis zum Sokratischen Gespräch; vom Frontal- und Plenumsunterricht über den Gruppenunterricht bis zur Welterkundung im Selbststudium oder in Exkursionen.

¹⁴ Die Kinder nutzen, so Minna Specht, die sokratische Methode, um Konflikte unter sich zu lösen. „Es geschah im kleinen Kreis und in großer Offenheit, denn man war sehr vertraut miteinander; ein Lehrer wurde dazugebeten. Zunächst wurde klargestellt, was geschehen war, dann suchten die Kinder die Gründe dafür. Mehr als um die Frage der Schuld oder gar der Bestrafung ging es darum, einen Fehler einzusehen, nach Möglichkeit wiedergutzumachen und ihn künftig zu vermeiden.“ (Nielsen 1999, S. 142)

Obwohl Minna Specht – unter aufopfernder Aufbietung ihrer zur Neige gehenden Kräfte – nach dem Zweiten Weltkrieg wiederum eine Internatsschule, die Odenwaldschule, neu aufgebaut und durch die ersten Nachkriegsjahre geführt hatte – hat sie sich von der Vorstellung, die Kinder aus der Gesellschaft herauszunehmen, um sie abgeschottet von den negativen Einflüssen auf ein aktives verantwortliches Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, mehr und mehr distanziert. Vielleicht ist dieser Gesinnungswandel auch darauf zurückzuführen, dass sie ebenso wie viele ihrer damaligen Widerstandsgefährten ihren Frieden mit der demokratischen Staatsform geschlossen hatte. Über fast allen deutschen reformpädagogischen Bewegungen lag ja der Schatten einer antidemokratischen, sektiererischen und nationalistischen Gesinnung. Freilich nimmt Micha Brumlik in seinem, angesichts der aktuellen sexuellen Missbrauchsfälle in der Odenwaldschule und in anderen Internaten verfassten, Essay über den „platonischen Weg der deutschen Reformpädagogik“ Minna Specht ausdrücklich aus und stellt sie sogar in eine Reihe mit der demokratischen Reformpädagogik John Deweys:

„Folgt nun aus dieser sehr deutschen Geschichte, die vor allem einen missglückten Ausweg aus der sexuellen Repression des Kaiserreiches nachzeichnet, dass ‚die Reformpädagogik‘ notwendig männerbündisch, antidemokratisch sowie gemeinschaftsselig ist und daher strukturell Übergriffe befördert? Gewiss nicht! Und zwar, weil bislang weder Reformpädagoginnen wie Maria Montessori oder Minna Specht erwähnt wurden noch die demokratische Reformpädagogik John Deweys in den USA zur Sprache kam.“ (Brumlik 2010)

Können daher das Sokratische Gespräch und die sokratische Schule als unbeschadete Vorbilder für das Philosophieren von Kindern gelten?

In zwei Hinsichten nicht. Und zwar deshalb nicht, weil die zwei maßgeblichen Neuerungen gegenüber dem Platonischen sokratischen Dialog wohl in Minna Spechts pädagogische Programmatik der „Zukünftigen Schule“ Eingang gefunden hatten, aber in ihrer philosophischen Grundlegung nicht hinreichend fundiert waren. Ich möchte dies exemplarisch an zwei Passagen verdeutlichen, die einem Text entnommen sind, den Minna Specht im englischen Exil verfasst hatte, um auf die (Um-)Erziehung junger Menschen nach der erhofften Niederschlagung Nazi-Deutschlands vorzubereiten.

„Erziehung zur Verständigung ist anders nicht zu erreichen (Gleiche verkehren mit Gleichen). Dieser im besten Sinn demokratische Charakter der Schule ist zugleich der einzig mögliche Weg, Konflikte erzieherisch zu lösen, indem man die Kinder erleben läßt, daß kein Ansehen der

Person gilt, sondern nur der Wert der Sache, die auf dem Spiel steht.“ (Specht 1943, S. 24 f.)

„Es (das Sokratische Gespräch, H.G.) ist das geistige Hilfsmittel, das die Bereitschaft zur Verständigung unmittelbar in Angriff nimmt, das die Kinder anleitet, einander zuzuhören, aufeinander einzugehen, voneinander zu lernen, gemeinsam zu einem Ergebnis zu kommen. Sokrates' revolutionäre Entdeckung, daß wir fähig sind, uns der Wahrheit selber zu versichern, daß wir in Rede und Gegenrede den Schlüssel besitzen, sie nachzuprüfen, hat in den Schulen, in denen dieser Weg Eingang gefunden hat, ihre erstaunliche Bestätigung gefunden. Es ist die Methode des jungen Geistes, der sich mit den eigenen Gedanken hervorwagt, der Lust hat, die Klinge mit anderen zu kreuzen. Es ist auch jung, zu vertrauen, daß man die Sache schon herausfinden wird, daß man nicht darauf angewiesen ist, Urteile von anderen entgegenzunehmen.“ (Specht 1943, S. 33)

In diesen Passagen wird erstens der demokratische Charakter der Schule eingefordert. Zweitens wird der Wert einer Erkenntnisgewinnung durch das Gespräch hervorgehoben.

Angesichts der philosophisch-politischen Doktrin Nelsons erscheint Minna Spechts wie selbstverständlich erscheinende Bezugnahme auf das Demokratieprinzip merkwürdig. Hatte nicht ihr Lehrer und Lebensgefährte Leonard Nelson die Demokratie als Regierungsform aufs Schärfste attackiert und an ihre Stelle eine Art platonischen Wächterstaat unter „Führung“ der „hinreichend Gebildeten“ setzen wollen, hierbei u.a. das chinesische Erziehungssystem als Vorbild heranziehend?¹⁵ Und hatten nicht Nelsons Anhänger dieses Konzept des Führerstaates übernommen und versucht, in der sokratischen Erwachsenenschule „Walkemühle“ Führungspersonen auszubilden?

¹⁵ Eine Belegstelle aus dem (1938 von Willi Eichler und Martin Hart unkritisch! herausgegebenen) populären Erinnerungsband „Leonard Nelson. Ein Bild seines Lebens und Wirkens“: „Was ich vorschlage, ist das, was man überall längst gewöhnt ist zu machen, wo einem an der Sache liegt: dass man untersucht und feststellt, wer von der Sache etwas versteht, dass man Menschen ausbilden lässt, die etwas verstehen [...]. Die Lebensdauer des chinesischen Reiches, dieses ungeheuren Reiches [...] beruht darauf. Da hat man die Regenten nicht gewählt, weder von unten noch von oben, sondern man hat sie erzogen. Dieses Erziehungssystem, dem der chinesische Staat seine ungeheuren Erfolge verdankt, ist zerstört worden erst durch die eindringende europäische Demokratie.“ (Nelson 1938, S. 340).

Zur Diskussion der „politischen Theorie Leonard Nelsons“ vgl. das gleichnamige Buch von Udo Vorholt (1998).

Noch fünf Jahre nach dem Tod Nelsons machte Willi Eichler, Nelsons ehemaliger Sekretär und sein Nachfolger als Vorsitzender des ISK, in der gegen Hitler agierenden Tageszeitung keinen Hehl aus seiner demokratieskeptischen Auffassung: „Sie (die Verhandlungen zwischen dem Reich und den Ländern vor dem deutschen Gerichtshof, H.G.) haben klar gemacht, wohin es führt, wenn ein Staat eine demokratische Verfassung hat.“ (Der Funke, 20.10.1932, S. 1)

Trotz aller Bewunderung für die unglaublich konsequente und aufopferungsvolle Widerstandsarbeit der Nelson-Anhänger, die im ISK, dem Internationalen Sozialistischen Kampfbund organisiert waren, (vgl. Lemke-Müller 1996) wird man froh sein können, dass dieser politischen Bewegung, die letztlich einen Erziehungsstaat der Vernünftigen propagierte, im demokratischen Deutschland kein Erfolg beschieden war. Es ist auch bedauerlich, dass eine tiefgreifende theoretische Auseinandersetzung des unmittelbaren Anhängerkreises mit ihrer antidemokratischen Einstellung öffentlich kaum stattgefunden hat. Man kehrte lediglich unter dem Eindruck faktischer, positiver Demokratieerfahrungen in den Exilländern Großbritannien, Dänemark, Norwegen usw. demokratiefreundlicher gestimmt in die neue Bundesrepublik zurück, um in deren Institutionen, vor allem in Schule und Hochschule, in Gewerkschaften und in der SPD mitzuwirken. Nelsons antidemokratische Positionierung wurde als ein auszugliedernder Teil seiner Lehre und sie daher im Kern nicht antastender Fehlgriff angesehen.

Unter diesem Gesichtspunkt ist die vermeintlich demokratische Organisationsform der Sokratischen Schule kritischer zu sehen. Wohl werden Entscheidungen innerhalb der Schule im besten Sinne einvernehmlich getroffen – nach Möglichkeit Konsensentscheidungen nach argumentativer Aussprache unter gleichberechtigten Kindern und Erwachsenen. Doch sind diese Umgangsformen nicht mit einer offenen demokratischen Meinungsbildung zu vergleichen. Erstens bestehen vorgefasste und unverrückbare Regelungen, etwa das Verbot, Fleisch zu essen, von denen einfach angenommen wurde, dass sie allen einleuchten, zweitens steht die Meinungsbildung unter einem rigoristischen und der emotionalen Seite der Kinder nur bedingt gewogenen Vernunftverständnis, unter dem zumindest einige Kinder gelitten haben.¹⁶ Zudem fördert der exkl-

¹⁶ Für diesen rigoristischen und mitunter ungütigen Umgang mit den Schülern in der „Walkemühle“ steht beispielhaft eine Passage aus Hans Lewinskis Elternrundbrief vom 8.1.1933, in dem er sich über die Gründe auslässt, eine Schülerin von der Schule zu verweisen: „Anneliese Rorig ist seit Ende Oktober wieder zu Hause. Ihr werdet vielleicht erstaunt sein, dass sie, die Älteste, die am Elterntag wohl einen ordentlichen und kräftigen Eindruck gemacht hat, nicht mehr hier ist. Gewiss, Anneliese Rorig hat

sive Charakter der „vernünftigen“ Lebensführung innerhalb der Schulgemeinschaft ein Elitedenken und eine intolerante Haltung gegenüber der außerschulischen Gesellschaft. Tom Lewinski, ein ehemaliger Schüler, schrieb dazu:

„We were altogether too isolated and too cut off from the mundane realities of life around us. We were brought up in the rarified atmosphere of idealism, somewhat aloof from reality. After leaving school it took me some considerable time to adjust to the idea that practice did not always go hand in hand with theory.“ (Zit. n. Nielsen 1999, S. 152)

Auch Lisa Nowotny geb. Walter beklagt die „inselhafte Abgeschlossenheit“ der Schule. Jahrelang danach habe sie „Hemmungen“ gehabt, „allein in ein Geschäft zu gehen, um einzukaufen.“ (Nielsen 1999, S. 148).

In Anlehnung an Karl Popper, den Platon-Kritiker, könnte man sagen: Die sokratische Schule von damals war keine „offene Gemeinschaft“. Dafür fehlte es ihr auch an selbstkritischem Bewusstsein. Man ist im Rückblick erstaunt, welche unverhältnismäßigen Entscheidungen (etwa Ausschlüsse nicht konform gehender Mitglieder) die vermeintlich so vernünftigen und autonomen Führungspersönlichkeiten des Nelson-Kreises – trotz manchen Murrens – mitgetragen bzw. hingenommen haben.

Die tiefere Ursache für den latenten Dogmatismus des Nelson-Kreises liegt jedoch in dessen Lehre der „unmittelbaren Erkenntnis“, einer Lehre, die sich bedauerlicherweise bis heute unter den Sokratikern der Nelson-Heckmann-Tradition einiger, wenn auch gemäßiger, Beliebtheit erfreut.¹⁷ Wer glaubt, über etwas unmittelbare Erkenntnis zu besitzen, also Gewissheit ihrer Wahrheit zu

eine Reihe von schönen Fertigkeiten, sie ist jedoch oberflächlich und von schwächlichem Willen. Das zeigt sich besonders darin, dass sie Versuchungen jeder Art widerstandslos nachgibt. In einer heutigen Volksschule wird sie eine gute Durchschnittsschülerin sein. Als wir an alle Kinder die Anforderungen an den Charakter und an den Willen erhöhten, versagte Annelise Rorig gerade in dieser Hinsicht.“ (Zit. n. Giesselmann 1997, S. 85)

Zur Problematik der Gefühlsberücksichtigung in Vernunftansätzen vgl. meinen Aufsatz „Kant und Nelson: Praktische Vernunft versus Gefühle“ (1996).

¹⁷ Eine luzide Erörterung von Nelsons Verständnis des Grundsatzes vom Selbstvertrauen der Vernunft („Jeder Mensch hat das Vertrauen zu seinem vernünftigen Geiste, dass er der Wahrheit empfänglich und teilhaft sei“ (Nelson, GS 1971, Bd. II, S. 628) und seiner Konzeption der unmittelbaren Erkenntnis findet sich bei Jörg Schroth (1996). Die scharfe Kritik Grete Henry-Hermanns (1985) an Nelsons Auffassung der unmittelbaren Erkenntnis, die zeigen möchte, „durch welche Modifikation der Wahrheitskern der Nelsonschen Philosophie von irreführenden Absolutheitsansprüchen befreit werden und sinngemäß geltend gemacht werden kann“, hat bisher wenig Beachtung gefunden.

besitzen – und dies, wie von Nelson behauptet, durch (einsame) psychologische Selbstbeobachtung (die sog. „subjektive Deduktion“) zu erkennen, macht den Bezug zu anderen Gesprächspartnern überflüssig bzw. weist ihm eine sekundäre Rolle zu. Das mögliche kritische Argument anderer Gesprächspartner wird herabgesetzt, ihm kommt lediglich Hilfsfunktion zu. Diese Herabsetzung verbirgt sich in, auf den ersten Blick positiv klingenden, Formulierungen wie der oben erwähnten Minna Spechts:

„Es ist auch jung, zu vertrauen, daß man die Sache schon herausfinden wird, daß man nicht darauf angewiesen ist, Urteile von anderen entgegenzunehmen.“ (Specht 1943, S. 33)

4. „Neue Sokratik“: Kinder philosophieren und lernen sokratisch

„Neue Sokratik“ bedeutet für das Philosophieren mit Kindern dreierlei: erstens die philosophische Grundlegung, für die der nelsonianische Ansatz nicht mehr genügt, zu verbessern, sie besonders von den dialog- und kommunikationsabweisenden Begrenzungen zu befreien, zweitens der Praxis des Philosophierens mit Kindern eine konsequent dialogorientierte Fassung zu geben, die sich von dem kursierenden Allerlei kinderphilosophischer Praxen absetzt, drittens für die Ausgestaltung dieser Praxis die Erkenntnisse der modernen Forschung zur Entwicklung des kindlichen Denkens und Fühlens fruchtbar zu machen. Dies kann in diesem Beitrag nur überblickshaft dargestellt werden.

Es bietet sich an, für die erforderliche neue Grundlegung des sokratischen Philosophierens Anleihen bei jener philosophischen Bewegung zu nehmen, die sich hinsichtlich der pädagogischen Umsetzung an der demokratischen Lebensform orientiert hatte: dem amerikanischen Pragmatismus und der mit ihm verbundenen „Progressive Education“. Basierend auf dem Pragmatismus von Charles Sanders Peirce hatte John Dewey um die Wende zum 19. Jahrhundert einen Ansatz entworfen und eine Schule, die „Laboratory School“, gegründet, wonach die Erziehung als interaktive, demokratische Praxis verstanden wurde, an der möglichst alle Teilnehmer gleichberechtigt aktiv mitwirken können. (Vgl. Vorholt 2010) In Europa, vor allem in Deutschland, ist eine angemessene Rezeption des Pragmatismus lange Zeit erschwert und letztlich verhindert worden,

weil er – unter anderem innerhalb der phänomenologischen Schule (Max Scheler) und der frühen Frankfurter Schule (Theodor W. Adorno, Max Horkheimer) – in verzerrender Interpretation einem instrumentalistischen Denken zugerechnet wurde, einem Denken, das Wahrheit an den bloßen Erfolg des Handelns knüpft.

Die Peircesche Idee des Pragmatismus ist jedoch Folgende: Denken ist eine Form des sozialen Handelns mittels Zeichen und Sprache. Die Erkenntnisbemühungen werden verstanden als eine auf Wahrheit orientierte Praxis einer Gemeinschaft von Forschenden. An die Stelle traditionell bewusstseins- bzw. subjektphilosophischer Vorstellungen (etwa eines kantianischen, transzendentalen Bewusstseins überhaupt oder einer nelsonianischen unmittelbaren Erkenntnis) tritt die durch die sprachliche Interaktion ermöglichte unbegrenzte Forscher- und Experimentiergemeinschaft und die sie leitende regulative Idee des Konsenses, dem sich die Gemeinschaft „in the long run“ annähern solle.¹⁸

Nach John Dewey bedeutet Lernen dementsprechend kooperatives Lernen aus gemeinsamen Erfahrungen, das sich im Austausch mit anderen vollzieht und für Reflexion und Korrektur eigener Auffassungen offen ist. Dafür hat die Schule die entsprechende Lernumgebung bzw. das Handlungsfeld bereit zu stellen. Anders formuliert: Der Gegensatz von Individuum und Kollektiv (oft verstanden als Gegensatz von selbständigem Lernen und Übernahme tradierter Ansichten) wird aufgehoben in eine inter-subjektive, interaktive Praxis des Miteinanderlernens. Für eine Erneuerung des kindgerechten sokratischen Philosophierens ist hierbei besonders ein bisher zu wenig betontes Element von Bedeutung, das auch in der von den USA und hier von Matthew Lipman ausgehenden und sich auf Dewey berufenden „Philosophy for Children“ (P4C) zentral ist: der Charakter der Gemeinschaft. Das Unterrichten und die Schulorganisation sollen so gestaltet sein, dass Gemeinschaft bzw. eine demokratische Gemeinschaft für die Kinder erlebbar wird. (Ivanova 2010, S. 215f.)

Freilich ist nicht zu leugnen, dass durch John Deweys praxisorientierte Umsetzung des Peirceschen Pragmatismus diese Pädagogik eine instrumentelle Schlagseite erhalten hat, die z. B. Erziehung zum Dienstleister einer faktischen Demokratie macht. „Demokratie durch Erziehung“ ist als Leitziel für eine am Pragmatismus orientierte Pädagogik zu eng gefasst. Diese Pädagogik darf nicht mit dem Versuch gleichgesetzt werden, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, ihre Interessenkonflikte auf eine bestimmte Weise, etwa friedlich, z. B. durch Kompromissbildung, beizulegen. Kurz: Philosophieren ist keine Kon-

¹⁸ Wartenberg (1971) nennt diesen Ansatz „Logischen Sozialismus“.

fliktbewältigungsstrategie und auch nicht Zubringer einer Staatsform. Im (von Platon über Kant bis zu Peirce und Nelson) sokratisch verstandenen Philosophieren geht es um Erkenntnis von Wahrheit. Entsprechend bindet Peirce in seiner „pragmatischen Maxime“ die Bedeutung eines Begriffs an die Summe der praktischen Konsequenzen, die sich aus der Notwendigkeit der Wahrheit dieses Begriffs denken lassen. Würde Wahrheitserkenntnis einem anderen, noch so sinnvoll erscheinenden Ziel (etwa „friedliches Zusammenleben“) untergeordnet, verlöre die Erziehung zum „mündigen Bürger“, der sich ja auch unter diktatorischen oder kriegerischen Verhältnissen vernünftig zu orientieren hätte, ihre Basis.

Eine dialogisch aufgefasste Orientierung an Wahrheit könnte auch der schillernden Verwendung des Demokratiebegriffs klarere Konturen geben. Noch immer wird ja Demokratie häufig als Verfahren verstanden, durch Mehrheitsbeschlüsse zu Entscheidungen zu gelangen oder divergierende Interessen in Kompromissentscheidungen miteinander zu vereinbaren. Das ist aber nicht mehr als die äußere Hülle.¹⁹ Im Kern hängt jede akzeptable demokratische Organisationsform an zwei Bedingungen: an ihrer rechtsstaatlichen Einbettung, d. h. im Wesentlichen an der vernünftig einsehbaren Anerkennung der Menschenwürde und damit einhergehend der Menschenrechte und der ihnen angemessenen Grundrechte. Und an der Möglichkeit der dialogischen Teilhabe aller Bürger am prinzipiell öffentlichen Diskurs über das, was wahr oder richtig sein könnte – letzteres nicht zu verwechseln mit einer Verhandlung, in der es um einen Interessenausgleich geht. Die in der Nachfolge von Kant und Peirce stehende dialogpragmatische Philosophie Karl-Otto Apels bietet dafür meines Erachtens die Sinn- und Geltungsbasis. (Vgl. Apel 1967/1970 und Apel 1973) Denn sie begründet die Menschenwürde, die Anerkennung aller als gleichberechtigt, in der Reflexion auf den argumentativen Diskurs realer Diskursteilnehmer und sie fordert als Konsequenz daraus, (auch schulischen) Realisierungsbedingungen für die nie endenden (lediglich durch fallible Entscheidungen unterbrochenen) und prinzipiell allen (auch Kindern) offenstehenden (lediglich zeitweilig in der Anzahl der Teilnehmer begrenzten) Diskurse zu erhalten und zu verbessern.

Für das sokratisch orientierte Philosophieren mit Kindern und eine sokratische Schule bedeutet das, das unterrichtliche Lernfeld konsequent an dialogisch-gemeinschaftlichem Handeln auszurichten. Dafür sind natürlich die Möglichkeiten der Kinder im jeweiligen Stadium ihrer Entwicklung zu berücksichtigen.

¹⁹ Auf jene Hülle hat sich die Demokratiekritik Leonard Nelsons aufgrund seiner Ignoranz gegenüber der neuzeitlichen Ideengeschichte der Demokratie bezogen.

Wobei deutlich darauf hinzuweisen ist: Das sokratische Philosophieren mit Kindern soll nicht den primären Zweck verfolgen, die Entwicklung der Kinder zu fördern (obwohl es auch hierzu beiträgt), vielmehr soll die Berücksichtigung der kindlichen Entwicklung dem Zweck dienen, das sokratische Philosophieren kindgerecht zu ermöglichen. Entsprechend geht es beim Philosophieren auch nicht primär darum, die Kompetenzen des Kindes zu fördern; vielmehr sollen die Kompetenzen des Kindes gefördert werden, damit es in der Selbsttätigkeit seines Geistes seine eigene Welt immer angemessener erschließen kann.²⁰ In so manchen Rahmenplänen des Philosophie- und Ethikunterrichts rückt die eigentlich dienende Funktion der Kompetenzen zu stark als das vermeintliche Hauptziel des Unterrichtens in den Vordergrund. Gleichfalls ist das Philosophieren, eine Tätigkeit, die nur funktioniert, wenn der normale Handlungsvollzug durch ein reflektiertes Handeln für die Zeit des Philosophierens über ihn unterbrochen wird, nicht dem normativen Druck auszusetzen, dass Denken und Handeln übereinkommen müssen. Die Sokratische Maxime der Einheit von Denken und Tun ist ja nicht so gemeint gewesen, dass alles, was durch Denken eingesehen wird, direkt in Handeln umgesetzt werden müsse (ein Missverständnis, dem auch Nelsons rigoristisches Politikverständnis unterlag). Sie verlangte lediglich, dass das Denken auf die praktischen Erfahrungen und die in ihnen implizit vorausgesetzten Prinzipien bezogen sein und deren Vereinbarkeit miteinander klären müsse. Die Forderung einer Übereinstimmung von Denken und Handeln hat allein in Bezug auf das Denkhandeln selbst Sinn: Der Prozess des Denkens darf nicht in sich selbst widersprüchlich sein. In einem sokratischen Unterricht könnte nicht einfach in postmodernistischer Gestimmtheit die verbreitete selbstwidersprüchliche, den Dialog destruierende Redeweise hingenommen werden, dass jede Person ihre eigene Wahrheitserkenntnis habe.

Mittlerweile ist die Entwicklung des kindlichen Denkens recht gut erforscht. Im Wesentlichen haben die aufgrund technischer Fortschritte aussagekräftigeren Forschungen der Neurowissenschaftler einen Großteil der psychologischen Annahmen mit naturwissenschaftlichen Fakten unterlegen können.²¹ Freilich

²⁰ Insofern zielt eine „empirische Untersuchung über das Potenzial Sokratischer Gespräche zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten“, wie sie Tobias Fink (2010) vorgenommen hat, nicht auf den eigentlichen Sinn Sokratischer Gespräche. Davon unbenommen ist das Verdienst dieser Untersuchung.

²¹ Es hängt auch von der vor- und nachgeburtlichen Entwicklung des Gehirns ab, welche kognitiven und emotionalen Leistungen Menschen zu erbringen in der Lage sind. Beispielsweise ist die Empathiekompetenz nicht unabhängig von der Entwicklung der sog. Spiegelneuronen. Für das Bewusstsein sind „drei intakte und gut funktionierende Strukturen wesentlich, eine intakte Hirnrinde, der Thalamus und die wei-

muss meines Erachtens für kinderphilosophische Ansätze der piaget-kohlbergischen kognitiven Entwicklungstheorie gegenüber anderen Entwicklungstheorien der Vorzug gegeben werden. Denn in den derzeit prominenten Konkurrenzansätzen wird entweder die kognitive Erschließungsleistung des Kindes auf Funktionen des Trieblebens reduziert (Freuds Psychoanalyse), auf Verhaltenssteuerung durch Außenreiz und Reaktion zurückgeführt (Behaviorismus), oder als bloße, in den Prozess von Außenreiz und Reaktion eingeschaltete, Informationsverarbeitung angesehen (sozial-kognitive Lerntheorie).

Kohlberg hat den Vorrang der kognitiven Entwicklungstheorie in verschiedenen Teilen seines Buches zur „Psychologie der Lebensspanne“ unter Wert-schätzung der Konkurrenzansätze überzeugend begründet. Im Unterkapitel „Die Kinder denken selbst – ihre grundlegenden Ideen entspringen nicht direkt aus Unterweisungen“ (Kohlberg 2000, S.74f.) wendet er sich gegen eine primäre Beeinflussung des kindlichen Denkens von außen:

„Die grundlegenden Ideen der Kinder kommen nicht direkt von Erwachsenen oder anderen Kindern; sie werden vielmehr aufrechterhalten, obwohl die Erwachsenen etwas anderes lehren.“ (Kohlberg 2000, S. 74)

Dementsprechend geht etwa die Entwicklung eines aus Sicht der Erwachsenen realistischen Traumkonzepts bei Kindern nicht auf das Lehren durch Erwachsene zurück, sondern ergibt sich aus deren eigener geistigen Aktivität (Philosophieren im weiten Sinne), die es einem Kind mit zunehmendem Alter erlaubt zu erkennen, „dass Traumobjekte nicht real oder nicht wirklich im Raum sind“ (Alter 4-5 Jahre), „dass andere seinen Traum nicht sehen können“ (5 Jahre), „dass Träume nicht durch Gott oder andere Kräfte, sondern durch die Denkprozesse des Ich verursacht sind“ (7 Jahre).²²

Desgleichen hält Kohlberg an dem Gedanken der Aufklärung fest, dass Menschen, und auch schon Kinder, nicht dem Spiel ihrer Triebe ausgeliefert sind, sondern (je nach Entwicklungsfortschritt) in gewissem Maße zur Selbststeuerung ihres Denkens und Verhaltens in der Lage sind. Kohlberg berichtet von der Alptraumerzählung des vierjährigen Mädchens Susie. Susie hatte im Traum einen Riesen gesehen. Auf die Frage „War es wirklich ein Riese oder war es nur ein Schein? Schien der Riese da zu sein oder war er wirklich da?“ antwor-

ße Substanz, in der die Verbindungen zwischen dem Cortex und dem Thalamus verlaufen.“ (Swaab 2010, S. 197)

²² Vgl. Kohlbergs Tabelle zur Sequenz in der Entwicklung des Traumkonzepts bei amerikanischen und Atayal-Kindern in Kohlberg 2000, S. 76 (Die Altersangaben beziehen sich auf amerikanische Kinder).

tete Susie: „Er war wirklich hier, aber er ging weg, als ich aufwachte. Ich sah seine Fußstapfen auf dem Boden.“ (Kohlberg 2000, S. 75) Solche, das Denken des Erwachsenen irritierenden, Reaktionen, sind nicht das „Produkt einer wildgewordenen Phantasie, sondern repräsentieren „das generelle Scheitern kleiner Kinder, subjektive von objektiven Komponenten der Erfahrung zu unterscheiden.“ (Ebenda) Für Kohlberg sind „kleine Kinder gerade keine Geschöpfe, die nur in Reaktion auf Grundtriebe agieren können, sie untersuchen vielmehr auf aktive Weise ihre Welt, meistern oder assimilieren diese und passen sich an sie an bzw. akkommodieren sich.“ (Kohlberg 2000, S. 99)

Was bedeutet dies für das philosophische Unterrichten von Kindern? Sollte, nachdem, vor allem mit Rousseaus „Emile“, dem Mittelalter die Kindheit endgültig abgerungen worden war,²³ die Erziehung an der Entfaltung der natürlichen Anlagen des Kindes, unter Abblendung der zivilisatorischen Zumutungen, orientiert werden? Nelson scheint diese romantische Auffassung aufgenommen zu haben, wenn er in einem Gedankenexperiment ein Aufwachsen der Kinder ohne die etablierten Schulen durchspielt: „Die Menschen würden sich bewahren, was sie als unverdorben Kinder mitbringen: Glauben an die Wahrheit, Selbstvertrauen und Rechtsgefühl, wie diese sich äußern in Mut und Beharrlichkeit beim Vertreten der eigenen Überzeugung.“ (Nelson 1926, S. 869) Gustav Heckmann mildert diese moralisierende Verklärung der kindlichen Natur ab, indem er an die Stelle des Glaubens, „dass der Mensch von Haus aus gut ist“, den Glauben setzt, „dass er eine Kraft zum Guten in sich trägt“, die es zu pflegen gelte. (Heckmann zit. n. Nielsen 1999, S. 38) Noch zurückhaltender gegenüber einer positiven Einschätzung der menschlichen Natur sind Piaget und Kohlberg. Sie reklamieren lediglich eine Fähigkeit des Kindes, sich zur Welt zu verhalten, über Gut und Böse zu eigenen Auffassungen zu gelangen. Sie lehnen es daher ab, das Kind wie eine „Pflanze“ zu betrachten, „die nur gegossen werden muß, um zu wachsen.“ (Kohlberg 2000, S. 109) Die kognitive Entwicklung finde als eine Auseinandersetzung interner Denkschemata mit externen kulturellen und zivilisatorischen Um- und Mitweltfaktoren statt. Das Philosophieren mit Kindern habe daher entsprechende Umgebungen zu kreieren, die das selbsttätige kindliche Denken anregen und herausfordern.

²³ Vgl. das Kapitel „Die Entdeckung der Kindheit“ in: Ariès (1985): S. 92-111. Ariès belegt, dass im Mittelalter „die Vorstellung, daß [...] ein Kind bereits eine vollständige menschliche Persönlichkeit verkörperte“, noch nicht bestanden und sich erst nach und nach bis ins 17. Jahrhundert hinein entwickelt hatte.

„Auf jeder Stufe bilden die Denkmuster nicht direkte Reflexe der Muster der Umwelt, sondern sind das Ergebnis der Interaktion zwischen dem aktiven Denkmuster des Kindes und dem Muster der Umwelt. Entwicklung geschieht durch Dialog und Interaktion. Das Kind reagiert auf die Welt, und die Welt reagiert auf das Kind.“ (Kohlberg 2000, S. 110)

Damit ist nun der Rahmen für ein Philosophieren mit Kindern entsprechend einer Neuen Sokratik gegeben. Diese zielt mittels einer (mehr oder weniger expliziten) Sokratischen Frage auf die Bewusstmachung der Denkschemata, die das konkrete Wahrnehmen, Verstehen und Urteilen der Kinder auf einer jeweiligen Entwicklungsstufe tragen können. Sie konstruiert den (gemeinschaftlichen) Erfahrungsbezug in Entsprechung zu den jeweiligen kognitiven und emotionalen Kompetenzen der Kinder in einem Entwicklungsstadium (etwa hinsichtlich der Aufnahme- und Erinnerungskapazität des kindlichen Gehirns). Sie lässt den Freiraum für eigenständiges Denken, das seine Verständlichkeit und Gültigkeit im Dialog mit jeweils anderem eigenständigen Denken zu erweisen hat. Und nicht zuletzt ist sie um eine wahre Konstruktion der sachlichen und ethischen Wirklichkeit besorgt.

Eine „sokratische“ Schule könnte ihren Namen einerseits dadurch verdienen, dass Schüler und Lehrer den ansonsten etablierten Unterricht regelmäßig durch Sokratische Gespräche mit strikter intersubjektiver Dialogorientierung unterbrechen, quasi durch Sokratische Reflexionspausen, die den Sinn für Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler stärken. Die sokratische Idee der erfahrungsbezogenen intersubjektiven Selbsttätigkeit des um Wahrheit bemühten Geistes könnte aber auch den gesamten Unterricht durchdringen, indem über alle Fächer hinweg sowohl die selbständige Erarbeitung des Stoffes als auch die reflexive Selbstvergewisserung der hierzu notwendigen Denkprozesse in angemessenem Maße ermöglicht würde.

Die Sokratischen Gespräche von kleinen Kindern müssten hierbei jedoch, ungeachtet der weiterhin verfolgten regulativen Wahrheitsidee, von der unmittelbaren Anforderung argumentativer Wahrheitssuche weitgehend entlastet werden. Denn die Wahrheitssuche läuft im Sokratischen Gespräch nahezu notwendig über eine spannungsreiche Verwirrung, die durch die Einsicht in die Vorurteilhaftigkeit des eigenen Urteils erzeugt wird. Martin Luther King hat solche Spannungen für die Entwicklung des Menschen als unausweichlich charakterisiert:

„Ich weiß, daß es fruchtbare und aufbauende gewaltlose Spannungen gibt, die für ein Wachstum erforderlich sind. So wie einst Sokrates wuß-

te, daß er im Geist des Menschen Spannungen hervorrufen mußte, damit die Individuen sich aus der Bindung an Halbwahrheiten lösen, so müssen wir erkennen, daß ein Bedürfnis nach nicht-gewalttätigen Störenfrieden besteht, die jene Spannung in der Gesellschaft herbeiführen, welche den Menschen helfen wird, aus den dunklen Tiefen des Vorurteils und des Rassismus zu den hellen Höhen gegenseitigen Verständnisses und echter Brüderlichkeit emporzusteigen.“ (King 1964, S. 76 f.)

Im Gegensatz dazu geht es im Umgang mit kleinen Kindern zunächst darum, ihr Selbstvertrauen und das Vertrauen, mit ihren Versuchen, die Welt zu erschließen, zurechtzukommen, zu stärken. Dem neugierigen Kind geht es darum, aus den ihm begegnenden Situationen „Sinn zu machen“. Dafür ist das für Sokratische Gespräche mit Erwachsenen charakteristische Verfahren, geäußerte Auffassungen mit anderen Auffassungen auf Konsistenz zu vergleichen oder gar analogisierende Überlegungen einzubringen, nicht geeignet. Für Erwachsene ist die in Sokratischen Gesprächen (man denke an die verärgerten Dialogpartner von Sokrates) oft auftretende Verunsicherung unangenehm, aber sie ist dadurch abgemildert, dass die erwachsenen Gesprächsteilnehmer schon bewährte Modelle der Umweltbewältigung gespeichert haben, Modelle, die bei kleinen Kindern noch größtenteils in der Entwicklung begriffen sind.

An die Stelle der an Wahrheitsansprüchen orientierten argumentativen Auseinandersetzung sollte die spielerische Bewusstmachung der vielfältigen Weisen des kindlichen Denkens treten, seine individuelle, objektive und soziale Welt zu konstruieren. Erst wenn der argumentative Geist, der Gründe miteinander abzuwägen versteht, erwacht, wäre der Sokratische Zugang entsprechend zu ergänzen. Desgleichen dürfte die für das sokratische Erwachsenenphilosophieren eingespielte Bezugnahme auf die genau beschriebene konkrete Erfahrung gelockert werden, da sich ja die Erfahrungswelten des Kindes erst bilden. Der spielerische Umgang mit den Weltphänomenen, die Phantasievorstellungen des Kindes müssen als Versuche verstanden werden, der bestaunten Welt Sinn abzugewinnen.

Die den Nelson-Heckmannschen neo-Sokratischen Ansatz kennzeichnende entwicklungslogische Trias „Anschauung – Erkennen – kritische Beurteilung“ sollte in der nach der Neuen Sokratik gebildeten Kinderphilosophie durch die Trias von „spielerischer (Phantasie-)Erfahrung – gemeinschaftlich-gedanklicher und eigenständiger Erkundung der Phänomene – vertiefende Bewusstmachung der damit verbundenen Weltverständnisse ersetzt werden. Wenn auf diese Weise die Freiheitsgrade des kindlichen Philosophierens (im weiten Sinne) erweitert worden sind, wird auch einmal das sokratische Philosophieren der Erwachsenen

(Philosophieren im engen Sinne), das von Bezugnahme auf konkrete Erfahrung – wahrheitsbeanspruchendes Urteilen – Abstraktion auf grundlegende Prinzipien und Maßstäbe gekennzeichnet ist, an Freiraum für selbstkritisches Denken hinzugewinnen.²⁴

Die Erwartung wäre dann wohl nicht unbegründet, dass eine sokratische Kinderschule und ein sokratisch reflektiertes Leben kennzeichnete, was die ehemalige Schülerin der sokratischen Schule in Östrupgaard, Nora Walter, zur Charakterisierung ihres, der Sokratik gewidmeten, Lebens sagte: „Langweilig war es nie“.

Literatur

- Apel, Karl-Otto: Der Denkweg von Charles S. Peirce. Eine Einführung in den amerikanischen Pragmatismus. Frankfurt am Main 1975. (Zusammenfassung der Einführungen zu: Charles Sanders Peirce, Schriften I und II (1967/70)).
- Apel, Karl-Otto: Transformation der Philosophie. 2 Bde. Frankfurt am Main 1973.
- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. 7. Aufl., München 1985.
- Blencke, Erna: Leonard Nelsons Mitteilungen an seine Eltern im Kriegsjahr 1916. In: Horster, Detlef/Krohn, Dieter (Hrsg.): Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag. Hannover 1983, S. 55-76.
- Brumlik, Micha: Von Athen in den Odenwald. Die Verklärung des antiken Athen und die Überhöhung des deutschen Wandervogels. Ein Essay über den platonischen Weg der deutschen Reformpädagogik. In: taz vom 15.3.2010.
- Brune, Jens Peter/Gronke, Horst/Krohn, Dieter (Hrsg.): The Challenge of Dialogue. Socratic Dialogue and Other Forms of Dialogue in Different Political Systems and Cultures. Münster 2010.
- Cambiano, Giuseppe: Mensch werden. In: Vernant, Jean Pierre (Hrsg.): Der Mensch der griechischen Antike. Frankfurt am Main 1996, S. 98-139.
- Crone, Eveline: Das pubertierende Gehirn. Wie Kinder erwachsen werden. München 2011.

²⁴ Einen bisher noch viel zu schematischen und noch zu stark am Erwachsenenphilosophieren orientierten, aber in Grundzügen doch die sokratische Orientierung verdeutlichenden Versuch habe ich in einem Beitrag zum Band „Denken als didaktische Zielkompetenz“ vorgestellt. Siehe Gronke 2004.

- Der Funke, Tageszeitung für Recht, Freiheit und Kultur, Nummer 247 B Berlin
20. Oktober 1932, 1. Jg.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Braunschweig 1964.
- Draken, Klaus: Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht. Münster 2011.
- Fink, Tobias: Einsicht in ein Allgemeines durch Analyse des konkret Erfahrenen. Eine empirische Untersuchung über das Potenzial Sokratischer Gespräche zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten. In: Brune, Jens Peter/Gronke, Horst/Krohn, Dieter (Hrsg.): The Challenge of Dialogue. Socratic Dialogue and Other Forms of Dialogue in Different Political Systems and Cultures. Münster 2010, S. 239-268.
- Fischer, Wolfgang: Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens. In: Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt 1998, S. 1-25.
- Giesselmann, Rudolf: Geschichten von der Walkemühle bei Melsungen in Nordhessen. Wirkungsfeld von Minna Specht, Leonard Nelson, IJB und ISK. Bad Homburg 1997.
- Gronke, Horst: Kant und Nelson: Praktische Vernunft versus Gefühle. In: Knappe, Sylvia/Krohn, Dieter/Walter, Nora (Hrsg.): Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson. Frankfurt am Main 1996, S. 73-97.
- Gronke, Horst: „Frag‘ mich was! – „Was denn? Mit Fragen freies Philosophieren ermöglichen“. In: Müller, Hans-Joachim/Pfeiffer, Silke (Hrsg.): Denken als didaktische Zielkompetenz. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Baltmannsweiler 2004, S. 60-71.
- Hansen-Schaberg, Inge: Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918-1951). Frankfurt am Main 1992.
- Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Frankfurt am Main 1993.
- Henry-Hermann, Grete: Die Überwindung des Zufalls. Kritische Bemerkungen zu Leonard Nelsons Begründung der Ethik als Wissenschaft. Hamburg 1985.
- Ivanova, Evelina: Socratic Dialogue and Philosophy with Children. A Possible Comparison on the Basis of a Personal Experience. In: Brune, Jens Peter/Gronke, Horst/Krohn, Dieter (Hrsg.): The Challenge of Dialogue. Socratic Dialogue and Other Forms of Dialogue in Different Political Systems and Cultures. Münster 2010, S. 215-237.

- King, Martin-Luther: Warum wir nicht warten können. Frankfurt am Main 1964.
- Kohlberg, Lawrence: Child Psychology and Childhood Education. New York 1987.
- Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Lebensspanne. Posthum herausgegeben, bearbeitet und mit einer Einleitung versehen von Wolfgang Althof und Detlev Garz. Frankfurt am Main 2000.
- Lemke-Müller, Sabine: Ethik des Widerstands. Der Kampf des Internationalen Sozialistischen Kampfbundes (ISK) gegen den Nationalsozialismus. Bonn 1996.
- Loska, Rainer: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung. Bad Heilbrunn 1995.
- Marrou, Henri Irénée: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. München 1977.
- Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart 1999.
- Matthews, Gareth: Piaget und die Kinderphilosophie. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. 13. Jg. 1991, S. 4-8.
- Nelson, Leonard: Über die Walkemühle. In: Die Tat. Monatsschrift für die Zukunft deutscher Kultur. 17. Jg., H. 11, 1926.
- Nelson, Leonard: Ein Bild seines Lebens und Wirkens. Aus seinen Werken zusammengestellt und erläutert von Willi Eichler und Martin Hart. Paris 1938.
- Nelson, Leonard: Gesammelte Schriften in neun Bänden. Hamburg 1970.
- Nielsen, Birgit S.: Erziehung zum Selbstvertrauen. Ein sozialistischer Schulversuch im dänischen Exil 1933-1938. Weinheim 1999.
- Peirce, Charles S.: Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Cambridge, MA 1931-1935, 1958.
- Platon: Sämtliche Werke in zehn Bänden. Nach der Übersetzung Friedrich Schleiermachers, ergänzt durch Übersetzungen von Franz Susemihl und anderen. Herausgegeben von Karlheinz Hülsner. Frankfurt am Main 1991.
- Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Aufl., Münster 2011.
- Schroth, Jörg: Leonard Nelsons Lösung des Begründungsproblems. In: Knappe, Sylvia/Krohn, Dieter/Walter, Nora (Hrsg.): Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson. Frankfurt am Main 1996, S. 98-118.

- Segal, Charles: Zuschauer und Zuhörer. In: Vernant, Jean Pierre (Hrsg.): Der Mensch der griechischen Antike. Frankfurt am Main 1996, S. 219-254.
- Specht, Minna (1943): Gesinnungswandel. London 1996.
- Specht, Minna: Education for Confidence. In: Children's Communities (Experiments in democratic Living). New Educational Fellowship, Monograph No. 1, London 1944, S. 20-28.
- Swaab, Dick: Wir sind unser Gehirn. Wie wir denken, leiden und lieben. München 2010.
- Thomas, R. Murray/Feldmann, Birgitt: Die Entwicklung des Kindes. Weinheim 1986.
- Vernant, Jean Pierre (Hrsg.): Der Mensch der griechischen Antike. Frankfurt am Main 1996.
- Vernant, Jean Pierre: Der Mensch des antiken Griechenland. In: Vernant, Jean Pierre (Hrsg.): Der Mensch der griechischen Antike. Frankfurt am Main 1996, S. 7-30.
- Vorholt, Udo: Die politische Theorie Leonard Nelsons. Eine Fallstudie zum Verhältnis von philosophisch-politischer Theorie und konkret-politischer Praxis. Baden-Baden 1998.
- Vorholt, Udo: Demokratie und Erziehung. In: Meyer, Thomas/Vorholt, Udo (Hrsg.): Demokratie durch Erziehung? Bochum 2010, S. 51-81.
- Wartenberg, Gerd: Logischer Sozialismus. Die Transformation der Kantischen Transzendentalphilosophie durch Charles S. Peirce. Frankfurt am Main 1971.
- Winterhoff, Michael: Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh 2008.

Helmut Engels

Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform

Das Konzept

Zum Philosophieren mit Kindern heißt es in einem Programm: „Selber denken – miteinander denken – weiter denken.“ Und in einer Einladung zu einer Tagung über Philosophieren mit Kindern ist die Rede von Denkwegen, von Denkprozessen und vom kreativen Denken. Stets ist vom Denken die Rede. Das ist nicht falsch. Aber: so wichtig das Denken auch sein mag – es ist zentral in der Philosophie –, es ist nicht alles, Philosophie erschöpft sich nicht darin. Sie ist nicht nur Theorie, sondern auch – lange Zeit vergessen – eine Lebensweise, Lebensform. Als solche wurde Philosophie in der Antike praktiziert. Im Mittelalter gingen Elemente dieser Existenzweise in die Praxis religiöser Übungen über, die Neuzeit hat Philosophie als Lebensform fast ganz vergessen. Erst seit wenigen Jahrzehnten wird ein Bewusstsein für diesen Aspekt der Philosophie wieder wach. (Hadot 1991, Böhme 1994)

Beim Philosophieren mit Kindern ist die Orientierung an Philosophie als Lebensform – so meine ich – unabdingbar. Bei ihr geht es, knapp formuliert, darum, auf gute Weise Mensch zu sein, mit allem, was den Menschen ausmacht. Es geht um eine humane, d. h. selbstbestimmte und verantwortliche Lebensführung.

Allerdings gehört zu einer philosophischen Lebensweise als Zentrum das Philosophieren selbst: das radikale Denken, das letztlich nicht zu beruhigen ist, bis es an der Wurzel angekommen ist, das Erkennenwollen des Allgemeinen und Grundsätzlichen, das intensive Nachdenken und Querdenken. Und es gehört dazu auch das Sich-Ausdenken und Entwerfen, erinnert sei an Utopien.

Zu einer philosophischen Lebensweise gehört nicht nur die Bemühung um Erkenntnis. Etwas erkannt zu haben, genügt nicht. Zu ihr gehört auch der Erwerb von Einstellungen oder Haltungen, die die Voraussetzung dafür sind, wie wir leben, wie wir unser Leben führen. Zu nennen ist vorrangig die Einstellung,

dass zu einem guten Leben sowohl Bewusstheit als auch Reflexivität gehören. Aber wer der Ansicht ist, dass wir uns stets dessen bewusst sein sollten, was wir da tun, hat noch lange nicht die Fähigkeit, wirklich bei dem zu sein, was er tut. Diese Fähigkeit muss durch Übung allererst erworben werden. So bin ich beispielsweise der Ansicht, man solle seinem Gesprächspartner aufmerksam zuhören. Gleichwohl bin ich keineswegs davor gefeit, während des Gesprächs in Gedanken abzudriften. Das Zuhörenkönnen bedarf einer ständigen Übung.

Zu einer philosophischen Lebensweise gehört immer auch ein bestimmtes Selbstverhältnis, also ein Verhältnis zu dem, was wir als Einheit selbst sind: Geist, Seele und Leib. Dieses Selbstverhältnis beinhaltet – näher zu bestimmende – Einstellungen zum Denken, zu den Gefühlen, zur Sinnlichkeit und zum Leib. Auch hier gilt: Bloße Einstellungen genügen nicht, es müssen auch Fähigkeiten eingeübt werden, die helfen, dem Selbstverhältnis in der Praxis, beim Tun und Lassen gerecht zu werden. Zu diesem Selbstverhältnis gehört, dass der Mensch sich um sich selbst kümmert und Verantwortung für sich selbst trägt.

Und: Philosophie als Lebensform beinhaltet auch ein Verhältnis zur Welt: Vorurteilslosigkeit und Offenheit im Wahrnehmen, Rücksicht im Umgang mit der Natur, Verantwortlichkeit und Wohlwollen gegenüber anderen Menschen.

Ein Philosophieren mit Kindern, das sich an Philosophie als Lebensform orientiert, nimmt den Menschen umfassend in den Blick und schließt den Erwerb eines Selbst- und Weltverhältnisses sowie die Einübung in die dazu nötigen Fähigkeiten ein. Philosophieren mit Kindern orientiert sich so weniger an der Philosophie als vielmehr am „Philosophen“ bzw. an der „Philosophin“. Damit ist keine Person der Philosophiegeschichte gemeint, sondern die Idealvorstellung eines in unserer Zeit lebenden Menschen, der in seiner Lebensführung verwirklicht, was er durch sein Denken als richtig erkannt hat. (Engels 2004, S. 38-50) Zu Recht gilt jedoch eine historische Gestalt als Urbild des Philosophen: Sokrates. Er hat nicht nur gedacht oder andere zum Denken gebracht, vielmehr hat er gelebt, was er durch Denken herausgefunden hat. Im Übrigen ist der Sokratischen Didaktik in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann der Gedanke, dass Philosophie einen Bezug zu Lebensform hat, nicht fremd. Dabei spielt der soziale Aspekt, die Vision einer Gesellschaft, in der Vernunft und Praxis im Einklang sind, eine wesentliche Rolle, während das geschilderte Konzept von Philosophie als Lebensform mehr die Lebensführung des Individuums im Blick hat. (Raupach-Strey 2002, S. 64 f.)

Für das Philosophieren mit Kindern bedeutet die Orientierung an Philosophie als Lebensform: Es gilt, das Vertrauen der Kinder in die Vernunft zu stärken, indem sie erfahren, dass das Nachdenken zu wesentlichen Erkenntnissen

führen kann. Zugleich sollte ihnen bewusst werden, dass das Erkennen nicht genügt, sondern dass das Erkannte auch Richtschnur für das eigene Leben sein sollte. Weiterhin verlangt das skizzierte Konzept u.a. folgende Regeln: – Nicht nur nachdenken über Sinne und Wahrnehmung, sondern das Wahrnehmen selbst auch üben. – Nicht nur nachdenken über Gefühle, sondern Gefühle auch wahrnehmen und mit ihnen in der rechten Weise umgehen. – Nicht nur nachdenken über den Leib, der ich bin, sondern ihn auch spüren und im Tun, in der Bewegung erleben. – Nicht nur reden über Fantasie, sondern sie auch einsetzen und üben. – Nicht nur nachdenken über moralische Normen, sondern versuchen, sie auch zu verwirklichen.

Wenn ich Philosophieren mit Kindern als Einübung in Philosophie als Lebensform bezeichne, meine ich nur einen allerersten Schritt in Richtung auf das Ziel, auf philosophische Weise zu leben, ich meine nur die Propädeutik einer Propädeutik. Vielleicht sollte man besser von Vorübung statt von Einübung sprechen. Denn welcher Erwachsene hat schon erreicht, was diese Auffassung von Philosophie verlangt, zu der so Schwieriges gehört wie Bewusstheit, Reflexivität, Selbstdistanz, intellektuelle Redlichkeit, die Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten, Gelassenheit, Offenheit, Toleranz, Bereitschaft zum Engagement und ein souveräner Umgang mit sich selbst?¹

Das hier skizzierte Konzept kommt Kindern entgegen. Denn sie erfahren, dass sie nicht nur als Teilnehmer eines vernünftigen Gesprächs ernst genommen werden, sondern dass es um sie selbst mit allen Aspekten ihres Menschseins geht. Viele Kinder nehmen über Jahre hinweg kontinuierlich an meinen Kursen teil. Dies mag für die Angemessenheit meines Konzepts sprechen.²

¹ Philosophisch zu leben kann als eine Alternative zu einer religiösen Lebensweise gesehen werden. Zu fragen wäre allerdings, ob und wie weit die beiden Lebensweisen vereinbar sind.

² Seit etwa zehn Jahren philosophiere ich kontinuierlich mit Kindern. Das im Folgenden wiedergegebene Konzept hat sich erst im Laufe dieser Zeit entwickelt und ist daher vom Umgang mit den Kindern geprägt. Zu Beginn meines Philosophierens mit Kindern waren Hochbegabte meine Gesprächspartner. Weil diese Gruppe bald zu groß wurde, teilte man sie in jüngere und ältere Jungen und Mädchen. Die Kinder waren damals im Alter zwischen 6 und 10. Die Treffen fanden in den beiden Gruppen alle 14 Tage während der Schulzeit, aber außerhalb des Unterrichts statt. Es gab zwar Kinder, die nur kurze Zeit an den Treffen teilnahmen, die meisten blieben länger, einige blieben bis zu sechs Jahren. Ich konnte also die Entwicklung einiger Kinder zu Teens mit Staunen beobachten. Die unten geschilderten Erfahrungen beziehen sich auch auf meine Arbeit in Düsseldorf Grundschulen, wo bisher fünfmal je zehn Doppelstunden Philosophieren mit Kindern der 3. und 4. Klasse unter meiner Leitung stattfanden. Mit Kindern aus dem Bekanntenkreis philosophierte ich über fünf Jahre kontinuierlich alle vierzehn Tage. Außerdem führe ich an Wochenenden

Themen und Aufgabenfelder

1. Denken

Philosophisches Denken

Kern des Philosophierens mit Kindern ist das philosophische Denken. Sind Kinder dazu überhaupt fähig? Der Philosoph und Pädagoge Hans-Ludwig Freese zeigt in seinem Buch „Kinder sind Philosophen“, dass bereits mit Kindern tiefinnig philosophiert werden kann, wenn der Erwachsene sie als gleichwertiges Gegenüber annimmt und selbst nicht von Denkhemmungen blockiert ist. (Freese 2002) Kinderfragen stoßen, so macht er anhand von Beispielen deutlich, oft genug in Bereiche der menschlichen Existenz vor, über die sich der durchschnittliche Erwachsene keine Gedanken mehr macht: Etwa das Gewahrwerden seiner selbst und die Frage, ob man denn wirklich existiere. Kinder fragen: Ist die Welt auch noch da, wenn ich nicht mehr da bin? Wo bin ich dann? Was ist das Nichts, der Tod? Wenn Gott alles geschaffen hat, wer hat dann ihn geschaffen? Ebenso bedeutsam sind Gespräche über Träume, Tiere und Pflanzen, Ich, Selbst, Identität, Andere, Computer, Sprache, Glück und richtiges Leben, Zeit und die Frage „Was soll ich tun?“.

Ja, solche Fragen werden gestellt, solche Themen kommen zur Sprache. Und es wird nicht nur von Freese immer wieder gesagt: Kinder sind Philosophen. Ich halte dies jedoch für eine Fehleinschätzung. Natürlich haben Kinder hin und wieder philosophische Anwendungen, und wenn Fragen und Themen wie die eben erwähnten auftauchen, sollte man sie dankbar aufgreifen. Diese Gelegenheiten bieten sich jedoch sehr selten. Denn im Großen und Ganzen sind Kinder eher Realisten, dem Konkreten, der Welt und den Dingen und Geschehnissen in ihr zugewandt. Die Top 10 der meistgestellten Kinderfragen an die „Maus“ der „Sendung mit der Maus“ lauten: Warum ist der Himmel blau? Alles über Maus und Elefanten. Wie entsteht ein Regenbogen? Wie funktioniert ein Fernseher? Wie fliegen Flugzeuge? Warum erscheint Meerwasser blau? Was ist Strom? Wie kommt die Musik auf die CD? Wie funktioniert ein Computer? Warum ist die Banane krumm?

mehrstündige Veranstaltungen mit hochbegabten oder besonders interessierten Kindern durch. Meine Vorstellung vom Philosophieren mit Kindern ist also keine Kopfgewalt, sie hat ein solides Erfahrungsfundament. Wenn ich im Folgenden von Kindern spreche, meine ich 8- bis 12-Jährige.

Das hat mit Philosophie nichts zu tun. Kinder stellen eher Fragen, die sich wissenschaftlich, insbesondere naturwissenschaftlich beantworten lassen. Und das ist durchaus in Ordnung.

Andererseits muss man konstatieren, dass Kinder eine natürliche Nachdenklichkeit besitzen, die es zu erhalten gilt. Sie zeigt sich in Fragen wie: Was ist das? Was bedeutet das? Wie ist das zu verstehen? Wie funktioniert das? Wie hat man das rausgekriegt? Warum, wozu, weshalb? Zu eigen ist ihnen auch das radikale Weiterfragen, das manchen Erwachsenen lästig ist und durchaus einen philosophischen Zug hat. Es käme nun darauf an, die meist auf das Konkrete gerichteten Fragen der Kinder ins Philosophische zu wenden. Philosophisch wird das Nachdenken beispielsweise, wenn es in den Horizont der auf das Allgemeine und Grundsätzliche zielenden kantischen Fragen gestellt wird: „Was können wir wissen? Was sollen wir tun? Was dürfen wir hoffen? Was ist der Mensch?“ Als philosophisch können auch Überlegungen gelten, die für eine vernünftige Lebensführung relevant sind, in der alle Aspekte des Menschseins bedacht werden. Die Wendung zum Grundlegenden und Allgemeinen herzustellen, ist Sache des Lehrers und der Lehrerin, das schaffen Kinder von sich aus gewöhnlich nicht.

Das Nachdenken der Kinder zeigt sich nicht nur in ihren Fragen, sondern auch darin, dass sie – durchaus mit Lust – urteilen und bewerten. Hier bietet sich am ehesten die Gelegenheit, ins Philosophische vorzustoßen. Denn das Beurteilen und Bewerten geschieht nach bestimmten Kriterien und Maßstäben. Auf das Handeln bezogen lauten diese etwa: *richtig – falsch, gut – böse, egoistisch – altruistisch, gerecht – ungerecht, fair – unfair, tolerant – intolerant, sinnvoll – unsinnig*. Sprachliche Äußerungen werden beurteilt nach den Kriterien: *wahr – falsch, logisch richtig – unlogisch, überzeugend – widersprüchlich, bloß behauptet – gut begründet, realistisch – unrealistisch*. Ästhetisches wird bewertet nach *schön* und *hässlich, scheußlich* oder *faszinierend, kitschig* oder *wirklich Kunst*. Kinder äußern solche Beurteilungen und Bewertungen, wenn auch mit ihrem eigenen Vokabular oder mit Hilfe von Umschreibungen.

Dieses Urteilen und Werten ist zunächst etwas Alltägliches und hat noch nichts mit Philosophie zu tun. Gespräche bekommen jedoch einen philosophischen Gehalt, wenn das Beurteilen und Bewerten selbst in den Blick genommen und untersucht wird. Ein erster Schritt besteht darin, das Alltagsvokabular der Kinder – „Das ist doch Quatsch!“, „Das ist Mist!“, „Cool!“ oder „Super!“ – aufzugreifen und durch genauere, dem jeweiligen Kontext angepasste Begriffe zu ergänzen. Anspruchsvoller ist der zweite, eigentlich philosophische Schritt: Jetzt wird danach gefragt, was mit den besprochenen Kriterien und Maßstäben genau gemeint ist, d. h. welche Merkmale sie haben. Was ist Wahrheit? Was ist

ein Widerspruch? Was bedeutet Fairness? Was ist Gerechtigkeit? Wann ist man egoistisch? Wann ist eine Behauptung gut begründet? Und so weiter. Der Anstoß zu solchen Fragen wird meist von der Lehrerin oder vom Lehrer kommen, so, wie Sokrates ja auch gefragt hat, dessen Gesprächspartner zuweilen kindlich naïv wirken. Und erst recht gelangt man in philosophische Höhen, wenn diese Kriterien hinsichtlich ihrer Berechtigung befragt oder sogar in einen Theoriezusammenhang gestellt werden. Allerdings dürfte ein Nachdenken, das die – keineswegs einfache – Bestimmung der Merkmale der Kriterien und Maßstäbe zum Ziel hat, für das Philosophieren mit Kindern reichen. Voraussetzung ist zunächst, dass man den Kindern überhaupt die Gelegenheit zum Urteilen und Werten gibt und die Fragen: „Wie findet ihr das?“ oder „Was sagt ihr dazu?“ ausdrücklich stellt. Nachdem die genannten Kriterien und Maßstäbe besprochen worden sind, werden sie wieder auf Konkretes angewandt, um ihre Reichweite zu überprüfen und das Urteil der Kinder sicher zu machen.

Ausgangspunkt für das Bewerten und Beurteilen und damit für die Blickwendung kann vieles sein. Die Gegenstände des Nachdenkens sind einerseits unmittelbar zugänglich wie Gefühle, Neigungen, Wünsche, Befürchtungen, Erlebtes, Erlittenes, Wahrnehmungen, Beobachtungen, Erfahrungen sowie das eigene Tun und Lassen. Andererseits sind sie medial gegeben: Texte aus Wissenschaft, Philosophie, Politik, Presse und Literatur, Alltagsäußerungen, Bilder und das in Filmen oder im Fernsehen Gezeigte.

Kinder stellen oft Fragen, die sich nur durch Empirie, vor allem durch Naturwissenschaften beantworten lassen. Sollte man auch in einem Kreis, in dem man miteinander philosophiert, darauf eingehen? Ich möchte die Frage bejahen, dies allerdings unter Voraussetzungen. Der Unterschied von philosophischen und empirisch zu beantwortenden Fragen muss deutlich gemacht werden. Der Gesprächsleiter sollte in der Sache kundig sein. Und es sollte die Gelegenheit genutzt werden, darüber zu sprechen, wie Wissenschaften vorgehen, um Antworten auf ihre Fragen zu finden. Vielleicht kann man auch darauf hinweisen, dass manche Ergebnisse der Wissenschaften keineswegs sicher sind und sogar falsch waren. Für ein begrenztes Zulassen naturwissenschaftlicher Themen spricht auch, dass in den letzten Jahrzehnten Philosophen mehr und mehr auch Ergebnisse der Einzelwissenschaften in ihr Denken einbezogen haben. Und wenn das Weltwissen der Kinder durch die Öffnung der Philosophie gemehrt wird: Umso besser. Ängstliches Schubladendenken bringt die Kinder nicht weiter.

Themen

Um zu verdeutlichen, um welche Inhalte es beim Philosophieren mit Kindern gehen kann, gebe ich im Folgenden die eher für Eltern gedachten Kurzbeschreibungen von Wochenendveranstaltungen wieder, die vier Schulstunden dauern.³

Das Problem Wahrheit

Jeder weiß doch, was Wahrheit ist und „wahr“ bedeutet, oder doch nicht? In den Wissenschaften, in der Philosophie, vor Gericht und auch im Alltag spielt Wahrheit jedenfalls eine große Rolle. Mit welchen Mitteln versucht man sie zu beweisen? Wie sicher sind die Beweise? Muss man immer die Wahrheit sagen? Gibt es auch Situationen, in denen man lügen darf? Kann man auch ohne Worte lügen?

Ist doch logisch!

Wenn Leute für richtig halten, was andere sagen, dann heißt es oft: „Ist doch logisch!“ Aber wissen sie überhaupt, wie Logik funktioniert? Welche Regeln es gibt? Wie man Denkfehler vermeiden oder entdecken kann? Selten! Wir beschäftigen uns daher im Workshop mit korrekten Schlussfolgerungen, Denkfallen, Spitzfindigkeiten, Fehlschlüssen und Widersprüchen. Irgendwie können wir alle logisch denken, aber erst die Beschäftigung mit einer richtigen Argumentation gibt uns Sicherheit. Was hältst du von folgendem Schluss: „Wer intelligent ist, bekommt gute Noten. Saskia bekommt gute Noten. Also: Saskia ist intelligent.“ Klingt doch logisch, aber ...

Was weißt du eigentlich?

Tiere haben Instinkte und kommen damit gut zurecht. Wir aber sind, um leben und auch menschenwürdig leben zu können, auf Wissen angewiesen. Wissen ist Macht. Vieles aber glauben wir nur zu wissen. Wir haben es von anderen übernommen, ohne die Beweise für die Richtigkeit zu kennen. Beispiele: Die Erde dreht sich um die eigene Achse. Die Lichtgeschwindigkeit beträgt 300000 km pro Sekunde. Wir brauchen Sauerstoff zum Leben. Cäsar wurde ermordet. Stress macht krank. Intelligente leben länger. Jungen können besser Mathe, Mädchen besser Sprachen. – Wir fragen: Was unterscheidet Erkenntnisse von

³ Diese Veranstaltungen finden weitgehend am Competence Center Begabtenförderung (CCB), Düsseldorf, statt. Dieses Center ist eine pädagogisch-psychologische Serviceeinrichtung der Landeshauptstadt Düsseldorf. Punktuelle Veranstaltungen, in denen mit Kindern philosophiert wird, geben Impulse, können aber vieles nicht realisieren, was für Philosophie als Lebensform wichtig wäre.

bloßen Kenntnissen und wirkliches Wissen vom Meinen, Glauben und Vermuten?

Wer Fantasie besitzt, kann mehr erkennen!

Plato stellte sich vor, wie es wäre, wenn man sich unsichtbar machen könnte. Galileo Galilei band in Gedanken einen schweren und einen leichten Stein zusammen und widerlegte damit Aristoteles. Einstein ritt in seiner Vorstellung auf einem Lichtstrahl und revolutionierte die Physik. Philosophen fragen: Wie ist es, eine Fledermaus zu sein? Sind wir nur Hirne im Tank? Wird es im Weltall dunkel, wenn alle Augen verschwänden? Viele Erkenntnisse wären ohne eine Fantasie, die das Unmögliche lebhaft vorstellt, gar nicht möglich gewesen. – Wir wollen daher eine Fantasie trainieren, die nicht Weltflucht ist, sondern dem Erkenntnisgewinn dient.

Columbus irrte und entdeckte Amerika, aber unzählige Kinder litten darunter, dass Spinat angeblich sehr viel Eisen enthält. Irren ist menschlich, aber selten nützlich. Woher kommt der Irrtum und wie begegnet man ihm? Zu sprechen wäre über populäre Irrtümer wie sockenfressende Monster in der Waschmaschine, die Angst der Elefanten vor Mäusen und den Erdschatten, der den Neumond bewirkt. Und zu sprechen wäre über das Wunschdenken, über Erinnerungsschwächen, häufige Denkfehler, Trugschlüsse, Wahrnehmungstäuschungen und über Methoden, wie man Behauptungen wissenschaftlich überprüfen kann.

Zehnmal so schnell und holt sie doch nicht ein?

Vor über 2000 Jahren hat der Philosoph Zenon bewiesen, dass in einem Wettlauf der schnelle Achill die langsame Schildkröte niemals einholen wird, wenn man ihr einen Vorsprung gibt. Unsere Erfahrung zeigt aber, dass Zenon nicht Recht haben kann. Es liegt also eine Paradoxie vor, die im Laufe der Geschichte eine starke Wirkung ausgeübt hat. Mit Hilfe von Paradoxien, Rätseln, kniffligen Aufgaben, Puzzles, verschlüsselten Geschichten und Minikrimis wollen wir etwas Wichtiges üben, nämlich: kreativ Probleme lösen, spielerisch Möglichkeiten probieren, lateral denken und – nicht zu verachten – Geduld aufbringen. Es geht hier um Fantasie und Logik, Anstrengung und Entspannung und um die Erfahrung, dass es manchmal sinnvoll ist, Aufgaben an das Unbewusste abzugeben.

Der Blinddarm auf Zimmer 19: Nachdenken über Sprache

Die Grasmücke ist keine Mücke, das Silberfischchen kein Fisch, die Meerkatze keine Katze, und wer den Teller ganz aufisst, isst keineswegs den Teller auf. Ein Mensch kann zwar ungehobelt oder unwirsch sein, aber nicht gehobelt oder wirsch. Es gibt Ungeziefer, aber kein Geziefer. Und wieso kann man ein Mäd-

chen als Schmetterling bezeichnen oder einen Mann als Bären? Wenn wir die Sprache unter die Lupe nehmen, wundern wir uns darüber, wie unlogisch, unsystematisch und irreführend (aber auch amüsant) sie sein kann. Trotz ihrer Mängel kommen wir mit ihr ganz gut zurecht. Wieso eigentlich? Und: Sprache zeichnet den Menschen aus und ist absolut unentbehrlich.

Wirklichkeit und Schein

Die Wirklichkeit ist nicht immer, was sie zu sein scheint. Das gilt für die Natur – denke an Mimikry – wie auch für den Menschen und das von ihm Gemachte – denke an Hochstapler und Mogelpackungen. Wie findest du den Grundsatz „Mehr sein als scheinen“? Wie ist der Schein zu bewerten? Wie kann man ihn aufdecken? Welche Rolle spielt er in der Kunst und in den Medien, die du kennst? Das Thema ist wichtig für unseren Alltag, aber auch für die Wissenschaft.

Ein ungefederter Zweibeiner?

So wurde in der Antike der Mensch definiert. Seit damals sind ungezählte Versuche hinzugekommen, das Wesen des Menschen zu bestimmen. Ist er wirklich das „vernünftige Lebewesen“, das allen Tieren überlegen und übergeordnet ist? Ist der Mensch im Unterschied zu den Tieren wirklich frei? Ist der Mensch erschaffen worden oder durch Zufall entstanden? Wer sind wir, woher kommen wir, wohin gehen wir? Fragen über Fragen über uns, die wir uns doch am nächsten sind!

Über Seele und Leib nachdenken

Viele Fragen tauchen auf, wenn man anfängt über die Seele nachzudenken: Welche Vorstellungen von Seele gibt es? Hat sie einen bestimmten Ort im Körper? Kann sie außerhalb des Körpers existieren? Ist sie unsterblich? Macht sie das Eigentliche des Menschen aus? Haben auch Tiere und Pflanzen eine Seele? Manche sagen, es gebe keine Seele: Stimmt das? Leib und Seele hängen eng zusammen: Welche Wirkungen hat sie auf den Leib? Kann man auch vom Leib aus auf die Seele einwirken?

Manchmal könnte man ausrasten

Es stimmt ja: Wir Menschen sind mit Vernunft ausgestattet. Aber wir haben auch Gefühle, die manchmal überwältigend stark sind: Zorn, Hass, Schadenfreude, Neid, Ekel und Abneigung auf der einen Seite und auf der anderen Liebe, Zuneigung, Mitleid, Begeisterung und Besorgtheit. Wie sollten wir mit Gefühlen umgehen: sie beherrschen oder uns von ihnen leiten lassen? Sollen wir mehr den Gefühlen oder der Vernunft folgen? Wie gehen wir mit Gefühlen um, die wir ablehnen? Wie wären Menschen ohne Gefühle? Psychologie und andere Wissenschaften haben in den letzten Jahrzehnten immer mehr deutlich gemacht:

Gefühle sind unerlässlich für unser Erkennen und Handeln. Dennoch: Wofür du dich entscheidest – für die Vernunft oder für das Gefühl –, das liegt nur an dir.

Wirklich nur fünf?

Seit 2000 Jahren wird behauptet, wir hätten nur fünf Sinne. Stimmt das eigentlich? Sicher ist: Wir lassen uns von unseren Sinnen täuschen, und die Sinne der Tiere sind unglaublich viel besser (und anders) als unsere. Trotzdem kommen wir mit unseren Sinnen gut zurecht. Wir wollen in der Denkwerkstatt untersuchen, wie unser Wahrnehmen funktioniert, was unsere Sinne leisten und wie wir mit ihnen umgehen sollten. Wir führen Übungen durch, die uns helfen können, unsere Sinne besser zu nutzen.

Geheime Agenten

Wir Menschen sind stolz auf unser Bewusstsein (was ist dies überhaupt?), aber wir vergessen oft unseren großen verborgenen Helfer: das Unbewusste, ohne das wir nicht einmal lebensfähig wären. Wahrnehmen, Erkennen, Handeln, Erfinden, Entdecken, Kreativität: All dies könnte ohne unbewusste Vorgänge nicht gelingen. In der Denkwerkstatt machen wir uns ganz bewusst daran, dem Unbewussten auf die Schliche zu kommen und herauszufinden, wie wir es für uns effektiv arbeiten lassen können.

Darf ich jetzt spielen?*

Spielen ist unnütz, schädlich und reine Zeitverschwendung. Das wird gesagt. Aber Kinder und Erwachsene spielen überall auf der Welt und in allen Kulturen. Es gibt Spiele, die man alleine spielt, und solche, die man in der Gruppe spielt. Es gibt Spiele mit und ohne Regeln. Und es gibt riesige Unterschiede, denkt an Schach und Fußball, an das Theaterspielen und Spiele am Computer. Warum spielen wir eigentlich? Wie ist das Spielen zu bewerten? Welchen Sinn hat es? Was unterscheidet das Spiel vom Ernst? Wir wollen gemeinsam über das Spielen nachdenken. Dafür wäre es gut, wenn jeder von euch ein Spiel mitbrächte. Übrigens: Der große Dichter Friedrich Schiller war der Meinung, dass der Mensch nur da ganz Mensch ist, wo er spielt. Hatte er Recht?

Gerechtigkeit macht glücklich

Fast jeder hat schon einmal die Erfahrung von Ungerechtigkeit gemacht, jeder möchte gerecht behandelt werden. Wann aber ist eine Handlung gerecht? Besteht Gerechtigkeit nur in der Gleichbehandlung, oder bedeutet sie auch, andere ungleich zu behandeln? Gibt es Gerechtigkeit nur von „oben“ nach „unten“, sondern auch von „unten“ nach „oben“ und zwischen einzelnen Menschen? Wieso haben wir ein Recht auf etwas? Was alles muss ich wissen, wenn ich

andere gerecht behandeln will? Gibt es allgemeine Maßstäbe? Gerechtigkeit ist etwas Alltägliches und zugleich etwas sehr Schwieriges.

Rechte für Blauwal und Rotbuche?

Zuerst hatten Männer Rechte, dann Frauen und schließlich auch Kinder. Und nun fordern einige Philosophen, dass auch Tiere und Pflanzen Rechte bekommen sollten. Die Natur müsste dann geschützt werden, nicht weil das für uns Menschen von Nutzen wäre, sondern um der Natur selbst willen. Im Workshop diskutieren wir darüber, ob oder wie weit diese Forderung berechtigt ist, und wir sprechen auch darüber, wie die Beziehung zur Natur in anderen Kulturen aussieht.

Erst als Freitag auftauchte ...

Menschen neigen dazu, nur das zu tun, wonach ihnen der Sinn steht. Sie sind eigensinnig und geraten deshalb leicht aneinander. Deshalb haben sie Regeln und Gesetze aufgestellt, die ein gutes Miteinander ermöglichen sollen. Diese Bestimmungen haben sich im Laufe der Geschichte stark geändert und unterscheiden sich von Land zu Land. Sie umfassen das ganze Leben: Wie spricht man Menschen an, wie grüßt man, was sind gute Manieren, wie feiert man Feste, wie wird gespielt, wie soll man sich verhalten, wenn Interessen aneinander geraten, und wann soll man seinen Egoismus überwinden? Wir fragen: Welche der Regeln und Gesetze sind notwendig und sinnvoll, welche überflüssig oder gar schädlich? Robinson brauchte erst Regeln, als Freitag auftauchte.

Sonne, Mond, Sterne und das ganze Universum

Schon bevor das Fernrohr erfunden wurde, haben die Menschen den Kosmos erforscht und sind zu großartigen Ergebnissen gekommen. Aber immer – bis heute – hat man geglaubt, die Gestirne hätten einen magischen Einfluss auf unser Leben. Wir wollen uns daher mit folgenden Fragen beschäftigen: Wie hat sich die Vorstellung vom Kosmos im Laufe der Jahrtausende verändert? Welche Geschichten haben sich die Menschen über den gestirnten Himmel erzählt? Was kann man mit bloßen Augen beobachten? (Mehr als ihr denkt!) Wer hat denn nun Recht: die Astronomen, diese strengen Naturwissenschaftler, oder die Astrologen, deren interessante Analysen von vielen mit Begeisterung und Spannung gelesen werden?

Warum ist heute morgen gestern? Nachdenken über Zeit

Ist Zeit etwas nur Eingebildetes? Gab es immer schon Zeit? Wie erleben wir Zeit? Wie sollen wir mit ihr umgehen. Augustinus: „Was also ist Zeit? Wenn niemand mich danach fragt, weiß ich es; wenn ich es jemandem auf seine Frage hin erklären will, weiß ich es nicht.“ Uns geht es ähnlich. Wir wollen trotzdem

über Zeit nachdenken, wie das seit mehreren tausend Jahren Wissenschaftlicher und Philosophen getan haben.

Was soll das alles?

Wir diskutieren über philosophische Fragen wie: Wozu sind wir da? Hat das Leben einen Sinn? Was ist ein wirklich gutes Leben? Was ist Glück? Welches sind die wichtigsten Dinge im Leben? Wir lesen auch kleine Texte, zeichnen und versuchen uns als Schauspieler. (Niemand wird zu irgendetwas gezwungen!)

Dies sind nur einige Beispiele dessen, was im Philosophieren mit Kindern zur Sprache kommen kann (und von mir durchgeführt wurde). In Kursen, die kontinuierlich über einen längeren Zeitraum gehen, wird das hier Skizzierte vertieft und ausgeweitet. Wir sprechen ferner über so unterschiedliche wie Fragen wie „Was bin ich?“, „Ist es falsch, ein Streber zu sein?“, „Was kommt nach dem Tod?“, „Wodurch existieren die Dinge überhaupt?“, „Können Tiere denken?“, „Können Roboter den Menschen ersetzen?“, „Wie beeinflussen Gefühle unsere Wahrnehmung?“, „Gibt es den richtigen Glauben?“ und „Ist nicht alles nur ein Traum?“. Oder wir sprechen über Vorurteile, das Schwarz-Weiß-Denken, Pflichten des Menschen sich selbst gegenüber und anderes mehr. Wenn manches als zu anspruchsvoll erscheint, hängt dies damit zusammen, dass es sich bei den Kindern, mit denen ich philosophiere, um besonders begabte oder besonders interessierte Jungen und Mädchen handelt.

Das Nachdenken über solche Fragen und Themen geschieht auf zwei Weisen: Jedes Kind denkt erst einmal unabhängig von den anderen nach, nur auf sich selbst gestellt. Dies ist notwendig, damit jedes Kind auch von sich aus etwas mitbringt für die zweite Weise, nämlich für das gemeinsame Nachdenken. Wichtig ist, dass den Kindern klar wird: Es geht hier nicht nur um einen bloßen Meinungsaustausch und schon gar nicht um Rechthaberei, sondern es geht um Erkenntnis, um das Erfassen des Wahren und Richtigen. Dazu ist es nötig, immer wieder Begründungen zu geben oder zu fordern. Gestaltet wird das gemeinsame Nachdenken nach Regeln, die dem Sokratischen Gespräch entlehnt sind. (Draken 2011, S. 37f.)

Das Denken sicher machen

Zum Handwerkszeug des Denkens gehört *Logik*. Sie dient weniger dem Hervorbringen neuer Gedanken, als vielmehr der Überprüfung der Richtigkeit des Gedachten. Wie das Fach Mathematik zeigt, sind schon Grundschul Kinder fä-

hig, komplexe logische Operationen durchzuführen (ohne dass ihnen die Regeln bewusst sind). Zur Logik gehört die Beschäftigung mit Begriffen, Aussagen, Schlüssen und fundamentalen Regeln des Denkens.

Grundlegend für eine gelingende Argumentation ist die Klärung von *Begriffen*. Zu dem angemessenen Umgang mit Begriffen gehört das Wissen, wie vieldeutig Sprache ist und dass es oft darauf ankommt, Begriffe genau zu bestimmen und voneinander abzugrenzen. Schon der Begriff „Begriff“ ist vieldeutig, da er im Deutschen einmal eine Allgemeinvorstellung und einmal den Begriffsnamen oder den Ausdruck für die Allgemeinvorstellung meint. Viele Begriffe sind Homonyme oder – den Kindern durchaus vertraut – „Teekesselchen“. Das beliebte Teekesselchen-Spiel weckt die Aufmerksamkeit für die Mehrdeutigkeit sprachlicher Äußerungen (Genauerer unten zum Thema Sprache).

Die Unterscheidung von Inhalt und Umfang von Begriffen als Allgemeinvorstellungen sowie von Unter- und Oberbegriffen ist Kindern ebenso leicht zugänglich wie die Anordnung von Begriffsleitern und -pyramiden. Der Begriffsumfang kann durch den Mengenkreis veranschaulicht werden.

Eine Aufgabe, die Kinder gern bearbeiten, besteht darin, zu gegebenen Begriffen jeweils einen Ober- und einen Unterbegriff zu finden, z. B. zu „Palme“, „Meeressäuger“, „Haus“, „Pudel“, „Schmied“, „Wolke“, „Öl“ und „Buchstabe“. Vieles kann spielerisch geübt werden. Beispiel: „*Einer fliegt raus*“: Gegeben ist hier eine Reihe von Begriffen, z. B. „Esel, Katze, Pferd, Reh, Ziege“. Zunächst muss der gemeinsame – recht weite – Oberbegriff benannt werden, er lautet: „Säugetier“. Dennoch passt ein Begriff nicht ganz zu den anderen, er „fliegt raus“; in diesem Fall: „Katze“. Denn der engere Oberbegriff zu Katze ist „Fleischfresser“, während alle anderen Begriffe „Pflanzenfresser“ zu Oberbegriff haben. Wenn ein Kind meint, „Reh“ müsste rausfliegen, da es nicht wie die anderen ein Haustier ist, dann muss man auch das gelten lassen. Andere Reihen, die trotz des gemeinsamen Oberbegriffs einen Außenseiter enthalten, sind beispielsweise: „Komponist, Maler, Sänger, Lyriker, Bildhauer“ oder „Fleiß, Gerechtigkeit, Toleranz, Gesundheit, Fairness, Ehrlichkeit“. Es liegt auf der Hand, dass die genannten Begriffe auch erläutert werden und Anlass zu längeren Gesprächen sein können.

Einfache *Aussagen* können in ihrer logischen Struktur mit den Kindern untersucht werden, indem man das Verhältnis von Subjekt- und Prädikatbegriff durch Mengenkreise sichtbar macht. Der Satz „Alle Pokemons sind Fantasiewesen“ wird durch zwei Kreise dargestellt: Der Kreis für „Pokemons“ befindet sich innerhalb des größeren Kreises für „Fantasiewesen“, da es mehr Fantasiewesen als Pokemons gibt. Und der Satz „Kein Dummkopf ist ein Genie“ zeigt

sich in zwei voneinander getrennten Kreisen. – Wichtig ist diese Art der Darstellung für die Überprüfung, ob man einfache Sätze umdrehen kann, wie dies häufig geschieht. Die Aussagen „Einige Jungen sind Sänger“ und „Keine Katze ist ein Hund“ darf man unter Beibehaltung der unbestimmten Zahlwörter umdrehen: „Einige Sänger sind Jungen“ und „Kein Hund ist eine Katze“. Aber den Satz „Alle Indianer sind Menschen“ kann man nicht einfach umdrehen, da der Begriffsumfang von „Mensch“ größer ist als der von „Indianer“. Es muss heißen „Einige Menschen sind Indianer“. Man darf eben aus dem Satz „Alle Genies sind irgendwie wunderlich“ nicht schließen, dass alle, die wunderlich sind, Genies sein müssen.

Dass Kinder zu solchen Überlegungen fähig sind, beweist die folgende Begebenheit. Aufgefordert, die Aussage „Einige Menschen sind Genies“ durch Kreise darzustellen, zeichnete ein Junge zwei einander überschneidende Kreise an die Tafel, wobei die Schnittmenge sich auf die Menschen bezog, die Genies sind. Darauf ein Achtjähriger: „Du machst hier aber eine Voraussetzung.“ „Wieso?“ „Ja, du setzt voraus, dass es auch Genies gibt, die keine Menschen sind.“ Auf diese scharfsinnige Bemerkung hin meinte der Zeichner: „Ja, mein Hund ist auch ein Genie.“ Wenn auch Tiere Genies sein können – die meisten zweifelten daran –, dann ist, so wurde gesagt, die Zeichnung an der Tafel richtig.

Wer gelernt hat, mit den Mengenkreisen umzugehen, kann auch die Richtigkeit von *Schlüssen* aus zwei Prämissen überprüfen. Aus den Prämissen 1. „Alle Philosophen sind Menschen“ und 2. „Alle Menschen sind sterblich“ ergibt sich die Schlussfolgerung „Alle Philosophen sind sterblich“. Die Darstellung zeigt nämlich einen Kreis („sterblich“), in dem sich ein Kreis befindet („Menschen“), der einen dritten Kreis einschließt, nämlich den für „Philosophen“.

Die Folgerung „Einige Jungen sind Philosophen“ aus den Prämissen „Alle Philosophen sind gute Denker“ und „Einige Jungen sind gute Denker“ ist dagegen falsch. Denn nicht alle guten Denker sind Philosophen, und „einige Jungen“ kann sich auch auf Jungen beziehen, die nicht Philosophen sind, so dass „ihr“ Kreis den Kreis für „Philosophen“ nicht schneidet. Es muss offen bleiben, ob einige Jungen Philosophen sind.

Kinder verstehen auch den *Satz vom Widerspruch*, der zu den Grundsätzen des Denkens gehört. Sie merken, wenn sich jemand selbst widerspricht. In der Formulierung des Aristoteles lautet dieser Grundsatz: „Es ist unmöglich, demselben dasselbe in derselben Hinsicht zugleich zu- und abzusprechen.“ Oder kurz: „Es ist falsch zu sagen: ‚A ist und A ist nicht‘.“ Von zwei Aussagen, die einen echten Widerspruch bilden, muss der eine wahr, der andere falsch sein. Wichtig ist dabei, dass man auf die Hinsicht, die Beziehung, die Relation achten muss, die

eine Behauptung enthält. Die beiden Sätze „Hans ist dick“ und „Hans ist nicht dick“, deren Verhältnis zueinander nach einem Widerspruch aussieht, widersprechen sich keineswegs, wenn Hans einmal mit Phil, der nun tatsächlich sehr dick ist, und einmal mit Henry verglichen wird, der dünn ist. Ein Widerspruch läge hier nur vor, wenn auch derselbe Bezugspunkt gemeint ist.

Als vergnüglich wird von vielen Kindern empfunden, Denkfehler bei meist aus der Antike stammenden Sophismen zu entdecken oder zu zeigen, worin das Fehlerhafte von kausalen Fehlschlüssen, wie dem Post-hoc-ergo-propter-hoc-Fehlschluss, liegt.

Experimentelles Denken

Kinder haben Freude daran, sich etwas auszudenken. Gemeint ist weniger das – auch berechnete – Fabulieren (z. B. Gedankenreisen) als vielmehr das experimentelle Denken, in dem es um eine neue Erkenntnis geht oder um die Klärung dessen, was im Hintergrund des Bewusstseins undeutlich schon vorhanden ist. Zur Verdeutlichung einige Gedankenexperimente (Engels 2001, S. 11-17):

- „Nehmen wir an, du könntest dich mit Bilbos Ring unsichtbar machen. Schildere möglichst genau, was du tun würdest!“ Herauskommen könnte dabei, welche Motive uns in unserem Tun und Lassen bestimmen (diese Motive müssten dann beurteilt werden).
- „Stelle dir vor, du müsstest einen Tag lang allen anderen sagen, was du von ihnen denkst. Was würde beispielsweise in der großen Pause am Vormittag oder beim Abendessen mit der Familie geschehen?“ Deutlich würde, dass es oft notwendig ist, aus moralischen und auch aus eigennützigen Gründen die eigene Meinung zu verbergen.
- „Angenommen, du machst Ferien in einem abgelegenen Tal, in dem die Menschen jede Form von elektrischen Geräten ablehnen. Du beteiligst dich an der Arbeit und an den Vergnügungen. Schildere einen Tagesablauf, mache dabei deutlich, wie es dir ergeht.“ Die Schilderung könnte zeigen, in welchem Maße wir von Elektrizität abhängig sind, dass es aber wider Erwarten auch Formen von Kommunikation und Freizeitbeschäftigungen gibt, auf die man mit Gewinn verzichten könnte.

Freude am Denken überhaupt

Viele Kinder haben ein großes Vergnügen daran, *knifflige Aufgaben* wie Rätsel, Logeleien, Vexier- und Denkspiele zu lösen. Es gibt Parallelen zwischen dem Lösen philosophischer, wissenschaftlicher und mathematischer Probleme und dem Lösen solcher Aufgaben für Kinder. Nötig sind hier wie dort ein genaues Hinschauen, Konzentration, Scharfsinn und die Fähigkeit, vorgefasste Meinungen und erste Einfälle zu verwerfen und neue Sichtweisen zu erproben. Die Aufgaben sind zum Teil an Gegenständliches gebunden wie Holzteile, die zusammengefügt werden müssen (Pentominos, Somawürfel, Tangram), Papierschnipsel, die eine bestimmte Form ergeben müssen, oder Streichhölzer, die man umlegen muss, um ein neues Muster zu erhalten. Solche Aufgaben trainieren auch die manuelle Geschicklichkeit. Andere Aufgaben verlangen logisches Denken, z. B.: *Paul sagt: „Max lügt.“ Max sagt: „Otto lügt.“ Otto sagt: „Max und Paul lügen.“ Wer lügt denn hier?* Wieder andere verlangen ein räumliches Vorstellungsvermögen und Kenntnisse etwa erdkundlicher Art. Beispiel: *Ein Mann geht 3 km exakt nach Süden, dann 2 km exakt nach Norden. Wie weit sind Ausgangs- und Endpunkt maximal voneinander entfernt? (Lösung: 5 km. Aber wieso?)* Die Lust am Lösen solcher zweckfreien Aufgaben und der damit verbundene Wettkampfcharakter unterscheiden sich nur wenig von dem, was man in der philosophischen community beobachten kann, wo man scharfsinnige Argumentationen genauso schätzt wie das Erdenken von Paradoxien.

2. Wahrnehmen

Seit der Antike ist Wahrnehmung ein wichtiges Thema der Philosophie und spielt daher auch beim Philosophieren mit Kindern eine Rolle. Reden über das Wahrnehmen allein reicht aber nicht. Denn die Kinder sollten auch die Erfahrung machen, wie das Wahrnehmen geschieht und welch erstaunliche Leistung es bringt.

Oft hört man, etwa im Zusammenhang mit der Praktischen Philosophie, die Forderung „Mit allen Sinnen lernen!“. Das ist schön und gut, greift aber noch zu kurz. Denn diese Forderung sieht in der Wahrnehmung nur ein Mittel. Beim Philosophieren mit Kindern ist jedoch die Förderung der Fähigkeit, selbstständig, geduldig und aufmerksam wahrzunehmen, selbst ein wesentliches Anliegen.

Sinne und Wahrnehmung als Themen

Kinder wissen schon viel über die Sinne und berichten auch gern von dem, was sie wissen. Die üblich genannte Anzahl stimmt natürlich nicht, es sind eben nicht nur fünf Sinne, sondern einige mehr. Ich lasse die Kinder sich auf ein Bein stellen und die Augen schließen. Es klappt. Also: es gibt den Sinn für oben und unten, den Gleichgewichtssinn. Wir wissen oder besser spüren, ohne hinzuschauen, auch, wo sich unsere Glieder befinden oder in welche Richtung sie sich bewegen. Wir haben einen Sinn für uns selbst, einen Körpersinn (Propriozeption).

Ein erstaunlicher, zu wenig beachteter Sinn ist der sogenannte Tastsinn, der Fühlsinn, der Kontaktsinn. Er ist höchst komplex. Meine Frage lautet: Was kannst du er-fühlen, d. h. durch Fühlen erkennen? Die Jungen und Mädchen halten ihre Antworten schriftlich fest. Sie müssen also entsprechende Dinge und Situationen vergegenwärtigen, ihr Repertoire an sinnlichen Erlebnissen in ihrer Vorstellung durchgehen. Ihre reproduktive Fantasie kommt zum Zuge. Wir sprechen anschließend über das Gefundene und ergänzen. Das Ergebnis: Wir erkennen: – Formen: rund, eckig, länglich, spitz ..., – Oberflächenbeschaffenheit: glatt, rau, weich, pelzig, filzig, körnig, borkig, feucht, trocken, klebrig, glibberig ..., – Temperatur: warm, kalt. Vorsicht: Manchmal wissen wir nicht, ob etwas sehr kalt oder sehr heiß ist; Gänsehaut, wenn wir in heißes Wasser steigen! – Gewicht eines Gegenstandes, – Substanz oder Material oder Stoff: flüssig, schleimig, matschig, zähflüssig, körnig, mehlig, sandig ..., – Schwerpunkt eines Gegenstandes (beim Balancieren eines Stockes). Es erstaunt die Kinder, was wir alles haptisch wahrnehmen können. Auf die Nennung von Begriffen wie „kinästhetische Wahrnehmung“ oder „Tiefensensibilität“ kann man gut verzichten.

Ein eigentümlicher Sinn, auf den man auch eingehen könnte, ist der Sinn für Atmosphären, für eine heitere, gedrückte, wehmütige Atmosphäre.

Kinder erleben ihr Wahrnehmen

Wichtiger aber, als über Gewusstes und Erinnerungtes zu reden, ist das unmittelbare Erleben der Selbsttätigkeit der Sinne. Die Sinne, so können die Kinder erfahren, rezipieren nicht nur, sondern sind selbst aktiv. Viele der sogenannten optischen Täuschungen sind ja nicht einfach Täuschungen, sondern intelligente Deutungen, die unsere Sinne auf der Grundlage unserer Erfahrung vermitteln.

Ein schönes Beispiel: der Neckersche Würfel. Diese zweidimensionale Grafik wird von unserem optischen Apparat ganz schnell als Darstellung eines dreidimensionalen Gebildes gedeutet. Schauen wir aber länger – man sollte sich nie mit der erstbesten Deutung zufrieden geben –, dann scheint der Würfel zu kippen. Unser Sehvermögen bietet eine andere Deutung an, die mit der ersten Deutung schließlich in einem getakteten Wechsel der Perspektiven alterniert. Es liegt also nicht einfach eine Täuschung vor, sondern ein Durchprobieren von angemessenen Deutungen. Für die Kinder erscheint das natürlich so, als verändere sich der *Gegenstand*. Es ist aber unser Wahrnehmungsapparat, der selbstständig, auch ohne unsere bewusste Anstrengung, etwas leistet, das gegebenenfalls lebenswichtig ist. Im Übrigen kann ich als Lehrer mit Hilfe dieser Figuren, die sich verwandeln, überprüfen, ob Kinder wirklich hingeschaut haben oder dauernd so abgelenkt sind, dass sich bei ihnen nichts tut. Ich bitte sie, sich auf die Abbildungen einzulassen und lange hinzuschauen und so auch ihre Aufmerksamkeit zu üben.

Die Wahrnehmung eines Gegenstandes wird auch von seiner *zeitlichen* oder *räumlichen Nachbarschaft* beeinflusst. Es geht um das Sehen von Nachbildern und um scheinbare Farbveränderungen beim Wechsel des Umfeldes. Manche Kinder staunen nicht schlecht, wenn sie bei der Projektion von Nachbildern auf eine weiße Wand Komplementärfarben oder entgegengesetzte Helligkeits- bzw. Dunkelheitsgrade erblicken: „Bo! Wow!“ Die einfachste Methode für ein solches Erlebnis: Man nehme eine schwarze Pappe, lasse die Kinder auf einen markierten Punkt starren, bis dreißig zählen und dann auf einen markierten Punkt auf der weißen Wand schauen. Verblüffend ist die Abhängigkeit der Größe des Nachbildes von der Entfernung der Projektionsfläche. Wie kommt es – so fragen wir –, dass das Nachbild auf einer nahen Fläche wesentlich kleiner ist als auf der weiter entfernten Wand?

Man kann die Kinder die Wahrnehmung von *Gestalt* erfahren lassen. Ich zeige unscharfe Bilder, Fleckiges, Gepunktetes, etwas, das sich, wenn man Glück hat, als Dalmatiner, als Kuh oder Portrait herausstellt. Verblüffend ist: Wenn man einmal den Gegenstand erkannt hat, kann man ihn nicht mehr sehen. Gestaltwahrnehmung ist Wahrnehmung von komplexen Ganzheiten. Die Fähigkeit dazu ist uns ganz und gar selbstverständlich, aber sie kann durch Verletzung verloren gehen. Man sollte den Kindern auch davon erzählen.⁴

⁴ Bei Oliver Sacks findet sich die Geschichte *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte* in dem gleichnamigen Werk des Autors: Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg 1995. S. 23. Dieser Mann, ein Musikprofessor, kann nur Einzelheiten wahrnehmen, nicht mehr Ganzheiten, und so kommt es dazu, dass er seine

Gerade im Zusammenhang mit dem Wahrnehmen können wir Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Kinder staunen. Wir Lehrerinnen und Lehrer sollten auch ausdrücken, was wir empfinden: unser Staunen, unsere Bewunderung, unser Großartig-Finden oder unsere Dankbarkeit für all das, was uns da geschenkt wird. Der Erwachsene ist – so müssen die Kinder merken – keineswegs der, für den alles selbstverständlich ist und den nichts mehr in Erstaunen versetzen kann.

Schulung des Wahrnehmens

Kinder – und nicht nur sie – haben ein Buch- oder Fernsehwissen auch dort, wo es möglich wäre, selbst zu schauen, selbst etwas zu entdecken. Ein Beispiel: Viele Jungen und auch einige Mädchen haben, was den Kosmos betrifft, erstaunliche Kenntnisse. Sie haben von schwarzen Löchern, weißen Riesen, roten Zwergen gehört, sie wissen vom Urknall und von der Ausdehnung des Universums. Der Begriff Lichtjahr ist ihnen so geläufig wie die Tatsache, dass Licht Zeit braucht, um von A nach B zu kommen. Sie wissen, welche Planeten die inneren und die äußeren sind, und sie können die Reihenfolge der Planeten von der Sonne aus aufsagen. Aber: Haben sie, was den Kosmos angeht, auch selbst etwas mit ihren eigenen Augen gesehen, sieht man von dem Gewimmel der Sterne und dem wechselnden Mond ab? Kaum. Das, was die Astronomen und Philosophen in der Antike und zu Beginn der Neuzeit mit ihren eigenen Augen gesehen haben, auch selbst wahrzunehmen, ist nicht nur die Voraussetzung dafür, die ungeheuren Leistungen in der Geschichte der Astronomie angemessen zu würdigen. Vielmehr kann es durchaus beglückend sein, den Kosmos unmittelbar, durch das eigene aktive Wahrnehmen zu erleben und ihn nicht nur als Second-Hand-Ware zur Kenntnis zu nehmen.⁵

Frau mit einem Hut verwechselt. Gesichter erkennt er nur an einzelnen Merkmalen. Seine Studenten kann er nur identifizieren, wenn sie sich bewegen: Die Bewegungsmelodie ist für ihn als Charakteristikum entscheidend.

- ⁵ Ich habe einen kleinen Aufsatz – nicht für Kinder, sondern für Kollegen – geschrieben, in dem ich beschreibe, was wir alles, wenn wir uns ein wenig Mühe geben, auch ohne Teleskop sehen können, wie die Menschen in der Antike und im Mittelalter: H. E.: *Über die heute vorherrschende Diskrepanz von individueller sinnlicher Erfahrung und kosmologischer Vorstellung*. In: Philosophie. Beiträge zur Unterrichtspraxis. Heft 33. Berlin 1996, S. 67.

Warum sollten Kinder lernen, selbst wahrzunehmen, wieso gehört das eigene Anschauen mit zu einer philosophischen Lebensweise?

Einig ist man sich darin, dass zu einer philosophischen Lebensweise gehört, sich das Denken nicht vorschreiben zu lassen, sondern selbst zu denken. Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, heißt es in Kants Aufklärungsschrift. Zur Mündigkeit gehört notwendig aber mehr, nämlich der selbstständige Gebrauch der eigenen Sinne. Mit eigenen Augen die Welt zu sehen und sich nicht durch die Flut der vorgegebenen Bilder vorschreiben zu lassen, wie und was wir sehen, auch das ist Teil philosophischer Selbstständigkeit. Kant sagt: „Die wichtigste Revolution in dem Inneren des Menschen ist: ‚der Ausgang desselben aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit.‘ Statt dessen, dass bisher andere für ihn dachten und er bloß nachahmte oder am Gängelband sich leiten ließ, wagt er es jetzt, mit eigenen Füßen auf dem Boden der Erfahrung, wengleich noch wackelnd, fortzuschreiten.“ (Kant Werke Bd. VII 1968, S. 229) Betonen möchte ich hier „auf dem Boden der Erfahrung“: Das Denken allein genügt nicht, Erfahrung ist der Boden, auf dem wir selbst fortschreiten, und Erfahrung ist bei Kant immer auch auf die sinnliche Wahrnehmung angewiesen. Diese macht sich jedoch nicht von selbst, auch wenn Kant an anderer Stelle den rezeptiven Charakter der Wahrnehmung betont. Sie hängt in vielfacher Weise auch von uns selbst ab, von unserer Aktivität, unserer Aufmerksamkeit und unserer Blickrichtung. Alexander Kluge sagt in einem Gespräch über Kant: „Habe Mut dich deiner Sinne zu bedienen! Dies als Ergänzung zu der Kantischen Formulierung.“

Während Faulheit und Feigheit das Selbstdenken verhindern können, steht der eigenen, von Routinen und Üblichkeiten unbeeinflussten Wahrnehmung, die die Anstrengung des Sich-Öffnens und der Aufmerksamkeit verlangt, eher die Bequemlichkeit entgegen. Die Überwindung dieser Bequemlichkeit muss eingeübt werden. Vielleicht gehört auch Mut dazu, selbst wahrzunehmen, dann nämlich, wenn das Wahrzunehmende tabuisiert ist.

Eine Bestätigung dafür, wie wichtig es ist, mit eigenen Augen zu sehen, fand ich bei Josef Pieper. Er hat schon 1952 einen kleinen Vortrag gehalten mit dem Titel „Wie lernt der Mensch wieder sehen?“ (Pieper 1964, S. 86) Seine These: *Die Fähigkeit des Menschen, zu sehen, ist im Niedergang [...] Gemeint ist das seelische Vermögen, die sichtbare Wirklichkeit so aufzufassen, wie sie wirklich ist.* Er spricht schon vor einem halben Jahrhundert von dem optischen Lärm, der die deutliche Wahrnehmung unmöglich macht. Weshalb ist es für ihn so wichtig, das Auge zu schärfen und zu schulen? Seine Antwort: *Nun, die Fähigkeit, die sichtbare Welt ‚mit eigenen Augen‘ zu gewahren, gehört in der Tat zum innersten Bestand des Menschenwesens;*

hier steht sein eigentlicher Reichtum zur Rede – und also, im Fall der Bedrohung, seine tiefste Verarmung. Warum? Weil im Sehen die ursprüngliche und fundamentale Eroberung der Wirklichkeit anhebt, worin das Leben des Geistes wesentlich besteht. Wir würden heute eher von Aneignung als von Eroberung sprechen, aber es ist ja richtig, was Pieper sagt, nämlich: *Wer nicht mehr mit eigenen Augen zu sehen vermag, der kann auch nicht mehr auf die rechte Weise hören. Es ist der solchermaßen verarmte Mensch, der mit Notwendigkeit dem demagogischen Zauber beliebiger Machthaber verfällt; mit Notwendigkeit: weil es für den Menschen nicht einmal mehr die Möglichkeit kritischer Vorbehalte gibt.*

Heute sind es bei uns weniger die politischen Machthaber, an die Pieper hier wohl denkt, sondern es ist die Macht der Printmedien und vor allem der elektronischen Medien. Und es geht auch nicht nur um den optischen Sinn, sondern um das Wahrnehmen überhaupt.

Fazit: Wenn Selbstbestimmung und personale Selbstständigkeit Merkmale eines philosophischen Lebens sind, dann gehört hierzu auch der selbstständige Gebrauch der eigenen Sinne.

Es gibt einen schönen Aufsatz von Philip Thomas, in dem er sich auch dafür ausspricht, dass Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, die eigene Anschauung und das eigene Erleben zu entdecken und aufzuwerten. Er schlägt Methoden vor, die geeignet sind, die Fähigkeit der persönlichen Wahrnehmung und Erfahrung zu fördern. Der Titel des Aufsatzes, der sich allerdings auf den Oberstufenunterricht bezieht, lautet: „Habe Mut, dich deiner eigenen Anschauung zu bedienen. Phänomenologie und Emanzipation“ (Thomas 2001, S. 104-113). Dieser Imperativ ist, wie oben gezeigt, zu eng auf Feigheit oder Mut bezogen. Es reicht, so meine ich, einfach zu fordern: *Bediene dich deiner eigenen Augen.* Oder noch knapper: *Schau selbst!*

Für das Philosophieren mit Kindern ist der Aufsatz „Die Entdeckung der eigenen Anschauung. Drei phänomenologische Übungen“ von Johannes Melters hilfreich. Melters schildert drei Übungen, die auch von Kindern durchgeführt werden können: 1. Ein sehender Schüler führt einen anderen, dessen Augen verbunden sind, nur durch Berührung der Zeigefingerspitzen über den Schulhof. Der Geführte muss Dinge erkunden, nicht nur identifizieren. Verblüffung über das Unbekanntsein des angeblich Bekannten. 2. Sorgfältige Beschreibung eines alltäglichen oder auch kaum zu identifizierenden Gegenstands. 3. Beobachtung und Fühlen a) eines Gegenstandes (Tischplatte), b) der eigenen Hand. (Melters, Ethik und Unterricht 2003, S. 10-15)

Die Entwicklung der Fähigkeit, aufmerksam und geduldig wahrzunehmen, bedarf der Übung, sie macht sich nicht von selbst. Eine Erweiterung des Weltwissens, die hier möglich ist, kann nur begrüßt werden. Im Folgenden gebe ich

in Notizform wieder, welche Dinge und Aktionen sich für die Übung des Wahrnehmens anbieten. Dass die Kinder miteinander über das Wahrgenommene sprechen, sei als selbstverständlich vorausgesetzt.

Schauen

Dolden der wilden Möhre. Es fällt auf, dass inmitten der weißen Dolde genau ein einziges tiefviolettes Blüthen steckt. Nicht jedes Kind bemerkt dies von sich aus. – Ähren von Weizen, Roggen, Gerste. Die Mädchen und Jungen sollten auch inhaltlich etwas lernen und so die Welt differenziert wahrnehmen. – Jedes Kind bekommt einen Kiefernzapfen in die Hand. Wie sind die Schuppen angeordnet? Wie Dachziegel? Keineswegs, sie sind spiralig angeordnet, und zwar zugleich rechts- und linksdrehend. Dies entspricht der Anordnung der Kerne einer Sonnenblume. – Wenn ich eine Lupe mitbringe, wird sie von den Kindern immer auch benutzt. Sie betrachten die Fingerkuppen, Schmutz auf den Tischen, die Struktur von Holz. – Ich lasse Ahornblatt und Platanenblatt vergleichen. Beide haben eine ähnliche äußere Gestalt (fünf Hauptspitzen), das Platanenblatt glänzt aber (die Platane ist ein südlicher Baum). Ein weiterer Unterschied betrifft die Verästelungen der Blattadern. Vom Stiel aus gehen beim Ahornblatt fünf Adern ab, beim Platanenblatt aber drei. – Die Kinder zeichnen das vor ihnen liegende Ginkgoblatt: Die Adern verlaufen anders als bei den gewöhnlichen Laubbäumen. – *Kinder* bringen mit: Mineralien, unter anderem leuchtend blaue Kristalle (Kupfersulfat?). Oder: Schwebende Goldplättchen in Wasser. Warum sinkt das schwere Gold nicht nach unten? Oder: Ein Wespennest. Oder: eine große gelbgrüne Libelle. Oder: Neuartige Spielzeuge und Gegenstände, die nicht zu identifizieren sind, über die man nur Vermutungen anstellen kann. – Ein Kind führt eine Pantomime vor. Die anderen müssen herausfinden, ob alle Bewegungen korrekt waren. – Wir gehen auch ins Freie und schauen uns einen gewaltigen Baum mit seinen Ästen, Zweigen und seinen baumelnden Früchten an. Oder wir schauen zum Himmel und beschreiben die Wolkenformen. Die Namen der Wolkenarten werden später benannt. Oder wir lassen in einem künstlichen Bächlein Dinge hinabschwimmen und beobachten den Strömungsverlauf.

Fühlen (gemeint ist der äußere Sinn)

Der schwere Kiefernknochen eines Hundes (mit Zähnen) und der leichten Schädel einer großen Möwe. Die Kinder nehmen beides in die Hand. Wieso ist der Vogelkopf so leicht?

Ein andermal: Haus einer Weinbergschnecke und Haus einer Meeresschnecke. Das Spiralhaus der Landschnecke ist erstaunlich leicht, das der Meeresschnecke recht schwer. Wieso kann sich die Meeresschnecke dies leisten? Die Meeresschnecke gilt den Kindern als Muschel; das ist nur biologisch falsch, man spricht ja auch vom Muschelhorn, auf dem man bläst. Sprache ist eben nicht immer eindeutig. Auch dies wird angemerkt. – Wie fühlt sich die von der Platane abgestoßene Borke an? Leicht, ein wenig elastisch. Sie lässt sich gut knicken. Welche anderen Bäume werfen beim Wachstum Borke ab? (Birken, Eukalyptus) Was geschieht gewöhnlich mit der Borke, wenn Bäume wachsen? – Wunderbar glänzende, wunderbar glatte frische Kastanien. Sie sind geradezu Handschmeichler. Was ist das: Frucht, Same? Denkt an die Zukunft! Die Kastanie ist ein möglicher Baum. Sie enthält den Bauplan für einen riesigen, schattenspendenden und auch wieder Kastanien hervorbringenden Baum. Irre!

Wir sprechen auch über die Leistung des Fühlens. Für Kant gilt: „Dieser Sinn ist auch der einzige von unmittelbarer äußerer Wahrnehmung; eben darum auch der wichtigste und am sichersten belehrende, dennoch aber der gröbste: weil die Materie fest sein muss, von deren Oberfläche der Gestalt nach wir durch Berührung belehrt werden sollen.“ (Kant Werke Bd. VII 1968, S. 155)

Riechen

Ein Kind spitzt einen Bleistift an. Wie riecht ein frisch angespitzter Bleistift? Nur einige kennen diesen sehr typischen Geruch.

In kleinen Döschen, die ich im Fotoshop bekommen habe, befindet sich: Lavendel, Zimt, Nelke, schwarzer Tee. Die Kinder schnuppern, erkennen das eine oder andere.

Ich reibe eine Muskatnuss und lasse schnuppern. (Keiner weiß, dass das Muskatgewürz aus einer solchen Nuss hergestellt wird.)

Die schwer duftende Holunderblütendolden, die herb und nicht ganz angenehm riechenden Dolden des Rainfarns und die Samendolde des Pastinaks; die

Samen des Pastinak, zwischen den Fingern zerrieben, duften leicht nach Vanille und zugleich nach Nuss.

Basilikumbüschel: Einige Kinder kennen Pesto, diese grüne Soße für Spaghetti. Oder die Vorspeise Mozzarella mit Tomaten und Basilikumblättern.

Wir stellen fest, dass es nur wenige Begriffe für die einzelnen Gerüche gibt, dass man in den meisten Fällen den entsprechenden Gegenstand, der den Geruch verströmt, nennen muss, um einen Geruch zu bezeichnen.

Hören

Die Jungen und Mädchen schließen die Augen und müssen „raten“. Ich erzeuge Töne und Geräusche:

- mit einem Lineal, das ich an der Tischkante vibrieren lasse,
- mit zwei kleinen wie Xylophonstäbchen klingenden Rehknochen, mit denen ich einen Rhythmus schlage,
- mit einem Flummi, den ich aufitätschen lasse,
- mit einem Tischtennisball, den ich klacken lasse,
- mit einem Kamm, über dessen Zähne ich mit dem Daumen fahre,
- mit einer kleinen Spieluhrwalze plus Kurbel (ich lasse sie ertönen mal mit, mal ohne Resonanzkörper).

Zuweilen gibt es Verwunderung über die Gegenstände, die die Mädchen und Jungen gehört haben. Vor allem über die Rehknochen.

Dann erzeugt ein Kind Geräusche und Töne. Man hört: – das Plopp, mit dem Zeigefinger zwischen den Lippen hervorgerufen, – den Flötenton, wenn in die verschränkten Hände geblasen wird, – das Schnipsen mit Daumen und Mittelfinger, – das Klirren einer Büroklammer auf dem Boden. Usw.

Eine wichtige Übung ist das Hineinhören in die Stille mit geschlossenen Augen. Höchstens fünf Minuten (sie sind sehr lang): Was ist zu hören, wenn alle still sind? Wir sprechen anschließend darüber, weshalb wir vieles nicht hören, obwohl dies möglich wäre, über die selektive Wahrnehmung und darüber, dass bei einer Party die Eltern ihr Baby schreien hören, aber keiner der Gäste.

Komplexe Wahrnehmung

Im Fotoshop habe ich fünfzehn Döschen bekommen. Ich fülle sie mit Kernen, Zucker, Mehl, Wasser, Öl, einer Glaskugel, einem Flummi, einer kleinen Stahlkugel, mit Büroklammern usw. Ich verschließe sie fest, verleime den Deckel. Was muss ich tun, um herauszubekommen, was in den verschlossenen Döschen ist? Es ist keineswegs nur *ein* Sinn beteiligt, und die Erkenntnis gelingt nur, wenn ich nicht nur rezeptiv bin, sondern auch etwas tue: Ich muss rütteln, schütteln, Dinge in kreisförmige Bewegung bringen, ich muss die Dinge in den Döschen zum Rollen und Purzeln bringen. Ich muss vor allem hören, aber auch in vielfältiger Weise fühlen, den Druck, den die Dinge auf meine Hand und auf meine Finger ausüben; ich muss den Sinn für leicht und schwer, für oben und unten einsetzen. Am langen Nachrollen eines Gegenstandes spüre ich, welche Form er hat, wie schwer und glatt er ist. Die Kinder sind erstaunlich gut im Herausfinden. Ihnen wird bewusst: Erkennen ist nichts Passives, es bedarf einer vielfältigen Aktivität.

Manchmal stelle ich auch nur Fragen, um die Kinder dazu zu ermuntern, künftig genauer wahrzunehmen. Welchen Geruch hat Messing, wie riecht das nasse Fell eines Hundes, ein schlammiger Feldweg? Wie riecht es in den Ferien?

Vor Beginn der Doppelstunde lege ich schon Gegenstände auf einen Tisch. Bevor es eigentlich losgeht oder in der Pause und manchmal noch nach dem Treffen beschäftigen sich die Kinder mit diesen Dingen. Dazu gehören beispielsweise: Ein Holzkeisel, der sich bei seiner Rotation auf den Stiel stellt. Fossile Haifischzähne, glatt abgeschliffen. Ein grobkörniger, an einigen Stellen glänzender Stein aus Granit. Ein wunderbarer Pyritkristall mit ineinander geschobenen Kuben; er sieht aus wie ein modernes Kunstwerk. Eine kugelförmige Taschenuhr, die Rückseite ist aus dickem Glas; man erkennt das Räderwerk, die Rubine und die Unruh mit ihrer Feder. Ein Daumenkino. Das elektronische Innere eines Druckers für den Computer.

Je nach Jahreszeit bringe ich Blumen, Kräuter und Zweige mit, lasse die Kinder fühlen und schnuppern und die Namen nennen. Aus den Blüten der Taubnessel saugen sie Nektar. Ein großes Vergnügen.

Wir sprechen darüber, dass man mit offenen Sinnen durch die Welt gehen sollte. Es gibt, so stellen wir fest, Menschen, die immer in Gedanken sind und nicht mitbekommen, was um sie herum geschieht. Wichtig ist vor allem, wahrzunehmen, was sich zwischen Menschen abspielt, wie sie sich verhalten oder in welcher Verfassung jemand ist.

Zu Beginn des Treffens bitte ich die Kinder, Beobachtungen, die sie in der Zwischenzeit selbst gemacht haben, zu schildern. Oft wollen sie nur darüber berichten, was sie im Fernsehen gesehen haben. Mir kommt es aber zunächst darauf an, darüber zu sprechen, was sie selbst beobachtet haben. Berichtet wird vom Zug der Wildgänse hoch am Himmel, vom Mond, der bei der Autofahrt mitzufahren scheint, oder davon, wie eine Katze sich verhält, wenn sich ihr ein Hund nähert.

Vielleicht tragen meine Bemühungen Früchte. Ich freue mich jedenfalls, als in der Pause ein Grundschüler angelaufen kommt und mir voller Begeisterung ein – wie er sagt – „unsichtbares Blatt“ zeigt, das er entdeckt hat: Es ist ein filigranes Gebilde, das nur noch aus feinen Äderchen besteht. Wir bewundern gemeinsam die zerbrechliche Schönheit des Blattes.

3. Gefühle

Seit der Antike gehört zur Philosophie, über Gefühle nachzudenken und sich in ein bestimmtes Verhältnis zu ihnen einzuüben. Philosophieren mit Kindern darf sich dieser Tradition nicht verschließen, auch wenn das angestrebte Verhältnis zu den Gefühlen heute ein anderes ist als in der Antike.

Gefühle wahrnehmen und zulassen

Es ist keineswegs selbstverständlich, die eigenen Gefühle wahrzunehmen: Einige Menschen sind blind für Gefühle, sie können sie weder bei sich noch bei anderen wahrnehmen. Man spricht hier von „Alexithymie“. Gefühlsblindheit hat Vorteile: Sie ist oft mit der Fähigkeit zu einem systematischen, logischen, schlussfolgernden Denken verbunden. Es wird behauptet, dass im Bereich des kühlen Denkens die Betroffenen mitunter überdurchschnittlich gut funktionieren.

Beim Philosophieren mit Kindern habe ich kein gefühlsblindes Kind kennengelernt, aber solche, die eine gewisse emotionale Schwachsichtigkeit besitzen. Sie haben wenig Gespür dafür, was in anderen vorgeht. Es fehlt ihnen an Takt, sie gelten als herzlos. Wie ist der Mangel an Sensibilität für die eigenen Gefühle zu beurteilen?

- Der Unsensible schadet sich selbst, niemand geht gern mit Menschen um, die nur hören, was man wortwörtlich sagt, aber kein Gespür dafür haben, was in dem Gesprächspartner vorgehen mag.
- Bedenklicher ist der ethische Aspekt. Die eigenen Gefühle wahrnehmen zu können, ist die Voraussetzung dafür, sich in andere einzufühlen und deren Gefühle wahrzunehmen. Dies wiederum ist die Voraussetzung dafür, diese angemessen zu behandeln.
- Gefühle, die ich nicht wahrhaben will, können mein Wahrnehmen und meine angeblich rationalen Entscheidungen hinterrücks bestimmen, ohne dass ich dies merke. Es kommt zu Fehlurteilen und zu Fehlhandlungen.
- Die eigenen negativen Gefühle nicht wahrhaben zu wollen, kann dazu führen, das eigene Negative auf andere zu projizieren und diese zu bekämpfen.
- Der ganze Reichtum der Gefühle gehört zu einem guten Leben. Das sagen die meisten Philosophen, die sich mit dem Thema Lebenskunst beschäftigt haben.

Fazit: Für eine philosophische Lebensführung ist die Wahrnehmung von Gefühlen unerlässlich.

Gefühle zuzulassen bedeutet, innerlich dazu zu stehen, dass man neidisch, schadenfroh oder verärgert ist. Es bedeutet nicht, sich von den Gefühlen, die negativ zu bewerten sind, im Tun oder Nichttun bestimmen zu lassen.

Wie übt man die Wahrnehmung von Gefühlen?

Wichtig ist es, mit den Kindern über Gefühle zu sprechen. Sie brauchen ein Gefühlsvokabular, um ihre Gefühle wahrzunehmen. Wann immer sich Gelegenheiten bieten, Gefühle zu benennen, sollte man sie nutzen, also bei Vorkommnissen in der Gruppe, bei der Lektüre, bei der Besprechung von philosophischen Fragen. Zur Erweiterung des Wortschatzes und zur Einübung in die Wahrnehmung von Gefühlen gehören die folgenden Verfahren.

(1) Man kann im Unterricht Gefühle eigens thematisieren und einen Wortschatz für Gefühle erarbeiten: Substantive (*Eifersucht*), Adjektive (*erstaunlich*), Partizipien (*empörend*), Verben (*sich ärgern*) und metaphorische Ausdrücke (*da kommt mir die Galle hoch*).

Eine gute Übung: einen vagen Ausdruck durch genauere ersetzen lassen. So sagen Kinder und auch Erwachsene oft genug: „Ich bin sauer.“ Da dieser Ausdruck sehr weit und damit vage ist, bietet es sich an, ihn durch andere differenzierte Wendungen ersetzen zu lassen. Wenn die Klasse spracharm ist, sollte die Lehrerin oder der Lehrer selbst Begriffe nennen und, wenn nötig, erläutern.

Dass die Fähigkeit, die eigenen Gefühle differenziert wahrzunehmen, von dem zur Verfügung stehenden Wortschatz abhängt, ist wohl unumstritten. Dazu Peter Bieri:

Indem wir Gefühle und Wünsche identifizieren, beschreiben und von anderen unterscheiden lernen, wandeln sie sich zu etwas, das genauere Erlebniskonstrukturen hat als vorher. Aus Gefühlschaos etwa kann durch sprachliche Artikulation emotionale Bestimmtheit werden. Und das kann man verallgemeinern: Wenn unsere Sprache des Erlebens differenzierter wird, wird es auch das Erleben selbst (Bieri 2011, S. 18f.).

(2) Wirkungsvoller als die Auflistung von Gefühlen ist es, *aktuelle* Gefühle in den Blick zu nehmen, solche, die die Kinder während des Unterrichts haben. Es kann sich hier um Gefühle handeln, die in gewisser Weise von selbst etwa durch eine besondere Situation entstehen. Ich kann aber auch Gefühle absichtlich hervorrufen und dann mit den Kindern darüber reden.

Ich zeige Bilder oder Gegenstände und frage danach, ob Gefühle wachwerden, und wenn ja, welche. Ich zeige beispielsweise einen vielzackigen Angelhaken. Erste Reaktion: „Ja und? Ist doch nur ein Angelhaken.“ Ich: „Ihr habt doch Fantasie!“ Ich kann sehen, wie es in den Kindern arbeitet und Vorstellungen wachwerden, die Vorstellung beispielsweise, selbst als Fisch an einem solchen Haken zu hängen. Die Gefühle, auf die ich gehofft hatte, stellen sich dann doch ein.

Für die Kinder, mit denen ich philosophiere, schreibe ich die Geschichten meist selbst. Abgesehen von der philosophischen Problematik, die ich einzufangen versuche, bieten die kurzen Texte auch die Gelegenheit, über Gefühle zu sprechen.

Ergänzend ist zu fragen: Sind die Gefühle bei uns allen gleich, fühlen wir Unterschiedliches? Die Kinder entdecken: Manchmal fühlen wir bei ein und derselben Sache sogar Entgegengesetztes. Dafür Verständnis zu wecken, dass andere zuweilen anderes empfinden, halte ich auch für wichtig.

(3) Die Offenheit für Gefühle wird auch dadurch gefördert, dass man ein einzelnes Gefühl aus der Fülle der Gefühle herausgreift und genauer untersucht, als dies sonst der Fall ist. So wird erfahren, wie wichtig und wirkmächtig Gefüh-

le sind. Hier bieten sich Neid, Mitleid, Schadenfreude, Mitfreude oder Scham an. (Blesenkemper 1998, S. 254-265)

Gefühle beurteilen und bewerten

Den Kindern wird im Gespräch über Gefühle bewusst: Es gibt positive und negative Gefühle, lustvolle und schmerzliche, angenehme und unangenehme, schädliche und dienliche, schändliche und großartige. Es gibt ambivalente Gefühle, ambivalent für den, der das Gefühl hat, ambivalent auch für den, auf den es sich bezieht. Solche Gefühle zu betrachten, führt meist zu lebhaften Diskussionen. Zu Mitleid wurde gesagt: „Mitleid ist etwas Gutes: Man fühlt sich gut, wenn andere Mitleid haben, man fühlt sich stärker, weil andere hinter einem stehen.“ Ein Junge dagegen sagte: „Ich mag kein Mitleid. Wenn es mir nicht gut geht, möchte ich mich am liebsten in die hinterste Ecke verkriechen. Ich mag nicht, wenn ich bemitleidet werde. Der andere fühlt sich größer.“ Ein Mädchen erzählte von einem Behinderten, der kein Mitleid wollte, der auch nicht wollte, dass man ihm half, etwas aufzuheben. Behinderte, so wurde gesagt, wollen kein Mitleid, sie wollen als normale Menschen behandelt werden.

Die Bewertung von Gefühlen ist Voraussetzung für den rechten Umgang mit ihnen.

Gefühle bei den Kindern fördern

Gefühle sind formbar, Bedeutung und anerkannter Wert variieren von Gesellschaft zu Gesellschaft. Zu den Gefühlen, die es zu fördern gilt, gehören: Liebe, Zuneigung, Wohlwollen, Dankbarkeit, Mitleid, Freude, Begeisterung, Faszination, Achtung, Respekt, vielleicht sogar Ehrfurcht, etwa gegenüber allem Lebendigen, und auch Ernst, Trauer, Sorge.

Wir können solche Gefühle fördern, indem wir mit den Kindern über sie sprechen und ihren Wert hervorheben. Die Kinder dürfen selbstverständlich anderer Meinung als wir sein, aber wir sollten offenlegen, was wir für wertvoll halten und was nicht, und unsere Einschätzung begründen. Gefühle fördern oder ihre Geltung zurückdrängen können wir auch durch Lob und Tadel, Er-

munterung und Zurechtweisung. Auch das gehört zum Umgang mit den Kindern, mit denen wir philosophieren.

Die Wirkung von Gefühlen beobachten und kontrollieren

Es gilt, Gefühle und ihre Wirkungstendenz zu beobachten. Denn zur inneren Selbstbestimmung gehört, sich nicht von Gefühlen bestimmen zu lassen, sondern zu entscheiden, ob eine mögliche Wirkung zuzulassen, zu intensivieren oder auch zurückzudrängen ist. Der vernünftige Umgang mit Gefühlen ist für die Verwirklichung moralischer Grundsätze im Tun und Lassen unabdingbar. Wir können nicht immer, was wir sollen und auch wollen, daher müssen wir durch Üben versuchen, unsere Handlungsfähigkeit zu stärken. Gefühle haben aber auch einen Einfluss darauf, was wir uns vorstellen und was wir denken. Auch dies muss bedacht sein.

Gewöhnlich wissen Kinder, dass man sich nicht von Gefühlen überwältigen lassen darf und dass ihr Vorhandensein ein Tun noch lange nicht legitimiert. Sie wissen, dass man im Zorn nicht zuschlagen soll, dass Neid oder Eifersucht nicht dazu führen dürfen, andere schlechtzumachen, oder dass man sich bei Angst nicht unbedingt verkriechen sollte. Dieses Wissen muss vertieft werden. Es geht um Selbstdisziplin, Besonnenheit und Mäßigung, heute spricht man eher von Impulskontrolle. Ziel ist also nicht, Gefühle um jeden Preis auszuleben, wie manchmal gefordert wird, sondern sie vernünftig und verantwortlich in das Leben zu integrieren.

Aus gegebenem Anlass ließ ich die Mädchen und Jungen erzählen, wie sie einmal wütend waren oder richtig sauer. Es ist etwas völlig Normales, dass ein Mensch auch wütend werden kann, dafür hat jeder Verständnis. Aber: Was mache ich mit meiner Wut? Reagiere ich mich an dem ab, der mich wütend gemacht hat, oder? Es stellte sich heraus, dass die Jungen und Mädchen schon über eine Reihe von praktikablen Methoden verfügten, mit der Wut angemessen umzugehen. Ähnliches gilt für die Angst.

Ergänzendes

Das Sprechen über Gefühle ist wichtig, sollte aber gut dosiert werden. Man sollte auch nicht stets das Wort „Gefühl“ benutzen, das kann penetrant wirken. Andere Möglichkeiten, nach Gefühlen zu fragen: „Wie ergeht es euch dabei, wenn ihr das hört? Wie wirkt das auf euch? Fasziniert das oder stößt es ab? Empfindet ihr das als spannend oder langweilig, als deprimierend oder doch erfreulich? Lässt es euch kalt, oder seid ihr empört? Packt euch das, oder empfindet ihr so etwas wie Gleichgültigkeit?“ Auch wenn Stimmungen und Gefühle nicht identisch sind, darf man fragen: „In welche Stimmung versetzt das den Leser (Hörer, Betrachter, Zuschauer)?“

Lehrerinnen und Lehrer sind keine Therapeuten. Wenn es um Gefühle geht, ist Vorsicht geboten. Kein Kind sollte den Eindruck haben, es müsse sich outen. Wir dürfen nicht nachbohren, wenn wir eine Abwehr bemerken. Der Umgang mit den Gefühlen der Kinder verlangt Takt, Respekt und das Bewusstsein für die eigene Unzulänglichkeit. (Engels 2011, S. 14-22)

4. Sprache betrachten

Philosophieren und damit auch Argumentieren geschieht sprachlich. Daher ist es sinnvoll, wenn nicht gar notwendig, schon beim Philosophieren mit Kindern sprachliche Phänomene zu untersuchen und den Kindern zu helfen, eine Sensibilität für Sprache zu entwickeln. Sprache ist, das sollte dabei bewusst werden, vieldeutig und daher interpretationsbedürftig. Sie kann in die Irre führen und ist entgegen dem ersten Anschein unsystematisch. Trotz dieser Schwächen bestimmt nichts so sehr unser Verhältnis zur Welt und zu uns selbst wie die uns zur Verfügung stehende Sprache mit ihrem Reichtum an Begriffen und ihrer grammatischen Eigenart. Ein Sprachbewusstsein bildet sich nur, wenn Sprache immer wieder in den Blick genommen wird, das bedeutet: bei passender Gelegenheit oder auch in isolierten Kurzeinheiten, in denen Bekanntes wiederholt oder Neues skizziert wird.

Semantische Vieldeutigkeit: „Teekesselchen“

Eine herausragende Schwierigkeit beim Verstehen von Texten und auch mündlicher Rede ist die Vieldeutigkeit der Sprache. So ist die Alltagsverwendung von Begriffen oft eine andere als die in einem wissenschaftlichen Zusammenhang, von der gelegentlich bewusst eigenwilligen Verwendung von Wörtern durch Autoren ganz zu schweigen.

Eine Möglichkeit, die Aufmerksamkeit dafür zu wecken, dass ein und dasselbe Wort mehrere Bedeutungen haben kann, besteht darin, das bei Kindern beliebte Teekesselchenspiel einzusetzen. Mit „Teekesselchen“ ist dabei ein Wort gemeint, das mindestens zwei Bedeutungen hat. Wenn den Kindern das Wort „Teekesselchen“ zu albern vorkommt, können sie bei diesem Spiel auch einfach sagen: „Mein X ist ...“ Mit den Begriffen „Homonym“ oder „Äquivokation“ als Synonyme für „Teekesselchen“ tun sich Kinder gewöhnlich schwer. Stattdessen benutzen wir die Ausdrücke „mehrdeutiges Wort“ oder „Wort mit mehreren Bedeutungen“. Jedenfalls verwundert es die Kinder immer wieder, wie viele Bedeutungen Wörter haben können, beispielsweise die Begriffe „Satz“, „Vorstellung“, „Welt“ oder „Geist“. Die scheinbar tautologische Frage „Ist ‚Teekesselchen‘ ein ‚Teekesselchen?‘“ wird von ihnen nach einigem Nachdenken stets – mit Stolz in der Stimme – einschließlich einer sachangemessenen Begründung richtig beantwortet. Ein besonders markantes Beispiel für eine selten bemerkte Vieldeutigkeit ist das Fragewort „warum“, das sich auf so Unterschiedliches wie Ursache, Grund, Anlass, Motiv und Sinn beziehen kann. Wenn ein Kind fragt: „Warum müssen Menschen sterben?“, wird es nicht mit einer biologischen, auf Kausalität zielenden Antwort zufrieden sein, denn das Kind will wissen, welchen Sinn es hat, dass wir sterben müssen.

Kinder lachen gern. Witze, die mit Sprache spielen, sind daher besonders geeignet, Freude an der Betrachtung von Sprache zu wecken. Hier nur zwei Beispiele, deren Pointe in der Homonymie liegt:

- Zwei Wanderer stehen vor einer Gletscherspalte: „Da ist vor drei Tagen mein Reiseführer reingefallen.“ „Und das sagst du so ungerührt?“ „Na ja, er war schon ziemlich alt, und ein paar Seiten fehlten auch schon.“
- Der kürzeste Witz aller Zeiten: Treffen sich zwei Jäger.

Bedeutungen herausfinden

Zu sprechen ist darüber, wie man erkennt, ob ein Wort mehrere Bedeutungen hat. Ein effektives Mittel ist die Übersetzung eines Begriffs in eine Fremdsprache. „Himmel“ heißt im Englischen sowohl „heaven“ als auch „sky“, „Glück“ sowohl „luck“ als auch „happiness“. Manchmal hilft auch die Suche nach dem Antonym. Es zeigt sich beispielsweise, dass „gut“ zwei Antonyme hat, nämlich „schlecht“ und „böse“. „Gut“ besitzt also eine weite und eine enge, ausschließlich moralische Bedeutung.

Wichtig ist das Verfahren, vom Kontext her zu erschließen, was mit einem Wort gemeint ist. Eine Übung hierzu besteht darin, wichtige Wörter faktisch oder auch nur in Gedanken unleserlich zu machen und zu fragen, welches Wort vom Zusammenhang her am besten in die Lücke passt.

Sprechen ist Handeln

Neben der semantischen Vieldeutigkeit gibt es auch die pragmatische Vieldeutigkeit. Gemeint sind die Sprechakte, die vollzogen werden. Es sollte den Kindern bewusstwerden, was sich da beim Reden abspielt, indem und dadurch, dass sie sprechen (oder auch schreiben). An einfachen Beispielen kann man klar machen, was gemeint ist: – Dr. Müller: „Die Ursache Ihres Fiebers ist eine bakterielle Infektion.“ – Mutter zu ihrem Sohn: „Das hast du ganz toll gemacht!“ – Florian: „Ich bin mit meiner Note nicht einverstanden. Sie ist ungerecht.“ – Butler John: „Good morning, Sir!“ – Till: „He, du Obertrottel, du Loser, du Schwachkopf, du Zombie!“ Auch Zehnjährige haben keine Schwierigkeit mit der Bestimmung der hier vollzogenen Sprechakte, also zu sagen, was die hier Sprechenden jeweils tun, indem sie reden. Wenn sie unterschiedliche performative Verben nennen, muss kein Fehler vorliegen. Denn es ist durchaus möglich, allgemeiner und konkreter zu formulieren.

Im Zusammenhang mit moralischen Fragen kommen immer wieder auch Sprechakte zur Sprache: Menschen beschimpfen, beleidigen, kränken, machen schlecht, verurteilen, ziehen über andere her, schmeicheln, beschönigen ihr Tun. Aber sie tun sprechend auch Bejahenswertes: Sie trösten, bitten um Entschuldigung, danken, loben, muntern auf, bedauern, schlichten einen Streit, besänftigen, warnen vor einer Gefahr. Also: ein Großteil unseres Tuns, das moralisch relevant ist, geschieht in sprachlicher Form.

Philosophieren spielt sich im Medium der Sprache ab. Um Äußerungen zu verstehen, kommen wir um eine Bestimmung der Sprechakte nicht herum. Das gilt auch für die Gespräche mit Kindern. Es ist ein Unterschied, ob eine Äußerung als Aufforderung oder Vorschlag gemeint ist, ob sie als Wiedergabe einer fremden Meinung oder als Ausdruck einer persönlichen Überzeugung zu verstehen ist oder ob jemand lügt oder irrtümlich eine falsch Behauptung aufstellt. Das muss man eben herausfinden, wenn man sachlich und fair miteinander diskutieren möchte.

Vermischtes zur Sprache

Eine Untersuchung von Sprache kann auch für jüngere Schüler amüsant sein. Dies ist der Fall, wenn sie merken, dass man der Sprache nicht immer trauen darf. Es gibt Wortbildungen, die falsche Informationen geben. Der Seehund ist so wenig ein Hund, wie das Stachelschwein ein Schwein ist, und jellyfish, starfish und shellfish sind so wenig Fische, wie dragonfly eine Fliege oder die Eberesche eine Esche ist. Sprache ist auch nicht so systematisch, wie man sich das wünschen könnte. Man kann unwirsch, aber nicht wirsch sein. Man kann unverzüglich, aber nicht verzüglich irgendwo ankommen. Es gibt den Unhold, aber nicht den Hold, und das Geheuer als Gegenbegriff zum Ungeheuer gibt es auch nicht. Solche Beispiele können ein Bewusstsein für die Tücken der Sprache wecken.

Zu sprechen wäre weiterhin über das uneigentliche Sprechen, das metaphorisch oder metonymisch sein kann und in starkem Maße interpretationsbedürftig ist.

Zum Schluss noch ein methodischer Tipp: Um den Zugang zu einem philosophischen Sachgebiet zu gewinnen, sollte die Lehrerin oder der Lehrer vor der Erarbeitung dieses Gebietes zusammen mit den Kindern den reichhaltigen Schatz der Sprache nutzen, der in gegebenen Begriffen, Wortfeldern, Redewendungen und Sprichwörtern enthalten ist. (Engels 2011, S. 14-22)

5. Leibsein

Wir sind Leib, und es ist eine philosophisch ungelöste Frage, ob wir ohne den Leib überhaupt etwas sind. Die strenge Unterscheidung von Körper auf der einen Seite und Geist und Seele auf der anderen ist hinfällig geworden. Wir sind als Denkende, Wahrnehmende, Fühlende und Handelnde auf den Leib angewiesen und werden zugleich von ihm beeinflusst. Der Geist wird nicht mehr wie noch bei Descartes als eine vom Körper unabhängige Wesenheit aufgefasst. Zu einer philosophischen Lebensweise gehört heute nicht mehr die platonische und stoische Abwertung des Körperlichen, sondern der Versuch, Leib zu sein, sich nicht mehr von ihm zu distanzieren, sondern mit ihm eine Einheit zu bilden.⁶ Gernot Böhme sagt: „Wenn man bedenkt, daß wir nicht einmal gehen oder stehen können, dann wird die Faszination mancher Formen des Zen verständlich. So kann es im Zen jahrelang nur darum gehen, richtig zu sitzen. Entsprechend gehört es zur philosophischen Lebensweise, heute wenigstens, eine leibliche Verrichtung wirklich zu können. Dann wird man jedenfalls eine Ahnung davon haben, was es heißen könnte, mit dem Leibe eins zu sein.“ (Böhme 1994, S. 176)

Wertschätzung und Dankbarkeit

Wie können wir beim Philosophieren mit Kindern die Bedeutung des Leibes bewusst und erfahrbar machen? Viel können wir nicht tun, aber wir dürfen auch von uns und von unserem Vergnügen sprechen, zu wandern, zu schwimmen, Tennis oder Volleyball zu spielen. Und wenn Kinder in der Gruppe sind, die körperlich etwas Besonderes können, bitten wir sie, uns ihr Können vorzuführen: Auf den Händen gehen, einen Handstand machen, mit drei Bällen jonglieren, Seilchenspringen, Bälle sehr hochwerfen und auffangen. Wir zeigen, dass wir dies zu schätzen wissen.

Wir können über den Leib sprechen und über seine Bedeutung für unser Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Tun und Handeln. Wir können unsere Verwun-

⁶ Weshalb es sinnvoll ist, das Leibsein in die Lebensform Philosophie zu integrieren, habe ich dargestellt in dem Abschnitt „Das Verhältnis zum Leib“ meines Aufsatzes „Gernot Böhmes ‚Philosophie als Lebensform‘ in der Schule? Didaktische Rechtfertigung von Theorie und Praxis einer Weise des Philosophierens“. In: ZDPE Heft 1/04, S. 38.

derung darüber zum Ausdruck bringen, wie selbstständig und kreativ er ist. Was sagt er mir alles, wenn ich aktiv werde, was meldet er mir im Laufe des Tages? Wenn ich alles, was er von sich aus tut, bewusst durchführen müsste, wäre ich total überfordert. Nietzsche: „Es ist mehr Vernunft in deinem Leibe, als in deiner besten Weisheit.“ Auch wenn der Leib manchmal ein Störenfried ist, sollte man ihm gegenüber dankbar sein. Und man soll, so sagt man zu Recht, auf ihn hören. Man muss seinem Eigensinn gerecht werden. Dies bedeutet wiederum nicht, sich ihm in allem und immer zu unterwerfen.

Leibes-Übungen

Bei manchen intellektuell herausragenden Jungen und Mädchen gibt es zuweilen eine Arroganz gegenüber dem Leiblichen, als sei dies etwas Minderwertiges. Da ist ein neunjähriges Mädchen, das „Sophies Welt“ gelesen hat, aber keinen ihm zugeworfenen Ball auffangen kann. Da ist der Junge, der schwierige logische Operationen blitzschnell durchführen kann, es aber nicht vermag, einen Stock auf der Fingerspitze zu balancieren, vom Seilchenspringen ganz zu schweigen. Diese Kinder müssen ermuntert werden, sich körperlich zu betätigen, auch Leib zu sein. Man muss ihnen beispielsweise einen Ball in einem schönen Bogen so zuwerfen, dass sie ihn gegen ihre eigene Meinung doch fangen können, und ihnen das Vergnügen des Werfens und Fangens vermitteln.

Es gibt eine Reihe von Übungen, die eine Leibese Erfahrung ermöglichen. Zum Beispiel: den Leib mit geschlossenen Augen als ganzen spüren. Oder fühlen, wo sich die Glieder des Körpers befinden: der linke Ellenbogen, der kleine Zeh des rechten Fußes, das rechte Knie, das rechte Auge, das Rückgrat. Wir haben diese keineswegs selbstverständliche Gabe, das alles zu spüren, eine Gabe, die uns auch abhanden kommen kann (siehe oben: Propriozeption).⁷

Wir können in der Pause Leibes-Übungen durchführen. Ich bringe mit: – Springseilchen, und ich zeige auch, wie man mit ihnen umgehen kann. – Jonglierbälle; ich zeige meine unbeholfenen Versuche. – Gerade Stöcke und Stäbe (mit farbigem Klebeband verziert und so wertvoll gemacht), die man balancieren kann. Viele Kinder fragen mich, ob ich ihnen einen schenke. – Bälle zum

⁷ In dem Text „Die körperlose Frau“ erzählt Oliver Sacks von einer Frau, die eines Tages ihren Körper nicht mehr fühlt und auf ihre Beine schauen muss, wenn sie etwa in den Bus steigt. In: „Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte.“ Reinbek bei Hamburg 1995. S. 69. Auch davon kann man erzählen.

Hoch- und Zuwerfen, und ich mache mit bei dem Spiel mit den Bällen. – Eine Frisbee-Scheibe, einen Bumerang (Vorsicht!), Handschuh und Ball fürs Baseball.

Man kann in der Pause auch ohne Gegenstände den Leib in Bewegung setzen: Man kann Fangen spielen, Katz und Maus oder – im Kreis sitzend – das Körper und Geist aktivierende „Concentration! – Are you ready? – Let's go“.

Leibliches Können zeigt sich auch im Umgang mit Dingen. Und wenn dieser Umgang verknüpft ist mit nicht zu leichten Experimentier-, Kombinations- und Tüftelaufgaben, dann kann dies auch während der eigentlichen Stunden geschehen, etwa gegen Ende, wenn die Aufmerksamkeit für Abstraktes nachlässt. Beispiele: – den Soma-Würfel zusammensetzen, – Brettchen versetzt übereinanderlegen, so dass am Schluss das oberste Brettchen ganz über das unterste hinausragt, – Pentominos zusammensetzen zu einer bestimmten Fläche oder einem bestimmten Körper, – mit Zahnstochern oder Streichhölzern geometrische Aufgaben durchführen (hier haben manche Kinder schon Schwierigkeiten, das an die Tafel gezeichnete Grundmuster sauber zu legen), – kleine Holzkreisel mit Zeigefinger und Daumen so in Bewegung setzen, dass sie sich lange drehen oder sich – bei einer bestimmten Form – auf den Stiel drehen („Du musst das so fest machen wie ein Junge“, sagte ein Mädchen zu einem anderen, das mit einem kleinen Holzkreisel nicht zurechtkam), – Magtouch- oder Supermag-Teile zu bestimmten Gebilden zusammensetzen, z. B. zu platonischen Körpern, usw. Sprechen sollte man in diesem Zusammenhang auf jeden Fall über dieses wunderbare Organ Hand, dieses Werkzeug der Werkzeuge.

Viele Kinder fragen, ob sie die genannten Dinge mit nach Hause nehmen können, um damit zu spielen oder etwas auszuprobieren. Ich habe zuweilen den Eindruck, dass die Kinder kaum noch Spielgerät besitzen, mit denen sie sich körperlich beschäftigen können.

Der Einwand, vieles von dem oben Genannten sei doch Sache des Sportunterrichts, trifft nur partiell. Denn es geht hier nicht um Leistungssteigerung oder um den systematischen Ausgleich von Bewegungsdefiziten. Der Kontext Philosophie gibt den Übungen eine besondere Bedeutung für die Lebensführung. Sich um den eigenen Leib zu kümmern ist ein keineswegs nebensächlicher Aspekt der Sorge des Menschen um sich selbst.

6. Fantasie

Wozu überhaupt Fantasie?

Reproduktive Fantasie und produktive Fantasie: beides ist wichtig. Die reproduktive Fantasie ist notwendig für das genaue Erinnern, das Geschehnisse so erfasst, wie sie gewesen sind, ohne Beschönigung und ohne Schwarzmalerei. Dies ist für eine realitätsorientierte Lebensführung unerlässlich. War das damals wirklich so schlecht? War es wirklich so toll? Habe ich dies und jenes wirklich getan und gesagt, hat der andere sich so oder anders verhalten?

Die produktive Fantasie, die vorstellt, was es nicht gibt, ermöglicht Distanz zu dem, was Tatsache, purer Fakt ist. Sich etwas ausmalen, was nicht ist, aber wünschenswert wäre: Das kann einfach Flucht sein, aber wäre eine zeitweilige Verabschiedung der Wirklichkeit so schlecht, solange dies eine therapeutische Wirkung hat? Wichtiger aber ist: Wenn ich etwas vom Schlechten zum Guten verändern will, dann brauche ich die produktive Einbildungskraft: Ich muss mir das Gewünschte konkret vorstellen können. Das muss nicht eine neue Welt sein, dies kann auch die Umgestaltung eines Klassenzimmers betreffen oder Regeln im Umgang miteinander oder Spiele, für die man keinen Computer braucht. Man kann diesen Gebrauch der Fantasie als alternatives Denken bezeichnen oder als Denken von Alternativen. Peter Bieri hierzu:

Für Wesen wie uns, denen es um Selbstbestimmung gehen kann, ist die Kategorie des *Möglichen* von großer Bedeutung: der Gedanke, dass es nicht nur die eine, die eigene Weise gibt, ein menschliches Leben zu führen, sondern viele und ganz verschiedene. Selbstbestimmung verlangt einen Sinn für das Mögliche, also Einbildungskraft, Fantasie. (Bieri 2011, S. 12)

Fantasie ist unerlässlich für eine bestimmte Methode, die der Erkenntnisgewinnung vor allem im Rahmen der Philosophie dient, nämlich für das Gedankenexperiment. Indem ich mir das real Unmögliche vorstelle und ausmale, kann ich zu wichtigen Erkenntnissen kommen. Das vorgestellte real Unmögliche ist Katalysator für die Gewinnung von neuen Erkenntnissen. Den Begriff „Erkenntnis“ nehme ich hier in dem weiten Sinn, dass mir etwas aufgeht: Mir wird bewusst, was ich eigentlich schon wissen könnte oder das ich schon irgendwie dunkel kannte, mir leuchtet der Sinn einer Sache ein, über die ich noch nie richtig nachgedacht habe, mir wird die Notwendigkeit einer Regel, eines Gebots

oder Verbots klar, oder ich sehe Bekanntes in einem neuen Licht, so dass bisher Übersehenes sichtbar wird. Und so weiter.

Beispiele für Gedankenexperimente: Stelle dir vor, du könntest dich unsichtbar machen: Was würdest du tun? – Du könntest in anderer Leute Köpfe schauen: Wie wäre das? – Du könntest durch Wände gehen. Was würdest du tun? – Du könntest dich in ein Tier verwandeln. Welches käme für dich in Frage? – Die Menschen könnten plötzlich nur noch schwarzweiß sehen. Welche Folgen hätte dies? – Du und deine Freunde würden von Aliens entführt und müsstest im Zirkus auftreten. Wie würde es euch auch bei guter Behandlung ergehen? (Siehe oben: experimentelles Denken)

Fantasieübungen

(1) Eine einfache Übung, die zwar nur ein Kind aktiv werden lässt, die anderen aber zu Miterlebenden macht: Ich schildere knapp eine Situation, und das Kind, das die Übung durchführt, erzählt, was es in dieser Situation wahrnimmt, denkt oder tut. Um den Fortgang des Geschilderten zu sichern, falls er stockt, stelle ich kleine Fragen oder beschreibe Dinge und Tätigkeiten. Ein Beispiel:

- Du bist in den Ferien an einem Strand. Was siehst du? Was hörst du? Was riechst du? – Du gehst am Strand entlang und siehst, dass ein Brett aus dem Sand herauschaut. Was machst du? – Du ziehst es heraus und entdeckst eine Schrift. Was steht da? – Deine Neugierde ist geweckt und du gehst zu der nahen Felsenhöhle. Wie sieht sie aus? Wie riecht es dort?
- Du schaust über den Strand und entdeckst eine alte Schaufel. Du nimmst sie mit in die Höhle und fängst an, in einer Ecke zu buddeln. Was geschieht?

Es können sich so richtige Geschichten entwickeln. Hinterher frage ich die anderen Kinder, an welcher Stelle sie etwas anderes geschildert hätten. Je nach Temperament und Interesse fallen die Antworten recht unterschiedlich aus. Weitere Ausgangssituationen:

- Du gehst die Kellertreppe eines alten Hauses hinunter, das nicht bewohnt ist. Ein Freund ist bei dir. Was macht ihr? Was entdeckt ihr?
- Ein Raumschiff, das wie ein altmodisches Auto aussieht, landet auf einer nahen Wiese. Eine freundliche junge Frau steigt aus und fragt dich, ob du eine Rundreise machen möchtest. Du hast keine Angst – sie ist dir von der Frau durch eine fremde Technik genommen worden – und wil-

ligst ein. Du sitzt als Beifahrer neben der Frau. Sie fragt dich, wohin sie dich bringen soll. Was sagst du? Was nimmst du wahr? Wie sieht die Welt von oben aus? Wo möchtest du landen? Wie hoch möchtest du fliegen?

- Du gehst durch die Gasse einer alten Stadt und kommst zu einem etwas trüben Schaufenster. Du schaust, die Hände neben deinen Augen, um besser sehen zu können, durch die Scheibe und siehst Eigenartiges. Was erblickst du? Was befindet sich noch im Schaufenster? Wie sieht X genau aus? Du gehst schließlich in das Geschäft. Eine Glocke läutet melodisch, als du die Tür öffnest. Wer ist in dem Geschäft? Wie begrüßt dich der Inhaber oder die Inhaberin? Worüber redet ihr?

(2) Philosophisch bedenkenswerte Geschichten werden nur zu einer bestimmten Stelle vorgelesen, Kinder denken sich die Fortsetzung aus und diskutieren sie. (Engels 2008, S. 20-30)

(3) Eine interessante Übung, die der Stärkung des Vorstellungsvermögens und der produktiven Fantasie dient, findet sich in Aldous Huxleys positiver Utopie „Eiland“. Diese Übung bezieht sich auf einen den Kindern vertrauten bunten tropischen Vogel, einen einbeinigen Myna. Zu den Kindern spricht Susila, die Lehrerin.

„Aber jetzt wollen wir das richtige So-tun-als-ob-Spiel spielen. Tut so, als gebe es zwei einbeinige Mynas. Drei ... Vier ... Könnt ihr alle vier sehn?“ Sie konnten sie sehen. „Vier einbeinige Mynas an den vier Ecken des Platzes, und ein fünfter in der Mitte. Und jetzt wechseln sie die Farbe. Sie sind jetzt weiß. Fünf weiße Mynas mit gelben Köpfen und einem orangefarbenen Bein. Und auf einmal sind die Köpfe blau. Glänzend blau – und der übrige Vogel ist rosa. Fünf rosa Mynas mit blauen Köpfen. Und sie verändern sich in einem fort. Jetzt sind sie violett. Fünf violette Mynas mit weißen Köpfen und jeder mit einem einzigen hellgrünen Bein. Aber du meine Güte, was ist los? Es sind gar nicht mehr fünf, sondern zehn. Nein, zwanzig, fünfzig, ein Hundert von ihnen. Viele Hunderte. Könnt ihr sie sehn?“ Einige konnten – ohne die geringste Schwierigkeit; und den andern, die da nicht mitkamen, setzte Susila bescheidnere Ziele. „Dann nehmen wir eben an, es sind zwölf“, sagte sie. „Oder wenn das auch zu viele sind, zehn ... acht. Das sind immer noch genug Mynas. Und jetzt“, fuhr sie fort, nachdem alle Kinder so viele violette Vögel heraufbeschworen hatten, als jedes imstande war, „jetzt sind sie

verschwunden.“ Sie klatschte in die Hände. „Weg! Alle weg.“ (Huxley 1973, S. 270f.)

(4) Den Kindern werden Zeichnungen von unbestimmten Gebilden vorgelegt: eine Wellenlinie, ein Quadrat mit – sagen wir mal – Hasenohren, ein Dreieck ohne Basis, und sie sollen sagen, was das jeweils darstellen könnte. Je mehr Möglichkeiten genannt werden, umso besser. Eine weitere Übung betrifft die ungewöhnliche Verwendung von Dingen: Wozu kann man Backsteine, Büroklammern, Tennisbälle oder Wasser benutzen?

Gesichtspunkte der Gestaltung des Unterrichts

1. Facettierendes und konnektives Vorgehen

Die eindimensionale, streng fokussierende Betrachtung von „Gegenständen“ beim Philosophieren mit Kindern mag bei Gelegenheit sinnvoll sein, effektiver ist jedoch eine Betrachtung, die viele Facetten, viele Aspekte einer Sache in den Blick nimmt und die wesentliche Zusammenhänge sichtbar macht und Verwandtes und Angrenzendes mit einbezieht. Man könnte hier, auch wenn dies ein wenig präventios klingt, von einem facettierenden und konnektiven Vorgehen sprechen. Verstößt eine solche Betrachtung nicht gegen das Verbot einer *Metábasis eis állo génos* (gr. *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος*), dem Verbot, auf ein anderes Gebiet zu wechseln? Keineswegs, denn dieses Verbot gilt nur für die Argumentation.

Zu einer philosophischen Haltung gehört es, sich zu öffnen, Grenzen zu überschreiten, sich nicht dicht zu machen für bestimmte Phänomene und Betrachtungsweisen. Es gehört dazu, in Zusammenhängen zu denken und Begriffe, Themen, Theorien und Disziplinen miteinander zu verknüpfen oder sogar zu vernetzen. Wenn beim Philosophieren mit Kindern die Disziplin oder die Dimension gewechselt wird, müsste dies allerdings deutlich gemacht werden.

Das vorgeschlagene Vorgehen kann einem Schubladendenken entgegenwirken. Wie stark dieses bei älteren Schülern sein kann, zeigt sich, wenn etwa im Philosophieunterricht empört gesagt wird: „Das gehört doch in den Deutschunterricht“ oder im Deutschunterricht: „Das gehört doch in den Philosophieunterricht.“ Ein wichtiger Nebeneffekt des mehrdimensionalen Vorgehens: Die Schüler behalten das Besprochene besser und können damit auch besser kreativ umgehen.

Ein einfaches Beispiel für das Überschreiten einer Disziplin: Bei einer Übung zum Umgang mit Begriffen nenne ich Tapferkeit, Gerechtigkeit, Besonnenheit und Toleranz. Die Kinder müssen versuchen, den Oberbegriff zu finden. Sie sagen dann beispielsweise: „Charaktereigenschaft“ oder „gute Charaktereigenschaft“, und ich ergänze, dass man früher in diesem Zusammenhang von „Tugend“ gesprochen hat. Da es um eine Logikübung geht, könnte ich es dabei bewenden lassen. Aber es sollten auch die Inhalte der Begriffe betrachtet werden. Was Tapferkeit und Gerechtigkeit bedeuten, wissen die Kinder, sie können zumindest sinnvolle Beispiele vortragen. Aber mit „Besonnenheit“ und „Toleranz“ haben sie Schwierigkeiten, diese Begriffe müssen zumindest ansatzweise geklärt werden. Etwa: Besonnen ist – ich benutze also das Adjektiv –, wer vor seinem Handeln erst einmal überlegt, und auch derjenige, der sich nicht von seinen Gefühlen hinreißen lässt. Und tolerant ist, wer Auffassungen und Verhaltensweisen anderer akzeptiert, auch wenn er anderer Ansicht ist, vorausgesetzt, die anderen verstoßen nicht gegen Gesetze. Der Tolerante – hier auch wieder das Adjektiv, wenn auch in substantivierter Form – ist nicht einfach gleichgültig, sondern meint, der andere habe ein Recht auf eine eigene Lebensweise und eigene Vorstellungen. Dann können Beispiele folgen (besser in der nächsten Stunde). Vielleicht gehe ich auch auf einen der anderen Begriffe ein und frage, ob jemand auch tapfer ist, wenn er Angst hat. Und siehe da: Angst tut der Tapferkeit keinen Abbruch, allerdings muss sie überwunden werden. Erwähnt wird von mir auch Zivilcourage, also Tapferkeit im Alltag, Tapferkeit angesichts von Vorgesetzten. Kinder denken bei Tapferkeit eher an Kampf und Krieg.

Ich bleibe also nicht im Bereich einer rein logischen Übung, sondern gehe hinüber zur Begriffsanalyse und sogar zur Ethik.

Ein weiteres Beispiel. Wir sprechen über Sokrates und sein Philosophieren. Zur Sprache kommt auch, dass er den Schierlingsbecher trinken musste, um das Todesurteil an sich selbst zu vollstrecken. Aber was ist Schierling? Beim nächsten Treffen bringe ich Pflanzen mit, die eine entfernte Ähnlichkeit mit dem hochgiftigen Schierling haben: den zarten Wiesenkerbel und den kräftigen Bärenklau, beides Doldenblüher. In einem Pflanzenbestimmungsbuch zeige ich dann den echten Schierling. Die Kinder nehmen den Wiesenkerbel in die Hand, riechen daran. Ein Mädchen sagt, dass Pferde den Wiesenkerbel gerne essen. Es fällt auf, dass sie „essen“ sagt, nicht fressen. Ihre Begründung: Man soll auch Tieren mit Respekt begegnen. Hier hätte man ein weiteres Thema, aber man muss aufpassen: Es gibt ein Vom-Hölzchen-aufs-Stöckchen-Kommen, das kontraproduktiv ist.

2. Die Öffnung für Aktuelles

Auch im Bereich der Schule, in dem Richtlinien festlegen, was im Unterricht geschehen soll, sollte beim Philosophieren mit Kindern Raum sein, Aktuelles, über das man miteinander sprechen kann. Warum dies? Unter einem Philosophen oder einer Philosophin sollte man sich nicht einen Menschen vorstellen, der, geschützt vor der verwirrenden Vielfalt des Zeitgeschehens, im Elfenbeinturm sitzt und grübelt, sondern jemanden, der mit offenen Augen durch die Welt geht und mitbekommt, was um ihn herum geschieht. Wenn sich das Philosophieren mit Kindern an Philosophie als Lebensform orientiert, dann ist die Lehrerin oder der Lehrer in einem ganz anderen Sinne Vorbild für die Schüler als beispielsweise der Physiklehrer. Denn niemand wird „physikalisch“ – im Sinne der Wissenschaft Physik – leben. Wohl aber kann man philosophisch leben, und zwar täglich, stündlich. Wenn Philosophie gelebt werden kann, dann sollten die Unterrichtenden in ihrer Person die für Philosophie eigentümliche Weltoffenheit zeigen und so die Jungen und Mädchen dazu ermuntern, aufgeschlossen zu sein für das, was sich in der Welt tut. Für das Philosophieren mit Kindern bedeutet dies, dass über Ereignisse gesprochen wird, die die Kinder mitbekommen haben, aber auch über das, was dem Gesprächsleiter aufgefallen ist und von dem er glaubt, dass es auch für die Kinder von Bedeutung sein könnte.

Das Aktuelle wird nicht einfach zur Kenntnis genommen, es ist vielmehr Anlass für Reflexion, Beurteilung und Bewertung. Dies setzt meist die Hinwendung zum Allgemeinen und Prinzipiellen voraus. Perfektionismus ist nicht notwendig, es mag schon genügen, die Richtung deutlich zu machen, in der weitergefragt werden müsste. Dass Lehrerinnen und Lehrer, ohne zu indoktrinieren, auch *ihre* Sicht der Dinge äußern dürfen, ergibt sich daraus, dass sie selbst auch als Philosophierende erkennbar sein sollten (temporäre Ausnahme: das strenge Sokratische Gespräch). Eine vorsichtige Ausdrucksweise – wie „Man könnte dazu sagen ...“ – regt die Mädchen und Jungen zu Kritik und Weiterdenken an. Aus der unendlichen Fülle des Aktuellen wird man vor allem – aber nicht nur – das herausgreifen, was die Jungen und Mädchen bewegt.

Beispiele für Aktuelles, über das man sprechen könnte: Politik (Krieg, neue Gesetze, Wahl des Bundespräsidenten), Religion (Weltjugendtreffen, Begegnung von Führern unterschiedlicher Religionen), Gesellschaft (Fußball-WM), Naturkatastrophen (Tsunami, Hurrikan, Erdbeben), Literatur („Harry Potter“, „Eragon“), Film („Herr der Ringe“, „Der Hobbit“), Technik (Hybrid-Auto, Skypen einschließlich Video-Gespräch), TV-Spektakel (DSDS), neue Spiele (Funky

Beans, Beyblades), Natur im Wechsel der Jahreszeiten (Eisblumen auf dem Autodach, Flug der Wildgänse, der Sternenhimmel im Winter), Naturereignisse (Mond- und Sonnenfinsternis, der Durchgang der Venus vor der Sonne).

Oft empfiehlt sich ein konnektives Vorgehen. Ein Kommentar zu Naturereignissen könnte deutlich machen, dass sich die Vorstellungen über die Natur geschichtlich wandeln. Beispiel Mondfinsternis: Die alten Chinesen glaubten, dass bei einer Mondfinsternis der Mond von einem Drachen verschlungen wird. Was taten sie dagegen? Sie brannten Feuerwerk ab und machten einen Höllenlärm. Und siehe da: Der Drache wurde von Furcht erfüllt und ließ vom Mond ab, der sich bald wieder in vollem Glanz zeigte. Ihre Anstrengung war nie vergebens. Hier liegt – auch das ist anzusprechen – ein Beispiel für den Fehlschluss „Post hoc ergo propter hoc“ vor.

3. Erfahrungen machen lassen

Was hier mit „Erfahrung“ gemeint ist, entspricht der durchaus üblichen Formulierung „Er hat eine Erfahrung gemacht“. Erfahrung in diesem Sinne hat einen objektiven Gehalt, insofern in ihr äußere oder innere Realität erschlossen wird, und sie besitzt eine stark affektive Komponente, so dass sie über das Rationale hinaus in tiefere Seelenschichten reicht. Sie ist immer eine Art Erkenntnis, aber eine solche, die bewegt. Sokrates als der „Zitterrochen“ ließ seine Dialogpartner die Erfahrung des Nichtwissens und Nicht-mehr-weiter-Wissens machen.

Ein Beispiel aus dem Bereich des Wahrnehmens: Ich gehe mit den Jungen und Mädchen über den Schulhof und um die Schule. Ich sage nicht, was wir dort tun. Herbstlaub raschelt, einige Vögel huschen durch die Büsche. Die ersten Laternen leuchten auf. Zurück im Klassenzimmer frage ich, was sie alles wahrgenommen hätten. (Jüngere Kinder kennen meist nicht den Ausdruck „wahrnehmen“ als Oberbegriff zu „sehen“, „hören“, „riechen“, „schmecken“ und „fühlen“). Der eine hat den Müll gesehen – er interessiert sich für die Umwelt –, ein anderer glaubt, Ameisen rascheln gehört zu haben, wie in der Türkei, wo er so etwas erlebt hat. Ein anderer hat die leichte Luft gespürt, und wieder ein anderer hat als einziger bemerkt, dass nur bei einem Haus im Hintergrund die Treppen außen sind usw. Die Kinder wundern sich: „Ich habe immer geglaubt, die anderen sehen dasselbe wie ich.“ Ihnen wird bewusst, dass die Wahrnehmung vom jeweiligen Menschen abhängt. Was der Mensch bemerkt, hat mit ihm selbst zu tun.

Eine Erfahrung ganz anderer Art. Es sind 8- bis 12-jährige Kinder, vor allem Jungen. Ich bringe eine Kerze, Streichhölzer, einen Bierdeckel und ein Wasser-

glas mit. Ich zünde die Kerze an und befestige sie mit dem flüssigen Wachs auf dem Bierdeckel. Vorsichtig stülpe ich das Glas über die Kerze. Wenn die Flamme kleiner wird, hebe ich das Glas ein wenig an. Die Flamme wird wieder größer. Ich stülpe das Glas wieder über die brennende Kerze und stelle es auf den Bierdeckel. Die Flamme erlischt. Die Kinder wiederholen den Vorgang. Es macht ihnen Spaß. Nebenher wird von einigen das Wort „Sauerstoff“ erwähnt. Ich frage die Kinder, sie antworten:

„Was passiert da eigentlich?“

„Die Flamme verbraucht den Sauerstoff, sie erstickt dann.“

„Woher wisst ihr das?“

„Das haben wir gehört – gelernt. Das weiß man doch.“

„Wo ist der verbrauchte Sauerstoff jetzt?“

„Weg. Verbraucht.“

„Woher wisst ihr, dass die Kerze Sauerstoff gebraucht und verbraucht hat?“

„Das weiß man doch.“

„Wisst ihr das oder glaubt ihr das, weil man es euch gesagt hat?“

„?“

„Woran erkennt man den Sauerstoff denn, ist er sauer?“

„Manchmal riecht es doch säuerlich.“

„Soviel ich weiß, ist der Sauerstoff keineswegs sauer. Riecht man ihn denn?“

„Anscheinend nicht.“

„Und wie ist man darauf gekommen, dass es in der Luft Sauerstoff gibt?“

„Null Ahnung.“

„Wo gibt es den Sauerstoff denn sonst noch?“

„Im Rost.“

„Bist du sicher?“

„Ja, ziemlich.“

„Wieso?“

„Das haben wir gehört. Eisen rostet. Es oxydiert. Das sagt man doch so.“

Es geht noch eine Zeit so weiter. Ich habe mich vorher kundig gemacht und halte ein Minireferat darüber, was bei dem beobachteten Vorgang „wirklich“ geschieht und wie es zur Entdeckung des fälschlich so genannten Sauerstoffs gekommen ist. Den Kindern wird bewusst, dass sie nur ein Scheinwissen haben, obwohl ganz vernünftig klingt, was sie zu sagen haben. Wir – ich beziehe mich ausdrücklich mit ein – halten für richtig, was wissenschaftlich klingt, ohne selbst etwas zu überprüfen. Mit letztlich unverstandenen Begriffen reden wir großspurig über die Natur. Wir neigen dazu, den Wissenschaftlern zu glauben. Aber es gab auch in der Wissenschaft viele Irrtümer. Und es gibt sie wahrscheinlich auch heute noch. Wenn wir selbst Beobachtungen machen und selbst Experimente durchführen würden, dann wüssten wir etwas. Es würde auch schon reichen, die genaue Beschreibung der Experimente zu lesen.

Die Entdeckung des Scheinwissens kann heilsam sein, sie führt zu einer Skepsis gegenüber vermeintlich wissenschaftlichen Erkenntnissen. Zugleich werden die Kinder aufgeschlossen für die Geschichte der Naturwissenschaften – die Entdeckungen sind nicht vom Himmel gefallen – und für die Frage: „Wie ist man eigentlich darauf gekommen, bestimmte Fragen zu stellen, deren Beantwortung die Wissenschaften weitergebracht hat?“

Die folgende kleine völlig andersartige Übung kann eine nachhaltige Wirkung haben. „Nehmen wir an“, so sage ich, „eine Regierung erlässt das Gesetz, dass alle Autos gelb sein sollen.“ Kopfschütteln. Nach einer kleinen Pause frage ich: „Wärt ihr dafür oder dagegen?“ Die Jungen und Mädchen entscheiden sich. Dann die Aufgabe: „Notiere möglichst viele Argumente, die deiner eigenen Auffassung entgegengesetzt sind.“ Das Ergebnis der Übung: Die intensive Beschäftigung mit dem gegnerischen Standpunkt erzeugt zumindest Verständnis für diesen, wenn die ursprüngliche Meinung nicht sogar fallengelassen wird.

Die Zahlenfolge 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21 wird von den Kindern selbstständig fortgesetzt. Sie erkennen verblüffend schnell das Prinzip der Fibonaccifolge. Ich habe Kiefernzapfen und die herbstliche Scheibe einer Sonnenblume mitgebracht und lasse die Kinder die Spiralarms der Schuppenanordnung und der Kerne zählen. Dies erfordert ein genaues Hinschauen. Das Ergebnis: die Anzahl der Spiralarms von Zapfenschuppen beträgt 5 und 8, die der Sonnenblume 34 und 55. Die Kinder stellen verwundert fest: Die Natur benutzt Fibonacci-Zahlen, folgt also der Mathematik. Verwunderung und Staunen. Wie ist dies möglich?

Im Klassenraum wird ein Spiegel aufgestellt. Die gemeinsame Erfahrung der Selbstbetrachtung im Spiegel vor den Augen aller anderen führt zu einer vertieften Diskussion über Selbst- und Fremdbild, Erscheinung und Wesen, Identität und Rolle.

Festzuhalten ist: Erfahrungen sind Beweggründe für ein Weiterdenken.

4. Geschichten als Anlässe für das Philosophieren

Wer mit Kindern philosophiert, erfährt bald, dass diese auch des Anstoßes zum Philosophieren bedürfen und dass es nicht immer leicht ist, sie bei der Stange zu halten. Was tun? Kinder lieben Geschichten: Sie können sich alles genau vorstellen, und das anschaulich Konkrete spricht ihr Gefühl an, begeistert oder schockiert sie, weckt Anteilnahme oder ermöglicht sogar Identifikation. Außerdem behält man das Konkrete viel besser als das Abstrakte. Fabeln, Kürzestgeschichten, Sciencefiction, Dialoge, Gespräche, die Schilderung, Beobachtungen, Interviews, Rätsel und narrative Gedankenexperimente sind also geeignete Mittel, um den Kindern zu helfen, den oft verschütteten Zugang zum Philosophieren zu öffnen und ihr Interesse für Philosophie langfristig wach zu halten. Da ich nicht immer Passendes fand, habe ich selbst fiktionale Texte geschrieben und mit den Kindern besprochen. (Engels, Blaue Schokolade 2007) Anlässe für das Nachdenken können auch Abbildungen aus den Bereichen Kunst, Natur, Technik und Aktuelles sein, oder auch Hits aus den Charts, die die Kinder kennen und deren Texte und Machart befragt werden.

5. Visualisieren, verkörpern

Zeichnen macht den Kindern Vergnügen und hilft beim Denken, beim Philosophieren. Es hilft, dass einem überhaupt etwas einfällt oder dass man einen Zugang zu einem Bereich findet. Aktiv ist hier die rechte Gehirnhälfte, die raumorientiert und intuitiv vorgeht und impulsiv, spontan, offen und tolerant ist. Man muss nichts über Gehirnhälften wissen, um zu erfahren, wie fruchtbar das Visualisieren ist. Das Gezeichnete kann abstrakt sein, es kann auch ganz konkret, detailliert, ja naturalistisch sein. Oft hört man: „Ich kann aber nicht zeichnen.“ Darauf ist zu erwidern: „Ihr müsst keine Zeichenkünstler sein, man sollte nur erkennen können, was gemeint ist.“ Zeichnungen können zu Begriffen wie *Zeit*, *Gerechtigkeit*, *Wut*, *Streit*, *Glück*, *Freiheit* und *Widerspruch* angefertigt werden. Auch Abstraktes lässt sich visualisieren.

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Glück bietet sich die Aufgabe an, die detaillierte Zeichnung einer Landkarte anzufertigen, die eine Art Seelen-

landschaft darstellt und in der Geographisches einen symbolischen Gehalt bekommt: „Zeichne eine Landkarte, in der es Orte des Erwünschten und Orte des Verabscheuten gibt. Flüsse, Städte, Berge usw. erhalten als Namen das, was du gut oder schlecht findest, z. B. ‚Zornberg‘ oder ‚Garten des Mitleids‘.“ Kinder lieben diese Aufgabe, der sie sich mit Sorgfalt widmen. Die Ergebnisse sind stets aufschlussreich und geben zu Fragen Anlass. Als Bezeichnungen erscheinen auf der Karte: *Wüste der Einsamkeit, See der Stille, Turm der Hoffnung, Neidhausen, Grenze des Bösen, Gebirge der Hochmässigkeit, Feld der Verleumdung, Brücke der Barmherzigkeit, Fluss der Entscheidung*. Geradezu poetisch: *Wolkenberge der leichten Herzen*. Natürlich darf auch gemalt oder mit Materialien gestaltet werden, aber das ist ein wenig aufwendig. –

Fruchtbar werden können auch – wenn die Jungen nicht zu viel Unsinn machen – das szenische Spiel und die Pantomime.

Kinder lieben die „Chinesische Parabel“ von Hermann Hesse, da sie den Meister Felsen für weise halten. (Hesse 2002, S. 184) Da bietet es sich an, die Parabel in eine kleine, von mehreren Kindern spielbare Szene umzusetzen. Die Kinder müssen sich ausdenken, was die Personen jeweils sagen, d. h. die durch Punkte angezeigten Leerstellen müssen inhaltlich gefüllt werden. Das kann mündlich oder auch schriftlich geschehen.

Chinesische Parabel

Vorleser: Ein alter Mann mit Namen Chunglang, das heißt „Meister Felsen“, besaß ein kleines Gut in den Bergen. Eines Tages begab es sich, dass er eins von seinen Pferden verlor. Da kamen die Nachbarn zu ihm, um ihm zu diesem Unglück ihr Beileid zu bezeigen: „...“ Der Alte aber fragte: „Woher wollt ihr wissen, dass das ein Unglück ist?“ Vorleser: Und siehe da: einige Tage darauf kam das Pferd wieder und brachte ein ganzes Rudel Wildpferde mit. Wiederum erschienen die Nachbarn und wollten ihm zu diesem Glücksfall ihre Glückwünsche bringen: „...“ Der Alte vom Berge aber versetzte: „Woher wollt ihr wissen, dass es ein Glücksfall ist?“ Vorleser: Seit nun so viele Pferde zur Verfügung standen, begann der Sohn des Alten eine Neigung zum Reiten zu fassen, und eines Tages brach er das Bein. Da kamen sie wieder, die Nachbarn, um ihr Beileid zum Ausdruck zu bringen: „...“ Und abermals sprach der Alte: „Woher wollt ihr wissen, dass dies ein Unglücksfall ist?“ Vorleser: Im Jahr darauf erschien die Kommission der „Langen Latten“ in den Bergen, um kräftige Männer für den Stiefeldienst des Kaisers und als Säufenträger zu holen. Den Sohn des Alten, der noch immer seinen Bein-

schaden hatte, nahmen sie nicht. Chunglang musste lächeln. Er sagt zu sich selbst: „...“

Die Texte werden nicht einfach aufgesagt, sondern eingebunden in Gestik, Mimik und Körperhaltung der Personen. Dabei müssen auch ihre Gefühle sichtbar werden. Bei der Vorbereitung der Szene sprechen wir darüber, wie die Reaktionen des Alten zu bewerten sind. (Kann er sich überhaupt über irgendetwas freuen?)

Eine amüsante Möglichkeit der szenischen Interaktion bieten die folgenden Verse: Ene mene dubbe dene dubbe dene dabio./ Ene mene dubbe dene dubbe dene daff!

Zwei Kinder sprechen im Wechsel diese Verse oder Teile davon und drücken dabei durch Stimme, Sprechtempo, Lautstärke und Artikulation und durch nonverbale Elemente aus, was sich zwischen zwei Menschen in einer bestimmten Situation abspielt. Vieles ist auf diese Weise darstellbar: Streit, Verliebtheit, Schmerz und Trost, der strenge Lehrer und der freche Schüler, Abschied, Begrüßung nach langer Trennung, Verkaufsgespräch, Besuch bei der Tante, Freunde, die sich in ihren Angebereien übertrumpfen wollen, Mädchen, die über ein drittes herziehen. Auch wenn man kein einziges Wort versteht, kann man erkennen, wie die dargestellten Menschen zueinander stehen und was sie bewegt.

Die meisten Kinder führen gern Pantomimen auf. Eine schöne Übung, in der Körperhaltung und die Art der Bewegung besonders wichtig sind, ist die Darstellung der vier Temperamente.

6. Die Möglichkeit der multiauricularen Gliederung

Es ist nicht zwingend notwendig, dass eine Doppelstunde sich nur einem einzigen Thema zuwendet, es kann auch thematisch recht Unterschiedliches in den Blick genommen werden. Es gibt in solchen Stunden also nicht nur einen roten Faden, sondern mehrere bunte Fäden, die in den folgenden Stunden wieder aufgegriffen werden. Ich möchte dieses Vorgehen multiauricular nennen, da mehrere Abschnitte unterschiedlicher Wege durchlaufen werden, denen – jedenfalls zu einem großen Teil – in den folgenden Stunden weiter nachgegangen wird. Den Ausdruck „Curriculum“ benutze ich hier also im Sinne eines Durchlaufs durch ein zu erschließendes Gebiet. Kindern macht dieses Vorgehen keine Schwierigkeit. Das multiauriculare Vorgehen hat einige Vorzüge. Ich möchte behaupten, dass die Jungen und Mädchen auf diese Weise, durch den Themen- und Tätigkeitswechsel innerhalb einer Unterrichtseinheit, mehr lernen, als wenn

sie gezwungen werden, lange, zu lange bei einer Sache zu bleiben (obwohl sie auch das lernen müssen). Nach Kant wird die Aufmerksamkeit belebt durch Kontrast, Neuigkeit, Wechsel und Steigerung. (Kant 1968, S. 162f.)

Man bedenke: Anderthalb Stunden sind für die Kinder sehr lang, vor allem nachmittags nach der Schule!

Ich kann, wenn ich mir dieses Konzept gestatte, auf Aktuelles eingehen, ohne ein schlechtes Gewissen zu bekommen, weil das „eigentliche“ Thema nicht genügend zum Zuge kommt. Vor allem aber: Ich kann mit den Schülern *üben*. Das Üben kommt im gewöhnlichen Unterricht viel zu kurz. Da heißt es: „Lernziel erreicht, abgehakt; das müssen die Schüler jetzt können, das haben wir doch behandelt.“ Aber das Üben ist notwendig, es bedeutet, etwas immer wieder tun, bis es in Fleisch und Blut übergegangen ist. Oft genügen wenige Minuten, um Gelerntes zu wiederholen und so dem Verlernen entgegenzuwirken. Multicurricular kann man allerdings nur vorgehen, wenn sich ein Kurs über einen längeren Zeitraum erstreckt. (Engels 2008, S. 20-30)

Grundsätzliches: Antworten geben?

Ein Philosophieren mit Kindern, das sich an Philosophie als Lebensform orientiert, hat primär das Ziel, die geistige Selbstständigkeit der Kinder zu fördern. Zu unterstützen ist ihre Fähigkeit, Fragen zu stellen und Probleme zu erkennen. Gefördert werden muss die Fähigkeit (und auch Lust), mit anderen oder auch jeder für sich nach Antworten zu suchen und Problemlösungen zu erproben. Das bedeutet nicht, dass sie bei dem stehen bleiben müssen, was sie selbst herausfinden. Kinder wollen auch Antworten und Problemlösungen, sie wollen einen Zuwachs an Kenntnissen. Es hieße, sie in diesem berechtigten Wunsch nicht ernst nehmen, wenn man von ihnen nur verlangt: „Das müsst ihr alleine herausfinden.“ Kinder haben ein Recht darauf, Antworten auf ihre Fragen zu bekommen oder auch irritiert zu werden, wenn sie sich zu früh mit Antworten zufrieden geben. Allerdings: Wenn und nur wenn die Kinder sich abgemüht haben und in ihren Gesprächen nicht weiterkommen, erst dann ist es geboten, dass der Lehrer oder die Lehrerin auch eigene Vorschläge zu möglichen Antworten gibt oder Antwortmöglichkeiten referiert. Wer mit Kindern philosophiert, verfügt doch über einen Schatz an sinnvollen Antworten aus der Philosophiegeschichte und der gegenwärtigen Fachphilosophie. Dazu gehört das Arsenal philosophischer Begriffe, die problemlösende Unterscheidungen ermög-

lichen, dazu zählen Begründungen, die tiefer als Alltagsbetrachtungen reichen, ferner Alternativen zum gängigen Denken und Überlegungen, die bisher Erreichtes wieder in Frage stellen können. Es spricht nichts dagegen, wenn Vorschläge für mögliche Antworten auch aus der Lebenserfahrung geschöpft werden. Das, was die Erwachsenen als Experten und Erfahrene vortragen, soll von den Kindern keineswegs als der Weisheit letzter Schluss angesehen werden, aber es sollte von ihnen als etwas wahrgenommen werden, das bedacht sein will und das auch außerhalb der Kindergruppe, also draußen im „wirklichen Leben“, eine Rolle spielt. – Wenn die Kinder wissen wollen, was ein Philosoph ist – nach einer Philosophin wird nie gefragt – , dann gebe ich ihnen den folgenden kleinen Text, lese ihn in aller Ruhe vor und diskutiere dann mit den Kindern über das, was der Alte gesagt hat.

Der Philosoph

Der Alte saß auf der vierten Stufe der kleinen Treppe, die zur Haustür des schmalen Reihenhauses führte. Die Sonne schien, und er las die Zeitung, nahm von Zeit zu Zeit einen Schluck Kaffee aus der großen Tasse, die er neben sich abstellte, und wenn Nachbarn vorbeikamen, wechselte er einige Worte mit ihnen.

Ein paar Mädchen und Jungen der benachbarten Schule blieben auf dem Weg stehen, der an der Häuserreihe vorbeiführte. Sie schauten zu ihm hin und tuschelten. Dann gingen sie auf ihn zu und grüßten freundlich, wenn auch ein wenig verlegen. Der Alte faltete seine Zeitung zusammen und legte sie auf die Treppe.

„Können wir Ihnen einige Fragen stellen?“, sagte das Mädchen mit dem Pferdeschwanz. Der kleinere der Jungen ergänzte: „Wir sollen ein Interview machen, und wir haben von einem aus unserer Klasse gehört, dass Sie ein Philosoph sind.“ „Dann kommt mal mit“, sagte der Alte und ging in den kleinen Garten, der an das Eckhaus grenzte. „Setzt euch!“, sagte er. Die Schüler nahmen auf den grünen Gartenstühlen Platz. „Sagt mir erst, wie ihr heißt!“, sagte der Alte, „schließlich wisst ihr auch, wer ich bin.“

Als sich die Jungen und Mädchen vorgestellt hatten, sagte der Alte: „Also: ich halte mich nicht für einen Philosophen, aber ich kann euch sagen, wie ich mir einen richtigen Philosophen oder eine richtige Philosophin vorstelle. Nebenher: wenn ich gleich ‚der Philosoph‘ sage, meine ich damit auch die Philoso-

phin, und umgekehrt.“ Die Jungen und Mädchen guckten zunächst verblüfft, dann nickten sie.

„Das Wichtigste zuerst. Ein Philosoph plappert nicht einfach nach, was er gehört oder gelesen hat, sondern er denkt selbst. Selbst denken und sich ein gut begründetes Urteil bilden, darauf kommt es an. Die Philosophin hört sich aber genau an, was andere zu sagen haben, sie fragt nach und will alles genau verstehen. Damit macht sie sich natürlich nicht bei allen beliebt.“ Er machte eine Pause. Das Mädchen mit den kurzen roten Haaren fragte: „Ist eine Philosophin also ein Denkerin?“

„Ja“, sagte der Alte, „aber nicht nur. Denken genügt nicht. Der Philosoph geht mit offenen Augen durch die Welt. Oder auch mit offenen Ohren. Er bekommt mit, was um ihn herum und in der Welt geschieht. Die Philosophin kann über das, was sie wahrnimmt, auch staunen. Staunen wie ein kleines Kind, das zum ersten Mal eine Mondsichel am Himmel sieht.“

Der Junge, der auffallend dunkle Augen hatte, fragte: „Wie verhält sich der Philosoph anderen Menschen gegenüber?“ Darauf der Alte: „Der Philosoph ist offen für andere Menschen und ihnen im Allgemeinen freundlich gesonnen. Er meint, dass jeder das Recht auf ein eigenes Leben hat. Trotzdem mag er bestimmte Leute nicht, nämlich die, die ein Brett vor dem Kopf haben. Solche, die meinen, nur sie hätten mit allem Recht. Leute, die keinen Zweifel kennen. Die Philosophin hält diese Leute sogar für gefährlich. Aber sie versucht, im Umgang mit ihnen ganz viel Geduld aufzubringen.“

„Und woran erfreut sich eine Philosophin?“ Der Junge mit der schwarzen Baseball-Kappe wollte das wissen. „An vielem“, so die Antwort des Alten, „an der Natur, an der Kunst, an der Musik, an der Architektur, an den großartigen Dingen, die die Menschheit hervorgebracht hat. Am meisten aber hat er Freude an guten Gesprächen mit Freunden, aber auch mit Fremden. Reichtümer braucht er nicht. Er gibt sich zufrieden mit dem, was er wirklich nötig hat. Aber er feiert auch gerne mal ein Fest.“ Die Jungen und Mädchen grinsten zustimmend. Das gefiel ihnen.

Der gut genährte Junge runzelte die Stirn und fragte: „Sie sagten doch, der Philosoph sei ein Denker. Worüber genau denkt er nach?“ Die Antwort des Alten: „Er denkt über Gott und die Welt nach, über Anfang und Ende von allem, über das Große und ganz Kleine. Er fragt sich: Was ist eigentlich Wahrheit, was ist Erkenntnis, was ist Gerechtigkeit, was ist Mut, was ist Zeit und was ist Ewigkeit? Und er fragt sich: Wie sollen wir leben und wie sollen wir miteinander umgehen, wer bin ich überhaupt, was soll ich hier auf Erden und so

weiter und so fort.“ Er schwieg und sah die Mädchen und Jungen der Reihe nach an.

Das Mädchen, das bis jetzt nur aufmerksam zugehört und alles mitgeschrieben hatte, sagte: „Ich habe einmal gelesen, dass sich die Philosophen nur um ihre Freunde kümmern und nicht um die Politik. Stimmt das?“ Der Alte lachte und sagte: „Es wäre sicher schön, wenn die Politiker auch Philosophen wären. Aber es stimmt: Wenige Philosophen gehen in die Politik. Aber das bedeutet nicht, dass sie sich nur um Verwandte und Freunde kümmern. Der richtige Philosoph setzt sich auch für Menschenrechte ein, zum Beispiel für Gefangene, die zu Unrecht im Gefängnis sind. Oder er setzt sich für die Natur ein. Sie muss geschützt werden vor denen, die meinen, sie könnten mit Pflanzen und Tieren umgehen, wie es ihnen beliebt. Sich nur um die eigene kleine Welt kümmern, das reicht der Philosophin nicht.“

Nach einer langen Pause sagte er: „Und jetzt geht zurück in eure Klasse und lasst euch alles durch den Kopf gehen. Und wenn ihr Genaueres wissen wollt, könnt ihr gerne bei mir vorbeikommen. Aber wie gesagt: Ein Philosoph bin ich nicht. Noch nicht. Leider.“

Die Mädchen und Jungen bedankten sich und gingen, miteinander diskutierend, zur Schule.

Literatur

- Bieri, Peter: *Wie wollen wir leben?* St. Pölten 2011.
- Blesenkemper, Klaus: *Gefühle geben zu denken. Zur Philosophie der Affekte am Beispiel der Scham.* In: ZDPE, 4/1998, S. 254-265.
- Böhme, Gernot: *Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft: eine Einführung in die Philosophie.* Frankfurt am Main 1994.
- Draken, Klaus: *Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodische reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht.* Berlin 2011.
- Helmut Engels: *Überlegungen zum Gedankenexperiment im Unterricht.* In: *Ethik und Unterricht.* Heft 3/2001, S. 11-17.
- Engels, Helmut: *Gernot Böhmes „Philosophie als Lebensform“ in der Schule? Didaktische Rechtfertigung von Theorie und Praxis einer Weise des Philosophierens.* In: ZDPE, Heft 1/2004, S. 38-50.

- Engels, Helmut: „Blaue Schokolade. Geschichten zum Denken und Querdenken“. Hannover 2007.
- Engels, Helmut: Philosophieren mit Kindern will gelernt sein. Ergebnisse einer Erfahrung. In: ZDPE Heft 1/08, S. 20-30.
- Engels, Helmut: „Philosophieren in der 5. und 6. Klasse. Ein Spielraum für Gefühle und Sprache.“ In: ZDPE, Heft 1/11, S. 14-22.
- Freese, Hans-Ludwig: Kinder sind Philosophen. Weinheim 2002.
- Hadot, Pierre: Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike. Berlin 1991.
- Hesse, Hermann: „Legenden“. Frankfurt am Main. 2002.
- Huxley, Aldous: Eiland. München 1973.
- Kant, Immanuel: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Kants Werke. Band VII. Berlin 1968.
- Melters, Johannes: „Die Entdeckung der eigenen Anschauung. Drei phänomenologische Übungen“ In: Ethik & Unterricht. 1/2003. S. 10-15.
- Pieper, Joseph: Erkenntnis und Freiheit. München 1964.
- Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik. Münster 2002.
- Thomas, Philip: Habe Mut, dich deiner eigenen Anschauung zu bedienen. Phänomenologie und Emanzipation. In: ZDPE Heft 2/2001, S. 104-113.

Renate Engel

Philosophieren mit Bilderbüchern – Präsentative und diskursive Momente im Philosophieren mit Kindern

1. Philosophieren mit Kindern

Philosophieren ist eine besondere Haltung dem eigenen Leben gegenüber. Sie entsteht daraus, dass die konkreten Lebensvollzüge fragwürdig werden und die Menschen in der Irritation darüber in einen Strudel von existenziellen Fragen gezogen werden, die eine neue Sichtweise auf die Welt und die eigene Person, ein neues Denken verlangen.

In Situationen der Versunkenheit in das eigene Tun kann plötzlich das eigene Sein ins Zentrum des Denkens rücken: sei es beim Spaziergang am Meeresufer, dem Aufsteigen aufs Fahrrad, dem Aufschichten von Brennholz oder dem Blick in den Spiegel: Irgendwann stellen sich die ursprünglichen Fragen nach dem eigenen Sein: „Warum bin ich gerade jetzt und hier da?“ – „Warum bin ich überhaupt da?“ – „Träume ich nur, dass ich da bin?“ – „Bin ich der Traum eines anderen Wesens?“. Urplötzlich ist die eigene Existenz etwas Ungeheuerliches. René Descartes vollzieht in seinen „Meditationen“ diese existenzielle Fragehaltung als Grundlage für sein die Epoche der neuzeitlichen Bewusstseinsphilosophie begründendes Denken. (Vgl. Descartes 1999, S. 77-97)

Aus der Tiefenschicht der geistigen Existenz und einer elementaren Unruhe über deren Fragilität entspringen weitere Fragen: „*Wer* bin ich, *falls* ich bin?“ – „Woher komme ich?“ – „Was war am Anfang der Welt?“ – „Gibt es einen Gott, der alles lenkt?“ – „Darf ich zurückschlagen, wenn ich geschlagen werde?“ – „Ist Lügen erlaubt?“ – „Ist die Welt noch da, auch wenn ich nicht hinsehe/schlafe?“ – „Was wäre eine Welt ohne Hass/Liebe?“ – „Darf man einen Menschen klonen?“ – „Warum kann man die Zeit nicht zurückdrehen?“ – „Warum müssen wir Menschen sterben?“ – „Wohin gehen wir, wenn wir sterben?“

Diese Fragen kann letztlich niemand ignorieren, auch wenn er im Laufe des Erwachsenenlebens gelernt hat, sich ihnen durch eine pragmatische Sicht auf die Wirklichkeit und materielle Absicherung zu entziehen. Eine bleibende Beruhigung dieser Fragen wird niemand auf diese Weise erlangen.

Schon Kinder ahnen die Tiefendimension des Seins. In seinem Buch „Kinder sind Philosophen“ weist Hans-Ludwig Freese darauf hin, dass es ursprünglich Kinder sind, denen sich in Momenten der „Wahrheitswitterung“ blitzartig die Unbegreiflichkeit der eigenen Existenz offenbart. (Freese 2002, S. 24f.) Von dem Augenblick an nämlich, in dem das Kind nicht mehr in der dritten Person Singular über sich spricht, sondern in der ersten Person Singular und das „Ich“ auf den Plan tritt, kann es jederzeit durch den Anbruch des Bewusstseins von Ich urplötzlich und fundamental aus der sicheren Bahn des selbstverständlichen und sorglosen Seins im natürlichen Zusammenhang der Welt geworfen werden.

Die existenzielle Erschütterung könnte nicht größer sein. Ein Abgrund tut sich auf, die Wirklichkeit entschwindet dem Blick der gewohnten Wahrnehmung. Ihre Strukturen verblassen, und schließlich zerfällt sie. Sie verliert ihre Tragkraft. Zweifel und Angst vor der Leere des eigenen Seins steigen auf.

Aber noch im Schauer solcher metaphysischen Fragwürdigkeit klärt sich blitzartig die Sicht auf eine andere Wirklichkeit. Im freien Fall schreckt sich das Ich zu einem äußersten Grad an Bewusstheit auf und erlebt, wie es seiner selbst als denkende Existenz innewird. Der Blick wendet sich um auf das eigene Sein, das nun im Denken da ist und entweder leer *bleibt* oder durch immer währende Denkbewegungen, aus dem Innwerden der eigenen Existenz hervorgehend, sich bildet und endlich manifestiert. Freese spricht von der „Rückkehr in sich selbst“. (Ebenda) Die Denkbewegung der Reflexion wird es von nun an sein, die neuen Boden gewinnen wird in der Gewissheit, denkende Existenz zu sein.

Das Philosophieren kann vor diesem Hintergrund als eine existenziell notwendige Tätigkeit verstanden werden. Das Ich ist in seiner Fragilität darauf angewiesen, die fragwürdig und brüchig gewordenen Strukturen der Wirklichkeit neu zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen. Das kann im religiösen Glauben gelingen. Aber nur im Philosophieren ist es das Ich selbst, das in einem neuen „selbst-bewussten“ Er- und Begreifen der Wirklichkeit selbstbestimmt die Verantwortung für ein stimmiges Verhältnis des Ich zu sich selbst und zur Welt übernimmt. Das Philosophieren tritt an die Stelle des verlorenen Paradieses des urwüchsigen und religiös beruhigten Seins, wenn seine Denkbewegungen die eigene Existenz stückweise aus ihrer Fragwürdigkeit erlösen.

Dies trifft auf Menschen in jedem Alter zu. Aber Kinder drängt es mit Vehemenz, die ursprüngliche Not, die aus jenen existenziellen Fragen spricht, zu

wenden und das Geheimnis des Zusammenhangs von Ich und Denken und Ich und Welt zu lüften. Sie sind daher „notwendigerweise“ Philosophen, zumal sie noch nicht auf eine pragmatische alltagstaugliche Weltbetrachtung ausweichen können, wie sie in späteren Lebensaltern entsteht, um jene Leere zu füllen.

2. Das Philosophieren mit Bilderbüchern 1: Der existenzielle Antrieb zum Philosophieren

Das erstmalige reflexive Geschehen um das Geheimnis des Ich findet zumeist in den ersten Abschieden von Mutter und Vater statt und erzeugt im Kind ein schwindelerregendes Gefühl von Zweifel und Einsamkeit, einen Schwindel, der sich auf der Gefühlsebene ereignet und sich in inneren Bildern von der Bedrohung durch eine fremd werdende Welt verdichtet. Bilderbücher nehmen die Bemühungen des Kindes um die Wiedererlangung der Geborgenheit in der Welt auf.

Als Beispiel dafür soll hier ein Bilderbuch vorgestellt werden, das sich an Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter wendet: „Mitten in der Nacht“ von Bruno Blume und Jacky Gleich. (Blume/Gleich 2002)



Dieses Bilderbuch greift in gemalten Traumbildern die existenzielle Urangst auf, die im Alleingelassenwerden in typischer Weise beim Schlafengehen auftreten - in der Furcht vor dem Ungewissen, das die Nacht bringen könnte.

Gute-Nacht-Küsse

Das Bilderbuch beginnt mit der Darstellung eines am rechten unteren Bildrand der ersten Doppelseite laufenden barfüßigen Jungen im Schlafanzug, der eine Gans unterm Arm eingeklemmt hält, mit dem Hinterteil voran. Noch ist der Mund des Jungen zu einem breiten Lächeln gerundet, aber der „Gesichtsausdruck“ der Gans vermittelt angesichts des Sauseschrittes des Jungen, dass ihr etwas beklommen zu Mute ist. Das rechte Auge des daher sausenden Jungen, den wir nur im Profil sehen, ist weit aufgerissen, so dass das betrachtende Kind eine Ahnung von etwas Bedrohlichem beschleicht, das kommen wird.

Die Befürchtungen sind nicht ausgeräumt, auch als der Junge im Bett sitzend von beiden Eltern jeweils rechts und links flankiert mit einem dicken Kuss auf die linke und die rechte Wange bedacht wird. Man sieht den Jungen unter den Küssen zwischen den Köpfen der Eltern seine Nase in die Höhe recken, die Zungenspitze hängt aus dem linken Mundwinkel, und die Gans befindet sich mit einem weiterhin ängstlichen Gesichtsausdruck im verzweifelt festen Griff des Jungen auf dessen linker Seite.

Dann wird es dunkel.

Der Junge liegt in einem bedrohlich schwarzen Raum in seinem Bett, die Gans an seiner Seite. Auf der nächsten Doppelseite herrscht völlige Dunkelheit: Die Tür zum Flur ist nun geschlossen. Dann begleiten wir den Jungen in seine Traumwelt: Sein Zimmer ist in die Farbe Grün getaucht. Das betrachtende Kind sieht, wie der Junge sich aus seinem Bett katapultiert: ungeachtet der Schwerkraft, fliegt er an die Zimmerdecke – mit geschlossenen Augen und breit lächelndem Mund. Die Gans, jeweils ein Tür- und ein Vorhängeschloss, ein Fisch, ein Buch und ein schmales rot-gelbes hohes Haus mit einer Tür und einem Fenster fliegen ebenfalls in die Höhe. Am oberen Rand lässt sich noch eine dampfende Eisenbahn entdecken: Die Wirklichkeit verliert ihre realistischen Konturen und Strukturen in einem allgemeinen Schwebzustand.

Auf der nächsten Doppelseite wird der Satz der vorherigen Seite: „Wenn ich träume nachts...“ mit den Worten fortgesetzt: „... und die bösen Gestalten kommen, ...“. Aus einem Ofenrohr strömt schwarzer Rauch und weht über das schief stehende Haus; die grüne Welt von der vorherigen Seite erscheint an den Rändern eingeschrumpft und sieht aus wie ein in der Hitze krumpelig werden-

des Blatt Papier, das über dem in seinem Bett inmitten eines blauen Raumes schlafenden Jungen schwebt.

Traum oder Wirklichkeit?

Dem betrachtenden Kind bietet sich nun der für die eigene Existenz elementare Kontrast zwischen Traum und Wirklichkeit dar. Dieser regt zu einem Vergleich der jeweiligen Strukturen beider ‚Aggregatzustände‘ des Seins an. Das betrachtende Kind hat bei dem folgenden immer bedrohlicher werdenden Aufmarsch „böser Gestalten“ im Hinterkopf, dass diese in den eingegrenzten Bereich der Traumwelt gehören. Dem widerspricht aber der Text des erzählenden Jungen: Er sagt, dass die bösen Gestalten vor ihm stehen, *wenn er aufwacht*, und dass er dann am liebsten zu Mama und Papa ins kuschelige Bett möchte, die bösen Gestalten ihm aber den Weg verstellen und ihn anstarren. Das betrachtende Kind wird die Uneindeutigkeit des Jungen bezüglich Traum und Wirklichkeit erkennen: Sind die bösen Gestalten nun nur im Traum da oder sind sie auch da, wenn der Junge aufwacht? Und es wird eigene Deutungsversuche unternehmen: Denkt der Junge nur, dass er aufwacht und die bösen Gestalten sind – wie es eigentlich ja der Fall ist – nur im Traum da? Das betrachtende Kind wird irritiert und muss nun selbstständig für sich entscheiden, ob es der quer zur Wirklichkeit stehenden und widersprüchlichen Deutung des Jungen im Bilderbuch folgt und vor sich selbst zulässt, dass die Wirklichkeit und die Traumwelt vor seinen Augen miteinander verweben oder gar verschmelzen, oder ob es seinen realistischen Begriff von Wirklichkeit zugrunde legt und bei dem Schluss bleibt: Die Gestalten sind nur Traumgestalten.

Die Bilder der folgenden drei Doppelseiten steigern die Spannung ins Dramatische und erfassen das betrachtende Kind emotional besonders stark: Die bösen Gestalten rücken immer näher an den Jungen heran. Und der Junge rückt immer näher an das betrachtende Kind heran. Fast lebensgroß starrt er es schließlich auf der vierten Doppelseite in dieser Abfolge aus unmittelbarer Nähe mit angstvoll aufgerissenen Augen und Mund an.

Der denkerische Clou: „Wenn meine Angst noch größer geworden ist als die Gestalten ...“

Auf diesem Höhepunkt ereignet sich in dem dazugehörigen Text der denkerische Clou des Bilderbuches: „Wenn meine Angst noch größer geworden ist als die Gestalten,/dann kriegen die es mit meiner großen Angst zu tun.“ Der Junge macht sich seine immer größer gewordene Angst zunutze, um die bösen Gestalten damit einzuschüchtern und abzuwehren. Seine oben angesprochene seltsame Uneindeutigkeit in Bezug auf den Realitätsgehalt der bösen Gestalten findet hier eine Erklärung: Der Junge hat offenbar eine Strategie der Selbstberuhigung entwickelt, zu der es gehört, Paradoxien zu produzieren, die sowohl die bedrohliche reale Wirklichkeit als auch das eigene Gefühl der Angst entkräften.

Im Moment der höchsten Spannung aber ist damit auch der Wendepunkt erreicht: Die schwarzen Gestalten weichen an den linken Bildrand zurück, und durch das Fenster fast in der Mitte der Doppelseite erscheint die leuchtendgelbe Sichel des Mondes, der mit einem Auge einen Blick über die Fensterbank ins ansonsten dunkle Zimmer wirft und den Raum zwischen den schwarzen Gestalten und dem nur mit seinem Rumpf sichtbaren Jungen, der seine Gans immer noch fest hält, jetzt in seinen vor den Bauch geschlungenen Armen, ein wenig in sein gelbes Licht taucht. Der Text auf dieser und auf der folgenden Doppelseite bestätigt die Ahnung, dass alles gut ausgehen wird: „... Und sie [die bösen Gestalten, R. E.] rennen davon und rutschen und straucheln, /machen einen Hölenkrach und verschwinden schon im Nichts.“

Angst besiegt?

Auf der Seite mit dem letzten Satz ist die Welt wieder gefüllt mit vertrautem Wirklichkeitsinventar: Häuser und Gitter und eine Straßenlaterne, die ihr Licht ausgießt auf einer letzten bösen Gestalt, die in einem Spalt in der Straße verschwindet. Es sieht so aus, als seien die bösen Gestalten jetzt nur noch die dunkel erscheinenden kleinen Bäume am Straßenrand, die in der Fernperspektive immer kleiner werden. Die Häuser besitzen nun Fenster, aus denen hier und da eine helle Gestalt böse auf die verschwindenden bösen Gestalten blickt. Der Junge steht im Vordergrund und sieht staunend auf das Verschwinden der Gestalten. Daraufhin sehen wir den Jungen ruhig in seinem Bett liegen: mit geschlossenen Augen, geröteten Wangen und Nasenspitze, fast ganz zugedeckt

von seinem Federbett. Das Bettlaken streckt sich in seiner ganzen Breite im Hintergrund von der langen Bettkante ab wie eine Leinwand in die Höhe und zeigt in das regenbogenartige Farbenspiel von Grün über Gelb zu Rot projizierte Elemente der Welt: einen nun lächelnden, fleißig die Flossen bewegenden Fisch, einen schwebenden Metall-Zylinder mit einem Propeller, den der schlafende Junge an einem Seil festhält, leichte Wolken und eine schwebende Eisenbahn. Die Gans liegt nun auch endlich, erschöpft ihre Glieder streckend, neben dem Jungen auf dem Kopfkissen, befreit von dem Angstgriff des Jungen. Der beruhigende Text lautet: „Dann schlaf ich wieder ein und träum was sehr viel Schöneres.“

Die Welt wieder in Ordnung gebracht?

Dieses „sehr viel Schöneres“ sehen wir auf der vorletzten Seite: Das große Ofenrohr, aus dem die bösen Gestalten gestiegen waren, liegt nun mit der Leine gefesselt, die der Junge im vorigen Bild in der Hand hatte, im Zimmer, und der Junge lugt unter seiner Bettdecke hervor und guckt auf das Ofenrohr, zwar noch immer etwas skeptisch, ob er die bösen Gestalten aus dem Ofenrohr endgültig gebändigt hat. Zugleich drückt seine Miene aber auch ein wenig spitzbübi-sche Freude über den Sieg aus. Und nun sind die Wirklichkeitsstrukturen wieder in ihrer richtigen Form und am richtigen Platz: die Eisenbahn ist eine Spiel-eisenbahn und steht auf ihren Gleisen am Boden des Zimmers.

3. Symbole und Begriffe – präsentative und diskursive Momente im Philosophieren mit Bilderbüchern

Das „Weltbild des Kindes“ ist nach Jean Piaget davon geprägt, dass die äußerliche Welt nicht „so äußerlich und objektiv“ ist wie bei Erwachsenen. Das Kind ist befangen in seiner Egozentrizität, in der es sich eins fühlt mit der es umgebenden Welt. Es ist in seinem Denken nicht bestrebt, andere zu überzeugen und entwickelt keine abstrakten Strategien der Logik dafür. Denn es ist sicher, dass alle anderen auch eingebettet sind in dieselbe Wirklichkeit und so denken wie es selbst. (Vgl. Piaget 2003) Das Kind denkt und fühlt zunächst stärker in Bildern

als in abstrakten Begriffen. Aber es ist auf dem Weg zur Begriffsbildung - schon wenn es Symbole bildet und erst recht, wenn es sie deutet.

So nötigen die im Bilderbuch „Mitten in der Nacht“ aufgetretene Ungeheimtheit im Weltbild des Jungen und das Paradoxe in seiner Strategie der Angstbekämpfung das betrachtende Kind, das hierin Unstimmige durch eigenes Nachdenken stimmig zu machen und dafür logische Gedanken zu entwickeln.

Die Bilder in diesem Bilderbuch werden mit den inneren Bildern korrespondieren, mit deren Hilfe das betrachtende Kind schon selbst begonnen hat, seine eigenen Verlassenheitserfahrungen zu verdichten und die damit verbundenen Ängste zu bändigen. Sei es die Dunkelheit oder das Licht, der Mond oder das Haus, die Eisenbahn, die einmal der Schwerkraft gehorcht und auf dem Boden fährt, ein anderes Mal aber an der Decke schwebt; sei es das Ofenrohr, dem die bösen Gestalten entsteigen, seien es der Fisch, das Schloss oder die Gans: Sie alle sind als gemalte Bilder Zeichen, die ‚Bedeutung‘ mit Hilfe einer Anschauung transportieren. Aber immer sind sie der eigenen Interpretation gegenüber offen. Sie enthalten auch etwas Uneindeutiges, das der Deutungsarbeit des betrachtenden Kindes Raum gibt. Schließlich löst die verblüffende Wendung, die eigene Angst als Schutzschild gegen die bösen Gestalten zu stemmen, einen Prozess im betrachtenden Kind aus, bei dem die eigenen Angstbilder einer neuen Deutung unterzogen werden und sich die Angst des betrachtenden Kindes im guten Fall relativiert, im besten Fall auflöst.

3.1 Symbolbildung und Symboldeutung aus entwicklungspsychologischer und neuro-linguistischer Sicht: Selbstvergewisserung

Symbolbildung: „*symballein*“ – ursprüngliche Semantisierung

Aus entwicklungspsychologischer und neurowissenschaftlicher Sicht erweist sich die Symbolbildung als konstitutives Moment in der frühkindlichen Bildung des Selbstbewusstseins. In Akten der symbolischen Kodierung wirken neuronale Verbindungen, die auf die frühkindliche Ausbildung der ursprünglichen semantischen Fähigkeit zurückgeht, bestimmten Objekten, Handlungen und Ereignissen mit Hilfe von zunächst anschaulichen bildhaften Zeichen bestimmte Bedeutung zuzumessen und eigene Erfahrungen in inneren Bildern zu verdichten.

Wahrgenommenes wird mit nicht Wahrgenommenem ‚zusammengeworfen‘, im Sinne des altgriechischen „*symballein*“, das das Zusammenwerfen der zwei Bruchstücke eines Zeichens meint, um ihm in seiner Zusammengesetztheit – *synthesis* – einen Sinn zu verleihen, und zwar den Sinn des Wiedererkennens. (Vgl. Engel-Bülter 2009, S. 219-236)

Bewusstseinsstrom

Auf dieser Basis tritt das Ich in den zeitlich strukturierten Bewusstseinsstrom von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ein. Es entwickelt die Fähigkeit, Episoden des autobiographischen Bewusstseins zu erzählen. Dies ist eine Bedingung dafür, dass sich das Ich aus seinem so genannten primären Bewusstseinsstrom erhebt, das bisher nur auf äußere Inputs gerichtet war. Darin distanziert es sich schon auf einer ersten Stufe von sich selbst und tritt sozusagen mit sich selbst in Kommunikation. Und damit legt es die Grundlagen für Selbstvergewisserung und für sein Selbstbewusstsein.

Erzählen

Das Symbol wird zum Stellvertreter der zugemessenen Bedeutung einer Wahrnehmung, und indem es sozusagen den Bedeutungsgehalt identifizierbar ‚verpackt‘, transformiert sich die ungegliederte Fülle an inneren Repräsentationen eingegangener Wahrnehmungen im episodischen Gedächtnis in eine zeitlich strukturierte Abfolge von erzählbaren Erfahrungen und drängt ins selbstvergewissernde Erzählen.

Kommunikation

Die Selbstvergewisserung speist sich aus der äußeren Kommunikation mit einem Du. Dies wird möglich, indem es sich bei den symbolisch verdichteten eigenen Erfahrungen z. T. auch um intersubjektive symbolische Enkodierungen handelt. Diese verbinden die ausgewählten internen Repräsentationen von Wahrnehmungen mit zeitunabhängigen Vorstellungen aus dem biographischen Gedächtnis mit Wertkategorisierungen, (vgl. Edelman 2004) die von den Gliedern einer Kulturgemeinschaft geteilt werden und somit archetypisch sind. (Vgl. Jung 1972 Bd. 12, S. 56-260 und Bd. 17, S. 77-153)

Symboldeutung – aktives Verstehen durch Analyse: Trennung von Bild und Bedeutung und erneute Synthese: Erweiterung zu einem neuen Begriff

Im Vorgang der Symboldeutung erreicht die Kommunikation des Ich mit dem Du die Ebene der intersubjektiven Sinnstiftung. Dabei vollzieht sich im diskursiven Denken eine Trennung: die nicht-wahrnehmbare Bedeutung wird vom wahrnehmbaren Zeichen getrennt in einem Akt der Analyse. Nun sind es tatsächlich abstraktere Ausdrucksmittel, die erklären, was ‚eigentlich‘ mit dem Zeichen ‚gemeint‘ sei. Und dies geschieht in Form einer Synthese: durch eigenständige erneute Verdichtung, die zugleich eine Erweiterung ist. Das, was da synthetisiert wird, sind Aspekte des Sachverhalts, des Gegenstandes, und eine weitere Bedeutung, die zu der bisherigen hinzutritt. Z. B. enkodiert der Junge aus „Mitten in der Nacht“ das Symbol „Ofenrohr“ ursprünglich ‚*unbedacht*‘ mit der Bedeutung ‚*unbegreiflicher Ursprungsort der bösen Gestalten*‘. Aber im Durchgang durch die paradoxe Deutung der Funktionsweise der eigenen Angst – sie dient ihm dazu, wenn sie größer geworden ist als die Gestalten, diese in die Flucht zu schlagen – versieht der Junge das Symbol „Ofenrohr“ mit einer neuen Bedeutung: ‚*ein Ding, das ich bändigen, d. h. mit einem Band fesseln, kann. Und wenn es gebändigt ist, kann es keine bösen Gestalten mehr hervorquellen lassen*‘. Diese neue Semantisierung geht einher mit der ‚Vereinigung des Einzelnen mit dem Ganzen und seiner Vollendung zum Ganzen.‘, (Cassirer 1994, S. 150) d. h. mit der Einordnung des Ofenrohrs (‚Einzelnes‘) in die Gattung der von den Menschen gemachten und beherrschbaren Dingen (das ‚Ganze‘). Da dies eine wenn auch nur vorläufige ‚Grenze‘ des Ofenrohrs bedeutet, hat der symbolisierende, d. h. noch unbewusst synthetisierende, dann deutend analysierende und schließlich logisch bewusst synthetisierende Junge das urwüchsige Symbol in einen klareren Begriff transformiert und die logische Begriffsbildung (vorläufig) ‚vollendet‘.

3.2 Das Symbol aus philosophischer Sicht

Ernst Cassirer: Das Bild als „symbolische Form“ - Weltverstehen in *einem Punkt*

Dass der Zugang zur Wirklichkeit über das präsentative Moment des Philosophierens keineswegs eine minderwertige Art des Philosophierens im Vergleich mit dem diskursiven Moment der philosophischen Begriffsbildung ist, zeigt

schon der Blick in die Geschichte der Philosophie: die ersten philosophischen Systeme beantworteten ihre Fragen in Bildern und Erzählungen.

Das präsentative Philosophieren ist gänzlich über jeden Zweifel gehoben durch Ernst Cassirers Nachweis, dass Bilder gegenüber Logik und Naturwissenschaft keine geringere Art der Wirklichkeitsrepräsentation sind. Bilder sind – ebenso wie logische Begriffe –, „symbolische“ Formen, und damit ein Versuch, die zur Sprache drängenden fragwürdigen Sachverhalte des Lebens in Bildern und Chiffren fassbar zu machen und zu verstehen. (Cassirer 1994, S. 150)

Die symbolische Form ist Moment im mythischen Denken, und dieses erzielt seine philosophische Qualität dadurch, dass in ihr die Anschauung „gewissermaßen auf einen einzigen Punkt zusammengezogen [wird]“. Darin vollzieht sich philosophische Weltergreifung im Augenblick: Erst in jenem einen Punkt wird „dasjenige Moment gefunden und herausgehoben, auf das der Accent der ‚Bedeutung‘ gelegt wird.“ (Ebenda, S. 150)

Das Bild als symbolische Form enthält das, was der Gestalter des Bildes „zusammengeworfen“ hat: Die Sache und ihre Bedeutung. Dies ist darin ein Erkennen von ‚etwas als etwas‘, das für mich eine bestimmte Bedeutung besitzt und das dadurch aus der diffusen umgebenden Wirklichkeit herausgehoben wird.

„Alles Licht ist daher hier wie in *einem* Punkt, dem Brennpunkt der ‚Bedeutung‘ versammelt, während all dasjenige, was außerhalb dieser Brennpunkte der sprachlichen und mythischen Auffassung liegt, so gut wie unsichtbar bleibt. Es bleibt ‚unbemerkt‘, weil und sofern es mit keinem sprachlichen oder mythischen „Merkzeichen“ versehen ist.“ (Ebenda, S. 150)

Überträgt man Cassirers Erklärung auf das Bilderbuch, ist das Bild die symbolische Form, in der das Kind den Wirklichkeitsstrukturen ad hoc Bedeutung beimisst. Damit findet im Wahrnehmen und Verstehen des Bildes im Bilderbuch eine intellektuelle Konzentration auf diejenige Struktur an der Wirklichkeit statt, die schlaglichtartig als die für das einzelne Kind bedeutsame für es sichtbar und von ihm erkannt wird. Es setzt an die gestalthafte dargestellte Wirklichkeitsstruktur aktiv sein ‚helles‘ „Merkzeichen“ und gibt ihm einen gestalthaften Ausdruck.

So vorbereitet kann das Kind in den Prozess der diskursiven Begriffsbildung eintreten, indem es um seinen individuellen Lichtpunkt der Bedeutung herum das umgebende Ganze wahrnimmt, die „Gattung“ gleicher Erfahrungs-, „Arten“ anderer bildet und so seine eigene Erfahrung von Bedeutung synthetisch erwei-

tert. Dabei bleibt die individuell erfahrene Bedeutung stets der Kern der Erweiterung und sorgt dafür, dass, auch wenn erstere sich in die Totalität der „Bedeutungen“ einfügt, der Inhalt der symbolischen Form seine konkrete Bestimmtheit durch die individuelle Erfahrung behält.¹

Bernhard Petermann sieht im Bild selbst eine Abstraktionsleistung, ganz im Sinne der obigen Analyse des Symbolbegriffs. Das Bild hat gegenüber dem Text den Vorteil, dass es zugleich unmittelbar den ganzen Sinn des Dargestellten zeigt und eine Offenheit besitzt für verschiedene Deutungen.

„Geschriebenes setzt stets eine Abstraktion von unmittelbarer Wirklichkeit voraus. Doch das gilt auch für das, was zunächst ‚lediglich‘ ins Bild gesetzt wird [...]. Diese Abstraktionsleistung des Bildes bietet aber, da sie unmittelbar das Ganze ihres Sinns und nicht nur Teile ihrer Bedeutung präsentiert und insofern ihren lebendigen Ursprung unmittelbar vergegenwärtigt, eine Folie, in der Betrachtung Erinnerungen zu verlebendigen, Phantasien für neue Lebensperspektiven aufzubieten und damit Gegenwärtiges einer aufbrechenden Dynamik zu unterwerfen.“ (Petermann 2007, S.18)

¹ Vgl.: „Gehen wir hier wieder von dem Gegensatz aus, den die theoretische, den die „diskursive“ Begriffsbildung uns darbietet, so zeigt sich in der Tat; daß die verschiedene *Richtung*, in der die Bildung der logisch-diskursiven und die Bildung der sprachlich-mythischen Begriffe sich bewegt, auch in dem *Ergebnis* beider zum deutlichen Ausdruck kommt. Dort beginnen wir mit einer einzelnen besonderen Anschauung, um sie ständig zu erweitern, um sie durch immer neue Beziehungen, die wir aus ihr entdecken, über ihre anfänglichen Grenzen hinauszuführen. Der intellektuelle Prozeß, der sich hierin abspielt, ist ein Prozeß der synthetischen *Ergänzung*, der Vereinigung des Einzelnen mit dem Ganzen. Aber in dieser Beziehung auf das Ganze gibt das Einzelne seine konkrete Bestimmtheit und seine Begrenzung nicht auf. Es fügt sich der Gesamtheit, der Totalität der Erscheinungen ein, aber es steht zugleich dieser Totalität als ein Selbstständiges und Eigenes gegenüber. Die immer engere Verknüpfung, die die einzelne Anschauung mit anderen gewinnt, bedeutet nicht, daß sie in diesen anderen verschwindet. Das einzelne „Exemplar“ einer Art ist in dieser „enthalten“; die Art selbst wird von der nächsthöheren Gattung „umfasst“; aber dies besagt zugleich, dass beides voneinander getrennt bleibt, dass es nicht koinzidiert.“ Ernst Cassirer, a.a.O. S. 149.

3.3 Das „philosophische“ Bilderbuch: Diskursivität im Zusammenspiel von Bild und Text

Das „philosophische“ Bilderbuch genügt nicht nur dem Anspruch Petermanns, der in Cassiers Symbolbegriff steckt und vom Symbol eine Übergangsmöglichkeit zum allgemeinen diskursiven Denken fordert, sondern ein solches Bilderbuch leitet das betrachtende Kind an, die von Ekkehard Martens in einem Fünffinger Modell, (vgl. Martens 2003, S. 17) zusammengefassten speziellen Methoden des Philosophierens anzuwenden: 1. Das phänomenologische Erfassen der Wirklichkeit, 2. die deutende Auseinandersetzung mit den Strukturen der Wirklichkeit und der Wahrnehmung von Irritierendem, 3. die Analyse der Zusammenhänge von irritierenden und problematisch gewordenen Unstimmigkeiten, 4. die dialektisch-dialogische Spiegelung und kritische Verkehrung von Wirklichkeitsstrukturen, die in solcher neuer Perspektive den Irritationen weiter auf den Grund gehen, 5. die Spekulation über imaginierte eigene Lebensperspektiven, die nach dem Durchgang durch eine solche Denkarbeit auf Übereinstimmung des Philosophierenden mit sich selbst zielt. (Vgl. Ebenda, S. 22)

Unschwer lässt sich erkennen, dass das Bilderbuch „Mitten in der Nacht“ zum philosophischen Denken in allen fünf Methoden Anlass bietet. Aus dem *phänomenologischen Erfassen* der Bilderbuchwirklichkeit erwächst organisch die *analysierende und deutende* Auseinandersetzung mit der dargestellten Wirklichkeit. Der Junge nötigt in seiner paradoxen Strategie das betrachtende Kind zur *Analyse* des logischen Zusammenhangs des Konditionalsatzes: „Wenn dann meine Angst noch größer geworden ist als die Gestalten, dann kriegen die [die bösen Gestalten, R.E.] es mit meiner großen Angst zu tun.“ Dieser Gedanke bietet auch Anlass, die Gründe des Jungen für solche Unlogik herauszuarbeiten und das Sprechen in einen sinnvollen Zusammenhang zu setzen, es zu *deuten*. Aufgrund seines existenziellen Interesses an sich selbst ist das betrachtende ganz und gar involviert. Es wird darum auch in die *Spekulation* über seine eigene Perspektive auf die Angst vor der Nacht eintreten.

Der Deutungsvorgang wird angeleitet durch das Zusammenspiel von Bild und Text, der die Botschaft des Bildes in ihrer phänomenologischen Dimension unterstützt durch erklärende, kommentierende und deutende Hinweise. Es wird keineswegs aber dem betrachtenden Kind die Deutungsarbeit dadurch abnehmen, dass er nur *eine* Deutung zulässt. Eine solche Eindeutigkeit würde das Bilderbuch als philosophisches disqualifizieren. Das eigentlich diskursive Moment ist nicht fixiert, weder in Bild noch Text, noch deren Zusammenspiel. Es

ist die erwünschte Fortsetzung der hermeneutischen Arbeit, die das Kind leistet. Diskursivität ist etwas Fortwirkendes und ein dynamisches Ergebnis der Lektüre. (Petermann 2007, S. 18)

4. Das Philosophieren mit Bilderbüchern 2: Grundlage für ein Handeln aus Gründen

Es soll nun ein zweites Bilderbuch vorgestellt werden, mit dem diese Art des Philosophierens geübt werden kann: „Alles steht oben geschrieben“ von Claudine Desmarteau. (Desmarteau 2004) Auch hier geht es um eine schwerwiegende existenzielle Frage: Wer bestimmt mein Leben? Es ist geeignet für Kinder im Grundschulalter, aber auch noch für Schüler der ersten Klassen der Sekundarstufe I, und es führt über das Herstellen eines stimmigen Weltbildes hinaus auf das Handeln aus Gründen.



Philipp, der Protagonist in „Alles steht oben geschrieben“, wundert sich. Er ist dabei, sich selbst zu finden innerhalb seiner Familie.



Zunächst steht dem nichts entgegen: Er stellt sich vor und verweist darauf, dass seine Eltern ihm den Namen Philipp gegeben haben. Die bildhafte Darstellung zeigt, dass Philipp sich vorstellt, dass seine Eltern ihm aus einem „Buchstaben-

Salat“ die Buchstaben seines Namens herausgesucht haben. Dies schon stellt eine Deutung Philipps dar. Namen bestehen aus Buchstaben und die bieten die Möglichkeit, viele Namen zu bilden. Seine Eltern haben also eine ordnende Auswahl getroffen und aus dem Chaos der nicht zu seinem Namen gehörigen Buchstaben ihn hervorgehen lassen. Dies geht aus dem begleitenden Text hervor: „Ich heiße Philipp. Diesen Namen haben mein Vater und meine Mutter für mich ausgesucht.“ Die ihm hier entgegenkommende Struktur von Wirklichkeit erscheint ihm noch stimmig.

Philipp fährt fort: Er stellt nun seine Familie vor. Aber zunächst nur die männlichen Vorfahren. Seinen Vater kennzeichnet eine gewisse Zwiespältigkeit, was das betrachtende Kind schon ahnen lässt, dass es Probleme zwischen Philipp und seinem Vater gibt. Der natürliche Prozess der Identitätsbildung Philipps ist offenbar gestört. „Mein Vater heißt Robert. Er ist sehr lieb. Und er liebt das Bier. Manchmal, wenn er das Bier zu viel geliebt hat, ist er weniger lieb.“



Das Bild zeigt den Doppelcharakter des Vaters. Symbolisch ist daran, dass es die Widersprüchlichkeit dieses Charakter als Doppelbrustbild mit dem „lieben“, lächelnden und eine Blume (wiederum ein Symbol) in der Hand haltenden Vater mit dem Kopf nach oben zeigt, während der „nicht so liebe“ Vater von der Taillenlinie als Spiegelachse des Bildes an den Betrachter kopfüber anstiert, eine Bierflasche am Mund und fast in einer gelben ‚Biersuppe‘ versinkend.

Das Irritierende an dem widersprüchlichen Charakter des Vaters hat Philipp offensichtlich schon vor einiger Zeit dazu gebracht, sich zu wundern und sich für die männlichen Familienmitglieder der Großvater- und Urgroßvatergeneration zu interessieren. Aber auch der Großvater wie der Urgroßvater hatten ein Alkoholproblem.

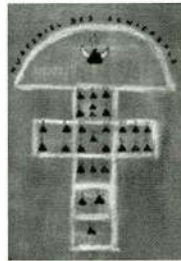


Der Augenschein sagt Philipp, dass es wohl irgendeinen Zusammenhang gibt, und er fragt seine Mutter eines Tages: „Liebt Papa das Bier, weil Opa den Wein liebt, und weil Uropa den Whisky verehrt hat?“ Das Bild der Ahnentafel mit Fotos der betroffenen „Vaterfiguren“, deren Alkoholprobleme offensichtlich schon über die letzten beiden Generationen keine eigenständige gesunde Persönlichkeitsentwicklung der jeweiligen Söhne zugelassen haben, und Philipps Nachfrage nach einer kausalen Verbindung der Probleme zeigen, dass Philipp, indem er sich wundert, schon seine Fähigkeit zu kritischem Denken unter Beweis stellt. Das Zusammenspiel von Bild und Text eröffnet Deutungsmöglichkeiten und zieht das betrachtende Kind in den Prozess des Wunderns hinein. Das Bild der Ahnentafel selbst erzeugt im betrachtenden Kind die Vorstellung, dass die Familiengeschichte mit Philipp weitergeht. Schon setzt sich im Hinterkopf die Frage fest, ob auch er irgendwann in diese Genealogie des Alkoholmissbrauchs eingehen wird. Besonders aber die Abnahme des Alkoholgehaltes der Getränke (Urgroßvater Alexander liebte den Whisky sehr; Großvater August den Wein, Vater Robert aber ‚nur noch‘ das Bier) lässt ebenso entfernt die Idee aufkeimen, dass Philipp vielleicht „aussteigen“ kann, zumal er sich ja Gedanken macht und, indem er auf die Idee der kausalen Abhängigkeit kommt, diese sogleich hinterfragt und diese Idee als Frage vorträgt.

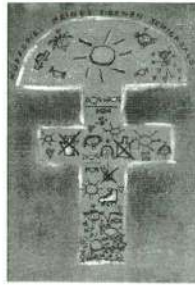
Die Antwort seiner Mutter allerdings führt ihn erst einmal in die Sackgasse der Schicksalsgläubigkeit: „Das ist so. Alles steht oben geschrieben.“



Das „Oben“ wird im Bild sofort optisch realisiert: Die Schicksalsmächte schreiben die künftigen Begebenheiten der Menschen „über ihren Köpfen“ fest, wie die Mutter auf Philipps Nachfrage bestätigt. Sie geht Philipps Frage nach dem Autor des oben Geschriebenen aus dem Weg: „Aber wer schreibt was und wo?“ Auch als er einwendet, dass man doch etwas sehen müsse über den Köpfen und sie bei ihrer Heirat auch über dem Kopf seines Vaters gesehen haben müsste, dass über seinem Kopf geschrieben stand, dass er das Bier lieben werde, verschließt sich die Mutter dem kritischen Nachdenken über ihre Schicksalsgläubigkeit.



Philipp selbst stellt sich darauf ein. Er stellt sich ein Symbol für sein Leben vor: Das Hüpfspiel des Schicksals. Es ist mit Hundehaufen bedeckt, in die man Gefahr läuft, hineinzutreten bei dem Versuch, ins Zielfeld zu kommen. Dass sie die Widerstände und Probleme im Leben symbolisieren, wird durch den Text klar: Philipp spricht davon, dass es im Leben zu viele Hundehaufen gibt. Es geht um das Fortkommen im Leben, das auf Widerstände und Grenzen stoßen kann. Diese trübe Aussicht lässt Philipp, der seinen letzten Versuch startet, die eigene Verantwortung für sein Handeln geltend zu machen, fatalistisch werden: „Und wenn ich hin falle, weil ich auf einem Hundehaufen ausrutsche, steht das auch oben geschrieben?“ Mutters Antwort: „Ja, vielleicht.“ lässt Philipp den Schluss ziehen: „Also nutzt es nichts, aufzupassen!“ Philipp probiert es nun selbst mit der Schicksalsgläubigkeit. Aber er scheitert damit und es kommt zu der für die Mutter peinlichen Situation, dass sie ihren Sohn von der Polizeiwache abholen muss. Er befindet sich dort, weil er den Polizisten vorwarf, die schicksalhaften Vorbestimmungen einer Prügelei zwischen den Klassenkameraden über deren Köpfen nicht lesen zu können. Polizisten und Mutter verabreichen Philipp Ohrfeigen und handeln damit für Philipp in äußerstem Maße unstimmig. Die Krise erreicht für Philipp ihren Höhepunkt, als auch noch Vater Robert ihn ohrfeigt, weil Philipp ihm gesagt hat, dass er ruhig weiter Bier trinken könne, denn das stehe ja doch oben geschrieben.



Nun bricht Philipp seine Versuche mit der Schicksalsgläubigkeit ab. Die Aussagen und das Verhalten der Erwachsenen sind zu „fragwürdig“ geworden. Er unterwirft beides einer kritisch-dialektischen Spiegelung im Widerschein seiner eigenen Deutung. Er entwirft das Symbol des Lebens, das Hüpfspiel, neu und nennt es „Hüpfspiel meines eigenen Schicksals“. „So, sagte ich zu mir, Schicksal ist wirklich echt doof! Jetzt passe ich auf Hundehaufen auf, egal, ob ICH entscheide, was oben geschrieben steht, oder ob OBEN geschrieben steht, dass ICH es bin, der entscheidet. Und jedenfalls steht nicht geschrieben, dass ich das Bier leiben werde.“

Die undogmatische Präsentation der idealtypischen philosophischen autonomen Lebenshaltung

Philipp bildet ein neues eigenes Symbol für seine ureigene Lebensmaxime, ein Symbol für die Autonomie, die im Vollzug des selbstverantwortlichen Handelns besteht. Er präsentiert uns die idealtypische Entwicklung zur philosophischen Haltung dem Leben gegenüber: Er beherzt die drei Kantischen Regeln des Selbstdenkens: Er denkt selbst; er denkt sich an die Stelle der anderen: Vater, Mutter, Vorväter, Klassenkameraden, Polizei. Er denkt jederzeit mit sich selbst in Übereinstimmung: „Ich entscheide...“. Philipp lässt dem Schicksal keine Chance mehr. Er bootet es durch eine intelligente Argumentation sozusagen aus. Auch in den fünf philosophischen Methoden nach Martens, 1. Phänomenologie, 2. Hermeneutik, 3. Analytik, 4. Dialektik und Kritik, 5. Spekulation, übt er sich. Er hinterfragt, überprüft Handlungsnormen auf ihre Stimmigkeit. Er deutet sie, um eine gute Regel für sein Handeln zu finden; er kritisiert vorgegebene Normen; diese halten seiner Kritik nicht stand; er verwirft sie, weil sie sich als nicht tauglich für sein Leben erwiesen haben.

Wie kann man das betrachtende Kind dazu bringen, es Philipp gleichzutun?

5. Konkrete methodische Schritte des Zusammenwirkens von präsentativen Methoden und diskursiven Kompetenzen

Spaziergang auf dem Schulhof: Eigene Symbole bilden, über sie erzählen und sie deuten

Die gedankliche Erschließung der Textbotschaft kann damit beginnen, dass die Schüler vor der Lektüre der Geschichte für die Bedeutung von symbolischer Verdichtung von Erfahrungen aufgeschlossen werden, indem sie aufgefordert werden, sich einen besonderen persönlichen Wunsch oder ein besonderes Ereignis in ihrem Leben zu vergegenwärtigen und auf dem Schulhof einen dazu passenden Gegenstand zu suchen und in den Klassenraum zu bringen.

Dabei werden erfahrungsgemäß Gegenstände wie Federn, Baumborke und Steine, aber auch Kronkorken mitgebracht, die als Wahrnehmbares stellvertretend stehen für nicht Wahrnehmbares wie den Wunsch zu fliegen, frei zu sein wie ein Vogel (Feder), den Wunsch nach Geborgenheit (Baumborke), den Wunsch nach Beständigkeit (Stein), den Wunsch, König zu sein (Kronkorken als Krone gedacht). In der nun folgenden Erklärung des eigenen Symbols wird der ursprüngliche Zusammenschluss von Bedeutung und Gegenstand gelöst. Die Bedeutung tritt im Akt einer ‚trennenden‘, analytischen Gedankenoperation ins Bewusstsein. Damit geht eine Distanzierung einher, die die Rolle des Ich als Autor der analytischen Handlung stärker in den Fokus der eigenen Aufmerksamkeit rückt. Der Gedanke, der die Bedeutung in abstrakter Form gestaltet, ermöglicht ein Sich-dazu-Verhalten. Er vergrößert den Entscheidungsspielraum.

Das Bilderbuch präsentieren, Symbole in „Alles steht oben geschrieben“ sammeln

Hier die Liste der im Bilderbuch vorkommenden Symbole und der dazugehörigen Texte:

1. **[Buchstaben-Puzzle]** – Ich heiÙe Philipp. Diesen Namen haben mein Vater und meine Mutter für mich ausgesucht.
2. **[Doppelbild des Vaters]** – Mein Vater heißt Robert. Er ist sehr lieb. Und er liebt das Bier. Manchmal, wenn er das Bier zu viel geliebt hat, ist er weniger lieb.
3. **[GroÙvater in der Rotweinflasche]** – Mein Großvater August liebte den Wein sehr.
4. **[UrgroÙvater in der Badewanne mit Whisky]** – Und mein UrgroÙvater Alexander hat den Whisky verehrt.
5. **[Ahnentafel]** – Eines Tages fragte ich meine Mutter: „Liebt Papa das Bier, weil Opa den Wein liebte, und weil Uropa den Whisky verehrt hat?“
6. **[Schicksalsformeln über Köpfen]** Sie schaute mich an, lächelte ein wenig, seufzte tief und antwortete: „Das ist so. Alles steht oben geschrieben.“ Merkwürdig, mein Vater trinkt Bier, und meine Mutter erzählt irgendwas. Darum fragte ich sie: „Aber Wer schreibt Was und Wo?“ Und sie sagte: „Es steht alles geschrieben über unseren Köpfen.“
7. **[Eltern als Brautpaar]** „Und man sieht nichts? Du hast nicht gesehen, wie geschrieben stand, dass Papa das Bier liebt?“ „Es stand geschrieben, dass ich deinen Vater heiraten werde, und dass er das Bier lieben wird. Das ist das Schicksal.“
8. **[Hüpfspiel des Schicksals]** – „Und wenn ich hin falle, weil ich auf einem Hundehaufen ausrutsche, steht das auch oben geschrieben?“ „Ja ... vielleicht.“ „Also nutzt es nichts, aufzupassen!“ Und noch dazu gibt es zu viele Hundehaufen im Leben.
9. **[Bonbons – Nein]** – Wieder schaut mich meine Mutter an und seufzte tief. Ich fragte: „Hast du mir mal zwei Euro, damit ich Bonbons kaufen kann? Es steht geschrieben, dass ich dich das fragen werde.“ – „Ja, aber es steht auch geschrieben, dass ich ablehnen werde!“ – „Schicksal ist doof!“
10. **[Blick in den Himmel]** – Auf dem Weg zur Schule guckte ich in den Himmel, ob da oben was geschrieben steht. Prompt trat ich in einen Hundehaufen. Schicksal ist echt doof!

11. **[Antons Brille – Polizisten]** – Nach der Schule kriegte mein Freund Paul Krach mit Anton, unserem Klassenbesten. Dabei ging dessen Brille kaputt. Anton heulte los und zwei Polizisten kamen. Denen versuchte ich zu erklären, dass oben geschrieben steht, dass Paul Antons Brille kaputt machen wird.
12. **[Ohrfeigen von den Polizisten]** – Aber die Polizisten verstanden nichts. Paul sagte, sie kapierten nicht, was oben geschrieben steht, weil sie nicht lesen können. Darauf gaben die Polizisten uns beiden eine Ohrfeige und nahmen uns zur Polizeiwache mit, und meine Mutter musste uns dort abholen.
13. **[Mutter holt Philipp ab]** – Ich war sicher, sie hätte verstanden, dass ich für nichts dort war, weil ja alles oben geschrieben steht, aber sie gab mir eine Ohrfeige.
14. **[Philipp erklärt seinem Vater ...]** Wir gingen nach Hause und meine Mutter erzählte alles meinem Vater und ich erklärte ihm, dass oben geschrieben stand, dass Paul Antons Brille kaputt macht, dass die Polizisten uns auf die Wache mitnehmen und dass Mama kommt, uns uns zu holen.
15. **[Ohrfeige von Vater]** – Um Papa eine Freude zu machen, sagte ich ihm, er soll ruhig weiter Bier trinken, weil ja doch alles oben geschrieben steht – über seinem Kopf. Und da hat er mir zwei Ohrfeigen gegeben.
16. **[Hüpfspiel meines eigenen Schicksals]** So sagte ich zu mir. Schicksal ist wirklich echt doof! Und ich fasste einen Entschluss: Jetzt passe ich auf Hundehaufen auf, egal, ob ICH entscheide, was oben geschrieben steht, oder ob OBEN geschrieben steht, dass ICH es bin, der entscheidet. – Und jedenfalls steht nicht geschrieben, dass ich das Bier lieben werde.

Aus der Unterrichtserfahrung der Verfasserin lässt sich sagen, dass die Kinder im Rahmen der Deutungsphase z. T. auf sehr kreative Ideen kommen, von denen hier einige genannt seien: In den Flaschen und der Badewanne sehen die Kinder die Gefahren des Trinkens, indem sie es mit dem Ertrinken in Verbindung bringen. Manchmal werden noch die quasi-mathematischen Formeln und Brüche genannt, die Philipp sich über den Köpfen vorstellt. Dabei sehen die Kinder den Vergleichspunkt zwischen den Formeln und Philipps Bemühen um

exakte Kalkulierung des Schicksals in der Starre und der mangelnden Einflussmöglichkeit. Sie sehen darin aber auch die Undurchschaubarkeit von Formeln und kommen zu dem Schluss, dass auch das Schicksal nicht kalkulierbar ist. Der übergroße Handabdruck auf Philipps Wange schließlich wird als Zeichen der Gewalt, aber auch der Handlungsfreiheit gesehen; manchmal entwickelt sich das Gespräch schon dahin, dass die letzten Ohrfeigen, diejenigen, die Philipp von seinem Vater bekommt, Auslöser für seine dezidierte Entscheidung gegen die Schicksalsgläubigkeit und für die eigenverantwortliche Ausrichtung seines künftigen Lebens ist.

Symbole kategorisieren: Symbole-Molekül

Nun sortieren die Kinder die Symbole nach deren Wichtigkeit für Philipp. Dabei lässt sich sehr gut das Verfahren des Gedankenmoleküls als Symbolmolekül anwenden². Dazu benötigt man eine große und mehrere mittelgroße Styropor-Kugeln und Holzspieße. Eine große Kugel beschriften die Kinder mit dem Namen „Philipp“, die weiteren kleineren mit Stichworten für die jeweiligen Symbole. Die Kugel mit dem Namen „Philipp“ wird nun aufgespießt. An das andere Ende des Spießes stecken die Kinder die Kugel, die mit dem Stichwort für das Symbol beschriftet ist, das ihrer Meinung nach Philipp am wichtigsten ist. An der „Philipp“-Kugel können weitere Spieße mit andern Symbol-Stichworten angebracht werden, die für Philipp gleich wichtig sind. So wird die „Philipp“-Kugel der Mittelpunkt, der „Kern“, eines Molekülgebildes. Da die Kugeln auf ihren Spießern frei verschiebbar sind, bietet sich den Kindern die Möglichkeit, deren Entfernung zum Mittelpunkt zu variieren. Die weniger wichtigen Symbolkugeln werden auf größere Distanz zum Mittelpunkt geschoben.

² Der Begriff findet sich bei Novalis, *Das Allgemeine Brouillon*, Fragment Nr. 717 in: HKA III, 405: „Ich ist ein allg[emeines] Gedanken molécule.“ Und: „Das Prinzip *Ich* ist *gleichsam* das ächte gemeinschaftliche und *liberale*, universelle Prinzip – es ist eine Einheit, ohne *Schranke* und Best[immung] zu seyn. Es macht vielmehr alle Best[immung] möglich und fest – und gibt ihnen abs[oluten] Zusammenhang und Bedeutung.“ (A.a.O. Fragment Nr. 820, in: HKA III, 429 f.) Hier sollen die Kinder das Ich Philipps als ein konkretes plastisches Gebilde aus Styropor-Kugeln und Holzspießern basteln, in dem um den Ich-Kern die Symbole angeordnet werden, die das Ich bildet, bzw. die Gründe, die das Ich in seinem Handeln bestimmen. Als Methode des Philosophierens mit Kindern hat Philip Cam das Gedankenmolekül entwickelt: Cam, Philip: *Twenty Thinking Tools*, Australian Council for Educational Research, Melbourne 2006.

Dabei sollte innerhalb einer Gruppe gemeinsam über die Entfernung zum Mittelpunkt diskutiert und entschieden werden. Darüber hinaus können an den Symbolkugeln selbst noch Kugeln angebracht werden, die mit Stichworten zu Konsequenzen und weiterführenden Möglichkeiten für Philipp beschriftet werden können.

Philipps Symbol des „Hüpfspiels des Schicksals“ dekodieren und das Nachdenken über die Bedingungen der Möglichkeit seiner freien Entscheidung

In dieser Arbeitsphase wird in den meisten Fällen das Symbol des „Hüpfspiels des Schicksals“ als das für Philipp wichtigste Symbol vorgestellt.

Es bewegt die Kinder auf vielfältige Weise. Es ist ein allen verständliches Zeichen. Es bezeichnet ein besonderes Regelwerk für das Fortkommen durch die aufgemalten Kästchen, was dadurch erschwert ist, dass man nicht mit sicherem Gang, mit beiden Beinen, die Kästchen durchschreiten kann. Man muss eben hüpfen, auf zwei, aber auch auf einem Bein von der „Hölle“ bis in den „Himmel“ oder „nach Hause“. Man kann stolpern oder aus Versehen in einen Hundehaufen treten. Man kann den im Hüpfspiel des Schicksals in zunehmender Anzahl auf dem Weg zum Ziel auf die Felder verteilten Hundehaufen immer weniger ausweichen, je weiter man auf seinem Weg kommt. Die Kinder entschlüsseln diese Botschaft, indem sie ihrer Vermutung und Erfahrung gemäß formulieren, dass das Leben, je größer man wird, immer schwieriger wird.

Bei diesem Gedankenaustausch findet jene oben dargelegte Analyse statt. In einem unaufhaltsamen Prozess trennt sich das Zeichen „Hüpfspiel“ von der Bedeutung „Lebensweg“. Die Kinder erfassen diskursiv, was dieses Symbol *eigentlich* meint. Es geht um die Zurücklegung eines Weges, bei dem man, wenn man Glück hat, „zu Hause“, oder eben auch metaphysisch gewendet: „im Himmel“, und das heißt *bei sich selbst, ankommt*.

In einem solchen Deutungsprozess steckend, können die Kinder häufig gar nicht mehr aufhören. Sie bekommen Lust auf weitere Ver- und Entschlüsselungen. So treiben die Kinder vom Symbol des Hüpfspiels zu dem des Zuhause. Auf die Frage, was damit *eigentlich* gemeint sei, sprudeln die Assoziationen: bei den Eltern sein, im geborgenen Umfeld des eigenen Zimmers sein, Zeit haben, sich seinen Interessen zu widmen, Spaß empfinden an Dingen, die nicht aus Pflicht getan werden müssen usw. Und leicht fällt ihnen dann, eine übergreifen-

de Kategorie dafür zu finden: „Zuhause ist mein Teil der Welt.“ Außerdem ist der Boden bereitet für die Diskussion über die Frage: Was bedeuten Hölle und Himmel, und was bedeutet das Zuhause? Und damit ist die Frage gestellt, ob unser Leben von transzendenten Orten aus gesteuert wird, oder ob wir unser Leben in der Immanenz unseres eigenen Ich und seinem Streben nach Autonomie finden.

Nun können die Kinder die Bedeutung von Philipps Entschluss zu verstehen, sein eigenes Hüpfspiel zu machen. Philipp will nicht mehr von einer anonymen Macht namens Schicksal bestimmt werden. Er ruft das Hüpfspiel seines *eigenen* Schicksals aus und gestaltet es nach seinen Regeln: Er platziert statt der Hundehaufen Bonbons in den Hüpfspielfeldern. Damit gibt er sich endlich die Antwort auf die ihn seit dem ersten Gespräch mit seiner Mutter umtreibende Frage selbst: „*Wer schreibt Was und Wo?*“ *Er macht sich selbst zum Autor seines Schicksals.* Er will, dass das ganze Hüpfspiel seines ist, also vom ersten Kästchen an soll es Orte bereithalten, an denen er bestimmt, was er macht, an denen er schon immer bei sich selbst zu Hause ist. Die Kinder sprechen ohne Zögern die Folgerung aus: Philipp will, dass das ganze Leben nach seinen Wünschen verläuft und das ganze Leben sein Zuhause ist.

Nachdenken über die „Bedingungen der Möglichkeit“ des eigenen Entschlusses führt zu Autonomie: „Hüpfspiel meines eigenen Schicksals“ – innere und äußere Gründe

Was jetzt noch aussteht, um die Botschaft der Geschichte wirklich für sich nutzen zu können, ist, dass die betrachtenden Kinder aus den bisher gewonnenen Wissens-elementen *in sich selbst* stimmige Sinnstrukturen aufbauen, die zur eigenen Handlungsorientierung, zur eigenen *praktischen Vernunft* werden können.

Dazu müssen sie dem Erzählstrom der Geschichte ganz entsteigen und die Geschichte und ihre Botschaft vor sich stellen. Dann können sie sie zum Gegenstand eigener Überlegungen machen. Philipp macht es ihnen vor: Er selbst entsteigt ja dem Erzählstrom und nimmt die betrachtenden Kinder mit in die Sphäre des Nachdenkens über die Bedingungen der Möglichkeit, sich richtig zu entscheiden. Er entsteigt dem Erzählstrom, indem er das Hüpfspiel des Schicksals, mit dem er seine erste Erfahrung mit der Maxime der Schicksalsergebenheit „bezeichnet“, transformiert in das ‚Hüpfspiel *seines eigenen* Schicksals‘. Nehmen die Schüler diesen Vorgang unter die Lupe, verlassen sie unweigerlich den Raum

der vernünftigen Überlegung Philipps und treten in den Raum der eigenen Überlegungen zu den eigenen Bedingungen und Möglichkeiten ein, sich im Leben zu orientieren und richtig zu handeln.

Die betrachtenden Kinder werden auf den Unterschied zwischen dem allgemeinen „Hüpfspiel des Schicksals“ und dem besonderen „Hüpfspiel meines Schicksals“ aufmerksam und auf den Zeichencharakter des Hüpfspiels. Die Symbolbildung selbst wird darauf hin durchschaut, dass sie ja das *eigene Werk* ist: Dadurch dass Philipp sich sein eigenes Hüpfspiel macht, wird klar, dass es ein Zeichen ist, das man selbst wählen kann, um etwas von sich selbst zu bezeichnen. *So wird der Vorgang der Symbolisierung selbst zum Symbol für die Freiheit als Autonomie.*

„Vorläufig abschließende“ Gedanken

Der wirkliche Schritt der betrachtenden Kinder hin zum künftigen Handeln aus Gründen und aus Autonomie bleibt nach wie vor unverfügbar. Und er muss es bleiben, auch wenn das Hineinwachsen des präsentativen Moments der Symbolbildung in die diskursive Klärung der Sinnstrukturen für das Individuum und für die Gemeinschaft wünschenswert ist. Es ist erstens die Freiheit eines jeden Kindes, den letzten Schritt in die Eigenverantwortung zu tun oder nicht zu tun. Und zweitens entscheiden Lebensumstände und psychische Dispositionen mit über diesen Schritt. Er kann auch eine Überforderung für den Einzelnen darstellen. Immerhin aber liegt im Philosophieren mit Bilderbüchern die Chance, das kindliche philosophische Potential, den existenziellen Schwebezustand des Menschen als reflexivem Wesen aus eigener denkerischer Kraft in authentischer Weise zu stabilisieren und es in die Erwachsenenzeit hinüber zu retten.

Literatur

- Blume, Bruno/Gleich, Jacky: Mitten in der Nacht, Frankfurt am Main 2002.
 Cam, Philip: Twenty Thinking Tools. Australian Council for Educational Research. Melbourne 2006.
 Cassirer, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Sonderausg., Nachdr. 8. Aufl. Darmstadt 1994.

- Descartes, René: Meditationen über die Erste Philosophie. Stuttgart 1999.
- Drewermann, Eugen: Atem des Lebens. Die moderne Neurologie und die Frage nach Gott. Die Seele. Zwischen Angst und Vertrauen. Düsseldorf 2007.
- Edelman, Gerald M.: Wider than the sky. The phenomenal gift of consciousness. New Haven 2004; dt.: Das Licht des Geistes. Wie Bewusstsein entsteht, übers. v. Christoph Trunk. Düsseldorf 2004.
- Engel-Bülter, Renate: Philosophieren mit Kindern: „Hüpfspiel meines eigenen Schicksals“. In: Philosophie konkret: Praktische Philosophie in der Diskussion. Berlin 2009, S. 219-236.
- Freese, Hans-Ludwig: Kinder sind Philosophen. Weinheim [1989], 2002.
- Jung, Carl Gustav: Traumsymbole des Individuationsprozesses [1936]. In: Gesammelte Werke. Bd. 12: Psychologie und Alchemie. Freiburg 1972, S. 59-260; und Bd. 17: Über die Entwicklung der Persönlichkeit. Freiburg 1972.
- Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern: eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart 1999.
- Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. 2. Auflage. Hannover 2005.
- Novalis: Das Allgemeine Brouillon, Fragment Nr. 717. In: HKA Bd. 3. Novalis: Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs. Herausgegeben von Paul Kluckhohn und Richard Samuel, Band 2-4, 2. nach den Handschriften ergänzte, erw. und verb. Auflage. Stuttgart: 1960-1977.
- Petermann, Bernhard: Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim 2007.
- Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes. 7. Auflage. München 2003

Anhang

1. Lehrwerk für die Grundschulklassen 1 und 2:

Vielfalt an Themen – kurze Kalendergeschichten – Wortspiele etc.
Zauleck, Franz: Im Zwölf-Minuten-Wald. Kalendergeschichten. Ethik, Philosophie 1, 2., Leipzig: Klett 2001, ISBN 3-12-693110-3

2. Bilderbücher zugeordnet zu den 7 Fragenkreisen des Faches Praktische Philosophie in NRW:

Fragenkreis 1: Selbst

1. Angstüberwindung
Blume, Bruno/Gleich, Jacky: Mitten in der Nacht. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuchverlag 2002, ISBN 3-596-85115-7
2. Ich – Selbstbestimmung – Identität – Zukunft – Familie – Alkohol
Desmarteau, Claudine: Alles steht oben geschrieben. Zürich: Bajazzo 2004, ISBN 3 907588 40 1

Fragenkreis 2: die Anderen

3. Wandel in der Fremdwahrnehmung – verschiedene Muster der Fremdwahrnehmung
Andrea Karimé: Soraya entdeckt das Meer. Mit Bildern von Anette von Bodecker-Büttner. Wien: Picus Verlag 2009, ISBN 978-3854521488

Fragenkreis 3: Das gute Handeln

4. Liebe
Lembcke, Marjaleena: „Ichmagnicht ... oder wie der Mann Envälitä auf die Katze kam“. Mit Illustrationen von Julia Neuhaus durchgehend farbig illustriert. Rostock 2011, ISBN 978-3-356-01416-7
5. Integration
Celik, Aygen-Sibel: Sinan und Felix. Text von Aygen-Sibel Celik Bilder von Barbara Korhues. Weinheim: Betz-Verlag 2007, ISBN 978-3219112610

Fragenkreis 4: Recht – Staat – Wirtschaft

6. Schupelius, Magdalena u. Gunnar: Die Mauer war immer wie ein Schnitt in meinem Herzen ... : die Geschichte der Teilung Berlins. Mit

Ill. von Beate Bittner. Berlin: Berlin-Story-Verl. 2010, ISBN 978-3-86855-032-0

Fragenkreis 5: Matur – Kultur – Technik

7. Maschinen-Dystopien - Sprache
Lestrade, Agnès de/Docampo, Valeria: „Die große Wörterfabrik“
Mit Bildern von Valeria Docampo. München: Mixtvision Verlag 2010,
ISBN 978-3939435266

Fragenkreis 6: Wahrheit – Wirklichkeit – Medien

8. Wirklichkeit zwischen Traum und Realität
Kessler Siglitz: „Im anderen Haus“. Oldenburg: Lappan Verlag 2004,
ISBN 3830310781
9. Wahrnehmung/Wirklichkeit
Schlüter, Manfred: Der Die Das und Kunterbunt. Regensburg: Bunte-
hunde 2011, ISBN 978-3522432160
10. Erkenntnis/Wahrnehmung
Benquey, Thierry: Jenseits der Farben. Deutsche Fassung von Anne
Bartsch; Bilder von Marisa Jacobi. Halle an der Saale: Tby-liber 2007,
ISBN 978-3-00-021421-9
Nur über den Verlag bestellbar! Unter www.tby-liber.com
11. Sprache und Wirklichkeit
Janisch, Heinz/Jessen, Soren: Jumbojet. Zürich: Bajazzo 2009, ISBN
978-3-905871-02-9

Fragenkreis 7: Ursprung – Zukunft – Sinn

12. Sterben und Tod
Bauer, Julia: Opas Engel. Hamburg: Carlsen-Verlag 2010, ISBN: 978-3-
551-51740-1
13. Das Unwiederbringliche des Lebens

Sidjanski, Brigitte: Der Fluss. Bargteheide: Minedition 2008, ISBN:
978-38665660770

Internet-Links zum Philosophieren mit Kindern und mit Bilder-, Kinder-, Jugendbüchern

Kibum Kinderbuch-Messe Oldenburg <http://www.kibum-oldenburg.de/downloads.html>

Librikon: http://www.librikon.de/Das_eine_Buch.htm (Vorstellung ausgewählter Bilder- und Kinderbücher, Inhaltsangaben, Rezensionen; thematische Rubriken)

Eva Zoller-Morf: <http://www.kinderphilosophie.ch/> (s'Käuzi: schweizerische Dokumentationsstelle für Kinder- und Alltagsphilosophie)

Silke Pfeifer: <http://www.pfeiffer-silke.de/seiten/literatur/philosophieren.htm> (unter „Philosophieren mit Kindern“ zu einzelnen Themen wie „Glück“, „Sterben und Tod“ einschlägige Bilder- u. Kinderbücher)

Hans-Joachim Müller: www.philosophieren-mit-kindern.de/pdf/Bildungstag-.pdf

Autorenverzeichnis

Barbara Brüning

Professorin für die Didaktik des Philosophie- und Ethikunterrichts an der Universität Hamburg. Sie philosophiert seit mehr als 30 Jahren mit Kindern und hat zahlreiche Bücher zu diesem Thema veröffentlicht, u.a. Philosophieren in der Grundschule (2010, 2. Auflage), Prinzessin Lara und der kleine Saurier mit Handbuch (2010) und Kinder sind die besten Philosophen (2012, 2. Auflage).

Renate Engel

Gymnasiallehrerin, Promotion im Fach Philosophie, Leiterin der Arbeitsstelle „Praktische Philosophie“ am Philosophischen Seminar der WWU Münster, Schulbuchautorin, Lehrbeauftragte (Universität Osnabrück, HAW Hamburg, WWU Münster) und Leiterin von Workshops zum Philosophieren mit Kindern. Veröffentlichungen vor allem zu philosophiedidaktischen Problemen, u.a.: Kants Lehre vom Ding an sich und ihre erziehungs- und bildungstheoretische Bedeutung (1996).

Helmut Engels

war Gymnasiallehrer, Fachleiter für Philosophie sowie Fachberater und Moderator für die Fortbildung von Philosophielehrern; Lehrerfortbildung für das Fach Praktische Philosophie, philosophiert seit 2002 mit Kindern; zahlreiche Aufsätze zur Methodik des Philosophieunterrichts in Fachzeitschriften. Mitarbeit an Philosophieschulbüchern („Sich orientieren“, „philo-praktisch“ und „Weiterdenken“). Autor von „Nehmen wir an ...“, Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht“ und „Blaue Schokolade. Geschichten zum Denken und Querdenken“.

Horst Gronke

Diplom-Bauingenieur, nach Tätigkeit als Bauingenieur Studium der Philosophie, Sozialpsychologie, Allg. u. Vergl. Literaturwissenschaft, M.A.; Promotion an der FU Berlin, 1991-2002 wiss. Mitarbeiter und Assistent (FU Berlin), danach wiss. Mitarbeiter am Hans Jonas-Zentrum, Herausgeber des 1. Bandes der Hans Jonas Gesamtausgabe, Lehraufträge vor allem zur Ethik, Didaktik der Philoso-

phie und Sokratik. 2002 Gründung von pro argumentis Unternehmen für Dialog – Kommunikation – Neue Sokratik, seit 2008 Koordinator des DFG-Graduiertenkollegs „Schriftbildlichkeit“, Dozent für Ethiklehrer in Berlin, Stellv. Vorsitzender der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP).

Kerstin Michalik

Studium der Geschichte, Philosophie und Erziehungswissenschaft in Hamburg und Paris. Staatsexamen für Grund- und Mittelstufe sowie Gymnasien. Promotion in Geschichtswissenschaft. Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historisches Lernen im Sachunterricht, Forschendes Lernen in Grundschule und Studium, Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Veröffentlichungen zu Philosophieren und philosophischer Gumbildung.

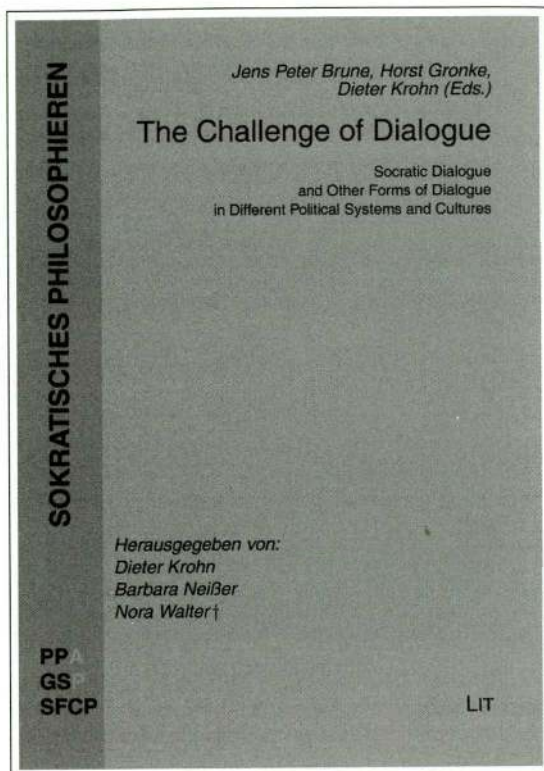
Silke Pfeiffer

Professorin für Pädagogik an der Hochschule des Mittelstandes Rostock. Sie studierte Grundschulpädagogik, Germanistik und Philosophie, promovierte an der Universität Rostock zum Philosophieren mit Kindern und habilitierte in vergleichender empirischer Sozialwissenschaft an der Universität Oldenburg. Tätigkeit im Schuldienst und Lehre an verschiedenen Universitäten (Pädagogik und Philosophie). Veröffentlichungen insbesondere zu Sachunterricht und Grundschulpädagogik.

Christophe Rude

M.A./B.A. studierte an der Ludwig-Maximilians-Universität und an der Hochschule für Philosophie in München. Er arbeitet als geschäftsführender Projektleiter bei der Akademie Kinder philosophieren im bbw e. V. und ist Lehrbeauftragter für „Kinder philosophieren“ an der Hochschule für Philosophie. Er entwickelt Fortbildungs- und Ausbildungsmodule und bildet seit vielen Jahren selbst Lehrkräfte und Erzieherinnen fort.

Sokratisches Philosophieren
Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie (PPA) und der Gesellschaft für
Sokratisches Philosophieren (GSP)
hrsg. von Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter †



Jens Peter Brune; Horst Gronke; Dieter Krohn (Eds.)

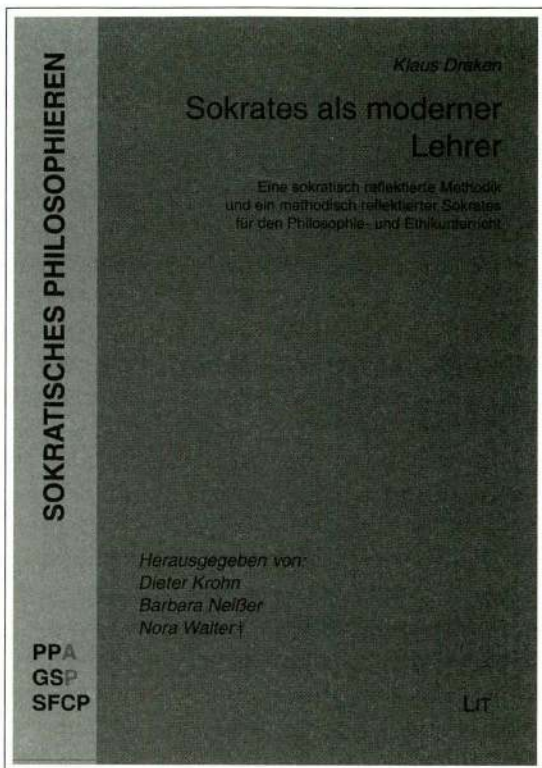
The Challenge of Dialogue

Socratic Dialogue and Other Forms of Dialogue in Different Political Systems and Cultures

The twelfth volume of the "Series on Socratic Philosophizing" reflects the international discussion on Socratic philosophizing within a global perspective. This volume throws light on the challenges Socratic Dialogue and other forms of dialogue face in different political systems and cultures. The following sub-topics are discussed: the development of the theory and the practice of Socratic Dialogue, examples of dialogues practised in different political systems, and the role of dialogue in mutual understanding within and between different cultures and in the political and economic sectors.

Bd. 12, 2010, 352 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-10962-0

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London
Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite



Klaus Draken

Sokrates als moderner Lehrer

Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht

Sokratische Gespräche in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann bieten beeindruckende philosophische Lernchancen, die nicht als Regelfall des Philosophie- und Ethikunterrichts umsetzbar erscheinen. Moderne Medien- und Methodenvielfalt als Reaktion auf aktuelle Rahmenbedingungen schulischen Unterrichtens können Lernen prinzipiell befördern, von sich aus aber die philosophische Qualität des Philosophie- und Ethikunterrichts nicht gewährleisten. Daher formuliert dieses Buch ein sokratisches Methodenparadigma, das als Maßstab an heutige Medien- und Methodenvielfalt im Philosophie- und Ethikunterricht angelegt wird und so philosophisch qualifizierte Konzepte für deren Einsatz absichert.

Bd. 13, 2011, 288 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-11308-5

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Mit Kindern philosophieren in der Vorschulerziehung und in der Grundschule, geht das überhaupt? Welche didaktischen Konzepte, Methoden und Lernmaterialien sind geeignet, sich philosophierend mit kindlichen Sinnfragen und moralischen Problemen auseinanderzusetzen?

Die Beiträge des Buches beleuchten diese Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven und zeigen Antworten auf, wie Orientierung im Denken und Handeln und Selbstvertrauen der Kinder gestärkt werden können. Ausgehend von einem dialogischen Philosophieverständnis werden didaktische Konzepte, exemplarische Methoden und Verfahren vorgestellt und anhand praktischer Beispiele erläutert. Die Autoren haben diese selbst erprobt und geben zahlreiche Hinweise für das frühe Philosophieren mit Kindern.

Herausgeber:

Barbara Neißer: Studiendirektorin und Fachleiterin i. R., Moderatorin in der Lehrerfortbildung, Vorsitzende der Philosophisch-Politischen Akademie.

Udo Vorholt, Prof. Dr.: Politikwissenschaftler an der TU Dortmund, stellvertretender Vorsitzender der Philosophisch-Politischen Akademie.

LIT

www.lit-verlag.de

978-3-643-11963-6



9 783643 119636