

53

Karlfriedrich Herb / Siegfried Höfling /
Roswitha Wiesheu (Hrsg.)

Kinder philosophieren



ISBN 978-3-88795-302-7

© 2007 Hanns-Seidel-Stiftung e.V., München

Akademie für Politik und Zeitgeschehen

Verantwortlich: Dr. Reinhard C. Meier-Walser (Chefredakteur)

Redaktion:

Barbara Fürbeth M.A. (Redaktionsleiterin)

Claudia Magg-Frank, Dipl. sc. pol. (Redakteurin)

Benedikt Seidenfuß, Dipl.-Pädagoge (Univ.), M.A.

Christa Frankenhauser (Redaktionsassistentin)

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren)
ohne schriftliche Genehmigung der Redaktion reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorworte

<i>Hans Zehetmair</i> Werte sind das Herz einer jeden Kultur	7
<i>Bertram Brossardt</i> Warum die bayerische Wirtschaft das Philosophieren mit Kindern fördert	9
<i>Roswitha Wiesheu</i> Kinder philosophieren – und kommen dem Leben auf die Spur!	11
<i>Siegfried Höfling</i> Zur Einführung	15

Kinderphilosophie – Vorstellung des Projekts

<i>Roswitha Wiesheu</i> Sapere aude – das Projekt "Kinder philosophieren" in Bayern.....	19
<i>Gareth B. Matthews</i> Warum mit Kindern philosophieren?	27
<i>Maughn Gregory</i> Was ist Philosophie für Kinder?.....	35
<i>Karlfriedrich Herb</i> Perspektiven eines Projekts in Bayern – Kinder philosophieren	37
<i>Barbara Weber</i> "Kinder philosophieren"? Sinnorientierung und Wertebildung im Dialog zwischen Gestern, Heute und Morgen	41
<i>Katharina Zeitler</i> "Kinder philosophieren" – ein integratives Modell zur Sinnorientierung und Wertebildung	45

Philosophie und Entwicklung

<i>Rolf Oerter</i> Welt- und Menschenbilder bei Kindern und Jugendlichen	53
<i>Gabriele Osthoff-Münnix</i> Meine Welt – deine Welt – unsere Welt? Gemeinsame Identitätsbildung durch Philosophieren mit Kindern	59
<i>Benedikt Seidenfuß</i> Die Entwicklung der Freiheit des Willens im Kontext des strukturgenetischen Ansatzes.....	77

Kinderphilosophie – Chancen und Möglichkeiten einer noch jungen Disziplin

<i>Ekkehard Martens</i> Lust am Philosophieren – nicht nur für Kinder	99
<i>Barbara Weber</i> Die Würde der Zukunft ist unantastbar. Der generationenübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas.....	109
<i>Christophe Rude</i> Kinder philosophieren – Pilotprojekt und pädagogischer Ansatz Oder: Wenn Antworten nicht der eigentliche Sinn des Fragens sind	121

Kinderphilosophie in der Praxis

<i>Mechthild Ralla</i> Kinderphilosophie als Beruf und/oder Berufung	127
<i>Ekkehard Martens</i> Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip	131
<i>Eva Marsal/Takara Dobashi</i> Spielend philosophieren – Ein Filmbeispiel: Das philosophische Fragespiel "Wer ist ein Freund?"	143
<i>Hans-Jürgen Dunkl</i> Philosophieren mit Kindern – Fortbildungskonzepte.....	151

Oliver Hidalgo
Der Zauberring – ein philosophischer Lehrfilm.....157

Ekkehard Martens
Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule –
Wie geht das eigentlich?161

Kinderphilosophie in der öffentlichen Diskussion

Gesprächsrunde 1
Philosophie zum Wohle der Bildung169

Gesprächsrunde 2
Philosophie zum Wohle der Gesellschaft.....173

Gesprächsrunde 3
Philosophie zum Wohle der Wirtschaft179

Autorenverzeichnis.....185

Vorworte

Werte sind das Herz einer jeden Kultur

Hans Zehetmair

"Das Herz einer Kultur sind ihre Werte" behauptet der niederländische Kulturforscher Geert Hofstede. Wendet man diese Metapher konkret an, dann müsste man sagen, dass das Herz Deutschlands, vielleicht sogar das Herz der ganzen westlichen Welt, krank ist. Es muss behandelt oder revitalisiert werden. Mit Werten verleihen wir Ereignissen, Gedanken, Gefühlen eine Bedeutung, einen Sinn. Diese Bedeutungs- oder Wertzuweisungen sind abhängig von der Kultur in der wir leben und von der eigenen persönlichen Entwicklung.

Welche Werte sind in einem System wie dem Kindergarten und der Schule von kritischer Relevanz, sodass unsere Kinder aus ihren eigenen Bedürfnissen heraus die Werte formen, die menschliche Grundrechte stärken, friedvolle Konfliktlösungen ermöglichen und unsere Erde als Ernährerin erhalten werden?

Werte können nicht übergestülpt werden. Kinder erschaffen sich diese als Mitgestalter ihrer Weltaneignung. Sie suchen nach Antworten auf die großen Lebensfragen, die sich aus ihrem Alltag oder aus einschneidenden Lebenserfahrungen ergeben.

Die Philosophie und ihre Didaktik des Fragens und tiefgründigen Hinterfragens ist besonders geeignet bei der Aneignung von Werten. Der Untertitel unseres Kongresses "Staunen - Fragen - Denken - Werte finden" formuliert treffend diesen aktiven Erlebens- und Aneignungsprozess.

Ich möchte Frau Roswitha Wiesheu für ihre engagierte Anregung, Werteaneignung mit philosophischen Mitteln in Kindergarten und Grundschule zu initiieren und umzusetzen, herzlich danken. Mit fachlichem

Rat zur Seite steht ihr Prof. Dr. Karlfriedrich Herb von der Universität Regensburg. Auch ihm gebührt mein herzlichster Dank dafür, dass er die Hanns-Seidel-Stiftung als Plattform zur Verwirklichung des Projektes "Mit Kindern philosophieren" gewählt hat.

Werte sind nicht nur bei der Kindererziehung, sondern auch in der Wirtschaft von wachsender Bedeutung. Arbeit hat nicht nur mit Lohn oder Entlohnung zu tun. Arbeit zeugt von Engagement und Gestaltungswillen, birgt Überraschungen und Unsicherheit und wird getragen von unserem Bestreben, unserem Inneren Ausdruck zu geben. Indem wir unsere Ideen und Vorstellungen bekunden, verleiht die anregende Erfahrung des Entdeckens, Erforschens und Leistens unserer Arbeitserfahrung Würze. Wir erfahren persönliches Wachstum, indem wir einen Prozess zu meistern lernen und die Ergebnisse unserer Bemühungen im Produkt verkörpert sehen. Will man im globalisierten Wettbewerb bestehen, dann sind zunehmend mehr differenzierte Mitarbeiter mit Eigendynamik, Kreativität, Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Nöten, die ihr Handeln einem Wertekodex unterordnen, den sie selbst wiederum mitgestalten können. Es ist daher für mich sofort nachvollziehbar, dass die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft und allen voran ihr Hauptgeschäftsführer Stefan Götzl das Projekt "Mit Kindern philosophieren" jetzt und in den folgenden Jahren tatkräftig unterstützen.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Wertvorstellung in unserer pluralistischen Welt müssen jedoch die Grundsätze des Grundgesetzes und der Bayerischen Verfassung gelten. Sie verpflichten auf die im christlich - abendländischen Traditionszusammenhang

menhang entstandenen Grund- und Menschenrechte. Der neue Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder, der jetzt in die Erprobung gegangen ist, legt auf diese christlich-abendländische Fundierung deutlichen Wert. Ich hoffe, dass von unserem Kongress die notwendige Impuls- und Schubkraft ausgehen möge, um Erzie-

herinnen, Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer - aber auch Eltern - nachhaltig zu ermutigen, mit Kindern gemeinsam das Staunen über die Welt und über das Leben zu pflegen, den Dingen auf den Grund zu gehen und verantwortungsbewusste Verhaltensregeln für die Gemeinschaft zu formen.

Warum die bayerische Wirtschaft das Philosophieren mit Kindern fördert

Bertram Brossardt

"Wieso, weshalb, warum – wer nicht fragt bleibt dumm!" Kinder stellen Fragen, Kinder wollen Antworten, Kinder sind neugierig. Sie wollen ihre Welt entdecken und verstehen. Diesen Wissensdurst muss man ernst nehmen. Entwicklungspsychologen und Neurowissenschaftler verweisen auf das enorme frühkindliche Lernpotenzial von Kindern. In einer anregenden und spielerischen Lernumwelt können sie individuell gefördert und gefordert werden. Chancen, die sie zu einem späteren Zeitpunkt nur schwer nachholen können. Chancen, die das Fundament für den Bildungsverlauf und damit für Lebensweg und Lebenskarrieren legen.

Das Projekt "Kinder philosophieren", ein gemeinsames Projekt der Hanns-Seidel-Stiftung, der Universität Regensburg und der bayerischen Arbeitgeberverbände vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft und VBM – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie, setzt an diesem wichtigen Punkt an. Ich bin deshalb Frau Wiesheu dankbar, dass sie die Idee für das Projekt geboren, getrieben und uns "mit ins Boot" genommen hat.

Warum beteiligen sich Unternehmen und Verbände der Wirtschaft an einem solchen Projekt? Unternehmen werden in starkem Maße ihrer sozialen Verantwortung gerecht. Die Verbesserung der Bildung nachfolgender Generationen ist dabei ein zentrales Anliegen. Kinder brauchen eine qualitativ gute Bildung. Denn Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente der Menschen sind ihre wichtigsten Ressourcen – und zugleich die wichtigsten Ressourcen sowohl der Wirtschaft als auch unserer Gesellschaft. Die Investition in unsere Kinder

ist deshalb eine Investition in die Zukunft unseres Landes.

Wir engagieren uns deshalb in besonderer Weise im Bereich der Bildungspolitik. Hier haben wir zahlreiche Projekte angestoßen, die in Vorschule, Schule, beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschule innovative Lösungsansätze zeigen. Mit der Studie "Bildung neu denken" haben wir ein völlig neues und ganzheitliches Bildungskonzept vorgelegt. Anstatt z.B. Kinder und Jugendliche in ein Lernschema zu pressen, das sich ausschließlich am Lebensalter orientiert, haben wir Bildung in fünf verschiedene Lebensphasen eingeteilt. Lebenslang lernen und altersgerecht lernen ist das Ziel.

Aber Lernen ist Bildung des Geistes und des Herzens. Das ist das Besondere an dem Projekt "Kinder philosophieren". Es vermittelt kindgerecht philosophische Inhalte und motiviert die Kinder spielerisch, sich mit einem bestimmten Thema auseinander zu setzen. Auf diese Weise wird die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder im besten Sinne beeinflusst: Die Kinder lernen kreatives Denken, eigenständige Urteilsbildung und Offenheit gegenüber Andersdenkenden. Durch dieses Projekt wachsen Menschen heran, die neben Fachwissen auch über mehr soziale Kompetenzen verfügen. Und genau diese Kompetenzen sind ganz wesentlich – sowohl für das Fortbestehen unseres demokratischen Gemeinwesens, als auch für den langfristigen Erfolg unserer Wirtschaft. Mit anderen Worten: Kinder sind unsere Zukunft. Deswegen unterstützen wir sehr gerne das Projekt "Kinder philosophieren".

Kinder philosophieren – und kommen dem Leben auf die Spur!

Roswitha Wiesheu

Und was bringen wir unseren Kindern in der Schule bei?
Dass zwei mal zwei vier ist und Paris die Hauptstadt Frankreichs.
Wann wird man sie lehren, was sie selbst sind?
Jedem dieser Kinder sollte man sagen:
Weißt Du auch, was Du bist?
Du bist ein Wunder!
Du bist einmalig!
Auf der ganzen Welt gibt es kein zweites Kind, das genauso ist wie du.
Und Millionen von Jahren sind vergangen,
ohne dass es je ein Kind gegeben hätte wie dich.
Schau deinen Körper an, welch ein Wunder!
Deine Beine, deine Arme,
deine geschickten Finger, deinen Gang.
Aus dir kann ein Shakespeare werden,
ein Michelangelo, ein Beethoven.
Es gibt nichts, was du nicht werden könntest.
Jawohl, du bist ein Wunder.
Und wenn du erwachsen sein wirst,
kannst du dann einem anderen weh tun,
der, wie du selbst, auch ein Wunder ist?
Pablo Casals

Das Projekt "Kinder philosophieren" will die Lebenskompetenz von Kindern stärken, indem es das aktive Philosophieren in Kindergärten, Schulen und Horten etabliert. Der Name der Initiative ist bewusst gewählt, weil es ihr darum geht, das Philosophieren als natürliche Tätigkeit des Kindes zu entdecken und zu fördern und gleichzeitig als Kulturtechnik zu erschließen. Das Projekt hat nicht die Absicht, eine "Philosophie light" für Kinder zu entwickeln oder klassische Philosophiegeschichte zu lehren. Im Zentrum steht das Philosophieren als neuartiges Erziehungsprinzip, das den Kindern einen unvoreingenommenen, kritischen und selbstbewussten Blick auf die Welt eröffnet und über die Thematisierung existenzieller und moralischer Fragen Sinnorientierung und Wertebildung ermöglicht.

Hier wird ein Prozess angestoßen, der ein Umdenken in der Gesellschaft bewirken

soll. Nicht die Vermittlung vorgefertigter Inhalte, das Kind selbst mit seinen Gedanken und Fragen soll künftig im Mittelpunkt der Erziehung stehen. Kinder denken noch nicht in gefestigten Bahnen, das macht sie frei im Denken. Ziel ist, die Philosophie in der Lebenswelt der Kinder zu verankern. Erwachsene, die professionell mit Kindern zu tun haben, sollen sie darin unterstützen, ihre Fragen und Probleme zu formulieren, Argumente zu diskutieren und sich schließlich darum bemühen, plausible Antworten zu finden. Erzieher und Lehrer nehmen hier eine neue Rolle wahr, die sie gleichermaßen zu Vorbildern und Gesprächspartnern der Kinder macht. Besondere Verantwortung kommt auch den Eltern zu, die für eine philosophisch motivierte Persönlichkeitsbildung der Kinder unverzichtbar sind.

Ist doch Familie die erste Gemeinschaft, die das Kind in die Gesellschaft integriert

und ihm die Entfaltung seiner Person erst ermöglicht, indem es hier Zuwendung erfährt. "Sie ist somit die seins- und vernunftnotwendige Ursprungsquelle der menschlichen Gesellschaft" (Oswald von Nell-Breuning).

Die Begriffstrias STAUNEN – DENKEN – WERTEN gibt eine Vorstellung davon, wann kindliches Philosophieren stattfindet. Das STAUNEN ist der Anfang aller Philosophie. Mit seiner Unbefangenheit entdeckt das Kind die Welt auf eine Weise, die sich den Erwachsenen verschließt. Es zweifelt Vorurteile und Zusammenhänge an, die Ältere längst hingenommen haben. Mit dem Staunen verbunden ist das FRAGEN, das Hinterfragen von alltäglichen und außeralltäglichen Phänomenen. An dieser Stelle beginnt der philosophische Dialog zwischen den Generationen, der die Probleme der Kinder ernst nimmt und ihnen hilft, sich in einer immer unübersichtlicheren Umwelt zurechtzufinden.

"Jeder beurteilt nur das richtig, was er versteht" (Aristoteles). Im DENKEN setzt sich das Kind mit seiner eigenen Lebenswelt auseinander. Es sucht Antworten auf seine Fragen, versucht sie zu ordnen, lernt den Umgang mit Begriffen und Kategorien und schult dadurch die Fähigkeit zu SPRECHEN, zu analysieren und logisch zu argumentieren. In der Begegnung mit anderen entsteht nach und nach ein Gefühl für die eigene Persönlichkeit.

Im Verstehen seiner sozialen Umwelt entwickelt das Kind schließlich Maßstäbe für sein WERTEN. In einer durch die philosophische Praxis inspirierten Wertebildung bleiben Ideale wie Freundschaft, Respekt, Toleranz und Solidarität keine abstrakten Größen, sondern werden verinnerlicht und gelebt.

Wahre Selbstwerdung bildet sich auch in der produktiven Verarbeitung von Enttäuschungen, Versagungen und im Aushalten von Durststrecken. Die einseitige Privile-

gierung von Selbstentfaltungsprozessen in unserer Gesellschaft führt immer wieder zu enttäuschten Erwartungshaltungen. Es ist ein Phänomen unserer Zeit, dass trotz real gewachsener Freiheitsräume vermehrt "Fremdbestimmung" empfunden wird. Philosophische Werteeziehung muss daher zu einer Wertesynthese finden. Kinder lernen dies, indem sie nach einer Wertebalance suchen – Selbstbewusstsein z.B. bedingt Selbstbeherrschung, Durchsetzungsvermögen braucht Verzichtsfähigkeit und Ich-Stärke erfordert Rollendistanz.

Die moralische Urteilskraft selbstbestimmter junger Menschen ist nicht zuletzt die Basis für verantwortliches HANDELN in einer demokratischen Gesellschaft und formt ihre Demokratiefähigkeit.

Das Projekt Kinder philosophieren will das Staunen, Denken und Werten von Kindern fördern und damit über kulturelle Grenzen hinaus zum Dialog, zur Begegnung und zum gemeinsamen Handeln anregen. Das Philosophieverständnis, das diesem Bestreben zu Grunde liegt, begreift die Liebe (philia) zur Weisheit (sophia) als eine Lebenshaltung, die weder vermittelt noch von heute auf morgen verinnerlicht werden kann. Es handelt sich vielmehr um einen längeren Prozess, der bereits im Vorschulalter beginnen und sich über die Grundschule bis in die Sekundarstufe hinein fortsetzen muss. Insofern geht es der Projektinitiative in erster Linie darum, das Philosophieren von Kindern fächerverbindend und einrichtungsübergreifend in Bayern und Deutschland zu verbreiten. Das Staunen, Denken und Werten darf sich nicht nur auf einige Oasen beschränken, sondern verlangt großes gesellschaftspolitisches Engagement. Dass ein solches Projekt nur langsam von unten nach oben wachsen kann, versteht sich von selbst. Doch es entfaltet dabei eine neue erzieherische und persönlichkeitsbildende Kraft, die die pluralistische Gesellschaft im Spannungsfeld einer wertebewussten Kindererziehung nachhaltig und lebensfördernd

beeinflusst. Kinder sind Chancen- und nicht Mängelwesen: Deshalb muss sich unsere nach Sinn suchende Gesellschaft

wieder von den Kindern in Anspruch nehmen lassen und von diesen lernen, damit Zukunft auch Zukunft hat.

Zur Einführung

Siegfried Höfling

Wir haben uns daran gewöhnt, von "Werten" stets im Plural zu sprechen. Das ist weder ein Zufall noch eine jener vorübergehenden Modeerscheinungen, die man für gewöhnlich vor allem der jungen Generation zuschreibt. Der Plural, in dem wir von "Werten" sprechen, hängt systematisch mit dem Pluralismus moderner Massendemokratien zusammen.

Dieser Pluralismus ist dabei Ausdruck des gemeinhin geschätzten Umstands, dass jeder nach seiner Façon glücklich werden soll. So lieb und teuer uns dieser Pluralismus geworden ist, es liegt eine große Gefahr darin: der Relativismus. Das Beklagen dieses Relativismus, gerade was unser Verständnis von Werten anbelangt, gehört mittlerweile zum guten Ton einer jeden Kulturkritik. Nun bedarf es keiner großen philosophischen Überlegungen, um einzusehen, dass mit dem Relativismus niemandem so recht geholfen ist. Wer den Pluralismus will, muss ihn begründen können und gegen den Relativismus abzugrenzen wissen; wer den Pluralismus gestalten und

weiter entwickeln will, muss die ihn tragenden Werte ausfindig machen und vermitteln können.

Wertebildung jenseits von Relativismus und Indoktrination ist von daher das zentrale Anliegen des Projektes "Kinder philosophieren", das von der Hanns-Seidel-Stiftung und der Universität Regensburg mit Unterstützung des Verbands der Bayerischen Wirtschaft ins Leben gerufen wurde. Den Schlüssel dazu sucht dieser Sammelband dort, wo Werte ihren systematischen Ursprung haben: in der Philosophie. Die Vorstellung des angesprochenen Projekts, der Zusammenhang von Philosophie und Entwicklung, die Eruierung der Chancen und Möglichkeiten des Projekts selbst, die Kinderphilosophie in der Praxis und in der öffentlichen Diskussion stellen dabei die zentralen Wegmarken dieser Suche dar.

Dass Werte die entscheidenden Essentialen unserer Kultur sind, daran besteht wenig Zweifel; wie sie zu vermitteln sind, soll im Folgenden weiter entfaltet werden.

Kinderphilosophie – Vorstellung des Projekts

Sapere aude – das Projekt "Kinder philosophieren" in Bayern

Roswitha Wiesheu

1. Überblick

Seit mehreren Jahren beschäftigt sich die deutsche Bildungspolitik mit dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler im internationalen Vergleich. Das gesamte deutsche Bildungssystem steht auf dem Prüfstand, die unterschiedlichsten Reformansätze, auch im Hinblick auf eine frühkindliche Förderung werden diskutiert. Da bloße Veränderungen der Rahmenbedingungen noch keinen zwingenden Einfluss auf die Unterrichts- und Erziehungsqualität haben, müssen andere Wege beschritten werden. Unter dem Aspekt, dass Bildung Teilhabe an Kultur bedeutet, wird sich die bildungspolitische Diskussion der Frage stellen müssen, wie Kindern und Jugendlichen neben der Vermittlung von "Schlüsselqualifikationen" auch persönlichkeitsbildende Orientierungshilfen angeboten werden. Die jungen Erwachsenen von morgen haben ein Recht darauf, dass sich die Gesellschaft um ihre Bedürfnisse kümmert und nicht nur darauf bedacht ist, das Fortbestehen des status quo zu sichern. Deutschland braucht mündige Bürger, die Verantwortung für sich und das Gemeinwohl übernehmen. "Wo Staatsgewalt vom Volk ausgeht", so der Bundespräsident Horst Köhler, "kann es nicht gleichgültig sein, in welcher geistigen Verfassung sich das Volk befindet (...)." Dies setzt Maßstäbe an eine ganzheitliche Bildung, die nicht nur reflexives Wissen, sondern auch Befähigung zur Urteilskraft und Charakterbildung im Visier hat. Wenn es der Bildungspolitik tatsächlich um das "Wohl ihrer Kinder und Jugendlichen" geht, dann ist die kritische und kindgerechte Auseinandersetzung mit ursprünglichen Erziehungs- und Bildungszielen unabdingbar. Begriffe wie Wertebildung, Sinnorientierung und

Demokratieerziehung erhalten dabei einen eigenen Stellenwert.

Seit über 35 Jahren wird weltweit in sehr unterschiedlicher Weise die Philosophie und ihr reichhaltiger Schatz an Gedanken und Grundfragen des Menschen, sowie unterschiedlichste Weisen zu denken, für die Arbeit mit Kindern erschlossen. Ergänzend zu den grundlegenden Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen eröffnet das Philosophieren die Möglichkeit, viele kindliche Basiskompetenzen ab einem Alter von vier Jahren systematisch und ganzheitlich zu fördern. Soziale, kognitive und emotionale Fähigkeiten werden in philosophischen Gesprächen gleichermaßen angesprochen und beansprucht.

Ausgehend von der konkreten Lebenssituation der Kinder in Kindertagesstätte und Schule soll das gemeinsame Philosophieren Orientierungshilfe gewähren und Sinnausrichtung ermöglichen. Wertebildung wird dabei im philosophischen Dialog erlebt und im kindlichen Alltag gelebt. Das Philosophieren soll daher in allen Typen von Bildungseinrichtungen in Bayern und Deutschland als Erziehungs- und Unterrichtsprinzip etabliert werden. Damit wird eine Entwicklung angestoßen, die von der reinen Wissensvermittlung zu einem Klima gelangt, in dem Integration gelebt werden kann und das die Entwicklung wichtiger Lebenskompetenzen fördert. Kinder sind keine Mängel- sondern "Chancenwesen". Im Vertrauen auf die Fähigkeit, selbst zu denken (sapere aude), sollen die Kinder dem Leben auf die Spur kommen, indem sie das Wesentliche hinter den Erscheinungsformen entdecken und dadurch eine selbst bestimmte philosophische Haltung entwickeln.

1.1 Vorhaben

Die Initiative "Kinder philosophieren" steht im Dienste einer frühen Förderung demokratischer Fertigkeiten wie moralischer Urteilskraft, Dialogfähigkeit und Handlungskompetenz. Das Philosophieren als natürliche Tätigkeit des Kindes soll entdeckt und bewahrt werden. Gleichzeitig wird es methodisch und didaktisch als Kulturtechnik erschlossen und die Auseinandersetzung mit philosophischen Inhalten gefördert. Im Zentrum steht der philosophische Prozess selbst: Kinder, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Eltern und Wissenschaftler bemühen sich gemeinsam, diejenigen Bedingungen freizulegen, unter denen Kinder philosophieren können. Den Erwachsenen von morgen wird so ein selbstbewusster und kritischer Blick auf die Welt eröffnet. Die Auseinandersetzung mit existenziellen und moralischen Fragen ermöglicht und erfordert individuelle Sinn-orientierung sowie ein Herausbilden und die Verinnerlichung von Werten.

Philosophieren als integratives Prinzip für Unterricht und Erziehung zielt in Kindertageseinrichtungen auf die Schulung von Basiskompetenzen jeglicher Art und in der Schule unter anderem auf Fächer verbindendes Lernen und Projektarbeit ab. Das Kinderphilosophieren soll ausgehend von der kindlichen Frühförderung über die Grundschule bis in die Sekundarstufe hinein auch als ein Einrichtungen übergreifendes Modell entwickelt werden. Die entsprechenden Konzeptionen und Vorschläge sind dabei auf die bestehenden Lehrpläne und den neuen Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan abgestimmt. Es ist nicht beabsichtigt, ein Unterrichtsfach 'Philosophie' in Bayern einzuführen.

1.2 Ziele

Die Initiative "Kinder philosophieren" will die Lebenskompetenz von Kindern stärken,

indem es das aktive Philosophieren in Kindergärten, Schulen und Horten etabliert. Die Erwachsenen von morgen erhalten Hilfestellung zur

- Bewältigung der Herausforderung in einer modernen globalisierten Gesellschaft,
- Urteils- und Entscheidungsfindung im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Verantwortung,
- Vermittlung einer lebensbegleitenden Lernkultur und zur
- Erlangung von Demokratiefähigkeit.

Es soll deshalb erreicht werden, dass das Philosophieren als Prinzip für Unterricht und Erziehung fester und verbindlicher Bestandteil der flächendeckenden Fortbildung der Frühpädagogen und Lehrkräfte für Kindergärten, Horte und Schulen wird. Des Weiteren werden neben den derzeitigen Modellstandorten in den nächsten Jahren weitere Modelleinrichtungen mit der Zielsetzung der Einrichtung und Pflege eines Netzwerks philosophierender Einrichtungen in Bayern entstehen. Als ein Einrichtungen übergreifendes Element auf dem Erziehungs- und Bildungsweg soll das Philosophieren den Schuleintritt und den Wechsel auf weiterführende Schulen erleichtern und eine Abstimmung zwischen Kindertagesstätten und Schulen bewirken.

1.3 Erfolgsfaktoren

Die Operationalisierung der Initiative "Kinder philosophieren" hat 2005 mit einer 2-jährigen Pilotphase begonnen. Es zeigt sich bereits jetzt, dass der gewählte Ansatz richtig ist und positive Ergebnisse erwarten lässt. Wesentliche Erfolgsfaktoren der Initiative sind:

- Zweijährige Pilotphase mit eingespieltem Projektteam: Ein interdisziplinäres Projektteam ist seit mehr als 2 Jahren in Theorie und Praxis gemeinsam mit der Realisierung des Vorhabens be-

fasst.

- Enge Verzahnung von Theorie und Praxis: Auf Basis praktischer Erfahrungswerte erfolgt die wissenschaftliche Begleitung und Grundlegung des Projekts durch die Universität Regensburg und die Hochschule für Philosophie in München.
- Enges und aktives Netzwerk zu Politik, Wissenschaft und Wirtschaft: Für die Pilotphase erhält das Projekt finanzielle, organisatorische und strukturelle Unterstützung von den Bayerischen Staatsministerien für Soziales und Bildung, der Hanns-Seidel-Stiftung, der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) und dem Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU).

2. Aktuelle Situation und Sachstand

2.1 Historische Betrachtung

Die Initiative "Kinder philosophieren" wurde im Jahr 2003 von Frau Roswitha Wiesheu und Prof. Dr. Karlfriedrich Herb gegründet. Nach der Konzeptionsphase wurde im Januar 2005 ein Pilotprojekt an 12 Modellstandorten in Bayern gestartet, das Ende 2006 beendet sein wird. Das Pilotprojekt wird wissenschaftlich und ausbildungsseitig durch die Universität Regensburg und die Hochschule für Philosophie in München unterstützt. Begleitend zur Fortbildung der Modellstandorte wurden Einzelprojekte wie z.B. philosophische Kinder- und Familientage (Philo & Sophie in der Glyptothek München) durchgeführt, um die Öffentlichkeit für das Anliegen der Initiative zu gewinnen.

Die Initiative "Kinder philosophieren" wird derzeit in Projektform durchgeführt. Das Projekt besteht aus einem Netzwerk mit ca. 145 Mitgliedern, die wiederum in verschiedensten Organisationen tätig sind. Das Netzwerk agiert im Wesentlichen auf ideeller Basis. Diese virtuelle Organisation

ist an die Grenzen der Leistungsfähigkeit gestoßen. Die mit Abschluss der Pilotphase anstehende Evaluierung der Ergebnisse, Weiterentwicklung des konzeptionellen Ansatzes, Ausbildung zusätzlicher Multiplikatoren und Implementierung der Initiative in weiteren Kindergärten, Horten und Schulen erfordert neue Strukturen mit eigener Rechtsform. Dies ist bereits in Planung.

2.2 Partner

Die Initiative "Kinder philosophieren" verfügt über ein enges und aktives Netzwerk zu Politik, Wissenschaft und Wirtschaft. Ihre Partner sind

- die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw),
- der Verband der Bayerischen Metall- und Elektroindustrie (VBM),
- die Hanns-Seidel-Stiftung e.V.,
- das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU),
- das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen,
- das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus,
- die Universität Regensburg,
- die Hochschule für Philosophie in München,
- die Service und Beratung für den Mittelstand GmbH (SBM),
- Diverse Stiftungen: Allianz Kulturstiftung (München), Stiftung Propter Homines (Liechtenstein) und
- Private Sponsoren.

2.3 Auftrag und Arbeitsfelder

Die Initiative "Kinder philosophieren" hat sich drei Schwerpunkte gesetzt:

- In der zweijährigen Pilotphase, die im Januar 2005 begonnen hat, liegt das Augenmerk auf der Fortbildung von

Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften an 12 ausgewählten Modellstandorten sowie einer begleitenden Evaluation. Ein wissenschaftliches Team, angesiedelt an der Universität Regensburg und der Hochschule für Philosophie in München, ist mit der wissenschaftlichen Grundlegung des Projekts befasst, die in Hochschulseminaren reflektiert und weiterentwickelt wird. Weiterhin stellt das Team Quellen und Anregungen für das Philosophieren an Kindertageseinrichtungen und Schulen zusammen, die auf Fortbildungen umgesetzt und erprobt werden.

- Eine langfristig angelegte Kooperation zwischen Philosophen und Pädagogen ermöglicht eine optimale Erschließung, Erprobung und didaktische Aufbereitung der verschiedenen Quellen und Impulse für das Philosophieren. Nicht der Philosoph lehrt in Kindergärten und Schulen, sondern die professionellen Experten vor Ort unterstützen den Prozess des kindlichen Philosophierens.
- Auf Basis von Erfahrungswerten aus der Praxis erfolgt die wissenschaftliche Begleitung und theoretische Grundlegung des Projekts. Entwickelt wird ein integratives Modell, welches das Kind und seine ureigene Bedürfniswelt vor dem Hintergrund eines christlich-humanistischen Menschenbildes erfasst.

2.4 Aus- und Fortbildung

Dieser Projektabschnitt beinhaltet die Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Schulen. An acht Wochenenden werden sie in philosophische Inhalte und Methoden des Philosophierens mit Kindern eingeführt. Schwerpunkte sind das gemeinsame Philosophieren in der Gruppe, Streifzüge durch die Philosophiegeschichte sowie Vorträge zu relevanten Fragestellungen aus der Philosophie und interdisziplinären For-

schungsfeldern, die Arbeit an philosophischen Primärtexten, Didaktisierung von philosophischen Methoden, Gesprächsführung, Rollenspiele, die didaktische Aufbereitung philosophischer Impulse und ein selbstständiges Erarbeiten von philosophischen Einheiten für Kinder sowie die Gestaltung philosophischer Praxisprojekte.

Die während der Fortbildung entstandenen Konzeptionen und Projekte werden in den jeweiligen Einrichtungen durchgeführt und per Supervision begleitet. Thematisch sind die Fortbildungen an den drei Begriffspaaren Staunen und Fragen, Denken und Sprechen sowie Werten und Handeln orientiert und beschäftigen sich mit philosophischen Grundfragen aus Metaphysik, Ontologie, Ethik, Anthropologie oder Sprachphilosophie.

Im Jahr 2006 liegt der Schwerpunkt der Fortbildungen auf der selbstständigen Erarbeitung und Durchführung von philosophischen Einheiten. Diese sollen sowohl innerhalb der Fortbildungen als auch später an den Einrichtungen erprobt und hospitiert werden.

Jeder Teilnehmer soll die Chance bekommen, seine spezifischen Stärken und möglichen Schwächen während des philosophischen Prozesses kennenzulernen und an ihnen zu arbeiten. Ziel ist der vertraute Umgang mit philosophie-didaktischen Methoden, die Sensibilisierung für philosophische Fragen und Gedanken bei Kindern sowie die Herausbildung einer originären philosophischen Haltung.

Im Rahmen der Initiative "Kinder philosophieren" werden philosophische Inhalte und Methoden mit Kindern erprobt und an ausgesuchten Modellstandorten wissenschaftlich ausgewertet. Je nach Einrichtung nehmen ein bis drei Lehrkräfte bzw. Erzieher/innen auch an den Veranstaltungen an der Hochschule für Philosophie teil.

2.5 Auswahl einzelner Projekte

Die nachfolgend aufgeführten Projekte sind teils parallel, teils ergänzend zum Pilotprojekt entstanden und sollen die wissenschaftliche und öffentliche Akzeptanz der Initiative weiter fördern. Abgeschlossene und aktuelle Projekte sind:

- die Internationale Fachtagung in Wildbad Kreuth (06/2005),
- die Philosophische Projektwoche an der Josef-Zerhoch-GS Peißenberg (07/2005),
- "Kinder philosophieren" auf der Bundestagung (08/2005),
- das Philosophische Jahresprojekt "Gerechtigkeit" an der W.-von-Siemens-GS Augsburg (06/2005),
- das Filmprojekt/DVD/Filmpremiere "Zauberring" (Kooperation mit FWU und BR) (10/2005),
- die Fotoausstellung "Kinder philosophieren" (06/2006),
- der Philosophische Kinder- und Familientag in der Glyptothek München (06/2006),
- die "Lange Nacht der Philosophie" im KiGa St. Achaz (07/2006),
- ein Filmwettbewerb an der Hochschule für Film und Fernsehen in München (ab 11/2006) und
- das Praxishandbuch zur Projektimplementierung (bis 12/2006).

2.6 Ergebnisse Pilotphase

Mit Abschluss der Pilotphase der Initiative "Kinder philosophieren" werden Ende 2006 im Wesentlichen folgende Ergebnisse vorliegen:

- ein Praxishandbuch mit den methodisch-didaktischen Ergebnissen,
- ein Lehrfilm für die Erzieher und Pädagogen,
- Lehraufträge an der Hochschule für Philosophie in München
- Fortbildungskooperationen mit Trägern

wie der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen und der Stadt München, der Caritas etc. und

- Zertifikate des bayerischen Kultusministeriums und des bayerischen Sozialministeriums für die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte, die erfolgreich an der Pilotphase mitgewirkt haben.

2.7 Evaluierung Pilotphase

Um die Initiative "Kinder philosophieren" über die zweijährige Pilotphase hinaus fortsetzen zu können, muss das Projektteam einzelne Arbeitsfelder regelmäßig evaluieren. Qualitative Analysen und statistische Erhebungen fließen nicht nur in eine abschließende Gesamtevaluation des Projekts für Wissenschaft und Projektpartner ein, sondern sind auch die zwingende Voraussetzung für die Erstellung eines Praxishandbuchs zur angestrebten bayernweiten Implementierung des Vorhabens "Kinder philosophieren".

Im Zentrum der Evaluierung steht die Dokumentation und Hospitation der philosophischen Einheiten, die über zwei Jahre an den Modellstandorten des Projekts gehalten werden. Dazu wurde ein Dokumentationsbogen für die durchführenden Pädagogen und ein ergänzender Beobachtungsbogen für Hospitationen konzipiert. So wird versucht, den Ablauf, die Ziele und die didaktische Umsetzung der philosophischen Einheit, sowie eventuell auftretende Schwierigkeiten aus der Sicht des Beobachters und aus der Sicht des involvierten Pädagogen zu erfassen. Die Dokumentationsberichte und Hospitationsbesuche sind die Grundlage für eine stetige Anpassung von Fortbildungsinhalten und Lehrunterlagen. Die Evaluierung fließt zudem in die wissenschaftliche Grundlegung des Projekts sowie als Basisdaten für empirische Arbeiten in Promotionen mit ein.

Das Betreuungskonzept umfasst, neben

den regelmäßigen Hospitationen der Einrichtungen durch Mitarbeiter des Projekts, Befragungen von Pädagogen und Leitern der Modellstandorte. Diese persönlich geführten Interviews sollen eventuell auftretende Probleme und Schwierigkeiten erkennbar machen und dabei helfen, die Betreuungsarbeit zu optimieren.

Im Rahmen der Evaluierung in der Pilotphase wurden auch Promotionsthemen vergeben, die sich mit Fragen der Veränderung des Kinderbildes und der Konsequenzen für die Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit durch das Philosophieren mit Kindern ergeben.

3. Ausblick

3.1 Wissenschaftliche Weiterentwicklung

Mittels eines stetigen Austauschs zwischen Theorie und Praxis, zwischen Universität und Modellstandorten, sollen die Leitlinien und Prinzipien für eine theoretische Grundlegung und praxisnahe Umsetzung von "Kinder philosophieren" weiter entwickelt werden. Einerseits werden geeignete philosophische Inhalte, Impulse und Methoden gesammelt, methodisch sowie didaktisch aufbereitet und, wenn nötig, produziert. Auf der anderen Seite werden von der Pädagogik und der Philosophie her Kategorien definiert und erforscht, nach welchen sich das Philosophieren als kindliche Tätigkeit wissenschaftlich bestimmen lässt. Die gewonnenen Erkenntnisse fließen in Module für Schulungen von Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften, in die Ausbildung von Multiplikatoren und in Lehrveranstaltungen an Universitäten in Regensburg und München ein.

Zur wissenschaftlichen Begleitung gehört es auch, an Hand einer kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen Ansätzen aus Pädagogik, Psychologie und philosophischer Anthropologie die Möglichkeit und

Grenzen des "Kinderphilosophierens" zu bestimmen und im Hinblick auf die angestrebte Förderung von personalen, sozialen und ethischen Kompetenzen auszuwerten.

3.2 Permanente Evaluierung

Im Rahmen der ständigen Weiterentwicklung des Erziehungsansatzes und der fortlaufenden Implementierung in Kindergärten, Horten und Schulen ist eine ständige Evaluierung des Prozesses und der Erreichung des Ziels erforderlich, dass die Kinder lernen, Lebenssituationen selbstständig zu beurteilen und entsprechend zu handeln. Dazu sind u.a. folgende Fragestellungen zu bearbeiten:

- Wie ändern sich Kindertagesstätten und Schulen durch das Erziehungsprinzip "Kinder philosophieren"?
- Findet die gewünschte Wertebildung statt?
- Erfolgt die angestrebte Integration?
- Werden wohnortspezifische Problemlösungen möglich?
- Wird die Urteilskraft und Urteilsfähigkeit der Kinder gestärkt?
- Welche philosophischen Basiskompetenzen brauchen Pädagogen und Lehrkräfte?

Diesen und weiteren Fragestellungen muss im Rahmen der zukünftigen Tätigkeit der Initiative nachgegangen werden.

3.3 Zukünftige Schulungsangebote

Die Planung für den Zeitraum 2007 bis 2009 sieht vor, mit den wichtigsten Fortbildungsträgern für die Schulung von Erzieher/innen in Bayern zusammenzuarbeiten. Zunächst sollen Informationstage für Fachberatungen und Referent/innen für Erzieher-Fortbildungen durchgeführt werden. Anschließend beginnt die Schulung von Multiplikatoren, die ab 2008 Erzieher/innen in ganz Bayern fortbilden kön-

nen. Hierzu ist es erforderlich, Handreichungen, Stundenbilder, Verzeichnisse für philosophische Literatur, Verzeichnisse von Kinderbüchern und Unterrichtsmaterialien für Erzieher und Lehrkräfte bereit zu stellen. Geplant sind

- ein Praxisleitfaden Philosophieren,
- ein philosophischer Geschichtsband für Kinder,
- ein Planspiel Philosophie für die Sekundarstufe,
- ein Dokumentationsfilm zur Projektvorstellung und
- ein Sammelband mit wissenschaftlichen Aufsätzen.

Die Entwicklungsarbeiten erfolgen durch Mitarbeiter der Initiative.

3.4 Multiplikatoren- und Implementierung

Die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften und Absolventen des Philosophiestudiums zu "Multiplikatoren" erfolgt in Fortbildungen und Hochschulseminaren. Die ausgebildeten und mit der Konzeption von "Kinder philosophieren" vertrauten Multiplikatoren bilden Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte auf dezentralen Lehrgängen oder Veranstaltungen von Fortbildungsträgern fort. Die Kostenübernahme erfolgt hier durch den jeweiligen Träger. Frühestens für das Jahr 2009 kann daher mit einer Refinanzierung der Ausbildung durch Einkünfte aus Fortbildungen gerechnet werden.

Im Rahmen der Implementierung sind durch die Initiative Verhandlungen mit Ministerien, Universitäten, Fachakademien und gesellschaftlichen Interessensgruppen zu führen, damit die Konzepte und Inhalte von "Kinder philosophieren" in die Lehr- und Bildungspläne von staatlichen und nicht-staatlichen Trägern integriert werden. Dazu müssen Ausbildungsmodulare erarbeitet und wissenschaftliche Unterstützung

gewährt werden. Ziel der Initiative ist es, hier beratend tätig zu werden.

3.5 Zielgruppen

Die Leistungen des Projekts "Kinder philosophieren" richten sich an alle Kinder, Eltern und Großeltern, an Träger, Leitung und Personal von Schulen und Kindertageseinrichtungen, an ehrenamtlich und hauptberuflich Engagierte in der Jugendarbeit sowie jeden, der sich für das Philosophieren als Kulturtechnik interessiert und als Multiplikator geeignet ist. Vergleichbare Projekte werden in Bayern derzeit nicht angeboten.

4. Resümee

Bildung als eines der wertvollsten Güter unserer Gesellschaft kostet entweder nichts oder ungemein viel. Ein sich selbst regulierender Markt existiert nicht oder nur in wenigen für die private Wirtschaft zugänglichen Bereichen. Eine weitere Konsequenz der staatlichen Dominanz im Bildungswesen sind die starken Abhängigkeiten von der Haushaltslage im Bund und in den Ländern, wodurch sich Budgetzwänge bei den Bildungsträgern nicht verhindern lassen. Dadurch können private Bildungsleistungen nur sehr eingeschränkt zugekauft werden. Da philosophisch ausgerichtete Projekte zudem derzeit nur als Ergänzung zum normalen Unterricht verstanden werden und keinen eigenen Platz in den Lehrplänen haben, sind finanzielle Zuwendungen von staatlichen Bildungseinrichtungen nur sehr eingeschränkt zu erwarten. Andererseits sind mit dem Vorhaben vereinbare Zielsetzungen, Methoden und Inhalte in den Lehrplänen zu allen Schultypen aufgeführt – im neuen Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan ist das Philosophieren mit Kindern sogar ausdrücklich erwähnt.

Aufgrund dieser Rahmenbedingungen

kann sich die Initiative "Kinder philosophieren" unter Marktbedingungen nicht selbst finanzieren und ist auf Unterstützung angewiesen. Tatsächlich aber nimmt sie den Auftrag wahr, das Kind und seine Bedürfnisse wieder in den Mittelpunkt der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung zu stellen. Die Initiative definiert sich als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe und will neue Impulse im Rahmen der derzeitigen bildungspolitischen Diskussion setzen. Ein weiteres Zitat des Bundespräsidenten Horst Köhler unter-

stützt dieses Anliegen: "Deshalb müssen wir den Mut und die politische Kraft haben, anderes zugunsten der Bildung zurückzustellen. Sie ist die wichtigste Investition, die unsere Gesellschaft und jeder Einzelne tätigen kann. Wer an der Bildung spart, spart an der falschen Stelle. 'Es gibt nur eine Sache auf der Welt, die teurer ist als Bildung – keine Bildung' (John F. Kennedy). (...) Bildung für alle – das gelingt am besten, wenn sich alle dafür einsetzen, wenn wir uns alle bewegen. Was hindert uns? Auf geht's!"¹

Anmerkungen

¹ Die hier wiedergegebene Passage stammt aus der Rede des Bundespräsidenten Horst Köhler, gehalten in der Berliner Kepler-Oberschule am 21.9.2006.

Warum mit Kindern philosophieren?

Gareth B. Matthews

In dieser Arbeit werden die Antworten von Schülerinnen und Schülern der "Fragegemeinschaft" einer fünften Klasse auf die folgenden Fragen diskutiert: Erstens: Heißt vollständiges Glück, etwas so zu genießen, dass man in diesem Moment nichts anderes möchte? Zweitens: Ist es eine gute Idee, sich selber als aus verschiedenen Teilen gemacht zu verstehen, z.B. einem rationalen und einem lustvollen Teil? Und drittens: Ist das Vergeben eines ersten Preises für ein Bild in einem Schulkunstwettbewerb das Gleiche wie zu sagen "Ich mag Schokoladeneis lieber als Vanilleeis"? Diese Arbeit beinhaltet Gedanken darüber, weshalb es wichtig ist, dem Nachgehen solcher Fragen in der Schule Raum zu geben.

Im Rahmen dieses Kongresses möchte ich Ihnen ein bestimmtes Modell für das Philosophieren mit Kindern vorstellen und erläutern, demzufolge man die Fragestellung einer ausgewählten Geschichte einer Gruppe von Schülern zeigt und diese Schüler bittet, bei der Problemlösung zusammenzuarbeiten. Meine Herangehensweise, die ich Ihnen im Folgenden noch näher zu bringen versuche, rekurriert auf die Lektüre einiger ausgewählter Passagen klassischer philosophischer Texte. Die zwei Geschichten, die ich heute beispielhaft vorstellen möchte, sind von Platon inspiriert. Die erste handelt vom vollkommenen Glück; die zweite versucht der Frage nachzugehen, ob wir, d.h. das, was man das Selbst nennen könnte, aus Teilen bestehen.

Ein zweites Modell, mit dem ich auch sehr gute Erfahrungen gemacht habe, arbeitet mit existierenden Kindergeschichten, die nicht spezifisch für philosophische Diskussionen mit Kindern geschrieben worden sind, die aber trotzdem etwas zum Aus-

druck bringen, das in Hinsicht auf ein wichtiges Konzept philosophisch problematisch ist. Ein interessantes Beispiel wäre die Kindergeschichte "Emily's Art" (also "Emilys Kunst"), die sich mit dem Konzept von Kunstwerken befasst, und im Zusammenhang damit, mit der Beurteilung von Kunstwerken als gut, oder nicht so gut.

Wenden wir aber jetzt der Methode zu, ausgedachte Geschichten zu verwenden, die auf klassischen philosophischen Texten basieren, um mit Kindern zu philosophieren.

Worin besteht vollkommenes Glück? In dem platonischen Dialog *Gorgias* will Sokrates herausfinden, was Glückseligkeit (vgl. *Gorgias* 494b-95b) ist. Sein Gesprächspartner Kallikles meint, dass der Mensch, der alle Begierden habe und sie auch befriedigen könne, glücklich sei.

SOKRATES: "Nun sage mir zunächst, wenn jemand sich ständig kratzt, weil es ihn juckt, und er kann sich in Fülle jucken und sein ganzes Leben mit Jucken zubringen, -- heißt das auch glücklich leben?"

KALLIKLES: "Unverschämt, Sokrates!"

SOKRATES: "Nicht schimpfen, Kallikles, antworte nur!"

KALLIKLES: "So sage ich denn, auch wer sich kratzt, wird sich angenehm fühlen."

SOKRATES: "Also, wenn angenehm, auch glücklich?"

KALLIKLES: "Freilich."

Hier folgt eine Erzählung, die ich geschrieben habe, um die Aporie in der *Gorgias*-Passage zu aktualisieren:

"Wie war's heute in der Schule?" fragte Tonys Mutter, als sie ihrem Sohn eine Portion Spagetti hinstellte. Die Mitglieder

der Familie Allen saßen am Tisch und aßen ihr Mittagessen.

"Heute ist etwas echt Cooles passiert", antwortete Tony. "Wir haben einen Neuen in unserer Klasse; ich glaube, er heißt Roy oder so ähnlich. Jedenfalls machte er uns mit dem, was er sagte, total stutzig." "Was hat er denn gesagt?" fragte Tonys Schwester Heather. "Na ja, weißt du", erklärte Tony, "unsere Lehrerin, Frau Hernandez, erzählte uns diese Geschichte, in der ein Kind sagt, es will ‚vollkommen glücklich‘ sein. Als Frau Hernandez mit der Geschichte fertig war, fragte sie, ob wir uns an eine Situation erinnern könnten, in der wir uns mal so richtig glücklich gefühlt hätten." "Das ist wirklich eine spannende Frage", warf Tonys Vater ein. "Ja, da hast du wohl Recht. Aber weißt du, was der Neue gesagt hat? Er hat gesagt, wenn er einen Wanzenbiss an seinem Arsch hätte und es würde wie verrückt jucken und er könnte sich so lange und so kräftig kratzen wie er wollte, dann, ja dann würde er sich ‚vollkommen glücklich‘ fühlen".

"Das ist aber ziemlich krass", sagte Heather und verzog ihr Gesicht vor Ekel. "Klar, das war wirklich voll krass", pflichtete Tony seiner Schwester bei, "aber es hatte den Effekt, dass jeder wachgerüttelt wurde. Die ganze Klasse lachte so laut, dass keiner mehr Frau Hernandez angesehen hat und ruhig war."

"Das war wirklich eine sehr unanständige Bemerkung von ihm", schaltete sich Tonys Mutter missbilligend ein. "Ja", stimmte Heather zu, "so wie er es ausgedrückt hat, ist es wirklich widerlich. Auf der anderen Seite hat er aber inhaltlich Recht. Wenn Dich ein Insektenstich so richtig plagt und Dir das Kratzen so viel Freude bereitet, dass Du in dem Moment gar nichts anderes willst, als Dich zu kratzen, dann bist Du in dem Moment ‚vollkommen glücklich‘". "Ich würde nicht von ‚vollkommenem Glück‘ sprechen", protestierte Tony. "Warum nicht?", wandte Heather ein. "Voll-

kommen glücklich bedeutet doch, dass man etwas vollkommen genießt. Dabei ist es doch völlig egal, worin das Genießen besteht, ob man nun gerade seinen Insektenstich kratzt oder sich beispielsweise mit Schokoladenkuchen voll stopft. ‚Vollkommen glücklich‘ bedeutet doch, etwas so zu genießen, dass man zu diesem Zeitpunkt gar nichts anderes will. Oder hast du eine bessere Erklärung, was ‚vollkommen glücklich‘ ist?"

Tony entschied sich, das Thema zu wechseln. Er wünschte, er hätte seiner Familie nicht erzählt, was Roy in der Schule gesagt hatte. Er glaubte nicht, dass Heathers Auffassung über ‚vollkommenes Glück‘ richtig sei; aber er wusste auch nicht, wie er zeigen sollte, dass sie Unrecht hatte. Vor allen Dingen hasste er es, dass sie dauernd als Siegerin aus Diskussionen hervorging.

Immer noch verduzte ihn die Frage, was Glück denn nun eigentlich sei und vor allen Dingen, was man unter ‚vollkommen glücklich‘ zu verstehen habe. Besteht ‚vollkommen glücklich‘ wirklich darin, etwas so zu genießen, dass man an nichts anderes mehr denken kann? Irgendwie schien ihm dieser Gedanke nicht ganz richtig zu sein. Was aber könnte er Heather als Argument gegen ihre Auffassung von ‚vollkommener Glückseligkeit‘ entgegenen?

Im letzten Juni habe ich diese Geschichte einer fünften Klasse in Osaka, Japan gegeben. Die Lehrerin hat die Kinder zuerst gebeten, die japanische Übersetzung zu lesen. Nachdem sie das getan hatten, bat sie jeden Schüler einen kurzen Absatz laut zu lesen und dabei in der Klasse herumzugehen. Danach fragte sie, welche Kommentare und Fragen sie haben, um diese an die Tafel zu schreiben. Nachdem die Tafel mit Fragen und Kommentaren gefüllt war, begannen wir mit der Diskussion, die zum Ziel hatte, die Kommentare und Fragen zu beantworten. Diese japanischen Schüler interessierten sich sofort für die Problematik des vollkommenen Glücks. Nachdem

einige von ihnen einführende Kommentare machten, kam Yoshimoto direkt zum Kern der Sache. "Wie sehr eine Person auch glücklich ist," sagte Yoshimoto aufgeregt, "sie sollte mehr Wünsche haben als diesen", das heißt mehr Wünsche als das Begehren, das Kratzen eines Insektenstiches zu genießen.

Nach ein paar anderen Kommentaren führte Tomoharu Yoshimotos Punkt weiter, indem er sagte "Für jede Person muss vollkommenes Glück viele [verschiedene] Dinge beinhalten, die diese Person glücklich machen."

Karini machte einen wichtigen Schritt weiter in der Diskussion als sie sagte, "Vollkommenes Glück muss lange andauern." Das war ein nahezu aristotelischer Kommentar. Wenn Aristoteles im ersten Buch der "Nikomachischen Ethik" die Natur des Glücks, der *eudaimonia* behandelt, streitet er ab, dass Glück ein momentaner Zustand sein könnte. Wenn man glücklich ist, sagt er, kann das nur das ganze Leben bedeuten, von dem man sagen kann, dass es glücklich ist.

Yuuho nahm Karinis Punkt auf und verdeutlichte ihn: "Ein glücklicher Moment ist nicht genug für vollkommenes Glück."

Ein Kind, dessen Namen ich nicht verstand, fügte eine humorvolle Bemerkung hinzu. Sie sagte, "Wenn das Kratzen eines Insektenstiches vollkommenes Glück ist, was passiert dann, wenn man viele Insektenstiche hat? Wie soll man dann wissen, welchen Stich man kratzen soll?" Alle lachten. Aber ihre Frage deutete auf einen wichtigen Punkt hin.

Eine prägnante Zusammenfassung der Diskussion kam von einem Kind, dessen Namen ich nicht weiß. Das Kind sagte, "Das Kratzen eines Insektenstiches so zu genießen, dass man im Moment nichts anderes möchte, ist nur ein Blütenblatt der Blume des Glücks."

Ich wende mich jetzt der zweiten Geschichte zu, die ebenfalls ihren Anfang in Platon hat. *Besteht unser Selbst aus Teilen?* Im Buch IV von Platons "Der Staat" findet sich eine berühmte Diskussion über die Teile der menschlichen Seele, wenn man so will über die Teile des menschlichen Selbst. Platon behauptet, dass er davon ausgehen muss, dass das Selbst aus verschiedenen Teilen besteht, um deutlich machen zu können, was die menschlichen Tugenden sind. Da er vermutet, dass die *Polis* (der Stadtstaat) wie ein Individuum im Großen ist, kann er davon ausgehen, dass alles, was er über Individuen sagt, auch eine Parallele in Bezug auf das hat, was er über die Stadt oder den Staat sagt. Und genau wie er vermutet, dass es drei Teile der *Polis* gibt – eine herrschende Klasse, die Armee und die Arbeiterklasse – denkt Platon auch, dass es drei Teile in der individuellen Seele oder in dem Selbst gibt – Vernunft, Geist und Lust.

Obwohl spätere Philosophen und Psychologen Platon in seiner Analyse des Selbst nicht genau gefolgt sind, haben viele, insbesondere Freud, einige Unterscheidungen vorgenommen. In der Tat folgte Freud Platon darin, dass die Seele drei Teile hat, obgleich er diese anders benennt. Andere Denker haben angenommen, dass die Seele zwei Teile hat, womöglich das bewusste und unbewusste Selbst, oder das rationale und irrationale Selbst. Und sogar Leute, die nicht viel darüber nachgedacht haben, könnten geneigt sein zu sagen 'Ein Teil von mir möchte das tun, ein anderer Teil möchte es nicht.' Solche allgemeine Aussagen laden uns auch dazu ein, uns so zu verstehen, dass wir aus Teilen bestehen.

Ich habe die Idee von Platon als Inspiration für eine Geschichte benutzt, die zum Ziel hat, eine philosophische Diskussion mit Kindern zu beginnen. Sehen wir sie uns näher an.

Anna: "Vati, glaubst du, dass du *Teile* hast?"

Vater: "Natürlich, Anna. Ich habe zwei Beine, zwei Arme, einen Körper und einen Kopf. Das sind alles Teile von mir." Annas Vater war gerade dabei, sich in seinen Sessel vor dem Fernseher zu setzen, um sich ein Fußballspiel anzusehen.

Anna: "Nein, das ist nicht, was ich meine. Zum Beispiel als wir heute das Thanksgiving-Essen hatten, hatte ich schon so viel gegessen, dass ich kurz davor war, zu platzen. Aber Mutti hatte Kekse gemacht, die wir mit Eiskrem als Nachtisch gegessen haben. Sie sagte, da heute Thanksgiving ist, kann ich so viele Kekse essen, wie ich will. Deshalb habe ich zwei gegessen und man könnte sagen, dass *ein Teil von mir* noch einen Keks wollte, während *ein anderer Teil von mir* sagte, dass ich lieber aufhören sollte, damit mir nicht schlecht wird. Glaubst du, dass ich wirklich verschiedene Teile habe, einer der will, dass ich noch mehr Kekse esse und einer, der vernünftiger ist und sagt, dass ich lieber aufhören soll?"

Vater: "Ja, warum sollte man das nicht sagen?"

Anna: "Das sagt mein Freund Tony auch. Er sagt, dass man aus verschiedenen Teilen besteht, ein Teil will eine Sache machen und der andere Teil will etwas anderes tun. Wir hatten gestern während des Mittagessens in der Schulcafeteria einen Streit darüber. Ich sagte, dass solche Sachen zu sagen, na ja, du weißt schon, so eine Redensart ist. Ich sagte zu ihm, dass wir ja nicht *wirklich* verschiedene Teile haben. Es ist nur so, dass wir verschiedene Sachen *wollen*, weißt du, unterschiedliche *Wünsche* haben. Und manchmal merken wir, dass wir nicht alle unsere Wünsche erfüllen können. Zum Beispiel können wir nicht den Wunsch befriedigen, immer mehr Kekse zu essen, und gleichzeitig *auch* den Wunsch, dass uns nicht schlecht wird. Deshalb kämpft der Wunsch, noch einen Keks zu essen, mit dem Wunsch, dass einem nicht schlecht wird."

Vater: "Ich finde, das klingt ziemlich vernünftig."

Anna: "Ja, aber warte ab! Was Tony sagen wollte, war, dass Wünsche im Kopf nicht einfach so herumtreiben wie Blätter auf einem Teich. Du hast ja keinen Wunsch, außer *du* bist es, der etwas möchte. Aber es kann nicht beides *du* sein, *du* der noch einen Keks will und auch *du*, der aufhören will zu essen, damit dir nicht schlecht wird."

Vater: "Warum nicht?"

Anna: "Na ja, Tony sagt, das wäre wie zu sagen, dass man stillsitzt und sich auch bewegt. *Ein Teil von dir* könnte sich bewegen, sagen wir mal, deine Hand und ein anderer Teil bewegt sich nicht. Aber *du*, als Ganzes, kannst nicht beides machen. Aber hör mal, willst du wissen, was *ich* dazu gesagt habe?"

Vater: "Klar, erzähl es mir, Anna."

Anna: "Ich sagte, und ich bin ja ziemlich stolz darauf, dass mir das eingefallen ist, dass *du* im Schulbus sitzen kannst, also *du als Ganzes* still auf deinem Platz sitzen, aber *du als Ganzes* könntest dich auch bewegen, da der Schulbus fährt."

Vater: "Das ist ziemlich clever, muss ich zugeben."

Anna: "Ja, aber Tony hatte auch darauf eine Antwort. Er ist so klug. Er sagte, *du* kannst dich nicht gleichzeitig bewegen und still sitzen *in Bezug auf die gleiche Sache*. *Du als Ganzes* kannst dich in Bezug auf meinetwegen die Erde nicht gleichzeitig bewegen und stillsitzen. Mit dem letzten Keks vor dir auf dem Teller ist das so ähnlich. *Du als Ganzes* kannst ihn nicht wollen und auch nicht wollen. Aber *ein Teil von dir* kann ihn wollen und ein *anderer Teil* kann ihn nicht wollen. Meinst du, dass er Recht hat?"

Vater: "Weiß ich nicht, Anna. Aber ich möchte jetzt das Fußballspiel sehen."

Anna: "Och, Vati, kannst du mir nicht helfen...ich glaube, ich muss das allein herausfinden. Bestehe ich nun aus verschiedenen Teilen oder nicht? Das ist es, was ich wissen möchte."

Ich diskutierte diese Geschichte mit Schülern der fünften Klasse in zwei verschiedenen Klassen einer Grundschule in Northampton, Massachusetts. Beide Klassen begannen ihre Diskussion mit dem Fokus auf der Analogie in der Geschichte zwischen körperlicher Bewegung und Wünschen. Tony hatte in der Geschichte gesagt, dass man sich nicht gleichzeitig bewegen und stillsitzen kann. Aber er fügte hinzu, dass ein *Teil* einer Person, zum Beispiel eine Hand, sich bewegen könnte, während der Rest der Person stillsitzt.

Anna hatte betont, dass man in einem Schulbus stillsitzen kann, während der Bus sich bewegt. *Die ganze Person* kann dann still auf einem Platz sitzen und gleichzeitig kann sich *diese ganze Person* auch bewegen. Aber das Stillsitzen und die Bewegung wären dann in Bezug auf verschiedene Dinge.

Ein Kind wollte sofort wissen, was ‚in Bezug auf‘ heißt. Ich versuchte, die Idee des Stillsitzens in Bezug auf den Sitz und der Bewegung in Bezug auf die Erde vorzuspielen, indem ich so tat als ob ich in einem Bus sitze. Ich sah wahrscheinlich ziemlich albern aus. Die Kinder schienen sich zu amüsieren. Aber ich glaube, sie haben es verstanden.

Was die Kinder zuerst interessierte, war die Vorstellung, dass sich ein Körper gleichzeitig bewegt und auch nicht bewegt. Sie begannen darüber nachzudenken, ob der Körper jemals völlig ruhig ist. "Man könnte stillsitzen, aber das Herz würde immer noch schlagen," sagte Jason. "Ein menschlicher Körper kann niemals nichts

tun," bemerkte Esther. "Sogar wenn man atmet, tut man etwas," fügte Carl hinzu.

Aber wie war es mit der Hauptidee der Geschichte – Platons Vorstellung, dass jedes Selbst aus mindestens zwei Teilen besteht? Mehrere Kinder fanden diese Vorstellung sofort plausibel, oder sogar natürlich. Alex identifizierte die Teile des Selbst spontan in einer wahrlich platonischen Weise als Vernunft und Lust. Er schien jedoch nicht nur etwas zu wiederholen, das ihm schon mal erzählt worden ist, denn er entwickelte seine eigene Terminologie für Vernunft und Lust. "Es gibt einen *Weiseren*," sagte er, sorgsam seine Worte wählend, "und einen, der etwas *möchte*; derjenige, der etwas möchte, will etwas haben und der Weisere sagt "Nein." Der Unterschied zwischen Vernunft und Lust, auf den Alex verwies, geht durch die gesamte Geschichte der westlichen Philosophie. Trotzdem schien Alex ihn neu zu entwerfen.

Mehrere Kinder erwähnten die Vorstellung des Gewissens. Aber sie waren nicht völlig sicher, was sie über das Gewissen denken sollten. Ist es eine innere Kraft? Ist es eine Art Zensor, oder nur eine "innere Stimme"? Sie schienen unsicher zu sein. (Und ich bin es auch!)

In der zweiten Klasse, in der ich diese Geschichte diskutiert habe, schlug Laura vor, dass jeder einen "Engel" hat, der in ein Ohr flüstert und einen "Teufel", der in das andere Ohr flüstert. Lilly und Eddy verbanden Ideen, die sie über Neurophysiologie hatten, um vorzuschlagen, dass wenn wir sich widersprechende Wünsche haben, verschiedene und sich widersprechende Botschaften zum Gehirn kommen. Sie dachten, dass eine Botschaft von der Zunge kommen könnte, die das Süße des Kekses schmeckt, über die Anna in der Geschichte spricht und das Gehirn dazu einlädt, noch einen Keks zu essen. Eine andere Botschaft könnte vom Magen kommen, der, wie wir vermuten können, voll war und begann,

vor der Möglichkeit des Erbrechens zu warnen. Die Kinder schienen zu denken, dass die neurophysiologische Geschichte wissenschaftlicher war als die Geschichte über den Engel und den Teufel.

Alex blieb bei der Vorstellung, dass verschiedene Gedanken zum Gehirn kommen und nicht von verschiedenen Teilen des Selbst. "Es sind weniger verschiedene Teile als vielmehr verschiedene Gedanken," sagte er, "und das Gehirn muss entscheiden, welchem Gedanken es folgt."

An dieser Stelle der Diskussion schlugen verschiedene Kinder vor, dass es mehr als zwei sich widersprechende Wünsche geben könnte. Dieser Vorschlag, unspektakulär wie er erscheinen könnte, beinhaltet eine grundlegende Kritik der traditionellen Auffassung des Konflikts zwischen Wünschen als einen Kampf zwischen Vernunft und Lust. Manchmal bemerken wir, dass es zwei oder mehr *gute* Sachen gibt, die wir tun möchten, obwohl wir nur eine tun können. Oder wir bemerken, dass es zwei oder mehr *schlechte* Dinge gibt, die wir tun möchten, obwohl wir höchstens eine davon tun können. Wenn eine von diesen Sachen passiert, können wir die Lage nicht verstehen als ein Wettkampf zwischen Vernunft und Lust, oder zwischen Engel und Teufel. Es könnten *zwei* Engel miteinander streiten, oder *zwei* Teufel, - oder drei, oder sieben. Aus diesem Grund könnte ich hin und her gerissen sein, zur Weihnachtszeit meine Ersparnisse entweder in die Sammeldose der Heilsarmee zu werfen oder stattdessen ein Spielzeug für meine kleine Schwester zu kaufen. Beide Sachen wären gut, aber ich kann nur eine tun. Oder ich könnte unfähig sein, mich zu entscheiden, ob ich nicht zum Klavierkonzert meines Bruders gehe, da er nicht zum Konzert meiner Gruppe gekommen ist, oder zum Konzert zu gehen und zu versuchen, ihn so nervös zu machen, dass er sich verspielt. Das wären beides schlechte Dinge und ich könnte beide tun wollen, obwohl ich bemerke, dass ich nur eine davon tun kann.

Die grundlegende Schlussfolgerung dessen ist, dass ein Konflikt zwischen Wünschen nicht unbedingt ein Konflikt zwischen einer guten und einer schlechten Idee sein muss.

Das Modell der Konflikte zwischen Wünschen, das diese Kinder am anziehendsten fanden, ist viel flexibler als die traditionelle platonische Geschichte. Wenn man den Verstand als Gehirn versteht, dann können wir die Situation als eine verstehen, in der verschiedene Botschaften das Gehirn erreichen und das Gehirn merkt, dass es den Körper nicht alle ausführen lassen kann. Dann können wir eine viel größere Vielfalt von Motivationskonflikten berücksichtigen. Vielleicht kommen die Botschaften oft als Paare: "Das ist süß, also iss es!" und "Davon wird dir schlecht, hör auf, es zu essen!" Aber im Prinzip kann es drei oder vier Botschaften geben. Und sogar wenn sie in Paaren kommen, muss es nicht sein, dass eine für das weisere Selbst und die andere für das gierige Selbst spricht.

Ich verließ diese beiden Klassen mit dem Gedanken, dass die Diskussionen interessant und provokativ waren, aber dass sie sich nicht unbedingt mit der Frage befassen haben, die ich in der Geschichte stellen wollte. Zu sagen, dass ein Teil von mir noch einen Keks essen möchte, während ein anderer Teil aufhören möchte, Kekse zu essen, bringt *mich* nicht ins Spiel. Paulus sagt in den *Römerbriefen* (7:17): "Nun aber vollbringe nicht mehr ich es, sondern die Sünde, die in mir wohnt." Wenn ich mich jetzt überesse, oder mehr als meinen Teil der Kekse esse, könnte ich versucht sein, möglicher Kritik eben in der Weise abzutun, wie sie in dem Pauluszitat zum Ausdruck kommt: "Das habe nicht ich getan, sondern die gierige Lust, die in mir handelt."

Als ich auf der Heimfahrt im Auto über die Diskussion nachdachte, wurde mir klar, dass die Kinder in diesen beiden Klassen

sich doch mit dem Problem der Verantwortung befasst hatten. Sie hatten entschieden, dass es weniger so ist, dass wir wirklich aus Teilen bestehen, ein Teil, der eine Sache tun möchte und ein anderer, der stattdessen etwas anderes tun möchte. Vielmehr schlugen sie vor, dass verschiedene Botschaften das Gehirn erreichen, also den Verstand. "Aber man tut nichts, wenn der Verstand nicht zustimmt," hatte ein Kind bemerkt. Wenn der Verstand wirklich verantwortlich ist, dann kann ich mich gewiss nicht damit herausreden, dass es der gierige Teil in mir war, der mich dazu brachte, es zu tun. Der gierige Teil sendet dem Gehirn eine verführerische Botschaft, aber nichts passiert, wenn das Gehirn dem gierigen Vorschlag nicht zustimmt.

Die philosophischen Fragen, die ich heute hier dargelegt habe, sind diese: Erstens: Ist vollkommenes Glück, etwas so sehr zu

genießen, dass man in diesem Augenblick nichts anderes möchte?

Und zweitens: Ist es eine gute Idee, sich selber als aus Teilen bestehend zu verstehen, zum Beispiel aus einem vernünftigen und einem lustvollen Teil?

Meiner Meinung nach gehört es zu einer umfassenden Bildung die Gelegenheit, über Fragen wie diese zwei nachzudenken und nach einer intensiven Diskussion mit anderen Menschen, die Ergebnisse zu formulieren. Solch eine Diskussion kann schon in frühen Schuljahren zum Vorteil für Schüler und auch Lehrern stattfinden und darüber hinaus zum Vorteil des Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern. In der Tat denke ich, dass solche Diskussionen auch während des Erwachsenwerdens und im späteren Leben fortgesetzt werden sollten. Wie Sokrates einmal gesagt hat, "Das unerforschte Leben ist nicht lebenswert."

Was ist Philosophie für Kinder?

Maughn Gregory

Die zentrale Frage, die immer wieder gestellt wird, ist diese: Warum Philosophieren mit Kindern? Kinder haben sehr wohl ein vergleichbares Spektrum sozialer Erfahrungen wie es auch für Erwachsene zutrifft. Dabei sind es nicht selten dieselben Fragen die Kinder und Erwachsenen beschäftigen, allerdings auf unterschiedliche Weise: Kinder stellen politische, ethische und metaphysischen Fragen, sie haben also selbst philosophische Erfahrungen gleichsam als Kinder, die ihnen daher nicht erst gegeben werden müssen.

Die einschlägigen vom IAPC und anderen Institutionen durchgeführten Untersuchungen zeigen indes, dass das Philosophieren mit Kindern die kognitiven Kompetenzen, die Sozialkompetenzen, die sprachlichen Kompetenzen im Umgang mit Syntax und Semantik, den Umgang mit Erfolg und Frustration und nicht zuletzt die Offenheit für andere und neue Wissensbereiche befördert. Um den methodischen Zugang zum Philosophieren mit Kindern abzusichern, hat das IAPC in den späten 60er-Jahren die so genannte P4C-Methode entwickelt, die dabei stets denselben Gesetzmäßigkeiten folgt. Immer geht es dabei um die einleitende Lektüre, das gemeinschaftliche und gleichberechtigte Formulieren von Fragen über den dargebotenen Text, die Diskussion über diese Fragen, das Herausstellen zentraler Probleme, die Erarbeitung einer konsensualen Lösung und die Umsetzung solcher Ergebnisse in künstlerische Leistungen. Es sind insbesondere soziale und kognitive Aspekte, die im Rahmen dieser Methode im Vordergrund stehen. In der Gesprächssituation selbst gilt grundsätzlich das Gebot der Gleichberechtigung, im Mittelpunkt stehen immer positiv befördernde Denkweisen und Denkanstöße. Die Diskussion wird nicht extern

gelenkt, sie folgt ihren ursprünglichen Interessen. Zwangsläufig hat dies alles mit dem Phänomen der Metakognition zu tun.

Dieser Rahmen bedingt bestimmte Anforderungen an den so genannten "philosophical facilitator"; dieser "philosophical facilitator loves ideas, doesn't think she knows everything, sees herself as a co-inquirer with the children, models and prompts good inquiry (asks open-ended questions; poses alternative views; asks for clarification; helps make connections; challenges reasons; self-corrects openly), doesn't force the inquiry to pre-determined ends, doesn't attempt to validate every opinion, respects children as persons, taking what they have to say seriously, draws out the philosophical significance of the children's contributions, expects students to internalize the procedures of philosophical inquiry." Grundlegend gilt jedoch: Immer sind es mehrere Lehrkräfte, die eine Gruppe betreuen, niemals nur eine einzelne.

Um den Konnex des IAPC mit den entsprechenden öffentlichen Schulen zu ermöglichen, gibt es einen regen Austausch zwischen dem Institut und den Schulen. Insbesondere die wöchentlich stattfindenden Sitzungen in den Klassenzimmern der teilnehmenden Schulen sorgen dafür, dass dieser Konnex Struktur bekommt. Ein spezielles Zertifizierungssystem für das Personal des IAPC stellt dabei die Qualität der Einrichtungen und Angebote sicher.

Diskussion

- Die Erfahrung zeigt, dass die wöchentlichen Sitzungen den Rahmen des

Möglichen ausmachen, keineswegs aber genug sind. Um den philosophischen Bedarf der Kinder, der über diese eine Sitzung pro Woche hinausgeht, aufzufangen, gibt es eine Reihe von außerschulischen so genannten "Philosophie-Clubs".

- Das Philosophieren mit Kindern hat u.a. gezeigt, dass insbesondere langsamere Kinder von diesen Angeboten profitieren.
- Auffallend ist dabei, dass es bei den Eltern, weniger bei den Kindern selbst, Vorbehalte gegen das Philosophieren mit Kindern gibt.
- Das Beispiel Montclair zeigt, dass in diesen Kursen die unterschiedlichsten Religionen zusammenkommen. Allerdings gibt es, wiederum vor allem von den Eltern her, Vorbehalte gegen die Lektüre von Texten anderer religiöser Orientierungen. Gerade deswegen ist das Programm des IAPC überreligiös

angelegt. Es geht also nicht so sehr um bestimmte Moralvorstellungen, die je nach Religion unterschiedlich ausfallen können, sondern um den ethischen Diskurs.

- Die Problematik der unterschiedlichen Schultypen stellt sich in der Vereinigten Staaten nicht so sehr, wie in anderen Ländern; grundsätzlich versucht das IAPC ihr Programm offen für alle Bildungsschichten zu gestalten. Allerdings gibt es erhebliche Unterschiede hinsichtlich des Verhaltens von Jungs und Mädchen. Es zeigt sich zumeist, dass vor allem Mädchen an diesen Kursen teilnehmen. Das Verhalten der Kinder ist indes abhängig von der Klassenstärke.
- Der Punkt, der immer wieder im Zusammenhang mit einschlägigen Verhaltensphänomenen auffällt, ist, dass Kinder ein sehr feines Gespür für Fairness haben.

Perspektiven eines Projekts in Bayern – Kinder philosophieren

Karlfriedrich Herb

Der Projektname "Kinder philosophieren" ist nicht der Versuch, sich radikal von bereits existierenden Bezeichnungen wie etwa Kinderphilosophie, Philosophieren mit Kindern oder Philosophie für Kinder, abzugrenzen.

Dennoch ist der Name "Kinder philosophieren" sehr bewusst gewählt.

In unserem Projekt geht es weder darum, eine "Philosophie light" für Kinder zu entwickeln, noch darum, klassische Philosophiegeschichte zu lehren. Unser Ziel ist es vielmehr, die Philosophie in der Lebenswelt der Kinder zu verankern. Es sind die Fragen und Themen der Kinder, die das Philosophieren in Gang bringen. Gemeinsam thematisieren die Kinder ihre Fragen, entwickeln und diskutieren Argumente und bemühen sich, Antworten zu finden. Dabei kommt es weniger auf endgültige Lösungen als vielmehr auf den Prozess des Philosophierens selbst an. Damit kann man bekanntlich nicht früh genug anfangen.

Warum?

Es stellt sich die Frage des Warum. Warum sollen Kinder philosophieren? Unser Projekt will sich den Herausforderungen der modernen Gesellschaft stellen. Das Wohl des Kindes steht im Mittelpunkt unseres Interesses und wir versuchen mittels der Philosophie im Durcheinander unserer modernen Zeit Orientierung zu bieten.

Was?

Die Begriffstrios Staunen – Denken – Werten spiegelt die wesentlichen Inhalte des Projekts wider.

Das Staunen ist der Anfang aller Philosophie. Die kindliche Unbefangenheit lässt das Kind die Welt auf eine Weise entdecken, die wir längst verloren haben. Es stellt Zusammenhänge in Frage, die Erwachsene längst hingenommen haben.

Mit dem Staunen verbunden ist das Fragen, das Hinterfragen von alltäglichen und außeralltäglichen Phänomenen, die Suche nach Sinnzusammenhängen und Orientierung. Der deutsche Existenzphilosoph Karl Jaspers erblickt in den Fragen der Kinder ein wunderbares Zeichen dafür, dass der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert. "Gar nicht selten hört man aus einem Kindermund, was dem Sinne nach unmittelbar in die Tiefe des Philosophierens geht", so Jaspers.

Im Denken setzt sich das Kind mit seiner eigenen Lebenswelt auseinander. Es sucht Antworten auf seine Fragen, versucht sie zu ordnen, lernt den Umgang mit Begriffen und Kategorien und schult dadurch die Fähigkeit zu sprechen, zu analysieren und logisch zu argumentieren. In der Begegnung mit anderen und im gemeinsamen Gespräch entsteht nach und nach ein Gefühl für die eigene Persönlichkeit.

Bereits John Locke ermahnte uns dazu, selbst kleine Kinder als rationale Wesen zu behandeln. Die frischen und unverbildeten Ideen nachdenklicher Kinder könnten oft einem verständigen Manne viel zu denken geben. Und ich denke, so Locke weiter, es gibt oft von den unerwarteten Fragen eines Kindes mehr zu lernen als von Männergesprächen.

Im Verstehen seiner sozialen Umwelt und in der Auseinandersetzung mit anderen entwickelt das Kind schließlich Maßstäbe

für sein Werten. Moralische Urteilskraft ist die Basis des verantwortlichen Handelns in einer demokratischen Gesellschaft. Die Förderung selbstbestimmter Individuen steht im Mittelpunkt einer durch die philosophische Praxis inspirierten Wertebildung. Werte wie Freundschaft, Respekt, Toleranz und Solidarität sollen keine abstrakten Werte bleiben, sondern verinnerlicht und gelebt werden.

Womit?

Die Kinder werden durch geeignete Quellen zum Staunen, denken und werten inspiriert. Wir stützen uns auf verschiedenste Quellen, die innerhalb des Gesamtprojekts zur Anregung und Begleitung des Philosophierens von Kindern herangezogen werden. Unterschieden wird zwischen philosophischen Texten, philosophischen Kindergeschichten, literarischen Texten und alternativen Quellen. Dazu zählen Kunst, Musik, Gedankenexperimente, Hörspiele, Naturphänomene, Filme, um nur einige zu nennen.

Philosophie als "Lebenshaltung" kann weder vermittelt, noch von heute auf morgen verinnerlicht werden. Es handelt sich um einen Prozess des Philosophierens, der bereits im Vorschulalter beginnen und sich über die Grundschule bis in die Sekundarstufe hinein weiterentwickeln muss.

Insofern geht es der Projektinitiative Kinder philosophieren in erster Linie darum, das Staunen, Denken und Werten von Kindern Fächer verbindend und einrichtungsübergreifend in Kindergärten, Schulen und Horten zu etablieren. Wissenschaftler, Lehrer und Lehrerinnen, Erzieher und Erzieherinnen und Eltern unterstützen gemeinsam das kritische Fragen und verantwortliche Handeln von Kindern im Dienste der Förderung von analytischen, sprachlichen und ethischen Kompetenzen mit Blick auf eine umfassende Entwicklung der Persönlichkeit. Dass ein solches Pro-

jekt nur langsam von unten nach oben wachsen kann, versteht sich von selbst.

Wer?

An der praktischen Umsetzung des Projekts "Kinder philosophieren" sind gegenwärtig mehrere Institutionen und Gremien beteiligt, die eng miteinander vernetzt sind. Das Projekt haben Roswitha Wiesheu und Prof. Dr. Karlfriedrich Herb ins Leben gerufen. Die Projektleitung ist in der Hanns-Seidel-Stiftung angesiedelt und liegt bei Herrn Prof. Dr. Dr. Siegfried Höfling. Die inhaltliche Arbeit wird von dem Projektteam der Universität Regensburg unter der Leitung von Herrn Professor Herb geleistet. Als Partner gewähren die Hanns-Seidel-Stiftung und die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw/VBM) dem Projekt finanzielle, organisatorische und strukturelle Unterstützung. Ein externer Arbeitskreis bündelt die Ziele der beteiligten Institutionen. Er setzt sich zusammen aus den Initiatoren, der Leitung und den Partnern des Projekts, Vertretern der bayerischen Sozial- und Bildungsministerien sowie weiteren Repräsentanten aus Politik und Wirtschaft.

Wie?

Die Operationalisierung des Projekts konzentriert sich derzeit auf drei Schwerpunkte.

Der erste Schwerpunkt in der zweijährigen Pilotphase liegt in der Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen, Lehrern und Lehrerinnen und Pädagogen an 18 ausgewählten Modellstandorten sowie in einer begleitenden Evaluation. Das Projektteam stellt Quellen und Anregungen für das Philosophieren an Kindergärten, Grundschulen und Horten zusammen, die in Fortbildungsseminaren mit den Erziehern und Erzieherinnen und Lehrern und Lehrerinnen umgesetzt und erprobt werden

(2005 haben bereits vier Fortbildungsseminare stattgefunden).

In dieser engen Kooperation von Theorie und Praxis besteht der zweite Schwerpunkt, der mittel- und langfristig ein Grundprinzip des Kinderphilosophierens avancieren soll. Der intensive Austausch zwischen Philosophen und Pädagogen ermöglicht eine optimale Erschließung, Erprobung und didaktische Aufbereitung der verschiedenen Quellen und Inputs. Das heißt, nicht der Philosoph geht in die Kindergärten und Schulen, sondern die professionellen Experten vor Ort unterstützen den Prozess des kindlichen Philosophierens.

Der dritte Schwerpunkt liegt auf der wissenschaftlichen Begleitung und Grundlegung des Projekts. Entwickelt wird ein integratives Modell, das das Kind und seine ureigene Bedürfniswelt vor dem Hintergrund eines christlich-humanistischen Menschenbildes erfasst. Die kritische Auseinandersetzung mit aktuellen Ansätzen aus Pädagogik, Psychologie und philosophischer Anthropologie öffnet den Blick für ein zeitgemäßes Kinderbild. Auf dieser Basis und ausgehend von einem lebensnahen Philosophieverständnis entstehen Leitlinien und Prinzipien, die in der Praxis erprobt werden.

Diese grundlegende Konzeption wird Ausgangspunkt sein für eine Anzahl weiterer wissenschaftlicher Arbeiten, die spezielle Fragen vertiefen, empirische Untersuchungen durchführen und didaktische Hilfestellung bieten. Angedacht ist dabei die Publikation in einer gemeinsamen Buchreihe.

Das Projektteam Regensburg erarbeitet darüber hinaus Module für die Lehreraus- und -fortbildung und konzipiert Inhalte für die Schulung von Multiplikatoren. Diese Module bilden die Grundlage für einige Seminare, die an der Universität Regensburg sowie an der Hochschule für Philoso-

phie bereits seit dem WS 2005/06 angeboten werden. Am Ende dieses Prozesses soll die Installation eines Zusatzstudiums Kinderphilosophie stehen.

Was passiert noch?

Um den Erfahrungsaustausch mit den Forschern anderer Einrichtungen zu gewährleisten, organisiert die Projektleitung nationale und internationale Expertentagungen. Begleitend werden philosophische "Events" durchgeführt, in deren Rahmen sich die Einrichtungen mit philosophischen Einheiten darstellen können und das Projekt einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt wird. (Zum Beispiel eine "philosophische" Ferienprogrammgestaltung auf der Bundesgartenschau in München sowie ein philosophischer Kindertag in der Glyptothek).

In diesem Zusammenhang ist noch zu erwähnen, dass das Projektteam in Zusammenarbeit mit der Firma rs-medienberatung, der FWU sowie dem Bayerischen Rundfunk einen ca. 15-minütigen Film konzipiert hat, der als Lehrfilm im Schulunterricht eingesetzt wird.

Das Projekt "Kinder philosophieren" setzt sich mit den existierenden und bereits erfolgreich umgesetzten Ansätzen des Philosophierens mit Kindern auseinander. Diese Expertentagung bietet für uns die Chance, sich mit Ihnen über Erfahrungen auszutauschen und im Raum stehende Fragen zu diskutieren.

Das Projekt "Kinder philosophieren" will von den bekannten Wegen profitieren und gleichzeitig neue Wege eröffnen. Die kontinuierliche Kooperation zwischen Theorie und Praxis sowie der dynamische Charakter des Gesamtprojekts sollten es uns ermöglichen, neue Inhalte und Methoden zu entwickeln sowie die didaktische Umsetzung philosophischer Einheiten an Kindergärten, Schulen und Horten zu optimieren.

Herausforderungen

Ohne Zweifel gibt es viele Fragen, die auf der Agenda stehen:

- Das Kardinalproblem ist sicherlich, welcher Philosophiebegriff dem Ganzen zu Grunde liegt? Was sind überhaupt philosophische Fragen und an welcher Stelle begibt man sich in die Nähe eines "Etikettenschwindels"? Wie bekommt man es hin, anspruchsvoll zu sein, ohne zu überfordern?
- Die Grundfrage mancher Skeptiker, ob Philosophieren überhaupt als kindliche Tätigkeit anzusehen ist, wirft die Frage auf, von welchem Kinderbild Kinderphilosophie ausgehen muss. Ist ein Kind ein "Mängelwesen", wie es Aristoteles definiert, oder muss man das "Kindsein" überhöhen, wie es Rousseau getan hat – dies sind die beiden Extrempositionen, zwischen denen es zu vermitteln gilt. Die Eigenständigkeit des "Kindseins" verlangt dabei in jedem Fall, das Philosophieren in die Lebenswelt der Heranwachsenden zu verorten. Doch wie kann dies gelingen, welche Prinzipien müssen befolgt, welche Konzessionen möglicherweise gemacht werden?
- Eine weitere Frage ist, wieviel ein Pädagoge über Philosophie wissen muss, welche Hintergrundinformationen er benötigt, um den Prozess des Philosophierens bei Kindern in Gang zu bringen, zu unterstützen und anzuleiten? Inwieweit muss der Pädagoge den Prozess des Philosophierens steuern, sich zurückhalten oder in konkreten Situationen Stellung beziehen?
- Des Weiteren können wir dem Problem nicht ausweichen, welches Verhältnis

die Philosophie zur Religion einnimmt. Ist das Philosophieren an Kindergärten, Schulen und Horten eine Konkurrenzveranstaltung zum herkömmlichen Religionsunterricht oder lassen sich hier Schnittmengen bilden? In ähnlicher Weise ist das Verhältnis zum Ethikunterricht oder dem neuen Schulfach LER zu diskutieren.

- Und schließlich die Frage, ob das Philosophieren an Schulen ein Unterrichtsfach sein soll oder vielmehr ein übergreifendes Unterrichtsprinzip. Genügt es, in einer konkret dafür vorgesehenen Unterrichtsstunde philosophische Fragen oder Themen zu erörtern oder muss die Philosophie in der Mathematik genauso wie im Deutsch- oder Heimat- und Sachkundeunterricht als Prinzip integriert werden?

Auf alle diese Fragen müssen wir Antworten finden und uns dabei stets vergegenwärtigen, dass wir Erwachsenen von Kindern, die philosophieren, womöglich mehr lernen können als diese von uns. Die klassischen Rollenbilder werden hier gesprengt, weswegen es auch so wichtig ist, die Eltern in diesen Prozess mit einzubinden. Das Philosophieren von Kindern darf sich nicht nur in einigen Oasen abspielen. Ziel ist vielmehr, die Philosophie als derart festen Bestandteil der Erziehung von Kindern zu verankern, dass auch der philosophische Dialog zwischen den Generationen angeregt wird.

Ganz gleich, ob jemand professionell oder nicht mit Kindern zu tun hat – das Philosophieren ist ein Weg der gemeinsamen Sinnorientierung und Wertebildung über alle Grenzen hinaus. Auf diesem Weg haben wir bereits einige kleine Schritte getan.

"Kinder philosophieren"? Sinnorientierung und Wertebildung im Dialog zwischen Gestern, Heute und Morgen

Barbara Weber

Wie alles anfang ...

Begonnen hat alles sehr harmlos. So wie auch Kinderfragen im ersten Augenblick naiv und harmlos erscheinen. Es war in einem Seminar an der Hochschule für Philosophie, als sich Roswitha Wiesheu (damals eine eifrige Studentin) gegenüber Herrn Prof. Dr. Karlfriedrich Herb zu ihrer Leidenschaft, mit Kindern zu philosophieren, bekannte und die gesellschaftspolitische Dringlichkeit hervorhob, philosophische Inhalte und Methoden wieder in den Kanon der Schulen und der Gesellschaft zu integrieren.

Mit dem Wunsch nach einer Wiederbelebung des Politischen Denkens und dem neuen Masterstudiengang Demokratiewissenschaft an der Universität Regensburg im Hinterkopf, fühlte sich Prof. Dr. Herb von diesem Vorschlag sogleich angezogen. Doch nicht zuletzt haben ihn seine positiven Erfahrungen der sokratischen Gespräche mit Grundschulkindern darin bestärkt, schließlich den Schritt hinaus aus dem philosophischen Elfenbeinturm und hinein in den lebhaften Alltag von Kindergarten und Schule zu wagen – und dabei jedoch weder die Magie des kindlichen Elfenbeinturms noch die Lebensnähe des sokratischen Marktgespräches aus den Augen zu verlieren ...

So kam es, dass Frau Wiesheu und Prof. Herb 2003 die Initiative "Kinder philosophieren" gründeten. Ihr Ziel ist die fächerübergreifende Implementierung des Philosophierens mittels philosophischer Methoden an Kindergärten, Schulen und Horten zum Ziele der Persönlichkeitsentwicklung, Sinnorientierung sowie der Stärkung von Dialog- und Demokratiefähigkeit.

Doch erst auf den zweiten Blick – ähnlich der Kinderfragen – enthüllte sich die Reichweite der Konsequenzen dieser anfangs ganz unbedarft gestarteten Initiative. Seither laufen die wissenschaftlichen (durch das Projektteam Regensburg) und organisatorischen Produktionsmaschinen auf Hochtouren.

Was passiert ...

Grundsätzlich geht die Initiative von einem prozessualen und lebensnahen Philosophiebegriff aus, der sich in einer philosophischen Haltung des Lehrers, philosophischen Methoden und Inhalten niederschlägt. Im Zentrum steht jedoch das Kind in seiner gesellschaftlichen Lebenswelt und seinen aktuellen Bedürfnissen. Die Erfahrung von Sinn, Orientierungshilfe in einer pluralistischen Gesellschaft und das gemeinsame Finden von Werten sollen im gemeinsamen Dialog erlebt und im kindlichen Alltag gelebt werden.

Das Kernstück dieses prozessual-dialogisch orientierten Philosophierens bildet die Doppeltrias von Staunen-Fragen, Denken-Sprechen, Werten-Handeln. Philosophische Primärtexte, Kinderliteratur, philosophische Kindergeschichten, alternative Quellen (Filme, Bilderbücher, Kunst, Naturphänomene etc.) bzw. die direkten Fragen der Kinder bilden die Quellen des Wunderns, Zweifelns und Staunens. Ein solches Staunen äußert sich bestenfalls in einem Fragen, das der erste Schritt in den gemeinsamen Dialog ist. Das genaue Nachdenken über solche Fragen mit Hilfe philosophischer Methoden sowie das kritische Prüfen und kreative, sich gegenseitig unterstützende Weiterdenken im gemeinsamen Gespräch bilden das Kernstück des

philosophischen Prozesses. Damit aber diese Kontemplation nicht nur hehres Gedankenspiel bleibt, soll dieser Prozess letztendlich zu einem Finden verbindlicher Werte (z. B. für die Klasse) bzw. konkrete Aktionen (politische oder soziale Aktivitäten) führen und das Handeln in der Klassengemeinschaft bestimmen.

Wie es weitergeht ...

Seit die Initiative gegründet wurde, ist viel in Bewegung geraten. Hier einige Meilensteine, die innerhalb der nächsten Monate zu setzen sind: Innerhalb der zweijährigen Projektphase werden in Lehrerfortbildungen Pädagogen von 16 Modellstandorten in das Philosophieren mit Kindern eingeführt. Studiengängen zur Ausbildung von Multiplikatoren (an der Hochschule für Philosophie) bzw. Lehramtsstudenten (an der Universität Regensburg) im Bereich des Kinderphilosophierens sind in Planung bzw. bereits in der ersten Phase der Erprobung. Im Rahmen des bereits laufenden Seminars + Übung an der Hochschule für Philosophie sind zwei Arbeitskreise geplant: 1. mit dem Ziel der Aufbereitung philosophischer Primärtexte für Kinder und 2. zur Erarbeitung von Modulhalten für die Ausbildung von KindergärtnerInnen – denn der Einsatz spezifischer Module für die KindergärtnerInnen-Ausbildung ist bereits für Herbst 2006 angedacht.

Philosophische Quellen und didaktische Anregungen zum Staunen, Denken und Werten wurden erarbeitet und in Handreichungen zusammengestellt. Bei der Konzeption solcher Schulungsunterlagen gehen Theorie und Praxis Hand in Hand: die Pädagogen der Modellstandorte unterstützen und erproben sämtliche didaktische Anregungen, Quellen und Methoden. Die Ergebnisse werden evaluiert.

Ein internationaler Kongress zum Thema "Kinder philosophieren" wurde im Juni 2005 in Wildbad Kreuth organisiert. Internationale Vernetzungen und Kooperatio-

nen sind dadurch mehrfach angeregt worden. Diverse Publikationen sind erschienen und weitere Kooperationen für Forschungsarbeiten stehen auf dem Programm. U. a. plant das Projektteam Regensburg für das Frühjahr 2006 die Herausgabe einer Monografie über die theoretischen Inhalte des integrativen Modells "Kinder philosophieren". Ab April soll außerdem ein Promotionskolleg (Sprecher: Prof. K. Herb) starten. Interdisziplinäre Experten werden die Doktoranden betreuen. Der Austausch auf hohem wissenschaftlichen Niveau zur Erarbeitung eines soliden theoretisch-methodischen Grundstocks sowie die eingehende Evaluierung der Methoden der Initiative sind das Ziel des Kollegs. Weitere Kongresse, Experten-Workshops und medienwirksame Ereignisse (wie das "sinnen-nahe Philosophieren" in Kooperation mit der LMU München auf der BuGa im August 05, die Premiere des philosophischen Films "Der Zauberring" Okt. 05, oder die geplante Veranstaltung "Antikes Griechenland" in der Glyptothek im Frühjahr 06) stellen die Anbindung des Projekts an die wissenschaftliche Forschung und die Öffentlichkeit sicher. – Darüber hinaus beschäftigt sich das Team mit der Entwicklung von philosophischem Spielzeug in Kooperation mit der Firma "Voll-Sinn".

Anfang gut, alles gut ...?

Es scheint, dass mit dieser Initiative einiges ins Rollen gebracht wurde. Was aus den mutigen Schritten des Anfang erwächst, wird die Zukunft zeigen. Philosophisch gewendet handelt es sich im Sinne von Hannah Arendt um eine "Initiative" ... also ganz im Sinne "arendtschen" politischen Handelns. "Weil jeder Mensch auf Grund des Geborens ein Initium, ein Anfang und Neuankommeling in der Welt ist, können Menschen Initiative ergreifen, Anfänger werden und Neues in Bewegung setzten." (Vita activa, 215) Vielleicht sollten wir dies als Ausgangspunkt nehmen, um Kindern wieder zu trauen, dass auch

sie etwas in Bewegung setzen, wir das Geschenk ihres Neuanfangs entgegennehmen und damit die Linearität von Geschichte durchbrechen.

Dies wäre jedenfalls ein würdiges Ziel der Initiative "Kinder Philosophieren".

Das Ende ist jedenfalls noch lange nicht in Sicht. Wie oder ob es je aufhört? Da kann ich nur sagen, dass ich weiß, dass ich (es) nicht weiß.

Damit wären wir zumindest wieder am Anfang.

"Kinder philosophieren" – ein integratives Modell zur Sinnorientierung und Wertebildung

Katharina Zeitler

Konfrontiert man seinen Gesprächspartner mit dem Titel des Projekts – "Kinder philosophieren" – reagieren die einen zunächst skeptisch und mit fragenden Blicken, andere wiederum sind neugierig und wollen wissen, wie man sich das vorstellen habe, wenn Kinder philosophieren, hat doch die Philosophie den Ruf "(...) einer lebensfernen, trockenen, schwierigen, abstrakten und dunklen Wissenschaft, die so gar nicht für Kinder taugt, sondern allenfalls "reifen" Menschen mit einer reichen Bildung und Lebenserfahrung etwas zu sagen habe."¹

Ähnlich reagiert ein Großteil der Experten und Fachphilosophen, die die Philosophie als akademische Disziplin verstehen, die allenfalls an Universitäten und in akademischen Zirkeln ihren Platz hat. Ihre Ablehnung dem Vorhaben gegenüber bringen sie durch entwicklungspsychologische und philosophische Argumente zum Ausdruck. Entwicklungspsychologisch berufen sie sich auf Piagets Konzeption der Entwicklung des kindlichen Denkens, nach der die für das Philosophieren erforderlichen geistigen Leistungen wie Hypothesenbildung, Schlüsse ziehen sowie das Nachdenken über Denkvorgänge erst im Alter von etwa 11 – 14 Jahren möglich ist.² Philosophisch argumentieren sie, dass Kindern die notwendige Abstraktion und distanzierte Reflexion fehle, um sich ernsthaft mit philosophischen Themen auseinander zu setzen.³ Seit einigen Jahren bemühen sich verschiedene Autoren und Philosophen, Vorurteile dieser Art abzubauen. Am anschaulichsten wird die Beziehung zwischen kindlichem Denken und bekannten philosophischen Theorien von dem amerikanischen Philosophen Gareth B. Mat-

thews herausgearbeitet. In seinen Arbeiten "Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder"⁴ und "The Philosophy of Childhood"⁵ schildert Matthews zahlreiche Gespräche mit Kindern, die beweisen, dass Kinder durchaus zu ernsthaften philosophischen Gesprächen fähig sind.

Im Folgenden soll versucht werden, die Skepsis und das Misstrauen der einen Seite auszuräumen sowie die Neugierde und das ernsthafte Interesse der anderen zu wecken. Zunächst stellt sich die Frage, wie man überhaupt dazu kommt, mit Kindern zu philosophieren. Oder anders gefragt, wie kann die Philosophie Kindern helfen, sich in dieser Welt zurechtzufinden? Des Weiteren wird von Interesse sein, wie Kinder philosophieren und ab welchem Zeitpunkt man von Philosophieren sprechen kann? Abschließend wird kurz das Projekt "Kinder philosophieren" vorgestellt, das sich zum Ziel setzt das Philosophieren als neuartiges Erziehungsprinzip zu etablieren, um Kindern einen unvoreingenommenen, kritischen, selbstbewussten Blick auf die Welt zu eröffnen und über die Thematisierung existenzieller und moralischer Fragen Sinnorientierung und Wertebildung zu erlangen.

1. Wie kommt man überhaupt dazu, mit Kindern zu philosophieren?

In der pluralistischen Gesellschaft, die durch Offenheit, Mehrdeutigkeit, durch eine Vielfalt an Lebensformen und Weltdeutungen geprägt ist, wird die Wirklichkeit immer komplexer und undurchschaubarer. Die Informationsflut, der Kinder

täglich ausgesetzt sind, die Beeinflussung der eigenen Wahrnehmung durch die Medien und Konsummärkte lassen nur noch wenig Raum und Zeit für eigene Erfahrungen und erschweren die persönliche Orientierung und Urteilsbildung.⁶ Kinder werden in diese Welt hineingeboren und müssen sich in dieser Welt zurechtfinden und behaupten. Aus diesem Grund sollte Kindheit die Phase im Leben sein, in der Kinder Fähigkeiten erwerben, die sie stark für das Leben machen. Wie aber kann die Philosophie und warum gerade sie dabei helfen?

Bei dieser Frage kommt es insbesondere darauf an, was man unter Philosophie versteht und wie sie angewandt wird. Eine allgemein anerkannte Definition von Philosophie gibt es nicht. Philosophie lässt sich einerseits als Lehre oder Theorie, andererseits als die besondere Fähigkeit oder Lebensweise des Philosophierens auffassen.⁷ Den alten Griechen zufolge ist das Staunen und Fragen der Anfang jeder Form von Philosophie. Philosophieren beginnt nach dieser Definition mit dem "Sich-wundern-können" über die Welt und mit dem Fragen nach Bedeutungen, nach Gründen und nach Folgen. Kinder besitzen diese Fähigkeiten. Ihr natürlicher Wissensdrang und ihre kindliche Neugierde sind die entscheidende Voraussetzung für das Philosophieren.⁸ Das Anknüpfen an Fragen der Kinder ist ein optimaler Einstieg ins Philosophieren, auch wenn sich das Philosophieren darin nicht erschöpfen wird. Philosophieren bedeutet gleichzeitig gemeinsam auf der Suche nach Antworten zu sein. Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen dürfen aus diesem Grund die Fragen der Kinder nicht als Anlass sehen, sie zu belehren oder sie mit vorgefertigten Antworten abzuspeisen, sondern sie als Einladung und als Gelegenheit zum gemeinsamen Nachdenken zu begreifen. In einem auf Leistungsbewertung zugeschnittenen Unterricht bleibt kaum Zeit für kreatives Denken und "echte Fragen." Zentral ist die Vermittlung abfragbaren Wissens. Aber sind es nicht gerade die "Fragen" der Kin-

der, die ihnen Orientierung und eine reflektierende Aneignung der Wirklichkeit ermöglichen? Will man Kinder dahingehend fördern, sich Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, die ihnen helfen, Zusammenhänge zu erkennen und aus der Informationsflut Widersprüchliches aufzudecken und kritisch zu hinterfragen, sowie selbstständig zu denken und letztlich verantwortungsbewusst zu handeln, darf es nicht allein um die Frage der Wissensvermittlung gehen.⁹

Oder um es anders auszudrücken: Nicht was man denken soll, sondern wie man selbst denkt, ist zu vermitteln. Die Frage, die wir Erwachsene uns in diesem Zusammenhang stellen müssen, ist, behindern oder fördern wir unsere Kinder im Streben nach kreativem und eigenständigem Denken?¹⁰

2. Wie philosophiert man mit Kindern?

In Anbetracht zunehmender Informationen kommt es heute mehr denn je darauf an, selbstständig zu denken und zu hinterfragen, anstatt bereits Gedachtes auswendig zu lernen. Eine Methode, die dies zu verhindern versucht, ist es, Kinder zum Fragen und Weiterfragen zu animieren. Dies kann nur dann gelingen, wenn man ihre besonderen Bedürfnisse berücksichtigt und sie in ihren Anliegen und Fragen ernst nimmt. Das kindliche Fragpotenzial kann nur dann ausgeschöpft werden, indem in der Familie, im Kindergarten, im Hort oder in der Schule bewusst Fragegelegenheiten geschaffen werden. In diesem Zusammenhang ist die Haltung der Eltern, der ErzieherInnen und der LehrerInnen von entscheidender Bedeutung. Zunächst kommt es darauf an, wirklich zu verstehen, was Kinder bewegt. Das heißt, der Pädagoge muss sich Zeit nehmen, Geduld aufbringen, bewusst zuhören, auf die Fragen der Kinder eingehen, nachfragen und die Fragen der Kinder ernst nehmen. Nur diese

Herangehensweise kann in einem nächsten Schritt dazu führen, die Philosophie für sich und sein eigenes Leben interessant zu finden. Erst wenn Kinder das Gefühl haben, dass ihre Fragen wichtig sind und ernst genommen werden, kann eine Kultur des gemeinsamen Nachdenkens und des Weiterfragenwollens kultiviert werden. Bei philosophischen Gesprächen sind alle gemeinsam auf der Suche nach Lösungen und Antworten. In diesem Sinne ist auch die Rolle des Pädagogen eine andere. Nach dem Vorbild Sokrates verliert er sein Wissensmonopol und begegnet den Kindern auf gleicher Augenhöhe. Kinderfragen zielen nicht selten auf Grenzsituationen des Lebens, daher lassen sie sich nicht immer mit einem einfachen Satz beantworten.¹¹ Es gibt keine richtige und falsche Antwort beim Philosophieren. Indem wir Erwachsene uns auf die Fragen der Kinder einlassen und keine Antworten bereithaben, für die keine Fragen gestellt wurden, können aus den unterschiedlichen Standpunkten der Gesprächspartner gemeinsam ein Erkenntnisfortschritt erreicht werden.

Wie aber muss eine Frage beschaffen sein, damit selbstständiges, kreatives Denken der Kinder angeregt wird, sodass ein Gespräch entsteht, in dem gemeinsam mit Kindern etwas ergründet werden kann?

Zunächst kann ein Interesse, eine Leidenschaft und Begeisterung für die Philosophie nur dann entfacht werden, wenn die Philosophie in der Lebenswelt der Kinder verankert wird.

Indem die Fragen der Kinder zugelassen werden und sie sich mit ihren Fragen auseinander setzen können, finden sie Zugang zur Philosophie. Es werden keine von Erwachsenen "künstlichen" Lerninhalte geschaffen, sondern es sind Fragen, die das konkrete Leben der Kinder betreffen. Der Ansatzpunkt liegt mithin in der Praxis, im zu gestaltenden Leben. Dies scheint der einzig sinnvolle Weg zu sein, mit der Philosophie Bekanntschaft zu machen. Durch

geeignete philosophische oder literarische Kindergeschichten, Bilderbücher oder Filme, in denen es um ihre Fragen geht, finden Kinder einen Zugang zum Philosophieren.

Ein weiteres zentrales Element des Philosophierens mit Kindern ist das gemeinsame Gespräch, das Raum und Zeit bietet, Gedanken zu klären und auszudrücken, Meinungen zu begründen, zu vertreten und zu hinterfragen. Aber gleichzeitig auch das zu berücksichtigen, was andere äußern, deren Gedanken aufzunehmen und weiterzudenken. Die Etablierung einer solchen Gesprächskultur muss ohne Zweifel geübt werden. Das Erlernen des Philosophierens ist ein Prozess, der frühzeitig beginnen sollte, will man bestimmte Fertigkeiten wie etwa den Umgang mit Begriffen, logisches und analytisches Argumentieren, aber auch moralische Urteilsfähigkeit der Kinder fördern und kultivieren.¹²

Dass nicht jedes Kind von Natur aus ein kleiner Philosoph ist, scheint einleuchtend. Auch wenn Matthews Philosophieren als eine natürliche Tätigkeit der Kinder versteht, weil Kinder die Fähigkeit zum Staunen und Fragen besitzen, setzt das Philosophieren bestimmte Fertigkeiten voraus, die gelernt und geübt werden müssen.¹³ Philosophische Kompetenzen können in jeder Alltagssituation oder Schulsituation gefordert sein und in verschiedensten Situationen können Fragen auftauchen, denen philosophierend begegnet werden kann. Aus diesem Grund ist eine entsprechende Gesprächskultur, in der die Kinder als gleichberechtigte Gesprächspartner ernst genommen und akzeptiert werden, in der auf ihre Fragen gemeinsam Antworten gesucht werden, in der jeder seine Meinung äußern kann und eine Kultur des Nachdenkens gepflegt wird, die von gegenseitigem Respekt geprägt ist, Voraussetzung für das selbstständige und kreative Denken der Kinder.¹⁴ "Warum heißt ein Tisch, Tisch?", "Wie kommen meine Gedanken in den Kopf?" "Wo werde ich sein, wenn ich tot

bin?" So und ähnlich lauten die Fragen, die plötzlich mitten im (Schul-)Alltag eine Antwort fordern. Nicht jede Frage der Kinder ist per se philosophisch. Deshalb wird zunächst die Aufgabe darin bestehen, ein Instrumentarium zu entwickeln, das philosophische Fragen von anderen Fragen, etwa Verständnis- oder Faktenfragen unterscheidet. Was man zunächst festhalten kann, ist das es sich bei "echten philosophischen Fragen" inhaltlich um Fragen handelt, deren Antworten nicht schon in einem Lexikon feststehen. Auf philosophische Fragen wird es in den seltensten Fällen eine einfache Antwort geben. Es handelt sich um Fragen, bei denen wir Erwachsene selbst auf die Antwort gespannt sind. Bei philosophischen Fragen kann es nicht darum gehen, Wissen abzurufen oder Informationen zu erhalten, sondern um Meinungen und Ansichten. Philosophische Fragen verlangen immer nach Begründungen für oder gegen eine Ansicht. Dies sind nur einige allgemeine Kriterien, die eine philosophische Frage von anderen Fragetypen unterscheiden. Sicherlich müssen noch weitere Kategorien entwickelt werden, um Fragen eindeutig als "echte philosophische Fragen" klassifizieren zu können.

Als erster Schritt müssen die Fragen der Kinder zugelassen und ernst genommen werden, ohne dass wir Erwachsene uns hinter scheinbar selbstverständlichen Antworten flüchten. Nur dann kann in einem weiteren Schritt auch in uns der Prozess des unvoreingenommenen Nachdenkens über existenzielle Fragen ausgelöst werden. Zugegeben, Zeit zu schaffen für philosophische Gespräche, in denen Kinder erfahren, dass es wichtig und lohnenswert ist, sich Zeit zu nehmen über schwierige Fragen nachzudenken, ist in unserer rastlosen Zeit und angesichts des kaum zu bewältigenden Lehrplans kein leichtes Unterfangen. Aber Zeit für selbstständiges und kreatives Nachdenken, ist Zeit für die eigenständige, denkende Erschließung der Welt.¹⁵

3. Das Projekt "Kinder philosophieren"

Mit Kindern philosophiert wird schon seit über dreißig Jahren. Vor allem durch die Gründung des "Institute for the Advancement of Philosophy for Children" durch Matthew Lipman im Jahre 1974 gewann das Philosophieren mit Kindern in der Welt zunehmend an Bedeutung.¹⁶ Auch in Deutschland gab und gibt es immer wieder Ansätze und Versuche mit Kindern zu philosophieren. Das Projekt "Kinder philosophieren" will von den bereits erprobten Wegen profitieren, aber gleichzeitig neue Wege beschreiten.

Ein neuer und für die Operationalisierung des Projekts zentraler Schwerpunkt liegt in der engen Kooperation zwischen Theorie und Praxis. Durch die Zusammenarbeit mit ErzieherInnen, LehrerInnen und Pädagogen soll gewährleistet werden, wie weiter oben dargestellt, dass die Philosophie in der Lebenswelt der Kinder verankert wird.

Professionelle Experten sollen die Kinder darin unterstützen, ihre Fragen und Probleme zu formulieren, Argumente zu diskutieren und sich schließlich darum bemühen, plausible Antworten zu finden. Besondere Verantwortung wird dabei auch den Eltern zukommen, die für eine philosophisch motivierte Persönlichkeitsbildung ihrer Kinder unverzichtbar sind.

In einer zweijährigen Pilotphase wird das Augenmerk deshalb zunächst auf der Ausbildung von ErzieherInnen, LehrerInnen und PädagogInnen an 14 ausgewählten Modellstandorten liegen. Ein wissenschaftliches Team stellt Quellen und Anregungen für das Philosophieren an Kindergärten, Horten und Grundschulen zusammen, die mit den ErzieherInnen und LehrerInnen gemeinsam in Fortbildungsseminaren umgesetzt und erprobt werden. Eine langfristig angelegte Kooperation zwischen Philosophen und Pädagogen ermöglicht eine optimale Erschließung, Erprobung

und didaktische Aufbereitung der verschiedenen Quellen und Inputs. Nicht der Philosoph geht in die Kindergärten und Schulen, sondern es sind die Pädagogen vor Ort, die den Prozess des kindlichen Philosophierens unterstützen und fördern. Auf der Basis praktischer Erfahrungswerte erfolgt schließlich die wissenschaftliche Begleitung des Projekts. Das Philosophieren von Kindern darf sich nicht nur in einigen Oasen abspielen. Ziel ist vielmehr, die Philosophie als derart fester Bestandteil der Erziehung von Kindern zu verankern, dass auch der philosophische Dialog zwischen den Generationen angeregt wird. Insofern

Anmerkungen

- ¹ Freese, H.-L.: Kinder sind Philosophen, Weinheim/Berlin 1996, S.36.
- ² Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, in Gesammelte Werke. Studienausgabe. Band 1 1991.
- ³ Martens, E.: Kinderphilosophie – oder: Ist Motivation zum Philosophieren ein Scheinproblem?, in: ZDP 2 (1980), S.80-84.
- ⁴ Matthews, G.B.: Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder, Berlin 1991.
- ⁵ Matthews, G.B.: The Philosophy of Childhood, London 1995.
- ⁶ Michalik, K.: Ausgangspunkte für das Philosophieren mit Kindern, in: H. Schreier (Hrsg.), Nachdenken mit Kindern, Bad Heilbrunn 1999, S.125-141.
- ⁷ Hadot, P.: Philosophie als Lebensform. Antike und moderne Exerzitien der Weisheit, Frankfurt am Main 2002, S.9.
- ⁸ Camhy, D.: Praxis der Kinderphilosophie in

ist es ein Anliegen der Projektinitiative, das Philosophieren von Kindern als fächerverbindend und einrichtungsübergreifend in Bayern und Deutschland zu verbreiten.

Literaturhinweis

Martens, E.: Philosophieren als elementare Kulturtechnik, in: I. Schneider-Wölfinger/M. Viertel (Hrsg.), Philosophieren mit Kindern als Vierte Kulturtechnik, 2002, S.9-22.

- Österreich. Wie können Kinder philosophieren?, in: ZDP 1 (1984), S.32-34.
- ⁹ Niewiem, M.: Über die Möglichkeit des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen. Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden, München 2001, S.6.
- ¹⁰ Kähler, J./Nordhofen, S.: Philosophie ist kein Fach wie Mathe. Praktische Erfahrungen mit einem Projekt in Klasse 6 des Gymnasiums, in: ZDP 1 (1991), S.24-30.
- ¹¹ Matthews, G.B.: Denkproben, S.95.
- ¹² Martens, E.: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover 2003, S.28.
- ¹³ Hadot, P.: Philosophie, S.38.
- ¹⁴ Hügli, A.: Philosophie und Pädagogik, Darmstadt 1999, S.33.
- ¹⁵ Michalik, K.: Ausgangspunkte, S.126.
- ¹⁶ Niewiem, M.: Über die Möglichkeit, S.92ff.

Philosophie und Entwicklung

Welt- und Menschenbilder bei Kindern und Jugendlichen

Rolf Oerter

Das Menschenbild als die "naive Philosophie vom Menschen" speist sich vornehmlich aus (a) dem kulturellen und dem privaten Wissen, das Kinder von ihren Eltern erhalten, (b) dem schulischen Wissen und der schulischen Sozialisation und schließlich (c) der persönlichen Erfahrungen. Der methodische Zugang zur Erfassung des Menschenbildes geschieht über zwei Verfahren: das Erwachseneninterview und die Konfrontation mit Dilemmasituationen. Konstruktivismus, Strukturalismus und die Rekonstruktion des Entwicklungsgeschehens erweisen sich als die drei zentralen theoretischen Zugänge für die Erfassung des Menschenbildes.

Die inhaltsanalytische Auswertung der erhobenen Daten gliedert in vier Komponenten des Menschenbildes unter: Persönlichkeitstheorie, Sozialtheorie, Handlungstheorie und dominierende Denkform. Demgemäß stellt das Menschenbild eine Konstruktion des Individuums dar, die Informationsverarbeitung und Handeln steuert.

Das erste Menschenbild entsteht mit etwa 12 Monaten. Das hier zu Grunde gelegte "Internale Arbeitsmodell" unterscheidet von der Bindungstheorie her drei Bin-

dungstypen, die über die ganze Ontogenese hinweg relativ stabil sind: Der Typ B als der "Sicher-Gebundene" (Menschenbild: Ich fühle mich geborgen, weil ich mich auf andere verlassen kann), der Typ A als der "Unsicher-Vermeidende" (Menschenbild: Ich verlasse mich lieber auf Objekte als auf Menschen) und schließlich der Typ C mit "ambivalent-unsicherer" Bindung (Menschenbild: Ich möchte meine Bezugsperson für mich alleine haben).

Fünf Stufen der Entwicklung des Menschenbildes lassen sich unterscheiden, wobei die Entwicklung von der Oberflächenstruktur zur Tiefenstruktur und von einfacheren zu komplexen Strukturen voranschreitet. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass dieses Stufenmodell universell, also in allen Kulturen vorfindbar ist, wobei die Entwicklungshöhe abhängig vom Bildungsgrad und Alter sowie vom kulturellen Hintergrund der untersuchten Personen ist. Östliche Kulturen formen die Stufen des Menschen mehr in Richtung kollektiver Wertorientierung aus, westliche Kulturen akzentuieren stärker die individualistische Orientierung. Genauerer Aufschluss über die Entwicklung des Menschenbildes gibt die nachfolgende Tabelle.

Die fünf Stufen der Entwicklung des Menschenbildes stellen sich wie folgt dar:

Stufe	Kennzeichnung	Persönlichkeitstheorie	Sozialtheorie	Handlungstheorie	Denkform
I	Menschen als Akteure	<ul style="list-style-type: none"> – Benennung und Beschreibung von äußeren Handlungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Besitz von Personen und Gegenständen 	<ul style="list-style-type: none"> – Handlung als undifferenziertes Ganzes 	<ul style="list-style-type: none"> – Voroperational konkret-operational
II	Menschen als Träger psychischer Eigenschaften	<ul style="list-style-type: none"> – Konzeption von Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> – Instrumentalität anderer Personen; – soziale Pflichten; – sozialer Austausch als Geben und Nehmen 	<ul style="list-style-type: none"> – Differenzierung der Handlung in: Z - M - E – Verantwortung wird auf konkrete Pflichten und Aufgaben bezogen 	<ul style="list-style-type: none"> – logische und formal-logische Operationen
IIIa	Autonome Identität	<ul style="list-style-type: none"> – Identität als organisierende Einheit für Eigenschaften und Handlungen – Autonomie als ökonomische und psychische Unabhängigkeit – Autonomie als Selbst- und Umweltkontrolle – Selbstverwirklichung in verschiedenen Formen (einschl. der Zugehörigkeit zu einer Gruppe Wertorientierung als Ergebnis der Individuation) 	<ul style="list-style-type: none"> – Andere sind gleich bezüglich ihrer Struktur und verschieden bezüglich ihres Inhaltes, der Rollen, des Status; – Toleranz (aber bereichs-spezifisch); Achtung vor anderen 	<ul style="list-style-type: none"> – Weitere Differenzierung der Handlung in: Z - M - E - F – Verantwortung als Einstehen für die Folgen der eigenen Handlung 	<ul style="list-style-type: none"> – Relativistisches Denken: verschiedene Menschen haben verschiedene Ideen, Ziele, Lebensformen, die ihre eigene Berechtigung besitzen
IIIb	Mutuelle Identität	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexion interner Konflikte/Widersprüche in Bezug auf unvereinbare Lebensstile, Werte, Zielsetzungen; – reale vs. ideale Orientierung 	<ul style="list-style-type: none"> – Identitäten definieren sich wechselseitig und durch die Beziehungen zwischen ihnen; – die involvierten Personen sind nicht austauschbar; – sozialer Austausch als notwendige Bedingung menschlichen Lebens; – Verständnis kleiner Systeme (Familie) 	<ul style="list-style-type: none"> – Die Folgen der eigenen Handlung für andere werden einbezogen – Verantwortung ist wechselseitig gerichtet, Verständnis kleiner Systeme 	<ul style="list-style-type: none"> – Subjektiv dialektisches Denken: Konflikte bzw. Widersprüche werden als intra- und interpersonelle Ereignisse verstanden
IV	Gesellschaftliche kulturelle Identität	<ul style="list-style-type: none"> – Gegensatz zwischen Individuum und Gesellschaft in unterschiedlicher Perspektive – Gleichgewicht und Ungleichgewicht im gesellschaftlich-kulturellen System werden auf die persönlichen Entwicklungschancen bezogen; – Determination der Persönlichkeit durch soziohistorische und sozioökonomische Bedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Menschen sind austauschbare Elemente eines großen Systems, das das Individuum beeinflusst (Makrosystem); – System als Organismus, der sich verändert, manchmal unter Einbeziehung der Natur 	<ul style="list-style-type: none"> – Handlung als Element eines großen Systems führt infolge der vielfältigen Wechselwirkungen zu nicht vorhersagbaren Ergebnissen; – Verantwortung wird auf das ganze System ausgedehnt; auch dann, wenn die Wirkung der Handlung ungewiss bleibt 	<ul style="list-style-type: none"> – Objektiv-dialektisches Denken: Konflikte und Widersprüche existieren unabhängig vom Individuum, sie entstehen in Gesellschaft und Kultur und wirken sich als personale Widersprüche aus

Wenn wir von Kindern und Jugendlichen sprechen, dann sind damit die Stufe I und II sowie die beginnende Stufe IIIa gemeint. Dabei sind Kinder der Stufe I zwischen 6-8 Jahre alt, der Stufe II zwischen 9-13 Jahre und der Stufe IIIa 15/16 Jahre oder älter.

Betrachten wird die Stufen des Menschenbildes im Kindes- und Jugendlichenalter, also die Stufen 1 und 2, genauer. Sie stellen sich im Einzelnen wie folgt dar.

Stufe	Persönlichkeitstheorie	Sozialtheorie	Handlungstheorie	Denkform
Ia	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung von Tätigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Kennzeichnung des Menschen durch Besitz, vor allem auch Besitz anderer Personen 	<ul style="list-style-type: none"> - Verantwortung: Begriff noch unbekannt oder Beschreibung von Tätigkeiten als implizite Pflicht (Ich muss...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kausales Denken: Erklärung durch materielle Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge
Ib	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung von Fertigkeiten und Können bei äußeren Handlungen (bestimmte Tätigkeiten können) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kennzeichnung durch soziale Tätigkeiten und Verhaltensweisen 	<ul style="list-style-type: none"> - Verantwortung als implizite Pflicht mit explizitem Objekt: etwas für jemand oder etwas tun müssen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kausales Denken: zusätzlich biologische Erklärungen (weil meine Mutter mich geboren hat)
IIa	<ul style="list-style-type: none"> - Kennzeichnung durch psychische Eigenschaften und Prozesse - Mentale Prozesse: z. B. denken, merken, schlau sein - Psychische Merkmale: - Generalisierte Fertigkeiten - Psychische Zustände: Emotionen, Wünsche 	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialverhalten als instrumenteller Austausch - materielle Reziprozität: wie du mir, so ich dir: - moralisch und konventionell begründetes Verhalten nach dieser Regel - Achtung und Akzeptanz (einseitig von Erwachsenen verlangt) - soziale Motive: Pflicht zur Hilfe für sozial Schwächere 	<ul style="list-style-type: none"> - Verantwortung: explizite Pflicht für Handlungen - Intrapyschische Planung: Mittel-Zweck-Relation wird genutzt, z. B. Anstrengung als Mittel für schulischen oder beruflichen Erfolg 	<ul style="list-style-type: none"> - Finale Erklärungen: Motivation strebt nach zukünftigem Ziel und wird zur Ursache für Verhalten bzw. Resultaten (ich bin da, weil meine Eltern mich gewünscht haben)
IIb	<ul style="list-style-type: none"> - Weitere Differenzierung psychischer Eigenschaften - Bipolare Eigenschaften und als Mitte zwischen zwei Gegensätzen - Erkennen menschlicher Unvollkommenheit - Wille und beginnende Selbstbestimmung: Ziele haben, sich durchsetzen - Zukunftsperspektive: über Zukunft nachdenken 	<ul style="list-style-type: none"> - Weitere Differenzierung sozialer Eigenschaften - bipolare soziale Eigenschaften und als Mitte zwischen zwei Gegensätzen (z. B. maßvoll strafen, nicht zu streng und nicht zu lax sein) - Begründung durch Werte und Werthierarchien: Kind wertvoller als Arbeit (Im Dilemma) - Empathie: einseitig vom Erwachsenen gefordert - Reziprozität bei konkreten Sachverhalten psychisch begründet: wenn andere unglücklich sind (z. B. wegen schlechter Noten), kann man selbst nicht glücklich sein 	<ul style="list-style-type: none"> - Verantwortung: Pflicht zu handeln und Konsequenzen zu erwarten oder zu tragen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kausale Erklärung der aktuellen Persönlichkeit aus der früheren (langfristigen) Entwicklung. Kausalität umfasst nun lange zeitliche Ketten von Ereignissen

Analog dazu wurden ferner dieselben beiden Stufen des Kindes- und Jugendlichenalters für das Verständnis vom Glück und das Verständnis des Sinns des Lebens untersucht. Für das Verständnis vom Glück stellen sich die Stufen wie folgt dar:

Stufe	Sozialtheorie	Sozialtheorie
Ia	<ul style="list-style-type: none"> - Handlungen - Besitzerwerb - Glück haben 	<ul style="list-style-type: none"> - Besitz von Personen und Dingen - Freunde haben - Arbeit haben
Ib	<ul style="list-style-type: none"> - Besitzerwerb als Wunscherfüllung - Befreiung von Alltagslast - Emotion als körperlicher Ausdruck: Luftsprung 	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsam glücklich sein: - Spielen, helfen
Iia	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung des Gefühlszustandes - Leistung als Ergebnis eigener Anstrengung 	<ul style="list-style-type: none"> - Soziale Gerechtigkeit
Iib	<ul style="list-style-type: none"> - Gefühlszustand wird weiter differenziert - Glück als unkontrollierbarer und kurzlebiger Zustand 	<ul style="list-style-type: none"> - Andere werden in den Gefühlszustand einbezogen (sich für andere freuen) - Relativität von Glück (Glück ist für jeden etwas anderes)
IIa	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstgesetzte Ziele erreichen 	<ul style="list-style-type: none"> - Gefühl der Gleichheit und Zusammengehörigkeit
IIb	<ul style="list-style-type: none"> - Identitätserweiterung - Gelungene Synthese von Widersprüchen 	<ul style="list-style-type: none"> - Glück der gemeinsamen Identität

Analog dazu entwickelt sich das Verständnis des Sinns des Lebens für dieselbe Altergruppe folgendermaßen:

Stufe	Sozialtheorie	Sozialtheorie
Ia	<ul style="list-style-type: none"> - Final, ohne Reflexion: leben um zu leben, das ist halt so - Kausal, ohne Intention eines Verursachers: wegen der Eltern, alles hat einen Grund 	
Ib	<ul style="list-style-type: none"> - Final, undifferenzierte Ziele: um was zu lernen - Diffuse Gefühle: um sich zu freuen; weil man glücklich sein will 	
IIa	<ul style="list-style-type: none"> - Final, moralische Aufgaben: auf die Welt aufpassen, die Natur erhalten, seine Pflicht erfüllen - Kausal, mit Intention und Willen eines Akteurs: Gott hat es so gewollt, Eltern haben mich gewünscht, ich will erwachsen werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Final, moralische Aufgaben: anderen helfen, anderen eine Freude machen, sich für etwas einsetzen - Glück für alle
IIb	<ul style="list-style-type: none"> - Kausal und final reziprok: Gott braucht uns, deshalb hat er uns erschaffen. Wir leben, um uns zu bewähren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Final reziprok: um nicht allein zu leben, sondern mit anderen zusammen; die anderen freuen sich an einem; die Eltern haben mich gewünscht, und ich will ihnen deshalb Freude machen

Fassen wir die wichtigsten Ergebnisse dieser vergleichenden empirischen Studien zusammen: Deutsche Kinder und Jugendliche sind im Vergleich zu chinesischen und ukrainischen Kindern und Jugendlichen deutlich retardiert. Im Erwachsenenalter ist dieser Effekt aber verschwunden. Die einschlägigen Erklärungen für dieses Phänomen führen häufig an, dass es sich in diesen Ländern, die auf eine lange Tradition des Kollektivismus zurückblicken, um ein Nachbeten kultureller Klischees handeln würde.

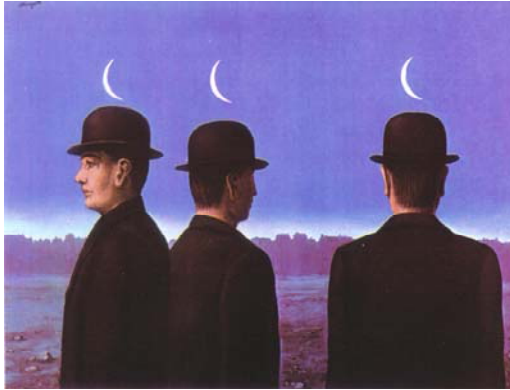
Dies gilt allerdings nicht für Stufe IIIa, dort muss diese Erklärung fallen gelassen werden. Was die Befunde besser zu erklären vermag, ist die Tatsache der mangelnden Partizipation der bundesdeutschen Kinder an den zentralen gesellschaftlichen Prozessen. Der Königsweg besteht daher darin, mehr Partizipationsmöglichkeiten

für Kinder zu schaffen. Unsere Gesellschaft, vor allem der mediale Umgang derselben, akzentuiert überdies nur das Oberflächliche, indem sie vor allem auf äußere Merkmale, wie Besitz und Konsum abzielt. Grundlegend gilt es zu konstatieren, dass die Schule einseitig Leistung betont und bei tiefergehenden Bildungsaufgaben versagt. Bemerkenswert ist indes die Tatsache, dass der "Alltagsmensch" auf den Stufen IIIa und IIIb lebt. Das ist schon deswegen besonders folgenschwer, weil die fünfte Stufe, die der gesellschaftlichen und kulturellen Identität, eine notwendige Voraussetzung für das Funktionieren von Demokratien ist.

Die abschließende Frage ist daher diese: Weist PISA vielleicht auf ein tieferliegendes Defizit hin, das wir noch gar nicht kennen?

Meine Welt – deine Welt – unsere Welt? Gemeinsame Identitätsbildung durch Philosophieren mit Kindern

Gabriele Osthoff-Münnix



"Dem Beweglichen verschieben sich die Horizonte..."
(Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode)

1. Erkenntnistheoretische Begründung¹

In seinem Bild "Das Meisterwerk oder die Geheimnisse des Horizonts" zeigt René Magritte drei Männer, die angesichts eines verdämmerten Horizonts in verschiedene Richtungen blicken. Über ihren Köpfen ist jeweils eine gleiche schmale Mondsichel zu sehen. Da es auf der Erde keine drei Monde gibt, finden schon Kinder heraus, dass es sich um ein Symbol handeln muss. Ein altes Volkslied kann helfen: "Seht ihr den Mond dort stehen? Er ist nur halb zu sehen, und ist doch rund und schön. So sind gar manche Sachen, die wir getrost belachen, weil unsere Augen sie nicht sehn." Die Mondsicheln sind also ein Zeichen dafür, dass Menschen, egal in welche Richtung sie schauen, immer nur einen Teil der Realität wahrnehmen können, denn sie sind durch ihre Leiblichkeit an Standpunkte und bestimmte Blickwinkel gebunden und machen sich so – jeder für sich – ein Bild der Wirklichkeit, das dieser nicht im Entferntesten entspricht: Immer nur sehen wir die Dinge, wie sie uns erscheinen. Doch wir wissen: Aus anderen Perspektiven sähe der Mond – oder die Welt – anders aus. Unser Denken, mit dem wir uns ein Bild der Welt machen, baut auf unseren Wahrnehmungserfahrungen auf, ist also subjekt- und leibgebunden.

Schon der Kardinal und Philosoph Nikolaus von Kues erklärte im 15. Jahrhundert Benediktinermönchen des Klosters Beuron das "Sehen Gottes" mit einem Bild, dessen Augen dem bewegten Betrachter folgen: Gott also schaut jeden anders an, je nachdem von wo dieser auf ihn schaut, und in diesem gemeinsamen Sehen und Gesehenwerden ereignet sich eine "unio mystica" als ganz individuelle subjektive Erfahrung, die aber keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben kann, sondern sich ihrer Perspektivität bewusst bleibt. Diese Gedanken beziehen sich bei Cusanus aber auch auf ganz alltägliche Seh- und Denkprozesse² – die Wirklichkeit (auch die Wirklichkeit Gottes) ist immer größer als unser begrenzter Verstand, weshalb die "docta ignorantia" im Wissen um ihr Nichtwissen praktisch einmündet in Cusanus' Bemühungen um "de pace fidei", für ein besseres Verständnis der Religionen.

Das Bemühen um Überschreiten der je subjektiven Perspektiven kann uns also im Denken bereichern und für bessere Wirklichkeitserkenntnis sorgen.

Zudem gehört es aber auch zum Wesen des Philosophischen: Wie Sokrates ist der Philosoph nicht derjenige, der alles weiß (und daraus Herrschaftsansprüche ableiten könnte): Im Gegenteil: Er weiß, dass es

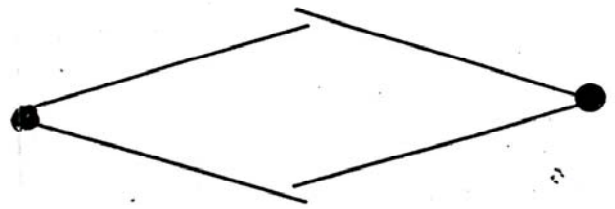
kein besitzendes Wissen vom Ganzen gibt, und dass der Weise sich um Abstand, um Überblicksperspektiven bemühen muss, um im Einzelnen richtig raten zu können. "Der Weise achtet stets auf angrenzende und gemeinhin übersehene Aspekte. Er hat das Umfeld im Blick und bringt es spekulativ zur Geltung ... Während sich der Unwissende Zugriff aufs Ganze zutraut und zuspricht, tritt der Weise solcher Totalisierung entgegen...Er erkennt die Begrenztheit der einzelnen Perspektiven.... Die Bescheidenheit, die zur Weisheit gehört, resultiert letztlich aus der Einsicht in die unendbare Struktur der Vielheit. ... Das generelle Grenzbewusstsein ermöglicht, im Ganzen für das Unfassliche offen zu sein und innerhalb des Fasslichen gerecht (d.h. angemessen) zu operieren." ³

Ist damit eine Zieldimension alles Philosophierens benannt, so kann man doch schon mit Kindern im gemeinsamen Nachdenken üben, die je eigenen Sichtweisen zu überschreiten, und dies kann zunächst auch ganz anschaulich, z.B. mit Merleau-Ponty, geschehen.

"Immer sehen wir von irgendwoher" schreibt dieser, "ohne dass aber das Sehen in seine Perspektive sich einschliesse." Und er beschreibt den Blick aus verschiedenen Perspektiven auf ein Haus an der Seine, das sich so dem Sehen jeweils anders erschließt, und trotzdem nicht mit einer dieser partikularen Ansichten erfasst ist.⁴

Didaktisch aufeinander aufbauend unterscheide ich drei Arten von Perspektivwechseln, die man schon mit Kindern einüben kann.

1. Wir können versuchen, die Perspektive eines konkreten Anderen einzunehmen (was sich auch auf Äußerungen oder Texte Anderer beziehen kann). Schon Kant hatte für jedes Philosophieren die Forderung aufgestellt, nicht nur selber zu denken, sondern auch jederzeit (!) sich in einen jeden anderen (!) hineinzudenken.⁵



© Copyright Osthoff-Münnix

Damit verhelfen wir uns zugleich auch zu einer Außensicht unseres eigenen Ich und können das, was Waldenfels den "blinden Fleck" nennt, besser ausleuchten. Denn dieser blinde Fleck – eigentlich die Stelle im Auge, wo der Sehnerv mündet und daher keine Sehzellen vorhanden sind –, ist der Punkt, von dem aus wir sehen und erkennen, und der uns dabei gerade deshalb nicht in den Blick gerät. Er ist eine notwendige Bedingung unseres Sehens, gleichwohl bleibt es uns aber unbewusst, dass wir an dieser Stelle nicht sehen und nicht sehen können. Waldenfels spricht von einem transzendentalen "Selbstentzug im Fremdbezug"⁶. Im übertragenen Sinn können wir für unsere Wahrnehmungs- und auch Denkprozesse eine Blindheit folgern für die uns selbstverständlich gewordenen Voraussetzungen unseres Sehens und Denkens.

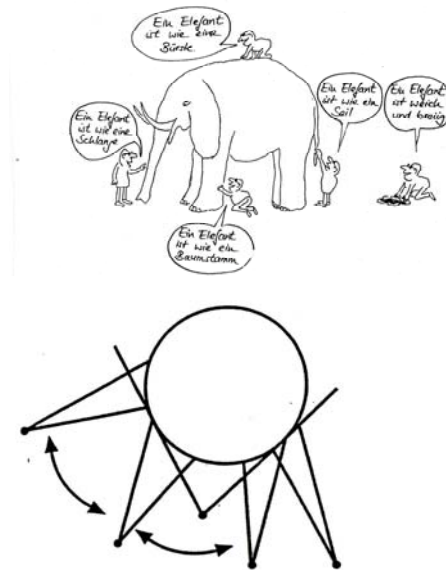
Daher ist die Fremdperspektive auf unser eigenes Denken erhellend, und dies kann auch für interkulturelles und interreligiöses Denken gelten. So passieren aus der Sicht des Islam in Europa ständig Menschenrechtsverletzungen, denn Alte haben dort ein Recht, im Kreise ihrer Familie sterben zu dürfen. Und aus europäischer Sicht ha-

ben viele Muslime einen "blinden Fleck", wenn es um die Rechte der Frau geht: Sie sehen nicht, dass sie an dieser Stelle nicht sehen.

Eine solche Horizonterweiterung kann schon mit Kindern spielerisch durch inszenierte Perspektivenwechsel, ruhig zunächst ganz räumlich, eingeübt werden. Sie erhalten so mehr Verständnis für andere Sichtweisen – auch im übertragenen Sinn – und können sie ins eigene Denken einbeziehen. Sie erfahren dabei aber auch, dass nicht alle Perspektiven gleich gut sind: Ein sehr naher Standpunkt kann die angemessene Sicht auf ein Erkenntnisobjekt trüben, und auch ein sehr weit entfernter Standpunkt wiederum kann zu unscharfem "Sehen" führen. Die anderen Perspektiven in ihrer Vielfalt sind eben nicht beliebig, sondern es ist jeweils zu ergründen, was sie zur Erkenntnis der Realität beitragen können.

2. Eine zweite darauf aufbauende Art von Perspektivenwechsel nenne ich "Erkenntnis als joint venture".⁷ Man hat erfahren, dass andere Standpunkte andere Blickwinkel und Sichtweisen zur Folge haben, und kann dies positiv in die Bemühungen um Erkenntnisfortschritt einbauen. Der Mond hat, wie wir wissen, durchaus verschiedene Gestalten und sogar eine Rückseite, die nur die Raumfahrer mit eigenen Augen sehen konnten. Ein solcher Perspektivismus ist alles andere als Relativismus. Er erkennt an, dass es unterschiedliche Perspektiven und auch Sichtweisen gibt, und bemüht sich durch Kombination verschiedener Perspektiven um bessere Erkenntnis der Wirklichkeit. Wahrheit bleibt dabei regulative Idee alles Denkens und Erkennens, sie ist und bleibt das Ziel aller Bemühungen, das man durch gemeinsames Nachdenken zu erreichen sucht.

1. Die Forderung nach Mehrperspektivität und Perspektivenwechsel in der Pädagogik und ihre Bedeutung in Zeiten der Globalisierung



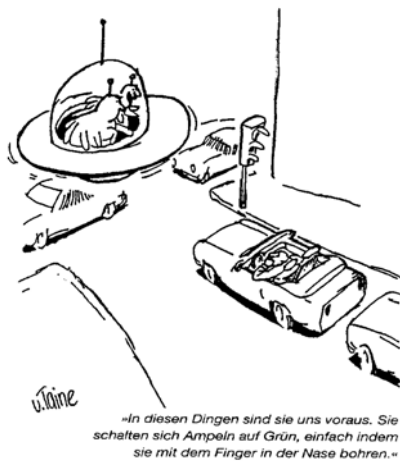
© Copyright Osthoff-Münnich

Popper hat in einer von Merleau-Ponty übernommenen Metapher vom erkennen- den Bewusstsein als einem Scheinwerfer gesprochen⁸, und macht dadurch nicht nur die Perspektivität, sondern auch die Intentionalität des auf Wahrheitserkenntnis gerichteten Bewusstseins deutlich. Um im Bild zu bleiben: Dieser Scheinwerfer leuchtet jeweils einen Teil der Realität hell aus, lässt aber anderes im Dunkeln. Der Erkenntnisgewinn besteht also auch darin, dass durch Kombination mehrerer "Scheinwerfer" tote Winkel ausgeleuchtet werden können und Dinge, die für uns "im Dunkeln" bleiben, so dem Bewusstsein zugänglich werden. Immer schon geschieht dies bei fächerübergreifender Zusammenarbeit oder bei interdisziplinären Forschungsprojekten, wo man von anderen Sichtweisen profitieren kann und manchmal ganz erhellende Einsichten für die eigene Arbeit gewinnt. Und schließlich kann auch das interkulturelle Lernen, das in vielen Schulen bereits dringend nötig ist, so funktionieren. Wichtig ist dabei, dass

andere Perspektiven zunächst geachtet und nicht als falsch abgetan werden, denn sie könnten – potenziell – zu Erkenntnisgewinn führen.

Wie ein Junge in einem meiner Kinderphilosophiekurse formulierte: Das mit dem Denken ist wie mit einem Auto, und das kann plötzlich stehen bleiben, wenn kein Benzin mehr da ist. Dann fällt keinem mehr was ein. Und wenn dann jemand eine Idee hat, kann das Auto wieder ein Stück weiter fahren."

3. Der römische Kaiser und Philosoph Marc Aurel empfahl als intellektuelle

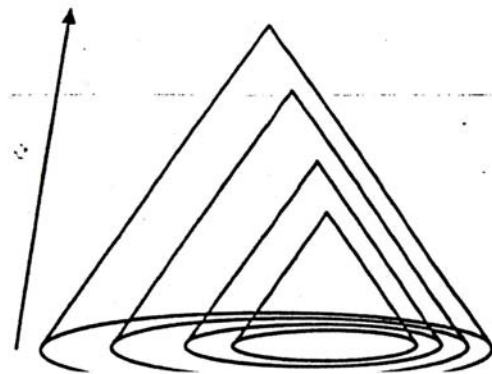


Wichtig ist hierbei jedoch, dass diese Horizontausweitung schrittweise von unten nach oben geschieht: ein fremder Blick von oben oder außen würde nicht genug verstehen.

Der in Harvard lehrende Philosoph Thomas Nagel hat einen erhellenden Aufsatz über das Problem des Fremdpsychischen geschrieben¹⁰. Trotz dieser Schwierigkeit, die jedem Versuch, das Fremde letztgültig zu erfassen, Grenzen setzt (wiewohl es Annäherungen gibt), strebt er nach Objektivität, sogar nach der "Ultraobjektivität" eines "Blicks von nirgendwo", der nicht mehr an menschliches Sehen und Erkennen gebunden ist. "Um zu einem objektiveren Verständnis eines Aspekts des Lebens oder der Welt zu gelangen, treten wir von unse-

Übung den so genannten "Vogelflug": Man solle sich vorstellen, dass man wie ein Vogel hoch und höher steigen könne und von dieser Warte allen Nöten und Wirren des Alltags enthoben sei, sowie alles nunmehr im richtigen Verhältnis zueinander sehen könne.⁹

Es geht also schließlich drittens auch um das Gewinnen von Überblicksperspektiven, um Horizontausweitung, und die kann für das Philosophieren mit Kindern und auch für Philosophie als Schulfach wohl meistens nur als Fernziel verstanden werden, soll aber gleichwohl genannt werden.



© Copyright Osthoff-Münnix

rer ursprünglichen Sichtweise dieses Aspekts zurück und bilden uns eine neuartige Auffassung, welche die ältere Auffassung und ihre Weltbeziehung zum Gegenstand hat." (Es geht also um Reflexion.) " Wird dieses Verfahren jeweils wiederholt, so kommt es zu weiteren, immer objektiveren Weltauffassungen." Und Nagel definiert: "Eine Auffassungs- oder Denkweise ist objektiver als eine andere, wenn sie in geringerem Maße von Besonderheiten der konstitutionellen Ausstattung des Individuums und seiner Stellung in der Welt abhängig ist oder von Besonderheiten der Gattung, der dieses Wesen angehört: Je umfangreicher das Spektrum der Typen von Subjektivität, die zu einer bestimmten Art des Verstehens fähig sind" (z.B. verschiedene Kulturen), " je weniger ein sol-

ches Verstehen auf besondere subjektive Erkenntnisvermögen angewiesen ist, umso objektiver ist es auch."¹¹

Philosophieren als Tätigkeit kann schon Kindern bewusst machen, dass es sehr interessante Denkmöglichkeiten jenseits ihrer eigenen anfangs oft naiven Meinungen gibt, dass diese gemeinsam bedacht werden können, und dass man dadurch die Welt besser verstehen lernen kann.

Es geht also nicht darum, mit ihnen philosophische Systeme verstehen zu sollen, sondern sie ins Nachdenken zu führen. Um mit Kant zu sprechen: "Der philosophieren lernen will, darf alle Systeme der Philosophie nur als Geschichte des Gebrauchs der Vernunft ansehen und als Objekte der Übung seines philosophischen Talents". Und dieses Philosophieren kann man schon mit Kindern versuchen, ohne dass sie sich an komplexen philosophischen Texten abarbeiten müssen.

2. Subjektphilosophische Begründung

Jean Piaget hat in seiner Untersuchung des kindlichen Entwicklungsprozesses eine Bewegung weg vom "kindlichen Egozentrismus" hin zu höheren Ebenen sozialen Verstehens diagnostiziert, wobei zunächst ohne weitere Erläuterung optisch-räumliche, erkennende und wertende sowie in einer letzten Übertragung ethische Subjektzentriertheit gemeint wird. In seinem berühmten "Drei-Hügel-Versuch" geht Piaget ganz konkret von einem Pappmascheemodell dreier verschiedenartiger Berge aus, die sich aus verschiedenen Blickwinkeln in sehr unterschiedlichen Konfigurationen präsentieren. Kinder sind hier nicht in der Lage, die zu unterschiedlichen Bildern dieser drei Berge gehörenden Standpunkte zu finden. Sie reproduzieren statt dessen – auch mit verschiedenfarbigen

Pappkarten, mit denen sie das Verhältnis der Berge zueinander aus verschiedenen Perspektiven darstellen sollen, immer nur die Sicht vom eigenen Standpunkt, können also nicht davon wegdenken: "Die Perspektive setzt die Herstellung einer Beziehung zwischen dem Gegenstand und dem Blickwinkel der Person, die sich dieses Gegenstands bewusst geworden ist, voraus, und hier wie anderswo besteht das Erkennen des eigenen Blickwinkels im Differenzieren desselben von den übrigen und folglich in seiner Koordinierung mit ihnen."¹² Es ist also eine Gesamtkonzeption unter Überschreiten des eigenen Standpunktes nötig, und eben die kann das Kind noch nicht leisten: Auch eine Puppe kann nicht an die den verschiedenen Ansichten entsprechenden Standorte gestellt werden. Allerdings entwickle sich im Alter von ca. 7-12 Jahren das Bewusstsein, dass verschiedene Perspektiven zu unterscheiden sind. Erst zum Ende dieser Altersstufe können also nach Piaget verschiedene Perspektiven überhaupt ansatzweise koordiniert werden.

Die mangelnde Fähigkeit, Fremdperspektiven räumlich einzunehmen oder denkend zu erschließen ist also die Ausgangsstufe einer Entwicklung weg von kognitiver Unreife. Analog zu Piagets und Kohlbergs Stufenmodellen setzen Selman et al. – ohne Fixierung von Altersstufen – verschiedene Niveaus dieser Entwicklung an: Dem Niveau 0 des kindlichen Egozentrismus folgt eine Stufe zunehmender Differenzierung subjektiver Perspektiven und dann schließlich Perspektivenübernahme: "Das Kind ist in der Lage, auf seine Gefühle und Gedanken aus der Perspektive einer anderen Person zu reflektieren" (wozu nicht zuletzt auch Vater-Mutter-Kind-Spiele führen) "was bedeutet, sich selbst an die Stelle eines anderen zu versetzen und das Selbst dem anderen gegenüber als Subjekt zu begreifen ... Die Fähigkeit, die Perspektive der zweiten Person übernehmen

zu können, führt zu dem Bewusstsein einer neuen Form von Reziprozität."¹³

Schließlich ist es sogar – über Ich-Du-"role-taking" hinaus die distanzierende Position einer dritten unbeteiligten Person, die es erlaubt, aus einer Metaperspektive die verschiedenen Perspektiven zu koordinieren und später sogar zu klassifizieren und zu generalisieren.

Hier ist aber die seit Piagets Schüler Aebli übliche Piaget-Kritik bezüglich der Fixierung von Altersstufen zu berücksichtigen¹⁴: Schließlich können oder wollen auch manche Erwachsene Fremdperspektiven noch nicht wahrnehmen, wären also in Piagets Sinn kognitiv unreif und auf der Stufe des kindlichen Egozentrismus stehen geblieben. Und Billmann- Mahecha hat an empirischen Untersuchungen gezeigt, dass schon kleine Kinder einfühlungsfähig sein können und Fremdperspektiven wahrzunehmen in der Lage sind.¹⁵

Aber ist dieses Fremde gänzlich fremd? Können wir nicht auch das Ich im anderen sehen, bzw. den anderen als ein alter ego?

Es kommt hier sehr auf die jeweilige Auffassung von Person und Subjekt an. Sind wir alle wie bei Leibniz etwa fensterlose Monaden, die aus je einer anderen Perspektive auf die Welt sehen¹⁶, aber keinen Weg zueinander finden können?

"Das Ich wird am Du zum Ich" hat Martin Buber formuliert¹⁷, und dem entspricht die Auffassung von Ichidentitätsentwicklung etwa bei Mead, der wie William James zwischen einem "I" und einem "me" unterscheidet, dem Ich und dem ICH (bei Prokop auch mit "Ich an sich" und "Mich" übersetzt¹⁸). Bei Jacques Lacan finden wir in seiner Rede vom "Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion" entsprechend die Unterscheidung von "moi" und "je".¹⁹ Beide Denkmodelle sind wohl inspiriert von Hegels Konzept zur Entstehung des Geistes: Erst wenn das reine subjektiv Für-

Sich-Seiende sich entäußert ins Ansichseiende, also in die objektive Realität, und dort auf andere Subjekte trifft, in denen es die eigene Subjektivität gespiegelt sieht, kann es auf einer höheren Stufe, und dies ist die erste Stufe des Geistes, zu einem Begriff seiner selbst kommen: Es entwickelt Ich-Bewusstsein und kann sich selbst in seiner Unterschiedenheit, aber auch Ähnlichkeit zu anderen Subjekten erkennen lernen²⁰. Ich-Identität wird so als Prozess beständiger Entäußerung und Wiederaeignung (auch von Bildungsgehalten) gedacht und kann sich so auf immer höheren Ebenen von Bewusstheit bewegen. Der "fremde Blick" ist so konstitutiv für die Genese von Ichhaftigkeit, das Ich ist also von Anfang an nicht isoliert, sondern auf die Bereicherung durch Fremdperspektiven und damit auf eine Gemeinschaft sozialer Wesen verwiesen. Wenn schließlich derart "ein Bewusstsein in individueller Form entstehen kann, wo demnach das Individuum sich auf die eigene Person rückbeziehen und sich selbst stimulieren kann wie es andere stimuliert..., dann haben wir jenen Prozess vor uns, der Lösungen für Probleme liefert, indem er auf selbstbewusste Weise abläuft."²¹ Im Unterschied zu Hegel macht Mead aber diese dialektische Entwicklung nicht im Idealen fest, sondern verlegt sie in das Handeln des Einzelnen, und dieses ist an symbolische Interaktion, an "vokale Gesten", an Sprachhandlungen gebunden, denn "die Perspektive des begrenzten Ego (ist) hoffnungslos der Subjektivität verhaftet und daher nicht real". Das so entstehende Denken ist dann ein "fortlaufendes Selbstgespräch, wenn das Individuum sich in die Haltung des anderen versetzt, besonders wenn es die Haltung einnimmt, die der ganzen Gruppe gemeinsam ist, wenn das Symbol, dessen es sich bedient" (also Begriffe einer Sprache z.B.) "allgemeinen Charakter hat, so dass seine Bedeutung für die ganze Gruppe, für jedes ihrer realen oder möglichen Mitglieder, die gleiche ist. Denken besteht in einem Kommunikationsprozess, der Hand in Hand geht mit der Partizipation an

der Erfahrung anderer Leute."²² Und genau dies kann schon passieren, wenn man mit Kindern und Jugendlichen philosophiert. Ichentwicklung also *durch* Sozialorientierung: "Indem der Einzelne in der sozialen Interaktion die Rolle des anderen einnimmt, kann er von dieser aus reflexiv auf sich selbst hinschauen; und dies heißt: erst indem das Individuum zugleich ein Anderer ist, kann es auch ein 'Selbst' sein"²³, und ist damit zu menschlich-personaler Identität befähigt. Die innere Konversation, die man denkend mit sich selbst führen kann, auch mit einem "generalisierten Anderen", führt dann später ins abstrakte Denken.

Identität verdankt sich also wesentlich solchen Denkprozessen, die wir schon bei Kindern entsprechend anregen können. Die beiden Gebote Kants sind also miteinander verschränkt: Selber denken *und* sich jederzeit in die Stelle eines jeden anderen denken, erzeugt die Fähigkeit, als ein Selbst denken zu können, und dies auch im Sinne eines Anderen.

Meine Welt wird zu "deiner Welt" und auf einer höheren Stufe zu unserer "Welt", und so ist es *unsere* Welt, die wir teilen und reflexiv schon mit Kindern zu erfassen suchen. Ich-entwicklung und Weltaneignung gehen dabei Hand in Hand, wenn schon Kinder die Chance haben, sich in dieser Welt denkend zu verorten und auf diese Art eine sozialorientierte Ichstärke entwickeln. Und es gibt Erfahrungen: So berichtet z.B. Detlef Horster, dass Kinder, die sich im Denken ihrer selbst vergewissert haben, stabiler und weniger anfällig für Gruppendruck sind, und dass sie auch kritischer auf hierarchische Strukturen in rechtsextremen Gruppierungen reagieren.²⁴ Und daher gehört es zu meinem didaktischen Konzept, schon mit Kindern den "fremden Blick", die Überschreitung der je subjektiven Perspektiven, einzuüben, um die Reflexion anzuregen.

Allerdings trifft dies auf Schwierigkeiten, wo die Lebenswelten, die Erfahrungshin-

tergründe und die sprachlich gebundene Begrifflichkeit und Vorstellungswelt zu weit auseinanderliegen. Daher habe ich dafür plädiert, der begrenzten "transversalen Vernunft" Einfühlungsprozesse an die Seite zu stellen²⁵, so wie Edith Stein von "iterativer Einfühlung" und Anne Koch von "simulativer Hermeneutik"²⁶ spricht. Zumindest sind Annäherungen möglich, und auch dies kann beim Philosophieren mit Kindern passieren.

3. Mit Kindern philosophieren

"Mama, bin ich eigentlich in 10 Jahren immer noch die Marion?" so fragte eines Abends meine damals 4-jährige Tochter bei unseren abendlichen Einschlafgesprächen. Und mein damals 5-jähriger Sohn fragte angesichts der Uhr im Küchenherd, die gerade bei der Zeitumstellung rasend schnell lief, wann eigentlich "jetzt" sei. Die Fragen sind überhaupt nicht trivial und machten mich damals auf die philosophische Dimension im kindlichen Denken aufmerksam. Allzu häufig jedoch werden die philosophischen Fragen von Kindern nicht erhört²⁷. Wenn die eindeutig philosophischen Fragen nach dem Woher und Wozu, dem Wer und Wie der eigenen Existenz und seiner Verortung in Raum und Zeit nur oberflächlich beantwortet werden, oder auch auf später verschoben oder als unbequem abgewehrt werden, so verlernen Kinder im schlimmsten Fall, diese Fragen zu stellen. Es sind eben nicht die einfachen, schnell und präzise zu beantwortenden Fragen, sondern sie erfordern Zeit. "Philofragen" haben die Kinder in meinen Kinderphilosophiekursen sie genannt, man muss über sie nachdenken, verschiedene Möglichkeiten erörtern und Antworten versuchen, die gegeneinander abzuwägen sind.

Es geht um gemeinsames Nachdenken, bei dem Erwachsene sich gut sokratisch zurückhalten müssen, denn sie leisten nur Hilfestellung, geben Anregungen und be-

gleiten den Denkprozess der Kinder, indem sie pointieren, zusammenfassen, auf Widersprüche verweisen, neue Fragen stellen und immer wieder nach Begründungen fragen.

Jedoch ist es meine Erfahrung mit Kinderphilosophiekursen über längere Zeit, dass dies nicht rein kognitiv im engeren Sinn passieren darf. Philosophieren mit Kindern sollte ganzheitlich sein, und darunter kann man nun Verschiedenes verstehen. Klassischerweise denkt man an Pestalozzis Maßgabe einer Pädagogik mit "Kopf, Herz und Hand", was den drei Lernzieldimensionen kognitiv, affektiv und pragmatisch entspricht. Natürlich geht es um vernünftiges Argumentieren, und der englische Philosoph John Locke hat schon 1672 bemerkt, dass auch Erwachsene davon noch profitieren können: "Die klugen Fragen wissbegieriger Kinder bringen oft Dinge an den Tag, die einem überlegenen Manne zu denken geben... Und meines Erachtens ist oftmals mehr von den unerwarteten Fragen eines Kindes zu lernen als von den Unterhaltungen der Männer, die sich in ausgetretenen Geleisen bewegen, gemäß den Begriffen, die sie anderen entlehnt haben, und den Vorurteilen, die ihre Erziehung ihnen beigebracht hat."²⁸ Aber es muss auch um eine emotional gute Grundstimmung gehen, ein Klima der gegenseitigen Akzeptanz und der Bereitschaft, einander zuzuhören, in dem Wissen, dass man ernst genommen wird (was Kant ein "Geistesgefühl" nennen würde.) Man darf sich durchaus auch über Gefühle und Befindlichkeiten unterhalten, ohne dass dies weniger von Belang wäre. Und schließlich darf auch die Kreativität der Kinder und ihr Sinn für Komik zum Zuge kommen, sowie ihre Bewegungsfreude, die sich z.B. in Rollenspielen austoben kann. Handlungsorientierung schließlich kann auch durch kreatives Gestalten und Arbeit an Begriffsmolekülen geschehen, und muss immer wieder auf die alltägliche Lebenswelt zurückbezogen werden, wenn es über längere Zeit abwechslungsreich und so, dass Kinder we-

nig Konzentrationsschwierigkeiten haben, praktiziert wird.

Philosophieren mit Kindern sollte daher auch medial multiperspektivisch sein und nicht nur vom Gespräch leben, sondern auch Anschauung bieten, denn jedes Medium beansprucht eine andere Art der Wahrnehmung und spricht andere Gehirnareale an. Und daher kann man "ganzheitlich" auch so verstehen: Es müssen beide Gehirnhälften angesprochen werden, auch die rechte Gehirnhälfte, in der Bildlichkeit und Emotionalität lokalisiert sind, muss einbezogen werden. Umso mehr wird die Erinnerung das Bedachte behalten. Daher habe ich schon vor 20 Jahren für den Einsatz von Bildlichkeit beim Philosophieren plädiert, und es geht mir dabei um drei Dimensionen von Bildlichkeit: Zunächst geht es mir um die lebhaften mentalen Bilder, wie sie in einer an Metaphern reichen Sprache für große Anschaulichkeit und Lebendigkeit sorgen und als Repräsentationsleistungen Vorstellungsvermögen und Einbildungskraft der Kinder anregen. So sprach bereits Ernesto Grassi 1979, lange vor dem "iconic turn", von der Macht der Bilder und der Ohnmacht der rationalen Sprache". Doch die Verwendung solcher Bilder ist mehr als nur ein didaktischer Trick, um Kinder aufzuschließen für das, was an begrifflicher Anstrengung noch kommen mag, denn Grassi redet auch von "Vorrang des Bildes auf dem Gebiet des Geistigen", von der "Ursprünglichkeit und Macht der Metapher", denn unsere Verwendung von Sprachbildern, die uns als solche oft gar nicht mehr bewusst sind, verweist auf einen Rückgriff auf die empirische Sinnsphäre, die uns Vorstellungen erleichtert (auch in der logischen Sprache: einsehen, durchschauen, erklären, aufklären, begründen, schließen). Die Metapher wurzelt nach Aristoteles in der Analogie, die zwischen verschiedenen Gebieten besteht und bringe diese unmittelbar "zur Sicht", "weshalb nicht einfach von einer formalen Transposition von Ausdrücken die Rede sein kann. Das "Sehen" des

Analogischen ist wiederum nicht rational ableitbar, es entspringt einer noetischen Tätigkeit."²⁹

Die Metapher, z.B. in Mythen, Fabeln und Parabeln, mit ihrer Kraft, verschiedene Bereiche des Lebens zusammen zu denken, avanciert so zu einem "Grundprinzip menschlichen Denkens: der kognitiven Strukturierung und Verarbeitung lebensweltlicher Zusammenhänge." Man sieht also die kognitive Leistung für das menschliche Denken.³⁰

Zweitens denke ich daran, dass Kinder (und nicht nur sie) ihre mentalen Bilder auch vergegenständlichen können. Diese optische Gestaltung von bildhaften mentalen Vorstellungen ist durchaus nicht belanglos, und schon Merleau-Ponty hat der Kinderzeichnung einen ganz eigenen Rang und eine eigene Sicht auf Wirklichkeit – z.B. mit der typischen "planimetrischen Perspektive" bescheinigt.³¹ Kinder greifen Aspekte einer Geschichte auf, die sie ins Denken führt und stellen je andere Aspekte dar, die sie innerlich beschäftigen. Manchmal – wie aus den Bildern erkennbar wird – denken sie neue Aspekte hinzu oder denken eine Geschichte immanent weiter, und mit der Darstellung geht Deutung einher. Diese Bildgestaltung ist ein Ausdrucksgeschehen und kann Grundlage für weitere Reflexion sein.

Drittens denke ich an die Verwendung bildender Kunst, speziell an Gemälde, zu denen Kinder oft einen ganz unmittelbaren Zugang haben, und mit denen ich viele guten Erfahrungen sammeln konnte. Die reflexiven Gehalte der Bilder etwa von Magritte, Escher, de Chirico, Grosz und vieler anderer geben Anregungen philosophischer Art nicht nur als Einstiegsmedien, sondern können auch an anderen Stellen immer wieder produktiv die Reflexion befördern.³² Auch sie erziehen nicht nur zu bewusstem Sehen, sondern zu Perspektivenwechsel: Man kann mit Kindern ergründen, was sich der Maler wohl dabei

gedacht hat, was er ausdrücken wollte, und welchen Titel man dem Bild wohl geben könnte, bevor mit dem richtigen Titel des Bildes weiter gearbeitet wird. Bilder als Reflexionsanlässe erlauben vielfältige Assoziationen; je nach verschiedenen Lebenswelterfahrungen werden sich unterschiedliche Sichtweisen artikulieren, die alle für Zugänge zum Bild sorgen können.

Ganz besonders gute Erfahrungen beim Philosophieren mit Kindern habe ich mit philosophiehaltigen Erzählungen aus der Kinder- und Jugendbuchliteratur gemacht, wie ich sie in drei Unterrichtswerken gesammelt und didaktisch bearbeitet habe³³. Dabei fiel mir in meinen Kursen die Vorliebe der Kinder für Fabeln auf, besonders für solche, die ich selbst für sie und unsere Kurse erdacht hatte: Diese von den Kindern so genannten "Philofabeln" enthalten jeweils philosophische Probleme oder Sätze von Philosophen und können durch die Rahmenerzählung – müssen aber nicht – auf diese Positionen bezogen werden.³⁴

Generell aber erlauben Fabeln die imaginative Versetzung in eine andere, sehr menschenähnliche Welt, denn Kinder wissen, dass Fabeltiere ein sehr menschliches Verhalten an den Tag legen und können daher die Übertragungsleistung sehr schnell und leicht erbringen. Zudem können sich die Fabeln – wie die "Philofabeln" – auch inhaltlich mit Perspektivität befassen und Perspektivwechsel auch anderer Art (Jung/Alt, Mann/Frau etc.) anregen.

Das Philosophieren mit Bildern und Geschichten, das ich so im Laufe der Zeit in meinen Kursen entwickelt habe, wird dann noch ergänzt durch Rollenspiele, um die Kinder die Perspektivität einer Rolle ("role-taking", s.o.) erleben zu lassen. Folgende Fortschritte sind mir dabei wichtig:

1. Fragen klar und deutlich formulieren: Fragen stehen am Beginn des Denkens. Gut sokratisch sollte dabei auch das

vermeintlich Gewisse fraglich werden ("Wirklich?"). Wenn Kinder nicht von selbst Fragen stellen, die ins Denken führen, kommt es darauf an, diese Fragen der Kinder durch geeignete Medien anzuregen, denn es müssen ihre eigenen Fragen sein, die Gegenstand der Untersuchung sein sollen.

2. Fragen systematisieren: Wo, wann, wie, warum, wozu? Wonach genau fragt man da? Die Zielrichtung des kindlichen Fragens soll bewusst gemacht und damit präziser werden. So ist z.B. in kindlichen "Warum?"-Fragen Wirk- und Zweckursache oft noch nicht unterschieden: Kinder sind auch zufrieden, wenn man ihnen auf eine Warum-Frage ("Warum hast du so ein großes Maul?") eine Wozu-Antwort gibt ("Damit ich dich besser fressen kann.") Mit dem Zweck aber denkt man in die Zukunft, mit dem Grund in die Vergangenheit, die Zielrichtung des Fragens ist eine andere, und es ist schon eine kognitive Leistung, wenn Kinder sich bewusst sind, wonach genau sie eigentlich fragen.
3. Begriffe klären: Woher kommen meine Gedanken? Können Steine glücklich sein? Weiß mein Hund, dass er ein Hund ist? Weiß er, dass ich ein Mädchen bin? Kennt mein Computer mich? Können Nilpferde sich fragen, wie alles begonnen hat? Kann ein Kieselstein sterben? Kann man mit einer Uhr befreundet sein, oder mit einem Kühlschranks (wie der kugelrunde Roberto in Susanna Tamaros gleich lautender Erzählung)? Warum gibt es Menschen, die glücklicher sind als andere? Alle diese Fragen haben einen philosophischen Kern, und er ist herauszuarbeiten, bevor man über Antworten nachdenkt. Dazu gehört wesentlich, dass man zunächst die Bedeutung der verwendeten Begriffe klärt, was zu den philosophischen "Was-ist-Fragen" führt. (Gedanke, Selbstbewusstsein, Unterschied von Mensch und Tier, Freundschaft, Glück) Hier können Beispielspiele, Begriffsfelder, Gegensatzanalysen³⁵, aber auch Gedankenexperimente verwendet werden (Was wäre, wenn Menschen keine Gedanken oder keine Gefühle hätten? Wären das Menschen?) Schon hier tritt oft die Perspektivität des je eigenen Denkens und Erlebens zu Tage.
4. andere Standpunkte und Sichtweisen erkunden oder suchen: Hier geht es um die Erkundung anderer Wahrnehmungen und anderer Denkmöglichkeiten, wobei auch kreative Fantasie ins Spiel kommen kann, evtl. auch in Rollenspielen. Ziel: Es geht um einführendes Verstehen des Fremden, um es – möglicherweise – für das eigene Denken in Rechnung zu stellen und zu Horizontausweitungen zu kommen, die das eigene Denken bereichern.
5. mögliche Antworten versuchen und auf ihre Tragfähigkeit prüfen: Mehrere mögliche Antworten können plausibel erscheinen. Die Alternativen müssen deutlich formuliert und voneinander abgegrenzt werden, bevor man Prämissen und Konsequenzen bedenkt. Dabei können gelegentlich auch die Antworten großer Philosophen ins Spiel kommen und das Denken anregen. Sind sie nur auf dem Hintergrund ihrer Zeit zu verstehen, oder sind ihre Ideen auch heute noch sinnvoll und hilfreich?
6. abwägen lernen und nach Gründen suchen: Im gemeinsamen Nachdenken gilt es zu überlegen, was wohl für diese, was für jene Lösung sprechen könnte. Dabei können unterschiedliche Plausibilitätsgrade zu Tage treten, und die Gründe sollten im Hinblick auf ihre Aussagekraft für die Leitfrage geprüft werden.
7. argumentieren lernen: Ein begründetes Für und Wider, das in der Lage ist, auch andere Perspektiven in Rechnung zu stellen und auf ihre Tragfähigkeit zu prüfen, stellt einen erheblichen Fortschritt im Denken dar und kann in der Zielperspektive den philosophischen weiten Blick zur Folge haben, aber

auch ganz konkret den Kindern das Abenteuer des Denkens erschließen.

Diese Selbstvergewisserung im eigenen Denken führt zu größerer Selbstkompetenz und entfaltet nicht nur kognitive und soziale Fähigkeiten. Erkenntnisfortschritt *und* Ichentwicklung gehen Hand in Hand. Auch die Wahrnehmung eigener und anderer Gefühle wird sensibler und führt zu besserer Empathiefähigkeit, sodass wir auch bei Projekten mit Kindern aus verschiedensten Ethnien größere Achtsamkeit im Umgang miteinander beobachten. Deshalb kann das Philosophieren mit Kindern, wenn es Konsenserlebnisse im gemeinsamen Nachdenken ermöglicht, auch interkulturell Aggressionspotenziale abbauen helfen und zur Gewaltprävention beitragen. Und daher soll Picassos Bild aus der "Chapelle pour la paix" am Ende stehen: Trotz aller Verschiedenheiten kann man gemeinsam etwas hochhalten und die Erfahrung gemeinsamer Werte³⁶ machen.

Und dabei ist die Erfahrung gegenseitiger Achtung im gemeinsamen Nachdenken die Quelle, aus der sich alle anderen Werte wie von selbst ergeben.



Picasso: Les quatre parties du monde (Vallauris)

4. Ein Modellprojekt zum Thema Ich-Identität

Exemplarisch soll im Folgenden wie in meinem improvisierten Workshop an einem konkreten Projekt verdeutlicht werden, was ich unter "ganzheitlichem An-

satz" verstehe. Ausgangspunkt der Planung des vom Kulturamt der Stadt Düsseldorf finanzierten Projekts sollte die Frage "Wer bin ich eigentlich?" sein. Denn die Kinder sind oft medial überfüttert und sollten sich nicht als bloße Projektionsfläche von Fernsehprogrammen u.ä. erleben, sondern in ein Nachdenken über sich selbst geführt werden.

Dieses Nachdenken über die eigene Identität kann auf unterschiedlichen Altersstufen begonnen werden. Im Vorschul- und frühen Grundschulalter kann hier Mira Lobes Bilderbuch "Das kleine Ich bin ich" (Lobe 1972) oder Kathryn Caves Bilderbuch "Irgendwie anders" (Cave 1994) zu Grunde gelegt werden. Schließlich ist jeder irgendwie anders und muss sich nicht von anderen sagen lassen, wer er als Ich ist oder wer und wie er zu sein hat: Er kann aus sich selbst heraus im gemeinsamen Nachdenken mit anderen zum Bewusstsein seiner selbst kommen.

Hier soll ein Drehtürprojekt mit zwei vierten Schuljahren einer Düsseldorfer Grundschule in einem eher als sozial schwach angesehenen Stadtteil berichtet werden. Die überaus interessierten Kinder aus verschiedenen Nationen (Deutschland, Luxemburg, Spanien, Ägypten, Türkei, Rumänien, Polen, England, aber auch aus dem Kosovo, teilweise kriegstraumatisiert) verließen ihren normalen Unterricht im Klassenverband und kamen zu einer Philosophiestunde pro Woche zusammen. Ich hatte die Kinder vorher besucht und hatte sie darauf vorbereitet, dass wir Geschichten lesen und darüber nachdenken würden, dass wir aber auch basteln würden und dass es sich eigentlich immer um sie selber und ihre Fragen drehen würde. Auch hatte ich erklärt, worin sich philosophische Fragen von anderen unterscheiden.

Für die vorbereitende Planung überlegte ich mir eine für diese Kinder sinnvolle Reihenfolge von Themen mit darauf abgestimmten anregenden Medien, mögliche

Kernfragen und verschiedene methodische Möglichkeiten.

Wer bin ich? Wie bin ich? Irgendwie anders... So hieß das Projekt für die Kinder, und zur reflexiven Begleitung des Ganzen wurde von jedem Kind ein Portfolio-Heft geführt, in dem die Kinder sich zu Beginn mit einem Foto und einer Personenbeschreibung vorstellten ("wer ich bin") und dann im Laufe des Projekts Gelegenheit hatten – jeder für sich – Gedanken, Wünsche, Ideen und eigene Überlegungen zu notieren, aber auch Aufgaben zu bearbeiten oder dazu Bilder zu malen.

Zu Beginn, um nah an die Kinder heranzukommen und sie emotional anzusprechen, und um sie so für das gemeinsame Nachdenken zu motivieren, wurde das Thema Angst gewählt, speziell auch die Angst vorm Erwachsenwerden (weil dann das Thema Freiheit folgen sollte), und obwohl ein Rundfunkredakteur alle Gespräche live mitschnitt (es gab dann später zwei einstündige Sendungen), sprachen die Kinder sehr frei und waren an der Sache orientiert, dem gemeinsamen Thema. Es ging zunächst um eine Fabel, in der ein kleiner Adler fliegen lernen sollte und wahnsinnig vor Angst keinerlei Zutrauen zu sich selbst hatte. Zunächst hatten die Kinder Gelegenheit, über ihre Gefühle zu sprechen. Wie ist das, wenn man Angst hat? Wie fühlt man sich dann? Wovor kann man Angst haben? (ergänzende Aufgabe fürs Portfolio-Heft: *Als ich einmal richtig Angst hatte*, eine Geschichte erzählen oder malen, als Vorbereitung für die nächste Stunde).

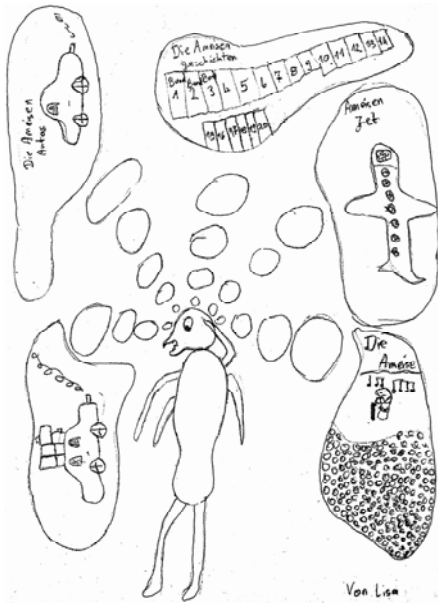
Möglich wäre an dieser Stelle auch gewesen, die Fabel zu spielen, bei der die Kinder stark mitgingen und sich mit dem kleinen Adler identifizierten. Man kann Adlervater, Adlermutter, den kleinen Adler, seine Geschwister und einen dazu erfundenen externen Beobachter (etwa einen Reporter) auftreten lassen und mit Kindern dieses "role-taking" und die in der Rolle erlebten Gefühle reflektieren. Was ist überhaupt

Angst? Was bewirkt sie? Wie kann man damit umgehen? Haben nur Kinder Angst? Die Kinder wurden auch angeregt, Fragen zu stellen und über ihre eigenen Ängste nachzudenken. Welche Arten der Angst gibt es? (Die Thesen zur Philosophie der Angst, Furcht und Freiheit bei Heidegger, Sartre und Kierkegaard klingen in der Fabel ("Ins Nichts geworfen"³⁷) an, werden aber nicht explizit thematisiert, obwohl die Kinder manchmal auf ganz ähnliche Gedanken kommen.) Insbesondere wurde auch die Angst vor dem Erwachsensein reflektiert ("aus dem Nest gestoßen zu sein") und leitete über zur Untersuchung des Begriffs Freiheit. Es ergab sich ganz im Sinne philosophischer Fachterminologie die Unterscheidung von positiver und negativer Freiheit als "Freiheit wovon" (Angst, Traurigkeit, Beeinflussung, Unsicherheit, Ärger, LehrerInnen, Lästereien, Prügel, Hausaufgaben, Drohungen, Schule, Strafen, Einsamkeit, Enttäuschung, Ermahnungen, Sorgen, Einschüchterungen, Streit, Stress, Schmerzen, Kind sein, Krieg, Hunger) und "Freiheit wofür" (Ferien, Spielen, Lesen, Abenteuer, Reisen, Spaß, Sport, Radfahren, Fantasieren, Macht, schöne Gefühle, eigene Meinung, Rumtoben, Internet). Freiheit als Befreiung und Freiheit als Entfaltung wurden gegenübergestellt, wobei deutlich wurde, dass die Kinder sich überhaupt nicht frei fühlten, sondern in vielfacher Weise gegängelt und reglementiert vorkamen. (Sie hielten die meisten Tiere für freier, da diese immer draußen sein durften!) Die Freiheitswünsche der einzelnen Kinder wurden persönlich konkretisiert in einer Portfolio-Aufgabe ("Wie stelle ich mir meine Freiheit vor?"), bevor man sich der Frage zuwandte, was überhaupt Freiheit ist und ob Tiere und Menschen gleich frei sind.

Dazu wurde eine weitere Philofabel verwendet, in der eine Ameise ihre Freiheitswünsche äußert und verdeutlicht, dass sie eigentlich gerne so wie die Menschen leben würde³⁸: mit Talkshows, Konzerten, Büchern, Reisen, mit Denkmälern, Politik

und mit Autos und Flugzeugen. Das Gedankenexperiment (Wie wäre das, wenn Ameisen wie Menschen leben könnten?) führte zu gemalten Bildern, mit denen die Kinder jeweils das für sie Bedeutsame veranschaulichten und vertieften und ihre ganz eigene Sichtweise verdeutlichten. Leitfragen, zunächst auf der anschaulichen

Ebene der Fabel: Was denkt wohl die Grille über die Ameise? Was denkt die Ameise von der Grille? Was denkt ihr über die Wünsche der Ameise? Können sich Ameisen wohl ihre Wünsche verwirklichen? Haben sie überhaupt welche? Wie frei sind Tiere, wie frei sind Menschen? Welche Arten von Freiheit gibt es?



(An dieser Stelle hätte auch eine Naturbeobachtung stehen können, um die Fabelameise in der Vorstellung der Kinder mit wirklichen Ameisen zu kontrastieren. Man kann aber auch fragen, wer schon mal einen Ameisenhaufen gesehen hat und sich entsprechende Beobachtungen erzählen lassen.) Die potenziell größeren Freiheitsräume des Menschen im Vergleich zum Tier wurden deutlich: Ein Kalb kann sich nicht einfach eine Sonnenbrille aufsetzen und zu einem Popkonzert gehen, eine Katze kann kein Urlaubsziel wählen und beschließen, auf welche Schule sie danach gehen will (eine Situation, in der sich die Viertklässler selber befanden).

legt: es zeigt einen modisch bunt gekleideten Mann, der sich hinter einem auf Clown geschminkten Gesicht versteckt und, wie die Kinder fanden, ganz traurige Augen hat, denn seine Hände sind mit Handschellen gefesselt und er kann eigentlich gar nicht er selbst sein. Dazu wurde das Rousseauzitat gestellt: "Der Mensch ist frei geboren, doch überall liegt er in Ketten." Es wurde überlegt, worin solche Ketten oder Fesseln – auch im übertragenen Sinn – bestehen könnten, womit die Kinder wieder auf erlebte Wirklichkeit zurückgeführt wurden und Beispiele aus ihrer Erfahrung berichten konnten, um die Aussage Rousseaus daran zu überprüfen. Es wurde dabei also über die Dichotomie von Sein und Sollen nachgedacht. (Wenn sie wollten, konnten die Kinder auch eine Geschichte zum Bild erfinden, um sich so

Anschließend wurde mit einem Bild philosophiert: Richard Lindners Gemälde "East 69th Street"³⁹ wurde als Farbfolie aufge-

besser hineinzudenken. Sie bekamen anschließend eine Farbkopie für ihr Portfolio-Heft.)

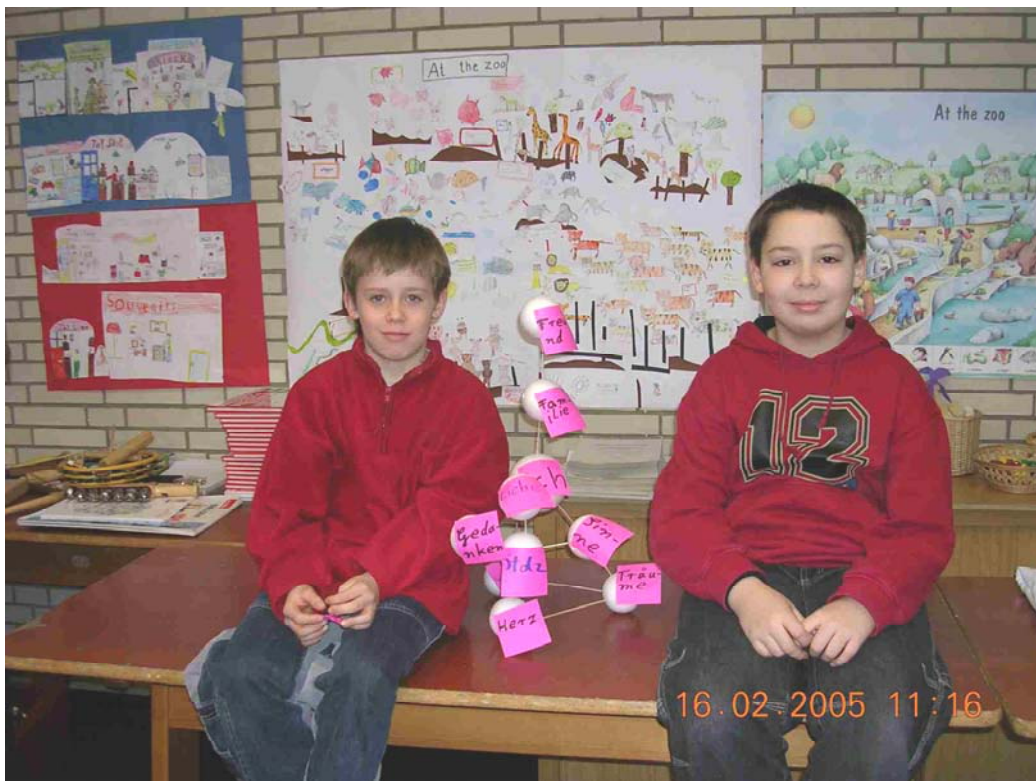
Auf die Frage, was denn nun eigentlich Freiheit sei, schrieben die meisten Kinder: "Freiheit ist, wenn man immer das tun kann, was man will." Nach Kant'schem Verständnis wäre aber dies genau Willkür und keine Freiheit. Man hätte hier weiter überlegen können, was eigentlich "wollen" bedeuten kann, und dass man etwas auch mit dem Kopf wollen können muss, und man wäre ohne komplexe Begrifflichkeit mitten in der Kant'schen Ethik gewesen.

Zur größeren Ichbewusstheit gehört auch, dass man sich als Teil der Gattung Mensch mit arttypischen Eigenschaften identifizieren kann, und dazu gehört natürlich auch die Fähigkeit zum Denken und zum Wissenserwerb. Die Kinder konnten in Gruppen an Collagen zum Thema "Was können Tiere – Was können Menschen?" arbeiten, und die Visualisierung gab Anlass für weitere Reflexion, u. a. zur Bedeutung von Wissenschaft und Technik. Ein Ergebnis war aber auch, dass Menschen anders als Tiere zu sich *Ich* sagen können, und dies gab Anlass für die Überlegung, was eigentlich ein "Ich" ist.

Was meint man damit, wenn man "Ich" sagt oder sich als ein Ich fühlt? Zur Visualisierung und zur Strukturierung dieser Überlegungen sollten die Kinder in Gruppen an einem Begriffsmolekül arbeiten. Im Gegensatz zur Zielscheibe, mit der Cam Begriffsfelder erarbeitet (s.o.), erlaubt die Methode des Begriffsmoleküls, mit Styro-

porkugeln und Holzstäben um einen zentralen Begriff herum (hier: "Ich") auch räumlich zu bauen und Verbindungen der verwendeten Begriffe untereinander stärker zu verdeutlichen.⁴⁰ Da hier anders als in der erwähnten Filmsequenz in Gruppen zu 2-4 Personen gearbeitet werden sollte, wurde zunächst im Plenum gesammelt und optisch (Metaplan) festgehalten, was alles zu einem Ich gehört. (Gedanken, Gefühle, Träume, mein Körper, Gesicht, Aussehen, Eltern, Freunde, das Bett, Spielzeug, Fähigkeiten, Stolz, Kummer, Kleider, Frisur, Ängste, meine Heimat, mein Glauben, Oma und Opa, Haustiere, Zeugnisse, meine Fehler, Pläne...)

Anschließend sollte sich jede Gruppe die für sie wichtigsten Begriffe wählen und daraus ein Begriffsmolekül bauen, wobei jeweils im Dialog zu klären war, wie und weshalb die jeweiligen Bestandteile des Ich so und nicht anders in Beziehung zu setzen sind. Wie bei Metaplanarbeit dient die Strukturierung in der 2. Phase also dazu, die Kinder in einen argumentativen Austausch zu bringen. (Die Begriffsmoleküle wurden fotografiert und in die Portfoliohefte eingeklebt, wobei jedes Kind nachträglich dazuschreiben musste, was es sich dabei gedacht hatte. Das führt auch zu einer Bewertung der unterschiedlichen eigenen Persönlichkeitsfaktoren. (Wie wichtig sind *meine* Pläne und Wünsche im Verhältnis zu *meinen* Ängsten und *meinem* Ärger? Was ist mir ganz nah, was weiter weg?) Aber man musste sich auch andere Gestaltungsmöglichkeiten ansehen und sich erklären lassen, was andere sich dabei gedacht hatten.



Ein Gedankenexperiment als Hausaufgabe schloss sich an: Stell dir vor, es gibt dich zwei Mal und du begegnest deinem Doppelgänger. Was würdest du ihm sagen? (Damit sollte die Einzigartigkeit eines jeden deutlich werden, nach Aristoteles' Zitat "individuum est ineffabile.")

(Einige Ergebnisse: Unverschämt! Glaub bloß nicht, dass du mich kennst! – Du siehst zwar aus wie ich, aber du kennst nicht meine Gedanken. – Bild dir bloß nichts ein! Du weißt nicht, wie es sich anfühlt, hier drinnen zu sein! – Du kannst gar nicht ich sein! Du stehst nicht an meiner Stelle und siehst mich von außen! Ich aber sehe von innen aus mir raus in die Welt und auch auf dich! – Wo bist du groß geworden, dass ich dich nicht kenne? Wenn du andere Eltern hast, bist du nicht ich! – Wenn du mein Zwilling wärst, bist du auch nicht ich! Wie kommt es, dass ich dich nicht kenne!? – Bist du innen auch so wie ich? Magst du auch so gern Eis? – Das gibt's doch gar nicht! Ich glaub ich träume! Hast du etwa auch das gleiche Muttermal am Bauch? – Ich brauch unbedingt eine

andere Frisur, damit die Leute uns nicht verwechseln! Schließlich will ich nicht für dich ausgeschimpft werden! – Toll! Bist du gut in Mathe? Kannst du nicht für mich morgen die Mathearbeit schreiben? Das würde keiner merken und ich könnte jetzt spielen!) Innen- und Außenperspektive schienen den Kindern wichtig zu sein, und daher setzte ich die Reflexion mit der Fabel vom Schaftiger fort.⁴¹

Hier geht es um einen kleinen Tiger, der unter Schafen aufwächst und glaubt, er sei ein Schaf wie die anderen auch. Er blökt wie Schafe, frisst Gras wie Schafe und fühlt wie ein Schaf, als er plötzlich von einem großen Tiger auf der Jagd nach Beute entdeckt und durch ein Spiegelbild im Fluss mit seiner wahren Identität konfrontiert wird. Die darauf folgenden Leitfragen, die auch in der fachphilosophischen Diskussion nicht geklärt sind – es gibt verschiedene Theorien – waren: Woher weiß ich, *wer* ich bin? Kommt das von innen oder von außen? Woher weiß ich, *wie* ich bin? Interessant war die Bemerkung der Kinder, dass man, auch wenn

man wie der Schaftiger in einen Spiegel schaut, sich zwar ähnlich, aber nie ganz gleich mit anderen Wesen findet und *auch* nicht sicher weiß, wo man nun eigentlich hingehört. Der große Tiger ist ja schließlich viel viel größer und hat eine andere Art von Fell und Zähnen, und er frisst auch ganz andere Sachen und gibt andere Laute von sich ... Das geht über Jacques Lacans Vorstellung vom Spiegelbild als Bildner der Ichfunktion hinaus (s.o.).

An dieser Stelle könnte man auch ein Gedankenexperiment einbauen, das an die Fabel anknüpft: Stellt euch vor, ein Außerirdischer käme auf die Erde und erklärte dir, du seiest einer von ihnen. Wie würdest du dich fühlen? Die Kinder fanden hier aber selbst eine Übertragung der Fabel ins Menschliche: Auch Harry Potter weiß schließlich anfangs nicht, dass er ein Zauberjunge ist, und obwohl er sich bei den Muggles fremd fühlt und ausgegrenzt wird (anders als der Schaftiger bei den Schafen), glaubt er zunächst nicht an seine andersartige Identität, bevor er durch Gleichgertete und Gleichbegabte positiv in dieser Andersartigkeit bestärkt wird und erlebt, dass sie keineswegs schlimm und deviant ist: Er akzeptiert nicht länger fremde Be- und Abwertungen seines Ich.

Die Kinder schrieben abschließend für das Portfolio-Heft einen Brief an sich selbst ("Mein liebes Ich..."), um das Bedachte wie in einem Tagebuch für sich zusammenzufassen, und sollten danach Pläne für ihre Zukunft entwerfen. Die in der Vorpubertät wichtige Frage der anstehenden Metamorphose konnte dann noch mit einer weiteren Philofabel über Raupen und zu-

künftige Schmetterlinge⁴² (den Schluss sollte man für diesen Zweck weglassen) vertieft werden. (Auch diese Fabel könnte man spielen lassen und einen Schluss finden lassen, den die Kinder für richtig halten, ohne hinterher die Frage nach den Gründen zu vergessen.) Bleiben wir innerlich wie wir sind, wenn wir uns außen verändern und entfalten? Wie wirkt eine veränderte äußere Gestalt auf unser Ich zurück? Bleiben wir innerlich dieselben?

Zunehmende Ichbewusstheit ist das Ergebnis dieser gemeinsamen Reflexion, aber da sie sich dem *gemeinsamen* Nachdenken verdankt, ist diese Ichstärkung immer sozial-orientiert. Es wurden also nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und soziale Kompetenzen gefördert (allein schon dadurch, dass die Kinder lernen, sich interessiert zuzuhören, aufeinander einzugehen und auch über ihre Gefühle nachzudenken.) Ein solches Philosophieren mit Bildern und Geschichten kann daher auf anregende Art (denn die Kinder sorgen durchaus auch für Überraschungen) zu wichtigen Fragen unserer Existenz vordringen. Die Kinder werden mit ihren neugierigen und bohrenden Fragen ernst genommen, man lässt sich auf sie ein und kann sogar nebenher peu à peu etwas philosophisches Grundlagenwissen aufbauen, das über bloßes namedropping und Oberflächenwissen hinausgeht, aber niemals Selbstzweck sein darf. Und schließlich wissen Kinder aus verschiedensten kulturellen Lebenswelten, dass jeder "irgendwie anders" ist und sein darf, dass wir aber im Denken – wenn wir uns die Zeit dazu nehmen – zu vielen Gemeinsamkeiten kommen können.

Anmerkungen

¹ Dieser Teil lehnt sich an an den Aufsatz "Horizontverschiebungen", der als didaktisches Konzept dem Lehrwerk "Horizonte Praktischer Philosophie", (Münnix et al.) Klett Leipzig 2002 beigelegt ist.

² Herold, Norbert: Menschliche Perspektive und Wahrheit. Zur Deutung der Subjektivität in den philosophischen Schriften des Nikolaus von Kues, Münster 1975.

- ³ Welsch, Wolfgang: Vernunft, die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt 1996, S.794.
- ⁴ Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966, S.91.
- ⁵ Immanuel Kant, Logik A 21.
- ⁶ Waldenfels, Bernhard: Sinnesschwellen, Frankfurt 1999, S.127.
- ⁷ Münnix, Gabriele: Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm, Münster 2004, S.180f.
- ⁸ Popper, Karl Raimund: Objektive Erkenntnis, Hamburg 1974, S.369ff.
- ⁹ Aurel, Marc: Selbstbetrachtungen, Essen o.J.
- ¹⁰ Nagel, Thomas: Was heißt es, eine Fledermaus zu sein?, in: Douglas Hofstadter/Daniel Dennet (Hrsg.) *Einsicht ins Ich*, Stuttgart 1991, S.375ff.
- ¹¹ Nagel, Thomas: *Der Blick von Nirgendwo*, Frankfurt 1992, S12f.
- ¹² Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*, Stuttgart 1971, S.250.
- ¹³ Selman/Lavin/Brion-Meisels, *Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Kindern*, in: Edelstein/Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation*, Frankfurt 1982, S.72.
- ¹⁴ Aebli, Hans: *Über die geistige Entwicklung des Kindes*, Frankfurt 1989, S.25ff.
- ¹⁵ Billmann-Mahecha, Elfriede: *Egozentrismus und Perspektivenwechsel*, Göttingen 1990.
- ¹⁶ Leibniz, Gottfried Wilhelm: *Monadologie*, Stuttgart 1998, S.357.
- ¹⁷ Buber, Martin: *Das Problem des Menschen*, Heidelberg 1971, S.164f.
- ¹⁸ Mead, George Herbert: *Sozialpsychologie*, Neuwied 1969.
- ¹⁹ Lacan, Jacques: *Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion*, in Jacques Lacan, *Schriften I*, (Hg. Norbert Haas), Quadriga Weinheim/Berlin 1986, S.61-71.
- ²⁰ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Phänomenologie des Geistes*, Hamburg o.J., z.B. S.140.
- ²¹ Mead, G.: *Sozialpsychologie*, S.62.
- ²² Ebd., S.79.
- ²³ Mead, Georg Herbert: *Philosophie der Sozialität*, Frankfurt 1969, S.24.
- ²⁴ Horster, Detlef: *Philosophieren mit Kindern und Ichentwicklung* in: Schreier/Martens (Hrsg.), *Philosophieren mit Schulkindern*, Heinsberg 1994, S.76-85.
- ²⁵ Münnix, Gabriele: *Fremdes verstehen. Multiperspektivität als Prinzip praktischen Philosophierens*. Edition Ethik kontrovers (Jahresheft Ethik & Unterricht 2004), S.28-32 und Münnix, Gabriele: *Zum Ethos der Pluralität*, S.208ff.
- ²⁶ Stein, Edith: *Zum Problem der Einfühlung*. Diss München Kaffke 1980 (Nachdruck) und Anne Koch, *Das Verstehen des Fremden*, Diss Freiburg/Darmstadt, S.12f.
- ²⁷ So Nora Kreft, die Briefpartnerin und Mitautorin in Vittorio Hösles "Café der toten Philosophen" im Interview, in: *Ethik und Unterricht* 3/98, S.25-27.
- ²⁸ Locke, John: *Einige Gedanken über die Erziehung*, Schöningh, 1967, S.114.
- ²⁹ Grassi, Ernesto: *Macht des Bildes - Ohnmacht der rationalen Sprache*, München 1979, S.169.
- ³⁰ Massa, Dieter: *Verstehensbedingungen von narrativen Bildern aus kognitiver Sicht*, in: Ruben Zimmermann (Hrsg.), *Bildersprache verstehen*, München 2000, S.213.
- ³¹ Merleau-Ponty, Maurice: *Der Ausdruck und die Kinderzeichnung*, in: Maurice Merleau-Ponty (Hrsg.), *Die Prosa der Welt*, München 1986, S.163f.
- ³² Vgl. Münnix, Gabriele: *Warum mit Bildern philosophieren?*, in: *Ethik und Unterricht* 3/98, S.28-36 sowie Münnix, Gabriele: *Zur Hermeneutik des Bildes*, in: *ZDPE*
- ³³ Münnix, Gabriele: *Philosophie für Einsteiger*, 3 Bde, Leipzig 1993-94 (3 altersbezogene Bände für Klasse 5-9).
- ³⁴ Münnix, Gabriele: *Anderwelten. Eine fabelhafte Einführung ins Philosophieren*. Weinheim 2001 und dazu Münnix, Gabriele: *Perspektivität und Perspektivenwechsel. Zur Bedeutung des Philosophierens mit Fabeln*, *ZDPE* 3/05, S.236-244.
- ³⁵ Vgl. "Zielscheibe" und "Hantel" in Philip Cam, *Zusammen nachdenken*, Mülheim 1995, S.94 und S.101.
- ³⁶ Vgl. auch Norbert und Gabriele Münnix: *Zeit für Kinder. Wie wir Kindern Werte geben. (Kapitel "Für eine gelebte Kultur der Achtung")*, Düsseldorf 2005.
- ³⁷ Münnix G: *Anderwelten*, S.253.

³⁸ Ebd., S.149ff.

³⁹ Abgedruckt z.B. in Münnix et al., Horizonte Praktischer Philosophie, Leipzig 2002, S.29.

⁴⁰ Die Methode wird, allerdings nicht in arbeitsteiliger Gruppenarbeit, vorgeführt in einer Filmsequenz in Calvert, Kristina/Gefert,

Christian/Kowanz, Stefanie: Wer ich bin? Viertklässler philosophieren über Ich-Identität, Heinsberg 2004.

⁴¹ Calvert, Kristina: Philosophieren mit Fabeln, Heinsberg 2001, S.50.

⁴² Münnix, G.: Anderwelten, S.115ff.

Die Entwicklung der Freiheit des Willens im Kontext des strukturgenetischen Ansatzes

Benedikt Seidenfuß

1. Strukturgenetische Rekonstruktion der Hauptlinien der Individualentwicklung

Eine strukturgenetische Rekonstruktion der Hauptlinien der Individualentwicklung hat vor allem sechs "Entwicklungsstränge" zu unterscheiden, die sich zwar in gewisser Weise wechselseitig bedingen, dennoch aber in systematischer Hinsicht voneinander getrennt zu behandeln sind. Diese Entwicklungslinien stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander, dergestalt nämlich, dass das Ganze dieser Persönlichkeitsentwicklung mehr darstellt als die Summe der einzelnen Stränge, dass aber ein normales, im Sinne von naturgemäß ausgewogenes Ganzes dieser Persönlichkeitsentwicklung nur dann gegeben ist, wenn ein mehr oder weniger ausgewogenes Verhältnis der jeweiligen Stränge gegeben ist. Umgekehrt würde ein Fehlen der Entwicklung eines ganzen Stranges eine wie auch immer geartete Störung bedeuten, ein signifikantes Hinterherhinken eines solchen Stranges ein Entwicklungshemmnis.

Diese sechs Hauptlinien sind demnach erstens die kognitive Entwicklung von der sensomotorischen Intelligenz über das prä- und konkretoperatorische zum formaloperatorischen Denken, zweitens die Weltbildentwicklung von der Objekt- zur Mittelreflexion, d.h. von einem unreflektierten zu einem reflektierten Wirklichkeitsverständnis, drittens die Entwicklung der Interpersonalbeziehungen von der ein- oder wechselseitigen über die integrative zur reflektierten oder distanzierten Beziehung, viertens die Identitätsbildung von der natürlichen über die konventionelle zur auto-

nomen Ich-Identität, fünftens die Moralentwicklung von der heteronomen über die konventionelle zur prinzipiengeleiteten, universalistischen Moral und schließlich sechstens die Gewissensbildung vom präkonventionellen über das konventionelle zum autonomen Gewissen.

Es lässt sich aus der inneren Logik des Gedankenganges dreierlei ersehen: Es erweist sich erstens im systematischen Kontext eines strukturgenetischen Ansatzes als notwendig und zweckmäßig zugleich, jede Form eines statischen Dualismus zu Gunsten eines dynamischen Entwicklungsverständnisses aufzubrechen, um der tatsächlichen Genese des personalen Strukturganzen wirklichkeitsgemäß Rechnung zu tragen. Daraus ergibt sich zweitens eine gewisse Gliederung dieser sechs Hauptlinien, indem nämlich die Entwicklung der kognitiven Strukturen als eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der Weltbildentwicklung fungiert, dass dasselbe logische Verhältnis einer notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingung zwischen der Entwicklung der sozialen Perspektivübernahme und der Moralentwicklung besteht und dass schließlich diese beiden Entwicklungspaare im dritten Paar zusammenlaufen, dergestalt nämlich, dass das Gewissen in systematischer Hinsicht letztlich den Angelpunkt von Moralität und Identität darstellt. Schließlich lässt sich drittens für jede dieser Entwicklungslinien eine Stufenabfolge ausmachen, ein wesentliches Charakteristikum des strukturgenetischen Ansatzes. Die Analyse dieses Zusammenhanges macht von daher den ersten Teil dieser Darlegungen aus, die Konsequenzen aus diesem Strukturzusammenhang für die Freiheitsentwicklung

werden dann im zweiten Teil gezogen.

Bevor wir in die Darstellung der einzelnen Stränge einsteigen, gilt es nun die Wesensmerkmale solcher Stufen- oder Stadientheorien herauszustellen. Die Ontogenese personaler Strukturen vollzieht sich nach dem strukturgenetischen Ansatz gemäß einer Stadien- oder Stufentheorie. Drei fundamentale Merkmale charakterisieren solche Stufentheorien¹: Erstens die qualitative Verschiedenheit, wonach sich die einzelnen Stufen qualitativ voneinander abheben, zweitens die Ganzheitlichkeit, sodass die Entwicklungsergebnisse vorangegangener Stufen in höhere Stufen transformiert, integriert und hierarchisch organisiert werden, und drittens die sequenzielle Ordnung dergemäß die Reihenfolge der Stufen unveränderlich ist, sodass keine der Stufen übersprungen werden kann und Regressionen von höheren auf niedrigere Stufen im Normalfall ausgeschlossen sind. Die funktionale Organisation dieser Stufenentwicklung ist getragen von dem grundlegenden Äquilibrationsstreben des personalen Strukturorganen, sodass dieses Entwicklungsgeschehen damit insgesamt zugleich Teil einer umfassenden, sich progressiv immer weiter organisierenden biologischen Selbstregulation ist.

Solche Stufentheorien, wie u.a. von Piaget und Kohlberg diagnostiziert werden, folgen einer empirisch feststellbaren Entwicklungslogik, weisen also Aufbaugesetzlichkeiten auf, vermittels derer sich durchschnittliche Altersangaben machen lassen, die aber wiederum individuellen Differenzen unterliegen und mithin soziokulturell bedingt sind. Insofern kann die logische Rekonstruktion dieses Entwicklungsgeschehens jenseits aller soziokulturellen und individuellen Differenzen mit einem Universalitätsanspruch verbunden werden, was die Entwicklungsstufen, Entwicklungsabläufe und die sie tragenden Strukturgesetzmäßigkeiten betrifft.

1.1 Die Psychogenese des epistemischen Subjekts

Die Psychogenese des epistemischen Subjekts erweist sich nicht nur für die Freiheitsentwicklung, sondern auch für alle anderen Stränge der Ontogenese als eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung.

Vier zentrale und – gemäß den oben beschriebenen Charakteristika des strukturgenetischen Stufenmodells – qualitativ verschiedene Stufen lassen sich mit Piaget² in seiner Rekonstruktion der Ontogenese des epistemischen Subjekts ausmachen. Es sind diese: die sensomotorische, die präoperatorische, die konkretoperatorische und die formaloperatorische Stufe. Am Beginn der Ontogenese steht die Erkenntnisstufe, die Piaget die "sensomotorische" Intelligenz nennt, in deren Strukturen sich Erkenntnis auf die Sinneswahrnehmung beschränkt, sodass Erkenntnis daher an motorische Handlungen gebunden ist. Etwa die ersten achtzehn Lebensmonate machen diese Stufe aus. Es folgt die präoperatorische Stufe, die mit etwa zwei Jahren anhebt, sich etwa bis zum sechsten oder siebten Lebensjahr erstreckt, und ein Denken ermöglicht, das noch keine eigentlichen Operatoren kennt und daher der Vorstellung konkreter Handlungen folgt. Solche konkreten Operatoren stehen erst auf der konkretoperatorischen Stufe, die von etwa sieben oder acht bis etwa elf oder zwölf Jahre reicht, zur Verfügung, auf der elementarste logisch-mathematische Operationen wie die einfachen Rechenoperationen zugänglich sind; allerdings bleibt die Anwendung des konkretoperatorischen Denkens – wie der Terminus schon nahe legt – eben immer auf das Konkrete, auf das Gegenständliche verwiesen, sodass reflexive Anwendungen noch nicht möglich sind. Am Ende der Psychogenese des epistemischen Subjekts steht ein Subjekt, das über ein im logischen Sinne schluss-

folgerndes Denken verfügt, d.h. der etwa Fünfzehnjährige kann nun abstrakte – dies bedeutet in piagetscher Terminologie: formale – Denkopoperationen durchführen.

Von dieser formaloperatorischen Stufe der Ontogenese aus erweist sich die Psychogenese des epistemischen Subjekts als ein Prozess, in dem sich das Subjekt mehr und mehr von seiner anfänglichen Bindung an die konkreten Handlungen und deren spezifischen Bedingtheiten zu lösen vermag. Was sich hier in der regen Interaktion mit seiner Umwelt gleichsam selbstkonstitutiv herausbildet, ist ein zunehmend von den konkreten, materiellen Handlungsbedingungen befreites, überzeitliches kognitives Struktur Ganzes, wie es in Reinform die Logik und die Mathematik darstellt. Der terminus ad quem dieses Befreiungsprozesses vom Gegebenen hin zum Möglichen liegt in nichts Geringerem als dem, was man den überzeitlichen, den transzendentalen Standpunkt nennen könnte.

Drei fundamentale Etappen dieses Befreiungsprozesses lassen sich ausmachen: Das Aufkommen der Symbolfunktion stellt die erste Etappe dieses Prozesses dar, mit der eine mehr oder weniger simultane Repräsentation zeitlich aufeinander folgender materieller Handlungen möglich wird. Die zweite Etappe bringt die Ausbildung der konkreten Operationen und mit diesen die Konzepte der Reversibilität und Erhaltung, womit nun die Einsicht in die prinzipielle Umkehrbarkeit ausgedehnter Abläufe und die Erhaltung eines Ausgangspunktes auch über die Zeit hinweg eröffnet wird. Allerdings bleibt dieser Durchbruch durch die Konkretheit der Operationen auf reale Gegenstände und deren Umbildungsprozesse beschränkt. Die formale Perspektive eröffnet erst die dritte Etappe. Hier nun wird, indem das Subjekt das gegebene Wirkliche auf das Mögliche hin, das es in das Wirkliche einfügt, zu überschreiten vermag, ein im eigentlichen Sinne freiheitskonstitutiver Akt eröffnet: Dieses kognitive Mögliche ist im Unterschied zum physisch-materiell

Möglichen seinem Wesen nach etwas Überzeitliches. Von einem transzendentalen Standpunkt aus, der – wie wir noch sehen werden – im formaloperatorischen Denken mit der so genannten Mittelreflexion erreicht ist, kann nun das Verhältnis von Sein und Wissen selbst hinterfragt werden.

Das konkretoperatorische Denken – und noch unmittelbarer seine Vorstufen – bleiben dagegen auf die Objektreflexion verwiesen. Das je konkret gegebene Objekt affiziert das Erkenntnisganze des Kindes und dominiert einseitig sein Wissen vom Sein des Objekts. Dieses Affektionsgeschehen beginnt sich mit der Fähigkeit zur Mittelreflexion im formaloperatorischen Denken von der Warte eines transzendentalen Standpunktes aus umzudrehen. Indem der Jugendliche aber sein Erkenntnisvermögen und die Bedingungen der Möglichkeit desselben mit dem formaloperatorischen Denken selbst zum Gegenstand seiner Reflexion zu machen vermag, endet das Ausgeliefertsein an die Affektion durch das je Gegebene, endet das Gefangensein in der konkreten Raumzeit. Es eröffnet sich die Sphäre des Möglichen, der überräumlichen und überzeitlichen Wahrheiten.

Es liegt auf der Hand, was dies für die Freiheitsentwicklung und für uns selbst bedeutet: Indem diese neue Dimension des kognitiv Möglichen die prinzipielle Befreiung von der materiellen Bindung an zeitliche Abläufe bringt, erhalten zugleich alle bisherigen Zeitdimensionen eine völlig neue Bedeutung. Die Gegenwart kann nun in ihrem anderen Verhältnis zu ihrer Vergangenheit und ihrer Zukunft gesehen werden, wodurch alle drei Zeitdimensionen eine bisher ungeahnte Tiefe erlangen. Die Vergangenheit ist nicht länger nur die präformistische Reihung der Vorbedingungen des Gegenwärtigen, sondern kann nun als die eigene Lebensgeschichte angeeignet und in ihren je ereignisreichen Linien verstanden werden. Die Zukunft ist nicht län-

ger die bloße Fortschreibung vergangener oder gegenwärtiger Zustände, sie ist etwas, das wir als Mögliches antizipieren können, vielleicht in der Bestrebung, dieses Mögliche in Tatsächliches umsetzen zu wollen. Mit der Mittelreflexion als der dem formaloperatorischen Denken entsprechenden Reflexionsebene eröffnen wir uns gleichsam selbst einen je individuellen Gestaltungsspielraum für uns und unser Dasein.

1.2 Reflexions- und Weltbildentwicklung

Der für die Freiheitsentwicklung entscheidende Übergang von der Kindheit zum Jugendalter besteht also hinsichtlich der Reflexions- und Weltbildentwicklung³ in dem Übergang von der Objekt- zur Mittelreflexion, wobei diese Mittelreflexion zunächst partiell auftritt, indem sie vereinzelt, nach und nach aber vermehrt zum Zuge kommt, bis sie schließlich einen ganzheitlich-systematischen Charakter anzunehmen beginnt. In dieser zweiten Stufe der Mittelreflexion wird dann eine metakognitive Einstellung manifest, die sich grundlegend um die Bedingtheit menschlicher Erkenntnis zu versichern beginnt, dergestalt nämlich, dass jedes Weltbild notwendig relativ zum menschlichen Erkenntnisvermögen überhaupt, dann aber insbesondere zur subjektiven Konstruktion desselben ist. Der Betrachtende nimmt dabei nicht bloß die Welt, sondern auch sein Bild von der Welt und mit ihm zugleich sich selbst in den Blick und erlangt damit einen neuen, dezentrierten und in einem schlichten Wortsinn kritischen Standpunkt außerhalb seiner bisherigen Fixierungen.

Mit der systematisch ansetzenden und aufs Ganze hinauswollenden Mittelreflexion wird also das Denken und Nachdenken von Grund auf umgestaltet. Solange das Kind auf der Ebene der Objektreflexion bleibt, bleiben seine Erkenntnismittel spezifisch kindlich beschränkt, insofern sie nur unbewusst und damit unkritisch eingesetzt

werden können, wodurch sich eine Zwangsläufigkeit des Denkens ergibt, weil dieses nicht die durch die entsprechenden Vorstellungen- und Denkweisen vorgegeben Bahnen zu transzendieren vermag. Erst mit dem Einsetzen der Mittelreflexion können die Erkenntnismittel hinterfragt, kritisiert, abgelehnt oder mit Bedacht neu gewählt werden und damit die Erkenntnisakte selbst und deren Gegenstände kritisiert werden. Während der Objektivismus der Objektreflexionen durch seine Begrenztheit das Denken des Kindes entscheidend vorstrukturiert, ermöglicht das transzendente Moment der Mittelreflexion dessen Selbstgesetzlichkeit. Oder: Während im ersten Fall die Denkmöglichkeiten vom Tatsächlichen bestimmt sind, ergibt sich im zweiten Fall mit der Mittelreflexion die Öffnung hin auf das Mögliche, wodurch sich mit der intendierten Wahl zwischen verschiedenen zur Verfügung stehenden Denkmöglichkeiten eine immer größer werdende Freiheit des Denkens situiert, die zugleich eine größere Freiheit im Denken für unsere Willensbestimmung bedeutet. So beendet die Mittelreflexion das Ausgeliefertsein an die gegebenen Tatsächlichkeiten durch die Aneignung des Möglichen, das zugleich ein Aneignen der eigenen Möglichkeiten darstellt.

Auf zwei verschiedene Weisen entfaltet diese Entwicklung des subjekteigenen Reflexionsvermögens ihre Wirkung auf unser Wirklichkeitsverständnis: einmal auf unser Weltbild – also nach außen – und einmal auf unser Selbstbild – also nach innen. Im ersten Fall haben wir es mit einer grundlegenden Umgestaltung des kindlichen Weltbilds hin zu einem distanziert reflektierten zu tun. Immer ist unser Weltbild relativ zum Erkenntnis- und Reflexionsstandpunkt, daran ändert auch die Mittelreflexion nichts. Was sich mit der Mittelreflexion aber ändert, ist die Art und das Ausmaß der konstitutiven Begrenztheiten. Die Mittelreflexion eröffnet uns Freiheitsgrade, die vom Standpunkt der Objektreflexion undenkbar sind. Denn analog zur

Bedeutung der Genese des epistemischen Subjekts für die Freiheitsentwicklung, lässt sich nun für die Reflexionsentwicklung postulieren: Indem wir uns den transzendentalen Standpunkt der Mittelreflexion aneignen, vermögen wir es, das Verhältnis von Sein und Wissen nicht nur erkenntnistheoretisch, sondern nun auch wirklichkeitskonstitutiv umzudrehen.

Für die Entwicklung des Selbstbildes gilt im Grunde das gleiche Argument wie für die des Weltbildes: Mit der Systematisierung der epistemischen und ontologischen Einstellung in der Mittelreflexion breiten wir uns zugleich auch nach innen aus. Das Ergebnis ist die sukzessive Aneignung des eigenen Selbst, was zugleich die Bedingung der Möglichkeit der Selbstfindung und der Selbstbestimmung ist. Wir werden im folgenden Punkt dieses Artikels sehen, dass es für die Freiheit unseres Willens entscheidend ist, inwieweit es uns gelingt, durch das Überlegen, das Ab- und Erwägen von Gründen und Gegengründen, unseren Willen zu bestimmen. Von daher liegt es auf der Hand, was die Mittelreflexion für unsere Freiheit bedeutet: Sie ist die *conditio sine qua non* selbstbestimmter Freiheit. Denn was soll Autonomie als Selbstgesetzlichkeit des Willens sein, wenn wir uns nicht selbst zum Thema unserer Reflexion machen können, wenn wir weder uns ins Verhältnis zu unseren Wünschen, noch unsere Wünsche ins Verhältnis zu uns setzen können? Mit der Objektreflexion ist bestenfalls konventionelle Freiheit möglich. Erst mit der durch die Mittelreflexion eröffneten Aneignung der eigenen Möglichkeiten kann der Mensch werden was er ist, kann er Gebrauch machen von seinem Besitz.

1.3 Identitätsbildung und Interpersonalentwicklung

Es liegt in der Natur der Sache, dass Fortschritte in der Psychogenese des epistemischen Subjekt und der Reflexionsentwick-

lung mit der Identitätsbildung selbst, d.h. mit dem spezifischen Verhältnis von Personalität und Interpersonalität zueinander, wechselwirken.⁴ Dabei umschließen die verschiedenen Begriffe der natürlichen, der konventionellen und der autonomen Ich-Identität den Entwicklungsraum der ganzen Person, worin zugleich der systematische Zusammenhang zwischen der Person und ihrer Identität begründet liegt, insofern nämlich die Entwicklung der verschiedenen Identitätsstufen die Entfaltung des Personseins mitbestimmt.

Dies heißt im einzelnen: Die natürliche Ich-Identität fußt auf der generischen, spezifischen und numerischen Identität, die die Person ontologisch als Einzelwesen, d.h. als leibliches Individuum charakterisiert, das seine tatsächlich natürliche Ich-Identität aber erst mit der Fähigkeit zur prädikativen Selbstidentifizierung erhält.⁵ Person ist der Mensch auch dann, wenn diese Selbstidentifizierung noch nicht oder nicht mehr gegeben ist. Die konventionelle Ich-Identität bringt zum Ausdruck, dass die ontologischen Identitätstypen nicht alles sind, dass der Mensch als personales Gemeinschaftswesen nur durch die Integration in eine Gemeinschaft Person in einem umfassenderen sozialen Sinne wird. Ihr volles Selbstsein erhält die Person aber erst in der Aneignung ihrer autonomen Ich-Identität am Ende eines langen Entwicklungsprozesses. Personsein ist damit nicht etwas Vorgegebenes, sondern etwas Aufgegebenes, ihr Werden und die Bildung ihrer autonomen Ich-Identität vollzieht sich in der Lebensgeschichte des Menschen, die zugleich das eigentliche *principium individuationis* darstellt.

Analog dazu lassen sich unterschiedliche Niveaus in der sozialen Perspektivübernahme rekonstruieren:⁶ Wir verstehen uns selbst nur, insofern wir den anderen verstehen, dieses Grundaxiom menschlicher Sozialbeziehungen lässt sich auf den unterschiedlichen Niveaus unterschiedlich aufweisen: Am Beginn der Entwicklung der

sozialen Perspektivübernahme, in der ungefähr vom vierten bis zum sechsten Lebensjahr andauernden egozentrischen oder undifferenzierten Phase, verstehen wir uns selbst kaum, so etwas wie ein Sich-Selbst-Verstehen beginnt erst mit der einsetzenden subjektiven oder zunächst noch rudimentär differenzierten Perspektive, die etwa von sechs bis acht Jahren reicht. Ihr folgt das Vermögen zur Einnahme einer anfänglich selbstreflexiven oder reziproken Perspektive, das sich zwischen dem achten und dem zehnten Lebensjahr situiert. Das Erlangen der Fähigkeit zur Selbstreflexion im eigentlichen Sinne ist mit der im vollen Sinn wechselseitigen Perspektive möglich, durch die erst der Blickwinkel der dritten Person erlangt wird und die die Entwicklung der sozialen Perspektivübernahme bis zum Alter von ungefähr zwölf Jahren bestimmt. Die gesellschaftliche Tiefenperspektive die letztlich das Konzept der gesellschaftlichen, rechtlichen oder moralischen Perspektive eröffnet, bildet den immer nur vorläufigen Abschluss dieser Entwicklung, der zwischen zwölf und fünfzehn Jahren oder älter erlangt wird.

Damit stellen Selmans Arbeiten zugleich eine Bestätigung wie eine Weiterentwicklung des meadschen Modells der Rollenübernahme und der baldwischen Thesen zur sozial-kognitiven Entwicklung dar. Einmal mehr bestätigt sich: Die Entwicklung der Personal- und Interpersonalbeziehungen ist eingebunden in die Genese der anderen Persönlichkeitsbereiche und in Anknüpfung und Abgrenzung zur Rollenübernahme zu sehen.

Schlagen wir auch hier die Brücke hinüber zur Freiheitsentwicklung: Wann sind wir in der Lage, unseren Willen selbst zu bestimmen? Wann sind wir der kantischen Autonomie fähig? Wir sind dies ganz eindeutig im Vollsinn des Wortes erst dann, wenn wir über eine autonome Ich-Identität verfügen. Diese fliegt uns nicht einfach so zu, wir erlangen sie auch nicht bloß reifungsbedingt qua Menschsein in zeitlicher

Ableistung unserer Lebensfrist. Es ist anders: Wir müssen sie uns aneignen. Doch auch diese Selbstbestimmung von der Warte einer autonomen Ich-Identität aus ist ebenso wenig unbedingt, wie die Vorstufen derselben gänzliche Unfreiheit bedeuten. Diese Selbstbestimmung ist vielmehr zweifach bedingt: Sie ist erstens bedingt durch die eigene Lebensgeschichte und die je individuellen Lebensumstände. Sie ist zweitens bedingt, insofern sie an unser personales Struktur Ganzes gebunden ist. Umgekehrt bedeuten weder die konventionelle Rollenidentität noch die natürliche Ich-Identität völlige Unfreiheit. Es ist ebenso wie mit der autonomen Ich-Identität: Es gibt Freiheit nur zu den Bedingungen des personalen Struktur Ganzes.

Noch in einer anderen Lesart eröffnet sich uns hier Freiheit: Diese andere Lesart hat mit der selmansen interpersonalen Tiefenperspektive zu tun. In dieser Perspektive erkennen wir uns und erkennen dabei an, dass wir einerseits als Freie und Gleichgeschaffene die jeweilige Freiheit und Gleichgeschaffenheit des anderen zu achten haben; zum anderen aber nötigt uns diese Einsicht in das notwendig reziproke Anerkennungsverhältnis⁷ für unsere interpersonalen Beziehungen zugleich die Einsicht in die Notwendigkeit eines egalitären Umgangs miteinander ab. In dieser kantischen Symmetrie der individuellen Freiheitssphären eröffnet sich das Gesetz der Selbstbeschränkung der Freiheit: Indem wir von der Warte einer autonomen Ich-Identität aus die interpersonale Tiefenperspektive erlangen, erkennen wir die Gleichgeschaffenheit und Gleichwertigkeit des anderen an. Diese Symmetrie besteht in dem schlichten kantischen Postulat, dass der Mensch immer Zweck an sich selbst sein muss und niemals bloßes Mittel sein darf. Oder umgekehrt: In der Aneignung der Selbstbestimmung des eigenen Willens erkennen wir zugleich die Gleichgeschaffenheit des anderen an. Wir beschränken aus den notwendigen Implikationen unse-

res Anspruchs auf Selbstbestimmung heraus unsere Freiheit der Handlung und erwarten eben dieses von anderen.

1.4 Die Moralentwicklung

Mit dem Gesetz der Selbstbeschränkung der Freiheit und dem Anspruch auf die Selbststimmung des Willens haben wir zugleich die implizite Verbindungslinie der Identitätsentwicklung zur Moralentwicklung vor Augen, die den einzelnen Menschen von einer präkonventionellen oder heteronomen über eine konventionelle hin zu einer postkonventionellen oder autonomen Moral führt. Analog dazu kennzeichnen drei Ebenen von Beziehungen zwischen dem Selbst und den gesellschaftlichen Regeln und Erwartungen die Moralentwicklung nach Kohlberg.⁸

Auf der ersten Ebene hat das präkonventionelle Subjekt ein Selbst, dem die sozialen Normen und Erwartungen äußerlich bleiben. Zunächst bestimmen von einer konkretistisch-individuellen, soziomoralischen Perspektive aus der strikte Gehorsam und die Furcht vor Strafe die erste Stufe der heteronomen Moral, d.h. das Subjekt orientiert sich am Buchstaben und nicht am Sinn moralischer Anforderungen. Dann aber öffnet sich die präkonventionelle Ebene von der instrumentellen Zweck- hin zur konkreten Austauschorientierung, wonach es Regeln nur dann zu befolgen gilt, wenn sie den unmittelbaren Interessen einer Person dienen.

Auf der zweiten Ebene, eine Ebene, die frühestens im Alter von 12 bis 14 Jahren erreicht wird, beginnt der Jugendliche sich als konventionelle Person zu verstehen, deren Selbst mit den Regeln und Verhaltenserwartungen anderer, speziell anderer Autoritäten identifiziert ist, insofern er diese internalisiert hat. Indem interpersonale Erwartungen, Beziehungen als solche und Konformität zentrale Grundlagen der moralischen Orientierung der dritten Stufe

darstellen, wird das Richtige an konkrete Verhaltenserwartungen gebunden: Richtig ist es demnach, Erwartungen, die hinsichtlich der eigenen Rolle und der Rolle anderer innerhalb der konkreten Gemeinschaft an jemanden gestellt werden, zu erfüllen. Diese zweite Ebene findet ihren Abschluss, sobald sich im Verlauf der vierten Stufe das moralische Verhältnis, das ja anfangs auf Primärgruppen beschränkt war, auf das umfassende soziale System zu konzentrieren beginnt, sodass Gesetze und ihre Einhaltung, mithin das generelle Verhältnis zur sozialen Orientierung den zentralen Punkt dieser moralischen Orientierung darstellen.

Erst auf der dritten Ebene, die für gewöhnlich nicht vor dem 20. Lebensjahr erreicht wird, haben wir es mit einem postkonventionellen Subjekt als autonomer Person zu tun, die ihr Selbst unabhängig gemacht hat von den Regeln und Verhaltenserwartungen anderer, indem sie ihr Urteilen und Handeln an selbstgewählten Prinzipien festzumachen vermag. Auf der fünften Stufe kann zwischen Legalität und Legitimität unterscheiden werden, weil der entscheidende moralische Urteilsbezug der einer gesellschaftlich reflektierten, ihren konkreten Anforderungen jedoch vorausliegenden Perspektive des gesetzschaffenden und gesetzgebenden Subjekts ist, sodass die moralische Orientierung ihren Bezugspunkt in dem findet, was man in philosophischen Kategorien als den Sozialvertrag bezeichnen könnte. Mit der Orientierung an moralischen Prinzipien, die in dem Sinne universell sind, als sie der fünften Stufe noch einmal vorgelagert sind und über eine konkrete gesellschaftsvertragliche Fixierung hinausgehen, ist die letzte Stufe der postkonventionellen Ebene – die Stufe der universellen ethischen Prinzipien – und damit in gewissem Sinne auch der Abschluss der Moralentwicklung erreicht, dessen Grundcharakteristikum die Bindung der grundsätzlichen moralischen Einstellung an den kategorischen Imperativ ist.

Damit erst ist Autonomie im kantischen Sinne als "die Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Willens) ein Gesetz ist"⁹, möglich, sodass Autonomie entgegen populärer Vorurteile in erster Linie eine Angelegenheit des Willens, nicht des Handelns ist. Denn Autonomie bedeutet die Selbstgesetzlichkeit des Willens, aber nicht irgendeine Selbstgesetzlichkeit, sondern nur die, die sich unhintergebar dem kategorischen Imperativ verpflichtet weiß: "Das Prinzip der Autonomie ist also: nicht anders zu wählen als so, dass die Maximen seiner Wahl in demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mitbegriffen seien."¹⁰ Damit kommt der Autonomie ein fundamentaler Stellenwert in der Entwicklung des Menschen als Person zu, denn Autonomie ist nicht nur die Grundlage der Sittlichkeit, sondern auch eine Bekundung der Freiheit des Menschen als Vernunftwesen. Es ist das Prinzip der Autonomie des Willens, dass der Mensch durch seine Pflicht an ein ihn moralisch nützendes Gesetz gebunden ist; dabei ist dieses Gebundensein aber von der Art, dass der Mensch als moralisches Wesen "nur seiner eigenen, dabei dennoch allgemeinen Gesetzgebung unterworfen sei, und dass er nur verbunden sei, seinem eigenen, dem Naturzwecke nach aber allgemein gesetzgebenden Willen gemäß zu handeln."¹¹

Im autonomen moralischen Urteil fallen somit zwei ganz wesentliche Dinge zusammen: Auf der einen Seite ist die soziale Perspektive zu nennen, die schließlich bei einer universellen Perspektive anlangt, indem sie die Verallgemeinerungsfähigkeit der eigenen Perspektive zum formalen Bestimmungsgrund der Legitimität derselben macht. Auf der anderen Seite kommt hier die immer bedingte Freiheit des Willens zum Zuge, die als Selbstbestimmung desselben in seiner Selbstgesetzlichkeit gipfelt, indem sie wiederum das allgemeine Gesetz und damit seine Verallgemeinerungsfähigkeit ins Spiel bringt. Kurzum: In

der Autonomie des Willens gehen beide Dinge zusammen: Freiheit und Sittlichkeit, und zwar auf der Basis der menschlichen Vernunftnatur, die den Menschen als Person in den Rang eines objektiven und absoluten Zwecks an sich erhebt.

1.5 Gewissensbildung

In der Gewissensbildung schließlich vereinigen sich Moralität und Identität, wodurch sich das Personsein in seinem Vollsinn konstituiert. Ein Stufenmodell der Gewissensentwicklung wie Fetz¹² es vorschlägt, bringt indes Kohlbergs Urteilsstufen einer präkonventionellen oder autoritären, einer konventionellen und einer postkonventionellen oder autonomen Moral mit Meads Stufen der Sozialbeziehung in die Abfolge des signifikanten Anderen (bedeutsame Einzelpersonen), des generalisierten Anderen (Rollenverteilung in einer Gemeinschaft) und des universalisierten Anderen (ideale Sozietät) zusammen. Analog dazu stellen sich die Stufen der Gewissensbildung dar, sodass sich das Gewissen individualgeschichtlich in der Form der "Verinnerlichung einer zunächst als etwas Äußerliches aufgefassten Norminstanz"¹³ bildet, also im Verlaufe der Individualentwicklung zusehends im eigenen Körper lokalisiert wird.

Von einer präkonventionellen Ebene der Gewissensbildung, die etwa bis zu neun Jahren reicht, erfahren Kinder ihr Gewissen nicht als etwas Inneres, d.h. eine interne Instanz, sondern betrachten es – dem mythischen Bewusstsein gleich – als eine externe Instanz, gleichsam als "einen unsichtbaren Begleiter, der bei einer bösen Tat anklagend an den Menschen herantritt und in ihn hineingeht,"¹⁴ mit dem sich das Kind aber keinesfalls als eins oder gar identisch weiß. Auf der zweiten Stufe der präkonventionellen Ebene erfahren Kinder das Gewissen als interne Instanz, mit der sich das Kind aber nicht identifiziert: Trotz dieser Hineinverlegung bleibt das Gewis-

sen zunächst etwas Selbstständiges, sodass das Gewissen in seinem Es-Charakter von einem äußeren, noch autoritär konstituierten Regelsystem, getragen wird.

Im Alter von etwa zwölf oder dreizehn Jahren erreichen Jugendliche die konventionelle Ebene, auf der das Gewissen als ursprünglich interne, aber heteronome Instanz wahrgenommen wird, dergestalt nämlich, dass das Gewissen einer persönlichen inneren Regung gleichkommt, die aber, insofern sie im Einklang mit den in der sozialen Umwelt geltenden Normen steht, immer noch äußerlich bestimmt ist, weil sie mit den von außen herangetragenen und internalisierten Geboten und Gesetzen zusammenfällt. Zu einem geistigen Identitätsprinzip in seiner Differenzierung vom Körper wird das Gewissen erst von ungefähr fünfzehn Jahren an auf einer vierten Stufe, die bis etwa zum achtzehnten Lebensjahr reicht, sodass sich das Gewissen in Abhebung zur reinen Körperlichkeit mehr und mehr als der Nerv der eigenen Identität im Sinne eines Selbstideals erweist.

Das Gewissen als autonome Norminstanz in Abhebung vom anerzogenen heteronomen Gewissen entwickelt sich schließlich (freilich nur im Idealfall) im frühen Erwachsenenalter ab etwa achtzehn Jahren, wenn sich das Gewissen als eine Urteilsinstanz herauszukristallisieren beginnt, in der eigene, frei gewählte Grundsätze willensbestimmend und handlungswirksam werden. Moralität und Identität kommen in einem solchermaßen gebildeten, autonomen und zugleich voll verinnerlichten Gewissen zur Deckung, sodass auf einer postkonventionellen Ebene der Gewissensbildung die Persönlichkeit als entwickelt gelten kann.

Die Autonomie des Gewissens fußt auch hier, wie wir schon hinsichtlich der Moralentwicklung sahen, auf der verallgemeinerungsfähigen Selbstgesetzlichkeit seiner Prinzipien, wobei das Gewissen in seinem

Autonomwerden von einem heteronomen, d.h. an überlegene Autoritäten gebundenen Gewissen über das konventionelle, sich der Gegebenheit geltender Übereinkünfte verpflichtet wissende Gewissen sich sukzessive zum autonomen oder prinzipienorientierten Gewissen verinnerlicht. Immer jedoch tritt das Gewissen als persönliches movens, als Gewissensregung auf. Es aktiviert sich nämlich gleichsam selbst, dergestalt, dass es jedes Tun und Unterlassen als "Ge-Wissen" dieser Normen begleitend zur selbstbewussten Anwendung bringt. Dabei kann das Gewissen eine der Handlung vorausgehende und oder eine auf sie folgende Kontrollfunktion ausüben.

Aber – so ist zu fragen – ist damit nicht einer fundamentalen Ohnmacht gegenüber dem eigenen Gewissen das Wort geredet, wenn es unerbittlich nach seinem Recht verlangt, und es sich, obgleich es selbst kognitiver Natur ist, der willentlichen Kontrolle zu entziehen scheint? Wie kann es sein, dass wir einem autonomen Gewissen gleichsam unfrei gegenüberstehen? Die Antwort lautet: Die Frage ist falsch gestellt. Wir können dem autonomen Gewissen gar nicht ohnmächtig gegenüberstehen, weil ein autonomes Gewissen die Voraussetzungen für eine Ohnmacht unsererseits ihm gegenüber gar nicht erfüllen kann. Drei Bedingungen müssen erfüllt sein, damit wir von Ohnmacht sprechen können: Erstens die Verschiedenheit des uns überlegenen Geschehen von uns, die wir zweitens als Fremdheit empfinden, in dem Sinne, dass sie eigentlich als nicht zu uns gehörig angesehen wird und die wir daher, dies ist das Dritte, emotional ablehnen. Diese Bedingungen sind zwar mehr oder weniger auf den der autonomen Stufe vorausliegenden Stufen gegeben, in keinsten Weise aber auf der autonomen selbst. Hier ist das Gewissen interiorisiert und internalisiert. Wir sind unser Gewissen, in dem Sinne als es Angelpunkt von Moralität und Identität ist. Es macht daher keinen Sinn, es ablehnen zu wollen, weil es ja gerade deswegen autonom ist, insofern es auf

Selbstgesetzlichkeit beruht und die Bedingung der Möglichkeit unserer autonomen Ich-Identität ist. Die Gewissensstimme ist keine der Unfreiheit, weil wir über unser Gewissen jenseits unserer Identität gar nicht verfügen können. Die Gewissensfreiheit ist vielmehr eine Freiheit durch das Gewissen, keine des Verfügens über es. Wir können die Freiheit unseres Gewissens nicht erzwingen. Was wir können, ist, sie uns anzueignen.

Damit liegt der entscheidende Schluss auf der Hand: Für jede der dargestellten Entwicklungslinien fungiert die kognitive als eine *condition sine qua non*. Die Reflexions- und Weltbildentwicklung hängt an ihr genau so wie die Identitätsbildung und die Entwicklung der interpersonalen Beziehungen. Die Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der Entwicklung des moralischen Urteils. Die Gewissensbildung bringt Moralität und Identität in eins. Jeder Linie der Persönlichkeitsentwicklung eignet ein ihr inhärenter Richtungssinn. Immer bedeutet Autonomie den *terminus ad quem* dieser Entwicklung: Für die kognitive und die Reflexionsentwicklung war dies die Fähigkeit, das eigene Denken in den Griff zu bekommen; für alle personalen und interpersonalen Entwicklungsstränge meint Autonomie von der Selbstgesetzlichkeit des Denken her eine der Verallgemeinerung fähigen Selbstbestimmung des Willens, die in der sich universellen Prinzipien verpflichtenden Bestimmung des eigenen Willens besteht. Mit all diesen Entwicklungslinien ist Freiheit als die Fähigkeit, den eigenen Willen zu bestimmen, systematisch – implizit und explizit – verflochten. Weil all diese Stränge einer Entwicklung unterliegen, muss auch die Freiheit unseres Willens von einem solchen Entwicklungsgeschehen getragen sein.

2. Das strukturgenetische Modell der Freiheitsentwicklung

Versuchen wir nun im Gang der bisherigen strukturgenetischen Untersuchung den Zusammenhang dieser Entwicklungslinien mit der Freiheitsentwicklung abschließend herauszuarbeiten. Die Freiheit, um die es in all den Ausführungen vornehmlich ging, war die Freiheit des Willens. Sie ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass es wirkliche Handlungsfreiheit geben kann. Die Darlegung der Psychogenese des epistemischen Subjekts ergab, dass sich die für die Entwicklung der Freiheit unseres Willens so wichtigen Erkenntnismittel vom Anbeginn der Ontogenese an in der Berührungszone zwischen dem eigenen Körper und den ihn umgebenden Dingen konstituieren, um sich von dort aus in zwei komplementäre Richtungen zu erweitern, nach innen und nach außen. Dies nannte Piaget die doppelte Konstruktion, die die Erarbeitung des Subjekts und die damit verbundene Konstituierung der Objekte eröffnet.¹⁵

Dieser doppelte Richtungssinn bestimmt analog zur Erkenntnisentwicklung auch die Entwicklung der Willensfreiheit, insofern beide Richtungen tief und unhintergebar in der Entwicklung des Menschen als Person verankert sind: Es sind dies erstens die Ausdehnung der Freiheitssphären nach außen und zweitens die Aneignung der Freiheitssphären nach innen. Immer ist es die Entwicklung des ganzen Subjekts, die die Bedingungen der Möglichkeit so verstandener Freiheit stellt.

2.1 Das Ausgreifen und Aneignen des eigenen Willens

Die Ausdehnung der Freiheitssphären nach außen manifestiert sich im Ausgreifen des Willens über das Tatsächliche hinaus auf

das Mögliche. Der Blick geht hier aus uns heraus, d.h. es geht um die Offenheit der eigenen Zukunft, um das Gestalten der zu lebenden eigenen Lebensgeschichte. Damit verbunden ist die Erfahrung, sich – geleitet von innen gelenkter Fantasie – in die Zukunft hinein entwerfen zu können. Für dieses "Sich-Entwerfen-Können" eröffnet die Genese des Erkenntnisvermögens als die Bedingung der Möglichkeit der Erkenntnis der Welt und der anderen eine theoretische und eine praktische Dimension.

Die theoretische Dimension der Freiheitsentwicklung gründet in der Einsicht, dass alle Welterkenntnis relativ zu unserem Erkenntnisstandpunkt und damit zu unserer Erkenntnisgenese ist. Unser Bild von der Welt hängt von unserem Vermögen der Erkenntnis derselben ab. Mit dem Fortschreiten der Erkenntnisgenese von der Objekt- zur Mittelreflexion weitet sich unser Weltbild, es gewinnt schließlich von einem transzendentalen Standpunkt aus an zunächst ungeahnter Tiefe. In derselben Linie befreit uns die Entwicklung der sozialen Perspektivübernahme von der Konkretheit unserer Sozialbeziehungen und der Bewertung derselben, wie sich klassischerweise an der meadschen Entwicklung des Bildes vom Anderen – vom signifikanten, über den generalisierten zum universalisierten Anderen – festmachen lässt. Was sich ändert, ist die Einstellung zur Welt und zu den anderen. Daher hat dies immer auch eine moralisch praktische Dimension. Von einem solchen transzendentalen Standpunkt aus können wir nur wirklich wollen, was der Verallgemeinerung fähig ist.

Die zweite Richtung dieser Freiheitsentwicklung ist die Ausweitung des erkenntnisgetragenen Zugriffs auf uns nach innen, ist also die Aneignung der Sphären des Selbst. Lag dieser ersten Richtung das Vermögen der Welterkenntnis zu Grunde, so geht es nun um das der Selbsterkenntnis. Der Blick geht hier in uns zurück. Genauer: Hier geht es um die Offenheit der

eigenen Vergangenheit, um die Aneignung der gelebten eigenen Lebensgeschichte. Wieder ist alles notwendig bedingt durch die Erkenntnisentwicklung und wieder sollen die theoretische und die praktische Dimension dieser Entwicklung zur Sprache kommen. Wir haben gesehen, dass das Gewissen beide vereint, indem es als moralische Norminstanz zugleich ein fundamentaler Identitätsträger ist.

Beginnen wir wieder mit der theoretischen Dimension der Freiheitsentwicklung. Unsere Wünsche selbst werden uns nicht dadurch transparent, dass wir sie haben. Um sie verstehen zu können, müssen wir Struktur, Gehalt und Dynamik unserer Wünsche erkennen, artikulieren und bewerten können, müssen wir sie ins Verhältnis zu uns selbst setzen können, zu dem was wir sind und was wir sein wollen. Unser Selbstbild ist es demgemäß, das für die Freiheit des Willens entscheidend ist. Dabei liegt die Freiheit des Willens letztlich in der Größe der Fantasie und der Selbsterkenntnis begründet. Kurzum: Erst die Mittelreflexion erlaubt eine Selbstfindung, eröffnet uns eine autonome Ich-Identität als eine Identität mit uns selbst als diejenigen, die wir sein wollen. Wenn es uns also gelingt, den inneren Radius unserer Urheberschaft zu vergrößern, werden wir in einem umfassenderen Sinne zum Autor unseres Willens. Damit ist zugleich die praktische Seite dieser Aneignung des eigenen Innenlebens eröffnet: Eine autonome Identität und eine ebensolche moralische Einstellung zu haben, bedeutet, über eine freie, sich anderen verantwortlich wissende Selbstgesetzlichkeit des Willens zu verfügen. Dazu müssen wir uns unseren Willen aneignen.

Bleibt zu fragen, worin dieses Mögliche besteht. Die Konstitution dieses Möglichen hat mit dem Unterschied des Wollens zum bloßen Wünschen zu tun: Der Wille ist ein handlungswirksamer Wunsch, der möglich sein muss. Für die Handlungsfreiheit muss das erwogene Mögliche tatsächlich in der

konkreten Lebenswirklichkeit umsetzbar sein: Wir können nur tun, was wir wollen, wenn wir es wirklich tun können. Der Wille der Handlungsfreiheit muss also tatsächlich und konkret möglich sein. Für die Willensfreiheit gilt das so nicht. Unser Wille muss zwar im Gegensatz zum bloßen Wünschen auch möglich sein, aber in einem abstrakteren Sinn: Er muss nicht tatsächlich, sondern nur prinzipiell möglich sein. Der Wille unserer Willensfreiheit ist nach dieser Logik in dem Sinne frei, als er unserem Entscheiden entspricht, als er für das Er- und Abwägen der Ergebnisse eines Erkenntnisprozesses offen ist und sich von Argumenten binden lässt.¹⁶

2.2 Das Stufenmodell der Freiheitsentwicklung

Damit haben wir die beiden Kriterien vor Augen, um je konkrete, freilich immer idealtypisch gehaltene Freiheitsdispositionen relativ zum Entwicklungsstand der Person zu definieren, – es sind diese: Ausmaß und Art. Um welche Art und welches Ausmaß soll es dabei gehen? Wir haben gesehen, dass der Wille keine unbeherrschbare Macht in uns ist, sondern dass wir es sind, die, indem wir überlegen, Gründe erwägen und schließlich Entscheidungen treffen und damit den Willen selbst in diese oder eine andere Richtung lenken können. So werden wir schließlich Urheber unseres Willens, mithin in einem emphatischen Sinne sein Subjekt – durch diesen Einfluss und nur durch diesen werden wir zu seinem Urheber. Dabei muss das Überlegen eine notwendige, aber zugleich auch hinreichende Bedingung für den Willen sein. Wir haben gesehen: Das Ausmaß schließlich, in dem uns die Bestimmung unseres Willens durch unser Überlegen gelingt, ist zugleich das Ausmaß, in dem unser Wille frei ist; und das Ausmaß, in dem dies misslingt, ist zugleich das Ausmaß seiner Unfreiheit. Willensfreiheit steht und fällt also mit der Fähigkeit des Überlegen- und Entscheidenkönnens.

Analog zum Kriterium des Ausmaßes der bedingenden Einflussnahme auf den Willen lässt sich nun für die Art der Einflussnahme formulieren: Die Freiheit des Willens ist seine richtige Bedingtheit, die Unfreiheit desselben seine falsche. Wie soll nun richtig und falsch bestimmt werden? Der Maßstab für die Richtigkeit und Falschheit seiner Bedingtheit kann im Verlaufe der ganzen bisherigen Argumentation in nichts anderem bestehen als in seiner Entwicklungsangemessenheit. Mit anderen Worten: Nicht der terminus ad quem der Entwicklung, sondern der Entwicklungsstand der wirksamen Willensbestimmung relativ zur und im Kontext der ganzen Ontogenese entscheidet über richtig und falsch der Willensbestimmung.

Bringen wir das Bisherige nun in einem Schema systematisch zusammen. Auf der einen Achse haben wir die beiden Richtungen der ausgreifenden Willensfreiheit, das sind erstens das Ausgreifen nach außen und zweitens die Aneignung nach innen. Auf der anderen Achse haben wir die beiden Kriterien der Willensbestimmung, das sind erstens das Ausmaß, indem die Willensbestimmung gelingt, und zweitens die Frage, ob diese Willensbestimmung von ihrer Art her entwicklungsangemessen (also richtig) oder entwicklungsunangemessen (also falsch) ist. Indem wir die beiden Achsen zueinander ins Verhältnis setzen, haben wir ein grundlegendes Schema vor Augen, das es erlaubt, im Folgenden eine Stufenentwicklung der Willensfreiheit zu behaupten, dergemäß die allgemeine Entwicklungsangemessenheit als Bewertungsmaßstab der individuellen psychischen Disposition fungiert.

Auf der sensomotorischen Ebene von Freiheit zu sprechen, macht wenig Sinn. Wir haben gesehen, dass die Undifferenziertheit von Subjekt und Objekt mit der egozentrischen Zentrierung auf den eigenen Körper einhergeht und ihren Grund in dem mangelnden Koordinationsvermögen des frühkindlichen Subjekts hat. Dieser an-

fängliche Aduanismus macht sich in allen Entwicklungssträngen der Ontogenese bemerkbar. Die zentrale Errungenschaft der präoperatorischen Stufe manifestiert sich, wie wir sahen, im Beginn des begrifflich-repräsentativen Denkens. Mit dem Aufkommen der Symbolfunktion ist eine erste Etappe jenes ontogenetischen Befreiungsprozesses erreicht, an dessen Ende das Subjekt im Idealfall von einem transzendentalen Standpunkt aus sich und die Welt zu deuten vermag.

Kinder der präkonventionellen Ebene sind keine willenlosen Subjekte, sie haben allem Anschein nach einen mitunter unbeugsamen Willen. Aber der frühkindliche Wille gründet kognitiv im präoperatorischen Denken und ist daher einigen fundamentalen Bedingungen unterworfen. Er ist vornehmlich nach außen ausgreifend und praktisch, gar nicht oder nur kaum nach innen blickend. Es fehlt weitgehend das Ab- und Erwägen, mithin das, was man selbstbewusste Entscheidungen nennen kann.

Kontextuieren wir dies mit den piagetschen Untersuchungsergebnissen. In der Phase der frühen Kindheit dominieren objektbezogene Aneignungshandlungen. Hier sind vor allem die Ausbildung konkreter Assimilations- und Handlungsschemata zu nennen, wie etwa die Ausbildung des Greifschemas. Es gibt kein Mögliches, sondern nur Tatsächliches. Und auch letzteres gibt es erst mit der Objektpermanenz. Die Unfreiheit setzt also tiefer an: Dadurch, dass Kinder in der Frühphase kaum überlegend und wenn dann nur präoperatorisch überlegend auf ihren Willen Einfluss nehmen können, haben sie zwar einen mitunter dezidierten Willen, aber dieser Wille ist nicht wirklich frei. Er ist einigermassen willkürlich, denn präkonventionelle Freiheit ist das Ergebnis präoperatorischen Denkens. Die moralische Orientierung ist an instrumentelle Zwecke gebunden, sodass die unmittelbaren Interessen einer einfachen, auf Austausch und Gegenseitig-

keit gegründeten Moral den Willen bestimmen. Moralischer Realismus und sozialer Egozentrismus sind das Ergebnis eines objektivistischen Erkenntnisstandpunkts. Analog dazu setzt über die generische, spezifische und numerische Identität hinaus eine natürliche Ich-Identität mit der Fähigkeit des Kindes ein, das Wort "ich" richtig und sinnvoll im sprachlichen Kontext zu gebrauchen, wodurch die Innen- oder Eigenperspektive für das Kind fassbar wird.

Am anschaulichsten lässt sich diese erste Ebene der präkonventionellen Freiheit an der Gewissensbildung deutlich machen: Das kindliche Gewissen tritt zunächst ähnlich dem mythischen Bewusstsein als externe Instanz auf. Im Verlaufe der Entwicklung auf dieser Stufe wird das Gewissen zwar in die eigene Person hineinverlegt, also als eine interne Instanz wahrgenommen, mit der sich das Kind aber nicht identifiziert. Trotz dieser Hineinverlegung bleibt das Gewissen zunächst etwas Selbstständiges, etwas (mitunter bedrohlich) Fremdes. Es ist eine signifikant andere Person oder Instanz, es sind daher ihm äußerliche, wenngleich in es hineinverlegte Bestimmungen, die das Kind in der Ausbildung eines Willens bestimmen.

Die Vergrößerung bestehender Freiheitsphären nach außen durch die Assimilation immer weiterer Umweltobjekte an subjekt-eigene Strukturen dominiert die Freiheit des Willens. Dies entspricht dem kindlichen Explorationsverhalten. Gleichzeitig spielt die Bindung an feste Bezugspersonen, an einen signifikanten Anderen, der in der Regel ein Elternteil sein wird, eine für die weitere Entwicklung fundamentale und für das Werden der Person konstitutive Rolle. Dies entspricht dem zweiten großen menschlichen Verhaltenssystem, dem kindlichen Bindungsverhalten. Die Aneignung des eigenen Willens nach innen hingegen spielt keine Rolle, da ein Selbst jenseits des kindlichen Egozentrismus noch nicht existiert. Weil das formale Denken

noch nicht ausgebildet ist, und weil das kindliche Denken im Konkreten verfangen ist, bleibt der Einfluss des Überlegens auf den Willen aufs Praktische beschränkt, wengleich das Ausmaß dieses Einflusses des praktischen Überlegens auf die Bestimmung des Willens umfassend ist: Es formt von Grund auf die kindliche Verstmatrix. Der Wille folgt dem Überlegen, das Überlegen aber kann nicht aus seinen präoperatorischen Grenzen. Dieser Umstand berechtigt, von einer heteronomen oder präkonventionellen Freiheit des Willens zu sprechen. Die Tatsache, dass das Explorationsverhalten des Kindes dann und nur dann zu wirklicher Entfaltung kommen kann, wenn das Bedürfnis nach Bindung befriedigt ist, mag als empirisch weithin erforschter Beleg¹⁷ diese Schlussfolgerungen weiter untermauern. Aber diese Determination ist nicht umfassend: Es situiert sich eine Freiheit im Denken, die es später so nie wieder geben wird: die fantasievoll getragene Freiheit in der Weltbildkonstitution, die, wie dargestellt, Welterklärung und Sinnstiftung zugleich ist.

Mit dem In-Determinismus der konventionellen Freiheit werden die Bestimmungen des Willens vielschichtiger und subtiler. Im präoperatorischen Denken wird mit der Ausbildung der Symbolfunktion der Grundstein des begrifflich-repräsentativen Denkens gelegt. Allerdings weist dieses präoperatorische Denken einige spezifische Eigenheiten auf, insofern nämlich die Handlungsrepräsentation die begriffliche Repräsentation überlagert. Weil diese Repräsentation aber mit Vorbegriffen statt echten Begriffen und mit einer Art Halblogik an Stelle einer umfassenden Logik arbeitet, geraten die einschlägigen Kausalerklärungen ausgesprochen psychomorph. Mit der Ausbildung konkreter Operationen ändert sich dies grundlegend, denn diese konkreten Operationen weisen mit der Reversibilität des Denkens und der Geschlossenheit der Struktur zwei neue fundamentale Wesenseigenschaften auf, die eine qualitative Veränderung ausmachen und

sich wiederum fundamental auf alle Stränge der Persönlichkeitsentwicklung auswirken. Sehen wir uns dies näher an: Der spezifisch beschränkten Geschlossenheit konkretoperatorischen Denkens entsprechen auf der Reflexionsseite die Objektreflexionen, die insofern objektivistisch sind, als sie das Gegebene für das Umfassende nehmen und ein Hinterfragen der je eigenen Konstitution und Legitimität dieses Gegebenen nicht zulassen. Für die Identitätsentwicklung bedeutet dies eine konventionelle Identität, für die Moralentwicklung eine an den Normen und Verhaltenserwartungen der Gemeinschaft oder Gesellschaft orientierte Moral und für die Gewissensbildung schließlich ein Gewissen, das zwar als innerlich wahrgenommen wird, aber nicht selbstgesetzlich ist. Wenden wir dies auf die Freiheitsentwicklung an.

Konventionelle Freiheit ist also konkretoperatorischen Ursprungs. Analog zu anderen Entwicklungssträngen lassen sich auch hier zwei unterschiedliche Stadien postulieren. Wir haben im dritten Kapitel mehrmals zwischen der organisierten und der organisierenden Organisation und damit einhergehend zwischen diskursiven und dialektischen Erkenntnisphasen unterschieden. Für die Konstitution konventioneller Freiheit bedeutet dies zunächst einen Überhang diskursiver Reflexionstätigkeit im Rahmen der organisierten gegenüber der organisierenden Organisation. Führen wir uns zur Verdeutlichung dieser Behauptung den analogen Stand der Moralentwicklung und der Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme vor Augen. Vom hauptsächlich diskursiven Erkenntnisstandpunkt der Objektreflexion aus begreift sich das Subjekt der konventionellen Ebene zuerst aus der integrativ gehaltenen sozialen Perspektive, die in der Beziehung zu anderen Individuen aber auf den Gruppen- oder Gemeinschaftsrahmen beschränkt bleibt. Wechselseitige zwischenmenschliche Erwartungen und Beziehungen bestimmen nicht nur den interperso-

nen Bezugsrahmen der Primärgruppe (diese wird in der Regel die Familie und die Gruppe der Peers sein), sondern stellen auch eine bestimmte Form der Moralität dar: Interpersonale Erwartungen, Beziehungen als solche und Konformität mit geltenden Maßstäben bilden die zentralen Grundlagen dieser Form der moralischen Orientierung. Richtig ist es demnach, Erwartungen, die hinsichtlich der eigenen Rolle und der Rolle anderer an jemanden gestellt werden, zu erfüllen. Der Verhaltenskonformität wird ein hoher Stellenwert beigemessen.

In einem zweiten Schritt beginnt sich der Blick zu weiten. Dialektische Erkenntnisprozesse und die damit verbundene organisierende Organisation gewinnen an Einfluss, damit werden die Objektreflexionen umfassender, bleiben aber der konventionellen Wechselhaftigkeit verhaftet und führen nicht zur universellen Tiefenperspektive menschlicher Existenz. Die interpersonalen Beziehungen erschließen neue Sphären und erstrecken sich nun über die Gemeinschafts- und auf die Gesellschaftssphäre. Die moralische Orientierung und die Bestimmung des Guten und Gerechten schlechthin bleiben aber an die Erhaltung des sozialen Systems gebunden.

Weil die Objektreflexion objektivistisch bleibt, bleibt die konventionelle Freiheit des Willens in gleicher Weise – insofern nämlich ihre Konstitution zu den schon organisierten Bedingungen erfolgt – beschränkt. Es gibt zwar im Verlaufe der konventionellen Ebene sehr wohl einen Fortgang in der Gestalt der organisierenden Organisation; dieser nimmt zwar Systemcharakter an, der Erkenntnisstandpunkt selbst aber wird nicht kritisiert und transzendiert, sondern als gegeben vorausgesetzt. Ziehen wir wieder die Parallele zur Gewissensbildung: Das Gewissen der konventionellen Stufe bleibt zunächst eine ursprünglich interne, aber heteronome Instanz, die Probanden der beginnenden

Adoleszenz als persönliches movens erleben, das aus ihnen selbst heraus kommt, das aber immer noch äußerlich, nämlich durch die Regeln und Normen der sozialen Umwelt bestimmt ist. Der Einklang mit den konventionellen Verhaltenserwartungen und den geltenden Normen stiftet Identität und Gewissensruhe. Erst ab dem Alter von etwa fünfzehn Jahren wird das Gewissen als geistiges Identitätsprinzip in seiner Differenzierung vom Körper erfahren. Insofern das Gewissen auch ein fundamentaler Identitätsträger ist, ist auch die Ich-Identität konventionell bestimmt.

Die Konstitution konventioneller Freiheit ist daher bestimmt durch die Konstitution des konkretoperatorischen Denkens. Was die konkreten Operationen für den konkreten Gegenstandsbereich sind, das sind für die konventionelle Freiheit die konkreten Gegebenheiten der einschlägigen Konventionen. Damit haben wir es mit einem Objektivismus in anderer, in praktisch-sozialer Form zu tun. In einer besonderen Weise dominiert dabei das Nachaußen der Willensfreiheit das Nachinnen derselben. Durch das Verinnerlichen gemeinschafts- oder gesellschaftsrelevanter Rollendispositionen in das Gesamtgefüge der Person wird die Freiheit des eigenen Willens zwar nachhaltig thematisiert, aber eben immer unter den Vorzeichen äußerer sozial, getragener Vermittlung. Wir sind es, die aus der Perspektive eines verinnerlichten generalisierten Anderen unseren Willen bestimmen, und, ohne es zu merken, folgen wir fremden Verhaltenserwartungen. Der Wille ist zwar frei in dem Sinne, als er dem Überlegen und Entscheiden folgt, aber die Überzeugungen selbst, die sich in den Entscheidungsprozess unbemerkt eingeschlichen haben, werden nicht erkannt, thematisiert und artikuliert. Sie sind bewusst und in ihrer Wirkung hoch virulent, aber nicht als fremden Ursprungs bewusst. Konventionelle Freiheit geht zwar über die bloße Abwesenheit äußerer Begrenzungen hinaus, konstituiert sich aber als eine Freiheit

in der Form der Übereinstimmung. Insofern bedeutet konventionelle Freiheit zwar Freiheit, aber noch keine Autonomie.

Konventionelle Freiheit zu erlangen, so scheint es, ist keine große Leistung. Es ist mehr ein Entwicklungsgeschehen, das ohne eigenes Zutun zwar nicht gelingen kann, aber auch normalerweise nicht schief geht. Der Mensch wird, was er eigentlich immer schon war: ein soziales Wesen, ein Gemeinschaft- und Gesellschaftswesen. Anders verhält es sich mit der autonomen Freiheit als Selbstbestimmung. Kam es bei der Sozialisation und der konventionellen Freiheit eher auf die anderen und ihre Erwartungen an, so kommt es nun auf uns selbst an: Die Autonomie in der Bestimmung unseres Willens und damit die Autonomie unserer Freiheit ist etwas, das wir erlangen können, indem wir unseren Willen selbst und seine Bedingungsgeschichte aneignen.

Aber wie soll das gehen, da wir doch Gemeinschaftswesen und in eine Mannigfaltigkeit interpersonalen Beziehungen verwoben sind? Ein autonomer Wille kann nicht in stiller Versenkung oder intrapersonaler Vereinzelung erlangt werden, weil wir selbst uns nur insofern verstehen, so sahen wir oben, als wir die anderen verstehen. Aber es macht einen Unterschied aus, ob wir einen im Austausch mit anderen entwickelten und durch sie veränderten selbstständigen Willen vor uns haben, oder ob er von anderen bloß übernommen, durch sie manipuliert ist. Wir müssen das Bedingungsgeschehen, um eine Manipulation abwehren zu können, artikulieren, verstehen und bewerten. Zu wollen, was ein signifikanter Anderer auf der präkonventionellen Ebene oder ein generalisierter Anderer auf der konventionellen Ebene will – wenn die Artikulation des vermeintlich selbstständigen Willens auf diese Auskunft zusammenschumpft, dann wird vollends deutlich, wie die Unfreiheit gestrickt ist. Wenn dies bei der Artikulation, dem Verstehen und Bewerten unseres

Willens herauskommt, dann ist eine Neubeschreibung unseres Willens notwendig.

Dazu brauchen wir über das konkretoperatorische Denken hinaus das formaloperatorische, denn Letzteres erlaubt nun, über Ersteres hinaus Operationen an Operationen. Dieser Übergang manifestiert sich hinsichtlich der Reflexionstätigkeit des Erkenntnissubjekts in der Aufhebung der Objekt- durch die Mittelreflexion, wobei diese Mittelreflexion zunächst partiell auftritt, dann aber einen ganzheitlich-systematischen Charakter anzunehmen beginnt. Diese zweite Stufe der Mittelreflexion ermöglicht dann eine metakognitive Einstellung, die sich grundlegend um die Bedingtheit menschlicher Erkenntnis und die daraus resultierende Relativität der eigenen Existenz zu versichern beginnt. Der Betrachtende nimmt dabei nicht bloß die Welt, sondern auch sein Bild von der Welt und mit ihm zugleich sich selbst in den Blick und erlangt damit einen neuen, dezentrierten transzendentalen Standpunkt außerhalb seiner bisherigen Fixierungen. Von dieser durch eine systematisch angewandte Mittelreflexion einheitlichen Reflexionsgestalt her ist nun das möglich, was dem Objektivismus der Objektreflexion entweder unmöglich war oder nur unzureichend gelang: eine kritische Wirklichkeitserfassung, die eine gelingende Selbstinterpretation und Identitätsfindung einschließt, und von daher eine verständnisvolle Aneignung tradiertter Wertvorstellung im Kontext der eigenen Lebensgeschichte ermöglicht. Erst im Kontext dieser neuen Einheit lässt sich dann der tiefere Sinn der Welt und besonders des eigenen Lebens erschließen.

Das grundlegende Ziel aller Aneignung muss die Autonomie des Willens sein. Autonomie ist, wie wir sahen, die Selbstgesetzlichkeit des Willens, die um die Verbindlichkeit universeller und verallgemeinerungsfähiger Prinzipien weiß. Wir selbst im ursprünglichsten Sinn des Wortes sind es, die unseren Willen bestimmen; und

weil wir jedem dieselbe Selbstgesetzlichkeit seines Willens zubilligen, legt sich unser Wille gleichsam selbst seine ursprünglichen Grenzen auf. Das Aneignungsgeschehen umfasst dabei die ganze Lebensgeschichte, eröffnet aus einer transzendental vergegenwärtigten Gegenwart heraus eine neue Offenheit der Vergangenheit und der Zukunft. Dadurch erleben wir uns in einem emphatischen Sinn als Urheber unserer Taten, als Autoren unserer Lebensgeschichte. Gingen die präkonventionelle und die konventionelle Freiheit in ihrer Genese jeweils von außen nach innen, eine grundlegende Richtungsbestimmung, die sich am deutlichsten an der Gewissensbildung ablesen lässt, so ändert sich die Stoßrichtung des sich aneignenden Willens fundamental. Das Wesentliche sind nicht mehr die äußeren Umstände, sondern die sprichwörtliche Tiefendimension der eigenen Person. Durch die Aneignung unseres Willens gehen wir uns gleichsam selbst auf den Grund. Dadurch erst ist Selbstbestimmung möglich. Erst in einem zweiten Schritt weitet sich diese Selbstbestimmung wieder nach außen. Doch dieses Nachaußen ist nicht mehr das Entscheidende. Indem wir selbst es sind, die unseren Willen bestimmen, und indem diese Bestimmung durch uns selbst andere Bestimmungen zu umgreifen und aufzuheben beginnt, eröffnen wir uns die Freiheit unseres Willens als Selbstbestimmung. In der Freiheit der Selbstbestimmung haben wir den terminus ad quem der Freiheitsentwicklung erreicht, der zugleich terminus a quo eines weiteren Aneignungsgeschehens ist.

Versuchen wir nun von diesem Punkt der Freiheitsentwicklung aus, den Kontext der Gesamtpersönlichkeitsentwicklung wieder in den Blick zu nehmen, indem wir uns das Problem der Entwicklungsunausgewogenheiten vor Augen führen. Hier nun kommt zunächst das zum Tragen, was wir in Punkt 1.5 unter dem Stichwort der Einordnung der Moralentwicklung in den Gesamtzusammenhang der Persönlichkeitsentwicklung gesehen haben. Nicht alle Individuen

erreichen das formale Denken, einige bleiben auf der Ebene der konkreten Operationen stehen. Und: Nicht alle Individuen, die ein formales Denken erreicht haben, erreichen dieses Reflexionsniveau auch in den anderen, respektive den moralisch-praktischen Entwicklungssträngen. Anlog zu den Kohlbergschen Untersuchungen, die dokumentieren, dass nur eine Minderheit eine autonome Moralstufe erreicht, gibt es gute Gründe für die Annahme, dass auch die Aneignung postkonventioneller Freiheit wenigen vorbehalten sein wird und dass ferner die Freiheitsentwicklung hinter der kognitiven zurückbleiben kann. Umgekehrt erscheint die Annahme einer umfassenden, d.h. auf alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung bezogenen Autonomie unerfüllbar zu sein. Es wird immer Sphären geben, in denen wir diesen Anspruch gar nicht erfüllen können, weil es in der sozialen Umwelt Bereiche gibt und geben muss, die einigermaßen standardisiert gemäß eingespielter Verhaltensroutine gestaltet sind.

Doch kommen wir abschließend auf ein lebensgeschichtlich bedeutsameres Problem zu sprechen, indem wir den Aneignungsgedanken mit den früheren Beobachtungen zum Selbst verknüpfen. Nehmen wir wiederum an, wir haben einen autonomen Standpunkt erreicht: Wie beständig über die Zeit hinweg kann unsere Autonomie sein? Wir haben gesehen, dass das Selbst keine feste Größe ist, die vor jeder Aneignung schon besteht und von der Aneignung einfach so ausgehen kann. Das Selbst ist umgekehrt etwas, das sich erst durch die Aneignung herausbildet. Denn durch die Aneignung entsteht erst die konturierte, innere Identität des Wollenden mit sich selbst und damit ein Subjekt im eigentlichen Sinn des Wortes. Aber dies alles ist kein Selbstläufer. Unser Autonomiestreben besteht darin, uns das Gesetz unseres Willens selbst geben zu wollen. Dabei macht es keinen Sinn, uns gegen jeden äußeren und inneren Einfluss zu verwahren. Es ist also sinnlos zu glauben,

dass ein solches Gesetz das ganze Leben gleichermaßen umspannen könnte. Gerade Autonomie unterliegt einem anfälligen und vielschichtigen Entwicklungszusammenhang. "Ein Selbst, wie es sich aus einem inneren Abstand zu uns selbst entwickelt, ist ein vorübergehendes Gebilde auf schwankendem Grund, und es gehört zur Voraussetzung für Willensfreiheit, diese einfache und eigentlich offensichtliche Tatsache anzuerkennen. Genauso, wie es Zeiten gibt, in denen wir weder autonom sind noch das Gegenteil. Diese Erfahrung zu leugnen hieße, die wichtige Idee der Autonomie zu einer Chimäre zu machen."¹⁸

2.3 Die entwicklungsbedingte Substantialität der Freiheit unseres Willens

Ist die Freiheit unseres Willens etwas Kontingentes, etwas, das zu haben prinzipiell erstrebenswert ist, dessen Ausbleiben aber auch nicht allzu schlimm ist? Wir haben gesehen, dass unser Wille und die durch ihn angestoßenen urheberhaft selbstbewussten Handlungen notwendig bezogen sind auf das Strukturganze kognitiver Operationen. Selbstbestimmung im Vollsinn des Wortes ist dann, und erst dann möglich, wenn die Operationen des Strukturganzen sich in sich schließen und damit durch diese Schließung Selbstbewusstsein und Selbstregulation konstituieren. Freiheit wurde in diesem Zusammenhang als die höchste Form der Selbstregulation begriffen. Die formalen Operationen als Operationen an Operationen stellen die kognitive, die Mittelreflexionen die welt- und selbstbildkonstitutive Voraussetzung für eine postkonventionelle Freiheit dar, die als terminus ad quem der Freiheitsentwicklung zugleich als terminus a quo der sich durch Aneignung eröffnenden Selbstbestimmung fungiert. Wir können von da aus unterschiedliche Standpunkte einnehmen, uns einmal als Wollende und einmal als Urteilende betrachten. Aber zwischen beiden Standpunkten gibt es keine ursprüngliche Disjunktion, keine erlebbare

Kluft mehr. Wir sind vielmehr am Entscheiden in beiden Rollen, sowohl als Wollende als auch als Urteilende, beteiligt. Es würde keinen Sinn machen zu behaupten, dass der Prozess des Entscheidens als ganzer von uns verschieden sein soll. Schließlich ist das Entscheiden dasjenige Geschehen, in dem wir in der Rolle des Urteilenden auf uns in der Rolle des Wollenden Einfluss nehmen. Es ist dasjenige Geschehen, in dessen Verlauf die beiden Rollen oder Standpunkte zur Deckung kommen und verschmelzen: Wir wollen am Ende so, wie wir urteilen. Eine Disjunktion der angeführten Art kann es somit nicht geben. Und weil es eine solche Disjunktion nicht geben kann, können wir unser Entscheiden nicht als etwas erleben, das unbeeinflussbar an uns vorbeiläuft, denn es gibt da ja niemanden mehr, an dem es vorbeilaufen könnte. Kurzum: Wir mit unserem bedingt freien Willen sind dieses Geschehen.

Schließen wir nun von hieraus auf die Freiheit unseres Willens. Es macht keinen Sinn anzunehmen, dass wir es vielleicht nicht möchten, dass unser Wille frei wird, indem er sich unserem Urteil fügt. Um uns unserer Freiheit zu entledigen, bräuchten wir jemanden in uns, der uns daran hinderte, überlegend auf unseren Willen Einfluss zu nehmen. Eine solche zweite Person in uns jenseits unseres subjektkonstitutiven Strukturganzen kann es nicht geben – jedenfalls nicht, wenn wir uns als psychisch gesund ansehen. Daher ergibt es keinen Sinn, dass wir wünschen, das ganze Geschehen, an dessen Ende ein bedingt freier Wille steht, aufhalten zu wollen. Der Wunsch, unfrei zu sein, muss also für einen gesunden Menschen schon deswegen ein bloßer Wunsch bleiben und kann kein Wille sein, weil er nicht handlungswirksam werden kann. Wenn wir den Versuch machen, keinen Willen zu haben, nicht bloß etwas nicht zu wollen im Sinne von es ablehnen, sondern überhaupt nicht wollen zu wollen, gleichsam den Willen zum Erlöschen zu bringen, dann offenbart sich

schnell: Der Mensch kann gar nicht entscheiden, ob er wollen will oder nicht wollen will. Wenn das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, dann ist die menschliche Willensfreiheit in der Schließung der Operationen mit derselben Notwendigkeit existent, wie es vorhin für das formallogische Denken auch galt.

Und darin kommt nun nichts anderes zum Ausdruck, als dass das Ausüben der Entscheidungsfreiheit obzwar seinem Wesen nach bedingt als substanziell angenommen werden muss, dergestalt nämlich, dass das Ausüben der Entscheidungsfreiheit nicht zur Kategorie von etwas gehört, das man im Prinzip aufhalten und dessen Verlauf man eindämmen könnte. Einen prädeliberativen Willen kann es nicht geben, weil es einen diesem Geschehen äußerlichen Standpunkt, wie es eine solche Kategorie verlangt, nicht geben kann.

Seine Freiheit ist dem Menschen dann gleichsam eine Aufgabe, zu der er sich so oder so verhalten kann, zu der er sich aber notwendig ins Verhältnis setzen muss, die er daher nicht grundsätzlich hintergehen kann.

Die Substantialität unserer Willensfreiheit bezog sich in diesem Argument bisher auf das formaloperatorische Strukturganze. Kann man dasselbe, nämlich die Unhintergebarkeit des menschlichen Freiheitsvermögens, auch für andere Entwicklungsstufen – namentlich die dem formaloperatorischen Denken vorgelagerten – behaupten? Man kann, man muss dies tun. Das strukturgenetische Argument für diese Behauptung ist dieses: Wir haben oben gesehen, dass Freiheit notwendig etwas mit Erkenntnis und dem Reflexionsniveau zu tun hat. Wenn das epistemische Subjekt, genauer die Entwicklung desselben, für alle Welt- und Selbsterkenntnis ein grundsätzlich unhintergebar systematischer Standpunkt ist, wie es hier behauptet wird, wenn zweitens dieser Erkenntnisprozess wie alle Interaktion mit der Umwelt immer

die Assimilation an subjekteigene Strukturen bedeutet, und drittens diese Assimilationshypothese immer ein, wenn auch vielfach bestimmtes, Universum unterschiedlicher Möglichkeiten voraussetzt, dann ist Freiheit nicht nur ein Vermögen oder eine Wesensbestimmung unsererseits, nicht nur etwas, das uns einfach so, qua Menschsein gegeben wurde, sondern es ist etwas, das uns nicht nur insgesamt, sondern auf jeder Entwicklungsstufe gemäß unserem Entwicklungsstand aufgegeben ist. Wir können uns auf allen Stufen so oder so entscheiden, es gibt also mit dem Erwachen der Intelligenz immer ein alternativfreies entwicklungsbedingtes Wollen. Immer ist unser Wünsen auf ein sich entwickelndes Struktur Ganzes bezogen, immer ist jenes durch dieses bedingt. Was wir nicht können, ist dieses Struktur Ganzes und seinen Entwicklungsstatus zu hintergehen. In diesem Sinne ist uns unsere Freiheit schließlich Aufgabe zur Aneignung, ist unsere Freiheit substanziell, wenngleich notwendig entwicklungsbedingt. Der Gegensatz von Freiheit und Bedingtheit ist – entgegen anders lautenden philosophiegeschichtlich bedeutsamen Feststellungen – im letzten Grund seiner ontologischen Systematik weder ein Dilemma klassischen Zuschnitts noch eine echte Antinomie, sondern ein nur scheinbarer Widerspruch unsauberer Begrifflichkeiten. Denn die Freiheit des Willens verlangt seine Bedingtheit und das heißt, die Idee der Bedingtheit ist die vorgeordnete Idee, nämlich diejenige Idee, die wirksam sein muss, bevor von Freiheit oder Unfreiheit die Rede sein kann. Es gibt daher keinen Widerspruch zwischen Freiheit und Bedingtheit. Diejenige Rede von der Freiheit, die einen solchen Widerspruch herausstellt, beruht auf einem Missverständnis. Wie wir gesehen haben, ist die Freiheit des Willens seine richtige Bedingtheit, desselben Unfreiheit seine falsche. Daher lautete das grundlegende Axiom der Auflösung des Spannungsverhältnisses von Freiheit und Bedingtheit: Es gibt unterschiedliche Freiheitsgrade in unterschiedlichen Entwick-

lungsstufen, d.h. unsere Freiheitsgrade sind notwendig relativ zum Strukturanzug und seiner Entwicklung. Immer ist Freiheit etwas Bedingtes, aber indem wir uns bedingte Freiheit aneignen, werden wir zu

den Autoren unserer Lebensgeschichte. Das Spannungsfeld von Freiheit und Bedingtheit, das in seiner transpersonalen Reinheit so nie bestanden hat, löst sich im Verlaufe der Ontogenese.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Fetz, Reto L.: Struktur und Genese. Jean Piagets Transformation der Philosophie, Bern/Stuttgart 1988, S.79f.
- ² Vgl. Piaget, Jean: Abriss der genetischen Epistemologie, Olten/Freiburg i. Br. 1974, S.29ff.
- ³ Vgl. Fetz, Reto L., u.a.: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturge-netische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart/Berlin/Köln 2001, S.345; 337-350.
- ⁴ Vgl. Fetz, Reto L.: Personbegriff und Identitätstheorie, in: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie, 1988/Bd. 36, S.69-106 und Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft. 2. Auflage, Frankfurt a.M. 1975.
- ⁵ Vgl. Frank, Manfred: Identität und Subjektivität, in: M. Frank (Hrsg.), Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis, Essays zur analytischen Philosophie der Subjektivität, Stuttgart 1991, S.79-157.
- ⁶ Vgl. Selman, Robert L. (u.a.): Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Kindern, in: W. Edelstein/M. Keller (Hrsg.), Perspektiven und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens, Frankfurt 1982, S.375-421.
- ⁷ Vgl. Habermas, Jürgen: Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Frankfurt a.M. 2001, S.69f. und Habermas, Jürgen: Individuierung und Vergesellschaftung, in: Jürgen Habermas (Hrsg.), Nachmetaphysisches Denken, Frankfurt a.M. 1988, S.187-241.
- ⁸ Kohlberg, Lawrence: Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz, in:
W. Althof (Hrsg.), Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a.M. 1996, S.123-174.
- ⁹ Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Akademie Textausgabe, Bd.4, Nachdruck Berlin 1968, S.440.
- ¹⁰ Ebd.
- ¹¹ Ebd., S.432.
- ¹² Vgl. Fetz, Reto L.: Das Gewissen: Angelpunkt von Moralität und Identität, in: Dialektik. Enzyklopädische Zeitschrift für Philosophie und Wissenschaften 1995/2, S.51-68.
- ¹³ Fetz, Reto L.: Stichwort "Gewissen", in: H.J. Sandkühler (Hrsg.), Enzyklopädie Philosophie Bd.1, Hamburg 1999, S.501.
- ¹⁴ Ebd.
- ¹⁵ Vgl. Piaget, J.: Abriss der genetischen Epistemologie, S.32.
- ¹⁶ Vgl. Bieri, Peter: Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens, Frankfurt a. M. 2004, S.46 und insbesondere Habermas, Jürgen: Freiheit und Determinismus, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie: Zweimonatszeitschrift der internationalen philosophischen Forschung. 52/2004 Nr. 6, S.871-890.
- ¹⁷ Die einschlägigen Untersuchungen von John Bowlby und seiner Schülerin Mary Ainsworth können hier nur genannt, nicht aber weiter ausgeführt werden. Vgl. dazu Bowlby, John: Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. 4. neugestaltete Auflage, München/Basel 2001. Dabei erscheint es beachtenswert, dass die Bindungstheorie in der derzeitigen Psychologie eine wahre Renaissance zu erleben scheint.
- ¹⁸ Bieri, P.: Das Handwerk der Freiheit, S.423.

**Kinderphilosophie –
Chancen und Möglichkeiten
einer noch jungen Disziplin**

Lust am Philosophieren – nicht nur für Kinder

Ekkehard Martens

Kinder haben bekanntlich an vielem Lust – oder eben auch nicht. Haben sie aber auch am Philosophieren Lust? Können Kinder überhaupt philosophieren, dazu noch lustvoll philosophieren? Können nicht selbst die meisten Erwachsenen die komplizierten, tiefsinnigen Gedanken der großen Philosophie kaum verstehen? Erleben sie nicht Philosophieren kaum als Lust, sondern eher als Last der Begriffsarbeit oder Gedankenschwere? Andererseits gibt es weltweit ein zunehmendes Interesse an Kinderphilosophie, das mit dem Erfolg des Bestsellers "Sofies Welt" durchaus vergleichbar ist. "Kinderphilosophie" und ein Philosophieren von jedermann ist etwa für Karl Jaspers in seiner "Einleitung in die Philosophie" eine schlichte Selbstverständlichkeit und lässt sich bis auf die sokratischen Dialoge mit Kindern und Jugendlichen zu Beginn unserer Philosophiegeschichte zurückverfolgen. Und in neuester Zeit haben vor allem Lipman und Matthews diese Tradition energisch fortgeführt.¹ Ferner ist in den neuesten Bildungsplänen von Kindergärten, etwa von Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, wie selbstverständlich die Rede davon, dass sogar ganz kleine Kinder bereits philosophieren können und wollen. Die Skeptiker der akademischen Zunft der Philosophie und die Alltagspragmatiker werden allerdings durch derartige Hinweise erst recht misstrauisch. Handelt es sich bei der geradezu modischen Kinderphilosophie nicht lediglich um ein Zugeständnis an ein hedonistisches, lustbetontes Publikum, dem jetzt auch noch das Philosophieren als kinderleicht und als reines Vergnügen schmackhaft gemacht werden soll? Sind außerdem, so wenden sie ein, das muntere, lustige Geplapper oder die in der Tat zuweilen verblüffend tiefsinnig klin-

genden Fragen und Gedankensplitter von Kindern wirklich Philosophie?

Ich behaupte nun beides: bereits Kinder können philosophieren und sie haben durchaus Lust daran, während beides auf Erwachsene häufig nicht oder besser: nicht mehr zutrifft. Ich möchte nun aber niemanden zuerst mit der uralten Vorfrage nach dem richtigen Philosophiebegriff langweilen. Vielmehr begnüge ich mich mit der einfachen Gebrauchsdefinition, die etwa mein Lehrer Carl Friedrich von Weizsäcker benutzte: Philosophie ist Weiterdenken. Außerdem möchte ich meine beiden Behauptungen, dass bereits Kinder philosophieren können und dass sie auch Lust daran haben, keineswegs in langwierigen, abstrakten Gedankengängen begründen. Stattdessen möchte ich an einem konkreten Beispiel: "Können Blumen glücklich sein?" zeigen, dass bereits Kinder mit Lust philosophieren können. Damit möchte ich zugleich demonstrieren, wie das eigentlich geht, das Philosophieren oder Weiterdenken, und dies nicht nur mit Kindern.

Beginnen aber möchte ich mit dem frühbarocken Deckengemälde aus dem Jahre 1675, das den Festsaal des Klosters Benediktbeuern schmückt (Abb.1, S. 107). Auf diesem Bild wird die spezifische Lust an der Philosophie dargestellt, allerdings in einer für heutige Betrachter zunächst recht unzugänglichen, geradezu provozierenden Weise. Aus einer Vielzahl von Eindrücken schält sich dem Betrachter bald das Bild eines Wagens heraus, der zusammen mit einigen Gestalten seinen Weg zu einem hellen Licht nimmt. Zwar kann man die Botschaft des Gemäldes ahnen – schließlich befindet man sich in einem Kloster.

Mit Hilfe einiger philosophie- und kunstgeschichtlicher Kenntnisse aber kann man die Details und das Ganze genauer verstehen. Die vier Räder des Wagens symbolisieren die physische Natur des Menschen, die aus den vier Urelementen besteht: vorne die Räder aus Feuer und Luft, hinten (verdeckt) aus Wasser und Erde. Die Gestalten auf dem Wagen stellen ferner die geistige Natur des Menschen dar: die vordere Gestalt den Willen, der die Zügel in der Hand hält; die schwebende Figur über ihm ist die Vernunft, die den Weg mit der Fackel leuchtet; die geflügelte Gestalt hinter ihr ist die Geistseele, die betend die Hände zum Lobpreis Gottes faltet. Weiter wird der Wagen von vier Gestalten gezogen, den unterschiedlichen vitalen Kräften des Menschen: von der muskulösen Gestalt der dumpfen Traurigkeit, der düsteren Gestalt des kriegerischen Zorns, der hellen Gestalt der Hoffnung und der verspielten Figur des Amorknaben mit der Schlange der Verführung neben ihm. Die Figuren weiter vorne schließlich symbolisieren mit ihren spezifischen Beigaben die fünf Sinne: den Gesichtssinn mit dem halb verdeckten Fernrohr, den Geruchssinn mit dem schnüffelnden Hund, den Geschmackssinn mit dem saftigen Pfirsich, den Hörsinn mit der lauschenden Hirschkuh sowie den Tastsinn, der die Säule berührt. Hat man den Symbolgehalt des Wagens und der einzelnen Gestalten auf diese Weise entschlüsselt, versteht man auch den Torbogen mit dem Gerippe und dem hellen Licht im Hintergrund deutlicher als Pforte des Todes, die zum ewigen Licht im Jenseits führt. Als Platonkenner stellt man außerdem mit einiger Entdeckerfreude fest, dass das Deckengemälde auf ein zentrales Bild von Platon zurückgeht. Im Dialog Phaidros schildert Platon, wie sich die Seele des Menschen in der Philosophie, der "Liebe zur Weisheit", danach sehnt, mit der göttlichen Wahrheit der Ideenwelt zu verschmelzen. Platon vergleicht die Seele mit einem geflügelten Wagen, dessen Lenker, die Vernunftseele, den Menschen zum Ideenhimmel führt, dabei aller-

dings große Mühe hat, mit Hilfe der gutwilligen Pferde die wilden Pferde der Begierden auf der richtigen Bahn zu halten.

In der platonischen Schau der Ideen oder in der christlich transformierten Schau der Herrlichkeit Gottes erfährt der Mensch seine höchste Seligkeit, sei es verstanden als *theoria* der antiken Philosophie oder sei es verstanden als *visio beatifica* der mittelalterlichen Philosophie. Das Deckengemälde stellt somit nicht nur die physische und geistige Natur des Menschen dar, sondern auch seinen Lebensweg zwischen Erde und Himmel. Die menschliche Natur ist auf die ewige, göttliche Wahrheit ausgerichtet, die wir in der Philosophie als Liebe zur Weisheit nicht nur von außen betrachten, sondern die zugleich unser innerstes Leben und tiefstes Wesen bedeutet. Der Mensch hat Teil an der göttlichen Wahrheit und erfährt sich in der Philosophie in seinem göttlichen Wesenskern. Genau hierin besteht die spezifische Lust am Philosophieren (vgl. Platon, *Symposion*; Aristoteles, *Nikomachische Ethik X*). Allerdings gibt die Botschaft des Deckengemäldes zunächst mehr Rätsel auf als sie löst, und klingt in ihrer metaphysischen Sprache für Skeptiker der Moderne, gar Spätmoderne provozierend, wenn nicht sogar schlicht unsinnig. Was soll dies denn heißen, Lust am Philosophieren als Schau und Leben der ewigen, göttlichen Wahrheit? Gibt es das überhaupt, ewige Wahrheit, die wir erkennen können, oder handelt es sich dabei bestenfalls um nebulöse Worte einer unzeitgemäßen Metaphysik, schlimmstenfalls aber um einen eurozentristischen Fundamentalismus des viel beschworenen platonisch-christlichen Abendlandes, etwa in Form angeblich universaler Menschenrechte? Und falls es so etwas wie eine ewige, universale Wahrheit gäbe, worin bestünde die göttliche Lust sie zu erkennen und als seinen eigenen Wesenskern zu erfahren? Und schließlich: Was hat Philosophie oder die Tätigkeit des Philosophierens überhaupt mit Lust zu tun?

Zugegeben, Philosophie ist kein leicht zu habendes Gaudi. Dennoch ist sie wesentlich Lust, und dies in einem auch heute noch gültigen Sinne des Deckengemäldes. Die Lust am Philosophieren kann man allerdings weniger in philosophischen Seminaren, akademischen Zirkeln oder dicken Folianten finden, sondern am ehesten beim Philosophieren mit Kindern. Wer aber als Erwachsener nicht selber Lust am Philosophieren hat, wird auch die Lust der Kinder kaum verstehen und oder sie zur Lust am Philosophieren verführen können. Mit einem Philosophiemuffel ist es nicht anders als mit einem Kunst-, Reise- oder Spiel-muffel: sein Philosophieren wirkt gekünstelt und auf keinen Fall anregend. Vielleicht aber können wir als Erwachsene im gemeinsamen Philosophieren mit Kindern unsere eigene, womöglich verloren gegangene Lust am Philosophieren wieder neu entdecken. Nach Adorno waren wir als Kinder alle einmal Philosophen, nur habe es uns die Gesellschaft "ausgeprügelt". Wenn wir daher zusammen mit Kindern in elementarer Weise zu philosophieren versuchen und das Philosophieren weder an die großen Meisterdenker delegieren noch in hohlen Bildungsphrasen oder im bloßem Meinungs-austausch stecken bleiben, können wir mit dem Kind vor uns das Kind in uns wieder entdecken.

Was also könnte Lust am Philosophieren bedeuten? Kommen wir zurück von der luftigen Höhe des Deckengemäldes auf den festen Boden der ersten philosophischen Anfangsschritte von Kindern. Dass Kinder Lust am Philosophieren haben, kann jeder erleben, der sich mit ihnen aufs Philosophieren einlässt. Können Blumen glücklich sein? "Ist diese (recht verwelkte) Blume hier glücklich?", so fragte ich die Kinder, ausgehend von einem konkreten Phänomen. Die etwa sechs- bis zehnjährigen Kinder der Gruppe waren sich rasch einig: Blumen können glücklich sein, aber diese ist es nicht oder, wie ein Kind präziserte, nicht mehr. Die Kinder stellten auf meine Frage hin, woran man denn erkennen kön-

ne, ob Blumen glücklich sind, als Mini-Begriffsanalytiker rasch einige Merkmale oder Bedingungen zusammen: genug Wasser haben, nicht zu viel und nicht zu wenig im Licht stehen, mit der Wurzel in der Erde stecken, liebevoll gepflegt werden. Aber irgendwie reichte dies den Kindern für das Glücklichein nicht aus, vielleicht weil bloßes Überleben ja nicht glückliches Leben sein kann. Ihr Gespräch stockte. Auch ihr Einfall, das Glück der Blume bestehe darin zu wachsen, Blätter zu bekommen und zu blühen, stellte sie nicht so Recht zufrieden. Das sei ja langweilig, weil immer dasselbe. Entgegen meiner didaktischen Planung kam kein Kind darauf, das hermeneutische Vorverständnis der umweltfreundlich wohl erzogenen Gruppe radikal in Frage zu stellen, ob Blumen wirklich glücklich sein können. Dies hätte vermutlich einen lebhaften Austausch von Gründen und Gegen Gründen ausgelöst und die dialektischen Fähigkeiten der Kinder herausgefordert. Nach meinem Planungs-Reinfall war ich ziemlich unsicher, wie es weitergehen könnte. Da kam mir der rettende Einfall, die anwesenden Eltern, Großeltern und Lehrer mit einzubeziehen und sie zu fragen, was sie denn meinten: Können Blumen glücklich sein oder nicht? Glücklicherweise waren wenigstens sie bei einer kurzen Abstimmung geteilter Meinung. Um endlich einen fruchtbaren Streit zu entfachen, bat ich die Kinder (nicht ohne vorausahnende Schadenfreude), die Erwachsenen zu fragen, warum denn Blumen ihrer Meinung nach nicht glücklich sein können. In allen drei anschließenden Runden blieben die Kinder eindeutig Sieger, wenn man jedenfalls ihre eigenen Antworten nicht nachträglich ihrerseits kritisch zerpflückt.

Die erste Antwort der Erwachsenen, Blumen könnten keine Freunde haben, kontierten die Kinder gleich mit zwei Argumenten: auch Blumen können Freunde haben, weil sie ja ihre Blütenköpfe und Blätter einander zuneigen; außerdem brauche man nicht immer Freunde zu haben.

Auch bei ihrer zweiten Antwort ging es den Erwachsenen nicht besser: Blumen haben keine Gefühl, weil sie – so schoben sie als Begründung nach – keine Nerven haben, was man – so schoben sie als weitere Begründung nach – feststellen könne, wenn man Blumen durchschneide. Das dürfe man aber nicht, riefen die Kinder empört, das tue ihnen weh (was allerdings gerade zur Diskussion stand). Außerdem, so fügten die Kinder hinzu, brauche man zum Fühlen keine Nerven (Pflanzen haben in der Tat molekulare Sensorien, aber das wussten die Kinder und ich damals nicht). Auch mit ihrem dritten Argument schließlich kamen die Erwachsenen bei den Kindern schlecht weg: Pflanzen haben überhaupt keine Gefühle, sondern sind in ihrem Wachsen und Blühen genetisch vorprogrammiert und alles geschieht ohne Glücksgefühle. Ein Kind meinte daraufhin, zum Glücklichsein brauche man gar keine Gefühle zu haben. Man könne "einfach so" glücklich sein: Blumen blühen eben, und Kinder spielen. Die verblüfften Erwachsenen wussten auf diesen Einfall wieder nichts zu erwidern, vielleicht, weil das Kind ihre eigene, oft enttäuschte Sehnsucht angesprochen hatte, einfach so glücklich zu sein. Außerdem war die Stunde zu Ende. Einige Kinder kamen nachher noch zu mir und wollten weiter philosophieren. Und wie ich später hörte, konnten sie auch auf dem Heimweg und zu Hause noch lange nicht damit aufhören. Auch ich selber fragte mich, was das vegetative Pflanzenglück für uns Menschen bedeuten könnte. Sind nicht auch Kranke, von denen wir sagen, dass sie nur noch bewusstlos "dahinvegetieren", in einer rational nicht erfassbaren Weise glücklich, sodass wir sie nicht einfach "abschreiben" dürfen?

Die Kinder in meinem kleinen Beispiel hatten offensichtlich Lust am Philosophieren, die Erwachsenen dagegen immer weniger. Kein Wunder, schließlich wurden sie von den Kindern regelrecht vorgeführt. Ähnlich müssen sich auch die Dialogpartner des Sokrates gefühlt haben, wenn sie in

ihrem bloß eingebilddeten Wissen von ihm entlarvt wurden und wenn die Kinder und Jugendlichen ihrerseits voller Lust Sokrates nachahmten, wie Platon im "Staat" Sokrates tadelnd feststellen lässt: "Denn ich glaube, es wird dir nicht entgangen sein, dass die Knäblein, wenn sie zuerst solche Reden kosten, damit umgehen, als wenn es ein Scherz wäre, indem sie sie immer zum Widerspruch lenken, und den nachahmend, der sie widerlegt, wieder andere widerlegen und ihre Freude daran haben, wie Hündlein, alle, die ihnen nahe kommen, durch die Rede zu zerren und zu zupfen".

Besteht also die Lust am Philosophieren, so ein erster Eindruck, in der vom platonischen Sokrates kritisierten Schadenfreude, den anderen durch spitzfindiges, verwirrendes Fragen zu verunsichern und dabei selber besser dazustehen? Zugegeben, ich selber empfand als Zuschauer ein wenig diese Schadenfreude, die Kinder aber hatten sie offensichtlich kaum. Tatsächlich ist Schadenfreude nicht gerade eine Tugend, selbst wenn sie den Richtigen in seinem eingebilddeten Wissen trifft, wie die Erwachsenen in dem Beispiel oder in Andersens Märchen "Des Kaisers neuen Kleider". Die erste Möglichkeit, die Lust am Philosophieren zu verstehen, scheidet also aus und trifft eher auf den sophistischen Streit um Wörter als auf den philosophischen Dialog über eine Sache zu.

Besteht aber die Lust am Philosophieren vielleicht, so eine zweite Vermutung, in der Freude der Kinder am Argumentieren und Analysieren, in einer sportlichen Lust am geistigen Fingerhakeln und im Ausprobieren der eigenen Kraft, wie man das sophistische Geschäft ja auch durchaus positiv betrachten kann? Auch dies führt aber kaum weiter. Sicher, die Freude am geistigen Wettkampf spielt auch eine Rolle beim Philosophieren, kann aber kaum als besondere Tugend gelten. Wieso soll ausgerechnet die Freude am geistigen Wettkampf eine besonders wertvolle Lust sein? Die

Lust am Argumentieren und Analysieren ist höchstens für Intellektuelle und Gelehrte eine als besonders wertvoll empfundene Lebensweise, und auch sie kann zum Faustschen Verdruss führen: "Habe nun, ach, Philosophie (etc.) studiert". Offensichtlich empfanden aber die Kinder bei ihrem philosophischen Weiterdenken, worin das Glück der Blumen – und der Menschen – bestehen könnte, mehr als eine intellektuelle Lust nach Art von IQ-Sondergebabten.

Betrachtet man die Lust am Philosophieren der Kinder genauer, scheint sie, so drittens, Freude an der freien Bewegung des Geistes zu sein, wie Kinder ja auch mit großer Freude ihre ersten Schritte probieren, herumrennen und vor Freude an der neu entdeckten Freiheit in die Luft springen. Die Kinder können beim Philosophieren sagen, was sie denken, sie können ihren Einfällen gemeinsam nachgehen und neue Sichtweisen ausprobieren. Sie können Dinge unvoreingenommen und ohne Angst vor Blamage betrachten und ihre Gedankenfäden weiterspinnen. Beim Philosophieren brauchen sie sich keiner anderen Autorität als ihrer eigenen Einsicht zu beugen. Keiner hält sie am Gängelband fest oder gibt ihnen Anweisungen, wohin sie zu gehen haben. Ihre Lust am Philosophieren ist somit die Erfahrung von sich selbst als einer Person, die sich frei entfalten kann – eine Erfahrung, die uns wohlmeinend besorgten Erwachsenen im Eigensinn der Kinder oft störend entgegentritt. Kinder beschäftigen sich mit Dingen und Gedanken, die ihnen wichtig sind, auch ohne erkennbaren Nutzen. Sie haben unendlich viel Zeit und betrachten die Welt mit unbefangener Neugier. Die Muße ihrer zweckfreien Betrachtung erscheint uns Erwachsenen dagegen in den Zwängen unseres Alltags und Berufs oft als bloßer Müßiggang und aller Laster Anfang. Allenfalls spüren wir im Spiegel unserer Kritik mit einer gewissen Melancholie in der unbefangenen, lustvollen Neugier der Kinder einen verloren gegangenen Wesenszug

unserer eigenen Kindheit. Aber auch die freie Neugier des Erkennens oder ein allgemeines Staunen über Neues und Rätselhaftes schöpft die spezifische Lust am Philosophieren noch nicht voll aus, wenn sie ihr auch recht nahe kommt. Zwar ist die oft nostalgisch verklärte kindliche Neugier wie jede Wissenslust und Entdeckerfreude durchaus wertvoll und auch charakteristisch für das Philosophieren als Liebe zum Wissen oder zur Weisheit. Aus der nüchternen Sicht der Verhaltenstheorie aber ist ein allgemeines Neugierverhalten lediglich ein nützliches Mittel zum Zweck des Überlebens. Wie man etwa am Beispiel der Ratten sehen kann, hat, wer über genügend Wege und Auswege verfügt, bessere Chancen im Kampf ums Überleben. Dies weiß man aus der Evolutionstheorie, aber auch aus der Erfahrung in der Politik, Wirtschaft, Grundlagenforschung und im Alltag. Als Weltneulinge sind Kinder in besonderer Weise darauf angewiesen, die Welt in ihrer Fülle zu erkunden, und auch Erwachsene täten gut daran, sich eine kindliche Neugier oder das Staunen zu bewahren. Allerdings sind neugierige Ratten oder Kinder noch keineswegs Philosophen.

Wenn aber die Lust am Philosophieren, so die ersten drei Erklärungsversuche, weder bloße Schadenfreude am Entlarven der anderen noch Freude am geistigen Wettkampf noch die zunächst so gelobte stauende Neugier ist, worin soll sie denn sonst bestehen? Die spezifische Lust am Philosophieren besteht, so behaupte ich schließlich viertens, im Erkennen und Leben von Wahrheit im Sinne des Deckengemäldes. Was aber heißt das und was verbindet die Auffahrt des Seelenwagens mit dem Philosophieren der Kinder? In der Tat hat beides etwas Wesentliches gemeinsam. Beides Mal wird nicht nur die ungefesselte Neugier und Fantasie als Freiheit von etwas sichtbar, als Freiheit von bloßen Irrwegen, verwirrenden Meinungen und vermeintlichen Denkwängen. Vielmehr macht man beim Philosophieren vor allem

die Erfahrung der Freiheit zu etwas, nämlich zur Freiheit, sich kraft seiner Vernunft an dem zu orientieren, was man als wahr oder wirklich einsieht. In dem Beispiel etwa wollten die Kinder wissen, wie das mit den glücklichen Blumen wirklich ist, und gaben sich nicht mit bloßen Meinungen oder Gedankenspielen zufrieden. Die Kinder waren voller Eifer dabei, sich das fragliche Phänomen, die glücklichen Blumen, genau anzuschauen (elementare phänomenologische Methode), ihre eigenen Auffassungen zu äußern und den anderen zuzuhören (hermeneutisch), Kriterien des Blumen-Glücks zu finden (analytisch), Gründe und Gegenstände gemeinsam zu prüfen (dialektisch) und auch zunächst seltsam klingenden Einfällen, wie "einfach so glücklich sein", nachzugehen (spekulativ). Sie wollten nicht nur ohne Bevormundung ihre Einfälle und Meinungen äußern, sondern waren vor allem daran interessiert, ob ihre Meinungen auch haltbar oder wahr sind.

Die Kinder strebten bei ihrem Weiterdenken, ob Blumen glücklich sein können, nicht anders als die menschliche Seele auf dem Deckengemälde in einer ganz natürlichen Weise zur Einsicht in die Wahrheit. Wozu sollten sie oder wir denn auch sonst über etwas ernsthaft weiterdenken, wenn wir nicht wissen oder einsehen wollten, wie etwas wirklich ist, und wenn wir dabei nicht wie selbstverständlich unterstellen könnten, dass wir dies jedenfalls im Prinzip und in immer neuen Anläufen auch tatsächlich erkennen können? Beim Philosophieren machen wir die Erfahrung, dass wir nicht hoffnungslos den bloßen Meinungen anderer im Wechsel von Raum und Zeit ausgeliefert sind. Vielmehr haben wir an einer geistigen, meta-physischen Realität teil, die, so wörtlich, "jenseits unserer Physis" von Raum und Zeit liegt, die für alle gilt und uns voneinander im Denken unabhängig macht. Dass es so etwas wie Wahrheit gibt, ist jedenfalls die notwendige Voraussetzung jedes ernsthaften Weiterdenkens oder Gesprächs, in dem wir uns

auf Gründe und Gegenstände einlassen und nicht bloß miteinander austauschen, was wir bei uns "so denken". So lässt sich etwa Sokrates in Platons Dialog "Phaidon" über die Unsterblichkeit der Seele nicht einfach von dem überlieferten Unsterblichkeitsglauben der Pythagoreer leiten, sondern sucht mit seinen Freunden im Angesicht des Todes nach Gründen und Gegenständen für die Fortexistenz seiner Seele. Beim gemeinsamen Philosophieren lebt er lustvoll auf und ist vom philosophischen Eros gepackt, wie Platon etwa seine Reaktion auf die Argumente des Kebes beschreibt: "Als dies Sokrates gehört hatte, schien er mir seine Freude zu haben an des Kebes Eifer in der Sache und, indem er uns ansah, sagte er: 'Immer spürt doch Kebes irgendwelche Gründe auf und will sich gar nicht leicht überreden lassen von dem, was einer behauptet.'" Nicht weniger als am Wahrheitsstreben des Kebes hätte Sokrates sicher auch am Philosophieren der Kinder seine helle Freude gehabt.

Wie wenig selbstverständlich aber die uns allen in der Tradition seit Sokrates und Platon in Alltag und Wissenschaft vertraute Orientierung an Gründen und Gegenständen ist, zeigt nach der immer noch aktuellen Vernunftkritik der Tiefenpsychologie und der gesellschaftlichen Ideologiekritik gegenwärtig vor allem die Neurobiologie. Auch befinden sich Kinder nicht anders als wir Erwachsenen erst auf dem mühevollen Weg zur Wahrheit und sind keineswegs in ihrem Besitz. Statt uns ein unerreichbares höchstes, göttliches Wissen anzumaßen, müssen wir uns in sokratischer Selbsterkenntnis mit dem zweitbesten, menschenmöglichen Streben nach Wissen begnügen, und dies ist göttlich oder großartig genug. Wer philosophiert, versteht sich nicht nur als Reflexbündel, sondern als Reflexionszentrum. Dabei zeichnet die Philosophie nicht fundamentalistischer Besitz von Wahrheit, sondern tolerantes Streben nach fundamentaler Wahrheit und eine Haltung des Respekts und der Offenheit für den ande-

ren und für anderes aus. Wir erfahren uns beim Philosophieren in unserer Fähigkeit, als vernünftige Person Situationen und Gegenstände staunend genauer zu beobachten, etwas als etwas aus unterschiedlicher Sicht zu verstehen, klarere Begriffe zu fassen, miteinander über haltbare und weniger haltbare Gründe zu streiten und auf neue, scheinbar verrückte Sichtweisen von etwas zu kommen – so noch einmal die methodischen oder (wörtlich aus dem Griechischen) die Weg-Merkmale des Philosophierens. Philosophieren ist methodisches Weiterdenken – auf dem Deckengemälde dargestellt als Weg zwischen Erde und Himmel. Nur so und nicht etwa im unmittelbaren, selbstsicheren Zugriff eröffnet sich uns die Aussicht, aus dem Wirrwarr der Meinungen herauszukommen und haltbare, wenn auch durch bessere Einsicht und Faktenkenntnisse korrigierbare Antworten auf unsere Fragen von Wahr und Falsch oder Gut und Böse zu gewinnen. Wir finden dabei zu uns selbst als Person, die an der allen gemeinsamen, allgemein gültigen oder universalen Wahrheit teilhat, wenn auch in kleinen, elementaren Schritten und ohne Sicherheitsgarantie. So sind etwa universale Werte wie die Menschenrechte nicht lediglich beliebige Setzungen, sondern beruhen auf einer mühsam errungenen Einsicht in das, was uns selber und unserem Zusammenleben gut tut. In der Möglichkeit von Wahrheitserkenntnis liegt die Botschaft des Deckengemäldes, die gerade heute in einer Zeit des viel beklagten Werteverlusts oder interkultureller Differenzen höchst attraktiv ist, sei es aus der säkularen, humanistischen Perspektive Platons oder sei es, wie auf dem Deckengemälde, in christlicher Transformation aus der Perspektive des persönlichen Glaubens jedes Einzelnen – beide Perspektiven müssen sich keineswegs wechselseitig ausschließen.

Das Deckengemälde zeigt aber auch, wie zum Schluss noch betont werden sollte, dass Philosophieren nicht nur lustvoll ist. Vielmehr werden auf dem Weg zur Wahr-

heit auch die Schattenseiten des Menschen und der Welt in den dunklen Gestalten und dem alles beherrschenden Gegensatz von Hell und Dunkel sichtbar. Die Welt, in der wir leben und philosophieren, ist kein Ort ungetrübter Seligkeit, und wir selber sind keine reinen Vernunftwesen. Dies war bereits den Menschen eines nur scheinbar in sich geschlossenen Welt- und Menschenbildes des platonisch-christlich geprägten Deckengemäldes als allgemeine menschliche Verfassung bewusst. Zusätzlich deutet sich auf dem Deckengemälde in einem winzigen Detail bereits die spezifische Problemlage unserer wissenschaftlich-technisch geformten Moderne an, nämlich im halb verdeckten Fernrohr in der Hand des Gesichtssinns (Abb.2, S.107). Sollte vielleicht das wichtige Instrument menschlicher Neugier aus Angst vor einem erneuten Sündenfall hemmungslosen Strebens nach Wissen nach der Vertreibung aus dem Paradiese möglichst verschwiegen werden? Das Fernrohr als Symbol der beginnenden Moderne kann in der Tat zu beidem führen: es kann "Gottes Buch der Natur" noch tiefer staunend erschließen oder kann es immer stärker rein diesseitig entheiligen – auch ein Erbe Europas seit den antiken Atomisten. In der Tat hatte Galilei mit Hilfe des kurz zuvor in Holland erfundenen Fernrohrs bereits 1609, also Jahrzehnte vor dem 1675 gemalten Deckengemälde, die Jupitermonde und Mondgebirge entdeckt und war zu der Überzeugung gelangt, dass Kopernikus Recht habe: die Sonne kreist nicht um die Erde und den Menschen als Mittelpunkt der Welt und als Krone der Schöpfung, sondern die Erde kreist um die Sonne. Mit Hilfe des Fernrohrs wurde der Mensch, so schien es jedenfalls, seiner zentralen Stellung in der göttlichen Schöpfungsordnung beraubt und versuchte sich stattdessen ebenfalls mit seiner Hilfe eine zentrale Stellung auf der Erde zu erobern.

Das Fernrohr ermöglicht beispielsweise eine verbesserte astronomische Orientierung auf hoher See und damit eine welt-

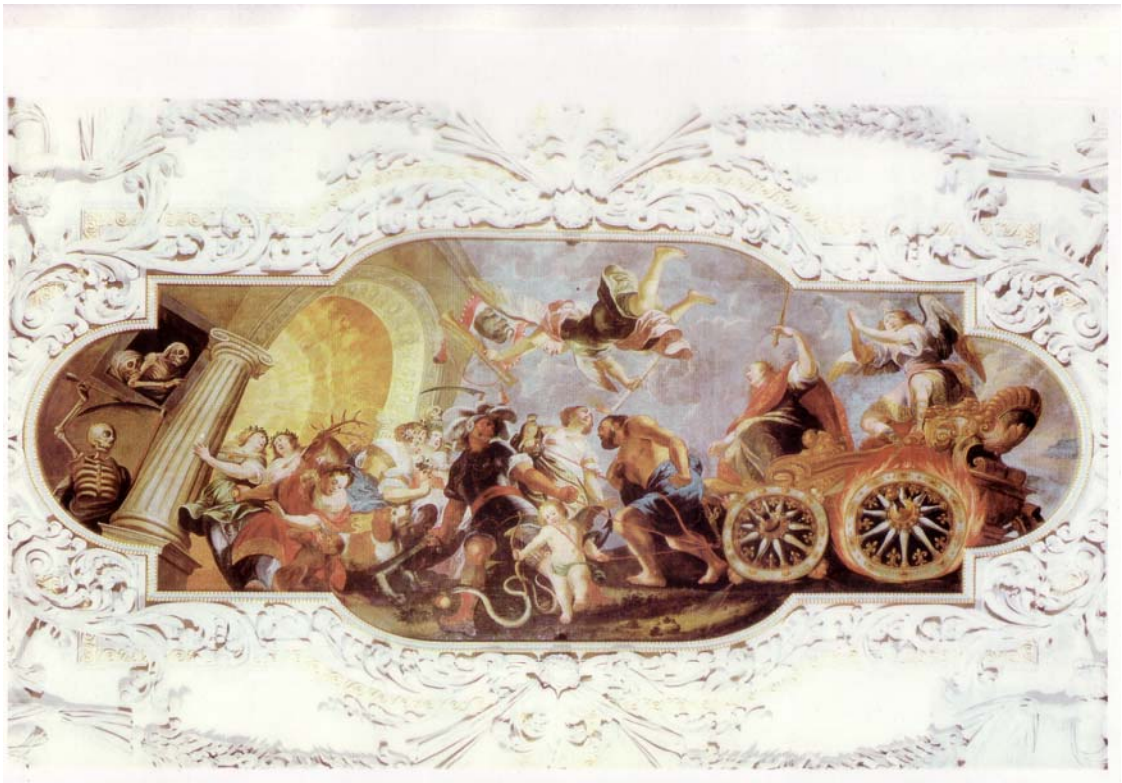
weite Handelsschiffahrt und Kolonialisierung. So schmücken Schiffe der 1600 gegründeten East India Company das Titelbild von Francis Bacons bahnbrechendem Buch "Vom Neuen Organon der Wissenschaft" von 1620. Mit ihm löst die aktivistische, diesseitige Devise "Wissen ist Macht" das kontemplative, göttliche Wahrheitsstreben ab, jedenfalls im mainstream von Bildung, Politik und Wirtschaft. Unterdessen sind allerdings neben den Chancen auch die Risiken des wissenschaftlich-technischen Fortschritts bereits Kindern nur allzu bekannt. Stichwörter wie Atomenergie, Klonen, Klimaveränderung, demografischer Faktor, Kampf der Kulturen und Religionen oder Globalisierung enthalten ganze Problembündel, die nicht ohne philosophisches Nachdenken gelöst werden können, etwa in Anlehnung an die berühmten vier Kant-Fragen als Nachdenken über die Tragweite der neuzeitlichen Wissenschaft, über die grundlegenden Werte unseres Tuns, über unsere Hoffnungen oder Utopien und über unser Menschenbild. Diese vier Fragegruppen oder Themen finden sich in elementarer Weise durchaus bereits bei Kindern, etwa: Warum heißt der Tisch "Tisch"? Warum darf ich nicht lügen? Wo ist die Großmutter, wenn sie stirbt? Können nur Menschen denken und nicht auch mein Hund?

Doch die Erinnerung an das Philosophieren als notwendige Last sollte uns nicht etwa die Lust am Philosophieren verderben. Sicher, wir Erwachsenen hinterlassen unseren Kindern das Erbe einer nicht nur heilen, sondern auch gefährdeten physischen, sozialen und geistig-moralischen Welt. Wir übergeben ihnen aber auch das humanistische Erbe der Philosophie, die

ihnen helfen kann, die Probleme, mit denen sie von Kindheit an in Berührung kommen, in ersten Anfangsschritten und immer gekonnter zu durchdenken und Lösungsmöglichkeiten zu überlegen. Und hierzu bedarf es einer möglichst frühzeitigen Eingewöhnung in ein umfassendes methodisches Weiterdenken, das keineswegs auf ein rationalistisches, logisches Denken bloßer Richtigkeit eingeschränkt werden kann. Vielmehr ist Weiterdenken oder Vernunft – wörtlich verstanden – Vernehmen von Wirklichkeit. Vernehmen von Wirklichkeit aber ist, wie auch auf dem Deckengemälde zu sehen ist, Sache des ganzen Menschen mit allen seinen sinnlichen, geistigen und seelischen Kräften. Es drückt sich daher, wie etwa im Blumen-Beispiel mit den Kindern in Anfangsschritten sichtbar wurde, als genaues Beobachten, Verstehen, Begründen, Streiten und Fantasieren aus. Philosophie oder die Tätigkeit des Philosophierens ist zwar wesentlich methodisch, ist aber auch durch ihre zentralen Fragen oder Inhalte sowie durch ihre Haltung der Offenheit und des Respekts charakterisiert.

So verstanden ist Philosophieren, ähnlich wie Lesen, Schreiben und Rechnen, eine elementare Kulturtechnik unserer demokratischen, freiheitlichen Gesellschaft, und dies nicht nur als Lust persönlicher Selbstentfaltung, sondern auch als Last unvermeidbarer Problembewältigung. Natürlich ist Philosophieren nicht die einzige Lust und auch kein Allheilmittel für jede Last. Aber völlig ohne elementares Philosophieren wäre, so noch einmal Sokrates, das "Leben nicht lebenswert" – von Kindheit an, wie ich hinzufügen möchte.

Abbildungen



Anmerkungen

- ¹ Siehe zu Geschichte, Konzepten und Praxisbeispielen Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999; siehe ders., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*. Hannover 2003 (Siebert). Besonders anschauliche Beispiele findet man beim Klassiker der neueren Kinderphilosophie Gareth B. Matthews, *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin 1989 (Freese).

Die Würde der Zukunft ist unantastbar

Der generationenübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas

Barbara Weber

"Kinder dürfen nicht nur die Objekte von Studien sein; sie sind mit uns zusammen die Mitglieder von dem, was Kant einmal 'das Reich der Zwecke' genannt hat."
G. Matthews¹

1. Einleitende Gedanken

Schleiermacher gab in einer Pädagogikvorlesung 1828 zu bedenken, ob ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel zum Zweck verwendet werden dürfe.² Denn oftmals wird durch die pädagogische Handlung der gegenwärtige Augenblick für einen zukünftigen geopfert. Es wird erklärt, ermahnt und erzogen, um das Kind zum vernünftigen Menschen heranzuziehen. Die weiterführende Frage wäre jedoch: Darf die Generation der Gegenwart, indem sie Kinder nach vorgegebenen Werten und Normen erzieht, den Raum der Zukunft usurpieren?

Der Mensch ist ausgespannt zwischen Geburt und Tod. Daher bringt jedes Kind eine andere Zeit und einen neuen Anfang in diese Welt.³ Wäre es nicht die Abweisung eines großartigen Geschenkes, wenn wir diesen Neuanfang nahtlos an unsere Vorstellungen, Meinungen und Sinndeutungen angliederten? Selbstverständlich zweifelt niemand daran, dass Kinder Lesen und Schreiben bzw. die tradierte Kultur zu schätzen lernen sollen, es geht vielmehr um den Vorschlag, durch einen gleichberechtigten Dialog mit Kindern unsere Gegenwart für ihre Gabe der Zukünftigkeit zu öffnen.

Ich möchte in diesem Artikel zeigen, wie "Theorien über das Kind" seine Fremdheit und Neuheit missachten und dadurch den Raum der Zukunft, der uns nicht gehört, usurpieren. Im Gegensatz dazu bietet das Philosophieren mit Kindern einen dialogischen Raum, in dem zwischen Kindheit und Tradition Sinn neu kreiert werden kann. Um diesen Gedankengang darzulegen, beziehe ich mich auf den Philosophen G. Matthews. Ich werde zeigen, wie er über das philosophische Gespräch in einen echten Dialog mit der Neuheit und Fremdheit kindlichen Denkens tritt.

Im ersten Teil dieses Artikels werde ich auf die Art und Weise eingehen, wie Matthews mit Kindern philosophiert. Dabei geht es jedoch weniger um eine instrumentalisierte Methode, sondern vielmehr um eine innere Haltung. Um diese Haltung zu hinterfragen, werde ich die kritische Auseinandersetzung Matthews mit verschiedenen "Theorien über Kindheit" durch Ansätze aus der Kindheitsforschung erweitern. Es wird sich zeigen, wie solche Theorien die kindliche Fremdheit ignorieren. Durch eine solche Enteignung bzw. Aneignung der Fremdheit des Kindes wird der generationenübergreifende Dialog über Sinn und Werte von vorne herein unmöglich gemacht. Das Dilemma, auf welches Matthews schließlich in der Auseinandersetzung mit solchen Theorien stößt, ist folgendes: Einerseits versuchen Theorien über Kinder stets ihre Fremdheit zu überwinden, doch andererseits ist es gerade für den gleichberechtigten Dialog mit Kindern wichtig, unser Verhältnis zu ihnen zu reflektieren.

Als Versuch einer Antwort auf dieses Dilemma werde ich im zweiten Teil dieses Artikels zwei Theorien aus der neueren jüdischen Philosophie heranziehen. In der Verbindung der Theorie des Neuanfangs bei H. Arendt und der Diachronie der Zeit bei E. Lévinas wird offenbar, dass die subjektive Zeit kein kontinuierliches Fortlaufen der Geschichte ist. Zwar werden Kinder immer schon in eine bestehende Welt geboren, welche sie aufnehmen und durch ihr Leben weiterführen.⁴ Doch ihre Geburt fällt als neues Leben in unsere Zeit ein. Es entsteht eine Diachronie der verschiedenen Zeiten von Erwachsenem und Kind. "Die Schöpfung widerspricht der Freiheit der Kreatur nur, wenn die Schöpfung mit der Kausalität verwechselt wird."⁵ Das heißt, die Freiheit des Kindes bricht mit der Kausalität der Geschichte. Jedes Kind ist der Aufbruch in eine unschuldige Welt.

Indem wir uns Kindern im philosophischen Gespräch nähern, empfangen wir ihr Geschenk der Zukunft. Aus einem solchen generationsübergreifenden Gespräch über Sinn und Werte gehen nicht nur die Kinder, sondern auch wir selbst bereichert, geändert, als Andere hervor.

Ein solches gleichberechtigtes Gespräch zwischen Erwachsenen und Kindern ist ein wechselseitiges Geben und Nehmen in der Gegenwart sowie ein Verbinden und Entbinden mit bzw. von der Vergangenheit. Es ist jene unmittelbare Begegnung zwischen Ich und Du, die zum Erhalt sowie zur Weiterentwicklung von Kultur und Werten beitragen und letztlich zum menschlich Wesentlichen des gemeinsamen Seins führen kann.

2. Philosophieren mit Kindern: eine Frage der Methode oder der inneren Haltung?

"Man tut unrecht, die Philosophie den Kindern als unzugänglich zu beschreiben und so,

als hätte sie ein gerunzeltes, sorgenvolles und schreckliches Gesicht."
M. de Montaigne⁶

Auf dem Kongress "Mit Kindern philosophieren" am 18. und 19. November 2004 hat G. Matthews mit seiner philosophischen Geschichte "Perfect Happiness" gezeigt, dass die Philosophie mitnichten ein "gerunzeltes, sorgenvolles und schreckliches Gesicht" trägt. Seine Erzählungen von philosophischen Dialogen mit Kindern erinnern daran, wie sehr ihre Fragen das erwachsene Denken in Unruhe versetzen können.

Matthews Interesse am Philosophieren mit Kindern begann vor über 30 Jahren: um seinen Studenten die Philosophie nahe zu bringen, wollte er ihnen zeigen, dass Philosophieren eine ganz natürliche Beschäftigung sei.⁷ Dabei wurde ihm klar, dass er die Studenten wieder an etwas erinnern musste, was ihnen als Kinder selbstverständlich war, sie jedoch im Laufe ihres Lebens vergessen hatten.

Als Quelle der Inspiration für solche philosophischen Gespräche mit Kindern benützt Matthews sowohl philosophische Primärtexte⁸ als auch konventionelle Kindergeschichten⁹. Um im Anschluss an die Geschichte den Einstieg in den Dialog zu erleichtern, überlegt sich Matthews einige Fragen, die schrittweise auf die philosophischen Probleme der Geschichte hinführen.

Um auch ältere Kinder zum fantasievollen Philosophieren anzuregen, hat Matthews darüber hinaus auch selbst philosophische Geschichten für Kinder verfasst.¹⁰ Es handelt sich dabei um Anfänge von Kurzgeschichten, in denen die Protagonisten von sich aus über ein konkretes philosophisches Problem stolpern.¹¹ Im Anschluss an die Geschichte bittet Matthews die Kinder, diese Geschichten mit ihm zusammen zu Ende zu schreiben. Als eine (der vielen) möglichen Vorgangsweisen schlägt Matthews vor, die Texte zwei Mal zu lesen.

Einmal alleine und ein weiteres Mal gemeinsam und laut; wobei jedes Kind an die Reihe kommen soll. Anschließend werden die Kommentare oder Fragen der Kinder mitsamt ihrer Namen auf die Tafel geschrieben.¹² Obgleich über jede Äußerung der Kinder kurz gesprochen werden sollte, erfolgt zunächst eine Abstimmung, welche Aussage als erstes diskutiert wird. Nach der Diskussion ist es manchmal hilfreich, dass jedes Kind selbst einen kurzen Text über die Geschichte schreibt.¹³

Für Matthews gelten diese methodischen Überlegungen jedoch nur als Vorschläge. Eine Instrumentalisierung des Dialoges mit Kinder hält er für kontraproduktiv. "Some readers may suppose that a book with this title will be a how-to-do-it guide for conducting interesting conversations with children. Certainly I would be pleased if parents and teachers found some of my methods helpful in developing their own dialogues with children. But emphasizing the techniques puts things the wrong way around."¹⁴ Das heißt, Matthews geht es mehr um die Haltung des Pädagogen beim Philosophieren mit Kindern, als um eine Methode. Nichtsdestotrotz liegt natürlich auch der Vorgangsweise von Matthews eine implizite Methoden zugrunde. Diese weiter zu ergründen, wäre mit Sicherheit spannend, würde jedoch den Umfang dieses Artikels sprengen.¹⁵

3. Theorien über Kindheit als Aneignung bzw. Enteignung von Fremdheit

Um der inneren Haltung Matthews weiter auf den Grund zu gehen, möchte ich im Folgenden seine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien über die Kindheit durch Ansätze aus der neueren Kindheitsforschung erweitern. Es wird sich zeigen, wie der Versuch, Kinder zu begreifen, unsere Beziehung zu ihnen beschneidet und dadurch ein gleichberechtigtes Gespräch über Sinn und Werte erschwert.

In dem 1993 erschienenen Artikel "The Recapitulation Model"¹⁶ erwähnt Matthews drei Theorien der Kindheit. Das Preform-Model, das Logical-Model und das Recap-Model. Ersteres sieht das Kind, ähnlich den Christkind-Bildern aus der Renaissance, bereits als kleinen Erwachsener. Es entspricht den vor-pädagogischen Bildern der Indifferenz in der neueren Kindheitsforschung.¹⁷ Dieses Modell nivelliert den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen. Ein pädagogisches Eingreifen wird dadurch überflüssig gemacht.

Es gibt das berechtigte Bedenken, dass gerade das Philosophieren mit Kindern, ebenso wie das Preform-Model, den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen ignoriert und ihnen dadurch eine Nachdenklichkeit überstülpt, die sie überfordert. Um dieser Gefahr zu entgehen, ist es wichtig, unsere Haltung gegenüber Kindern zu reflektieren und kritisch zu prüfen, inwiefern die Eigentümlichkeit kindlichen Fragens, Staunens und Zweifeln berücksichtigt wird.

Das Logical-Model sieht Kinder als generalisierte Skizze des Menschen. Die Spezialisierung erfolgt mit zunehmendem Alter. Dieses Modell finden wir bereits bei Aristoteles. Auch er sieht den Embryo zunächst als noch unspezifisch Lebendiges. Das Kleinkind gliche jedoch bereits einem Tier, sei aber noch nicht spezifisch menschlich. Erst im Laufe der Jugend reift das Kind zum vollen Menschen heran und bildet seine Persönlichkeit aus. Kindliches Fragen würde innerhalb dieser Theorie als noch nicht menschlich bzw. als vor-menschlich angesehen werden.

Einer der bekanntesten Vertreter des Recap-Models ist Piaget. Diese Theorie geht davon aus, dass der Mensch sowohl physisch als auch kognitiv während seiner Entwicklung sämtliche Stufen der Menschheitsgeschichte durchläuft.¹⁸ Die stufenspezifischen kognitiven Denkweisen und Weltbilder gelten jedoch als nicht

kompatibel. Deshalb kann sich ein Kind, das sich z.B. auf der Stufe eines Primitiven befindet, nicht mit einem Erwachsenen verständigen.

Innerhalb des Recap-Modells wird das befremdliche kindliche Verhalten und Fragen als eine Vorform der Vernunft betrachtet. Durch die fortlaufende Entwicklung und Sozialisation wird dieser Mangel schrittweise behoben und die Fremdheit an das entwickelte, erwachsene Dasein angeglichen.

Sowohl das Logical-Modell als auch das Recap-Modell können in der neueren Kindheitsforschung als Differenz-Bilder gesehen werden, die im Gegensatz zu den Indifferenz-Bildern, pädagogische Maßnahmen als notwendig erachten. Kinder sollen durch Erziehung an die erwachsene Kultur und ihre Verhaltensweisen angeglichen und ihre Fremdheit überwunden werden.

Matthews kommt in seinem Artikel zu dem Schluss, dass wir zwar unsere Beziehung zu den Kindern reflektieren sollten, es jedoch bisher keine Theorie gibt, die uns eine Basis für eine solche Reflexion bietet könnte. "We need to have a good, well-worked-out theory of childhood – one that will integrate what we know about the intellectual and emotional development of children with a reasoned understanding of the status of children as moral agents. We do not now have such a theory."¹⁹ Da wir heutzutage überwiegend mit Differenz-Bildern über Kinder zu tun haben, möchte ich aufzeigen, wie wir mit jener Differenz oder Fremdheit von Kindern umgehen bzw. wie schnell unsere innere Haltung diese Fremdheit enteignet bzw. sich aneignet und dadurch ein Gespräch im Sinne Matthews unmöglich macht.

4. Das Kind als Fremder

Das Phänomen der Fremdheit gibt es auf gleicher und auf früherer Stufe.²⁰ Auf glei-

cher Stufe sind dies z.B. fremde Kulturen. Die frühere Stufe lässt sich in phylogenetische (z.B. versunkene Kulturen) und individualgeschichtliche (z.B. Kinder) Fremdheit unterteilen. Darüber hinaus gibt es abartige Zustände wie Pathologien, Träume, Wahn u. v. m. Die angstvolle Faszination am Fremden basiert auf dem Prinzip der Ähnlichkeit-Andersheit: alle hier aufgeführten Gruppen sind anthropoid und fremdartig zugleich. Als Gegen- oder auch Überreaktion auf Fremdes kennen wir seine Aneignung bzw. seine Enteignung.²¹

Ein Beispiel der Aneignung kindlicher Fremdheit ist das bereits erwähnte Recap-Modell. Es sieht die Kindheit als primitive Vorform der Vernunft. Seine geistige Welt gilt als absolut (vgl. lat. abgelöst) fremd zur erwachsenen, vernünftigen Welt. Erziehung ist innerhalb dieses Modells durch den Versuch bestimmt, dem Kind schrittweise die Welt zu erklären und es dadurch von seiner Unvernunft zu befreien. Die Fremdheit wird durch die einseitige Angleichung des Kindes an die Denkweise des Erwachsenen angeeignet.

Da auf der Basis eines solchen Bildes von Kindern die Kommunikationsstruktur asymmetrisch zu Gunsten des Erwachsenen ausfällt, umfasst das Gespräch im Wesentlichen gut gemeinte Erklärungen der Welt, Anweisungen und Beurteilungen in Form von Lob und Tadel.²² Die Rückbindung des Recap-Modells an die Theorie der Fremdheit des Kindes hebt also einen weiteren Aspekt des Unbehagens Matthews gegenüber dieser Theorie hervor. Denn die Vorstellung von Kindern als Primitive (das heißt, Fremde auf der ontogenetisch atavistischen Stufe) verstellt von vornherein einen gleichberechtigten Dialog, in einem Sinne wie Matthews ihn anstrebt: "The most disturbing feature of the Recap Model (as I am understanding it) is that, according to that model, we are inevitably blocked from understanding our children and they from understanding us; culturally we and they are ineluctably iso-

lated from each other. [...It] will go on giving us adults illicit justification for treating children as intellectual and emotional primitives (where, incidentally, our concept of the primitive may be just as fantasy-laden as our concept of childhood."²³ Die Gefahr solcher Theorien liegt in ihrer Verselbstständigung im Sinne einer self-fulfilling prophecy, d. h. wir kommen mit Kinder in kein Gespräch mehr, weil wir sie von vorne herein nicht für gleichwertige Gesprächspartner halten und dadurch eine solche Annäherung erst gar nicht versuchen.

Die andere Möglichkeit, Fremdheit zu "bewältigen", ist die Enteignung. Bei der Enteignung werden alle Mängel des Fremden ins Gegenteil gewandelt: der "Wilde" wird zum "Ideal des naturnahen Menschen", die Krankheit zur heiligen Krankheit (z.B. Prüfung oder Einweihung) und das Kind zum eigentlichen und unverdorbenen Menschen. "Die Egozentrik wird beseitigt, indem das Fremde und Fremdartige an die Stelle des Eigenen und Eigenartigen tritt."²⁴ Eine solche Haltung gegenüber Kindern birgt die Gefahr, dass Erwachsene wieder selbst zum Kind werden. Gerade im Zusammenhang mit der Kinderphilosophie, welche das Philosophieren als kindliche Tätigkeit sieht, besteht die Gefahr einer solchen Romantisierung.

Es lässt sich schließen, dass Theorien über Kinder eine bestimmte Haltung zur Folge haben. Daher ist die kritische Überprüfung verschiedener Modelle notwendig, um zu reflektieren, inwiefern sie eine offene Begegnung und Aussprache mit Kindern ermöglichen oder auch beschränken. "Entwicklungsmodelle, die Theorien über die Kindheit anbieten, die unsere Forschung voranbringen und unsere Anstrengungen, Kinder zu verstehen, herausfordern, mögen viele nützliche Funktionen haben. Aber wir müssen wachsam sein, dass derartige Modelle unsere Kinder nicht karikieren und die Möglichkeiten einschränken, die sich

uns eröffnen, wenn wir sie als unsere Partner akzeptieren."²⁵

5. Dimensionen der Fremdheit

Wie aber ist es nun möglich, die Fremdheit des Kindes zu akzeptieren und gleichzeitig der Gefahr der Enteignung bzw. der Aneignung zu entgehen? Vielleicht müssen wir an dieser Stelle das Phänomen der Fremdheit weiter eruieren, um aufzuzeigen, warum uns die Fremdheit des Kindes in besonderem Maße angeht.

Das Phänomen der Fremdheit begegnet uns auf drei Ebenen.²⁶ Die erste Ebene ist die "Andersheit des Anderen". Sie ist Voraussetzung, um überhaupt eine Trennung von Eigenem und Fremdem zu erkennen. Die zweite umfasst die "Andersheit der fremden Ordnung". Auf dieser Ebene geht es um den Zusammenstoß eigener und fremder Strukturen, so z.B. im Bereich der Sprache: Erwachsenen kann die Kindsprache genauso fremd sein wie umgekehrt dem Kind die Erwachsenensprache. Trotzdem ist Interdiskursivität prinzipiell möglich. Die dritte und hier wichtigste Ebene ist die "Andersheit meiner selbst". Ich werde mir bewusst, dass auch ich mir nie vollkommen transparent bin: Dies betrifft sowohl meine physische Erscheinung (z.B. kann ich meinen Rücken, meine Augen etc. nicht selbst sehen), als auch mein Bewusstsein von mir selbst (z.B. mein Unbewusstes, Einzelheiten meiner Vergangenheit, meine frühe Kindheit). In der Regel versuchen wir jedoch z.B. durch das Styling unserer körperlichen Erscheinung, durch Psychoanalyse etc. diese eigene Fremdheit zu überwinden bzw. zumindest zu beeinflussen. Das kindliche Verhalten wirkt gerade deshalb besonders beunruhigend, weil es einen Teil unserer selbst latent anrührt, welcher unserer Erinnerung nicht mehr zugänglich ist. "Die authentische Erfahrung des Kindes bei sich selbst und für uns ist versagte Erfahrung, aber als

solche eine ständige Herausforderung, gestützt durch Vertrautheit und bestärkt durch Beunruhigung. Kinder sind uns fremd und nah in eins. Nur weil sie Fremde in der Nähe sind, ist ihre Andersheit für uns eine besondere, beunruhigende."²⁷

Mit diesem Theoried Hintergrund wird der Versuch des Recap-Models verständlicher, jene Befremdlichkeit des kindlichen Verhaltens und Denkens auf eine Vorform der Vernunft zu reduzieren. Denn eine solche Theorie definiert damit das Erwachsensein als Überwindung der Unvernunft. Dadurch wird der Verlust der Kindheit weniger schmerzlich. Die Romantisierung als Ent-eignung der Kindheit ist jedoch nur ein absonderlicher Umkehrschluss, welcher die Fremdheit des Kindes ebenso nivelliert.

6. Die Zeit des Kindes

Ist es jedoch ethisch zu vertreten, Kinder in ihrer Fremdheit zu belassen? Ist die Differenz des Kindes nicht ein Imperativ zum pädagogischen Handeln? Haben wir nicht sogar die Aufgabe, ihnen unsere Weltsicht zu übermitteln?

Wir haben gesehen, dass es bei Matthews im generationsübergreifenden Dialog über Sinn und Werte nicht um eine Methode, sondern um die Haltung des Pädagogen geht. Eine solche Haltung ruht auf bestimmten Vorstellungen über die Kindheit. Die Frage ist daher folgende: Welche Vorstellungen über Kinder sind überhaupt möglich, um einerseits Erziehung zu rechtfertigen, andererseits jedoch Kindern ihre Fremdheit und Neuheit zu belassen? Wie können wir Kindern begegnen ohne ihren Raum der Zukunft zu besetzen?

Um auf diese Frage einzugehen, beziehe ich mich im Folgenden auf Arendt und Lévinas. Beide entfalten fast gleichzeitig, jedoch unabhängig, voneinander eine Vorstellung von Kindern, welche die Unusurpierbarkeit ihrer subjektiven Zeit in den

Vordergrund hebt. Durch diesen Vergleich wird deutlich, was das kindliche Geschenk der Zukunft für die aktuelle Werte- und Sinnfindung in unserer Gesellschaft bedeuten kann.

Wurde die Zeit bei Aristoteles als ein unpersönlicher "arithmos kineseos" bzw. als "numerus motus"²⁸ (d. h. als Zahl in Bewegung) begriffen, so wird sie bei Heidegger bereits als Dasein des Menschen bestimmt. Und zwar als sein Sein zum Tode.²⁹ Doch auch bei Heidegger werden die drei zeitlichen Ekstasen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft von mir selbst aus entfaltet. Dadurch bleibt meine Zeit synchron: meine Zeit und meine Freiheit sind souverän.

Arendt teilt in ihrem Buch "Vita activa"³⁰ menschliches Tätigsein in drei Formen ein, nämlich das Arbeiten, Herstellen und Handeln. Diese drei Tätigkeiten spielen sich bei Arendt wiederum in unterschiedlichen Zeitformen ab.³¹ Diese Zeitformen sind: die natürlich-zyklische und die linear-menschliche Zeit. Die zyklische Zeit steht für das unterschiedslose Werden und Vergehen in der Natur. Deshalb ereignet sich hierin die Arbeit als unterste Tätigkeit des Menschen. Unter Arbeit versteht Arendt das beständige Produzieren und Konsumieren auf der Ebene des bloßen Überlebens.

Innerhalb dieses steten Wandels kreieren wir jedoch durch die Herstellung von Gegenständen (die mittlere Tätigkeitsform bei Arendt) ein wenig Dauer und Kontinuität. Ein Stuhl, ein Tisch oder gar ein Haus überdauern oft ein Menschenleben. Die Möglichkeit und Aufgabe dieser hergestellten Dingwelt ist es also, dem Menschen inmitten der zyklischen Zeit der Natur und der Arbeit, eine beständige Heimat zu schaffen. Dank ihrer Existenz werden Kinder immer schon in eine bestehende Welt hineingeboren: in ein Haus, eine Stadt, eine feste Umgebung. Doch sowohl das Arbeiten als auch das Herstellen gehören beide in den Bereich des Pri-

vaten und machen daher nicht das Eigentliche des Menschseins aus.

Die höchste Tätigkeit ist bei Arendt nämlich das Handeln. Es gehört dem öffentlichen Bereich an und vollzieht sich, im Gegenteil zum Arbeiten und Herstellen, immer in einer Mitwelt, d. h. in einem Gewebe von Worten und Taten. Das Handeln ereignet sich für Arendt in der linearen Zeit, welche die spezifisch menschliche Zeitform ist. Durch die Einmalig- und Unvorhersehbarkeit des Handelns bricht der Mensch aus der zyklischen Zeit der Natur aus. Bereits mit seiner Geburt bringt jeder Mensch einen Neuanfang in diese Welt. Bar jeder Geschichte ist der erste Schrei ein freier Seinsakt, mit dem sämtliche Möglichkeitsräume mit einem Male vor ihm ausbrechen. "Weil jeder Mensch auf Grund des Geborens ein *initium*, ein Anfang und Neankömmling in der Welt ist, können Menschen Initiative ergriffen, Anfänger werden und Neues in Bewegung setzen."³² Dies ist jedoch auch die Krux, denn niemand kann die Folgen seines Handelns vorhersehen: sie brechen vielmehr unaufhaltsam aus ihm hervor. Daher wird dieses große Geschenk des Neuanfangs mit jedem Schritt kleiner, denn jede Handlung biegt uns zurück auf die Konsequenzen unserer Vergangenheit.

"[Doch das] Heilmittel gegen diese Unwideraufflichkeit – dass man Getanes nicht rückgängig machen kann, obwohl man nicht wusste, und nicht wissen konnte, was man tat – liegt in der menschlichen Fähigkeit, zu verzeihen. Und das Heilmittel gegen Unabsehbarkeit – und damit gegen die chaotische Ungewissheit alles Zukünftigen – liegt in dem Vermögen, Versprechen zu geben und zu halten."³³

Ich möchte diesen letzten Gedanken des Vergebens und Versprechens auf ihre Vorstellung der Zeit erweitern und vorschlagen, dass Kinder uns durch ihren Neuanfang von der Vergangenheit entbinden. In der Begegnung zwischen den Generationen

schenken wir den Kindern unsere Vergangenheit als Tradition, doch das Geschenk, das sie uns bringen, ist ihre Zeit, ihre Zukunft, ihr neues Zeichen in der Welt. Die Zeit der Kinder fällt in unsere ein, nimmt etwas, trägt es weiter in einen offenen und unbesetzten Raum der Zukunft.

Gerade hier möchte ich an Lévinas' Gedanken zur Diachronie des Anderen³⁴ anknüpfen, um in Anschluss an die Überlegungen Matthews eine ethische Haltung zu finden, welche im Dialog mit Kindern die Räume der Zukunft offen hält.

Ogleich bei Arendt die lineare Zeit in den intersubjektiven Bereich des Handelns fällt, bleibt die Zeit immer meine Zeit. Lévinas hinterfragt dagegen die Begegnung zweier souveräner Zeiten. Er richtet seinen Blick auf jenen Ort, wo ein Anderer (das Kind) in meine Zeit einbricht.

"[D]ie Zukunft ist das, was nicht ergriffen wird, was uns überfällt und sich unser bemächtigt. Die Zukunft, das ist das andere. [...] Die Situation des Von-Angesicht-zu-Angesicht wäre der eigentliche Vollzug der Zeit; das Übergreifen der Gegenwart auf die Zukunft ist nicht die Tat eines einsamen Subjekts, sondern das intersubjektive Verhältnis."³⁵ Dort, wo eine andere Zeit in meine einfällt, entsteht ein Riss. Die fremde Zeit ordnet sich jedoch mir nicht unter, sondern seine Freiheit kommt mir in die Quere.³⁶ Seine Anwesenheit zwingt mich zur Verantwortung vor dem Geschehenen. Sein Blick, meine Sichtbarkeit lassen keinen Ausweg. Ich bin seine Geisel, ich muss mich stellen. Dieser Blick duldet nicht das einfache Übernehmen meiner Vergangenheit, die mir längst nicht mehr gehört, sondern unterwirft mich dieser Gegenwart, dem Gegenwärtigsein des Anderen, dem ich als ganze Person antworten muss. "Vorladung zur Identität wegen der Antwort der Verantwortung, in der man sich nicht ersetzen lassen kann, ohne schuldig zu werden."³⁷ Die Geschichte ist kein Objekt, das wir auf uns nehmen. Die Ge-

schichte ist ein Imperativ für die Zukunft. Kinder möchten eine Antwort. Es genügt nicht, zu verantworten, zu erklären oder Anweisungen für die Zukunft zu geben. In der Begegnung mit Kindern müssen wir uns einer anderen Zeit, einer fremden Zukunft stellen und gegenwärtig Antwort stehen.

In einer solchen Begegnung bin ich vorgeladen. Meine Zeit wird im Bewusstsein all dessen aufgebrochen in eine andere Zeit. Ich stelle mich einer Zukunft, die mich immer schon flieht. Diese Situation nennt Lévinas die Diachronie.

Die Diachronie beginnt bereits in der Begegnung mit einem anderen Menschen, findet aber seine Erfüllung in der Elternschaft. Denn das Kind ist, wie auch weiter oben schon ausführlich nachgezeichnet, ein Fremder in besonderem Maße. Und so sagt auch Lévinas: "Der Sohn, das bin ich, der ich mir selbst fremd bin."³⁸ Durch diese Bejahung einer fremden Zeit entsteht ein freies Kind ex nihilo. "Als meine Zukunft und nicht meine Zukunft, als eine Möglichkeit, die mir zukommt, aber auch Möglichkeit des Anderen ist."³⁹ Da aber das Kind weder mein Werk noch meine Schöpfung ist, kann meine Beziehung zu ihm weder in Kategorien des Wissens noch des Könnens beschrieben werden.

Durch das Erlernen von Kulturtätigkeiten und Gebrauchen der Gegenstände führen Kinder unser Leben und unsere Subjektivität fort. Doch andererseits ist die Zukunft des Elternteils nicht die Zukunft des Kindes. Jedes Kind ist ein Bruch mit der Geschichte. Dadurch übernehmen Kinder die Verantwortung, wenn es für uns bereits zu spät ist. Geschichte wird diskontinuierlich. Doch wenn wir den Raum der Kinder usurpieren, gibt es kein Ende der Verstrickungen der Geschichte.

"Die Transzendenz ist Zeit und geht zum Anderen. Aber der Andere ist nicht Ziel: Er hält die Bewegung des Begehrens nicht

an. Der Andere, den das Begehren begehrt, ist noch Begehren, die Transzendenz transzendiert hin auf den, der transzendiert – dies ist das wahre Abenteuer der Vaterschaft, der Trans-Substantiation; es gestattet, über die bloße Erneuerung des Möglichen in dem unvermeidlichen Alterungsprozess des Subjekts hinauszugehen."⁴⁰

7. Resümee: Der philosophische Dialog als Chiasmus der Lebenswelten von Erwachsenem und Kind

Auf der Basis der beiden vorangegangenen Theorien möchte ich abschließend versuchen, die ethische Haltung freizulegen, welche hinter Matthews philosophischen Dialogen mit Kindern verborgen liegt. Dadurch möchte ich Matthews Dilemma zwischen der Notwendigkeit einer Theorie über das Kind einerseits und ihrer Unmöglichkeit andererseits mildern.

In seinem Prolog zu dem Buch "Dialogues with Children" verweist Matthews auf seine zwei Hauptanliegen: 1. Erwachsene für die Fragen der Kinder zu interessieren, um auf die kindliche Fähigkeit, über primär-philosophische Fragen nachzudenken, hinzuweisen und 2. zu zeigen, dass dadurch eine Beziehung zu Kindern ermöglicht wird, die frei ist von jeglicher Herablassung, sprich: einer Beziehung, die sich nicht in den Ordnungen von Versuchsleiter und Objekt, Wissender und Nicht-Wissender, umsorgender Pädagoge und Empfänger dieser Sorge abspielt.⁴¹

Sehr oft befinden wir Pädagogen uns jedoch in einem vertikalen Dialog mit dem Kind. D.h. wir Erwachsene erklären dem Kind die Welt, geben Anweisungen oder stellen Fragen, deren Antworten wir schon zu wissen glauben⁴². In Rekurs auf die oben erwähnte Theorie der Fremdheit des Kindes sagen Waldesfels /Meyer-Drawe: "Die Trennung von Eigenem und Fremdem gelingt umso mehr, je mehr der Diskurs reproduktiv und applikativ bleibt und sich

auf die Wiedergabe und Weitergabe eines prägfabrierten Sinnes beschränkt."⁴³ D.h. innerhalb einer solchen Kommunikationsstruktur kann keine wirkliche Begegnung zwischen Erwachsenem und Kind stattfinden.

Was wir jedoch nur selten mit Kindern besprechen, sind solche Dinge, die uns selbst erstaunen oder problematisch erscheinen.⁴⁴ "What has not been taken seriously, or even widely conceived, is the possibility of tackling with children, in a relationship of mutual respect, the naively profound questions of philosophy. I hope that what follows will convince my readers that children can help us adults investigate and reflect on interesting and important questions and that the children's contributions may be quite as valuable as any we adults have to offer."⁴⁵

Das Wagnis, welches Matthews eingeht, ist der Dialog vis-à-vis. Er wendet sich nicht an den Mangel, sondern an das "Hohe" im Kind. Dies geschieht umso eindringlicher, als der philosophische Dialog über Sinn und Werte, Erwachsene wie Kinder gleichermaßen berührt. Die Philosophie ist kein Gebiet des Wissens, sondern vielmehr des Staunens, Hinterfragens und Denkens.⁴⁶ Hier gibt es kein vorgefertigtes Kommunikationsmuster und Denkschema. Die Rolle des Wissenden bringt hier keinen Vorteil. Deshalb ist der Erwachsene in der gemeinsamen Kreation von Sinn und Werten der Fremdheit kindlichen Denkens am meisten ausgeliefert.

Anmerkungen

¹ Matthews, G.: Philosophie der Kindheit, Cambridge 1996, S.48.

² Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften. Bd.1, Hrsg. v. E. Weniger. Düsseldorf; München 1988, 2. Aufl., S.46.

Zur Begegnung zwischen Eigenem und Fremden schließen Waldenfels/Meyer-Drawe: "Die Trennung von Eignem und Fremdem gelingt aber umso weniger, je produktiver der Diskurs ist und je mehr er dazu beiträgt, neue Verständnisbedingungen zu schaffen und Maßstäbe zu verändern, anstatt sie bloß anzuwenden."⁴⁷ D. h. in einem Gespräch, das beide belangt und in dem Sinn neu kreiert wird, ereignet sich ein Chiasmus zwischen Kind und Erwachsenem. Dies ist jene Nahtstelle, wo Gegenwartiges und Zukünftiges sich kreuzen. Erwachsene verbinden die Kinder mit der Vergangenheit durch Weitergabe einer Tradition, Kinder entbinden die Erwachsenen von dieser Vergangenheit durch ihren Neuanfang und werfen Netze der Hoffnung in eine neue Zukunft. Eine solche Konfrontation im philosophischen Gespräch kann verwirrend oder auch verstörend sein. Matthews selbst beschreibt, wie ihn das philosophische Gespräch über Angst mit Kindern aus dem Getto öfters überwältigte.⁴⁸ Doch erst in einer solchen Spannung, wo uns Anderes überrascht und verwirrt, werden Kinder zu gleichwertigen, jedoch nicht gleichartigen Gesprächspartnern. Hier muss der Pädagoge (vgl. die etymologische Bedeutung, nämlich: griech. paidagogós, also Führer des Kindes auf seinem Nachhauseweg) seine Führungsposition aufgeben und zum vertrauensvollen "Weggefährten", bzw. gemeinsam mit dem Kind, "Pfad-Finder" auf einem Weg werden, den beide nicht kennen und nun gemeinsam neu beschreiten.

³ "[Initium] ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit." Augustinus, De Civitate Dei XII, 20; vgl. dazu weiter ausführend in: Arendt, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben, München 1967, 215ff.

- ⁴ Gerade in der jüdischen Tradition spielt in der Folge der Diaspora die Fortsetzung der religiösen Rituale eine große Rolle.
- ⁵ Lévinas, E.: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, München 1993, S.408.
- ⁶ Montaigne, M. de: Essays über Erziehung, Regensburg 1964, S.23.
- ⁷ Ein Anliegen, das Matthews auch heute noch wichtig ist. Vgl. Matthews, G.: Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim/Berlin 1995, S.11.
- ⁸ G. Matthews empfiehlt u. a. ausgewählte Dialoge von Platon, sowie Textausschnitte aus Lukrez, Descartes, Locke, östlichen Philosophen u. v. m. Vgl. dazu Matthews, G.: Vom Nutzen der Perplexität: Denken lehren mit Hilfe der Philosophie, in: H. Hastedt/M. Fröhlich/D. Thoma (Hrsg.), Philosophieren mit Kindern, Rostocker Philos. Manusk. Neue Folge, 1996 3, S.11-27
- ⁹ Als Kindergeschichten eignen sich solche, die von spielerischer Natur sind und dadurch auf ihren philosophischen Charakter hinweisen. Beispiele hierfür finden sich u. a. in: Matthews, G.: Vom Nutzen der Perplexität.
- ¹⁰ Einige dieser Geschichten befinden sich auf der Website: www.philosophyforkids.com
- ¹¹ Vgl. dazu u.a. die Geschichte "Perfect Happiness", vorgetragen auf dem Kongress "Mit Kindern philosophieren" am 18./19. November 2004 in der Hanns-Seidl-Stiftung München.
- ¹² Jedes Kind soll die Verantwortung für seinen Kommentar übernehmen.
- ¹³ Natürlich hat Matthews im Laufe der Jahre viele verschiedene Vorgehensweisen entwickelt, mit Kindern in ein philosophisches Gespräch zu kommen. Weitere Anregungen finden sich u. a. in seinem Buch: Matthews, G.: Dialogues with Children, Cambridge 1984.
- ¹⁴ Ebd., S.2.
- ¹⁵ Den Hinweis auf die implizite Methode in Matthews Philosophieren mit Kindern verdanke ich der freundlichen Anregung von Prof. Dr. E. Martens.
- ¹⁶ Matthews, G.: The Recapitulation Model, in: M. Lipman (Hrsg.), Thinking Children and Education, Dubuque 1993, S.154-161.
- ¹⁷ Mit dieser Aufteilung in Indifferenz- und Differenz-Bilder über Kinder beziehe ich mich auf: Ulrich, H.: Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung, in: Pädagogische Rundschau, 54/2000, S.683-701.
- ¹⁸ Matthews nimmt (abgesehen von diesem erwähnten Aufsatz) auch in seinem Buch Philosophy of the Childhood, S.35ff. auf Recapitulation Model Bezug.
- ¹⁹ Matthews, G.: The Recapitulation Model, S.160.
- ²⁰ Vgl. zum Phänomen der Fremdheit des Kindes: Meyer-Drawe K./Waldenfels, B.: Das Kind als Fremder, in: Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik, 46/1988, S.271-278.
- ²¹ Ebd., S.272.
- ²² Vgl. die Kritik an den Gesprächsgewohnheiten von Erwachsenen mit Kindern, in: Matthews, Dialogues with Children, S.1ff.
- ²³ Matthews, G.: The Recapitulation Model, S.159f.
- ²⁴ Meyer-Drawe, K./Waldenfels, B.: Das Kind als Fremder, S.274.
- ²⁵ Matthews, G.: Phil. of the Childhood, S.52
- ²⁶ Vgl. zu den drei Ebenen der Fremdheit: Meyer-Drawe, K./Waldenfels, B.: Das Kind als Fremder, S.275.
- ²⁷ Ebd., S.286.
- ²⁸ Aristoteles Physik, 219B2.
- ²⁹ Vgl. Heidegger, M.: Sein und Zeit, Tübingen 2001.
- ³⁰ Arendt, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben.
- ³¹ Arendt, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben, a.a.O., 28ff.
- ³² Arendt, H., Vita activa oder Vom tätigen Leben, a.a.O. S. 215
- ³³ Ebd., S.301.
- ³⁴ Um die Zeit des Kindes bei Lévinas zu explizieren, beziehe ich mich hauptsächlich auf die drei Werke: Lévinas, E.: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, München 1993, ders.: Die Zeit und der Andere, Hamburg 1984 sowie auf sein späteres Werk, das seine Gedanken noch einmal radikalisiert: ders.: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, Freiburg; München 1992.
- ³⁵ Lévinas, E.: Die Zeit und der Andere, S.48 und 51.
- ³⁶ Lévinas, E.: Totalität und Unendlichkeit, S.38.

- ³⁷ Lévinas, E.: *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S.311.
- ³⁸ ...il est moi. C'est moi, étranger à soi., Lévinas, E.: *Totalität und Unendlichkeit*, S.391.
- ³⁹ Ebd., S.392.
- ⁴⁰ Ebd., S.394.
- ⁴¹ Matthews, G.: *Dialogues with Children*, S.3.
- ⁴² Matthews weist in diesem Zusammenhang auf ein Missverständnis der sokratischen Methode hin. Häufig wird diese Methode so verstanden, als würde man durch Fragen den Zögling auf das "richtige Ergebnis" einer Aufgabe bringen (vgl. dazu den Menon Dialog von Platon), welche der Pädagoge von vorne herein weiß. Dies ist jedoch nur ein verkürztes Verständnis der sokratischen Dialoge. Vgl. hierzu Matthews, G.: *Vom Nutzen der Perplexität*, S.11 und ders.: *Socratic Perplexity and the Nature of Philosophy*, New York 1999.
- ⁴³ Meyer-Drawe, K./Waldenfels, B.: *Das Kind als Fremder*, S.275.
- ⁴⁴ Matthews, G.: *Dialogues with Children*, S.2.
- ⁴⁵ Ebd., S.3.
- ⁴⁶ Vgl. zum Philosophieverständnis Matthews in: ders.: *Denkproben*, S.107.
- ⁴⁷ Meyer-Drawe, K./Waldenfels, B.: *Das Kind als Fremder*, S.275.
- ⁴⁸ Vgl. Matthews, G.: *Vom Nutzen der Perplexität*, S.14.

Kinder philosophieren – Pilotprojekt und pädagogischer Ansatz Oder: Wenn Antworten nicht der eigentliche Sinn des Fragens sind

Christophe Rude

1. Wissensfragen und philosophische Fragen

Viele Fragen lassen sich leicht beantworten. Kennt man die Antwort nicht, kann man nachfragen oder sie irgendwo nachschlagen. Das sind Wissensfragen. Es gibt aber auch Fragen, deren Antwort lange verborgen bleibt und die sich erst nach beharrlichem Suchen offenbart. Manchmal finden unterschiedliche Menschen auch unterschiedliche Antworten auf solche Fragen. Und manchmal findet derselbe Mensch in verschiedenen Phasen seines Lebens selbst unterschiedliche Antworten auf solche Fragen. Man könnte diese Fragen philosophische Fragen nennen.

Die Antwort zu manchen von ihnen trägt der Fragende bereits in sich – vielleicht ohne sie jemals zu entdecken. Andere Antworten bringen es mit sich, dass Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden müssen. Das kann unbequem sein, manchmal aber durchaus notwendig. Menschen, die derartige Fragen stellen, können in solchen Momenten genauso unbequem sein wie die Fragen selbst. Gut, dass es oft "nur" Kinder sind, die solche Fragen stellen. Ihnen kann man sich im Zweifel leicht entziehen. Schlecht hingegen, wenn es die eigenen Kinder sind, die so irgendwann aufhören, solche Fragen zu stellen, die nicht mehr nachfragen und die erste Antwort für die einzige und beste halten und sich mit ihr zufrieden geben.

Das wesentliche Unterscheidungsmerkmal zwischen Wissensfragen und philosophischen Fragen ist, dass wir die Antwort auf die erstere immer irgendwo nachschlagen können. Die Antworten auf philosophische

Fragen stellen uns zumeist erst dann zu Frieden, wenn wir es geschafft haben, sie uns selbst zu geben. Entweder indem wir nachdenken und uns damit beschäftigen, was andere dazu gesagt oder geschrieben haben. Oder aber, indem wir uns gemeinsam mit anderen überlegen, welche Antwort wir geben würden, indem wir philosophieren.

Doch wann philosophiere ich? Wenn ich mich mit Philosophie beschäftige? Oder wenn ich über etwas nachdenke oder spreche, das ich für eine philosophische Fragestellung halte?

2. Kinder philosophieren als pädagogischer Ansatz

Im Projekt "Kinder philosophieren" wird das Philosophieren als ein Prozess verstanden, der mit dem Staunen, Fragen oder Zweifeln beginnt und über das Nachdenken, miteinander Sprechen und Urteilen in ein entsprechendes Handeln führt und das Nachdenken und Handeln selbst noch einmal zum Thema macht.

Was dieses Handeln, Sprechen, Nachdenken und Fragen jedoch philosophisch macht, sind drei Faktoren: ein philosophisches Thema oder Problem, philosophische Methoden zu denken oder zu sprechen und eine philosophische Haltung gegenüber mir selbst, den anderen Menschen und der Welt, die mich umgibt.

"Kinder philosophieren" ist ein pädagogischer Ansatz mit der übergeordneten Zielvorstellung, das Philosophieren als einrichtungsübergreifendes und fächerverbindendes

dendes Prinzip für Erziehung und Unterricht an Kindertageseinrichtungen und Schulen zu etablieren. Die Initiative "Kinder philosophieren", im Jahr 2004 von Roswitha Wiesheu und Prof. Dr. Karlfriedrich Herb ins Leben gerufen, arbeitet an der Umsetzung des Ansatzes, indem sie sich um eine philosophische Aus- und Weiterbildung derjenigen Berufsgruppen bemüht, die professionell mit der Betreuung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen befasst sind. Der Ansatz ist auf fünf konkrete Zielsetzungen ausgerichtet: Kinder philosophieren soll

- die philosophische Haltung des Kindes fördern,
- Dialogfähigkeit stärken,
- Persönlichkeit bilden,
- werten lehren, und
- zur Demokratie erziehen.

All diese Zielsetzungen durchdringen den gesamten Prozess des Philosophierens und sind zugleich Etappenziele einer jeden philosophischen Einheit.

3. Anforderungen an Lehrkräfte und Erzieher/innen

Die Begriffstrias Staunen - Denken - Werten steht im Zentrum der Projektinitiative und soll die Dimensionen kindlichen Philosophierens offen legen. Das Staunen ist der Anfang aller Philosophie. Mit seiner Unbefangenheit entdeckt das Kind die Welt auf eine Weise, die sich Erwachsenen zumeist verschließt. Es zweifelt Vorurteile und Zusammenhänge an, die Ältere längst hingenommen haben. Mit dem Staunen verbunden ist das Fragen, das Hinterfragen von alltäglichen und außeralltäglichen Phänomenen. Im Denken setzt sich das Kind mit seiner eigenen Lebenswelt auseinander. Es sucht Antworten auf seine Fragen, versucht sie zu ordnen, lernt den Umgang mit Begriffen und Kategorien und schult dadurch die Fähigkeit zu sprechen, zu analysieren und logisch zu argumentie-

ren. In der Begegnung mit anderen entsteht nach und nach ein Gefühl für die eigene Persönlichkeit und das eigene Werten und Handeln.

Doch ganz wesentlich geht es dabei tatsächlich um Fragen. Um Kinderfragen, die oftmals ungehört verhallen, denen ausgewichen und nicht geantwortet wird. Oder noch schlimmer: die beantwortet werden. Dezidiert und mit einem Beigeschmack von Endgültigkeit, der aus der Welt der Erwachsenen, aus der Wissensgesellschaft herüberschwappt und weitere Fragen ertrinken lässt. An den Modellstandorten des Projekts Kinder philosophieren werden die Fragen der Kinder ernst genommen. Es wird ihnen zugehört, sie sollen sich akzeptiert und verstanden fühlen.

Das müssen zum einen die Erzieher und Lehrer leisten. Sie müssen besser zuhören, Interesse zeigen und nachfragen, den Kindern einen Weg zu einer eigenen Antwort weisen und sie zum Hinterfragen ermutigen. Das gilt für den Umgang mit einzelnen Schülern genauso wie für die Arbeit mit der gesamten Klasse. Damit sich die Schüler nämlich auch untereinander besser verstehen lernen, sich tatsächlich zuhören und so authentisch bleiben, wie es in unserer Gesellschaft zumeist nur mehr Kinder sein können, sollte es ein Ziel des Lehrers oder Erziehers sein, eine Gesprächskultur in der Klasse oder Gruppe zu etablieren. Eine solche Gesprächskultur umfasst klare Gesprächsregeln und die Anregung, kritisch zu hinterfragen, kreativ zu denken und darauf einzugehen, was andere denken und fühlen.

Viele Erzieher/Innen und Lehrer/Innen besitzen solche Fähigkeiten und arbeiten mit ihren Kindern in dieser Weise, manchmal zumindest. Oftmals geht es jedoch auch einfach nicht und schon gar nicht immer. Es sollten jedoch zumindest Oasen, philosophische Räume, im Schulalltag geschaffen werden, wo diese Dinge ihren festen Platz haben. Das kann in un-

terschiedlicher Weise geschehen. Etwa im Morgenkreis, im Religions- oder Ethikunterricht, in einer eigenen AG Philosophieren oder ganz spontan, wann immer eine Frage auftaucht, die besonderer Zuwendung bedarf. Das Projektteam Kinder philosophieren unterstützt die Erzieher/Innen und Lehrer/Innen in unseren Modellstandorten auf unterschiedliche Weise bei der Umsetzung dieser Projektziele. Diese Unterstützung orientiert sich allerdings ganz wesentlich an den folgenden Leitlinien des Projekts:

- Die gesamte Projektarbeit beruht auf einem Erfahrungsaustausch und ständiger Kooperation zwischen Pädagogen aus der Praxis und Philosophen. Das schlägt sich in der Arbeit an den Modellstandorten genauso nieder wie in der Konzeption zur Schulung von Erzieher/Innen und Lehrer/Innen.
- Ein Bestreben des Projekts läuft darauf hinaus, an Kindergärten, wie auch an Schulen Impulse zur Integration zu geben. Leichter als in den normalen Unterricht können in den Prozess des Philosophierens auch diejenigen eingebunden werden, die sonst vielleicht außen vor bleiben: etwa hoch begabte, Kinder mit Lernschwächen, ausländische Kinder und durchaus auch Eltern.
- Der Ansatz des Projekts Kinder philosophieren ist darüber hinaus fächerverbindend und einrichtungsübergreifend. Letzteres schlägt sich in der Auswahl unserer Modellstandorte nieder, unter denen sich Grundschulen, Förderschulen, Horte, Tagesstätten und Kindergärten befinden. Das Prinzip der Fächerverbindung erwächst aus dem historischen Anspruch der Philosophie, die Mutter aller Wissenschaften zu sein. In allen Unterrichtsfächern entstehen Fragen, deren Beantwortung ohne die Philosophie nicht möglich ist, ja deren Beantwortung Philosophieren ist.

4. Arbeitsfelder und Aktivitäten

Das Projekt Kinder philosophieren ist aufgespannt zwischen drei verlässlichen Partnern, der Hanns-Seidel-Stiftung, der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft und der Universität Regensburg. Dabei ist es eng vernetzt mit derzeit 16 Modellstandorten, knapp 30 Pädagogen und den zuständigen Ministerien, sowie weiteren Trägern von Einrichtungen in ganz Bayern.

Die Arbeit während der Pilotphase des Projekts (Januar 2005 bis Dezember 2006) lässt sich in vier große Bereiche unterteilen:

- die Erarbeitung von Materialien und Fortbildungsinhalten zur Unterstützung der Pädagogen an den Modellstandorten: Im Oktober 2006 fand im Tagungshaus Kloster Banz die achte und letzte Fortbildungstagung für die Pädagogen aus 13 Modellstandorten statt. Die Pädagogen erhielten auf den Fortbildungen begleitend zu den dort absolvierten Modulen eine umfangreiche Sammlung von Handreichungen für ihren Unterricht, in der sich philosophische und andere Quellentexte, philosophische Hintergründe sowie Anregungen zur didaktischen Umsetzung befinden. Weiterhin stand jeder Einrichtung ein Betreuer aus dem Projektteam zu Verfügung, der als Ansprechpartner bei inhaltlichen Fragen fungiert und regelmäßige Hospitationen vornimmt.
- die Erarbeitung von Modulen zur Schulung von Erzieher/Innen und Lehrer/Innen sowie von Multiplikatoren, die eine bayernweite Umsetzung des Projekts begleiten sollen: An der Universität Regensburg und an der Hochschule für Philosophie werden derzeit in Seminarform Module für die Schulung von Lehrern, Erziehern und Multiplikatoren entwickelt und erprobt, die später auch in Form ganztägiger Fort-

bildungen umgesetzt werden sollen. Dabei bilden sich bereits jetzt Multiplikatoren-Tandems, die ab 2006 solche Fortbildungen im größeren Umfang übernehmen sollen.

- die wissenschaftliche Begleitung und Grundlegung der Projektarbeit: Zur wissenschaftlichen Dimension des Projekts gehört zum einen die bereits erwähnte wissenschaftliche Lehre an zwei Universitäten, die Publikation von Aufsätzen und wissenschaftliche Vorträge auf Tagungen zum Philosophieren mit Kindern (zuletzt im Oktober 2005 in Graz). Besondere Wichtigkeit kommt jedoch den beiden Publikationen zu, die momentan im Fokus der Projektarbeit stehen: ein wissenschaftlicher Sammelband zur Grundlegung der Projektarbeit und ein praxisorientierter Leitfaden zur weiteren Umsetzung des Projekts, in den die Erfahrungen aus der Arbeit an unseren Modellstandorten eingehen werden. Die Betreuung begleitender Dissertationen zur Thematik Kinder philosophieren fällt ebenfalls in dieses Arbeitsfeld.
- Sonstige Aktivitäten: Kooperationen und öffentliche Events: Ende Oktober 2005 hatte das Projekt zur Premiere des projekteigenen Films "Der Zauberring" in die Hanns-Seidel-Stiftung eingeladen. Etwa vierhundert Gäste verfolgten den Film und die anschließende Podiumsdiskussion mit großem Interesse. Der Film, entstanden in Zusammenarbeit mit der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, des FWU und des bayerischen Rundfunks, soll Schulkinder im Alter von 9 bis 13 Jahren zum philosophieren anregen.

- Bereits im August 2005 fand im Rahmen der Bundesgartenschau und in Kooperation mit der LMU München auf dem Münchner Messegelände ein mehrtägiges Event zum "sinnen-nahen philosophieren" statt. Ein weiteres Event dieser Art, ein sogenannter "philosophischer Kinder- und Familientag" verwandelte die Münchner Glyptothek und Antikensammlungen im Juni 2006 in eine gigantische Agora mit etwa 2500 Besuchern.

5. Offene Fragen und der weitere Weg

Mit der Beschreibung von Tätigkeiten und Arbeitsfeldern sollte klargeworden sein, dass die Initiatoren des Projekts und das Projektteam einen weiten und bislang noch nicht absehbaren Weg zu gehen bereit sind. Einen Weg, dessen Ausgangspunkt Fragen waren wie:

Ist es möglich, dass Kinder philosophieren? Werden die Kinder, deren Entwicklung die Philosophie begleitet anders als andere? Ist die Philosophie als Unterrichts- und Erziehungsprinzip eine mögliche Antwort auf den Mangel an Sinnorientierung in unserer Gesellschaft? Wird es das Projekt bewirken können, dass Kinder wieder mehr Fragen stellen und Erwachsene sie ernster nehmen?

Einen Weg wohl, an dessen Ende keine eindeutigen Antworten stehen werden, wohl aber hoffentlich die Einsicht, dass es berechtigt war, diese Fragen zu stellen und weiter nach Antworten zu suchen.

Kinderphilosophie in der Praxis

Kinderphilosophie als Beruf und/oder Berufung

Mechthild Ralla

1. Zugänge zum Philosophieren

Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie einen kleinen Stein oder ein Stückchen Holz in die Hände nehmen? – Empfindungen von glatt, hart, rund, kantig, rau, spitz, wellig, "handsome", hell, weißlich, grün, gescheckt, verwachsen, schwer und leicht und vieles weitere könnte benannt werden, und man könnte die Frage stellen, ob es etwas Gemeinsames von diesem allem gibt, ob es etwas gibt, das diesem allem zu Grunde liegt, und was das vielleicht ist.



Was verbinden wir miteinander, welche Zusammenhänge stellen wir her? Zunächst verbindet den Stein und das Holz, dass sie "da" sind, dass man sie sehen und tasten kann. In anderer Hinsicht ist das Verbindende, dass sie nicht vom Menschen gemacht, hergestellt, sondern unabhängig von ihm entstanden sind: der Stein, älter als der Mensch, aus einem Gemenge von Mineralien; das Holz gewachsen, pflanzlicher Herkunft. Wir zählen Pflanzen zur Natur, Steine nicht unbedingt. Warum? Was verstehen wir unter Natur? Pflanzen, aber was noch? Tiere? Und Menschen? Manche Menschen zählen Menschen nicht zur Natur. Warum ?

In unserer Kultur geht man davon aus, dass das Denkvermögen den Menschen über die Natur erhebt. Was meint man dann mit Natur? Etwas, das keine Erziehung braucht, das keine Kultur schafft, keine Technik, keine Sprache?

Verschiedene Aspekte des Naturbegriffs können mit diesen Fragen beleuchtet werden – vielleicht nicht nur Aspekte, sondern auch grundverschiedene Begriffe von Natur.

Wo und wie platzieren wir uns selber in Bezug auf Natur? Die Antwort auf die Frage nach der eigenen Stellung ist das eigentlich Interessante bei diesen Überlegungen. Von der Antwort hängt ab, welche Maximen wir haben für den Umgang miteinander, also mit Menschen, mit Tieren und mit Pflanzen. Die unterschiedlichen Wertschätzungen von Menschen, Tieren und Pflanzen in indianischen, hinduistischen, christlichen u.a. Kulturen weisen auf ein unterschiedliches Verständnis von Natur hin. Um Verhaltensweisen anderer Kulturen verstehen und Toleranz entwickeln zu können, ist es zuvor nötig, sich klar zu machen, wie Natur jeweils verstanden wird.

Denn auch der Mensch könnte zur Natur gezählt werden. Warum aber wird dann ein vom Menschen bearbeiteter Gegenstand zur Kultur?

Die Suche nach dem Gemeinsamen von Stein und Holz und möglicherweise Mensch kann sich erweisen als Reise in die Kulturen der Menschheit; sie wird fortgesetzt mit der Suche nach dem eigenen Verständnis, das auch wieder beeinflusst ist von der zeitgenössischen Denkweise und

von der verwendeten Sprache. Das deutsche Wort "Natur" stammt aus dem lateinischen "nasci", zu Deutsch "geboren werden, entspringen". Zur Natur zählen wir auch Luft, Wasser und Erde. Verstehen wir Natur so, wie Aristoteles von ihr schrieb, als das, woraus das Wachsende entsteht, als Wachsen selbst? Als das, von dem in allem, was von Natur aus ist, Bewegung ausgeht? (Bei den philosophischen Gesprächen mit Kindern zwischen fünf und zehn Jahren wurde gerade die Bewegung als etwas angesehen, das für Natur charakteristisch ist. Da die Kinder sich sehr gern bewegen, meinten sie, gehören sie mehr zur Natur als Erwachsene).

Gesucht werden angemessene Fragen und Antworten. Fragen wie etwa: "Was ist Natur?", "Was können wir wissen von Natur?", "Was verstehen wir unter Natur?"

2. Zur Methode

Die Wahrnehmung von Gegenständen, die Beschreibung der Empfindungen und Assoziationen und schließlich die Frage nach der Zuordnung zu Verbindendem, vielleicht in Form eines Oberbegriffs, führt zu der Frage nach dem Verständnis der Begriffe.

Immer wieder werden die Gesprächsteilnehmer gebeten, sich genauer zu äußern, die Gesprächsleitung fragt zurück, wenn etwas sehr allgemein ausgedrückt oder nur Beispiele angeführt werden. Ziel des Gesprächs ist nicht, Definitionen zu finden, sondern einen Denkraum zu eröffnen, um dadurch den Begriffsumfang und -inhalt auszuloten. Dazu kann es hilfreich sein, Synonyme und Antonyme zu suchen. In dem Beispiel "Natur" könnten als Antonyme Kunst, Technik, Mensch usw. genannt werden, was unterschiedlichste Aspekte zeigt und das Gespräch bereichert. Es kommt nicht selten vor, dass vom "Menschen" sowohl als Synonym wie als Antonym gesprochen wird. Dann sind Ar-

gumente gefordert, von beiden Seiten; die gemeinsame Suche kann sich als philosophisches Gespräch erweisen.

Nach einer solchen ausführlichen Näherung an den Begriff kann die Beschäftigung mit Vertretern unserer Denktradition stehen. Neben Aristoteles bietet sich beispielsweise Descartes an (ausgedehnte Natur und nicht-ausgedehntes Bewusstsein, bzw. zwecklos und zwecksetzend). Der Ertrag solcher Überlegungen: ein besseres Verständnis des Menschen, der eigenen Person.

3. Weitere Beispiele

3.1 Leben

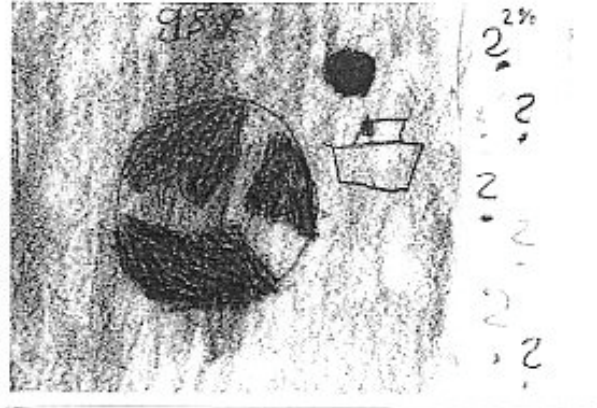
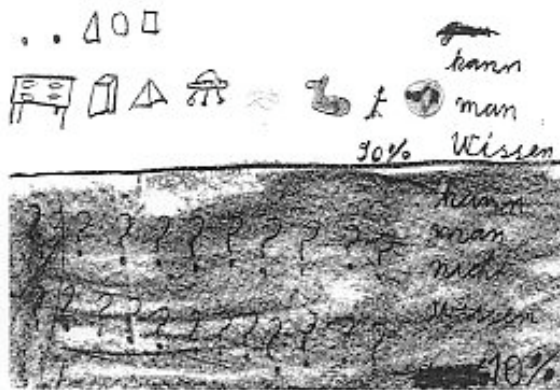
Im Zusammenhang mit der Frage nach Natur taucht auch die Frage auf: "Was verstehen wir unter Leben?". Die Gesprächsteilnehmer bekommen jeweils ein Stück Filzstoff (ca. 20cm x 30cm) und einen kleinen Wollfaden und werden gebeten darzustellen, was ihnen zu "Leben" einfällt. Dazu sollte ihnen gut zehn Minuten Zeit gelassen werden. Die Ergebnisse können in die Mitte des Stuhlkreises gelegt und erklärt werden. Nachdem die individuellen Aspekte deutlich gemacht sind, folgt die Begriffsanalyse, die Suche nach Synonymen und Antonymen, der Blick auf Bedeutungen des Begriffs in verschiedenen kulturellen Bereichen (Biologie, Medizin, Psychologie, Rechtswesen, Kunst, Religion u.a.) der heutigen Zeit und in anderen Kulturen der Welt – unter Beachtung der hermeneutischen "Kautelen". Schließlich werden Überlegungen aus der philosophischen Tradition thematisiert.

3.2 Wissen

Bei einem Gespräch mit sieben- bis neun-jährigen Kindern wurde der Begriff "wissen" interessant. Was verstehen wir darunter? Was kann man wissen, was nicht? Wie viel kann man wissen? Die Kinder

wurden gebeten, auf Papier darzustellen, wie sie diese Frage beantworten wollten. Die Angaben zum Wissbaren lagen zwi-

schen neunzig und neunundneunzig Prozent (die Angabe in Prozenten war eine Idee eines Kindes).



Diese Bilder dienten als Impuls für das weitere Gespräch nach der o.g. Vorgehensweise.

3.3 Zeit

Nach der Abwägung von Antonymen, Synonymen und der Besprechung von Bedeutungen von "Zeit" in unterschiedlichen kulturellen Bereichen hatten die sieben- bis achtjährigen Kinder viele Ideen, "Zeit" zeichnerisch darzustellen: Die Kinder unterschieden die (irdische) "Weckerzeit" von der (nichtirdischen) "Immerzeit". Sie kannten aus eigenem Erleben seelische Zeit (Langeweile, Stress), aus dem Religionsunterricht und/oder der Erziehung das endzeitlich orientierte lineare Zeitverständnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft/Auferstehung, aus der Naturbeobachtung das zirkuläre Zeitverständnis entsprechend dem Wechsel von Tag und Nacht, Wochentagen und Monaten und der Jahreszeiten, den wiederkehrenden Erscheinungen von Samen, Blüte, Frucht.

Von den Achtjährigen wurden schließlich Fragen gestellt wie "wann hat die Zeit angefangen?", "gibt es Zeit nur für Lebendiges?", "kann es noch Zeit geben, wenn es

kein Leben mehr gibt?", "gibt es die Gegenwart, oder nur Vergangenheit und Zukunft?" – Augustinus ist dieser Frage nachgegangen (creatio ex nihilo), für Kant ist die Zeit eine der (apriorischen) Anschauungsformen.

Zusammenfassung

Die Zugänge zum Philosophieren können sehr verschieden sein – der Ausdruck von Empfindungen, oder bildnerischen Darstellungen u.a., die dazu führen, eine Differenz zwischen sich und anderem zu spüren, zu staunen, sich zu wundern (im Deutschen haben wir auch den Ausdruck "seinen Augen nicht trauen"), zunächst nicht oder kaum fassen können, sozusagen "Kopf stehen". (Eine für das Philosophieren typische Frage ist "könnte nicht alles ganz anders sein, als wir es bislang dachten?")

In Anbetracht einer solchen Differenz kann die Spur, die Suche aufgenommen werden, zu verstehen, was es mit Grund und Ziel auf sich hat, was wir innerhalb der Grenzen der Vernunft wissen können, was der Mensch ist, was ich bin. Die Ichform verwendet Kant bei seinen ersten drei Grundfragen, um schließlich zur Formulierung

"was ist der Mensch?" zu gelangen. Das gemeinsame Denken, das Miteinander von Frage, These, Argument, Gegenthese, Argument und weiterer Suche nach Antworten dadurch, dass die Sprache, kulturelle Bereiche und verschiedene Kulturen befragt und (im Idealfall) die Geschichte der Denktradition exemplarisch nachvollzogen

wird (vgl. Kants zweite Regel des Philosophierens "sich an die Stelle eines jeden anderen denken") ist Ziel jenes Verständnisses von Philosophieren, das von Erwachsenen mit Kindern realisiert werden könnte und sollte, allein schon des Selbstverständnisses und der Toleranzentwicklung wegen.

Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip

Ekkehard Martens

1. Metaphilosophische Vorüberlegungen: Wie viel Philosophie braucht man zum Philosophieren?

Philosophieren mit Kindern – und Jugendlichen – ist in den meisten Bundesländern längst kein bloßer Wunsch mehr. Überhaupt scheinen die drei nicht-universitären Bereiche: das Philosophieren mit Kindern als eigene Bewegung, Philosophie/ren in der Schule sowie das freie Philosophieren in der Philosophischen Praxis, in Philosophischen Cafés, in Kinder- und Jugendgruppen etc. oft eine Parallelexistenz zu führen, könnten sich aber wechselseitig bereichern. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen ist im Unterschied zum Schulsystem anderer europäischer oder außereuropäischer Länder in Deutschland als Ethikunterricht von der Primarstufe an alternativ zum Religionsunterricht nach GG VII 3, ebenfalls als ausdrücklicher Philosophieunterricht, aber auch als Unterrichtsprinzip in Fächern wie Deutsch, Sachkunde, Biologie oder Religion bereits eine jahrzehntelange Realität. Dies zeigt nicht nur ein Blick auf die zahlreichen Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien, sondern vor allem die Unterrichtspraxis selbst, wenn auch einzelne Bundesländer wie Bayern philosophisch gesehen eher ein Entwicklungsland sein mögen. Woran es aber bisher insgesamt mangelt, ist ein schlüssiges didaktisches Konzept für die grundständige und berufsbegleitende Ausbildung der Unterrichtenden, und dies im breiten Spannungsfeld vom Kindergarten bis zur gymnasialen Oberstufe. Häufig besteht die Ausbildung lediglich in der Vermittlung von Fachwissen in Schnellkursen oder in einem unterrichtsfernen Fachstudium, versehen noch mit einigen Praxisvorschlägen. Ein wesentlicher Grund für diesen

Mangel liegt darin, dass nicht klar genug ist, für welche Unterrichtspraxis eigentlich ausgebildet werden soll, wenn man Philosophie überhaupt für nötig hält. Der didaktische Mangel aber ist im Kern ein philosophisches Problem und liegt in der Zwitterstellung der Philosophie selbst begründet. Philosophie ist seit ihren sokratischen Anfängen einerseits ein lebendiger Prozess des Selbstdenkens von jedermann, andererseits seit Platons Akademie und erst recht seit Aristoteles eine lehr- und lernbare Fachdisziplin für Spezialisten mit ausgefeilten Termini, Systemen und Spezialdisziplinen wie Metaphysik, Ethik oder Logik. Wie also sollte eine Philosophie zwischen einer Jedermanns- und Spezialistenphilosophie aussehen?

Nun ist jedenfalls im Prinzip unbestreitbar und wird auch fachdidaktisch kaum bestritten, dass Kinder – und Jugendliche – nicht Philosophie als theoretisches Wissen, sondern Philosophieren als praktisches Können lernen sollten. Beim Philosophieren als Unterrichtsprinzip ist dies sowieso klar, da es von konkreten Problemen *für* die Philosophie, nicht von Problemen *der* Philosophie ausgeht. So behandelt man etwa im Biologieunterricht nicht Thomas Nagels allgemeine Frage, ob man andere Lebewesen oder Fremdpsychisches überhaupt verstehen kann, sondern man stößt auf die konkrete Frage, ob man wirklich wissen kann, was einer Fledermaus gut tut; oder man behandelt im Religionsunterricht nicht die Gottesbeweise, sondern stößt auf die Frage, ob es einen Gott gibt, wenn doch der Urknall am Anfang der Welt steht. Aber auch bei der Philosophie als Fach geht es letztlich ums Philosophieren, nicht um das theoretische philosophische Wissen – um logisches Denken, nicht um die Logik, um

ethisches Urteilen, nicht um die Ethik oder um metaphysische Besinnung, nicht um Metaphysik. Ähnlich wie in der Medizin die Gesundheit des Patienten, nicht das Wissen des Arztes oder des Forschers das Ziel ist, geht es auch in der Philosophie um die Verbesserung der Denk- und Lebenspraxis der Philosophierenden, nicht um die Anhäufung von philosophischem Wissen. Bei aller prinzipiellen Einigkeit jedoch über den Vorrang des Philosophierens als Prozess vor der Philosophie als Fachwissen bleibt didaktisch umstritten, wie viel philosophisches Wissen man braucht, um selber philosophieren oder die Tätigkeit des Philosophierens bei anderen fördern zu können. Muss man etwa Experte in den Gottesbeweisen oder in der Erkenntnistheorie sein, um über den Anfang der Welt oder das Verstehen von Fledermäusen mit einigem Erkenntnisgewinn philosophieren zu können? Welches philosophische Wissen – neben einem pädagogischen oder psychologischen Wissen – sollte also die Ausbildung zum Philosophieren vermitteln, und wie kann sie praktisch erfolgen?

Bei der Frage, wie viel Philosophie man zum Philosophieren braucht, gerät man in das bereits angedeutete Dilemma der philosophischen Zwitterexistenz. Zweifellos kann *fast jeder* philosophieren, wie etwa aus existenzphilosophischer Sicht Jaspers betont oder aus begriffsanalytischer Sicht Popper überzeugt ist; ebenso zweifellos aber kann *kaum jemand* philosophieren außer den großen Philosophen. Ein philosophisches Wissen wäre dann in beiden Fällen überflüssig: entweder kann ohnehin (fast) jeder philosophieren oder es kann (fast) niemand philosophieren, erst recht nicht Kinder. Das Dilemma und der Streit, wer alles philosophieren kann und wie viel Philosophie man hierzu braucht, lässt sich allerdings auflösen. Offensichtlich wird dabei der Philosophiebegriff mehrdeutig benutzt, vor allem in dreifacher Weise:

- das ursprüngliche, oft noch unbeholfene Philosophieren, d.h. man gewinnt mit

den ersten (bereits vorgeburtlichen) Erfahrungen grundsätzliche Handlungs- und Sprachmuster und stellt verwundert Fragen über die Welt und seine eigene Stellung in ihr, über die man sich zunehmend auch im weiten Sinne "sprachlich" (begrifflich-verbal, durch Bilder, Mimik oder Gestik etc.; oder: diskursiv und präsentativ) äußern und mit anderen austauschen kann

- das elementare, einfache Philosophieren des gesunden Menschenverstandes, d.h. man denkt über seine Prägungen und Vorstellungen genauer nach, stellt grundsätzliche "Kinderfragen" und klärt seine Vorstellungen im Austausch mit anderen
- die wissenschaftliche, akademische Philosophie des Expertenwissens, d.h. man entwirft in der Tradition und in der Fachdisziplin allgemeine Begriffssysteme und Theorien zu den einzelnen Fragestellungen.

Die drei Unterscheidungen lassen sich unterschiedlich betrachten: *Systematisch* gesehen entwickelt sich das ursprüngliche und wissenschaftliche Philosophieren als Differenzierung und Hochstilisierung von Erfahrungen und sprachlichen Mustern eines ursprünglichen Philosophierens. Dabei sind allerdings die Übergänge fließend, und die drei Stufen sind keineswegs normativ im Sinne von Piaget als Höherentwicklung vom primitiven zum wissenschaftlichen Philosophieren zu verstehen. Vielmehr ist nach dem Arzt-Vergleich die oberste Norm oder das Ziel die Verbesserung der Denk- und auch Lebenspraxis der Philosophierenden; hierfür sind einerseits die ursprünglichen "Kinderfragen" das bleibende Motiv und die mitgebrachten Erfahrungen und Überlegungen der Ausgangspunkt, andererseits aber sind die Überlegungen der Tradition und Fachwissenschaft hilfreiche Anregungen zum eigenen Weiterdenken.

Historisch gesehen lassen sich die Übergänge vom ursprünglichen über das elementare zum wissenschaftlichen Philoso-

phieren besonders gut zu Beginn unserer Philosophiegeschichte in den sokratischen Frühdialogen und späteren Dialogen Platons studieren.

Didaktisch gesehen schließlich wiederholt sich ein ähnlicher Prozess als Lernprozess des Philosophierens, indem das elementare Philosophieren an das ursprüngliche Philosophieren der Kinder oder Jugendlichen (oder der Laien generell) anknüpft, ihr Vertrauen auf die Denkmöglichkeiten ihres gesunden Menschenverstandes bestärkt und dessen selbstkritischen Potenziale zur Klärung benutzt, auch mit Hilfe des philosophischen Expertenwissens. Dabei kann und sollte der Lehrer an die mitgebrachten, oft verschütteten Fragen und Erfahrungen der Schüler anknüpfen, allerdings mit Hilfe seines philosophischen Wissens auch den Prozess des elementaren Weiterdenkens bereichern, indem er Impulsfragen stellt, (vermutete) Irrwege überhört, (vermutete) interessante Ideen aufgreift, Zwischenergebnisse und offene Fragen festhält und mögliche Antworten der Philosophie zur Diskussion stellt. Auch können im Prozess des gemeinsamen Philosophierens die Rollen des Lehrenden und Lernenden phasenweise durchaus wechseln, indem Kinder und Jugendliche das routinierte Denken von Erwachsenen, auch von Fachphilosophen, durch ihr unbeirrbares Fragen irritieren und bereichern können.

Mit der Unterscheidung eines ursprünglichen, elementaren und wissenschaftlichen Philosophierens ist zwar der Streit, *wer alles* philosophieren kann, grundsätzlich geschlichtet: im Prinzip kann jeder philosophieren, wenn auch konkret in unterschiedlicher Weise. Allerdings ist damit noch nicht der uralte interne Philosophen-Streit geklärt, *was* Philosophie überhaupt ist – Deutung des Weltganzen, Sinnieren über existenzielle Grundfragen des menschlichen Daseins, begrifflich-argumentative Klärung unseres Denkens und Sprechens, weise Lebenskunst, Weltverbesserung oder Kontemplation? Folgt man Wittgenstein, gibt es

keine richtigen Begriffe, die wir aus einer vermeintlichen Einsicht in das Wesen der Dinge ableiten könnten, also auch nicht den einen, richtigen Philosophiebegriff. Wir können lediglich einen geklärten und mehr oder weniger sinnvollen Gebrauch unserer Begriffe und Vorstellungen erstreben. So kann man den Gebrauch des Begriffs "Philosophie" bei aller sonstigen Uneinigkeit in einem breiten Konsens ihrer Tradition nach Inhalt, Haltung und Methode unterscheiden.

Philosophie kann sich *inhaltlich*, so erstens, prinzipiell auf alle Fragen oder Probleme aus dem Alltag oder der Wissenschaft beziehen, stößt aber seit ihrem Beginn bei ihrem Weiterdenken unvermeidlich auf grundsätzliche oder prinzipielle Fragen unseres Erkennens, Handelns und Lebens. Derartige Fragen, etwa ob wir überhaupt etwas sicher erkennen können, was Gerechtigkeit ist oder der Sinn des Lebens, werden allerdings auch im Alltag und in der Wissenschaft, ebenso in der Religion oder Dichtung gestellt. Sie machen daher allein noch keine Philosophie aus.

Hinzukommen muss vielmehr als zweite notwendige Bedingung, mit diesen Fragen in einer spezifischen *Haltung* umzugehen. Philosophie gibt sich mit keinen scheinbar selbstverständlichen Phänomenen, Vormeinungen oder Prämissen zufrieden, sondern stellt sie gerade radikal, von der Wurzel her in Frage. Allerdings reicht auch die Haltung des radikalen Infragestellens oder verwunderten Staunens noch nicht aus, um Philosophie angemessen zu definieren. Es gibt auch Alltagskeptiker, denen prinzipiell alles fragwürdig erscheint, und auch die Wissenschaft ist durch eine Fragehaltung in Form von Hypothesenbildungen charakterisiert.

Zu den Inhalten und der Haltung der Philosophie müssen daher, so drittens, spezifische *Methoden* hinzukommen. Auch Kinder oder Laien können zwar philosophische Fragen stellen und in einer Haltung des radikalen Staunens zu beantworten versuchen.

Was ihnen aber in der Regel fehlt, ist die Fähigkeit, derartigen Fragen und möglichen Antworten mit einem Zuwachs an Erkenntnis nachzugehen, um nicht nur etwas zu meinen, sondern auch möglichst gut zu begründen und zu erkennen. Die Methoden des Philosophierens werden häufig nach dem Vorbild des Urvaters Sokrates als eng verstandene Rationalität begrifflich-argumentativen Analysierens im gemeinsamen Dialog der Wahrheitssuche verstanden. Bei genauerem Hinsehen allerdings, und belehrt durch die Methodenvielfalt einzelner späterer fachphilosophischer Richtungen, lassen sich gerade in der sokratischen Methodenpraxis (ebenso in der ersten ausdrücklichen Methodenreflexion bei Aristoteles, Nikomachische Ethik VII 1) zu Beginn unserer Philosophiegeschichte durchaus weit gefächerte, miteinander eng verbundene Ausprägungen von Rationalität finden; und sie werden faktisch – wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten – bis heute in der Praxis des Philosophieunterrichts so oder ähnlich angewendet¹:

- differenziert und umfassend eine Situation, ein Problem oder einen Gegenstand möglichst deutungsfrei beschreiben, was ich daran selber wahrnehme und beobachte, um ins verwunderte Staunen zu kommen (phänomenologische Methode in einem weiten Sinne)
- sich das eigene und fremde Vorverständnis der Phänomene bewusst machen sowie (nicht nur philosophische) Texte lesen, um Deutungsdifferenzen und Übereinstimmungen wahrzunehmen (hermeneutisch)
- die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente prüfen, um sprachliche Verständnis-Probleme zu bearbeiten (analytisch)
- das Für und Wider unterschiedlicher Auffassungen zuspitzen und abwägen, um eine möglichst gut begründete, revidierbare Lösung zu versuchen (dialektisch)
- Fantasien und Einfälle zulassen und bearbeiten, um neuen, ungewöhnlichen

Gedanken Raum zu geben (spekulativ).

Die fünf Methoden sind als integratives Fünf-Finger-Modell zu verstehen. Vor allem im lebendigen philosophischen Gespräch lassen sie sich kaum trennscharf voneinander unterscheiden, sondern gehören wie die fünf Finger einer Hand zusammen. Gerade durch ihr notwendiges Zusammenspiel unterscheiden sich die philosophischen Methoden des Beschreibens, Verstehens, Erläuterns, Widersprechens oder Vermutens von den ähnlichen alltäglichen oder wissenschaftlichen Methoden des Erkennens. Daher kann das integrative Fünf-Finger-Modell auf methodische Einseitigkeiten alltäglichen und wissenschaftlichen, aber auch fachphilosophischen Erkennens aufmerksam machen und ihnen entgegenwirken, um so das Potenzial philosophischen Denkens der Kinder und Jugendlichen, aber auch der Fachphilosophie selbst, voll auszuschöpfen.

Allerdings sollte und kann das methodische Wissen und Können der Philosophie auf keinen Fall das notwendige inhaltliche Wissen ersetzen. Auch wenn es streng genommen keine von der Philosophie allein zu beanspruchende Inhalte oder Fragen gibt, hat es besonders die Philosophie in ihrer Tradition bis heute letztlich mit Phänomenen oder Fragen zu tun, die im Alltag, in der Wissenschaft oder in der Religion normalerweise übersehen werden oder für beantwortet gelten. Für die typischen Inhalte der Philosophie schlägt Kant eine plausible, keineswegs von ihm zwingend gemeinte Einteilung vor, an der sich gegenwärtig auch viele Lehrpläne und Unterrichtsbücher orientieren: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? (Logik A 25/26) Zwar sind Kants Fragen ihrerseits auslegungs- oder konkretisierungsbedürftig; auch sind sie etwa um die Fragen nach dem Schönen und Hässlichen oder nach der Wirklichkeit zu ergänzen, und sie müssen ferner keineswegs im Sinne von Kants Transzendentalphilosophie als Frage nach der prinzipiellen "Bedingung

der Möglichkeit von..." gestellt und beantwortet werden. Trotz dieser Einschränkungen aber stellen die vier Kant-Fragen ein praktikables Such- und Ordnungsschema für einzelne philosophische Inhalte und Themen bereit und geben einem konkreten, anschaulichen und differenzierten Philosophieren eine generelle Orientierung.

Schließlich ist noch einmal die spezifische Haltung des radikalen verwunderten Fragens zu betonen. Zweifellos lassen sich die (Kantschen) Grundfragen der Philosophie nie endgültig beantworten und stellen sich jeder Zeit und jedem einzelnen immer wieder neu. Dennoch geht es beim Philosophieren nicht nur um das endlose Fragen, sondern auch um den Versuch, möglichst gut begründete Antworten zu finden. Und hierfür ist beides erforderlich: ein handwerkliches Können der Methoden und ein zusammen mit den Methoden anzuwendendes Wissen von Inhalten oder bereits vorliegenden Überlegungen. Philosophieren ist immer ein methodisches Nachdenken *über* etwas. Beides zusammen, Methoden- und Inhalts-Wissen, bildet eine untrennbare Einheit von "Werkzeugkasten und Schatztruhe".

2. Werkzeugkasten und Schatztruhe

Die Idee eines philosophischen *Werkzeugkastens* lässt sich in eine lange Tradition einordnen. Zu nennen sind etwa die Fallstricke der Argumentationsfiguren und Begriffsunterscheidungen in Platons Dialog "Euthydem" sowie die von Sokrates ironisch gelobten Semantik-Kurse des Sophisten Prodikos als praktische Hilfe in Streitfällen. Meistens werden auch gegenwärtig, etwa in der Kinderphilosophie Lipmans², eher nur die sophistischen, durchaus nützlichen "Werkzeuge" oder "Techniken" der Begriffs- und Argumentationsanalyse oder der neosokratischen Gesprächsführung hervorgehoben, da sie relativ leicht zu identifizieren und zu handhaben sind. Dies gilt auch für die "Werkzeugkiste für schlaue

Denker" zum Gebrauch in der Grundschule von Doris Daurer³, ebenso für "Philosopher's Toolkit" von Baggini/Fosl für das Studium⁴. Ein philosophischer Werkzeugkasten mit der breiten Palette der (fünf) Methoden dagegen ist bisher nur die Ausnahme⁵. Außerdem wäre der Werkzeugkasten durch allgemeine unterrichtspraktische Methoden wie Unterrichtsgespräch, Bildbetrachtung, Textlektüre oder Rollenspiel anzureichern⁶. Vom Werkzeugkasten müsste es ferner mindestens drei unterschiedliche Versionen für den jeweiligen Lernort des Philosophierens im Kindergarten und in der Primarstufe, in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II geben. Schließlich müsste er durch den eigenen Gebrauch fortlaufend ergänzt oder neu sortiert werden, etwa als Portfolio der Lehrer und Schüler.

Die Idee einer *Schatztruhe* ferner ist von der allgemeinen Redewendung vom "Denkschatz" der Philosophie inspiriert. Selbst der für sein mündliches, spontanes Philosophieren bekannte Sokrates bereicherte nach Auskunft seines Schülers Xenophon seine Dialoge durch die Lektüre von "Schätzen der Weisen" (griech. thesauros; Xenophon, Erinnerungen I 6, 14; vgl. Platon, Phaidon 98b). Die vorgeschlagene Schatztruhe enthält, den unterschiedenen Methoden entsprechend, zunächst fünf Hauptfächer:

- treffende Phänomenbeschreibungen
- hilfreiche Deutungsmuster
- wichtige Begriffsunterscheidungen und Argumentationsfiguren
- zentrale kontroverse Positionen
- anregende Gedankenexperimente, Metaphern, Vergleiche und Mythen.

Jedes der fünf Fächer ist außerdem nach den vier Kant-Fragen unterteilt, was Philosophen zu den elementaren "Kinderfragen" unseres Wissens, Tuns, Hoffens und Menschseins zu sagen haben. So sind für ein spekulatives, fantasiereiches Philosophieren (dem fünften Fach) die Mythen und Gleichnisse Platons besonders anregend:

- für die Frage nach dem Wissen etwa das Kreis-Beispiel für die Erkenntnisstufen (7. Brief 341bff; Name, Definition, Abbild und Einsicht in die Idee)
- für die Frage nach dem richtigen Handeln das Gleichnis von Gyges und dem Ring (Staat II 359cff; der Ring macht uns unsichtbar: handeln wir nur gut aus Angst vor Strafe, wenn wir gesehen werden, oder weil es eben gut ist, auch wenn wir nicht gesehen werden)
- für das Hoffen die Vorstellung vom Tod als ewiger Schlaf oder als sokratisches Weiterphilosophieren mit den verstorbenen Helden Griechenlands (Apologie 40cff)
- für die Frage nach dem Menschsein schließlich das Bild vom Wagengespann (Phaidros 246aff; die wilden und zahmen Pferde symbolisieren die Triebe und den Willen des Menschen, der Wagenlenker seine Vernunft).

Besonders phänomenhaltig sind ferner, um ein Beispiel aus der neueren Philosophie für das erste Fach zu bringen, Walter Benjamins Rundfunkvorträge aus den Dreißigerjahren, die unter dem Titel "Aufklärung für Kinder" abgedruckt wurden (Frankfurt 1985; Ges. Werke Bd. V)⁷

- für das Wissen ist etwa der Rundfunkvortrag "Besuch im Messingwerk" besonders empfehlenswert (beim Schildern des Messingwerks wird deutlich, dass man die vielen Einzelheiten nicht ohne allgemeine Begriffe oder die Struktur vom Ganzen verstehen kann)
- für das Tun "Die Bootleggers" (die Konflikte um den Alkoholschmuggel lassen sich eher durch gesetzliche Regelungen als durch Gewalt lösen)
- für das Hoffen "Hexenprozesse" (erst die Humanität und Beherztheit weniger bereitet der Unterdrückung ein Ende)
- und schließlich für das Menschsein "Cagliostro" (die Selbstgewissheit des scheinbar vernünftigen, aufgeklärten Menschen führt zur Blindheit gegenüber Gauklern).

Eine ähnliche Auslese ließe sich für weitere klassische und moderne Grundtexte der Philosophie durchführen und ist bereits in vielen Lehrplänen, Unterrichtsbüchern, Textsammlungen oder Einführungen geleistet. In vielen Fällen reichen durchaus lexikalische Zusammenfassungen; wünschenswert sind aber auch – am besten in digitaler Form – geeignete Textauszüge, die zum spezifischen Gebrauch bearbeitet werden können (was sich etwa bereits Kant vom Popularphilosophen Garve erhofft hatte). Außerdem sind methodisch-inhaltliche Übungen und Unterrichtsvorschläge zu einzelnen Themen als Beispiele für den Gebrauch in der Schule und für den Erwerb des philosophischen Wissens in der Ausbildung hinzuzufügen. Wie der Werkzeugkasten kann und sollte schließlich auch die Schatztruhe im Laufe des eigenen Philosophierens von Lehrern und Schülern angereichert und (aus-)sortiert werden.

3. Ein Übungsbeispiel

Epiktet berichtet eine Anekdote, nach der ein Besucher zu einem Athleten, der mit seinen neuesten Übungsgeräten prahlt, diese seien nichts wert sind, wenn er von ihnen beim Wettkampf keinen angemessenen Gebrauch machen könne (Epiktet, Diss. 1.4.13-17). Ähnlich zeigt sich auch der Wert der Philosophie als Wissen erst beim Philosophieren als Praxis. Daher soll der mögliche Nutzen und Gebrauch von "Werkzeugkasten und Schatztruhe" abschließend durch ein praktisches Beispiel verdeutlicht werden. Aus dem Werkzeugkasten könnten für das Beispiel hilfreich sein: Methoden der Phänomenbeobachtung, Textlektüre, des Argumentierens, der neo-sokratischen Methode, des Rollenspiels; aus der Schatztruhe empfehlen sich: utilitaristische und deontologische Ethik bei Bentham/Mill und Kant, Verantwortungs- und Gesinnungsethik bei Max Weber, Erkenntnistheorie nach Platon, Kant, Positivismusstreit. In dem Beispiel werden die Kinder einer vierten Grundschulklasse (Va-

rianten vom Kindergarten bis zur gymnasialen Oberstufe sind denkbar) mit folgender Situation konfrontiert, die man entweder schildern oder (auch unterstützt durch Bilder) vorlesen kann⁸:

Stellt euch vor, ihr seid König und müsst über einen schwierigen Streitfall entscheiden. Wer soll für die Rettung des Königssohns eine Belohnung bekommen? Zeugen berichten dem König, was sie in einiger Entfernung gesehen haben: in einem See strampelte ein etwa zehnjähriger Junge wild mit den Beinen, winkte mit den Armen und gab unverständliche laute Töne von sich. In der Nähe des Ufers, so berichteten die Zeugen weiter, waren gerade zwei Personen: ein Rollstuhlfahrer und ein Jogger. Der Rollstuhlfahrer fuhr sofort direkt ans Ufer, nahm einen Ast und versuchte dem Jungen zu helfen, schaffte es aber von seinem Rollstuhl aus nicht. Der Jogger dagegen tat zuerst so, als ob er nichts gesehen und gehört hätte. Als der Junge aber rief: "Hilfe, ich bin der Königssohn!", sprang er sofort ins Wasser und zog den Jungen ohne Mühe ans Ufer. Wer von beiden hat nun eine Belohnung verdient, der Rollstuhlfahrer oder der Jogger? Wie würdet ihr euch an Stelle des Königs entscheiden?

Für das Philosophieren über die vorgelegte Situation bieten sich folgende vier verschiedene Vorgehensweisen an:

- 1) Zunächst sollte man die Kinder in einer ungelenkten, offenen Diskussion zu Worte kommen lassen. Dabei werden sich schnell zwei Gruppen bilden, die entweder dem Jogger (für den Erfolg) oder dem Rollstuhlfahrer (für die gute Absicht) die Belohnung geben wollen. Beides aber wird für die Kinder vermutlich gleich unbefriedigend sein: erfolgreich, aber herzlos, oder: herzlich, aber erfolglos. Schließlich wird sich der Kompromissvorschlag ergeben, dass die Belohnung einfach zwischen beiden aufgeteilt werden soll: einmal für den Erfolg, einmal für die gute Absicht.

Ist aber der Kompromiss überzeugend? Vielleicht wird auch der Fall selbst von den Kindern neu aufgerollt werden: Handelte es sich beim Herumstrampeln und Herumschreien des Jungen wirklich um einen Notfall oder lediglich um einen üblen Scherz? Konnten das der Rollstuhlfahrer und der Jogger wirklich genau erkennen? War also der Jogger wirklich so herzlos und der Rollstuhlfahrer wirklich so hilfsbereit? Offensichtlich geht es bei dem Fall nicht nur um die ethische Frage, warum eine Handlung gut ist, sondern auch um die erkenntnistheoretische Frage, wie man etwas wirklich erkennen kann, indem man wie ein Detektiv Widersprüche in der Beschreibung und die Glaubwürdigkeit der Zeugen prüft, die Fakten klärt, den Jungen selbst fragt, einen Ortstermin durchführt etc.. Offensichtlich ist die Schatztruhe der Wissens-Inhalte bereits für die gesamte Anlage des Unterrichtsprozesses hilfreich: lässt man also die Diskussion ausschließlich in eine ethische Richtung laufen ("Was soll ich tun?") oder achtet man auch auf die erkenntnistheoretische Dimension ("Was kann ich wissen")? Jedenfalls ist beides nicht anders als vor Gericht auch in der Philosophie gleich wichtig: um zu entscheiden, was wir tun sollen, müssen wir einigermaßen sicher wissen, um welchen Fall es sich überhaupt handelt.

- 2) Statt der offenen Diskussion kann man ferner, so zweitens, nach der *Methode des neosokratischen Gesprächs eine formal gelenkte Diskussion* durchführen, z.B. bei unklaren Begriffen und Argumenten nachfragen, Beispiele verlangen und die unterschiedlichen Positionen aufeinander beziehen helfen. Hierfür sind außer Doris Daurers "Werkzeugkiste für schlaue Denker" auch die allgemeinen Gesprächsregeln nach Kienpointner oder die Regeln des sokratischen Gesprächs nach Nelson und Heckmann hilfreich.⁹ Nach einer gewissen Zeit aber wird auch das lebhafteste Gespräch ermatten und oft genug das schale Gefühl hinterlassen, nur "herumgelabert", aber nichts dazugelernt oder erkannt zu haben.

3) Ein Versuch, deutlicher im Erkennen voranzukommen, kann daher, so drittens, darin bestehen, die offene Diskussion nicht nur formal, sondern *auch inhaltlich durch Impulsfragen zu steuern*. Wenn etwa bei den Kindern Zweifel an den Zeugenaussagen aufkommen, kann man sie noch einmal die fragliche Situation schildern lassen und fragen, ob und wie man überhaupt etwas erkennen kann (eine Frage, die in der Philosophie seit Platons "Theätet" über den Empirismus-Rationalismus-Streit zwischen Descartes, Locke und Kant bis zum Positivismusstreit und zur gegenwärtigen Konstruktivismusdebatte heftig diskutiert wird). Falls die Kinder aber nicht von selber erkenntnistheoretische Fragen anschneiden, sollte man sie ihnen durchaus nahe legen: wir können nur über etwas urteilen, worüber wir uns ein möglichst genaues Bild gemacht haben. Wenn es dann um die ethische Frage selbst geht, warum man Hilfe leisten oder gut handeln soll, kann man die vorangegangene Diskussion der Kinder zuspitzen und fragen, ob man etwas Gutes tun soll, weil man sich eine Belohnung erhofft und Bestrafung befürchtet, so der Jogger, oder weil es einfach gut ist, so der Rollstuhlfahrer (ein Streit zwischen Kants "Grundlegung zur Metaphysik der Sitten" und Mills "Utilitarismus"). Natürlich kann man derartige Fragen in einer vierten Klasse nicht ausdrücklich behandeln, schon gar nicht die entsprechenden Texte lesen. Aber für ein genaues Hinhören, Sortieren und Nachfragen ist bereits für die ersten philosophischen Anfangsschritte ein philosophisches Hintergrundwissen aus der "Schatztruhe" für den Lehrer hilfreich, ja unverzichtbar. Und auch die Kinder können und sollten die philosophische Dimension des strittigen Falls zumindest umrisshaft erkennen, etwa durch das Gedankenexperiment "Gyges und der Ring".

4) Noch deutlicher aber lässt sich das philosophische Wissen des Lehrers zum Erkenntnisgewinn der Schüler nutzen, wenn man statt einer offenen und formal oder inhaltlich gelenkten Diskussion, so schließ-

lich viertens, die *Dialektik des Pro und Contra in einem Rollenspiel* erprobt. Dabei gewinnt die zunächst allgemeine Unterrichtsmethode eine spezifisch philosophische Qualität, wenn man das Hin- und Herüberlegen ausdrücklich am eigenen Leib oder phänomenologisch wahrnimmt und begrifflich-argumentativ reflektiert. Nach M. Tiedemann etwa¹⁰ ließe sich das Rollenspiel folgendermaßen arrangieren:

"Der König muss eine Entscheidung treffen. Er sitzt in der Mitte von fünf Stühlen. Hinter ihm dürfen zwei Berater stehen. Am Ende jeder Stuhlreihe steht eine Gruppe, die den König für ihre Position (des Joggers bzw. Rollstuhlfahrers, EM) gewinnen will. Die Argumente werden im Wechsel vorgetragen. Befindet der König ein Argument für gut, rutscht er um einen Stuhl an die entsprechende Partei heran. Ist der König am Ende einer Reihe angekommen, ist das Spiel beendet."

Beim Rollenspiel lässt sich das Ergebnis nicht vorwegnehmen: oft kommt der König zwar tatsächlich an ein Stuhlende, oft rutscht er jedoch unentschlossen hin und her und kommt zu keiner eindeutigen Entscheidung, oft aber wird (gegen die Spielvorgabe) als Ausweg vorgeschlagen: die Belohnung soll geteilt werden. Beide Gruppen können gute Gründe für ihre Position vorbringen: der Rollstuhlfahrer hat trotz seiner Erfolglosigkeit sein Bestes versucht; dem Jogger wiederum hat der König trotz seiner Herzlosigkeit das Leben seines Sohnes zu verdanken. Im Rollenspiel können die Kinder einer vierten Klasse somit selber erfahren, dass die anderen auch bei einem gegenteiligen Urteil gute Gründe haben können, die wechselseitigen Respekt erfordern. Sie machen am eigenen Leib den schwierigen Prozess der Urteilsfindung mit, indem sie von ihren unterschiedlichen Argumenten und Gefühlen hin- und her gerissen werden.

Wie aber ist der strittige Fall nicht nur unterschiedlich zu beurteilen, sondern möglicherweise auch zu lösen? Wie kann man

nicht nur philosophisch fragen, sondern auch philosophisch antworten? Das Durchspielen von Argumenten und der damit verbundene Respekt vor Andersdenkenden wäre sicher auch schon ein Gewinn. Darüber hinaus aber ließe sich der Vorschlag der Kinder, die Belohnung zwischen beiden aufzuteilen, durch den Lehrer mit einer Kompromissformel an der Tafel zusammenfassen:

Wir sollen Gutes tun, weil es uns selber und dem anderen nützt (der Jogger);

wir müssen aber auch Gutes tun, ohne nach dem Nutzen zu fragen, weil es einfach gut ist (der Rollstuhlfahrer).

Offensichtlich ist diese Kompromissformel auch der Sinn des Kategorischen Imperativs Kants als Mittel-Zweck-Formel (in Ergänzung zu der Universalisierungsformel):

Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst. (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, BA 66/67).

Auch wenn man Kindern einer vierten Klasse nicht zutrauen mag, den Wortlaut von Kants Formel zu verstehen, kann man ihnen durchaus ihren Sinn klar zu machen versuchen: dass wir uns zum Überleben immer wechselseitig als Mittel benutzen müssen, ist unvermeidlich: Kinder brauchen Eltern, Schüler Lehrer, Käufer Verkäufer, Autofahrer Polizisten, Patienten Ärzte usw. Wir dürfen den anderen zwar für unsere Zwecke benutzen, aber nicht ausnutzen, indem wir ihn übervorteilen oder etwas Schlechtes von ihm verlangen. Wir müssen den anderen immer zugleich als Menschen respektieren, der nicht nur die Rolle von Eltern, Lehrer, Verkäufer oder Polizist hat. Warum aber, so ließe sich weiterfragen, sollten wir den anderen als Menschen achten und nicht in seiner Rolle ausnutzen oder als "Wolf unter Wölfen" leben (Hobbes)? Weil es uns die Einsicht gebietet (Kant), Christus oder die Religion verlangen oder weil es unser menschliches Mitgefühl sagt

(Schopenhauer)? Man sieht leicht, dass man sich beim radikalen Weiterdenken mitten in den Fragen und Überlegungen der philosophischen Tradition und Fachdisziplin bewegt. Auch die Kinder werden durchaus ähnliche Antworten je nach religiöser oder weltanschaulicher Prägung geben, die man nicht ohne philosophische Vorbildung angemessen verstehen kann oder möglicherweise dogmatisch ausblendet bzw. selber vertritt.

4a) In höheren Klassen, so in einem zusätzlichen Verfahren, könnte man mit einem erweiterten Set von "Werkzeugkasten und Schatztruhe" den Fall über die bereits ange deutete Lösung hinaus *durch eine genauere begrifflich-argumentative Analyse und entsprechende Textlektüre vertiefen*. Offensichtlich ist die für das Rollenspiel vorgegebene strikte Alternative "'erfolgreich, aber herzlos' versus: 'herzlich, aber erfolglos'" philosophisch nicht zu halten (Mill versus Kant; oder Verantwortungs- versus Gesinnungsethik bei Max Weber). Streng begrifflich-argumentativ gesehen darf keiner der beiden, weder der Rollstuhlfahrer noch der Jogger, die Belohnung bekommen. Einerseits reicht ein gutes Herz allein nicht aus: es gibt auch falsches Mitleid oder ein unüberlegtes Handeln. So hat möglicherweise der Rollstuhlfahrer durch seinen blinden Übereifer oder Ehrgeiz den Jungen sogar gefährdet, weil er nicht nachdrücklich den Jogger zur Hilfe aufgefordert hatte. Andererseits reicht auch der erfolgreiche Egoismus des Joggers nicht aus, weil er nicht jedem zugute kommt, und auch dem Egoisten selbst schaden könnte (Altruismus als wohl kalkulierter Egoismus mit dem Problem des Trittbrettfahrers).

Ob der König allerdings dennoch eine Sonderprämie jeweils für den guten Willen *und* für den Erfolg zahlen sollte, bleibt seiner subjektiven Entscheidung überlassen; dies könnte etwa als pädagogischer Ansporn für Folgetäter dienen, im eigenen Handeln unbedingt *beides zusammen* zu versuchen.

Vielleicht konnte das Beispiel zeigen, welchen Nutzen "Werkzeugkasten und Schatztruhe" zur Vorbereitung und Durchführung philosophischer Denkprozesse in unterschiedlichen Lernstufen haben könnten. Die Fachphilosophie kann dabei aber keinen Dominanzanspruch erheben, sondern hat als Bringschuld das notwendige Wissen als Hilfe bereitzustellen. Entsprechende Erwartungen seitens der Praxis bestätigen auch Erfahrungen mit der berufsbegleitenden Zusatzausbildung fachfremder Lehrer für das Unterrichtsfach "Philosophieren mit Kindern" in Mecklenburg-Vorpommern. Zunächst hatten die Befragten "eher ein reformerisches, pädagogisches Interesse als ein Interesse an der Fachphilosophie (...)" Am Ende der Ausbildung äußerten allerdings etwa 70% der Befragten, dass sie glauben, durch die Auseinandersetzung mit Philosophie eher in der Lage zu sein, philosophische Fragen (auch der Kinder) zu verstehen, und dass sie nie vermutet hätten, welche Vielfalt an Deutungsangeboten die Philosophie in ihrer Geschichte hervorgebracht hat¹¹. Zwar ist zuzugeben, dass man auf viele Ideen auch von selber kommen kann und dass man – ähnlich wie bei den Reisevorbereitungen – vieles gar nicht braucht oder vieles sogar für die eigenen Erfahrungen hinderlich sein könnte. Aber mit einem reichhaltigen und gut sortierten Wissen, sei es explizit als "Werkzeugkasten und Schatztruhe" oder sei es implizit als Hintergrundwissen im Kopf, hat man erfahrungsgemäß mehr vom Selbstdenken. Umgekehrt allerdings machen auch noch so gut ausgebildete Philosophielehrer die Erfahrung, dass sie sich mit ihrem vermeintlichen philosophischen Wissen (und pädagogisch-didaktischen Können) in der Praxis des Selbstdenkens im Philosophieren mit Kindern oder Jugendlichen jedes Mal neu erst zu bewähren haben.

Zum Vorlesen oder Erzählen (evtl. mit Bildern)

Stellt euch vor, ihr seid König und müsst

über einen schwierigen Streitfall entscheiden. Wer soll für die Rettung des Königssohns eine Belohnung bekommen? Zeugen berichten dem König, was sie in einiger Entfernung gesehen haben: in einem See strampelte ein etwa zehnjähriger Junge wild mit den Beinen, winkte mit den Armen und gab unverständliche laute Töne von sich. In der Nähe des Ufers, so berichteten die Zeugen weiter, waren gerade zwei Personen: ein Rollstuhlfahrer und ein Jogger. Der Rollstuhlfahrer fuhr sofort direkt ans Ufer, nahm einen Ast und versuchte dem Jungen zu helfen, schaffte es aber von seinem Rollstuhl aus nicht. Der Jogger dagegen tat zuerst so, als ob er nichts gesehen und gehört hätte. Als der Junge aber rief: "Hilfe, ich bin der Königssohn!", sprang er sofort ins Wasser und zog den Jungen ohne Mühe ans Ufer. Wer von beiden hat nun eine Belohnung verdient, der Rollstuhlfahrer oder der Jogger? Wie würdet ihr euch an Stelle des Königs entscheiden? (frei nach M. Tiedemann)

"Der König muss eine Entscheidung treffen. Er sitzt in der Mitte von fünf Stühlen. Hinter ihm dürfen zwei Berater stehen. Am Ende jeder Stuhldreiecke steht eine Gruppe, die den König für ihre Position (des Joggers bzw. Rollstuhlfahrers, EM) gewinnen will. Die Argumente werden im Wechsel vorgetragen. Befindet der König ein Argument für gut, rutscht er um einen Stuhl an die entsprechende Partei heran. Ist der König am Ende einer Reihe angekommen, ist das Spiel beendet." (M. Tiedemann)

Philosophisch-pädagogische Methoden und Inhalte

- 1) nacherzählen, nachspielen
offene Diskussion: Wer soll die Belohnung bekommen?
- 2) (formal) gelenkte Diskussion
(=neosokrat. Gespräch)
- 3) (inhaltlich) gelenkte Diskussion (Impulsfragen)
- 4) Dialektik des Pro und Contra in einem

Rollenspiel

Werkzeugkasten: – dialekt. Methode (= philos.)

– Rollenspiel (=allg. päd.)

Schatztruhe: – deontolog. versus utilita-

rist. Ethik (Kant vs. Bentham/Mill); Gesinnungs- vs. Verantwortungsethik (Max Weber)

Lösungsvorschlag: Kants Kat. Imp. (Zweck/Mittel)

Anmerkungen

¹ Vgl. Martens, Ekkehard/Ders.: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Kulturtechnik des elementaren Philosophierens, Hannover 2003.

² Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart 1999, S.59ff.

³ Daurer, Doris: Staunen, Zweifeln Betroffensein. Mit Kindern Philosophieren, Weinheim 1999, S.77.

⁴ Baggini, Julian/Fosl, Peter S.: Philosopher's Toolkit, Malden (USA) 2003.

⁵ Dauber, Kim: Der Werkzeugkasten des Philosophen, in: ZDPE 4 (2004), S.333-338; Tiedemann, Markus: Philosophieren mit Kindern – ein Werkzeugkasten. Manuskript 2004

(www.kinder-philosophieren.de; siehe dort unter "Projekte", "Fortbildung").

⁶ Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, München 1999.

⁷ Martens, E.: Philosophieren, S.173ff.

⁸ Tiedemann, M.: Philosophieren.

⁹ Martens, E.: Methodik, S.163, 130ff.

¹⁰ Tiedemann, M.: Philosophieren.

¹¹ Pfeiffer, Silke: Philosophieren mit Kindern – Versuch einer Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung des gleichnamigen Unterrichtsfaches in Mecklenburg-Vorpommern, in: H.-J. Müller/S. Pfeiffer (Hrsg.), Denken als didaktische Zielkompetenz – Philosophieren mit Kindern in der Grundschule, Baltmannsweiler 2004, S.27.

Spielend philosophieren – Ein Filmbeispiel: Das philosophische Fragespiel "Wer ist ein Freund?"*

Eva Marsal/Takara Dobashi

Die Kinderfrage als Ausgangspunkt der bisherigen Forschung

"Du, Papi, warum sehe ich nicht doppelt? Ich habe zwei Augen, aber mit einem allein kann ich dich schon sehen"¹. Solche philosophisch anmutenden Kinderfragen im häuslichen Bereich wie die des achtjährigen John sind der Ausgangspunkt der Forschung zum "Philosophieren mit Kindern". Später wurden diese spontanen Fragen in philosophisch orientierten Kindergruppen systematisch durch Geschichten hervorgehoben. Die bisherige Forschung war vor allem durch eine induktive Vorgehensweise geprägt, sie setzte in der Regel bei den Fragen der Kinder an und begleitete diese im Sinne eines sokratischen Dialogs.

Im Rahmen der internationalen Forschung zum Spiel als Kulturtechnik, das zum ethischen Lernen führt, ist es unser Anliegen, den Forschungsprozess um das deduktive Element zu bereichern. Deshalb gehen wir im philosophischen Bewusstwerdungsprozess noch einen Schritt hinter den sokratischen Dialog zurück und setzen bei den heiligen archaischen Rätselspielen an. Damit der Erkenntnisprozess fortschreitet und der Geist aus der Dunkelheit entrissen wird, wird hier das vorhandene Erfahrungswissen in Fragen zusammengefasst und den Wettkämpfern vorgelegt. Genauso wollen auch wir mit unserem philosophischen Fragespiel den Erkenntnisprozess der Kinder durch Fragen voranbringen, indem wir die Kinder dazu anregen, in sich selbst hinein zu hören, sich durch die dabei entstehenden Antworten ihres eigenen Wissens bewusst zu werden und ihren Bewusstseinsraum zu erweitern.

1. Das Spiel als Ursprung der Kultur

In unserem Forschungsprozess zum "Spiel als Kulturtechnik" setzen wir also mit unserem philosophischen Fragespiel: "Wer ist ein Freund?" historisch auf einer sehr frühen Stufe an, auf einer archaischen Stufe, die wesentlich älter ist als das sokratische Philosophieren und die den Beginn der Kultur markiert. Nach dem holländischen Forscher Johan Huizinga, der im 20. Jahrhundert eine weltweite Forschung zum Spiel betrieben hat, liegt nämlich der Ursprung der Kultur im Spiel. Ernst und Spiel vereinten sich in lebenserhaltenden Fragen, den heiligen Lebensfragen, die als rituelle Erinnerungs- oder Rätselfragen gestellt wurden. Indem die bloße Lebenserhaltung spielend eingebettet wird, umspielt wird, wird ein Sinn in die Lebensbetätigungen hineingelegt² und Kultur geschaffen. "Das Spiel besteht in der Notwendigkeit, unmittelbar innerhalb der Grenzen und Regeln eine freie Antwort zu finden und zu erfinden"³, wobei das Spiel als kulturgeschichtliches Axiom für Huizinga beides sein kann: entweder ein entwicklungsfördernder sozialer Wettstreit als eine "Zur-schaustellung von etwas Nichtmateriellen" oder "eine formgebende, kultische Handlung", bei der in irgendeiner Weise eine moralische Entscheidung gefordert wird.⁴

Der französische Forscher Caillois griff im Anschluss an die Ergebnisse Huizingas diesen anthropologischen Spielbegriff auf, dessen Brennpunkt in der Disziplinierung der Instinkte und der Ausbildung des Bewusstseins liegt und entwickelte ihn weiter, indem er die Spiele nach ihren Funktionen wie Wettbewerb, Verfolgung der

Chance bzw. Herausforderung des Schicksals, Verstellung bzw. Verkleidung und Rausch ordnete. Über den Spielbegriff entfaltet Caillois seine Theorie zur Entwicklung der Zivilisation. "Wenn die Prinzipien des Spiels in der Tat mächtigen Trieben entsprechen (Wettbewerb, Verfolgung der Chance, Verstellung, Rausch) begreift man leicht, dass sie nur unter idealen, festumrissenen Bedingungen, wie sie die Regeln der Spiele in jedem Fall vorschlagen, ein positives und schöpferisches Genüge finden können. Sich selbst überlassen, können diese ursprünglichen Antriebe, die wie alle Triebe maßlos und zerstörerisch sind, nur bei unheilvollen Folgen enden. Die Spiele disziplinieren die Instinkte und zwingen sie zu einer institutionellen Existenz. In dem Augenblick, in dem sie ihnen eine formelle und begrenzte Befriedigung zugestehen, erziehen sie sie, befruchten sie und impfen die Seele gegen ihre Virulenz. Gleichzeitig werden die Triebe durch die Spiele fähig gemacht, die Stile der Kulturen zu bereichern und zu fixieren."⁵

Vier grundlegende Spielarten unterscheidet Caillois: das Agôn als Spieltypus, bei dem das Moment des Wettstreits vorherrscht, die Alea als die klassischen Glücksspiele, die Mimicry, die alle Maskierungs- und Verwandlungsspiele umfasst, und schließlich die Ilinx, bei der rauschartige Bewusstseinszustände im Vordergrund steht.

Betrachtet man die agonalen Wettkampfspele näher, so lässt sich unschwer erkennen, dass sie von allen Gefühlen durchdrungen sind, die den vier Hauptrubriken zuzuordnen sind. Der agonale Wettkämpfer fordert das Schicksal heraus, er spielt eine bestimmte Rolle mit einer entsprechenden Verkleidung und er versetzt sich in einen Rausch. Damit identifizieren wir als eine erste Hypothese die Wettkampfspele als diejenigen, die die Kultur am stärksten vorantreiben.

2. Die Sprachspiele: das Erinnerungsspiel und das Rätselspiel

Seitdem der Mensch in vielschichtiger Weise über die Sprache verfügt, hat er die Wettkampfspele auch auf die Sprache ausgedehnt. Die kulturträchtigsten Sprachspiele sind dabei die Erinnerungsspele und die Rätselspele.

Philosophisch lassen sich Erinnerungsspele als eine Hinführung zur genealogischen Methode begreifen. Die Erinnerungsspele sind nämlich dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Bausteine eines Sachverhalts in einer ritualisierten Abfolge wiederholt werden. Damit soll der prozessuale Charakter eines Endergebnisses verdeutlicht werden. Im religiösen Bereich dienen die Erinnerungsspele der Vergegenwärtigung und des Bewusstwerdens der Geschichte der Menschen mit den Göttern, oder wie es in monotheistischen Religionen üblicher ist: mit dem einen Gott. Als ein Beispiel der Bedeutsamkeit des Erinnerungsspiels für die Entwicklung des Menschengeschlechts lassen sich die ritualisierten Passahfragen im Judentum anführen. Im jüdisch-christlichen Kulturraum geht es dabei um die Reproduktion der Heilsgeschichte. In Gang gesetzt wird dieser reproduktive Gedächtnisprozess durch eine ritualisierte heilige Initialfrage. Auf diese Weise ist auch der älteste Geschichtsakt dieses Kulturkreises tradiert worden, die Befreiung des jüdischen Volkes aus der Sklaverei in Ägypten, die in dem Durchzug durch das Rote Meer gipfelte. Gebunden an heilige Feste, wie in diesem Fall an das Passahfest, ist auch der Fragezeitpunkt ritualisiert und auf diese Weise vor dem Vergessen geschützt. So erfordert es der Brauch, dass der jüngste Sohn den Vater während der Festlichkeiten nach dem Ablauf des Heilsereignisses fragt und dem Vater damit die Gelegenheit gibt, die Geschichte zu erzählen. Später wurden die Frage und die Antwort in der Passah-

Haggada fest gehalten. Vergegenwärtigen wir uns das sog. Kofferspiel, das als ein profanes Beispiel für die Erinnerungsspiele, welche zugleich zu den Rätselspielen überleiten, fungiert. Ein Kind beginnt mit der Frage: "Was packst du in deinen Koffer?" Daraus entwickelt sich eine lange Ereigniskette. Jedes Kind muss die bisherige Aufzählung wiederholen und selbst einen Gegenstand hinzufügen. Ein Fehler führt zum Ausscheiden des Spielers aus dem Spielprozess. Diese harte Praxis knüpft an die Rätselspiele an, nach denen das falsche Raten zur endgültigen Eliminierung führte. So wurden den Königssöhnen in den alten Märchen, die eine falsche Antwort gegeben hatten, der Kopf abgeschlagen wie z.B. im Märchen Turandot⁶.

Philosophisch gesehen führen die Rätselspiele zum Sich-Wundern und bereiten den Prozess der Begriffsbildung vor. Als sehr bekanntes Beispiel in der Entwicklung der Menschheit möchten wir die Frage der Sphinx zitieren: "Was hat am Morgen vier Beine, am Mittag zwei und am Abend drei?" Dahinter verbirgt sich die anthropologische Urfrage: "Wer oder was ist der Mensch?"

Huizinga identifiziert diese Art von Fragen als heilige Fragen und sieht in ihnen die Vorbereitung des philosophischen Denkens. Für die "Heiligkeit", d.h. für die tiefe Bedeutsamkeit dieser Fragen sprechen erstens der Inhalt, der erhellt werden soll und zweitens die Personen, die diese Fragen stellen dürfen. Diese sind nämlich von einem "numinosen Schauer" umgeben, schreckliche Furchtgestalten wie z.B. die Sphinx oder Priester, Seherinnen, Schamanen etc. Schließlich sprechen drittens die Folgen, die eine Antwort nach sich ziehen, für die tiefe Bedeutsamkeit dieser Fragen. Diese Folgen bestehen nämlich entweder aus höchstem Verlust, dem Verlust des Lebens oder dem höchsten Gewinn. Als Preis ist nämlich in der Regel die gegenwärtige oder künftige Königin ausgesetzt.

Aus diesen Gründen lassen sich die Rätselspiele genauso wie die Erinnerungsspiele als agonale Wettkampfspiele rekonstruieren.⁷

Aus der individuellen Kindheit soll als Beispiel für das Rätsel die unbegreifliche Frage nach der Zeit gelten, die sich hinter den Worten verbirgt: "Was hängt an der Wand und tickt?", d.h. "Was ist die Zeit"?

Die Griechen waren sich noch im 5. Jahrhundert vor Christi des Zusammenhangs zwischen dem Rätsel und den Ursprüngen der Philosophie durchaus bewusst. So vertritt Klaerchos, ein Schüler des Aristoteles in einem Traktat über die Sprichwörter eine Theorie zum Rätsel, die bezeugt, dass das Rätsel einmal Gegenstand der Philosophie gewesen ist. Er schreibt: "Die Alten pflegten damit eine Probe der Bildung zu geben." Damit bezieht er sich auf die Fragegespräche religiösen oder philosophischen Inhalts. "Das Thema ist stets, dass ein Weiser von einer Reihe anderer Weisen gefragt wird. So steht Zarathustra den sechzig Weisen des Königs Vistaspa Rede und Antwort. Salomo beantwortet die Fragen des Königs von Saba."⁸

Den "Übergang vom kosmologischen heiligen Rätsel zum Verstandesspiel" stellen die archaischen heiligen Rätselwettstreite dar, die in Frage-Antwortketten verlaufen. So wird zum Beispiel beinahe die ganze indische Sittenlehre als Frage-Antwort-Spiel zwischen dem Wassergeist des Waldteiches, der das Wasser bewacht und dem Pandava Yudhisthira entfaltet.⁹ Alle Weisheitssucher von den ältesten Zeiten bis hin zu den späteren Sophisten und Rhetoren bei den Griechen treten als typische agonale Wettkämpfer und Krieger auf. So fordern sie ihre Mitbewerber heraus, greifen sie mit heftiger Kritik an und verherrlichen ihre eigenen Meinungen. Die Form ihrer Inhalte "verrät noch ausdrücklich die Sphäre der Rätselaufgabe"¹⁰.

Nach Huizinga zeigt sich das agonale Moment der archaischen Philosophie besonders darin, dass man zu dieser Zeit sogar geneigt ist, im gesamten Weltprozess einen ewigen Streit von Urgegensätzen zu sehen.¹¹

Die Rätselwettstreite und Rätselfragen, die als Vorläufer des "philosophischen Frage-spiels" gelten können, haben also, wie sich mit einigem Recht interpretieren lässt, in den frühen Stadien der individuellen bzw. der Menschheitsentwicklung die Funktion, – metaphorisch zusammengefasst – den "Geist aus der Dunkelheit zu reißen" und Erkenntnis zu transportieren.

3. Das philosophische Fragespiel: "Wer ist ein Freund?"

Genau wie bei den archaischen heiligen Rätselwettkämpfen, die in Frage-Antwortketten verlaufen, haben auch wir bei unserem philosophischen Fragespiel zur Initiierung eines philosophischen Denkprozesses "lebensnotwendige" Rätselfragen als Kettenfragen aneinander gehängt. Durch diese Fragen wird der lebenswichtige Gegenstand umkreist und in Form einer operationalen Definition erfasst. Diese Fragen haben die Funktion, den Kindern die Bereichsweite eines Konzepts zu vermitteln, damit die Kinder das gesamte interne Feld des Konzepts erfassen. In unserem Fall ging es um die "lebensnotwendige" Rätselfrage: "Wer ist ein Freund?" Diese Frage wurde mit folgenden Kettenfragen umkreist: "Was tut ein Freund?", "Was tust du für einen Freund?", "Was magst du besonders gern am Freund?" und schließlich: "Was magst du gar nicht am Freund?". Diese Fragen fassen relevante Schwerpunkte des Alltagswissens zusammen, das jedem auf Grund seines vernunftbegabten Menschenverständes zugänglich ist, und das die Philosophen wie z.B. Aristoteles, Cicero, Montaigne, Kant, die Romantiker etc. sehr differenziert weiterdachten. Diese deduktiven

Fragen sollen den induktiven Denk- und Fühlprozess der Kinder anregen und ihnen die Möglichkeit geben, sich ihrer eigenen Erfahrungen und Wünsche bewusst zu werden. Der Begriff "Frage" soll hier in einem sehr weiten Sinne verstanden werden, im Sinne einer Anfrage oder Anregung zum Denken, also als Impuls. Dieser Denkanstoß ist auch keinesfalls auf die Verbalebene beschränkt, er kann auch durch andere Ausdrucksformen wie Bilder, Gegenstände, Szenarien, Rollenspiele, Bilderbücher etc. bereichert werden.

Damit aber der philosophische Denkprozess aufrecht erhalten bleibt und die Fragen nicht in eine assoziative Beliebigkeit abgleiten, sollte sich die innere Dynamik des Gesprächs an den drei Durchgängen orientieren, die im Rahmen des Philosophierens mit Kindern von Ekkehard Martens¹² entwickelt wurden: dem Sich-Wundern, dem Dialog-Handeln und der Begriffs-Bildung. Mit Hilfe dieser drei Durchgänge, die sich wechselseitig durchdringen, soll das naturgemäße, kindgerechte Philosophieren gefördert werden.

Dieser Dreischritt soll den folgenden Gedankengang nachzeichnen: Das Sich-Wundern stellt den Anfang dar, da sich dieser Durchgang am ehesten am kindlichen Denken orientiert und auch als Staunen (thaumazein) den Beginn des Philosophierens darstellt. Darauf folgt der zweite Durchgang, das Dialog-Handeln, durch das das mythologische Denken des Kindes mit seinem rationalen Denken verbunden wird. Neben dieser Brückenfunktion besitzt dieser Durchgang auch den Vorteil der symmetrischen Annäherung zwischen den Kindern und den Erwachsenen, da sich hier die beiden Gruppen mit ihren spezifischen Eigenarten begegnen. Durch den Wunsch, "voneinander Lernen zu können" befinden sie sich in einer ausbalancierten Situation der Offenheit füreinander. Danach folgt mit der Darstellung der Begriffs-Bildung der dritte Durchgang. Hier zentriert sich das Gespräch auf die Analyse und Loslö-

sung von verengten Begriffen. Die Kinder sollen dadurch souveräner mit Begriffen umgehen können und auch flexible Verwendungsweisen erlernen.

Das Sich-Wundern, das Staunen muss aus dem Alltag der Kinder heraus begriffen werden und darf nicht vom Gegenstands-Vorverständnis der Erwachsenen her gedeutet werden. Für Kinder setzt das Sich-Wundern dort ein, wo der normale Alltagsfluss unterbrochen wird und etwas ihre Aufmerksamkeit erregt. Es empfiehlt sich von daher, mit einem Impuls zu starten, der so neutral wie möglich gehalten ist und nur die Aufmerksamkeit erregen soll.

Vergegenwärtigen wir uns dazu ein kleines Experiment: Der Testgruppe werden zwei Puppen gezeigt, die sich an den Händen halten, sodass auf das Konzept "Freundschaft" dieser Impuls nur vage verweisen soll. Die Fragen in dieser ersten Phase sollen den Kindern dabei helfen, das Phänomen zu erfassen, sich mit dem Phänomen auseinander zu setzen, wahrzunehmen, was sie sehen. Im Gegensatz zur Testgruppe, die sehr schnell von der phänomenologischen Betrachtung dieses Impulses auf den Begriff Freundschaft kam, blieb die Experimentalgruppe dagegen auf der konkreten Ebene stehen. Die Kinder der Experimentalgruppe, die im Halbkreis um die Puppen herumsitzen, ahmen die Geste der Puppen nach, nehmen sich alle an die Hände und bleiben fast das ganze Gespräch über in dieser Haltung. Durch die Imitation spürten und demonstrierten sie die Bedeutung des Konzepts. Dieser emotionale Zugang, der die intellektuelle Denkarbeit "unterfüttert", ist allerdings gerade für das ethische Lernen bedeutsam. Die Kinder spüren durch das gegenseitige "Sich-an-der-Hand-halten" die Kraft und Stärke, die einem der Freund oder die Freundin gibt. Als sie kurz aufstanden, um auf die einzelnen Freunde zu deuten und damit dem Begriff Leben zu geben, fassten sie sich deshalb auch hinterher wieder an. Den Kleinkindern fällt es leichter, Gefühle

und Vorstellungen auf der körperlichen Ebene auszudrücken als auf der verbalen. Auf der verbalen Ebene gelingt diese Performance weit weniger differenziert. So mussten wir auch den Begriff "Freund" in der Experimentalgruppe selbst einführen.

Diese erste Phase wird im Rahmen des Philosophierens mit Kindern deshalb als philosophischer Ausdruck gedeutet, weil mit diesen Rätseln (von Matthews puzzlement genannt), mit diesem Sich-Wundern, (Aristoteles), mit diesen Fragen (Russell) oder mit dem "Eingeständnis, ich kenne mich nicht aus" (Wittgenstein)¹³ das Philosophieren beginnt. Bereits Jaspers vermerkte im Jahre 1953: "Wer sammeln würde, könnte eine reiche Kinderphilosophie berichten"¹⁴. Aus philosophischer Sicht sind bei diesen Kinderfragen allerdings zwei Aspekte problematisch: Weder der Inhalt noch die Absicht sind klar bestimmbar, da viele Äußerungen, die mit diesen Fragen in Verbindung stehen, als unterschiedliche Sprechakte rekonstruiert werden können. So kann die Aussage: "Morgen komme ich", als Information, Drohung oder Versprechen verstanden werden. "Wegen dieser grundsätzlichen Interpretationsprobleme des Inhalts und des Sprechakts sollte man lieber lediglich von Kinderäußerungen sprechen, in denen ein philosophisches Problem (für uns) steckt, nicht aber von einer ‚Kinderphilosophie‘ (an sich)."¹⁵ Es geht vielmehr darum, "Anfänge zu erproben"¹⁶.

Wenden wir uns nun dem zweiten Schritt, dem Dialog-Handeln zu. Im Vordergrund des gemeinsamen Dialogs stehen die sprachlichen Handlungen des Behauptens, Nachfragens, Prüfens, Bestreitens oder der Zustimmung. Das kann dazu führen, dass die Erwachsenen mit den Kindern etwas gemeinsam "in geradezu befreiender und eben nicht nur ‚abhebender‘ Distanz ‚begreifen‘, was uns ergreift (Hegel) – ein Balanceakt zwischen persönlicher Betroffenheit und befreiender Freude am interessenlosen und selbstbewussten Weiter-

denken"¹⁷. Diese Schwerpunkte werden vor allem in der Schule von Matthew Lipman praktiziert und bei den spezifisch sokratisch orientierten Philosophen wie Leonard Nelson, Gustav Heckmann oder Detlev Horster. Im Hintergrund stehen die philosophischen Traditionen von Sokrates, Platon und dem amerikanischen Pragmatismus im Sinne von John Dewey.

Bei den Kleinkindern verläuft dieser Prozess zumindest auf der Sprachebene auf einem sehr viel schlichteren Niveau. Davon ist allerdings nicht die Gefühlsebene betroffen. Die Mimik und Gestik der Kinder zeigen, im Gegensatz zu den Worten, einen sehr differenzierten Zugang zum Phänomen Freundschaft. Zur Erklärung der schlichten Verbalebene sind außerdem auch die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen: Kleinkinder drücken zum einen nicht alles auf der Sprachebene aus, hinter jedem Wort eines Kindes steckt aber eine ganze Welt an unaussprechlichen Gefühlen, Empfindungen und Stimmungen. Und zum anderen ist es für Kleinkinder sehr schwierig, mit einer unvertrauten Person zu sprechen.

Und schließlich die Begriffs-Bildung: Damit Kinder sich besser in ihrer eigenen Welt und im Kontakt mit den anderen zurechtfinden können, sollen sie dazu befähigt werden, "sich eigene Begriffe ihrer Wirklichkeit zu bilden und über das Bilden von Begriffen nachzudenken",¹⁸ und zwar im Sinne des "Belebens, dessen, was schon da ist (...). 'Beleben' des Denkens heißt Selbstbewegung an Stelle von Fremdbewegung: ‚fixe Ideen‘ aufbrechen, erweitern und in neue Bahnen lenken, das eigene Denken überprüfen und bereichern. ‚Was da ist‘, auch bei Kindern, ist der Gebrauch von Begriffen und ihren Inhalten sowie ihre Verknüpfung untereinander. Das Gespräch zentriert sich um die Analyse und Loslösung von verengten Begriffen. ‚Beleben, was schon da ist‘ hieße dann, starre, verengte Begriffsbahnen in Bewegung setzen und eigene Vorstellungen entwi-

ckeln helfen. Im Gegensatz zu einem Eintrichtern der "richtigen" Begriffe, womöglich im Namen der Philosophie, wird bei dem Durchgang der "Begriffsbildung" der Versuch unternommen, den Blick auf das vorhandene Wissen und Können der Kinder zu lenken und ein neues, reflektiertes Wissen und Können zu bilden."¹⁹

Bei Kleinkindern ist allerdings diese Phase auf der verbalen Ebene nur schwer zu erreichen. Dass sie aber trotzdem ein Konzept, einen Begriff von Freundschaft besitzen, zeigte sich sehr deutlich in einem Konfliktgespräch, in dem ein Junge einem anderen anhand dieses Konzepts beweisen wollte, dass dieser doch sein Freund sei. Das Problem der Begriffsbildung besteht allerdings nicht nur für Kinder. Im Dialog Menon²⁰ zeigt Platon, das auch Erwachsene mit diesem Problem zu kämpfen haben, etwas auf "den Punkt zu bringen".

Mit Hilfe dieser drei Durchgänge sollen die Kinder befähigt werden, ihre Welt noch genauer und reichhaltiger wahrzunehmen und sie auch mit anderen zu teilen, sowie einen Zugang zu der Welt der anderen zu finden. Wie bei Sokrates durchdringen sich die drei Phasen gegenseitig. Der Gesprächsprozess ist nämlich lebendig, manchmal ist ein Teilnehmer schon weiter voran, dann wieder geht er in der Spirale einen Schritt zurück und eröffnet das Fragespiel aus einer anderen Perspektive.

Unser Ziel im Rahmen unserer Forschung zum Spiel als Kulturtechnik ist es, den Kindern durch unser philosophisches Fragespiel als Rätsel dabei zu helfen, sich ihrer intellektuellen Fähigkeiten bewusst zu werden, sie zu schärfen, Freude an ihnen zu empfinden und sich mit Hilfe dieser intellektuellen Fähigkeiten besser den anderen mitteilen zu können. Wir haben mit dem Film gezeigt, dass auch schon Kleinkinder dazu fähig sind, eine Denksequenz zu entwickeln und dass sie bereits über differenzierte ethische Konzepte verfügen. Diese empirische Entwicklungsstudie zu

einem experimentellen Versuch im Kindergarten stellt erste Anfangsschritte des Philosophierens vor. In der Zukunft wollen wir vor allem die Möglichkeiten erforschen, wie das Zusammenspiel von deduk-

tivem und induktivem Denken der Kinder und Erwachsenen noch produktiver durch geeignete Impulse, Lehrmaterialien, Themenstellungen etc. zu spielerischem ethischen Lernen führen kann.

Anmerkungen

- * Dieser Vortrag steht im Zusammenhang mit dem Internationalen Forschungsprojekt zum deutschen und japanischen Ethikunterricht: A Development-Study on the Learning of Ethics. "Das Spiel als Kulturtechnik". Hodegetisches Institut, Pädagogische Hochschule Karlsruhe & Department of Learning Science, Graduate School of Education, Hiroshima University.
- ¹ Matthews, Gareth B.: Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder, Berlin 1991, S.22.
- ² Huizinga, Johan: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg 1938, 18.Auflage, S.9.
- ³ Caillois, Roger: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch, Frankfurt/M./Berlin 1982, S.14.
- ⁴ Vgl. Huizinga, J.: Homo Ludens, S.9ff.
- ⁵ Caillois, R.: Die Spiele und die Menschen, S.64.
- ⁶ "Turandot, Märchenprinzessin der Sammlung "Tausendundein Tag". Sie lässt zahlreiche Freier, die die von ihr gestellten, sehr schwierigen Rätsel[fragen] nicht lösen können, köpfen. Prinz Kalaf gelingt es schließlich, sie zur Gemahlin zu gewinnen. Die dramatische Fassung des Stoffes von C. Gozzi (1771) wurde mehrfach übersetzt und bearbeitet u.a. von F. von Schiller (1802). Die bekannteste Ver-
- tonung stammt von G. Puccini. B. Brechts "Turandot oder Der Kongress der Weißwäscher" (1962) ist eine politische Satire." Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 24, S.11.
- ⁷ Huizinga, J.: Homo Ludens, S.9.
- ⁸ Ebd., S.127.
- ⁹ Ebd., S.127.
- ¹⁰ Ebd., S.130f.
- ¹¹ Ebd., S.131.
- ¹² Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart 1999.
- ¹³ Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen §123.
- ¹⁴ Martens, E.: Philosophieren mit Kindern, S.127.
- ¹⁵ Vgl. Ebd., S.129.
- ¹⁶ Ebd., S.135, von Platons Rezeption des Sokrates und der amerikanische Pragmatismus im Sinne von John Dewey.
- ¹⁷ Ebd., S.67.
- ¹⁸ Ebd., S.97.
- ¹⁹ Ebd., S.110f.
- ²⁰ Platon: Menon S.71ff.

Philosophieren mit Kindern – Fortbildungskonzepte

Hans-Jürgen Dunkl

Der Workshop Fortbildung wurde konzipiert, damit das Philosophieren mit Kindern nicht nur modellhaft an einigen wenigen ausgewählten Kindertageseinrichtungen und Schulen umgesetzt wird, sondern mittelfristig flächendeckend in den genannten Bereichen Einzug hält. Fortbildungen zählen zu den effektivsten Maßnahmen, neue Methoden und Inhalte zu verbreitern und in die pädagogische Arbeit zu integrieren.

Die Teilnehmer an dem Workshop waren Vertreter von Fortbildungsträgern der freien Wohlfahrtspflege, Schulräte, Lehrkräfte verschiedener Schularten, Erzieherinnen und sonstige interessierte Hörer. Diese Mischung der Teilnehmer war Garant für eine außerordentlich lebhaft Diskussions, in der die unterschiedlichen Interessenslagen und Perspektiven deutlich zum Ausdruck gekommen sind.

Die Teilnehmer wurden von den Referenten (Ministerialrat Dunkl und Frau Siglmüller vom Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS), Frau Hiebl von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen, ALP) in das Thema eingeführt, indem Bezüge zu dem neuen Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan sowie zum Grundschullehrplan hergestellt und die unterschiedlichen Fortbildungssysteme der Schule und im Kinderbetreuungsbe- reich erläutert wurden.

1. Fortbildung in der Kinder- betreuung

Im Bereich der Kinderbetreuung sind derzeit rund 36.000 pädagogische Kräfte (insbesondere Sozialpädagoginnen, Erziehe-

rinnen und Kinderpflegerinnen) beschäftigt. Für die Fortbildung des pädagogischen Personals in Kindergärten, Horten, Krippen und in den sonstigen Einrichtungen sind die Träger als Arbeitgeber zuständig. Gleichzeitig besteht der gesetzliche Auftrag an die Staatsregierung, den pädagogischen Fach- und Hilfskräften der Kindergärten den Zugang zu den neugewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu ermöglichen und geeignete Fortbildungsmaßnahmen zu fördern. Der Freistaat Bayern unterhält daher ein Staatsinstitut für Frühpädagogik, das die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse auswertet und in die Praxis umsetzt. Ferner werden die Fortbildungsträger der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege sowie die Bayerische Verwaltungsschule finanziell unterstützt. Der Freistaat Bayern wendete hierfür im Jahr 2004 rund 770.000 Euro auf. In Abstimmung mit den Fortbildungsträgern (Bayerischer Landesverband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Bayerischer Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder e.V., Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e.V., Bayerisches Rotes Kreuz-Landesgeschäftsstelle, Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Bayern e.V., Bayerische Verwaltungsschule) nimmt der Freistaat Bayern über Gewichtungsfaktoren Einfluss auf die Inhalte bzw. Schwerpunkte der einzelnen Fortbildungsprogramme. Die staatlich geförderten Fortbildungsveranstaltungen sind grundsätzlich für alle pädagogischen Kräfte offen. Die Mitgliedschaft im jeweiligen Trägerverband ist somit nicht Voraussetzung für die Teilnahme. Als besonders effektiv und erfolgreich haben sich die Fortbildungskampagnen der letzten Jahre (z.B. derzeit Startchance Bildung) erwiesen. Es handelt sich hierbei um in der Regel dreitägige (2

+1 Tage) Fortbildungen, die von den genannten Fortbildungsträgern gemeinsam konzipiert werden und vor Ort in Zusammenarbeit mit den Jugendämtern angeboten werden.

2. Fortbildung im Schulbereich

Die außerfamiliäre institutionelle Kinderbetreuung wird zu 2/3 von freigemeinnützigen Trägern und zu etwa 1/3 von Kommunen angeboten. Adressaten der Fortbildungen sind somit pädagogische Kräfte, die regelmäßig nicht in einem unmittelbaren Rechtsverhältnis zum Freistaat Bayern stehen. Die staatliche Lehrerfortbildung in Bayern ist demgegenüber unmittelbar staatliche Aufgabe. Sie gliedert sich nach Reichweite und Trägerschaft in die zentrale, regionale, lokale und schulinterne Lehrerfortbildung. Hinzu kommen noch Fortbildungsangebote einzelner Kommunen (z.B. die Pädagogischen Institute in München und Nürnberg) sowie Veranstaltungen zur Fortbildung von Religionslehrkräften, die in Zusammenarbeit mit den Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften durchgeführt werden. Die zentrale Lehrerfortbildung richtet sich an Lehrkräfte aus ganz Bayern. Träger ist insbesondere die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP), Dillingen.

"Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für Unterricht und Erziehung. Zu ihren beruflichen Aufgaben zählen das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Diagnostizieren, Fördern und Beraten; hierzu gehört auch die Notwendigkeit, ihre berufliche Tätigkeit zu überprüfen, zu überdenken und weiterzuentwickeln. Diesem komplexen Berufsbild entsprechen hohe Anforderungen an die Aus- und Fortbildung. Um dem Bedarf gerecht zu werden, strebt Lehrerfortbildung an, die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrkräfte zu erhalten, zu erweitern und der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung anzupassen¹.

Lehrerfortbildung hat vielfältige Perspektiven: Sie trägt zur Qualität und Weiterentwicklung des Schulwesens bei und hilft der Lehrkraft, sich dem Wandel der gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen; sie unterstützt das personale Selbstverständnis und die berufliche Identität des Lehrers. Sie kann auch Aufgaben der Ausbildung und der Weiterbildung übernehmen. Lehrerfortbildung als Instrument der Unterrichtsentwicklung zielt auf die Erhaltung und Aktualisierung der pädagogischen, fachlichen, didaktischen und methodischen Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrkraft. Ihre Inhalte orientieren sich im Sinne einer Angebotsorientierung schwerpunktmäßig am verfassungsgemäßen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen und den aktuellen bildungspolitischen Zielsetzungen, an der Lehrplanentwicklung sowie an der Entwicklung von Wissenschaft, Wirtschaft und Technik, im Sinne einer Nachfrageorientierung dagegen vorrangig am erklärten Bedarf der Lehrkräfte an den Schulen".²

3. Anknüpfungspunkte des Philosophierens mit Kindern in der Kinderbetreuung und in der Grundschule

Im bisher noch geltenden Rahmenplan für anerkannte Kindergärten sowie in den Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in Horten ist das Philosophieren mit Kindern nicht angesprochen. Der Entwurf des IFP eines neuen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder bis zur Einschulung, dessen Bildungs- und Erziehungsziele ab dem Kindergartenjahr 2005/2006 in allen Kindertageseinrichtungen gelten sollen, greift dieses Thema nun in dem Kapitel "Ethische und religiöse Erziehung und Bildung"³ ausdrücklich auf. Darüber hinaus können die Grundvoraussetzungen des Philosophierens, nämlich Staunen und Fragen, Offenheit und Neugier, Wissen und Werten unmittelbar in Beziehung mit den Bildungs- und Erziehungszielen des Baye-

rischen Bildungs- und Erziehungsplans gebracht werden. Im Mittelpunkt der Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen steht nämlich das Kind, das seine Entwicklung und Bildung aktiv mitgestaltet und zur Entfaltung seiner Persönlichkeit auf vielfältige Anregungen von Seiten seiner Eltern, seiner Familie, des pädagogischen Personals und seines sonstigen sozialen Umfeldes angewiesen ist. Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder sind ein einheitliches, zielgerichtetes Geschehen im sozialen Kontext. Bildung ist also ein sozialer Prozess, an dem sich neben dem Kind auch die Fachkräfte, die Eltern und andere für das Kind wichtige Personen beteiligen.

Formen des Bildungsgeschehens von Kindern in Kindertageseinrichtungen sind sinnliche Wahrnehmung, Spiel, Bewegung und der kommunikative Austausch.

Das pädagogische Personal regt die Kinder zur fragenden Erkundung ihrer Welt an. Dazu gehört die Beschäftigung mit grundlegenden Fragen, die von den Kindern selbst aufgeworfen werden oder auf ihr Interesse stoßen. Dadurch soll bei den Kindern ein Prozess des Nachdenkens in Gang gesetzt werden.

Auch im Grundschullehrplan findet sich in entsprechender Weise ein Anknüpfungspunkt für das Philosophieren mit Kindern: "Der Lernprozess wird unterstützt, durch eine gedanklich- begriffliche, sprachliche und wertende Auseinandersetzung. Das Betrachten aus unterschiedlichen Perspektiven und das Erkennen von Zusammenhängen können vernetztes Denken bereits in der Grundschule anbahnen."⁴

4. Diskussionsverlauf des Workshops

Ein Teil der Fortbildungsträger hat zunächst das Projekt der Hanns-Seidel-Stiftung in Zusammenarbeit mit der Verei-

nigung der Bayer. Wirtschaft (vbw) als solches hinterfragt. Verfahren und Wahl der Standorte für das Projekt wurden kritisiert, weil die Träger dabei nicht eingebunden waren. Ebenfalls kritisch wurde die Rolle der Wirtschaft in dem Projekt gesehen. Der Hinweis auf die bildungspolitische Initiative des vbw und die Beteiligung des Verbandes an der Diskussion unter dem Stichwort "Bildung neu denken" war für einen Teil der Spitzenverbände offensichtlich wenig überzeugend. Vielmehr wurden Befürchtungen geäußert, durch das Eintreten des Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen für Philosophieren mit Kindern im Rahmen der Fortbildung könnte das bisherige Fortbildungsprogramm der Verbände beeinträchtigt werden.

Durch diese Wortbeiträge wurde vielen Workshopteilnehmern bewusst, wie unterschiedlich die Bildungsbereiche Schule und Elementarbereich konzipiert sind. Der Elementarbereich ist dadurch gekennzeichnet, dass Innovation bedingt durch das Subsidiaritätsprinzip (Vorrang freigeimeinnütziger Träger) nur durch die Leistungsanbieter bzw. in enger Abstimmung mit ihnen eingeleitet werden kann. Im Elementarbereich fehlen direkt wirksame Steuerungsmechanismen, z.B. der unmittelbare Zugriff auf das Fachpersonal, wie sie im Schulbereich gängig sind. Im Grunde ist im Elementarbereich staatliche Einflussnahme nur durch das Förderrecht effektiv möglich.

Breiten Raum haben in der weiteren Diskussion die Grundvoraussetzungen für das Philosophieren mit Kindern eingenommen. Die Teilnehmer vertraten weitgehend übereinstimmend die Auffassung, dass Philosophieren mit Kindern sowohl in Kindergärten wie auch in der Schule ohne großen Aufwand durchgeführt werden kann. Es gehe nicht darum, ein neues Fach einzuführen, vielmehr darum, den Kindern zu ermöglichen, ihrem natürlichen Forscherdrang und ihrer Neugier Nahrung zu ge-

ben. Bildungsprozesse sind dann wirksam, wenn Kinder selbst auf Entdeckungsreise gehen können, wenn sie ihre Umgebung hinterfragen können, wenn sie dialogisch selbst nach der Wahrheit streben können und diese nicht von Erwachsenen vorgegeben wird, und wenn sie ihre Lebenswerte selbst finden. Das Philosophieren als Grundhaltung müsste daher eigentlich vor die Klammer des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans gezogen werden, und nicht nur im Rahmen der Förderschwerpunkte behandelt werden.

An dieser Stelle wurde zum Teil sehr selbstkritisch aus den Reihen der Lehrer geäußert, dass die natürliche Neugier der Kinder und damit auch ihre Kreativität mit zunehmendem Alter verloren gehe. Die Schule trage daran ihren Anteil. Zwar ermögliche der neue Grundschul Lehrplan neue Methoden in den Schulunterricht einzuführen und auch Philosophieren einzuüben. Jedoch fehle es an Zeit, der Lehrplan sei hierzu überfrachtet. Zum Teil fehle auch der Mut mancher Lehrkraft, Prioritäten zu setzen und Lehrstoff/Vermittlung von Einzelwissen zugunsten der Vermittlung von Basiskompetenzen zu beschränken. Diese ganzheitliche Förderung, die im Elementarbereich erfolgreich ist, werde zwar in den vergangenen Jahren auch im Grundschulbereich verstärkt praktiziert, sei aber insgesamt nach wie vor nur rudimentär anzutreffen. Die Möglichkeiten des neuen Grundschul Lehrplans würden insofern nur unzureichend genutzt. Im Vordergrund stehe nach wie vor die Wissensvermittlung.

Die Wortbeiträge führten hin zu der generellen Frage des Übergangs vom Kindergarten zur Schule und der Zusammenarbeit der beiden Bildungsbereiche. Die Bayerische Staatsregierung hat eine Offensive gestartet, Grundschulen und Kindergärten besser miteinander zu verzahnen. Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen sollen enger zusammenarbeiten und die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze auf-

einander abstimmen. Eine Maßnahme hierzu ist die Durchführung gemeinsamer Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer und Erzieherinnen. Die ALP hat sich hierfür im Rahmen ihrer Kapazitäten auch für Erzieherinnen geöffnet. Die Fortbildungsrichtlinien des StMAS wurden angepasst, um gemeinsame Veranstaltungen für Erzieherinnen und Lehrer zu ermöglichen. Gerade das Philosophieren mit Kindern eigne sich nach Auffassung der Workshopteilnehmer thematisch für gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen.

Die Landesverbände für katholische und evangelische Tageseinrichtungen für Kinder haben abschließend ausdrücklich ihr Interesse an einem verstärkten Angebot von Fortbildungsveranstaltungen zum Philosophieren mit Kindern bekundet. Beide Verbände sehen die enge Verknüpfung mit der Werteerziehung, die die kirchlichen Einrichtungen schwerpunktmäßig anbieten.

5. Ausblick und Appell

Das Philosophieren mit Kindern fügt sich bestens in den neuen Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan ein und soll dort noch einen besseren Stellenwert erhalten. Der Rückenwind durch die Auftaktveranstaltung der Hanns-Seidel-Stiftung zum Philosophieren mit Kindern sollte genutzt werden, das Thema nachhaltig in der Bildungsarbeit der Kindergärten und Schulen zu verankern. Hierzu sollte möglichst bald in Zusammenarbeit mit der Universität Regensburg eine Qualifizierungsmaßnahme für Referenten der Fortbildungsträger konzipiert und durchgeführt werden. Zu bedenken ist dabei der vergleichsweise lange Vorlauf für die Erstellung der Fortbildungsprogramme und die erhebliche Konkurrenz der Angebote im Elementarbereich durch Einführung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Art. 20 Abs. 1 des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes.
- ² Aus Lehrerfortbildung in Bayern, KMBek vom August 2002.
- ³ Siehe S.116

<http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/bep/bep.pdf>

- ⁴ zum Hintergrund siehe auch: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=285d830abd5a62603e704cb7527a4fa1>.

Der Zauberring – ein philosophischer Lehrfilm

Oliver Hidalgo

1. Die Idee

Das Projekt 'Kinder philosophieren' will gerade im Bereich der Werteerziehung neue Wege beschreiten. Auf eine dezidierte "Wertevermittlung" verzichtend, wird in erster Linie die Kompetenz gefördert, sich in moralisch prekären Situationen selbstständig und kritisch ein Urteil zu bilden. Kinder lernen, ethische und moralische Prinzipien im eigenen Handeln zu erkennen und zu analysieren. Das Philosophieren in Kindergärten, Schulen und Horten konfrontiert die Heranwachsenden mit ethischen Dilemmata, die nicht einfach aufzulösen sind. Die Thematisierung und Diskussion moralischer Handlungen regt zum Nachdenken an, macht die Relevanz von Werten bewusst und fördert die Persönlichkeit und Charakterstärke. Durch die dargestellten Problemfälle wird überdies die argumentative Auseinandersetzung mit Werten eingeübt. Das Medium Film ist dabei in höchstem Maße geeignet, eine solche philosophisch inspirierte Wertebildung bei Kindern anzuregen. Mit Hilfe von Bildern lassen sich ethisch komplexe Zusammenhänge oft leichter darstellen als mit Texten. Weil das Projekt zudem schon im vorschulischen Bereich ansetzt, kommt audiovisuellen Quellen und Medien grundsätzlich eine besondere Bedeutung zu.

Als inhaltliche Vorgabe des Lehrfilms wurde der Mythos vom "Ring des Gyges" gewählt, mit dem Platon einst verdeutlichen wollte, dass es in der Moralphilosophie auf den äußeren Schein nicht ankommt. Ein Ring, der seinen Träger unsichtbar macht, mag diesen davor schützen, für seine Taten bestraft zu werden. Die Unsichtbarkeit bedeutet jedoch nicht, dass Gerechtigkeit, Verantwortung und Gemeinschaftsgefühl aufhören zu existieren.

Der Film "Der Zauberring" verlagert die Thematik in die Lebenswelt der Kinder. Niels, die Hauptfigur, ist etwa 15 Jahre alt, sieht sich gerne "Splattermovies" an, ist fasziniert von BMX-Rädern und hat Probleme in Mathematik. Als er in einer Videothek einen geheimnisvollen Ring findet, der die Zauberkraft besitzt, seinen Träger unsichtbar zu machen, kann er sich mit einem Male alle seine Wünsche erfüllen. Er besorgt sich unbemerkt eine für Minderjährige verbotene DVD, verschafft sich die Lösungen für die nächste Schulaufgabe und klaut Geld für ein neues Fahrrad. Mit der Zeit kommen ihm jedoch Zweifel an der neu gewonnenen Macht. Er beschließt, den Zauberring nicht nur für sich zu gebrauchen, sondern auch andere davon profitieren zu lassen, ohne jedoch sein Geheimnis zu verraten. Er verleiht das Fahrrad an seinen Freund Sam und kopiert Dennis die Lösungen für eine Extemporale, von der er auf Grund seiner Zauberkräfte weiß. Die mit dem Ring begangenen Taten haben jedoch unbeabsichtigte Konsequenzen: Sam stürzt mit dem neuen Rad und Dennis wird beim Unterschleif erwischt und zu Unrecht des Diebstahls der Matheaufgaben beschuldigt. Exakt dasselbe ist zuvor Niels' jüngerem Bruder Basti passiert, dem der Vater nicht glauben will, dass er mit der DVD im Recorder nichts zu tun hat.

Niels fühlt sich verantwortlich für das Unglück seiner Freunde und seines Bruders. Das Filmende greift deshalb das Bild der Eingangssequenz wieder auf: Niels sitzt an einem Fluss und wirft mit der einen Hand Steine in den Fluss. In der anderen Hand hält er den Ring, während er überlegt, was er nun mit seiner Zauberkraft anfangen soll. Am Ende bleibt offen, ob er den Ring behält oder wegwirft.

2. Der philosophische Hintergrund

Die Figur des Gyges, dessen Sage Platon im zweiten Buch der *Politeia* überliefert (359c-360b), wurde zuvor bereits von Herodot verarbeitet. Später inspirierte der Stoff Friedrich Hebbel zu seiner Tragödie *Gyges und sein Ring* (1856) oder auch J.R.R. Tolkiens Bestseller *Lord of the Rings* (1954/55). In der historischen Überlieferung herrschte Gyges von etwa 685 bis 652 v. Chr. als König von Lydien an der Mittelmeerküste Kleinasiens in der heutigen Türkei. Um die Hintergründe seiner Thronbesteigung rankten sich abenteuerliche Legenden. In der platonischen Überlieferung ist Gyges ein einfacher Hirte, der in Diensten des Monarchen Kandaules steht. Nach einem Erdbeben entdeckt er in einer Erdspalte ein hohles Bronzepferd, das einen übermenschlich großen Leichnam beherbergt. Vom Finger des toten Mannes zieht Gyges einen Ring und kehrt zu seinen Kameraden zurück. Als sie beim Feuer beisammen sitzen, findet er heraus, dass er sich durch eine Drehung des Rings unsichtbar machen kann. Er begibt sich zum Königshof, verführt die Königin und macht sie zu seiner Verbündeten. Nach der Ermordung von Kandaules besteigt Gyges selbst den Thron.

In der *Politeia* bedient sich die Figur des Glaukon der Sage vom Hirten, der durch einen magischen Ring zu Macht, Reichtum und Attraktivität gelangt, um als *advocatus diaboli* seinen Gesprächspartner Sokrates zur Erklärung der Gerechtigkeit zu veranlassen. Denn was die Fabel offenbar zeigt, ist, dass moralisches Handeln nur einen faulen Kompromiss darstellt. Wenn er könnte, würde ein jeder Unrecht begehen, um seine egoistischen Ziele durchzusetzen. Davon abhalten kann ihn lediglich die Angst vor der Rache der anderen bzw. die Gefahr, selbst Unrecht zu erleiden. Aus diesem Grund einigt man sich auf ein allgemeines Sittengesetz, das den sozialen Umgang regelt. Sollte es jemandem allerdings gelingen, sich den Blicken der ande-

ren zu entziehen und ungestraft Unrecht zu tun, wäre dieser Kompromiss aufgekündigt. Der Ring, der Unsichtbarkeit verleiht, scheint damit den Unterschied zwischen dem Gerechten und dem Ungerechten zu nivellieren. Wer einen solchen Ring besitzt, "könnte unter den Menschen wandeln, wie ein Gott."

Platon stellt sich mit der Gyges-Erzählung einem Problem, das später vor allem Nietzsche beschäftigen wird: Ist die Gerechtigkeit lediglich die Tugend der "Schwachen", die nicht die Kraft besitzen, in vollkommener Selbstbestimmung zu leben? Die Antwort, die der Autor der *Politeia* seinem Protagonisten Sokrates in den Mund legt, ist eindeutig: Als höchstes Gut der Seele fordert die Gerechtigkeit zu moralischem Handeln auf, "ob man nun den Ring des Gyges hat oder nicht" (612b). Die Gerechtigkeit ist ein Selbstzweck, ein intrinsischer Wert, der unabhängig von allen Folgen anzustreben ist. Der Maßstab des richtigen Verhaltens ist dabei nicht selbst definiert, sondern wird durch die Idee des Guten vorgegeben. Es genügt also nicht, wie Machiavelli meinte, für seine Mitmenschen gerecht zu "erscheinen", weil wahre Moral nicht von der Kontrolle durch andere abhängt. Nach Platon macht die Ungerechtigkeit die Seele krank und verheißt dem Tyrannen ein Leben in Furcht und Unglück.

Die ethischen Probleme, die der Film "Der Zauberring" thematisiert, bewegen sich exakt in den von Platon vorgezeichneten Linien. Die Unsichtbarkeit verhilft dem Träger des Rings zu einer ungeheuren Macht, die er für seine Zwecke missbrauchen kann: Niels mogelt sich zu einer guten Zensur, stiehlt Geld und durchbricht die für Minderjährige gültigen Verbote. Da sein Verhalten jedoch nicht ohne sichtbare Konsequenzen bleibt, verstrickt er sich in Lügen, um die Geschehnisse zu erklären. Obwohl ihm nichts nachzuweisen ist, bleibt ein fader Beigeschmack. Hinzu kommt, dass ihn die ungeahnte Macht von

seinen Freunden entfernt, die argwöhnisch seine "Glückssträhne" verfolgen.

Weil die Unsichtbarkeit jedoch keineswegs sein Gewissen zerstört, beschließt Niels, den Ring nur mehr für "gute" Zwecke einzusetzen. Deshalb lässt er seine Freunde zwar nicht an der Macht, wohl aber an ihren Folgen teilhaben. Problematisch bleibt indes, dass Niels nur seinen eigenen Maßstäben für Gerechtigkeit gehorcht. Nicht zuletzt deshalb führt sein "guter" Wille nicht zu den gewünschten Erfolgen. Die Schlusszene verdeutlicht das ethische Dilemma, das der Ring provoziert: Es fällt schwer, auf die Macht, die er verleiht, zu verzichten. Andererseits kann sich sein Träger auch dann nicht aus der Verantwortung für seine Taten stehlen, wenn er nach außen hin "straffrei" bleibt. Mit guten Vorsätzen ist es hier nicht getan. Wie prekär allein der Besitz des Rings ist, wird durch eine Option ersichtlich, die Niels gar nicht in den Sinn kommt: den Ring jemand anderem zu überlassen. Die Macht, welche die Unsichtbarkeit verleiht, will er niemandem eingeräumt wissen, außer vielleicht sich selbst. Wer jedoch für sich andere Maßstäbe gelten lassen will als für andere, der hat das Grundprinzip der Moral nicht verstanden.

Ein Philosoph, der nach Platons Vorstellung die Idee des Guten geschaut hat, würde sich sogar vom Ring des Gyges nicht vom Pfad der Tugend abbringen lassen. Für "normale" Menschen aber kann es nur eine Entscheidung geben, die sich mit moralischen Grundsätzen verträgt: den Ring in den Fluss zu werfen.

3. Aufbau der DVD

Der Film "Der Zauberring" wird als didaktische DVD vertrieben, die sich aus zwei Menüebenen und einem CD-ROM-Teil zusammensetzt. In Menüebene 1 kann der Film in voller Länge und in drei Einzelsequenzen abgespielt werden. Diese Sequen-

zen sind den Themenblöcken "Gerechtigkeit", "Verantwortung" und "Gleichheit" zugeordnet. Unter dem Punkt "Beispiele" finden Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher nützliche Anregungen für den Einsatz der DVD anhand von Praxisbeispielen. In Menüebene 2 werden dazu aus den Bereichen "Erste Klasse Grundschule", "Kindergarten" und "Vierte Klasse Grundschule" kurze Dokumentationen, die Kinder beim Philosophieren zeigen, angeboten. Zudem regen vorgegebene Impulsfragen eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Thematik an und unterstützen so die philosophische Analyse des Films. Im Kontext der "Gerechtigkeit" sollen die Kinder etwa darüber nachdenken, ob man bloß gut handelt, weil man Angst vor Strafe hat oder weil man gerecht sein will. Auch wird zur Diskussion gestellt, woher der Einzelne eigentlich weiß, was gerecht ist und was nicht. Zentral für den Bereich "Verantwortung" ist der Gegensatz zwischen Schein und Sein sowie der Konflikt zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik. Die Kinder sollen hier durchaus eine Antwort darauf finden, ob es Situationen gibt, in denen Lügen, Stehlen oder Gewalt erlaubt sind oder ob ein solches Verhalten niemals Mittel zum Zweck sein darf. Der Aspekt der "Gleichheit" konfrontiert die Kinder schließlich mit dem Problem, ob sie es gut fänden, wenn jemand einen Zauberring besäße oder ob die Macht, die er verleiht, nicht doch zu gefährlich ist. Daran knüpft die Frage an, ob für alle stets die gleichen Regeln gelten müssen oder auch die Ungewissheit, ob der Zauberring seinen Träger einsam macht.

Im ROM-Teil der DVD sind beim Abspielen über den PC ergänzendes Arbeitsmaterial und das Impressum zugänglich. Ein Unterrichtsbeispiel mit fünf Arbeitsblättern gibt eine Orientierung darüber, wie eine philosophische Einheit didaktisch zu begleiten ist, Informationen über Platon, ein Auszug aus der Politeia sowie Hinweise zur philosophischen Interpretation des

Films liefern überdies nützliches Hintergrundwissen. Im ROM-Teil findet man zudem eine Kurzbeschreibung des Projekts Kinder philosophieren, weiterführende Literatur- und Linklisten sowie die Begleitkarte. Diese Materialien sind allesamt als PDF abgelegt und können einfach ausgedruckt werden.

4. Perspektiven

Der Film "Der Zauberring" veranschaulicht verschiedene Dimensionen ethischen Handelns. Im Gespräch mit den Kindern und durch Einsatz bestimmter Fragestellungen werden Werte wie Gerechtigkeit, Gleichheit und Verantwortung reflektiert. Die Produktion des "Zauberrings" wurde ermöglicht durch eine Kooperation zwischen der Hanns-Seidel-Stiftung, des FWU

– Institut für Film und Bild, der Dr. Oscar Troplowitz Stiftung Hamburg sowie der rs-medienberatung München.

Für die Zukunft ist eine Erprobung der didaktischen DVD an den Modellstandorten des Projekts Kinder philosophieren angedacht. Kindern verschiedener Altersstufen wird der Film vorgeführt, um eine philosophische Wertediskussion zu initiieren. Ihre Reaktionen, Anregungen, Fragen und Antworten werden dokumentiert und wissenschaftlich aufbereitet. In Abhängigkeit von den Ergebnissen dieser Untersuchung wird dann letztlich auch darüber entschieden, ob dem Pilotfilm "Der Zauberring" weitere Produktionen folgen. Die Schatzkammer der Philosophie besitzt jedenfalls noch zahlreiche interessante Stoffe, die für eine solche Lehrfilmreihe geeignet wären.

Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht das eigentlich?

Ekkehard Martens

1. Wo geschieht (institutionell) Philosophieren mit Kindern?

In einigen neuen Bildungsplänen (Richtlinien o.ä.) für Kindergärten (Kindertagesstätten o.ä.) zählt zu den Grund- oder Schlüsselkompetenzen wie Umgang mit seinem Körper, mit anderen, mit der Natur oder mit der Sprache auch das Philosophieren mit Kindern (z.B. in Bayern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein); in Mecklenburg-Vorpommern hat der auch in einigen anderen Bundesländern übliche Ethikunterricht in der Grundschule die Bezeichnung "Philosophieren mit Kindern" und wird in den meisten Bundesländern im Ethikunterricht auch ohne diese Bezeichnung praktiziert, auch als Unterrichtsprinzip in anderen Fächern, vor allem im Religions-, Deutsch- oder Sachkundeunterricht. Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip und als eigenes Fach bzw. als eigene Inszenierung (Morgenkreis, Klassenlehrerstunde, Projekt etc.) ergänzen sich wechselseitig. Jedoch sollte auf jeden Fall dem Philosophieren ein eigener Zeitraum frei gehalten werden, auch im Kindergarten (o.ä.). Kinder brauchen Rituale und Philosophieren braucht Muße.

2. Was ist Philosophieren?

Die Bestimmung von Philosophie als Theoriegebäude der klassischen Texte großer Denker oder der akademischer Einzeldisziplinen wie Logik, Ethik, Metaphysik oder Anthropologie etc. ist seit ihrem Beginn bis heute höchst kontrovers und in ihren Produkten schwer zu verstehen. Weniger kontrovers und schwer zu verstehen dagegen ist das Philosophieren als Tätig-

keit oder Prozess des Selbstdenkens von jedermann in der Tradition eines Sokrates. Dennoch muss auch diese Tätigkeit genauer bestimmt und gelernt oder geübt werden.

3. Was ist spezifisch philosophisches Selbstdenken im Unterschied zum alltäglichen und wissenschaftlichen Selbstdenken?

Selbstdenken bedeutet nicht Originalität um jeden Preis, sondern Durchdenken oder Prüfen fremder und eigener Wissensansprüche mit dem Ziel, möglichst haltbare eigene Urteile und Einsichten zu gewinnen und auf sein eigenes Leben zu beziehen. Selbstdenken geschieht auch im Alltag und in der Wissenschaft. Was zeichnet aber im Unterschied hierzu die Tätigkeit des philosophischen Selbstdenkens aus? Der Unterschied liegt in der Haltung, den Inhalten und in der Methode, wobei die Übergänge durchaus fließend sein können:

- Haltung: die durch keine Vorurteile begrenzte Haltung des Staunens als Bereitschaft, scheinbar Selbstverständliches oder Unsinniges gemeinsam (verwundert, irritiert, fragend, neugierig, respektvoll) sich genauer anschauen und "skeptisch" (hinschauend) prüfen.
- Inhalte: ausgehend von konkreten alltäglichen oder wissenschaftlichen Beobachtungen und Fragestellungen die darin enthaltenen grundsätzlichen Prämissen oder Vorannahmen und Begriffe thematisieren, z.B. nach Kants vier Fragen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist

der Mensch? (typische Formulierung: Was ist eigentlich x?).

- Methode (siehe unten unter 6): mit Hilfe vernetzter Denk- oder Erkenntnismethoden, die sonst nur isoliert, monopolistisch oder unreflektiert angewendet werden, Fragen formulieren und zu beantworten versuchen (jede Wissenschaft hat ihre eigene Methode und blendet alltägliches Beobachten und Denken als "unwissenschaftlich" aus; im Alltag wiederum gehen wir oft von verengten, ungenauen oder einseitigen Annahmen und Begriffen aus).

4. Wer alles kann philosophisch selbst denken?

Ohne Wertung lassen sich folgende Gruppen feststellen:

- das Philosophieren der großen, klassischen Denker der Tradition
- das Philosophieren der akademischen oder wissenschaftlichen Fachdisziplin
- das Philosophieren von erwachsenen Laien als Welterfahrung und gesunder Menschenverstand
- das Philosophieren von Kindern als Anfangsschritte des Selbstdenkens.

Als Wertung kann man behaupten: Das Philosophieren der Kinder ist oft frischer und unbefangener (und provoziert auch die anderen Gruppen), braucht aber Hilfe zur Förderung (Gesprächsführung, Impulse, Deutungsvorschläge von x aus der "Schatzkammer" der Philosophiegeschichte).

5. Können Kinder philosophieren?

Kinder sind als Weltneulinge geborene Philosophen:

- Sie erproben als natürliche Lebewesen mannigfaltige Reiz-Reaktionsmuster für das Verhalten in der Welt, analog zum Neugierverhalten von Ratten oder anderen Lebewesen.
- Sie wachsen als kulturelle Lebewesen in kontroverse, auch kulturell unterschiedliche Deutungsmuster für das Verstehen von Welt hinein.
- Sie denken als vernunftbegabte Lebewesen selbstständig über Interpretationsmuster nach.
- Sie lernen als sprach- oder zeichenfähige Lebewesen mit dem (weit verstandenen) Sprechen zugleich in Anfangsschritten zu philosophieren.

6. Was sind Anfangsschritte des Philosophierens?

Was ist, soll und wie geht Philosophie(ren)?

Philosophie(ren) kann vieles sein und zu vielem gut sein. Sie kann *auch* "Kulturtechnik" sein, wie Lesen, Schreiben, Rechnen (vgl. Platon, Theages 122e) und zur Gestaltung einer humanen – individuellen und gesellschaftlichen – Lebenspraxis in einer wissenschaftlich-technischen und demokratischen Gesellschaft beitragen.

<i>PHASEN</i>	VORVERSTÄNDIGUNG – ERARBEITUNG – AUSWERTUNG						
INHALTE							
Fragedimensionen (Kant): – Was kann ich wissen? – Was soll ich tun? – Was darf ich hoffen? – Was ist der Mensch?	METHODEN*	PHÄNOMENOLOGISCHE M.	HERMENEUTISCHE M.	ANALYTISCHE METHODE	DIALEKTISCHE METHODE	SPEKULATIVE METHODE	Pädagogische Perspektiven
	ZIELE						
Gegenstandsbereiche (Platon): – Ich / Psyche – Gesellschaft / Polis – Natur / Kosmos	<i>Wahrnehmung verfeinern</i>						Lehren und Lernen (=Mittel) neutrale Perspektive
	<i>Deutungen kennen</i>						
	<i>Begriffe und Argumente klären</i>						
	<i>Positionen abwägen</i>						
	<i>Einfälle wagen</i>						
	<i>Einsichten - Urteilen</i>	selbst denken – handeln – sein					personale Perspektive
<i>Handeln (Charakter)</i>							

*Philosophische **Methoden im Unterricht** (grau schraffiert: Hauptakzent; Reihenfolge plausibel, aber nicht zwingend)

- PHÄNOMENOLOGISCHE METHODE: differenziert und umfassend beschreiben, was ich selber wahrnehme und beobachte
- Hermeneutische METHODE: das eigene Vorverständnis bewusst machen sowie (nicht nur philosophische) Texte lesen
- ANALYTISCHE METHODE: die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen
- DIALEKTISCHE METHODE: ein (mündliches oder schriftliches) Dialogangebot wahrnehmen, auf Alternativen/Dilemmata zuspitzen, das Für und Wider abwägen, um eine möglichst gut begründete, revidierbare Lösung zu versuchen
- SPEKULATIVE METHODE: Fantasien und Einfälle zulassen und bearbeiten

Einige notwendige Erläuterungen:

- Die unterschiedenen Methoden haben mit den entsprechenden Methoden der Fachphilosophie nur in einem entfernten Sinn etwas zu tun und sind nicht an ihnen zu messen; diese nehmen vielmehr umgekehrt ihren Ausgangspunkt von den elementaren Methoden des Sprechens und Denkens: "alle genuin philosophischen Methoden entspringen (...) konkreten alltäglichen Sprach- und Handlungszusammenhängen und sind deren Hochstilisierungen: Dem Verstehen und Fragen entspringt die Hermeneutik, dem Beschreiben die Phänomenologie, dem Streiten und Widersprechen die Dialektik, dem Nachfragen, Klären und Erläutern von Bedeutungen das Analysieren der Sprachanalyse etc. (dem Fantasieren und Spinnen die Spekulation, EM)" (Thomas Rentsch, Dresden)
- Zu unterscheiden sind philosophische Denk- und Arbeitsmethoden von allgemeinen pädagogischen Methoden (z.B. Malen, Spielen, Wortfeldanalyse, Schreiben etc.). Zu fragen ist jeweils: wie lassen sich die philosophischen Methoden konkret umsetzen und welchen philosophischen Erkenntniswert haben die allgemeinen pädagogischen Methoden? Wie lässt sich ein Denkprozess organisieren (abgesehen von un gelenkten, freien Gesprächen als Idealfall)?
- Die Methoden überschneiden sich und sind lediglich Akzente (siehe die schraffierten und leeren Kästchen in der Abbildung).
- Die Methoden sind kein starres Muster in einem vorgeschriebenen Ablauf, sondern zeigen die Vielfalt philosophischer Wege und zeigen, wie man Unterrichtsprozesse vor einseitigen Vorgehensweisen des bloßen Erlebnisberichtes, Herumredens, Fantasierens oder verengter Haarspalterei bewahren kann) – sie greifen die von den Prakti-

kern erprobten Methoden auf und vertiefen bzw. konturieren sie in ihrem philosophischen Gehalt.

- Das methodisch geübte Philosophieren unterstützt das kreative Philosophieren – auch ein Sänger, Maler, Tänzer oder Klavierspieler kommt nicht ohne handwerkliche Übung aus – Bildung ist ohne Ausbildung nicht zu haben (siehe die rechte Spalte in der Abb.).
- Im Laufe eigener philosophischer Erfahrungen können Lehrende, auch zusammen mit ihrer Kindergruppe oder Schulklasse, ihre eigene Werkzeugkiste zusammenstellen (siehe das Beispiel von M. Tiedemann).

7. Was ist Philosophieren als elementare Kulturtechnik und warum sollten Kinder philosophieren lernen?

- handwerkliches, methodisches Können
- inhaltliche Materialkunde (Deutungsmuster der Tradition, z.B. von Freundschaft, Glück etc.; enthalten in der hermeneutischen Methode)
- Philosophieren als Kulturtechnik lässt sich schrittweise verbessern (Graduierungsmodell)
- Teilhabe an der kulturellen Tradition Europas
- Mittel (Sozialverhalten, Demokratiefähigkeit, Denkschulung)
- Selbstzweck (Orientierung, Persönlichkeitsentwicklung, "Lust am Philosophieren")

Übung an einem konkreten Beispiel: "Dieses Zimmer ist wieder mal ein Saustall!" Fragen (nach dem Fünf-Finger-Modell):

1. *Etwas beschreiben*: Was sehe ich? Was siehst du? (dem Kind werden andere Dinge einfallen als dem tadelnden Erwachsenen; beide können wechselsei-

- tig ihren Horizont erweitern: phänomenologische Methode)
2. *Deutungen vorbringen*: Was ist das für mich/für dich? (was für den einen Unordnung ist, ist für den anderen fruchtbares Chaos: hermeneutische Methode)
 3. *Begriffe klären*: Was meine ich mit x eigentlich genauer? Was meinst du damit? (Abgrenzung von ordentlich, penibel und zwänglerisch, ebenso von chaotisch, schlampig und kreativ: analytische Methode)
 4. *Über Gründe streiten*: Warum meine ich, dies sei x und warum soll x sein? Stimmt du mir zu, bist du anderer Meinung? Warum? (in unseren Begriffen sind oft kontroverse Auffassungen und Wertungen enthalten, über die

man Gründe austauscht: dialektische Methode)

5. *Ungewöhnliche Sichtweisen entwickeln*: Was wäre, wenn/wenn nicht...? (Können wir ohne Ordnung oder ohne Chaos leben? Was wäre, wenn wir wirklich in einem wörtlich verstandenen Saustall leben? spekulative Methode).

Weiterführende Literatur

- Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover 2003.
- Martens, E: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart 1999.

Kinderphilosophie in der öffentlichen Diskussion

Gesprächsrunde 1: Philosophie zum Wohle der Bildung

Norbert Brieskorn: Greifen wir die Fragestellung auf, mit der unsere Gesprächsrunde überschrieben ist. Was hat man sich darunter vorzustellen – Philosophie zum Wohle der Bildung? Welche Rolle spielt das „philosophische Bescheidwissen“ für das, was wir als die Bildung, das Gebildetsein eines Menschen bezeichnen?

Karlfriedrich Herb: Ich möchte, weil irgendjemand ja anfangen muss, den Ball direkt zu Herrn Herrmann spielen und zwar deshalb, weil ich vor einigen Monaten Gelegenheit hatte, an der Eröffnung der Linde-Akademie an der TU teilzunehmen und ich habe damals schon gedacht, dass das, was Herr Herrmann macht, das ist, was wir schon früher hätten machen sollen, nämlich uns schon relativ früh darum bemühen, Kinder mit philosophischen Inhalten in Verbindung zu bringen. Die Carl von Linde-Akademie wurde, wie Sie alle sicherlich wissen, vor ungefähr einem Jahr an der TU München als Brücke zwischen Wissenschaft und Wirtschaft gegründet. Lassen Sie mich in diesem Zusammenhang noch von einem anderen Erlebnis in dieser Sache berichten: Ich las von einer löblichen Aktion, da wurde ein amerikanischer Philosoph von einer Wirtschaftsuniversität privater Natur eingeflogen, um jungen Ingenieuren in zwei Tagen einen Crashkurs in Ethik zu vermitteln. Ich halte das für ein bisschen zu spät und für ein bisschen zu schnell. Das ist einer der Gründe, weswegen wir heute hier sind.

Wolfgang A. Herrmann: Alles was mit „Crash“ zu tun hat, ist naturgemäß schlecht, keine Frage, aber: Nicht nur die Philosophie wird als Frau dargestellt, sondern auch Europa und vor allem die Mutter Natur. Vieles, bei dem wir es auf den ersten Blick gar nicht vermuten, ist in unserem Denken weiblich belegt, und das ist gar nicht so schlecht. Und damit bin ich bei

der Begrifflichkeit der Philosophie. Wir sollen ja heute über Philosophie sprechen. Staunen - Fragen - Denken - Werte finden, diese Abfolge meint vermutlich das kindliche Urstaunen, das nicht ganz zufällig auch der Urtrieb des Naturwissenschaftlers und Ingenieurs ist – also die Naturbeobachtung und das Staunen über die Wunder der Natur. Wer sich das nicht erhält, wird niemals ein guter Naturwissenschaftler und Ingenieur werden. Dann folgen zumeist die berühmten Warum-Fragen, also die Fragen, warum die Natur die Pflanzen so sein lässt, wie sie sind, warum das Gras grün ist und die Rose rot oder gelb und plötzlich hat alles mit Chemie zu tun. Welche Strukturen stecken dahinter? Es wird rückgefragt und überlegt, können wir Menschen diese Produkte selbst und möglicherweise unter Vermeidung von viel Mühsal besser in größeren Mengen machen? Dabei steckt zwischen den Fragen und dem Denken das Experiment. Das menschliche Experiment im Laboratorium, in der Werkstätte, das Nachdenken über die Ergebnisse, ist aber noch nicht das Ende, sondern das Finden der Werte ist das eigentlich Entscheidende. Es wird in einer globalen Welt wichtiger denn je. Und damit sage ich auch, dass Forschen, Entdecken, Technik mehr als jemals zuvor Teil der menschlichen Kultur ist, die ihren Rückbezug in der philosophischen Betrachtung hat. Auf den Menschen kommt es an, er muss forschen und entwickeln. Technikverständnis und Kunstfertigkeit sind in besonderer Weise eine Sache, die auf einer kulturvollen Schulbildung beruht und damit darf ich Ihnen als Techniker und Leiter einer großen technischen Universität sagen, dass wir keine Frühspezialisten brauchen, sondern junge Menschen, die sich in der Schule einen Bildungshorizont erworben haben, die mit ihrer Muttersprache umgehen und in dieser Sprache denken können, die etwas wissen über ihren historischen Hintergrund, und

die nicht zuletzt über die Entwicklung ihres Kulturkreises, denn nur so gibt es die Achtung auch vor dem kulturellen Verständnis der fernen Heimat. Asien beispielsweise und Südamerika stellen die kommenden Regionen dieser Welt dar, in denen wir uns überhaupt nur bewähren werden können, wenn wir neben den technischen Spitzenleistungen auch ein kulturelles Resonanzvermögen für diese Kulturen haben. Woher kommen diese Menschen, wie verstehen sie sich, wie leiten sie sich historisch ab, welche religiösen Verbindlichkeiten haben sie, viele dieser Fragen haben wir hier mitten in Europa häufig verlernt und daraufhin müssen wir uns rückbeziehen, um auch, aber nicht nur deshalb, international im Globalisierungsprozess ein geachteter Technikpartner zu werden. Davon unabhängig ist natürlich der geistige Rückbezug ein Wert für sich und deshalb versuchen wir zurzeit mit bescheidenen Mitteln über eine extern finanzierte Akademie unsere Technikstudenten in Pflichtveranstaltungen ihren geistig kulturellen Rückbezug zu vermitteln und das Sensorium zu vermitteln, dass jenseits der Zahlen und Figuren, wie Novalis es einmal gesagt hat, auch noch etwas ist, das wichtiger ist.

Norbert Brieskorn: Herr von Brück, es fiel das Stichwort Asien? Wie ist unser Verhältnis zum asiatischen Kontinent, respektive zu den Wertvorstellungen, die dort vorherrschend sind?

Michael von Brück: Ich will die Frage nach den Unterschieden von unserem Thema her angehen. Wie Sie wissen, habe ich viele Jahre in Asien gelebt, ich habe also, wenn sie so wollen, ein Leben zwischen oder in zwei Kulturen geführt. Die Frage muss also lauten: Gibt es einen solchen Unterschied hinsichtlich der Frage wie Kinder lernen – z.B. bezogen auf Indien und Deutschland. Mein Eindruck ist, wenn man bereits in das vorkindliche Alter zurückgeht, der Folgende: Kinder sind überall neugierig, das Staunen, das platonische

Fragen, das sich Wundern tritt überall etwa um das gleiche Alter auf, also bei etwa vier oder fünf Jahren. Einen bemerkenswerten Unterschied habe ich aber in der Tatsache gefunden, wie man sich diese Fragen stellt. Indische Kinder wachsen, zum großen Teil jedenfalls in der mittleren Bildungsschicht, mehrsprachig auf. Sie erleben von vornherein, dass Sprache und Begriffsbildungen relativ sind. Es wird nicht eine Sprache später gelernt und dann in die eigene übersetzt, so wie wir Sprache in einem viel zu späten Alter lernen, sondern indische Kinder erleben, dass Wirklichkeit auf unterschiedlicher Weise wahrgenommen und dann auch als solche bezeichnet werden kann durch die und in den jeweiligen Sprachen. Das bedeutet, und das ist mein erster Gesichtspunkt, den ich hier gerne einbringen möchte, dass definitorisches Wissen von vornherein in einer präzisen aber jeweils relativierten Form auftritt. D.h., das Wissbare und die Grenzen des Wissens sind Themen, die schon aus der Situation, in der Kinder dann sprechen und bezeichnen lernen, von vornherein gegeben sind. So wird es unumgänglich, angesichts dieser Relativität eine hohe Genauigkeit in der Aussage zu finden, denn man lebt in verschiedenen Welten und muss sich verständlich machen. Und das bedeutet, dass Fragen und weiteres Hinterfragen schon durch diese Mehrsprachigkeit gegeben ist. Mir scheint das ein ganz wesentlicher Gesichtspunkt zu sein, wenn wir danach fragen, wie Kinder philosophieren lernen können, wie Wissen, und nicht nur inhaltliches Wissen oder Spezialistenwissen, sondern auch die Formen des Wissens in früher Kindheit vermittelt werden können.

Da bin ich beim zweiten Gesichtspunkt. Wir unterscheiden in den Kommissionswissenschaften heute meistens sehr unterschiedliche Arten von Wissen: Neben dem expliziten Wissen, das wir definitorsch festlegen können und auf gesicherten Experimenten beruht, gibt es ein motorisches Wissen und auch ein bildhaftes Wissen.

Dementsprechend unterscheiden wir ein linguistisch bestimmtes Wissen von einem ikonischen, in Bildern sprechenden Wissen. Der Weg von jenem zu diesem ist für die modernen Controllingprozesse von entscheidender Bedeutung. Wir merken das alle in unserer Computerwelt, denn dort arbeiten wir mit Bildern. Das hat natürlich auch viel mit globalisierten Abläufen zu tun. Kinder können sich in allen drei Formen dieses Wissens bewegen. Ein motorisches Wissen z.B. kann heute sehr viele Reaktionen auslösen, die dann auf diese anderen Wissensformen Einfluss nehmen. Daher ist es für Pädagogen außerordentlich wichtig, nicht nur auf das explizite definitorische Wissen abzustellen, sondern auch bildhaftes und motorisches Wissen zu fördern und dann vielleicht, in einem späteren Schritt, wenn eine gewisse Reife eintritt, etwa in einem Alter von acht oder neun Jahren, diese Wissensformen und Wissensenerfahrungen auch aufeinander zu beziehen. Wir hatten vorhin ein gewisses Beispiel in der Einführung der Relativitätstheorie, das kann man erleben und erfahren und tatsächlich auch erlaufen. Mir scheint das sehr wichtig zu sein. Auch hier sehe ich, dass z. B. in der indischen vorschulischen Bildung dieses motorische Wissen, die motorische Erfahrung außerordentlich stark gefördert wird. Kinder können laufen, können durch Yoga-Praktiken sehr unterschiedliche Erlebnisformen des Körpers haben. Dann aber, sobald sie in die Schule kommen, haben sie ein Schulsystem, das außerordentlich rigide ist, noch stärker als bei uns, das die Kinder einzwängt und gleichsam einen Stillstand des Körpers erzwingt. Das erscheint mir angesichts der Tatsache, dass Körper und Geist sehr stark aufeinander reagieren, problematisch zu sein. Also diese Formen des Wissens auseinander zu halten und aufeinander zu beziehen, scheint mir wichtig zu sein.

Das Dritte was mir eingefallen ist bei diesem Vergleich ist tatsächlich die Rolle von Vorbildern, von Leitfiguren oder der Präsenz des Historischen. Sehen wir uns die

Comics für das frühkindliche Alter näher an: Wenn Sie sich die Comic-Kultur, die aus Amerika oder Japan kommt, anschauen, und diese mit den indischen vergleichen, dann fällt auf, dass in den ganz großen, Millionen und Abermillionen verkauften indischen Comicserien die Leitfiguren der Geschichte und der Mythologie dargestellt werden und dass es die indische Medienkultur, meisterhaft und vorzüglich versteht, diese wertbildenden Gestalten, comichaft darzustellen. Dabei werden auch große Gestalten der Geschichte wie Kaiser Ashoka, oder Mahatma Ghandi oder der gegenwärtige Dalai Lama dargestellt, ohne dass das als verkitscht oder als religiös anrühlich verstanden wird. Wo bitte gibt es bei uns Comics von Franz von Assisi, Augustinus oder Jesus von Nazareth. Das ist allenfalls mal am Rande versucht worden, bekommt aber sofort einen negativen Touch. Es scheint mir wichtig zu sein, wenn Sie vielleicht auch im interkulturellen Vergleich mit Kindern zu philosophieren. Wir müssen also die Frage der Medien etwas anders behandeln als wir es gewohnt sind zu tun.

Norbert Brieskorn: Besteht bei aller Multikulturalität nicht auch die Gefahr ins Unverbindliche abzugleiten? Wie ist das, wenn verschiedene Weltansichten, Sprachen, und Geschichten aufeinander treffen?

Wolfgang A. Herrmann: Meine Erfahrung ist, dass uns zunächst einmal diese Relativierung der Grenzen des Wissens bewusst werden muss. Das gilt auch für die Grenzen jeder möglichen Behauptung, sei es im Bereich der Naturwissenschaften, der Ethik oder der Religion. Das allein fordert Kindern das Weiterfragen ab. Und dieses Weiterfragen nicht vorzeitig zu blockieren durch Antworten oder durch Behauptungen, scheint mir ein ganz wesentlicher Gewinn dieses Bewusstseins der Relativität jeglichen Wissens zu sein. Wenn Kinder oder Erwachsene oder der Mensch überhaupt zu Werten kommen die für den Einzelnen unumstößlich sind, dann meis-

tens auf einer Ebene, die durch eben dieses Fragen, Zweifel und durch die Erkenntnis dieser Relativität hindurch gegangen ist. Das hat dann meistens auch mehr mit Vorbildern zu tun als mit bloßen Instruktionen. Inzwischen müssen wir feststellen, dass die materiellen Erfahrungswelten konvergieren im Zuge des Globalisierungsprozesses. Es ist eben mittlerweile so, dass wir weltweit bezüglich unseres Wissens um die objektiven Tatbestände miteinander vernetzt sind. Entscheidend und immer wichtiger wird hier die Rezeption etwa technischer Gegenstände und Vorgänge in den jeweiligen Kulturen. Die Antworten darauf zu finden, wie wir mit Technik und Naturwissenschaften umgehen, wird zusehends wichtiger und macht den geistig kulturellen Bezug der Menschen zur Technik aus. Sie sehen, wie ich jetzt über Technik rede, aber ich glaube, da ist ein gewaltiger Nachholbedarf im philosophischen, auch theologischen Rückbezug gegeben.

Michael von Brück: Ich bin ganz froh, dass Sie das ansprechen, Herr Herrmann, kein Wissen und kein technisches Wissen

ist wertneutral. Denn die entscheidende Frage ist, wie ich es anwende. Und genau das ist die Frage, die sich Kinder bereits stellen und die man nicht abwürgen darf. Ich glaube, dass das ein wesentlicher Gesichtspunkt ist. Viele der gegenwärtigen, politischen Verwerfungen insbesondere der fundamentalistischen hängen damit zusammen, dass ein westliches Wissen, ein technisches Wissen über die Völker ausgebreitet wird und mit den entsprechenden Machtansprüchen verbunden wird, ohne aber tatsächlich in die jeweiligen kulturellen Horizonte integriert zu werden. Diese Integrationsaufgabe zu leisten ist nicht nur eine Aufgabe in Asien oder Afrika, sondern eben auch bei uns. Wir müssen wissen, was wir wollen und wir müssen das, was wir dann letztlich wollen, den Kindern zu vermitteln versuchen. Das ist für sich schon eine gewaltige Aufgabe und führt uns auf eine ursprünglich philosophische Frage zurück.

Norbert Brieskorn: Vielen Dank für das Gespräch.

Gesprächsrunde 2: Philosophie zum Wohle der Gesellschaft

Marco: Denkst du auch manchmal über das Leben nach?

Ina: Ja, aber muss man über so was schon reden? In der Schule haben wir vor lauter Rechnen, Lesen und Schreiben auch keine Zeit für meine Fragen und Gedanken.

Marco: Finde ich auch. Meinst du, die Erwachsenen haben Zeit für solche Fragen und Gedanken?

Ina: Ich weiß nicht, hoffentlich haben sie sie bis dahin vor lauter Lernen und Proben nicht vergessen.

Roswitha Wiesheu: Denken wir Erwachsene überhaupt noch an oder über die wichtigen Lebensfragen nach und haben wir denn eigentlich genug Zeit, uns mit ihnen auseinander zu setzen angesichts der Schnellebigkeit unseres Arbeits- und Freizeitens? Wir stehen vor einer doppelten Herausforderung: Einerseits brechen uns die traditionellen Familienleitbilder weg, weil die Werte Selbstverwirklichung und beruflicher Erfolg hoch im Kurs stehen, andererseits aber findet die Beschäftigung mit den wirklich wichtigen Lebensfragen, die die Kinder jetzt gerade angemahnt haben, primär in der Familie statt, denn Familien stellen den Ort dar, an dem Wertebildung und Erziehung zu allererst stattfinden sollte. Wie sieht es heute mit der Anleitung zur Lebenskompetenz aus? Kann sie, wenn sie im Elternhaus zu wenig Beachtung findet, im Kindergarten und in der Schule, im Hort und in den Kindertagesstätten stattfinden?

Johanna Huber: All diese Institutionen haben ihren speziellen Auftrag. In erster Linie sind aber die Eltern verantwortlich für die Erziehung der Kinder. Was wäre Erziehung mehr als Erziehung zur Lebenskompetenz? Natürlich haben auch die Schulen und Kindertageseinrichtungen den Auftrag, Kinder zu selbstverantwortlichen

Persönlichkeiten zu erziehen und entsprechend zu bilden. Gerade für die frühkindliche Entwicklung haben die modernen Humanwissenschaften in den letzten Jahren große Förderungspotenziale ausgemacht. Wir müssen daher die frühen Lebensjahre ganz besonders nutzen, um den Kindern Kompetenzen zu vermitteln, um aus ihnen Persönlichkeiten zu machen, sodass man vor der Frage steht, wie man alle diese Einrichtungen dazu qualifizieren kann, dass sie zusammen diesem prozessualen und allgegenwärtigen Auftrag gerecht werden können. Ich darf in diesem Zusammenhang auf die Bildungs- und Erziehungspläne im Bereich Kindertagesstätten hinweisen. Hier haben wir natürlich ganz wesentliche Ansätze verankert, um die Aneignung fundamentaler lernmethodischer aber auch sozialer Kompetenzen spielerisch zu vermitteln. Doch alles wird grundgelegt in der Erziehungstätigkeit der Eltern. Auf ihre Leistung kommt es an, weil sie den allerersten Erziehungs- und aus meiner Sicht auch Bildungsauftrag haben. Die Unterstützung der Eltern in ihrer Erziehungsfunktion ist daher von herausragender Bedeutung. Diesbezügliche Hilfsangebote müssen alle Eltern auf niedrighschwellige Weise zu erreichen versuchen, und das bedeutet heute über das Internet und über die Medien.

Roswitha Wiesheu: Bleiben wir vielleicht noch ein bisschen bei der Philosophie. Die Philosophie ist im bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan angesprochen, allerdings nicht ausgearbeitet. Diese Erziehungspläne sind wichtig und geben natürlich ganz große Hinweise zur Erziehung unserer neuen europäischen Bürger. Herr Professor Martens, gibt es philosophische Wertebildung oder kann man mit Kindern philosophieren, könnte das ein Rahmen für jeden Bildungs- und Erziehungsplan sein? Sie ar-

beiten seit 20 Jahren in diesem Wissensbereich, mit großen Erfahrungen auch in Nordrhein-Westfalen.

Ekkehard Martens: Man muss sich davor hüten, Philosophie zum Allheilmittel hoch zu stilisieren, denn dann wird man enttäuscht werden, weil die Hoffnung zu groß war. Ich würde sagen: So wie man Lesen, Schreiben, Rechnen lernt, sollte man auch Philosophieren lernen. Philosophieren freilich in einem ganz bestimmten, ganz elementaren Sinne, indem kindliche Beobachtung sprachlich in ihrer ursprünglichen Unbefangenheit Schritt für Schritt weiter fortgeführt wird im Sinne eines fächerübergreifenden Grundprinzips. In diesem Sinne kann man Philosophie als eine elementare Kulturtechnik bezeichnen. Allerdings darf man bei seinem Nachfragen nicht allzu penetrant sein. Es empfiehlt sich, vieles im Raum stehen zu lassen und atmosphärisch abzuwarten, bis Kinder von sich aus auf etwas kommen. Deshalb muss man sich ganz genau überlegen, wie das Philosophieren im Kindergarten am besten organisiert und welche Atmosphäre geschaffen werden soll.

Roswitha Wiesheu: Professor Liebau, können nur Schulkinder philosophieren oder auch schon Kinder jüngeren Alters? Welche Kinder sollen eigentlich philosophieren, auch die Drei- bis Sechsjährigen oder nur die Grundschul Kinder oder die Kinder im Gymnasium?

Eckhard Liebau: Nach meiner festen Überzeugung können nicht erst Schulkinder philosophieren, sondern das beginnt früher. Wir wissen auch heute aus der Entwicklungspsychologie, dass die alten europäischen Vorstellungen davon, dass man erst mit Sechs oder Sieben anfangen könne, abstraktere Fragen zu stellen, so nicht haltbar sind, sondern dass die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme nicht erst bei den Sechs- oder Siebenjährigen beginnt, sondern bereits bei den Vierjährigen. Natürlich gibt es individuelle Unter-

schiede. Die Kinder haben heute eine unglaubliche Ernsthaftigkeit bei ihren Fragen, wenn es darum geht, Kernprobleme zu klären. Natürlich ist das Philosophieren mit Kindern kein wissenschaftlicher Diskurs im eigentlichen Sinne, aber in diesen Gesprächen werden in der Tat zentrale Lebensfragen, also beispielsweise die Frage nach dem Umgang mit dem Tod, angesprochen, denn Kinder erleben den Tod sehr intensiv und denken sehr viel über ihn und seine Folgen nach. Man kann sagen, dass Kinder den Tod besonders intensiv erleben, nicht nur bei geliebten Mitmenschen, sondern auch bei Tieren. Wie geht es weiter, wo kommen wir her, wo gehen wir hin, wo sind die Tiere, wo sind dann die Menschen, was passiert eigentlich in diesen Situationen. Alle diese existenziellen Fragen sind es, die Kinder umtreiben in solchen Situationen. Da ist Philosophie gefordert.

Roswitha Wiesheu: Frau Huber, welche Möglichkeiten für eine Qualifikationskampagne, z.B. für Fachkräfte im Bereich Philosophie, die in den Einrichtungen der Kinderbetreuung und an Schulen arbeiten können, gibt es, und welche Ressourcen können wir dafür bereitstellen.

Johanna Huber: Wir haben gerade gelernt, dass es in der Philosophie des Mittelalters üblich gewesen ist, erst scharf nachzudenken, dann die Frage zu wiederholen und dann die Frage zu beantworten. Ich kann nicht sagen, dass es kein Geld gibt. Wir geben zur Zeit für die Fortbildung im Bereich der Erzieherinnen sehr viel Geld aus. Wir haben immer schon die Regelfortbildung finanziell gefördert. Dabei fungieren die Spitzenverbände als Träger der Mittel, damit sie, als die verantwortlichen Arbeitgeber der Erzieherinnen, ihr Personal qualifizieren können. Diese Regelförderung macht allein 2005 fast eine Million Euro aus. Darüber hinaus führen wir gerade eine Kampagne bezüglich der Implementierung und Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplanes durch. Das sind fast

wieder eine halbe Million Euro. Wir zeigen dies schon durch die Unterstützung der Fortbildung, dass die Bildung der Kinder und die Fortbildung der Erzieherinnen hier einen hohen Stellenwert genießt. Philosophieren hat viel mit Gesprächsführung zu tun. Das ist etwas, was die Erzieherinnen mit Sicherheit immer schon gelernt haben und beherrschen. Philosophieren hat sehr viel mit Werteerziehung, Ethik und Religionspädagogik zu tun. Das ist alles bereits in der Ausbildung unserer Erzieherinnen fest verankert und wird natürlich in der Fortbildung immer wieder aufgefrischt. Ich darf auf neue Schwerpunkte im Bildungs- und Erziehungsplan hinweisen. Es gibt hier mit Sicherheit eine ganze Reihe wichtiger Ansätze, die man noch stärker pointieren muss. Auf einen Punkt möchte ich noch hinweisen, der mir sehr wichtig erscheint, nämlich die Medienkompetenz. Denn nicht nur den Eltern, sondern auch den Kindern fehlt mitunter Zeit für das Nachdenken. Dabei glaube ich, dass in der Medienerziehung eine große Chance für dieses Projekt liegt.

Ekkehard Martens: Geld und Zeit haben wir ja genug in Deutschland, das weiß jeder, wir müssen nur fragen, wofür wir es ausgeben. Mir scheint eine andere Frage wichtig zu sein, die nämlich, die zu ergründen versucht, wie dieses Philosophieren geschehen soll. Wir haben eine doppelte Schwierigkeit zu meistern: Einerseits besteht eine gewisse Gefahr, dass wir das Philosophieren als Tätigkeit bzw. die Philosophie als System- und Theoriegebäude allzu hoch ziehen und dann zugeben müssen, dass es viel zu umfassend und zu schwer für Kinder ist; andererseits dürfen wir nicht in das andere Extrem umkippen und das Philosophieren zu elementar nehmen, sodass gleichsam nichts dazugehört. Das sind zwei Zerreißproben, mit denen wir uns auseinander setzen müssen. Was meinen wir mit „Philosophieren“? Wir haben im sokratischen Dialog ein Naturdokument der Anfänge des Philosophierens vor Augen. Keiner der dort Philosophie-

renden war Hochschulprofessor, sondern alle haben einfach so philosophiert. Was hat Sokrates gemacht? Er hat auf Phänomene geachtet, und genau hingehört, wovon die Rede ist – erst mal schauen, beobachten, nicht groß erklären, dann schließlich hat man versucht, seine eigene Meinung zu formulieren. Damit haben wir, wenn sie so wollen, mit einer hermeneutischen Herangehensweise zu tun. Dann, an einer anderen Stelle muss man sich wirklich fragen: Was ist konkret gemeint? Hier handelt es sich um analytische Philosophie. Daraus machen einige Philosophen heute ganze philosophische Lehrgebäude. Dann die Dialektik: Man streitet sich über die Argumente, also im guten Sinne des Mit-einanders und des Redens und der Spekulation. Damit haben wir die fünf Elemente eines Fünffinger-Modells vor Augen, wir brauchen das nur näher auszubuchstabieren.

Eckhard Liebau: Daran anknüpfend habe ich zwei weitere Fragen. Wie kann man philosophischem Lernen dadurch sozusagen Prestige verleihen, dass man sichtbar macht, wie es den gesamten Bildungsgang begleitet? Und: Wie sollen die Strukturen des Fachs selbst, wenn es dann eines ist, im Einzelnen aussehen? Fassen wir die beiden Fragen zusammen und beginnen wir mit der ersten. Nehmen sie als Beispiel die Didaktik der Mathematik. Wenn man klug ist und für eine kluge Didaktik der Mathematik oder der Physik eintritt, dann landet man automatisch bei philosophischen Fragen. Martin Wagenschein zu Unrecht. Inzwischen weitgehend vergessen, aber einer der bedeutendsten Didaktiker der Physik und Mathematik, die es überhaupt gegeben hat, hatte immer bei den Phänomenen angefangen, ist von da aus zu den offenen Fragen gekommen und hat die Kinder schließlich damit konfrontiert, dass manche ihrer Wahrheiten sich als Scheinwahrheiten erweisen können. Wagenschein hat mit einem sokratisch-dialogischen Ansatz gearbeitet. Das Andere ist die Frage nach dem Fach Philosophie und der Sys-

tematik des Philosophierens, die eine Einführung in die grundlegenden Fragen der Ästhetik und der Logik unabhängig von dem Streit um Ethik und Religion beinhalten müsste. Die Philosophie kann so einen Ort abgeben, an dem Kinder die elementaren und wichtigen Fragen stellen und klären können, und deswegen brauchen wir die Philosophie als ein etabliertes Fach.

Roswitha Wiesheu: Unsere Vision wäre es natürlich, die Philosophie zum fächerübergreifenden Prinzip zu etablieren. Frau Huber, wie kann die Ausbildung entsprechender Lehrkräfte gelingen? Ich denke da vor allem an die Erzieher und Erzieherinnen in den Kindertagesstätten, für die wir ja auch eine Aus- und Fortbildung brauchen.

Johanna Huber: Wir haben es da mit einer langen Liste von Anforderungen zu tun. Ich darf einige Punkte aus dem Bereich der Kindergärten erwähnen, mit denen wir es momentan zu tun haben und die uns ganz schön in Atem halten. Die Medienpädagogik, die Mathematik und die Naturwissenschaften habe ich schon angesprochen. Ein großes Aufgabenfeld ist die Sprachförderung. Wir haben in den bayerischen Kindergärten 72 verschiedene Sprachen und wir alle wissen, welche Rolle die Sprache für den Lernerfolg in der Schule und die Integration spielt. Ein wichtiges Thema ist auch, die Kinder stark zu machen gegen Missbrauch. Hinzu kommt die Bekämpfung der Bewegungsarmut, die musikalische und musische Förderung. Dabei dürfen wir nicht vergessen, dass der Kindergartenbesuch freiwillig ist.

Roswitha Wiesheu: All die Dinge, die sie aufgezählt haben, sind von fundamentaler Wichtigkeit, aber ist Philosophie nicht eine Art „Gesamtausbildung“, die die Grundlage für all diese Dinge ist? Dabei will ich noch auf zwei andere Fragen hinaus: Inwieweit kann Philosophie unsere Kinder demokratiefähig machen? Und können wir

durch eine philosophische Wertfindung und durch die Vermittlung einer vernünftigen Grundorientierung Kinder demokratiefähig machen und dadurch einen Beitrag zur Integration unserer ausländischen Kinder leisten?

Ekkehard Martens: Demokratie selbst ist ja schon für sich ein hoher Wert. Ich vermag nicht abschließend zu sagen, wie es um unsere demokratischen Kompetenzen bestellt ist, aber eines kann man, ohne natürlich verallgemeinern zu wollen, schon sagen: Kinder und Jugendliche haben ja nicht gerade großartige Vorbilder, wenn sie sehen, was in manchen Parlamenten passiert. Insofern muss man hier noch viel tun und ich glaube schon, dass Philosophieren hier einen eigenen wichtigen Beitrag leisten kann, ob in Sozialkunde, Kommunikationstraining und anderen Disziplinen. Philosophieren hat ja grundsätzlich etwas mit Verstehen zu tun, und das heißt doch, dass man den anderen und seine Gedanken zu verstehen lernt, zumal wenn er aus einem anderen Kulturkreis kommt.

Machen wir uns nichts vor. Kriege entstehen in den Köpfen der Menschen und deswegen muss man bei der Erziehung der Köpfe anfangen, eine Erkenntnis, die übrigens in der Präambel der UNESCO festgeschrieben ist. Aber dass dieser Zusammenhang zwischen Philosophie und Demokratie tatsächlich besteht, dass Demokratie nicht ohne Philosophie funktionieren und praktiziert werden kann, dürfte unstrittig sein.

Eckhard Liebau: Also, ich glaube, dass kann man ganz klar auf einen Punkt bringen. Werte werden dadurch gelernt, dass sie gelebt werden. Sie werden nicht dadurch gelernt, dass man sie predigt, sondern sie werden dadurch gelernt, dass sie gebilligt werden im Alltag, in der alltäglichen Praxis, in den Kindergärten, in den Schulen. Die Kinder müssen die Erfahrung machen, dass sie geachtet werden, dass

ihre Argumente ernst genommen werden, dass das kindliche Leben gelebtes Leben und damit voll gültiges Leben ist. Es ist eben nicht so, dass erst der mündige Mensch sozusagen der wertvolle Mensch ist, sondern alle Menschen sind auf dieser Ebene gleich wertvoll und das muss man im Alltag erfahren können, das ist das Entscheidende.

Roswitha Wiesheu: Genau darin liegt wohl der Schlüssel im Umgang mit anderen Kulturen, ich spreche da aus eigener Erfahrung. Frau Huber, würden Sie sagen, dass in der philosophischen Ausbildung oder Erziehung der Kinder ein integratives Moment liegt, vor allem deswegen, weil Philosophie ja auch Selbstdistanz bedeutet, die zugleich einen medienpädagogischen Effekt haben kann?

Johanna Huber: Darin liegt eine hervorragende Grundlage für Integration, denn die Umsetzung in der Einrichtung geht philosophisch von der Frage aus, was der Mensch ist. Dabei kommt schnell heraus, dass der Mensch seinen Wert hat und dass jeder Mensch ein Recht darauf hat, auch in seiner Eigenartigkeit und so wahrgenommen zu werden, wie er ist. Ich darf in diesem Zusammenhang auf einen von Kindern gemachten Film hinweisen, der den viel versprechenden Titel trägt "Unter der Haut sind wir alle gleich". Dieser Film bringt ein solch fundamentales Thema wie die Gleichheit der Menschen in ihrer Würde in drei Minuten auf den Punkt.

Roswitha Wiesheu: Wir bauen ein neues Europa, d.h. unsere Generation baut es, aber darin leben müssen unsere Kinder. Können unsere Kinder die Zukunft europäisch gestalten, ohne ein fundiertes und ideengeschichtliches Wissen?

Eckhard Liebau: Ich halte es für absolut unmöglich, ohne historisches Wissen und ohne entsprechende Vertiefung ein neues Europa zu bauen. Wie soll das gehen? Man muss ja eine Verständigungsgrundlage

haben, auch bezüglich der Philosophie. Alle Toleranzgedanken ruhen auf dieser Grundlage, alle Integrationsgedanken, alle Anerkennungsgrundlagen. Vielleicht sollte ich an dieser Stelle noch einen Gedanken einführen, der mir wichtig erscheint. Ich glaube, man darf auch in diesem Feld nicht zu direkt denken, d.h. man darf nicht nur hoffen, dadurch, dass man etwas direkt thematisiert, etwas zu erreichen, sondern ich glaube, dass heute die indirekten Probleme die fruchtbareren sind.

Ekkehard Martens: Für die Integrationsproblematik sind eigene Überzeugungen sehr wichtig. Man muss ja erst mal wissen, wofür man selbst steht. Wo stehen wir denn, wenn wir sagen, Europa? Unsere Geschichte, die Antike und das Christentum sind keineswegs so homogene Gebilde, wie immer geglaubt wird, d.h. zur europäischen Identität gehört es auch, alle Schatten und Helligkeiten wirklich zu verstehen, um sich daraus eine Identität mit allen offenen Rändern zurechtzulegen, sodass man dann auch die anderen besser versteht. Denn erst durch das Selbstverstehen ist es uns möglich, mit anderen überhaupt zu reden. Und da steht uns noch so viel bevor.

Ich finde es geradezu katastrophal, wie man nach dem 11. September weitergemacht hat. Hier sind ideengeschichtliche Katastrophen passiert, die dazu führten, dass Menschen im Namen einer Religion in einer perversen Form aufeinander losbombten. Uns fehlt ein interkultureller Dialog, der mit der eigenen Selbsterkenntnis anfängt.

Roswitha Wiesheu: Vielen Dank. Wir haben versucht, die Dunkelheiten und die Helligkeiten, anzusprechen, die die Philosophie beleuchten sollten. Ich denke, nicht weniger, aber auch nicht mehr kann sie leisten und ich denke, den Kindern haben wir heute ihre Fragen beantwortet. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Gesprächsrunde 3: Philosophie zum Wohle der Wirtschaft

Marco: Warum gibt es arme und reiche Menschen? Warum haben nicht alle gleich viel?

Ina: Weiß nicht, es ist halt so.

Marco: Aber warum ist das so? Wäre unsere Gesellschaft nicht gerechter, wenn alle gleich viel hätten?

Marion Glück-Levi: Frau Porsche, Sie haben ein Buch geschrieben mit dem Titel „Kinder wollen Werte“. Lassen Sie mich die Frage der Kinder nochmals aufgreifen: Wäre unsere Gesellschaft besser und gerechter, wenn wir alle gleich viel hätten?

Susanne Porsche: Das ist leider nicht machbar. Also es ist einfach so, theoretisch wäre das vielleicht wünschenswert, aber praktisch ist das leider nicht durchführbar.

Marion Glück-Levi: Herr Minister Wiesheu, wäre die Gesellschaft gerechter, bestünde eine Chance?

Otto Wiesheu: Natürlich fragen Kinder ab und an, warum manche mehr haben als andere. Es gibt in der Herangehensweise an dieses Thema große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In diesem Zusammenhang wird in vielen Ländern eine Gleichheit nach außen zumindest hergestellt, indem man den Kindern z.B. eine Schuluniform gibt. Da macht man dann keinen Unterschied, denn alle sind gleich angezogen, es gibt keine Markenkleidung, sodass hier eine Form von Gleichheit vermittelt wird, die alles andere ist als eine Nivellierung. Es ist eine besondere Form von Gleichheit. Was man vermitteln muss, sind gleiche Startchancen für die Kinder. Was man nicht vermitteln kann, sind gleiche Ergebnisse. Denn es wird immer unterschiedliche Energie, unterschiedliche Intelligenz, unterschiedliche Einsatzbereitschaft, auch unterschiedliche Arbeitsleistun-

gen geben und die führen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Dass Kinder danach fragen, wenn es um die philosophische Orientierung geht, ist eigentlich nur logisch, und ebenso logisch muss es sein, dass wir unseren Kindern die Zusammenhänge erklären können.

Marion Glück-Levi: Herr Götzl, ich bleibe hartnäckig und an der Frage dran: Wie würden Sie einem Kind denn erklären, dass es eine Gesellschaft nicht geben kann, in der alle gleich sind?

Stefan Götzl: Ich glaube, Kinder wissen das von Anfang an und lernen es spielerisch. Der eine ist eben besser im Fußball als der andere, sodass es Unterschiede gibt. Ich glaube auch, dass Kinder Unterschiede haben wollen und ich stelle fest, dass Kinder, übrigens genauso wie Erwachsene, in einer Gruppe ausgesprochen unzufrieden werden, wenn sie merken, dass Besserleister oder Schlechterleister nicht auch entsprechend gewertet werden. Was man dann daraus macht, ist wieder etwas anderes. Denselben Zusammenhang stelle ich auch in Unternehmen fest.

Marion Glück-Levi: Ich denke, es ist aber ein Unterschied, ob Kinder auf Grund unterschiedlicher Leistungen unterschiedlich behandelt werden oder Unterschiede auf Grund eines Besitzes empfinden, dessen Herkunft und dessen Entstehen sie ja eigentlich noch nicht definieren können. Der Traum von der gerechten Gesellschaft ist gleichsam ein philosophischer Traum und Aristoteles war es, glaube ich, der im Streben nach Gewinn geradezu eine Verirrung der menschlichen Natur sah, da die meisten Menschen sich nur um das Leben kümmern, nicht aber um das vollkommene Leben und dass diese Art von Leuten alles zum Mittel des Gelderwerbs macht, als wäre dies ein Zweck an sich. Herr Götzl,

sind also mit den Besitzunterschieden nicht zugleich auch Neid, Missgunst und solche Dinge vorprogrammiert?

Stefan Götzl: Nicht notwendigerweise. Da gibt es, wie Minister Wiesheu schon dargestellt hat, erhebliche kulturelle Unterschiede. Und: Materieller Wohlstand ist nicht alles. Es gibt in der Tat noch andere Dinge, die wichtig sind, die mit dem aufgehobensein in der Familie zu tun haben und nicht in erster Linie mit Geld.

Marion Glück-Levi: Haben unsere Kinder denn diese Art von Wertigkeit oder ist es nicht eher so, dass sie den Eindruck bekommen müssen, dass es die materiellen Werte sind, die das Leben von heute bestimmen, Frau Porsche?

Susanne Porsche: Also, ich glaube, es ist sehr schwer, solche Werte einfach so vermitteln zu wollen. Wenn man über solche Dinge philosophiert, dann ist das eigene Vorleben das Wichtigste: zu zeigen, dass man selber auch bereit ist abzugeben, zu zeigen, dass man auch mit dem, was man hat, etwas anfangen kann. Es geht einfach darum, den Kindern ein gutes Vorbild zu sein.

Marion Glück-Levi: Ich führe noch mal zu Aristoteles zurück, denn Aristoteles sah ja eben als das Ziel der Politik die Gerechtigkeit an. Niemals darf für Aristoteles der Konsum des Materiellen zum Selbstzweck werden. Nun lebt unsere Wirtschaft und unsere Wirtschaftspolitik von Angebot und Nachfrage, vom Konsum eben. Mit welchen Argumenten würden Sie Aristoteles überzeugen wollen?

Otto Wiesheu: Ich würde ihn nicht überzeugen wollen, sondern eher bestätigen. Dass der Staat die Aufgabe hat, für Gerechtigkeit zu sorgen, ist ja nicht neu. Aristoteles hat das so gesehen und im materiellen Bereich war dies mit Sicherheit für diese Zeit auch angemessen, weil damals so viele Güter nicht zu verteilen wa-

ren und deswegen ging der Erwerb von Besitz meistens zu Lasten von anderen. Was hat es gegeben: Land und die Landbewirtschaftung. Deswegen war hier die Wettbewerbssituation eine andere.

Ich habe diesen Gedanken auch beim Hl. Augustinus gefunden, der die Gerechtigkeit ja definiert hat als *iusticia iudicativa*, als *iusticia distributiva* und einen dritten Sektor hat er auch noch gehabt: die *iusticia commutativa*. Er hat damals auch schon zum Ausdruck gebracht, dass es natürlich Unterschiedlichkeiten gibt und immer gegeben wird, dass es aber damit eine Aufgabe der Gemeinschaft oder des Staates ist, im Bereich des Zusammenlebens für Gerechtigkeit zu sorgen, d.h. für faire Gesetze und eine faire Ordnung, wozu auch die Verteilung der materiellen Güter im Kontext einer ausgleichenden Gerechtigkeit gehört. Eine ausgleichende Gerechtigkeit muss darin bestehen, dafür zu sorgen, dass niemand unter die Räder kommt. Die Gleichmacherei im Ergebnis ist der falsche Weg. Das haben wir in den Planwirtschaften erlebt und wo es sie noch gibt, erleben wir es noch. Aber solche Gesellschaften stagnieren. Die Fortentwicklung gibt es nur durch die Unterschiedlichkeit der Menschen und ihrer Ansichten, ihrer Ansatzpunkte, ihrer Ideen und ihrer Zusetzungen. Wir leben davon.

Marion Glück-Levi: Ist die Neigung zum Erwerbswesen gleichsam naturgemäß im Menschen angelegt? Kontrastieren wir dies mit unserem traditionellen Frauenbild: Die Frau als Mutter ist zuhause, nicht im Erwerbsleben. Vielleicht gibt es eine Neigung, zuhause zu bleiben und sich um die Kinder zu kümmern. Ist das mit dem Erwerbsstreben wirklich so oder ist das auf die Prägung durch unsere westliche Zivilisation, mit ihrer westlichen Wirtschaft zurückzuführen?

Stefan Götzl: Ich darf eine Anekdote erzählen: Als ich zum ersten Mal in der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft vor

etwa fünfeinhalb Jahren darüber gesprochen habe, dass wir beim Thema der Vereinbarkeit von Familie und Beruf etwas tun müssen und dass wir mehr Ganztagschulen brauchen, nicht als Pflichtangebot, aber als Chance, weil wir alle auch ein Interesse daran haben müssen, dass die jungen, gut ausgebildeten Frauen sich auch verwirklichen können – ich kann Ihnen sagen, da war bei mir im Präsidium ganz schön Feuer unter dem Dach und ich bin nach meiner gesellschaftspolitischen Verantwortung und Verankerung gefragt worden. Sie sehen, wie weit wir schon sind, wir machen eine ganze Menge.

Susanne Porsche: Ich glaube, noch zu wenig, aber wir sind jedenfalls auf dem richtigen Weg. Immer noch haben Frauen nicht wirklich die Wahlmöglichkeit zwischen Beruf und Familie. Mir ist es unverständlich, wie wenig wir die Zeit der Kindererziehung honorieren. Wenn eine Mutter zwei, drei oder vier Kinder durchs Abitur und ins Berufsleben bringt, dann ist das eine großartige Leistung, die berufstätige Frauen auch nur mit Nachhilfelehrern schaffen.

Marion Glück-Levi: Wir haben das Thema Philosophie zum Wohle der Wirtschaft nicht ganz zufällig gewählt. Herr Götzl, haben wir eigentlich im Wirtschaftsalltag die notwendige Zeit zum Nachdenken, denn zum Philosophieren gehört Zeit und wir alle wissen, wir stehen insgesamt unter einem immensen Zeitdruck, zumal im wirtschaftlichen Prozess?

Stefan Götzl: Finden Sie heute einen Entwickler in einem Unternehmen, der Zeit hat? Wohl kaum. Also müssten wir eine wahnsinnig produktive Gesellschaft sein. Sind wir aber nicht. Wenn wir das umdrehen, müsste man sagen, wir müssten uns damit beschäftigen, ob wir uns mit dem Richtigen beschäftigen. Das können Sie jetzt nicht nur von den Entwicklern sagen, das gilt auch für die Vorstände. Wir haben uns ja ein Stückweit auch philosophisch

geöffnet in den Unternehmen, Sie können zu Recht sagen, immer noch zu wenig, aber immerhin – wir haben es getan. Die Anteilnahme der Mitarbeiter an den unternehmerischen Entscheidungen und Prozessen ist für uns von großer Bedeutung. Wer weiß denn mehr über die Mängel eines Produktes bei der Fertigung als die Menschen vor Ort, die es herstellen. Und da ist in der Tat durch Veränderungen der Organisationsformen eine ganze Menge passiert. Es gibt die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Da sind wir gerade bei den Erwachsenen erst am Anfang, aber da meine ich, müssten wir viel mehr machen. Wenn wir das heute bei den Kindern beginnen, dann glaube ich, dass wir eine ganz gute und selbstverständliche Zukunft vor uns haben. Meine Erfahrung im Umgang mit Kindern ist, dass Kinder von Anfang an gefordert und gefördert werden wollen. Wir haben Zeit, wir müssen sie uns nur nehmen. Man muss ja nicht sechs Stunden am Tag philosophieren, aber das ab und zu zu machen, ist sicherlich gut.

Marion Glück-Levi: Kehren wir noch einmal in die Welt der Erwachsenen zurück. Ich habe schon den Eindruck, Herr Minister Wiesheu, dass wir im Wirtschaftsleben sehr stark von Kosten-Nutzen-Rechnungen dominiert werden. Wir kennen alle diesen Spruch: „Zeit kostet Geld“. Wo sind die Räume für das philosophische Denken, für das Nachdenken und auch für solches Denken, das nicht unmittelbar, sondern vielleicht nur mittelbar seinen Nutzen zeitigt? Und wie sieht es mit der Zeit aus, die berufstätige Eltern für ihre Kinder aufwenden können? Jetzt haben wir eine Diskussion um Arbeitszeitverlängerung, wie erklären Sie einem Kind diese Anforderung der Gesellschaft oder der Wirtschaft, einem Kind, das unter Umständen schon darunter leidet, dass seine Eltern eigentlich wirklich oder scheinbar zu wenig Zeit haben.

Stefan Götzl: Ich habe, großzügig gesprochen, eine Arbeitszeit zwischen 60 und 80

Stunden in der Woche, manchmal mehr. Trotz dieser Arbeitsfülle habe ich genügend Zeit für meinen Sohn, für seine Hobbys und seine Freunde. Wenn wir jetzt tatsächlich die Arbeitszeit von 35 auf 40 Stunden verlängern, damit wir in dieser Gesellschaft vielleicht wieder unsere Kosten mehr in den Griff kriegen, mehr verkaufen können, von unserer Arbeitslosigkeit ein Stück wegkommen oder den Arbeitsplatzabbau verhindern können, dann kann ich nicht erkennen, dass das unorganisierbar sein soll. Also mal ehrlich: Es gibt eine Vielzahl von Menschen, die ihre Schwierigkeiten haben, mit ihrer Freizeit überhaupt klarzukommen. Von diesen fünf Stunden, d.h. von dieser einen Stunde mehr am Tag, glaube ich, hängt es nicht ab, ob ich mich mit meinen Kindern oder mit deren Leben aktiv beschäftigen kann. Und ich glaube, wenn wir aus dieser Angstsituation, in der mittlerweile viele Menschen leben – nach dem Motto: Habe ich noch eine Chance, weil ich schon über 50 bin und mein Job gefährdet ist – wenn wir davon ein Stück wieder wegkommen, da kommt auch eine ganz andere Zufriedenheit auf.

Susanne Porsche: Ich glaube auch, es ist eine Frage der Qualität und nicht eine der Quantität, wie man mit seinen Kindern umgeht, und ich glaube, dass wir noch etwas bedenken müssen, was viele nicht bedenken oder wegschieben, weil es so wehtut. Wir entlassen nicht einen Menschen, sondern wir entlassen die ganze Familie in die Arbeitslosigkeit und das ist für Kinder, die damit konfrontiert werden, härter als wenn man ihnen erklärt, dass ein Elternteil nun eine 40-Stunden-Woche hat.

Otto Wiesheu: Ich glaube, dass ein guter Familienvater auch darin seine Erfüllung sieht, dass er nicht unbedingt große Reichtümer ansammelt, sondern dass er seine Familie gut ernähren und versorgen kann, und das bedeutet auch, vorsorgen zu können für die Bildung der Kinder, für das eigene Älterwerden. Familie und Erzie-

hung gehören zusammen, das wird auch bei einer 40-Stunden-Woche so sein.

Marion Glück Levi: Und wie sieht es in diesem Zusammenhang mit der Wertediskussion aus?

Otto Wiesheu: Unsere Werte, wie sie in der Verfassung festgeschrieben sind, gelten für alle, sind also gültig für die Wirtschaft, für den Staat, für das Zusammenleben überhaupt und sind keine neue Erfindung. Die Wirtschaft besteht aus den Menschen, die hier tätig sind und das Interessante bei uns ist, dass unsere Gesellschaft mit den Innovationen, mit den neuen Entwicklungen so offen ist. Chancengerechtigkeit herzustellen in der Bildung, in der Ausbildung, das ist eine Aufgabe des Staates. Ergebnisgleichheit herzustellen ist nicht nur nicht möglich, sondern auch falsch, weil man damit die Anstrengungen des Einzelnen abtötet. Und wenn man die Anstrengungen des Einzelnen abtötet, dann geht es uns allen schlechter.

Stefan Götzl: Also, ich bin mir relativ sicher, dass all die Firmen, die nur über finanzielle Werte gesteuert werden, über kurz oder lang ein Problem bekommen oder schon haben. Ich stelle fest, dass Firmen, vor allem ältere Firmen, übrigens auch im Mittelstand, sehr stark durch eine Werteordnung geprägt sind. Wenn man Firmen nur auf den Wert des investierten Kapitals reduziert, dann greift man zu kurz. Ich glaube, es wird sich auch in ein paar Jahren herausstellen, dass diese absolute Fokussierung auf die Shareholdermentalität und das ständige Glotzen auf den Aktienkurs täglich ab 7.00 Uhr – nach dem Motto: Wie reich ist meine Firma heute und wie viel ist sie heute wert? – dass diese Mentalität uns nicht weiterbringt. Heinrich von Pierer, der ehemalige Siemens-Chef, hat einmal gesagt: Wenn ich all die Wünsche erfüllt hätte, die irgendwelche Analysten gemacht haben, dann wäre Siemens schon längst pleite. Das wären ca. 400.000 Arbeitsplätze welt-

weit weniger und 100.000 in Bayern. Gott sei Dank hat er sie nicht befolgt. Natürlich geht es ums Geldverdienen, es ist ein absolut notwendiger Mechanismus der sozialen Marktwirtschaft, dass eben das, was nicht mehr nachgefragt wird, auch ersetzt wird und durch den Strukturwandel hoffentlich dann die Dinge hergestellt werden, die Menschen nachfragen und brauchen.

Deswegen ist der Gewinn und das Streben nach Gewinn eigentlich eine ausgesprochen soziale Angelegenheit, wenn Sie dies

zu Ende denken, weil die Herstellung der Produkte auch Beschäftigung für die Mitarbeiter bedeutet.

Otto Wiesheu: Sie haben Recht, Herr Götzl, und weil das so ist, werden in Zukunft Berufsausbildung, Weiterbildung, lebenslanges Lernen und nicht zuletzt die soziale Kompetenz und die Eigenverantwortlichkeit eines Mitarbeiters eine zentrale Rolle spielen.

Marion Glück-Levi: Vielen Dank für Ihre rege Beteiligung.

Autorenverzeichnis

Brieskorn, Norbert, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Rechts- und Sozialphilosophie und Sozialethik an der Hochschule für Philosophie, München

Brossardt, Bertram

Hauptgeschäftsführer der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, München

Brück, Michael von, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Religionswissenschaft an der Ludwig-Maximilian-Universität München

Dobashi, Takara, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Hiroshima, Japan

Dunkl, Hans-Jürgen

Ministerialrat, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, München

Glück-Levi, Marion

Hörfunkdirektion/Bildungsprojekte des Bayerischen Rundfunks, München

Gregory, Maughn, Ph.D.

Associate Professor, Direktor des Department of Educational Foundations, Leiter des Institute for the Advancement of Philosophy for Children an der Montclair State University, USA

Herb, Karlfriedrich, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Politische Philosophie
Universität Regensburg

Hidalgo, Oliver, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politische Philosophie,
Universität Regensburg

Höfling, Siegfried, Prof. Dr. Dr.

Referent für Technologie und Zukunftsfragen, Akademie für Politik und Zeitgeschehen, Hanns-Seidel-Stiftung, München

Huber, Johanna

Ministerialdirigentin, Leiterin der Abteilung Familie und Jugend, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, München

Liebau, Eckart, Prof. Dr.

Institut für Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg, Berater der Modus-Schulen für das Bayerische Kultusministerium

Marsal, Eva, Dr.

Akademische Rätin für Ethik-Didaktik, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Martens, Ekkehard, Prof. Dr.

Institut für Didaktik für Sprachen/Philosophie, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Hamburg

Matthews, Gareth B., Ph.D.

Professor an der University of Massachusetts Amherst, USA

Oerter, Rolf, Prof. Dr.

Department für Psychologie an der Ludwig-Maximilian-Universität München, Fachbereich Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie

Osthoff-Münnix, Gabriele, Dr.

Dozentin für Philosophie und ihre Didaktik am Institut für Lehrerfortbildung, Mülheim/Ruhr

Porsche, Susanne

Geschäftsführende Gesellschafterin der
mediaproductions by susanne porsche
GmbH, München

Ralla, Mechthild, Dr.

Lehrbeauftragte an der Pädagogischen
Hochschule, Karlsruhe

Rude, Christophe, M.A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Projekt-
team Kinder philosophieren

Seidenfuß, Benedikt, M.A.

Dipl.-Pädagoge (Univ.), Wissenschaftli-
cher Mitarbeiter in der Akademie für Poli-
tik und Zeitgeschehen der Hanns-Seidel-
Stiftung, München

Weber, Barbara, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin / Projekt-
team Kinder Philosophieren

Wiesheu, Otto, MDL, Dr.

Bayerischer Staatsminister a.D., Vorstand
für Wirtschaft und Politik der Bahn AG,
Berlin

Wiesheu, Roswitha

Diplom-Volkswirtin, Erwachsenenpädago-
gin und Vorsitzende des Kindernetzes
Zolling

Zehetmair, Hans, Dr. h.c. mult.

Staatsminister a.D., Vorsitzender der
Hanns-Seidel-Stiftung, München

Zeitler, Katharina, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin / Projekt-
team Kinder philosophieren

Verantwortlich:

Dr. Reinhard C. Meier-Walser

Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen der Hanns-Seidel-Stiftung

Herausgeber:

Prof. Dr. Karlfriedrich Herb

Lehrstuhl für Politische Philosophie, Universität Regensburg

Prof. Dr. Dr. Siegfried Höfling

Referent für Technologie und Zukunftsfragen, Akademie für Politik und Zeitgeschehen,
Hanns-Seidel-Stiftung, München

Roswitha Wiesheu

Diplom-Volkswirtin, Erwachsenenpädagogin und Vorsitzende des Kindernetzes Zolling

"Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen"

bisher erschienen:

- Nr. 1 Berufsvorbereitende Programme für Studierende an deutschen Universitäten (vergriffen)
- Nr. 2 Zukunft sichern: Teilhabegesellschaft durch Vermögensbildung (vergriffen)
- Nr. 3 Start in die Zukunft – Das Future-Board (vergriffen)
- Nr. 4 Die Bundeswehr – Grundlagen, Rollen, Aufgaben (vergriffen)
- Nr. 5 "Stille Allianz"? Die deutsch-britischen Beziehungen im neuen Europa (vergriffen)
- Nr. 6 Neue Herausforderungen für die Sicherheit Europas (vergriffen)
- Nr. 7 Aspekte der Erweiterung und Vertiefung der Europäischen Union (vergriffen)
- Nr. 8 Möglichkeiten und Wege der Zusammenarbeit der Museen in Mittel- und Osteuropa
- Nr. 9 Sicherheit in Zentral- und Südasien – Determinanten eines Krisenherdes
- Nr. 10 Die gestaltende Rolle der Frau im 21. Jahrhundert (vergriffen)
- Nr. 11 Griechenland: Politik und Perspektiven
- Nr. 12 Russland und der Westen (vergriffen)
- Nr. 13 Die neue Familie: Familienleitbilder – Familienrealitäten (vergriffen)
- Nr. 14 Kommunistische und postkommunistische Parteien in Osteuropa – Ausgewählte Fallstudien (vergriffen)
- Nr. 15 Doppelqualifikation: Berufsausbildung und Studienberechtigung – Leistungsfähige in der beruflichen Erstausbildung
- Nr. 16 Qualitätssteigerung im Bildungswesen: Innere Schulreform – Auftrag für Schulleitungen und Kollegien (vergriffen)
- Nr. 17 Die Beziehungen der Volksrepublik China zu Westeuropa – Bilanz und Ausblick am Beginn des 21. Jahrhunderts (vergriffen)
- Nr. 18 Auf der ewigen Suche nach dem Frieden – Neue und alte Bedingungen für die Friedenssicherung (vergriffen)
- Nr. 19 Die islamischen Staaten und ihr Verhältnis zur westlichen Welt – Ausgewählte Aspekte (vergriffen)
- Nr. 20 Die PDS: Zustand und Entwicklungsperspektiven (vergriffen)

- Nr. 21 Deutschland und Frankreich: Gemeinsame Zukunftsfragen (vergriffen)
- Nr. 22 Bessere Justiz durch dreigliedrigen Justizaufbau? (vergriffen)
- Nr. 23 Konservative Parteien in der Opposition – Ausgewählte Fallbeispiele
- Nr. 24 Gesellschaftliche Herausforderungen aus westlicher und östlicher Perspektive – Ein deutsch-koreanischer Dialog
- Nr. 25 Chinas Rolle in der Weltpolitik
- Nr. 26 Lernmodelle der Zukunft am Beispiel der Medizin
- Nr. 27 Grundrechte – Grundpflichten: eine untrennbare Verbindung
- Nr. 28 Gegen Völkermord und Vertreibung – Die Überwindung des zwanzigsten Jahrhunderts
- Nr. 29 Spanien und Europa
- Nr. 30 Elternverantwortung und Generationenethik in einer freiheitlichen Gesellschaft (vergriffen)
- Nr. 31 Die Clinton-Präsidentschaft – ein Rückblick (vergriffen)
- Nr. 32 Alte und neue Deutsche? Staatsangehörigkeits- und Integrationspolitik auf dem Prüfstand (vergriffen)
- Nr. 33 Perspektiven zur Regelung des Internetversandhandels von Arzneimitteln
- Nr. 34 Die Zukunft der NATO (vergriffen)
- Nr. 35 Frankophonie – nationale und internationale Dimensionen (vergriffen)
- Nr. 36 Neue Wege in der Prävention (vergriffen)
- Nr. 37 Italien im Aufbruch – eine Zwischenbilanz (vergriffen)
- Nr. 38 Qualifizierung und Beschäftigung
- Nr. 39 Moral im Kontext unternehmerischen Denkens und Handelns
- Nr. 40 Terrorismus und Recht – Der wehrhafte Rechtsstaat
- Nr. 41 Indien heute – Brennpunkte seiner Innenpolitik
- Nr. 42 Deutschland und seine Partner im Osten – Gemeinsame Kulturarbeit im erweiterten Europa
- Nr. 43 Herausforderung Europa – Die Christen im Spannungsfeld von nationaler Identität, demokratischer Gesellschaft und politischer Kultur
- Nr. 44 Die Universalität der Menschenrechte
- Nr. 45 Reformfähigkeit und Reformstau – ein europäischer Vergleich

- Nr. 46 Aktive Bürgergesellschaft durch bundesweite Volksentscheide? Direkte Demokratie in der Diskussion
- Nr. 47 Die Zukunft der Demokratie – Politische Herausforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts
- Nr. 48 Nachhaltige Zukunftsstrategien für Bayern – Zum Stellenwert von Ökonomie, Ethik und Bürgerengagement
- Nr. 49 Globalisierung und demografischer Wandel – Fakten und Konsequenzen zweier Megatrends
- Nr. 50 Islamistischer Terrorismus und Massenvernichtungsmittel
- Nr. 51 Rumänien und Bulgarien vor den Toren der EU
- Nr. 52 Bürgerschaftliches Engagement im Sozialstaat
- Nr. 53 Kinder philosophieren

Ab der Ausgabe Nr. 14 stehen unsere Hefte unter www.hss.de auch zum Download zur Verfügung.