

Schöner war der
SÜDPOL nie!

Jetzt buchen
25%
RABATT



Philosophieren mit Kindern 4

Beatrice Kümin / Christian Mathis / Urs Schellenberg (Hrsg.)

Philosophieren und Ethik

Aktuelle Perspektiven zum Philosophieren
mit Kindern und Jugendlichen

kopaed

Beatrice Kümin, Christian Mathis, Urs Schellenberg (Hrsg.)

Philosophieren und Ethik

Aktuelle Perspektiven zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen

Philosophieren mit Kindern, Band 4

herausgegeben von

Jens Dreßler, Ludwig Duncker, Bettina Uhlig

Mit dieser Buchreihe möchten die Herausgeber*innen Texte veröffentlichen, die das pädagogische und didaktische Gebiet des Philosophierens mit Kindern in seiner wichtigen Bedeutung für die Entfaltung von Bildungsprozessen im Vor- und Grundschulalter erschließen. Philosophieren mit Kindern wird als Theorie und Praxis einer Kultur des Lernens verstanden, die das Fragen und Staunen, das Suchen und Abwägen sowie das Denken und Argumentieren in all seinen offenen Anfängen und Ausgängen in den Mittelpunkt von Lernprozessen stellt.

Die Reihe soll eine Plattform für Beiträge aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven sein. Berücksichtigt werden dabei zum einen Dokumente reflektierter Erfahrung aus Schulen und Kindertageseinrichtungen und Konzepte, die in Ausbildungszusammenhängen an Hochschulen und Universitäten entstanden sind. Zum anderen werden Forschungsstudien veröffentlicht, in denen sichtbar wird, wie sich Kinder philosophierend mit der Welt auseinandersetzen und dabei Kenntnisse, Kompetenzen und Grundhaltungen erwerben, die für die Entfaltung von Bildungsprozessen förderlich sind.

Beatrice Kümin, Christian Mathis, Urs Schellenberg (Hrsg.)

Philosophieren und Ethik

Aktuelle Perspektiven zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-96848-085-5

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.7404367>

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2023

Arnulfstr. 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Aktuelle Einblicke in das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen	9
1 Philosophieren und Bildung	15
Bildung und Diskursivität	17
Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen aus schultheoretischer Sicht Ludwig Duncker	
Philosophieren mit Kindern und Inklusion	37
Kerstin Michalik	
Die Bedeutung des Leibes und der Gefühle beim Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht	53
Anja Seifert	
Das pädagogische Spannungsfeld von Fremd- versus Selbstbestimmung im Kontext des Philosophierens mit Kindern	67
Christoph Buchs	
2 Methodische Aspekte	89
Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick	91
Erwägen als reflexiver Gegenstand eines Philosophierens mit Grundschüler:innen Bettina Blanck & Lena Maria Möhring	
Kritisches Denken und Argumentieren in der Sekundarschule	105
Jonas Pfister	

Philosophier in Residence (PiR)	121
Erste Erkenntnisse aus einer Pilotstudie Anja Thielmann	
Das Anliegen der Philosophie prägnant charakterisieren	137
Ein Schlaglicht auf drei Vorschläge Hubert Schnüriger	
3 Empirische Beiträge	153
Philosophieren – eine kinderorientierte Forschungsmethode	155
Sarah-Jane Conrad & Claire Cassidy	
Ethikunterricht aus Sicht der Lehrpersonen	169
Empirische Erkenntnisse zur Einführung eines neuen Faches in der Volksschule Beatrice Kümin, Christian Mathis und Urs Schellenberg	
‘Doing gender’ in der kollektiven Bedeutsaushandlung im philosophischen Gespräch	183
Julia Dötsch	
Empathieförderung durch Philosophieren mit Kindern	197
Anton Hörburger	
4 Positionen	211
Sinn-Vakuum versus Sinnhaftigkeit	213
Die narrativen Bildaussagen der Jugend Kunstplakate „Demokratie in 100 Jahren“ im Blicklicht von Viktor Frankls Existenzphilosophie Eva Marsal	

Klimaethische Ansätze als Diskurspunkte einer zu ver-mittelnden Ungewissheit im Philosophieren mit Kindern	233
Alexandria Krug	
ÖKOSOPHIE	247
Notwendigkeit einer philosophisch-ökologischen Lebenskunst	
Christine Mok-Wendt	
5 Im Gespräch	265
Primal Wonder – Rethinking the Beginnings of Philosophy	267
Eva Zoller Morf im Gespräch mit Thomas Jackson	
Verzeichnis der Autor:innen	283

Aktuelle Einblicke in das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen

Angesichts der großen gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit wie Klimawandel, Armut, globale Migration und digitale Transformation scheint es umso wichtiger, dass in der Schule kritisches, mehrperspektivisches Denken, auch in Bezug auf ethische Urteilsbildung, gefördert wird. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen (PmKJ) bietet hierfür einen zentralen Ansatz.

In den letzten Jahren fand das Philosophieren vermehrt Eingang in Bildungspläne und Curricula verschiedener Regionen und Länder. Um sich über aktuelle Konzepte, Ideen und Forschungen zum Thema Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen auszutauschen und unterschiedliche Methoden und Zugänge kennenzulernen wurde dazu 2021 eine Tagung organisiert. Die Beiträge in diesem Band gehen auf diese internationale Tagung an der Pädagogischen Hochschule Zürich zurück, welche vom Netzwerk Fachdidaktik Religionen, Kulturen, Ethik der PH Zürich verantwortet wurde.

Der Tagungsband ist in fünf Teile gegliedert und vereint eine Reihe von Beiträgen zu Theorien und Methoden, empirischen Befunden sowie Praktiken zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Die Texte sind von den unterschiedlichen Positionen und Perspektiven der Autor:innen geprägt, geben so eine Breite an Zugängen wieder und zeigen, dass das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen für den Bildungskontext ein ergiebiges und wichtiges Forschungs- und Entwicklungsgebiet darstellt.

Im ersten Teil *Philosophieren und Bildung* nehmen die Autor:innen insbesondere Bezug zum PmKJ im Bildungskontext.

Ludwig Duncker rückt in seinem Beitrag *Bildung und Diskursivität – Philosophieren mit Kindern aus schultheoretischer Sicht* den Gesamtzusammenhang der Schule in den Blick der Philosophiedidaktik. Diskutiert werden Ansätze einer kulturell zu begründenden Theorie der Grundschule, in die philosophische Gespräche mit Kindern eingeordnet werden können, wobei Notwendigkeiten aber auch Grenzen aufgezeigt werden. Das Philosophieren basiert dabei auf dem dialogischen und diskursiven Prinzip, wobei Kinder und Jugendliche als Mitgestalter:innen betrachtet werden und eine ergeb-

nisoffene Auseinandersetzung im Rahmen philosophischer Gespräche in der Schule angestrebt wird.

Kerstin Michalik betrachtet in ihrem Artikel *Philosophieren mit Kindern und Inklusion* den Beitrag des Philosophierens mit Kindern für das Lehren und Lernen in inklusiven Lernsettings, wobei ein konstruktiver Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit im Fokus steht. Dabei werden die vielfältigen Chancen des Philosophierens mit Kindern für inklusives Lernen aufgezeigt sowie Anforderungen und Herausforderungen an inklusiven Fachunterricht skizziert. Dies wird mittels empirischer Forschungsergebnisse konkretisiert. Damit wird das Philosophieren mit Kindern als Beitrag zur Öffnung für neue Formen des Lehrens und Lernens ins Blickfeld gerückt.

Anja Seifert beschäftigt sich in ihrem Beitrag *Die Bedeutung des Leibes und der Gefühle beim Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht* mit dem Philosophieren mit Kindern als fächerübergreifendem Prinzip. Dies geschieht auch im Hinblick auf einen diversitätssensiblen Grundschulunterricht. Dabei steht hier das Ermöglichen von körperlich-leiblichen Erfahrungen und erfahrungsbezogenen Ausdrucksformen im Vordergrund. Hierzu wird auch auf die Historie der Philosophie der Gefühle geblickt.

Christoph Buchs geht in seinem Artikel *Das pädagogische Spannungsfeld von Fremd- versus Selbstbestimmung im Kontext des Philosophierens mit Kindern* der Frage nach, inwiefern Führen und Fremdbestimmen im Unterricht vereinbar sind mit dem Fördern von Selbstbestimmung bei Kindern und Jugendlichen. Weiter wird ergründet, ob sich das Philosophieren mit Kindern im Unterricht eignet, um pädagogisch normative Kommunikation umzusetzen. Diese Frage wird anhand einer Transkript-Sequenz eines philosophischen Gesprächs mit Kindern aufgearbeitet.

Im zweiten Teil stehen *Methodische Aspekte* im Fokus.

Bettina Blanck und Lena Maria Möhring haben sich in ihrem Beitrag mit *Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick* beschäftigt. Sie nehmen dabei die auch im Alltag vorhandene Frag-Würdigkeit von Entscheidungen zum Ausgangspunkt, um Wege zu finden, wie Grundschüler:innen zum forschenden Nachdenken gebracht werden können. Dabei kommt dem Erwägen von Alternativen eine zentrale Rolle zu, was mit dem Begriff ODER zum Ausdruck gebracht wird. Im Artikel werden Einblicke in Projekte von Studierenden zu den verschiedenen Dimensionen von Entscheidungen gegeben.

Jonas Pfister untersucht in seinem Beitrag *Kritisches Denken und Argumentieren in der Sekundarschule*. Dabei versteht er Argumentieren als allgemeines Bildungsziel, welches kritisches Denken voraussetzt und insbesondere argumentative Fähigkeiten verlangt. Um diese Fähigkeiten zu bilden schlägt er vor, argumentationstheoretische Begriffe ab der Sekundarstufe einzuführen. Als methodischen Zugang setzt er dabei insbesondere auf Diagramme und Visualisierungen mit Pfeilen.

Anja Thielmann geht in ihrem Beitrag *Philosopher in Residence (PIR) – erste Erkenntnisse aus einer Pilotstudie* der Frage nach, wie ausgehend von den Ansätzen von Matthew Lipman und Thomas Jackson ein kindgerechtes Philosophieren an Volksschulen etabliert werden kann. Im Rahmen des Projekts Erasmus+ an Wiener Volksschulen agieren Philosoph:innen als *Philosopher in Residence*, wobei der Aufbau einer intellektuell sicheren Forscher:innengemeinschaft, in der Schüler:innen ihren Fragen nachgehen können, angestrebt wird. Mit diesem Projekt wird auch ein Blick auf das Lernen im Unterricht ermöglicht.

Das Anliegen der Philosophie prägnant charakterisieren. Ein Schlaglicht auf drei Vorschläge ist der Titel des Beitrags von Hubert Schnüriger. Er plädiert dafür, den Philosophiebegriff zu klären, um reflektierter mit Kindern philosophieren zu können. Dazu beleuchtet er mögliche Zugänge kritisch, etwa Philosophie als „sich im Denken orientieren“, als „Klären von Sinn- und Bedeutungsfragen“ oder als „Selbstverständigung über die Grundsätze des Denkens und Handelns“. Zudem wird das Potenzial der vorgestellten Ansätze für eine Ausarbeitung im pädagogischen Kontext eruiert.

Im dritten Teil finden sich *Empirische Beiträge*.

Claire Cassidy und Sarah-Jane Conrad beschäftigen sich mit *Philosophieren – eine kinderorientierte Forschungsmethode*. So gibt das Philosophieren mit Kindern Einblick in deren begriffliche Denk- und Argumentationsweise, weswegen es als kinderorientierte, partizipative Forschungsmethode geeignet scheint. Den Kindern kommt dabei ein hohes Maß an Autonomie zu, indem Kinderstimmen hörbar gemacht werden sollen und Kindheit durch die Augen der Kinder betrachtet werden soll. Dabei wird auch das asymmetrische Machtverhältnis von Kindern und Erwachsenen im Forschungsprozess thematisiert und dafür plädiert, Kinder auch als forschende Subjekte ernst zu nehmen.

Im Beitrag von Beatrice Kümin, Christian Mathis und Urs Schellenberg steht der *Ethikunterricht aus Sicht der Lehrpersonen* im Zentrum. Mit der Einführung der Ethik als ausgewiesenes Fach auf der Stundentafel der Zürcher Volksschule wird das neue Schulfach in seinen Anfängen forschend in den Blick genommen. Basierend auf ersten quantitativen und qualitativen Daten werden Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

Julia Dötsch beschäftigt sich mit *„Doing gender“ in der kollektiven Bedeutungs-aushandlung im philosophischen Gespräch*. Sie geht der Frage nach, welche Rolle *doing gender* im Prozess des *joint meaning making* in philosophischen Gesprächen einnimmt. Dies wird an Transkripten von philosophischen Gesprächen interaktionsanalytisch untersucht und an einem Fallbeispiel aufgezeigt. Dabei wird deutlich, dass die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen sowohl sprachlich wie auch inhaltlich relevant ist.

Anton Hörburger beschäftigt sich mit *Empathieförderung durch Philosophieren mit Kindern*. Ausgehend vom Empathieverständnis von Rosenberg wertet er mit Schulklassen geführte philosophische Gespräche aus, um in Erfahrung zu bringen, ob im Verlauf der Gespräche als empathisch zu wertende Äußerungen oder solche, die einer Vorstufe von Empathie entsprechen, gemacht werden. Er verweist auch auf die Bedeutung der Themenwahl für philosophische Gespräche in der Schule, die sich am Interesse sowie dem Erfahrungs- und Erlebnishintergrund der Lernenden orientieren muss.

Im vierten Teil kommen verschiedene *Positionen zu Wort*.

Eva Marsal untersucht in ihrem Beitrag *Sinn-Vakuum versus Sinnhaftigkeit* Aussagen von Kindern und Jugendlichen zu Autonomie und Lebenssinn. Ausgangspunkt und Forschungsmaterial sind Bilder, die bei einem Malwettbewerb zum Thema „Wie sieht die Welt in 100 Jahren aus?“ entstanden sind. Marsal verknüpft die subjektiven Theorien der Kinder und Jugendlichen mit der Existenzphilosophie des Philosophen und Psychologen Viktor Frankl. Sie identifiziert insbesondere den Umgang mit Leid und die Bedeutung von Lebenszielen als wichtige Bezugspunkte zwischen Frankl und den narrativen Bildaussagen der Kinder und Jugendlichen.

Alexandria Krug betrachtet *Klimaethische Ansätze als Diskurspunkte einer zu ver-mittelnden Ungewissheit im Philosophieren mit Kindern*. Dabei soll der Frage nach dem Verhältnis von Ungewissheit und einer *ge-wissen* Denkorientierung angesichts der Klimawandelproblematik nachgegangen werden.

Das Kernziel des Beitrags besteht im Aufzeigen der Relativierung von Ungewissheit bei der gleichzeitigen Stärkung des Stellenwerts besser begründeter und in dem Sinne gewisserer Argumente im Philosophieren mit Kindern mit Bezug zu klimaethischen Ansätzen.

Christine Mok-Wendt setzt sich mit der *Notwendigkeit einer philosophisch-ökologischen Lebenskunst* auseinander. Sie nimmt Bezug auf die *Ökosophie* des norwegischen Philosophen und Aktivisten Arne Næss. Dabei wird ein ökosophes Leben als Alternative zu einer Orientierung am Begriff der Nachhaltigkeit betrachtet und als politisches Bildungskonzept ausgearbeitet, wobei auf Zugangsweisen des graduellen Philosophierens sowie des Philosophierens mit theatralen und performativen Elementen zurückgegriffen wird.

Im Gespräch ist im fünften Teil die Schweizer Kinderphilosophin Eva Zoller Morf mit Thomas Jackson, der sich seit 1984 mit Leidenschaft für die Entwicklung des Philosophierens mit Kindern (*p4c*) auf Hawai'i und in der ganzen Welt einsetzt. Das Gespräch widmet sich dem Thema *Primal Wonder – Rethinking the Beginnings of Philosophy*. Diesen Ansatz entwickelte Jackson ausgehend von Lipmans Methode des Philosophierens mit Kindern. Zentrale Elemente dieses Ansatzes bilden unter anderem die im Gespräch erläuterte „*Gently Socratic Inquiry*“ sowie der „*Beginner's Mind*“, welchen er als essenziell für das Philosophieren betrachtet. Die *p4c* rückt das Kind und sein Denken sowie seine Fragen ins Zentrum. Dabei bezieht Jackson sich auf ein Modell von vier Säulen: *community, inquiry, philosophy and reflection*.

Wir danken den Autor:innen für ihre Beiträge zu diesem Buch. Ein besonders herzlicher Dank gilt Lea Sara Mägli fürs kritische Lesen der Texte und die organisatorische Unterstützung beim Publizieren des Buches. Ein großer Dank geht an die Herausgeber:innen der Schriftenreihe „Philosophieren mit Kindern“, die uns die Möglichkeit gegeben haben, Teil dieser Reihe zu sein. Unser Dank geht auch an die Pädagogische Hochschule Zürich, die Gastgeberin unserer Tagung war und das Netzwerk Fachdidaktik Religionen, Kulturen, Ethik, welches die Publikation dieses Buch ermöglicht hat.

Zürich im Dezember 2022

Beatrice Kümin, Christian Mathis, Urs Schellenberg

1 Philosophieren und Bildung

Bildung und Diskursivität

Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen aus schultheoretischer Sicht

Ludwig Duncker

1 Die Einnahme einer schultheoretischen Perspektive

Im folgenden Beitrag soll das Gebiet des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen in einen Gesamtzusammenhang des Lehrens und Lernens an der Schule gestellt werden. Dies erfordert die Einnahme einer schultheoretischen Perspektive, die den besonderen Anspruch und das pädagogische Profil des Philosophierens in der Schule auch dadurch kenntlich machen will, dass die Grenzen des Philosophierens in den Blick genommen werden. Eine schultheoretische Perspektive einzunehmen bedeutet auch, aktuelle Veränderungen im Verständnis der Schule und ihres Bildungsauftrags wahrzunehmen. Hierzu gehört ein Blick auf bildungspolitische Entwicklungen, in die Schulen involviert sind und die mit politischen Weichenstellungen verbunden sind. Hierzu hat sich eine eigene kritische Diskussion entfaltet, die auch Folgen für die Fachdiskussion über den Stellenwert des Philosophierens in der Schule hat.

So hat Jens Dreßler darauf hingewiesen, dass die pädagogischen Prozesse in der Schule insgesamt zunehmend einer ökonomischen Rationalität unterworfen werden. „In zum Teil endlos erscheinenden Debatten ist man darum bemüht, Bildungs- und Qualifikationsziele in betriebswirtschaftlich operationalisierbare Sequenzen zu zerlegen und somit der ökonomischen Steuerungslogik gerecht zu werden und einer externen Evaluation zuzuarbeiten“ (Dreßler 2016, S. 63). Gegen diese Debatten formuliert er einen pädagogischen Einspruch. Er verweist darauf, dass die „Outcomesteuerung“ (ebd.) gegenwärtiger Schulentwicklung Lernen als einen Produktionsprozess begreife. Dieser unterstelle ein Verständnis von Lernen, als sei es vollständig planbar und beherrschbar. Lernen habe jedoch einen „responsiven Charakter“ (ebd., S. 65), der „als Antwort auf einen fremden Anspruch“ (ebd.) begriffen werden müsse. Schule kann „das Lernen demnach absichtsvoll anstoßen und wahrscheinlicher machen, sie kann es aber nicht erzwingen“ (ebd.).

Auch Walter Herzog analysiert die leitenden Konzepte gegenwärtiger Bildungsreformen und geht dabei vor allem den theoretischen Grundlagen der Bildungs-

standards und Kompetenzorientierung des Unterrichts auf den Grund. Er sieht in den Bildungsstandards „Instrumente der Normierung“ (Herzog 2013, S. 63), die einer Vergleichbarkeit von Bildungseinrichtungen und den in ihnen erbrachten Schulleistungen dienen. Es gehe dabei um eine Vereinheitlichung von Maßstäben, die jedoch eine Messbarkeit von Leistungen voraussetzten. In die Kritik an einem zweckrationalen Denken, das hier Einzug erhalte, schließt er seine Kritik an der Kompetenzorientierung des Unterrichts ein: „Da Kompetenzen ein funktionales Verständnis von Bildung zugrunde liegt, scheint ein kompetenzorientierter Unterricht Garantie zu bieten, dass die Schülerinnen und Schüler aufs Leben vorbereitet werden“ (ebd., S. 35). Um das Versprechen an Klarheit und Eindeutigkeit einlösen zu können, erfolge eine Reduktion der Feststellung von Schulleistungen auf der Verhaltensebene, die unterschwellig ein behavioristisches Verständnis von Lernen wiederbelebe. Im Zusammenhang kybernetisch orientierter Maßnahmen einer Outcomesteuerung, die bislang bevorzugte Prinzipien einer Inputsteuerung ablösen, entstünde so das Bild einer „Schule als Fabrik“ (ebd., vgl. S. 55ff.).

Solche Positionen stehen auch im Kontext der kritischen Ausführungen zu einer „Theorie der Unbildung“ von Konrad Paul Liessmann (2006), der das „Prinzip der Industrialisierung“ (S. 41) als Ursache dafür benennt, dass vielfach in den jüngeren Maßnahmen der Schulreform der Bildungsanspruch untergegangen sei. Gegen solche bildungspolitisch forcierte Tendenzen kann das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen in Stellung gebracht werden.

Doch vorher gilt es eine zweite Argumentationslinie zu skizzieren: Es ist die Tendenz zur *Vereinheitlichung* des Lernens. Es geht hierbei um die Kritik an einem Unterricht, der versucht, die Wirklichkeit in Fakten und Aussagen zu zerlegen, die als richtig oder falsch deklariert werden können. Ein solcher Unterricht bearbeitet Fragen und Antworten, die in eindeutiger Relation aufeinander bezogen sind und so ein Weltbild erzeugen, in dem es keine offenen Fragen, keine vielfältigen Antworten und keine Pluralität von Perspektiven gibt, sondern nur noch die Produktion eindeutiger Erkenntnisse und Merksätze. Offene Fragen und Probleme werden ausgeklammert oder nur dann einbezogen, wenn sie am Ende eindeutig beantwortet und bewertet werden können. Dieses Verständnis schulischen Lernens hat mit Diskursivität und der Schaffung eines Raums für Nachdenklichkeit nichts zu tun.

Unterstreichen lässt sich diese Kritik auch durch eine Reihe empirischer Studien, in denen festgestellt werden konnte, dass affirmative Formen in Unter-

richt und Lehrmaterialien immer noch einen großen Anteil der Schulrealität kennzeichnen und diskursive Ansprüche an das Lernen verfehlen (vgl. z. B. Mathis/Siepmann/Duncker 2015; Mathis/Duncker 2017 und 2020; Gruschka 2019).

2 Der diskursive Anspruch von Bildungsprozessen

Wenn wir also am Bildungsanspruch von Schule und Unterricht festhalten wollen, müssen wir den angesprochenen Tendenzen einer Ökonomisierung des Bildungswesens sowie der Tendenz zur Vereindeutigung des Lernens in affirmativen Unterrichtsarrangements entgegentreten und Konzepte in den Vordergrund stellen, die den Bildungsanspruch didaktisch angemessen interpretieren. Zwar kann der Bildungsbegriff nicht eindeutig definiert und operationalisiert werden (vgl. Bieri 2012; Tenorth 2020). Aber es lassen sich doch einige wesentliche Dimensionen freilegen, die gleichsam als Maßstab für die Gestaltung von Schule und Unterricht verwendet werden können und die Einbeziehung der Kategorie der Diskursivität nahelegen (vgl. Duncker/Mathis 2021). Einige wesentliche Aspekte seien hier genannt:

Bildung erweist sich in der Bemühung, die Welt besser zu verstehen, auch wenn solche Verständnisprozesse ein unabschließbarer Prozess bleiben, der nicht mit einem Test zureichend erfasst werden kann. Er zeigt sich in einer Neugier und Offenheit für das Unerwartete und Unplanbare, er bezeichnet eine Lust und ein Interesse, die Dinge immer wieder neu und aus anderen Perspektiven zu betrachten und dabei zuvor unbekannte Fragen aufzuwerfen. Der Bildungsanspruch erweist sich in der Fähigkeit, sich nicht auf eine Ansammlung von Fakten und Informationen zu beschränken, sondern sie in ihren bedeutsamen und für das Verständnis der Welt relevanten Aspekten auszuwählen und zu bewerten. Bildung heißt auch, sich Genuss und Geschmack zu erarbeiten. Deshalb geht es in Bildungsprozessen nicht primär um die Aneignung von Wissen, sondern um den Versuch des rationalen Verstehens und des Gewinns ästhetischer Erfahrung (vgl. hierzu auch Duncker 2018). Schließlich kommt der Bildungsanspruch auch darin zum Ausdruck, dass man Interesse und Freude daran findet, sich gemeinsam mit anderen auf die Suche nach Wahrheit zu begeben, dabei spielerisch mit Thesen und Hypothesen zu arbeiten und im Pro und Contra verschiedene Sichtweisen auf die Welt zu erproben, zu prüfen und im Sinne der Suche nach einer tragfähigen Wahrheit zu bewerten.

Wo wir Diskursivität als Merkmal und als Anspruch an die Qualität des Lehrens und Lernens in der Schule aufgreifen, überschreiten wir den naiven Positivismus des Beschreibens und Memorierens des Eindeutigen. Mit dem Anspruch der Diskursivität kommen Qualitäten in den Blick, die sich bestens mit dem Bildungsauftrag der Schule begründen lassen. Denn Diskursivität und Bildung gehören zusammen. Diskursivität erschließt einen Bildungshorizont, aber Bildung fördert auch einen diskursiven Umgang mit den Themen und Problemen der Wirklichkeit. Wo wir Bildung und Diskursivität zusammendenken, entsteht eine Dynamik, die ein *völlig anderes Verständnis von Schule* hervorbringt. Dabei lassen sich zwei bildungstheoretisch bedeutsame Dimensionen unterscheiden:

In *formaler Hinsicht* erschließt der Begriff der Diskursivität ein komplexes Bündel von Tätigkeiten des Denkens, die den Kern der Auseinandersetzung mit einem Thema betreffen. Es geht darum, Bedeutungszusammenhänge zu erarbeiten, Widersprüche und Probleme zu entdecken, Aspekte einer Sache aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und dabei Standpunkte zu erproben und die dabei gewonnenen Sichtweisen argumentativ aufeinander zu beziehen. Wer sich diskursiv mit einem Thema befasst, erkundet vorläufige Wahrheiten, bleibt offen für neue Einsichten und kann spielerisch mit möglichen Argumenten umgehen. Diskursivität bezieht sich auf die Bereitschaft und Befähigung zu Dialog und Verständigung und beschreibt damit eine Disponibilität, die für eine Streitkultur wie für eine gemeinsame Suche nach Gewissheiten und Wahrheiten gleichermaßen bedeutsam ist. Es geht, um es mit Worten von Jörg Schlömerkemper zu formulieren, um die Entfaltung einer „Diskurs-Kultur“, die auch eine „*Antinomie-Sensibilität*“ einschließe (vgl. Schlömerkemper 2021, S. 21). Als „antinomie-sensibel“ bezeichnet er eine Haltung, „die grundsätzlich dafür offen und aufmerksam ist, dass in scheinbar unlöslichen Gegensätzen, aber auch in scheinbaren Eindeutigkeiten ‚*Antinomien*‘ wirksam sein können, die zunächst verstanden sein sollten, um flexibel und wirksam(er) mit ihnen umgehen zu können.“ (Ebd.)

In *inhaltlicher Hinsicht* kommen dann solche Phänomene und Situationen, Texte und Bilder in den Blick, die sich durch eine Vielschichtigkeit und Problemhaltigkeit auszeichnen und damit erst einen Anregungscharakter für eine intellektuelle Auseinandersetzung enthalten. Sie erschließen Themen, die unterschiedliche Sichtweisen ermöglichen, herausfordern oder gar provozieren und nicht allein eine Feststellung von Tatsachen erlauben. Diskursive

Inhalte überschreiten die Welt eines naiven didaktischen Positivismus, indem sie die Fragwürdigkeit eindeutiger Urteile aufzeigen und zur Einnahme distanzierender und divergierender Perspektiven auffordern.

Es mag deutlich werden, dass der Begriff der Diskursivität mit dem der Herstellung von *Perspektivenvielfalt* (vgl. Duncker/Sander/Surkamp 2005; Duncker/Siepmann 2021; Mathis 2021) verwandt ist. Auf dem didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt baut er auch auf, aber er präzisiert dieses Prinzip und vermeidet ein mögliches Missverständnis. Denn Perspektivenvielfalt könnte sich damit begnügen, verschiedene Aspekte und Sichtweisen einfach nur zusammenzutragen und dabei in einer Art pluralen Weltsicht festzustellen, dass es eben verschiedene Möglichkeiten gibt, die Wirklichkeit zu betrachten. Denn Perspektivenvielfalt ist ja bereits dann gegeben, wenn wir in einer Art Addition unterschiedliche Aspekte sammeln und sie nebeneinanderstellen, ohne in eine vergleichende und argumentativ geführte Auseinandersetzung einzumünden. Gewiss ist Pluralität schon ein Fortschritt gegenüber einer affirmativen Feststellung von Tatsachen, aber Diskursivität erfordert eine intensive Auseinandersetzung, eine Entdeckung von Widersprüchen und Spannungsfeldern, eine Vergegenwärtigung von Konsequenzen, wenn wir der einen oder der anderen Perspektive folgen. Die Förderung von Meinungsbildung und Urteilsfähigkeit, von dialogischer Kompetenz und demokratischem Handeln ist auf die Entfaltung diskursiver Fähigkeiten angewiesen. Perspektivenvielfalt im Sinne bloßer Pluralität genügt hier nicht. Diskursivität erfordert ein methodisches, begründendes und schlussfolgerndes Vorgehen. Sie fordert den damit verbundenen Perspektivenwechsel und die dabei auftauchenden Gegensätze und Kontroversen ein. Das Nachdenken über die Standortgebundenheit und die Grenzen von Perspektiven kommen hier in den Blick. Es geht um eine spielerische Erprobung von Standpunkten und Perspektiven, allerdings im Sinne der Offenlegung von Widersprüchen, Gegensätzen und Grenzen einzelner Perspektiven, wodurch die Problemhaltigkeit von Themen sichtbar wird. Naive Annahmen über die Wirklichkeit werden hier irritiert und hinterfragt. Auch werden damit begründbare Entscheidungen vorbereitet.

3 Philosophieren im Unterricht als dialogische Form von Diskursivität

Seit über 30 Jahren erfreut sich das Konzept des Philosophierens in der Schule wachsender Beliebtheit (vgl. Uhlig/Duncker 2016; Duncker 2020).

Auch wenn es, von wenigen Ausnahmen abgesehen, noch kaum eine institutionelle Verankerung in der Schule gefunden hat, entdecken zunehmend mehr Lehrkräfte die Potenziale des Philosophierens für die Etablierung einer Gesprächskultur, die in Zeiten einer Einengung des Lernens auf überprüfbare und messbare Bildungsleistungen einen wohltuenden Kontrast zum Lernen im Schulalltag bedeutet. Dass die Schule nicht nur von einem Bildungsauftrag, sondern – mit ihm verbunden – auch von einem Leistungsanspruch getragen wird, spiegelt sich auch in verschiedenen Umgangsweisen mit dem Leistungsbegriff wider. Während in der überwiegenden Anzahl der Lernbereiche und Schulfächer der Aspekt der Messbarkeit von Schulleistungen eine unübersehbare Funktion einnimmt, tritt dieser Aspekt in philosophischen Gesprächen deutlich zurück. Dies bedeutet aber nicht, dass hier keine Leistungen entstünden. Nur folgen sie keinen im Vorhinein festgelegten Erwartungen, Antworten und Ergebnissen, sondern entfalten sich bevorzugt dann, wenn in einer offenen Atmosphäre des Dialogs eine Nachdenklichkeit entsteht und sich Räume für spontane Ideen, mutige Behauptungen, für Einsprüche und Widersprüche und die manchmal auch mühsame Suche nach Argumenten öffnen. Kinder und Jugendliche fühlen sich dabei ernst genommen, wenn sie nicht nur vorgegebene Lernpensen zu bewältigen haben, sondern auch eigene Fragen vorbringen können, die sich auf Grundfragen des menschlichen Lebens beziehen, deren Reichweite sich bis in die Kindheit und das Jugendalter hinein erstrecken. Solchen Fragen in gemeinsamem Austausch nachzugehen und sich dabei auf die Suche nach Einsicht und Wahrheit zu begeben, macht den Kern philosophischer Gespräche aus.

In inhaltlicher Hinsicht lassen sich viele Themen des Philosophierens den vier Grundfragen Immanuel Kants zuordnen. Barbara Brüning hat im Anschluss an Ekkehard Martens mit vielen Beispielen aufgezeigt, wie die vier großen Fragen Immanuel Kants – „Was kann ich wissen?“, „Was soll ich tun?“, „Was darf ich hoffen?“, „Was ist der Mensch?“ – elementarisiert und exemplarisch ausgelegt werden können (vgl. Brüning 2015, S. 101 ff.): Wenn Kinder sich beispielsweise damit befassen, wie Fragen eigentlich in ihren Kopf kommen, überlegen sie immer auch, was der Mensch wissen kann. Die Frage nach den Notwendigkeiten und Grenzen menschlichen Helfens berührt das ethische Problem, was der Mensch tun soll. Die Beschäftigung mit dem Unterschied von Tag- und Nachtträumen konkretisiert die Perspektive der Hoffnung (vgl. hierzu auch Bloch 1959). Und die Frage, ob die Katze weiß, dass sie eine Katze

ist, kann dem anthropologisch bedeutsamen Thema zugeordnet werden, was der Mensch im Unterschied zu einem Tier sei.

Für die Qualität philosophischer Gespräche entscheidend ist nun der Aspekt, wie Fragen aufgegriffen und angeregt und wie sie einer diskursiven Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden. Das „Selber denken“ (vgl. Pieper 1997) entfaltet sich besser, wenn die Themen und Inhalte ein Interesse auslösen und mit Vorerfahrungen verknüpft werden können. Es ist die Aufgabe einer sensiblen Gesprächsleitung, einerseits spontane Ideen und assoziative Äußerungen zuzulassen, dann aber doch über eine Phase des Brainstormings hinaus in eine Formulierung von Annahmen und Hypothesen zu gelangen, für deren Gültigkeit oder Widerlegung Gründe genannt werden. In philosophischen Gesprächen mit Annahmen zu arbeiten und sie in ihrer hypothetischen Vorläufigkeit sichtbar zu machen, kann deshalb auch eine wirksame Prophylaxe gegen vorschnelle Urteile sein.

Ein Vorteil der Formulierung von Annahmen besteht darin, dass sie dabei helfen, philosophische Gespräche zu strukturieren. Sie bündeln eine thematische Aufmerksamkeit, indem es im weiteren Verlauf der Gespräche darum gehen muss, sich mit dem Wahrheitsgehalt einer These auseinanderzusetzen und Argumente zu finden, die für oder gegen sie sprechen. Sie hilft dabei, einen roten Faden im Blick zu behalten und zu vermeiden, dass Gespräche sich im assoziativen Vielerlei verlieren. Annahmen fokussieren das Gespräch darauf, ihre Akzeptanz oder Ablehnung zu erarbeiten und dafür geeignete Gründe zu nennen.

Es mag deutlich werden, dass der Anspruch der Diskursivität auch über das Philosophieren hinaus als allgemeines Prinzip für schulisches Lernen zu reklamieren ist. Dennoch entfaltet es gerade im Bereich philosophischer Gespräche seine umfassende Bedeutung. Diskursivität erweist sich insgesamt als Prinzip der Allgemeinen Didaktik, es steht für die Sicherung einer Qualität der Auseinandersetzung. Auch spielerische Formen eines Denkens „als ob“ schaffen Räume für eine experimentelle Sicht auf Probleme, die erst abgetastet und erkundet werden müssen, bevor eigene hypothetische Annahmen formuliert und argumentativ vertreten werden können. In all solchen Such- und Denkbewegungen zeigt sich der Bildungsanspruch der Schule im Sinne der Etablierung einer Kultur des Erwägens und Abwägens. Diskursivität erweist sich deshalb in Form und Inhalt als unverzichtbares Bildungsprinzip.

4 Grenzen der Diskursivität

Wie jedes Prinzip in Schule und Unterricht muss auch das der Diskursivität in seinen Grenzen ausgeleuchtet werden. Gerade aus schultheoretischer Sicht müssen solche Grenzlinien benannt werden, wenn die Schule stimmig durchkomponiert werden soll. Leider zeigt die schulpädagogische und speziell die didaktische Diskussion, dass immer wieder einzelne Prinzipien verallgemeinernd und verabsolutierend in den Vordergrund gestellt werden, ohne dass dies ausgesprochen würde. Dies lässt sich an zahlreichen Diskussionen nachweisen (vgl. Duncker 2021). Einer solchen Verkürzung soll hier entgangen werden, indem einige Grenzlinien des Prinzips der Diskursivität aufgezeigt werden, ohne allerdings damit seine substantielle Bedeutung schwächen zu wollen. Es seien hier drei Aspekte genannt, die dem Prinzip der Diskursivität Einhalt gebieten:

Positionalität und Wertorientierung

Eine erste Grenze liegt dort, wo Lernen nicht nur als Qualität eines Prozesses der argumentativen Auseinandersetzung und des Suchens nach Wahrheit begründet liegt. Sie liegt dort, wo die Frage nach der Gültigkeit von Erkenntnis, nach tragfähigen Orientierungen, nach der Beständigkeit gewonnener Einsichten, nach der Stabilität erworbener Erkenntnisse zu beantworten ist. Aber ohne die Mühen einer diskursiven Erarbeitung und Auseinandersetzung und ohne die Beanspruchung der damit verbundenen Denkleistungen droht eine bloße Vermittlung von Erkenntnis und Wahrheit zur Instruktion und Belehrung oder gar zur Indoktrination zu verkommen. Insofern bleibt das didaktische Prinzip der Diskursivität auch rückgebunden an die Praxis einer demokratischen Kultur von Schule und Unterricht und an ein dialogisch konzipiertes Verständnis des Unterrichts.

Eine diskursive Bearbeitung von Themen kann – muss aber nicht – in ein Ergebnis positionaler Behauptungen und Überzeugungen einmünden. Die Qualität der Positionalität ist dann erreicht, wenn aus der Auseinandersetzung und Erörterung Entscheidungen erwachsen, die nun argumentativ vertreten werden können. Hier wird eine begründete Auswahl von Perspektiven getroffen, die als neue Einsichten und Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit Kontroversen hervorgehen und zu eigenen Bewertungen und Stellungnahmen führen. Im Mittelpunkt steht dabei die Ausbildung einer Kompetenz der Urteilskraft im diskursiven Durchgang durch die Sache. Die Qualität der

Positionalität bezieht sich zum einen auf persönliche Urteile, zum anderen entstehen sachlich begründete Stellungnahmen, die für eine Verteidigung herangezogen werden. Nicht immer entstehen dabei eindeutige Entscheidungen. Auch das Festhalten offener Fragen, vorläufiger und mit Bedacht geäußelter Vermutungen bis hin zum Eingeständnis des Nicht-Wissens können Ergebnisse einer diskursiven Auseinandersetzung sein. Gefördert wird dabei die Einstellung, dass man sich prinzipiell auch irren kann und die Gültigkeit einer Position immer wieder neu überprüfen muss.

Insofern kann das Zusammenspiel von Diskursivität und Positionalität als dialektisches Spannungsfeld begriffen werden, das in beide Richtungen eine Dynamik des Suchens und Findens von Wahrheit entfaltet. Diskursivität ist darauf ausgerichtet, Einsichten hervorzubringen, die nun als neu erarbeitete Positionen eine Stabilität und Überzeugungskraft gewinnen. Aber positionale Behauptungen müssen immer wieder aufgelöst, überprüft und in diskursiven Kontexten überarbeitet werden. Dies schließt eine Bestätigung keinesfalls aus. Positionen müssen sich als korrigierbar erweisen und sich dem Prozess neuer Diskursivität unterwerfen. Darin unterscheidet sich Positionalität deutlich von Affirmativität. Und so beginnt das Spiel von Neuem: Im dialektischen Hin und Her von Diskursivität und Positionalität ist nicht nur die Wahrheitssuche, sondern auch die Didaktik des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen eingebunden.

Die Dialektik von Diskursivität und Positionalität lässt sich besonders anschaulich am Beispiel der *Werteerziehung* verdeutlichen. Über Grundwerte nachzudenken, darf als bedeutsames Feld philosophischer Gespräche gelten, weil es dabei nicht nur um eine Orientierung im Denken, sondern auch um die grundlegende Ausrichtung menschlichen Handelns geht. Zu den unbestrittenen Grundwerten demokratischer Gesellschaften zählen dabei vor allem die Unantastbarkeit der Würde und die Freiheit des Menschen, Gerechtigkeit und Solidarität, Selbstbestimmung und Mitbestimmung, nicht zuletzt auch Toleranz, auch wenn die Auslegung und Interpretation ihrer Reichweite strittig sein kann. Deshalb kann es auch keine wertneutrale Erziehung geben, denn „Werte machen Schule“ (Schubarth/Gruhne/Zylla 2017). Erziehung ist immer eingebunden in einen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext, in dem Werte auch die Formen und Inhalte des Zusammenlebens bestimmen. Auch benötigen wir Werte, um uns klarzumachen, auf welchen Horizont wir zusteuern wollen, was wünschenswerte und notwendige Ziele in einer friedlichen Welt sein sollen. Über Werte definieren wir auch unser eigenes Selbstverständnis,

wenn wir angeben, wer wir sind und wer wir sein wollen. Werte fließen ein in die Verfassungen demokratischer Staaten, sie bestimmen die Rechtsnormen und die sozialen Umgangsformen in einer Gesellschaft.

Vieles kann hier nur angedeutet werden. Worauf ich hinaus will, ist Folgendes: Der gesellschaftliche Wandel, die Betonung des Individualismus in der Spätmoderne und die wachsende kulturelle Heterogenität (vgl. Reckwitz 2019) werfen in qualitativ neuer Weise die Frage nach den Werten auf, und zwar nach solchen, die wir teilen und die unser Zusammenleben bestimmen und prägen. Dies können nicht allein juristisch zu klärende Fragen sein, sondern betreffen in zunehmendem Maße auch kulturelle, ethische und letztlich pädagogische Dimensionen des Handelns. Auch in den Schulen nehmen Probleme und Konflikte zu, die sich zumindest teilweise auf nicht geteilte Wertvorstellungen zurückführen lassen.

In didaktischer Hinsicht wird das skizzierte Spannungsfeld von Diskursivität und Positionalität hoch relevant. In Bezug auf eine Thematisierung von Werten scheint zunächst das Prinzip der Positionalität im Vordergrund zu stehen, denn völlig ergebnisoffene Diskussionen, wie sie in philosophischen Gesprächen vorherrschen, können wir uns für eine Orientierung an Werten nicht wünschen. Dies widerspräche auch dem Sinn von Werten. Werte sind nicht beliebig wählbar, sie haben sich in einem historischen Prozess herausgebildet und bewährt. Sie haben einen universellen Anspruch, auch wenn sie nicht von allen Kulturen und Ländern in gleicher Weise angenommen und geteilt werden (vgl. Gabriel 2020). Eine postmoderne Beliebigkeit im „Anything goes“ ist in Bezug auf Wertorientierungen wohl kaum vertretbar.

Dennoch bleiben pädagogische Fragen brennend: Können wir im Ernst ihre Annahme erzwingen? Können wir Werte einfach verordnen und vorschreiben? Unterlaufen wir nicht den Diskurs, wenn das Ergebnis bereits vorweg feststeht? Fallen wir in eine autoritäre Belehrung zurück, wenn wir sagen: Die Grundwerte sind universell, also müssen sie als alternativlos akzeptiert werden, weshalb sich auch Schülerinnen und Schüler ihnen unterwerfen und sie annehmen müssen? (Vgl. hierzu auch Sander 2021)

Es mag deutlich werden, dass Unterricht in einer alleinigen Ausrichtung am Prinzip der Positionalität zu scheitern droht, weil er sich in einen Widerspruch von Form und Inhalt verstrickt. Je schärfer Positionalität verfolgt wird, desto mehr drängt sich als didaktisches Gegenprinzip die Beachtung von Diskursivität auf. Und ohne Bezug auf Diskursivität stürzt Positionalität ab auf das Niveau von Affirmativität.

Mit einer Orientierung an Werten ist die völlige Ergebnisoffenheit philosophischer Gespräche mit Kindern und Jugendlichen in Frage gestellt. Dies mag im Grundschulalter noch eine kaum belastende Herausforderung sein, weil hier – zumindest bislang – Schülerinnen und Schüler mit extremen Positionen noch kaum auffallen. Aber mit zunehmendem Jugendalter werden auch im Kontext der Schule politisch und religiös motivierte extremistische Positionen verlautbar, die mit dem Wertekanon demokratischer Gesellschaften nicht vereinbar sind. Philosophische Gespräche mit Jugendlichen können möglicherweise eine Plattform sein, um solche Positionen im Sinne einer Überwindung zu bearbeiten, setzen aber eine Dialogbereitschaft voraus. Sollte diese verweigert werden, muss die Schule zum Ort einer kompromisslosen Verteidigung demokratischer Werte werden. Gerade im Umgang mit aufkeimendem Rechtsextremismus ist hier eine Haltung gefragt, die sich gegen eine Ausbreitung undemokratischer Werte zur Wehr setzt (vgl. hierzu auch Edler 2018). Die schultheoretisch relevante Frage ist hier, wofür die Schule steht und wie sie in die Wertvorstellungen einer demokratischen Gesellschaft eingebunden ist und diese offensiv vorlebt und verteidigt.

Lexikalität und Kanonbildung

Eine zweite Grenzlinie, die aus schultheoretischer Sicht das Feld des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen von anderen Bildungsansprüchen der Schule trennt, betrifft den Zusammenhang eines Kanons von Themen und Inhalten. Solche Aufstellungen und Listen von Themen und Inhalten des Lehrens und Lernens begleiten die Schule seit ihrer Entstehung und haben wesentlich das Verständnis von Schule geprägt (vgl. Hamann 1993; Konrad 2007). Neben vorgeschriebenen Pensen und festgelegten Zielen werden häufig auch thematisch offene und wahlfreie Alternativen benannt, aber der Mix aus Vorschrift und Wahlfreiheit variiert in den Jahrzehnten und Jahrhunderten der Schulgeschichte immer auch in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Kontexten und politischen Rahmenbedingungen. Eine völlige Freiheit würde auch Willkür bedeuten und ist schon durch das Schulsystem mit definierten Regelungen zum Übertritt an höhere Schularten und zum Bestehen von Schulabschlüssen verwehrt. Im Grunde hat dies auch mit dem Leistungsgedanken schulischen Lehrens und Lernens zu tun. An der Formulierung von Abiturnormen lässt sich dies überdeutlich ablesen. Auch in den Bestimmungen von Leistungsnachweisen bei den Versetzungen in nachfolgende Schul-

jahre spielen solche definierten Erwartungen eine hervorgehobene Rolle. Lehrpläne in der Geschichte der Schule enthielten in der Regel Themen und Inhalte, die hierarchisch nach Anspruchsniveaus für die Schulstufen und Schuljahre gegliedert sind, sie wurden ministeriell erlassen und in politisch geregelten Verfahren juristisch verbindlich gemacht.

Heute ist die Orientierung des Unterrichts an inhaltlichen Listen seit der Umstellung auf eine Kompetenzorientierung sehr in den Hintergrund getreten, was auch bedeutet, dass die Auswahl von Themen, an denen und mit denen Kompetenzen vermittelt werden sollen, oft zweitrangig geworden ist und bisweilen sogar zur beliebig austauschbaren Variablen degradiert wurde. Aber durch die Formulierung sogenannter „domänenspezifischer Kompetenzen“ (Schott/Ghanbari 2012) kommen gleichsam durch die Hintertür doch wieder fachliche und damit inhaltlich gebundene Ansprüche zur Geltung.

In der Diskussion um das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen gibt es bislang keinen festgelegten Katalog an Themen und Inhalten. Dafür kann man auch gute Gründe nennen, lebt doch die Entfaltung philosophischer Gedankengänge gerade bei Kindern auch sehr von den spontanen Ideen und Einwüfen, von den Vorschlägen, den vorgebrachten Fragen und Interessen. Aber man kann die Spontaneität und Zufälligkeit philosophischer Gespräche auch als Problem betrachten. So könnten philosophische Gespräche allzu sehr von Subjektivität, persönlicher Vorliebe oder gar Willkür geprägt sein, womit prinzipiell auch ein Absturz in Beliebigkeit drohte. Eine verbindliche Liste von Themen, die für philosophische Gespräche geeignet ist, wurde bislang nicht erstellt. Es gibt zwar Vorschläge, aber sie haben nur Anregungscharakter. Auch gibt es viele Beispielsammlungen, die ein mögliches Spektrum philosophischer Gespräche aufzeigen. Dies ist gewiss ein sympathischer Weg, weil er viele Spielräume lässt für didaktische Entscheidungen. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen benötigt solche Spielräume, diese sind strukturell und konzeptionell hoch bedeutsam und begründen den Charme und die Beliebtheit solcher Gespräche. Aber sie weisen dem Philosophieren im Rahmen der Schule auch eine Nischenfunktion zu. Wollte man, auf die Grundschule bezogen, das Philosophieren in ähnlicher Weise durchstrukturieren wie beispielsweise eine Übungseinheit zum Leselehrgang, würde aus dem Philosophieren mit Kindern eher ein „Philosophieunterricht für Kinder“, der prinzipiell auch ohne diskursive Elemente vorstellbar wäre (vgl. Benthaus/Duncker 2016).

Um zu verdeutlichen, dass es auch im Bereich des Philosophierens Vorschläge für thematische und lexikalische Ordnungen gibt, sei hier exemplarisch ein Beispiel aufgeführt: Julian Nida-Rümelin und Nathalie Weidenfeld haben versucht, einen schlüssigen Themenkanon zusammenzustellen. Genannt werden folgende Themen und Inhalte (vgl. Nida-Rümelin/Weidenfeld 2012, S. 20-197):

- *Wahrheit und Wissen oder: Warum ich die Wahrheit sagen und trotzdem lügen kann*
- *Freiheit und Verantwortung oder: Warum wir nicht alles dürfen, was wir wollen*
- *Moral im Umgang mit Tieren oder: Warum wir die Katze nicht in die Waschmaschine stecken dürfen*
- *Gerechtigkeit oder: Warum es gerecht sein kann, dass das Eichhörnchen nur drei Nüsse bekommt und der Löwe fünfhundert*
- *Menschlichkeit oder: Warum Menschen mehr sind als nur Zweibeiner ohne Federn*
- *Identität oder: Kann ein böser Mensch entscheiden, ein guter zu sein?*
- *Glück oder: Warum man dem Kuscheldino im Blumentopf mit Gleichmut begegnen muss*

Schon an den Überschriften lässt sich sehr schön erkennen, dass es um einzelne Themen für Gespräche mit Kindern und Jugendlichen geht, die jeweils für ein übergeordnetes allgemeines Themenfeld der Philosophie stehen. Damit ist auch angedeutet, dass es nicht darum gehen kann, abstrakte Gespräche zu den großen Begriffen der Philosophie zu führen, dass es vielmehr darauf ankommt, die Themen in Geschichten, Erzählungen und Szenen zu konkretisieren, die mit der altersbedingt unterschiedlichen Vorstellungskraft der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht werden können.

Didaktische Vorschläge zum Philosophieren mit Kindern stellen deshalb oft Materialstücke bereit (Bilder, Gedichte, Kurzgeschichten usw.), die problemhaltig sind, die möglicherweise ein Dilemma aufzeigen und damit vielfältige Anlässe für ergebnisoffene Gespräche und Diskussionen bieten. Oft sind sie dann, wie bei Nida-Rümelin und Weidenfeld, mit protokollierten Ausschnitten aus Gesprächen mit Kindern illustriert und belegt (vgl. z. B. auch Zoller 2000; Bralo-Zeitler 2010; May-Krämer/Müller/Niebel 2014).

Linearität und methodisch-systematisches Lernen

Philosophische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen sind von einem spezifischen Verhältnis zur Zeit gekennzeichnet, das oft einer spielerischen Tätigkeit ähnelt. Die Schülerinnen und Schüler kreisen um einen gegenwärtig bedeutsamen Bezugspunkt – das Thema, die Fragestellung, das Problem. Sie beleuchten es im Hin und Her der Gedanken, sie probieren und experimentieren mit Überlegungen und Begründungen, brechen auch manchmal einen Gedanken ab und finden einen neuen Ausgangspunkt. Sie bringen Assoziationen, Anekdoten und Erinnerungen ein, sie verwerfen Aussagen und entwickeln neue Ideen, sie suchen nach Wegen und Auswegen, finden auch oft durch längeres Grübeln einen Durchbruch in der Erkenntnis. Aber das Ergebnis sieht oft anders aus als erwartet: Es entstehen manchmal überraschende Einsichten, enttäuschende Ergebnisse, durchkreuzte Erwartungen. Trotz aller Ernsthaftigkeit, mit der sie betrieben werden, wird deshalb in philosophischen Gesprächen eine *diskontinuierliche, nichtlineare Struktur* sichtbar. Ergebnisse lassen sich nicht in einer streng linearen Weise auf geplante Ziele hin ausrichten, auch kann nicht in lernzielorientierter Weise ein Plan vollzogen werden, mit dem sich in festgelegten Zeiteinheiten vorab definierte Ziele ansteuern und erreichen lassen. Ähnlich wie in spielerischen Tätigkeiten denkt man in philosophischen Gesprächen im Modus des „als ob“, geht in experimenteller Weise Gedanken nach, macht gedankliche „Fahrten ins Blaue“, kreist um Fragen, die aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Philosophische Gespräche benötigen eine Sensibilität für günstige Gelegenheiten, die man ergreifen, aber auch übergehen und verspielen kann.

Das Denken im gegenwärtigen Moment und das Abtasten von Gedanken und Argumenten ist deshalb eher einer occasionalen als einer logisch-linearen Zeitstruktur unterworfen (vgl. Duncker 2001). Spontaneität, Plötzlichkeit sowie die unvorhersehbare Idee zählen zu den wichtigen diskontinuierlichen und unstetigen Strukturmomenten philosophischer Gespräche. Die strenge Logik der Kausalität und Linearität mag phasenweise kurz aufleuchten, wenn Widersprüche und Unvereinbarkeiten entdeckt werden und Begründungen als Zusammenhang von Ursachen und Folgen sowie als argumentative Muster identifiziert werden können. Aber ohne die Offenheit der Ergebnisse und ohne die Möglichkeit, spontane Einwürfe einzubringen und neue Gedanken ins Spiel zu bringen, verlöre das philosophische Gespräch seine Attraktivität. Zu betonen ist also, dass philosophische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen notwendig eine hohe Flexibilität und Offenheit für die diskontinuierlichen

Momente des Lernens aufweisen müssen. Mit zunehmendem Jugendalter mag sich dies in etwas anderer Weise abbilden. Hier wirken sich auch längerfristige Einflüsse der Einübung in die Struktur eines sequenziellen Denkens aus.

Mit diesen Hinweisen wird ein gegensätzliches Strukturmoment im Verständnis schulischen Lehrens und Lernens deutlich. Denn die Schule ist primär getragen von einem Zeitverständnis, das im Begriff des „methodisch-systematischen Lernens“ (vgl. Duncker 2015) beschrieben werden kann. Denn die Schule versucht solche Lernprozesse zu organisieren, die zielgerichtet sind und auch unter Angabe zeitlicher Ressourcen ein effizientes Erreichen planvoll zu erarbeitender Ergebnisse ermöglichen. Dieser Effizienzgedanke ist dem Philosophieren zunächst fremd. In anderen Kontexten bleibt er jedoch ein sehr bedeutsamer Aspekt, auch wenn er, wie weiter oben schon angesprochen, vielfältiger Kritik ausgesetzt ist. Denn der Effizienzgedanke kann viel Unheil anrichten, wo er als Leistungsdruck Lernprozesse beeinträchtigt. Andererseits kann man einwenden, dass auch die Schule keine Zeit vergeuden darf. Sie soll die verfügbaren Schuljahre im Sinne eines guten Haushaltens nützen, um Bildungsprozesse zu ermöglichen und Leistungen herbeizuführen, die oft auch eine Engführung entlang einer vorgegebenen Linie erfordern. In den Lernformen des Lehrgangs, des Kurses und des Trainings kommt diese Zeitstruktur idealtypisch zur Geltung. Hier wird von Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie der Anleitung durch die Lehrpersonen folgen und die vorgegebenen Lernschritte nachvollziehen. In diesem Sinne repräsentieren auch Lehrbücher, die in ein Fachgebiet einführen, einen methodisch-systematischen Aufbau, der von einem definierten Ausgangspunkt hin zur inhaltlichen Beherrschung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten führt.

Die Struktur des methodisch-systematischen Lernens wird vielfach kritisiert. Aus ihr heraus gewinnt auch das Philosophieren vielfältige Rechtfertigungen. Sie lässt kaum das offene Fragen und Problematisieren zu, sie folgt nicht den Interessen der Kinder und Jugendlichen, sie wird oft als Form einer Dressur und Abrichtung gebrandmarkt. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass zahlreiche Ansprüche der Schule in kursartiger und – vom Ideal her – in linearer, zielgerichteter Weise verfolgt werden müssen. Die Schule will ja in der Regel Abkürzungswege zum Verstehen der Welt bereitstellen, wozu eben das Vermeiden von Umwegen notwendig dazugehört. Weil diese Form des Unterrichtens bei Lehrkräften oft schon grundlegend habitualisiert ist, entstehen beim Philosophieren Schwierigkeiten. Denn hier ist eine andere methodische Struktur gefragt.

Wir haben deshalb im Gegensatz spielerischer, philosophischer Bemühungen sowie einer planvollen Verfolgung definierter Lernziele in der Struktur eines linearen, methodisch-systematischen Vorgehens einen grundlegenden Gegensatz schulischen Lernens. Daraus erwächst ein Spannungsfeld, in dem auch die Grenzen des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen zu verorten sind. Mit dem Begriff des methodisch-systematischen Lernens ist nicht behauptet, dass philosophische Gespräche mit Kindern keinen methodischen Prinzipien folgen. Es gibt hier eine breit geführte Diskussion über solche methodischen Verfahren. In prominenter Weise hat dies zum Beispiel Ekkehard Martens in seinem „5-Finger-Modell“ (vgl. Martens 2009) formuliert. Diese methodischen Schritte folgen jedoch nicht der strengen Logik und Linearität lehrgangsmäßig durchorganisierter Unterrichtssequenzen. Für die Didaktik des Philosophierens, die schon das frühe Kindesalter einbezieht, wäre die Missachtung diskontinuierlicher, unstetiger Formen des Lernens kontraproduktiv.

5 Conclusio

Zusammenfassend lässt sich das Philosophieren mit Kindern in schultheoretischer Perspektive wie folgt beschreiben: Es gibt eine Traditionslinie im Selbstverständnis der Schule, die das Lehren und Lernen als zielgerichtete Vermittlung ausgewählter Inhalte und Kompetenzen begreift. Dies hat vielfältige kulturelle und gesellschaftliche Gründe, die je nach wissenschaftstheoretischer Prämisse als Gestaltung und Unterstützung von Enkulturationsprozessen (z. B. Duncker 1994) oder als funktionale Prozesse gesellschaftlicher Reproduktion (z. B. Fend 2006) begründet werden. Im vergangenen Jahrzehnt, zuvor aber auch schon in den 1970er Jahren, wurden solche Zusammenhänge mit bildungsökonomischen Kategorien überlagert (vgl. Becker/Jungblut 1972) und im Sinne optimaler Schulsteuerung bildungspolitisch verdichtet. Dabei wächst die Gefahr, eine ältere Traditionslinie, die hier als Tendenz einer Vereindeutigung schulischen Lehrens und Lernens beschrieben wurde, zu verstärken, so dass ein messbarer Output zum Qualitätskriterium des Unterrichts avanciert. Gegen diese Tendenzen hat sich das Gebiet des Philosophierens in Stellung gebracht, indem es das dialogische und diskursive Prinzip als unausweichlichen Anspruch an das Bildungsgeschehen aufruft und Kinder und Jugendliche nicht als Objekte der Belehrung, sondern als Subjekte und Mitgestalter aktiver Weltaneignung und kritisch-konstruktiver Verständigung anspricht. Damit

ist eine pädagogische Grundhaltung formuliert, die sich heute im Schulalltag oft an den Rand gedrängt sieht. Philosophische Gespräche sind jedoch nicht allein Kompensation eines funktionalen Verständnisses des Lehrens und Lernens und kein Ausgleich eindimensional beherrschender Vermittlungsprozesse, sondern nehmen im Gesamtzusammenhang der Schule eine unverzichtbare Bedeutung ein, sofern man am Bildungsauftrag festhalten will.

Schulisches Lernen benötigt, so lässt sich zusammenfassend behaupten, beides: Die Schule muss Lernprozesse organisieren, manchmal auch in der Strenge engmaschiger Strukturen, sie muss aber auch ein Ort des Gesprächs und der ergebnisoffenen Auseinandersetzung sein, wofür par excellence das Gebiet des Philosophierens steht. Wir haben es in der Schule oft mit Gegensätzen zu tun, die nicht harmonisiert und aufgelöst werden können, sondern die in ihrer Widersprüchlichkeit auch wieder aufeinander verweisen, so dass es berechtigt erscheint, hier von dialektischen Spannungsverhältnissen auszugehen, die zu den strukturellen Merkmalen einer modernen Schule zählen.

Literatur

- Becker, Egon/Jungblut, Gerd (1972). *Strategien der Bildungsproduktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benthaus Benjamin/Duncker, Ludwig (2016): *Konzepte philosophischer Bildung in der Grundschule – eine kritische Bilanzierung*. In: *Pädagogische Rundschau* 70(3). Berlin: Peter Lang.
- Bieri, Peter (2012). *Wie wäre es gebildet zu sein?* In: Hastedt, Heiner (Hrsg.). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Bloch, Ernst (1959). *Philosophie der Hoffnung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bralo-Zeitler, Katharina (2010). *Siehst du die Welt auch so wie ich? Philosophieren mit Kindern*. Freiburg: Herder.
- Brüning, Barbara (2015). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Münster: LIT.
- Dreßler, Jens (2016). *Wider eine ökonomische Sicht auf Schule?* In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hrsg.). *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „neuen Steuerung“ im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Duncker, Ludwig (1994). *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Duncker, Ludwig (2001). Die linearisierte und zerstückelte Zeit. Prozesse der Zeitoptimierung als pädagogisches Problem. In: Hofmann, Christiane/ Brachet, Inge/Moser, Vera/von Stechow, Elisabeth (Hrsg.). Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Duncker, Ludwig (2015). Spielen oder lernen? Balanceakte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: Müller, Charlotte u. a. (Hrsg.). Perspektiven und Potenziale in der Schuleingangsstufe. Münster: Waxmann.
- Duncker, Ludwig (2018): Wege zur ästhetischen Bildung. Anthropologische Grundlegung und schulpädagogische Orientierungen. München: kopaed.
- Duncker, Ludwig (2020). Το σχολείο της σκέψης – Σχετικά με μορφές και περιεχόμενα του προγράμματος Φιλοσοφώντας με παιδιά. In: Duncker, Ludwig/Γκόβαρης, Χρηστός (Επιμ.). Φιλοσοφώντας με παιδιά στο δημοτικό σχολείο. Θεωρία και παραδείγματα. Αθήνα: Διάδραση.
- Duncker, Ludwig (2021). Zwischen widersprüchlichen Anforderungen navigieren – Über Gegensätze in der Didaktik und ihre dialektische Verknüpfung. In: Binder, Ulrich/Krönig, Franz Kasper (Hrsg.). Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim Berlin: Beltz Juventa.
- Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.) (2005). Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Duncker, Ludwig/Siepmann, Katja (2021). Diskursivität in Schule und Unterricht. Anstöße zur Weiterentwicklung einer bildungstheoretischen Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 75(3). Berlin: Peter Lang.
- Duncker; Ludwig/Mathis, Christian (2021). Diskursivität im didaktischen Denken und Handeln. Editorial zum Themenschwerpunkt. In: Pädagogische Rundschau 75(3). Berlin: Peter Lang.
- Edler, Kurt (2018). Islamismus als pädagogische Herausforderung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fend, Helmut (2006). Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
- Gabriel, Markus (2020). Moralischer Fortschritt in dunklen Zeiten. Universelle Werte für das 21. Jahrhundert. Berlin: Ullstein.
- Gruschka, Andreas (2019). Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. 2. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Hamann, Bruno (1993). Geschichte des Schulwesens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, Walter (2013). Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Konrad, Franz-Michael (2007). *Geschichte der Schule: von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Liessmann, Konrad Paul (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay.
- Martens, Ekkehard (2009). *Didaktik des Ethik- und Philosophieunterrichts*. Hannover: Siebert.
- Mathis, Christian (2021). *Geschichte als Herausforderung und Möglichkeit – Über Perspektivität und Diskursivität im Geschichtsunterricht*. In: *Pädagogische Rundschau* 75(3). Berlin: Peter Lang.
- Mathis, Christian/Duncker, Ludwig (2017). *Perspektivenwechsel als didaktische Kategorie. Zur Qualität von Lehrwerken für den Sachunterricht*. In: Giest, Hartmut/Harteringer, Andreas/Tänzer, Sandra (Hrsg.). *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mathis, Christian/Duncker, Ludwig (2020). *Anregungen zur diskursiven Auseinandersetzung? Analyse des Schulbuchs „Blickpunkt“ für den Unterricht in Religion und Kultur*. In: *erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/mathis-duncker-diskursive-auseinandersetzung/
- Mathis, Christian/Siepmann, Katja/Duncker, Ludwig (2015). *Perspektivenwechsel im Sachunterricht. Eine Pilotstudie zur Unterrichtsqualität*. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin (Hrsg.). *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- May-Krämer, Susanna/Müller, Hans-Joachim/Nießeler, Andreas (2014). *Alltägliches – Besonderes – Unerwartetes. Protokolle philosophischer Denk-Wege von Kindern*. München: kopaed.
- Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Nathalie (2012). *Der Sokrates-Club. Philosophische Gespräche mit Kindern*. München: Albrecht Knaus.
- Pieper, Annemarie (1997). *Selber denken. Anstiftung zum Philosophieren*. Leipzig: Reclam.
- Reckwitz, Andreas (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sander, Wolfgang (2021). *Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen*. In: *Pädagogische Rundschau* 75(3). Berlin: Peter Lang.

- Schlömerkemper, Jörg (2021). Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Schott, Franz/Ghanbari, Shahram Azizi (2021). Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Sicherung der Qualität des Bildungswesens. Münster: Waxmann.
- Schubarth, Wilfried/Gruhne, Christina/Zylla, Birgitta (2017). Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tenorth, Heinz Elmar (2020). Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart: Metzler.
- Uhlig, Bettina/Duncker, Ludwig (Hrsg.) (2016). Fragen – Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen zum Philosophieren mit Kindern. München: kopaed.
- Zoller, Eva (2000). Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen. Zürich: pro juventute.

Philosophieren mit Kindern und Inklusion

Kerstin Michalik

Übergreifendes Ziel für inklusive Bildungsangebote in einer „Schule der Vielfalt“ ist es, „den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schüler:innen zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden“ (Kultusministerkonferenz 2015, S. 2). Im Bereich der Fachdidaktiken stellt Forschung zu den Bedingungen und Möglichkeiten eines individualisierten, heterogenitätssensiblen und diskriminierungsfreien Unterrichts nach wie vor ein Desiderat dar (Pech/Schomaker/Simon 2018, S. 6). In diesem Beitrag geht es darum, Chancen und Potenziale des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsprinzip für inklusives Lernen näher zu bestimmen.

Auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene geht es zunächst darum, Merkmale und Besonderheiten des Philosophierens mit Kindern im Kontext der Anforderungen und Herausforderungen an inklusiven Unterricht darzulegen (vgl. Michalik 2019). Auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse werden dann Potenziale philosophischer Gespräche für das gemeinsame Lernen aller Kinder konkretisiert. Im Mittelpunkt stehen Interviews mit Lehrkräften, die regelmäßig mit Kindern philosophieren. Auf der Basis der Erfahrungen und Beobachtungen der Lehrkräfte werden Möglichkeiten, aber auch Grenzen des Philosophierens für einen inklusiven Unterricht rekonstruiert.

1 Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip

Das Philosophieren als ein Unterrichtsprinzip (im Sachunterricht) zeichnet sich dadurch aus, dass philosophische Gespräche nicht losgelöst vom üblichen Unterricht, etwa im Rahmen eines eigenen Fachs oder besonderer Kursangebote, sondern direkt in den Unterricht integriert werden und sich auf die Inhalte des Unterrichts beziehen (vgl. Michalik 2019). Im Mittelpunkt des Philosophierens stehen philosophische Fragen, auf die es keine eindeutigen oder allgemeingültigen Antworten gibt: Können Tiere denken? Muss man immer die Wahrheit sagen? Was ist Freundschaft? Philosophische Gespräche sind ergebnisoffen, denn auf philosophische Fragen gibt es keine

bestimmten, keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Es geht darum, im Austausch mit anderen in einem offenen Prozess mögliche Antworten zu entwickeln, dabei Argumente zu prüfen, diese mit Beispielen und Gegenbeispielen zu stützen, um Argumentations- und Dialogfähigkeiten zu entwickeln (vgl. Michalik 2022).

Das Philosophieren mit Kindern entstand Ende der 1960er Jahre in den USA und wurde von Matthew Lipman begründet, der seine Idee, mit Kindern und Jugendlichen zu philosophieren, zusammen mit Ann Margaret Sharp entwickelte und hierzu ein eigenes Institut gründete, das „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ (IAPC), das bis heute existiert. Was Lipman interessierte, war die Entwicklung der für die Erhaltung einer demokratischen Gesellschaft erforderlichen Denk- und Gesprächsfähigkeiten sowie allgemein eine Verbesserung der Qualität von Erziehung und Bildung (vgl. Lipman/Sharp/Oscanyan 1980).

Lipman und Sharp ging es nicht um die Einführung eines neuen Schulfachs, sondern um eine grundlegende Transformation von Schule und Unterricht. Vom Kindergarten bis zum Schulabschluss sollten sich die Klassenzimmer in „communities of inquiry“, in *Gemeinschaften des Forschens* verwandeln, die sich durch einen dialogischen und forschenden Umgang mit Problemen und Fragen in einer Atmosphäre von Respekt und gegenseitiger Anerkennung auszeichneten (vgl. Lipman 2003). Damit verbunden war die Überzeugung, dass dies die beste Möglichkeit sei, Kinder und Jugendliche darauf vorzubereiten, an demokratischen Prozessen zu partizipieren und sich vernunftgeleitet und ethisch verantwortlich nicht nur für den Erhalt der Demokratie einzusetzen, sondern angesichts der ökologischen Krise auch im Sinne des Fortbestands der Menschheit und des Lebens auf der Erde zu handeln (Sharp 1991). Im Mittelpunkt des Philosophierens steht die Idee des Klassenzimmers als Forschungsgemeinschaft, an der alle Kinder partizipieren. Dieses Merkmal des Philosophierens mit Kindern ist für inklusives Lernen besonders wichtig.

2 Inklusiver Unterricht – Didaktische Herausforderungen

In der inklusionsdidaktischen Forschung herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass gemeinsamer Unterricht sich nicht in der räumlichen Ko-Präsenz der Schüler:innen, also in der gemeinsamen Beschulung in einer Regelklasse erschöpfen kann (Bossen/Merl 2021), sondern Formen des ge-

meinsamen Lernens der Kinder einer Lerngruppe ermöglichen und fördern muss. „Ein guter Unterricht ist [...] ein inklusiver Unterricht, in dem sich alle – ausgehend von der gewollten und bewusst begrüßten Heterogenität der Schüler:innen – an gemeinsamen Lernerfahrungen beteiligen und alle etwas zu diesen gemeinsamen Lernerfahrungen beitragen können“ (Heimlich 2018, S. 17). Eine zentrale Anforderung an inklusiven Unterricht ist die Herstellung einer Balance zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit in heterogenen Lerngruppen. Es geht um die Generierung von Unterrichtsgegenständen und Aufgabenformaten sowie die Auswahl geeigneter Methoden, um fachliches Lernen angesichts unterschiedlicher Lernausgangslagen für alle Schüler:innen gleichermaßen lernförderlich zu gestalten (Moser/Kipf 2015, S. 33) und dabei – das ist besonders wichtig – auch dem Anspruch der *Gemeinsamkeit* im gemeinsamen Unterricht gerecht zu werden (vgl. Musenberg/Rieger, S. 23).

Im Hinblick auf konkrete methodisch-didaktische Perspektiven für das gemeinsame Lernen, lassen sich in der sachunterrichtsdidaktischen Diskussion folgende Grundprinzipien identifizieren, wobei Kaiser und Seitz zu Recht darauf hinweisen, dass Voraussetzungen und Bedingungen guten Unterrichts gleichzeitig zentrale Bedingungen inklusiven Unterrichts sind und für inklusiven Unterricht nicht „das Rad neu erfunden“ werden müsse (Kaiser/Seitz 2017, S. 27):

- *Kinderfragen als Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung (Kaiser/Seitz 2017).*
- *Forschendes Lernen und die Entwicklung einer forschenden Haltung als Motiv einer systematisierten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen auf Sachen der Welt (Pech/Schomaker/Simon 2018b, S. 19).*
- *Kommunikative Prozesse, die dem Austausch über verschiedene Zugangsweisen, Deutungen und Ergebnisse dienen und zur gemeinsamen Problemlösung, Bearbeitung und Aneignung von Inhalten beitragen (Kaiser 2015; Kaiser/Seitz 2017).*
- *Demokratische Umgangsformen (Reich 2014).*
- *Komplexe und vielperspektivische Inhalte, die verschiedene Zugangsweisen und Deutungen ermöglichen und herausfordern (Seitz 2005; Heimlich/Kahlert 2012; Kaiser 2015).*
- *Vielfältige (methodische) Zugänge zu Inhalten des Unterrichts im Sinne ästhetischer, kinästhetischer, künstlerischer, handelnder und szenischer Zugangsweisen (Schomaker 2007; Kaiser/Seitz 2017).*

3 Potenziale des Philosophierens mit Kindern im Kontext von Inklusion

Das Philosophieren mit Kindern kann ein wichtiger Baustein für Inklusion sein, weil das Konzept den skizzierten Anforderungen an eine inklusive Lern- und Unterrichtskultur in besonderem Maße entspricht bzw. zu deren Entwicklung beitragen kann. Das gilt sowohl im Hinblick auf die Inhalte philosophischer Gespräche als auch für den Prozess des gemeinsamen Philosophierens und Nachdenkens in der philosophischen Forschungsgemeinschaft.

- Das Fragen und Forschen der Kinder steht im Mittelpunkt
Das Philosophieren mit Kindern verfolgt das Ziel, das eigene Fragenstellen der Kinder sowie einen forschenden Zugang zur Welt anzuregen und zu fördern. Fragen der Kinder sind Ausgangspunkt der Gespräche, und da diese ergebnisoffen sind, ist das gemeinsame Nachdenken auch offen für inhaltliche Schwerpunkte und Relevanzsetzungen, die sich aus den Interessen und Bedürfnissen der Kinder ergeben.

- Kommunikationsfähigkeiten und demokratische Umgangsformen werden gefördert

Kinder lernen im Prozess des Philosophierens, was es bedeutet, ein Gespräch zu führen, zuzuhören, aufeinander einzugehen, Argumente zu formulieren und zu hinterfragen. Sie erwerben Elemente einer dialogischen Gesprächskultur, die grundlegend für das Zusammenleben und die Teilhabe in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft und für den Umgang mit Heterogenität ist (vgl. Weber 2013; Michalik 2017). Philosophische Gespräche sind für alle Beteiligten, auch die Lehrkräfte, inhaltsoffen und können als prinzipiell gleichberechtigter Dialog auch zu einer Demokratisierung des Unterrichts und des schulischen Alltags beitragen.

- Philosophische Fragen sind komplex und offen für verschiedenen Deutungen
Im prinzipiell gleichberechtigten Austausch von Vorstellungen und Deutungen und ohne Leistungs- und Bewertungsdruck können die Kinder Erfahrungen machen mit der Vielfalt von Denk- und Deutungsmöglichkeiten. Solche Prozesse gemeinsamen Nachdenkens können die Entwicklung mehrperspektivischen Denkens und die Empathiefähigkeit fördern, die beide grundlegend für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität sind.

- Philosophieren arbeitet mit verschiedenen Methoden und Medien

Für das Philosophieren mit Kindern sind unterschiedliche Methoden und Medien entwickelt worden. Neben dem Gespräch gibt es eine Vielfalt von Zugängen zum gemeinsamen Nachdenken: Rollenspiele, Szenisches Interpretieren, Standbildbau, Zeichnungen, Dinge, verschiedene Textformen wie Geschichte, Gedichte, Redewendungen und Rätsel.

Das Philosophieren mit Kindern weist viele Merkmale dessen auf, was einen guten oder inklusiven Unterricht ausmacht. Es eröffnet Kindern besondere Chancen zur Partizipation, die als „Schlüsselement inklusiven Sachunterrichts“ (Pech/Schomaker/Simon 2018b, S.19) gilt, weil es beim Philosophieren nicht um „Wissen“, sondern um eigene Vorstellungen, Sichtweisen und Meinungen geht. Es ist der Prozess des Austauschs von Gedanken und Argumenten, der gemeinsame Sinnbildungsprozess, der im Mittelpunkt steht und in den sich die Kinder mit ihren unterschiedlichen Zugängen und Deutungen einbringen können.

Dies ist nicht nur im Hinblick auf inklusiven Unterricht relevant, sondern umfasst auf der Basis eines weiten Inklusionsverständnisses auch die interkulturelle Kommunikation und damit verbundene Bemühungen um ein friedliches Zusammenleben sowohl innergesellschaftlich als auch weltweit (Lin/Sequeira 2017). Im philosophischen Gespräch können Kinder interkulturelle Kompetenzen erwerben, indem sie lernen, einander zuzuhören und eigene Denkweisen und Daseinsformen zu hinterfragen und vor dem Hintergrund anderer Sichtweisen und Deutungen zu reflektieren (Oliverio 2017). Sie können ein Verständnis dafür entwickeln, dass es nicht die eine Wahrheit gibt, sondern dass auf viele Fragen im Leben unterschiedliche Antworten möglich sind. Sie lernen, Konflikte diskursiv auszutragen, womit wichtige Grundlagen für interkulturelles Lernen und ein friedliches Zusammenleben geschaffen werden (Thornton/Burgh 2017).

Das philosophische Gespräch eröffnet allen Kindern die Möglichkeit der Partizipation, auch wenn individuelle Problemlagen und Dispositionen es einzelnen Kindern möglicherweise erschweren, sich am gemeinsamen Austausch von Gedanken im selben Maße einzubringen wie andere Kinder. Die bisherigen Erfahrungen und auch die vorhandene Forschung bieten jedoch Hinweise darauf, dass auch und insbesondere Kinder mit Benachteiligungen in besonderem Maße vom Philosophieren profitieren können.

4 Internationale Forschungsbefunde

Philosophische Gespräche sind seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts Gegenstand internationaler empirischer Forschung. In Studien vor allem aus Großbritannien, den USA, Kanada und Australien konnten vielfältige positive Wirkungen regelmäßiger philosophischer Gespräche auf die kognitive, sprachliche, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern nachgewiesen werden (siehe im Überblick Michalik 2018b). Neben einer Förderung der allgemeinen kognitiven Entwicklung im Bereich logischen, problemlösenden und metakognitiven Denkens, konnten positive Effekte auch im Bereich der Sprachentwicklung, der Lesekompetenzen und der mathematischen Kompetenzen festgestellt werden (vgl. z. B. Topping/Trickey 2007a, 2007b, 2015; Gorard et al. 2015; Fair et al. 2015a, 2015b; Siddiqui et al. 2015, 2017, 2019). Für den Zusammenhang mit der Inklusionsthematik ist besonders wichtig, dass in allen Studien die Effekte am stärksten ausgeprägt bei leistungsschwachen und/oder sozial benachteiligten Kindern waren. In Studien speziell zur Sprachentwicklung ist zudem deutlich geworden, dass das philosophische Gespräch zwar bestimmte Sprachfähigkeiten voraussetzt, Kinder mit Sprachproblemen aber auch bei der Sprachbildung besonders unterstützen kann. Im Rahmen einer kanadischen Studie mit einem sehr hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und teilweise erheblichen Sprachschwierigkeiten konnte eine deutliche Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks festgestellt werden. Diese zeigte sich u. a. im verstärkten Gebrauch von Konnektoren (z. B.: weil, damit, wo). Die Autor:innen der Studie führen dies unter anderem auf die besondere Bedeutung logischen und folgerichtigen Denkens im philosophischen Gespräch zurück sowie auf das Interesse und die hohe Motivation der Kinder, eigene Standpunkte klar und verständlich für andere Gesprächsteilnehmer:innen auszudrücken (Schleifer/Courtemanche 1996, S. 31). Sprachbildende Effekte bei deutschsprachigen Kindern sind erstmals im Rahmen einer Gruppe von Vorschulkindern – auch hier hatten viele Kinder einen Migrationshintergrund und sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen – untersucht worden. Es konnte nachgewiesen werden, dass das Philosophieren die Entwicklung komplexerer Sprachstrukturen bei den Kindern in ungleich größerem Maße als vergleichbare, auf dialogische Interaktionen ausgerichtete Gesprächsmethoden, wie zum Beispiel die dialogische Bilderbuchbetrachtung, anregt (Alt 2019).

Zum Philosophieren in inklusiven Lerngruppen und mit Kindern mit Förderbedarf gibt es bislang nur wenige Untersuchungen (vgl. Simon 1979). In zwei neueren Studien aus Schottland ist die Entwicklung von Kindern mit sozialen und emotionalem Förderbedarf sowie Kindern mit Autismusspektrumsstörungen erstmals gezielt untersucht worden (vgl. Cassidy/Marwick 2017; Cassidy/Marwick/Deeney/McLean 2018). Kinder mit diesen Diagnosen zeichnen sich häufig dadurch aus, dass sie Probleme in der sozialen Interaktion und Kommunikation haben und sich nur wenig an Klassenaktivitäten beteiligen können. Im Rahmen der Studie konnten sich nahezu alle Kinder in der Versuchsgruppe aktiv in die philosophischen Gespräche einbringen und am gemeinsamen Gedankenaustausch teilnehmen und zeigten auch keine besonderen störenden Verhaltensweisen. Bei den Kindern mit den genannten Förderbedarfen waren folgende Entwicklungen zu verzeichnen:

- eine Verbesserung der sozialen Interaktionen während und außerhalb der philosophischen Gespräche, eine Verbesserung des Zuhörens, der aktiven Teilnahme an den Gesprächen und der Fähigkeit, sich auf andere Kinder und deren Gesprächsbeiträge zu beziehen,
- ein Gewinn an Selbstbewusstsein,
- ein Zuwachs an Geduld und Selbstregulierungsfähigkeiten (ersichtlich z. B. in der Abnahme störender Aktivitäten),
- die Fähigkeit, die Erfahrungen in der philosophischen Gesprächsgemeinschaft auf andere Aktivitäten und Kontexte des schulischen Lernens zu beziehen.

Die Autor:innen der schottischen Studie führen diese positiven Entwicklungen auf die klare Struktur der philosophischen Gesprächs- und Forschungsgemeinschaft zurück sowie auf die gemeinschaftliche und inklusive Natur der Gespräche, in deren Rahmen die Kinder sich emotional sicher, zugehörig und angenommen fühlen können, was ihnen in anderen Unterrichtskontexten häufig nicht möglich ist:

“[...] participants are offered acceptance and a sense of belonging. Each contribution to the dialogue is taken as seriously as any other. [...] Each child is part of the culture of ideas and communication and so has a sense of belonging which in other contexts is often difficult to achieve for children with autism or SEBN” (Cassidy/Marwick 2017: 12).

Diese Befunde werden bestätigt durch eine Studie aus Malaysia (Wan Yusoff 2018), in deren Rahmen mit einer Klasse von 12- bis 13-jährigen Schüler:innen philosophiert wurde, die als besonders lern- und leistungsschwach eingestuft worden waren und sich durch vielfältige Unterrichtsstörungen, lernverweigernde Aktivitäten und auch sozial problematische Verhaltensweisen auszeichneten. Die Mehrheit der 22 Schüler:innen nahm interessiert und konzentriert an den philosophischen Gesprächen teil und war dazu in der Lage, sich mit komplexen Fragen und Problemen auseinanderzusetzen, zu argumentieren, anderen zuzuhören und sich in den gemeinsamen Gedankenaustausch produktiv einzubringen und zeigte unerwartete Denkfähigkeiten. Die Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass philosophische Gespräche dazu beitragen können, die auf der Basis etablierter Formen der Leistungsbemessung erfolgte Einstufung von Schüler:innen als leistungsschwach zu revidieren und solchen Kindern neue, kognitiv anregende Lernaktivitäten zu bieten. In diese Richtung weisen auch die Ergebnisse einer früheren Fallstudie von Jenkins und Lyle (2010), die philosophische Gespräche mit 10-jährigen Kindern mit deutlich unterdurchschnittlichen Lese- und Schreibfähigkeiten im Rahmen einer videobasierten Fallstudie untersucht haben. Auch hier wurde deutlich, dass die Kinder entgegen der Erwartung zu komplexen Denkleistungen (z. B. logisches, metakognitives, abstraktes Denken) fähig waren und auch teilweise hoch entwickelte Sprachfähigkeiten (z. B. korrekter Gebrauch des Konjunktivs) besaßen, die man ihnen aufgrund der schwachen Testergebnisse nicht zugetraut hätte. Diese Ergebnisse zeigen nach Jenkins und Lyle, dass Formen dialogischen Lernens wie das Philosophieren dazu beitragen können, Fähigkeiten und Potenziale von Kindern zu erkennen und zu fördern, die im Rahmen herkömmlicher Formen des Lernens und der Leistungsmessung und darauf basierenden Kategorisierungen des Lern- und Leistungsvermögens von Kindern nicht oder nur unzureichend erfasst werden können.

Aus den verschiedenen Studien ist deutlich geworden, dass das Philosophieren mit Kindern eine wirksame Methode sein kann, um Unterrichtsaktivitäten für alle Kinder zu gestalten und allen Kindern Entwicklungs- und Partizipationschancen zu bieten und dass es auch dazu beitragen kann, die Wahrnehmungsmöglichkeiten von Lehrkräften zu erweitern. Die Ergebnisse aus der Wirkungs- und Interventionsforschung werden bestätigt und präzisiert durch die Auswertung von Interviews mit Lehrkräften, in denen diese über ihre eigenen Erfahrungen mit dem Philosophieren mit Kindern berichten.

5 Chancen und Grenzen des Philosophierens mit Kindern für inklusives Lernen aus der Sicht von Lehrkräften

Grundlage der folgenden Ausführungen sind neun Interviews mit Lehrkräften aus verschiedenen Schulen Hamburgs, die 2019 durchgeführt und im Rahmen einer Masterarbeit ausgewertet wurden (Mpiriirwe-Ulbrich 2020). Die Lehrerinnen waren zwischen 33 und 60 Jahren alt und philosophierten regelmäßig teils mit ihren Klassen im Unterricht, teils im Rahmen eigens für das Philosophieren zusammengestellter Gruppen. Es wurden teilstrukturierte, leitfadengestützte Interviews durchgeführt und mit der qualitativen Inhaltsanalyse Mayrings (2015) im Rahmen eines induktiven Verfahrens ausgewertet. Die Befunde bestätigen die Ergebnisse einer früheren Studie, in der Erfahrungen von Lehrerinnen (und von Grundschulkindern) mit dem Philosophieren mit Kindern rekonstruiert wurden (Michalik 2018b; Michalik 2019), sie gehen aber über diese noch hinaus und bieten neue und vertiefende Einblicke zu Chancen und Potenzialen des Philosophierens für das gemeinsame Lernen aller Kinder. Die folgende Darstellung der Forschungsergebnisse konzentriert sich auf Aspekte, die für Inklusion relevant sind. Die Interviews wurden nicht unter dieser Oberthematik geführt, sondern zielten im Rahmen offen gehaltener Interviewfragen darauf ab, allgemeine Beobachtungen, Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrerinnen zum Philosophieren mit Kindern zu rekonstruieren. Es ist jedoch bemerkenswert, dass in allen neun Interviews inklusionsrelevante Fragen von den Lehrerinnen selbst auf verschiedenen Ebenen thematisiert wurden. In ausnahmslos allen Interviews berichten die Lehrerinnen, dass das Philosophieren den Kindern sehr viel Spaß und Freude bereitet und der Grad der Aktivierung und Beteiligung sehr hoch und deutlich höher als im übrigen Unterricht ist, wie die folgenden Aussagen exemplarisch zeigen: „es machen alle Kinder mit“ (I1:5); „und inzwischen [...] machen da alle mit [...] ich erreiche die schon alle, das dauert nur oft Zeit“ (I4:9). Dies gilt auch für Kinder, die sich ansonsten mündlich wenig einbringen, „vielleicht weil sie Angst haben, nicht das Richtige zu sagen, und im Philosophieren diese Angst irgendwie genommen ist, dadurch, dass ich am Anfang auch immer sage, es gibt kein Richtig oder Falsch [...], das entlastet die Kinder“ I1:6). Eine weitere Lehrerin bezieht sich direkt auf Inklusion: „Ich habe ja eine Inklusionsklasse, da äußern sich einige eher, weil sie merken, das habe ich nicht gelernt, das ist in mir schon der Gedanke. Das ist gut für Inklusion“ (I7:9).

Das Philosophieren ist ein Lernsetting, das Kindern viel Spaß macht, sie motiviert und dazu ermutigt, sich einzubringen. In vielen Interviews berichten die Lehrkräfte, dass dies auch für Kinder gilt, die als leistungsschwächer oder als verhaltensauffällig eingestuft sind und/oder Förderbedarfe haben. Eine Lehrerin teilt die Beobachtung mit, dass es Kinder gibt, „die in diesen Gesprächen so richtig Gas geben und so richtig gut sind und sonst sehr schwach sind“ (I1:9). Andere Lehrerinnen heben hervor, dass insbesondere Kinder, die Probleme mit dem Schreiben und mit der Rechtschreibung haben „total entlastet [sind] in diesen Gesprächen und merken [...], wie gut sie sind und wie selbstwirksam“ (I1:9). „Es gibt eben auch Kinder, die können nicht gut lesen und nicht gut schreiben, die können aber ganz toll denken“ (I3:9). Dass philosophische Gespräche auch für Kinder mit Sprachproblemen gewinnbringend und förderlich sein können, wird aus verschiedenen Äußerungen der Lehrkräfte deutlich: „Kinder, die sprachliche Schwierigkeiten haben, weil sie vielleicht Deutsch als Zweitsprache sprechen, dass man diese Kinder gezielt fördert, das kann man wunderbar tun“ (I1:8). Entscheidend ist das Interesse der Lehrkräfte und der Gruppe an den Gedanken der Kinder, wie der folgende Bericht zeigt:

„[...] ich habe auch zwei Kinder drin, die sind ganz eindeutige DaZ-Kinder, die sind also aus einer internationalen Vorbereitungsklasse vor einem Jahr gekommen, und da waren die Lehrer so ein bisschen so: ‚Mensch, aber die haben das doch mit dem Deutsch noch so schwer!‘ Meinte ich: ‚Ja, aber die sind sonst so toll und die bringen so wahnsinnige Ideen mit‘, und dann mache ich das auch immer, dass ich der Gruppe sage: ‚Gebt ihm oder ihr die Geduld! Der muss einen Augenblick länger am Formulieren arbeiten, aber wir wissen, da kommt was Tolles bei raus und wir helfen‘, und dann unterstützt das natürlich ihre Sprache immens [...]“ (I6, 4-5).

Dieselbe Lehrerin berichtet von Rückmeldungen anderer Kolleg:innen, dass diese Kinder „jetzt auch mutiger vor der ganzen Klasse reden, sich mal trauen, was zu sagen“ (I6:4-5). Ein sehr großer Teil der Interviews bezieht sich auf die Beobachtung, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten sich gern und intensiv in die philosophischen Gespräche einbringen und es ihnen dort zu meist auch gut gelingt, aufmerksam bei der Sache zu sein und nicht zu stören: „Meine verhaltensauffälligen Kinder in der Klasse machen unheimlich gern mit“ (I4:10). Eine Lehrerin teilt hierzu folgende Überlegungen mit:

„Gerade diese verhaltensauffälligen Kinder, habe ich das Gefühl, [...] dass diese Kinder wahnsinnig viel zu sagen haben [...] die irgendwie gar keinen Raum haben im normalen Unterricht. Und im Philosophieren [...] hatten die Kinder plötzlich einen Raum, wo sie von sich erzählen konnten, von ihren eigenen Erfahrungen, von ihren Meinungen [...] Viele dieser Kinder haben oft schon die Erfahrung gemacht: Meine Gedanken, die werden nur belächelt, oder: da wird nur drüber gelacht [...] und plötzlich haben sie einen Raum, und sie werden Ernst genommen [...] und das ist für sie oft eine ganz neue Erfahrung, die viel für diese Kinder verändert. Die sind dann plötzlich auch bereit, in anderen Bereichen zuzuhören und das, was ihnen gesagt wird, auch aufzunehmen und das anzunehmen“ (I5:10-11).

Auch im folgenden Zitat wird das veränderte Verhalten von Kindern, die sich in den Unterricht im Allgemeinen nur wenig einbringen können, unter anderem damit erklärt, dass das Philosophieren Raum für neue Erfahrungen, für eine neue Selbstwahrnehmung, aber auch eine neue Wahrnehmung durch die anderen schaffen kann:

„Manche haben ihre „Aha-Momente“ und kommen plötzlich mal groß raus, weil sie was ganz anderes denken [...] also es ist natürlich ein gutes Erlebnis und wird sicherlich auch eine Wirkung haben, dass sie merken: Ich kann was sagen, dem zugehört wird. Und Kinder, die sonst nicht so zu Wort kommen, haben auch mal einen großen Moment, weil sie irgendetwas sagen, was doch auch die Gruppe als solche voranbringt, die sich dann ganz neu erfahren so“ (I9: 9-10).

Philosophische Gespräche können Kindern (neue) Partizipationschancen bieten und nach Meinung vieler Lehrkräfte können sie auch zur Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen beitragen, indem sie die Kinder offener machen für verschiedene Meinungen und Sichtweisen: „Und das Schöne bei diesen Kindern, gerade die, die da so erste Klasse immer darauf bestehen auf ihre Meinung, dass das plötzlich sich so ändert, das ist schön zu beobachten“ (I4:5). Eine andere Lehrerin beschreibt diesen Prozess wie folgt: “[...] dann sind sie am Anfang oft noch so, dass sie sagen: „Nee, das stimmt nicht, das ist so und so“ und nach einiger Zeit sagen sie: „Ich denk das anders.“ Also dass dann wirklich so parallele Denkweisen und parallele Antworten gleichberechtigt nebeneinanderstehen“ (I3,12). Eine andere Lehrerin berich-

tete von einem streng religiös erzogenen Kind, für das es anfangs „eigentlich kaum zu ertragen [war], wenn jemand nicht an Gott glaubt oder über den Tod nachdenkt“, dann aber einen Lernprozess durchmachte und dazu in der Lage war, „das zu ertragen. Dass man darüber diskutiert und der da sitzen konnte und sich nicht echaufferte und durchdrehte und so“ (I4:7-8).

Beobachtungen der Lehrkräfte, dass es auch Kinder gibt, die Probleme mit der Offenheit philosophischen Fragens und Forschens haben, sind selten, aber sie zeigen, dass das Philosophieren für manche Kinder auch eine Überforderung darstellen kann. Eine Lehrerin berichtete von entsprechenden Erfahrungen mit einem autistischen Kind: „[...] der brauchte richtig und falsch, der brauchte einen Rahmen“ (I4:10). Abschließend sei erwähnt, dass viele der befragten Lehrerinnen der Meinung sind, dass das Philosophieren sich sehr positiv auf die Gemeinschaft und das soziale Miteinander auswirkt. Eine Lehrerin beschreibt, es sei „ganz toll zu sehen, dass eben die Klassengemeinschaft sich auch verändert. Also die Kinder werden bewusster mit sich und dadurch auch bewusster im Umgang mit anderen [...]. Dann ist das auch eine Entwicklung, die diese Kinder auch als Gemeinschaft durchmachen“ (I5:7).

6 Fazit

Das Philosophieren mit Kindern bietet vielfältige Chancen für inklusives Lernen: Gemeinsames Lernen aller Kinder am gemeinsamen Gegenstand, neue und andere Partizipationschancen, Förderung des sozialen Miteinanders und sprachlicher Kompetenzen, Entwicklung eines offenen Umgangs mit anderen Vorstellungen und Denkweisen. Im Rahmen philosophischer Gespräche, die einer anderen Logik als der des auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen ausgerichteten Fachunterricht folgen, können besondere Begabungen oder Lernbesonderheiten der Kinder sichtbar werden. Das Philosophieren kann damit auch eine Grundlage für die Erweiterung der Wahrnehmungs- und Diagnosefähigkeiten von Lehrkräften bilden, ganz im Sinne der Feststellung der deutschen Kultusminister*innenkonferenz (KMK), dass Inklusion als Leitbild in der Lehrer:innenbildung „sowohl andere Formen des Lehrens und des Lernens als auch eine neue Form des Ermitteln und Beurteilens von Kompetenzen“ erforderlich mache (KMK 2015, 4). Für eine „Schule der Vielfalt“ bedarf es auch einer Öffnung für neue Formen des Lehrens und Lernens. Das Philosophieren mit Kindern könnte hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

- Alt, Katrin (2019). Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern. Eine empirische Untersuchung in der Vorschule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bossen, Andrea/Merl, Thorsten (2021). Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2/2021. Wiesbaden: Springer VS.
- Cassidy, Claire/Christie, Donald/Marwick, Helen (2017). Fostering citizenship in marginalised children through participation in Community of Philosophical Inquiry. In: Education, Citizenship and Social Justice, 1-13. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cassidy, Claire/Marwick, Helen/Deeney, Lynn/McLean, Gillian (2017). Philosophy with Children, self-regulation and engaged participation for children with emotional, behavioural and social communication needs. Emotional and Behavioural Difficulties. Taylor&Francis Online. www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2017.1388654 [Zugriff: 01.08.2022].
- Fair, Frank/ Haas, Lory E./ Gardosik, Carol/ Johnson, Daphne D. (2015a). Socrates in the Schools from Scotland to Texas: Replication a study on the effects of a Philosophy for Children program. In: Journal of Philosophy in Schools, 2, 1. University of South Australia Library.
- Fair, Frank/ Haas, Lory E./ Gardosik, Carol/ Johnson, Daphne D. (2015b). Socrates in the schools: Gains at three-year follow-up. In: Journal of Philosophy in Schools, 2, 2. University of South Australia Library.
- Gorard, Stephen/Siddiqui, Nadia/See, Beng Huat (2015). Philosophy for Children. Evaluation Report and Executive Summary. School of Education. Durham University.
- Heimlich, Ulrich (2018). Inklusion und Qualität in Schule – die Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S). In: Hellmich, Frank/Görel, Gamze/Löpper, Marwin Felix (Hrsg.) (2018). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jenkins, Philip/Lyle, Sue (2010). Enacting dialogue: the impact of promoting Philosophy for Children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10. In: Language and Education 24/6. London: Taylor & Francis (Routledge).
- Kaiser, Astrid/Seitz, Simone (2017). Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider.

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.3.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.3.2015)*.
- Lin, Ching-Ching/Sequeira, Lavina (Hrsg.) (2017). *Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Lipman, Matthew/Sharp, Ann Margaret (1994). *Growing up with Philosophy*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Michalik, Kerstin (2018a). *Empirische Forschung zu Wirkungen des Philosophierens mit Kindern auf die Entwicklung von Kindern, Lehrkräften und Unterricht*. In: de Boer, Heike/Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2018a). *Philosophieren mit Kindern. Forschungszugänge und -perspektiven*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Michalik, Kerstin (2018b). *Ungewissheit als Herausforderung und Chance – Perspektiven von Lehrerinnen und Kindern auf das philosophische Gespräch*. In: de Boer, Heike/Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2018b). *Philosophieren mit Kindern. Forschungszugänge und -perspektiven*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Michalik, Kerstin (2019). *Philosophieren mit Kindern im inklusiven Sachunterricht*. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.) (2019). *Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, Vera/Kipf, Stefan (2015). *Inklusion und Lehrerbildung – Forschungsdesiderata*. In: Rieger, Judith/Musenberg, Oliver (Hrsg.) (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mpiriwe-Ulbrich, Lea (2020). *Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Eine empirische Studie zu Chancen und Potenzialen philosophischer Gespräche auf der Basis von Interviews mit Lehrkräften*. Masterarbeit. Universität Hamburg.
- Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (2015). *Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung*. In: Riegert, Judith/Musenberg, Oliver (Hrsg.) (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oliverio, Stefano (2017). *Intercultural Philosophy and the Community of Philosophical Inquiry as a Embryonic Cosmopolitan Community*. In: Lin, Ching-Ching/Sequeira, Lavina (Hrsg.) (2017). *Inclusion, Diversity, and Intercultural*

- Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (2018a). Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, T. (Hrsg.) (2018a). Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (2018b). Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.) (2018b). Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Reich, Kersten (2014). Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schleifer, Michael/Courtemanche, Louise (1996). The Effect of Philosophy for Children on Language Ability. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12 (4).
- Sharp, Ann Margaret (2018/1991). The community of inquiry. Education for democracy. In: Gregory, Maughn Rollins/Laverty, Megan Jane (Hg.): *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. Childhood, Philosophy and Education. New York: Routledge.
- Siddiqui, Nadia/Gorard, Stephen/See, Beng Huat (2017). Non-cognitive impacts of Philosophy for Children. School of Education Durham University.
- Siddiqui, Nadia/Gorard, Stephen/See, Beng Huat (2019). Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment? *Educational review*, 71 (2). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Simon, C. (1979). Philosophy for students with learning disabilities. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 1.
- Thornton, Simone/Burgh, Gilbert (2017). Making Peace Education Everyone's Business. In: Lin, Ching-Ching/Sequeira, Lavina (Hrsg.) (2017). *Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Topping, Keith/Trickey, Steve (2007a). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. In: *British Journal of Educational Psychology*, 77. New York, Johnson, Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Topping, Keith/Trickey, Steve (2007b). Collaborative philosophical enquiry for school children: Impact of philosophical inquiry on school student's interactive behaviour. In: *Thinking Skills and Creativity*, 2. Amsterdam: Elsevier.

- Topping, Keith/Trickey, Steve (2015). Philosophy for Children. Short and Long term effects. In: Wegerif, Rupert/ Li, Li/ Kaufman, James C. (Hrsg.) (2015). The Routledge International Handbook of Research in teaching thinking. London: Routledge.
- Wan, Yusoff/ Wan, Mazwati (2018). The Impact of Philosophical Inquiry Method on Classroom Engagement and Reasoning Skills of Low Achievers. In: Journal of Curriculum and Teaching 7. Toronto: Sciedu Press.

Die Bedeutung des Leibes und der Gefühle beim Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht

Anja Seifert

1 Einleitung

Beim Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht geht es um mehr als um eine rein fachlich ausgerichtete Förderung von Kompetenzen und methodische Bearbeitung von Unterrichtsinhalten. Philosophieren mit Kindern hat den bildungstheoretischen Anspruch als Unterrichtsprinzip (vgl. Michalik 2015a, S. 430) an Fragen, Interessen und Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen sowie ihre Fragen und Haltungen sichtbar zu machen. Hierfür eignen sich verschiedene Methoden, Ansätze und Medien (vgl. z. B. Brüning 2013, S. 35-44), die im Unterricht eingesetzt werden können. Es handelt sich um verbale, visuelle und handlungsorientierte Medien sowie (nicht) philosophische Arbeits- und Unterrichtsmethoden (z. B. Gedankenexperimente, sokratisches Gespräch). Mit Martens (1999) und Brüning (2015) können beim Philosophieren mit Kindern fünf Grundmethoden unterschieden werden: Die phänomenologische, die hermeneutische, die analytische, die dialektische sowie die spekulative Methode (vgl. Brüning 2015, S. 28). Gerade die phänomenologische Methode dient dazu, „die Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit zu schärfen“ (ebd., S. 29); mit allen Sinnen können hierbei Gegenstände, Situationen oder Personen erfasst werden. Insbesondere vor dem Hintergrund eines inklusiven Grundschulunterrichts, der unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen wie Behinderung, Alter, Migration und Gender berücksichtigen will, erscheint es bedeutsam, beim Philosophieren mit Kindern verstärkt die Wahrnehmung(sfähigkeit) der Kinder zu berücksichtigen.

2 Der körperliche Ausdruck des Philosophierens

Philosophieren mit Kindern hat stets auch einen körperlichen Ausdruck, wenn Kinder Nachdenklichkeit, Zustimmung, Ärger, Langeweile, Unsicherheit, Zweifel oder Erstaunen ausdrücken. Für das Philosophieren mit Kindern ist es hier zudem von Bedeutung, dass das Staunen „als Ursprung des Philoso-

phierens“ (Ebers/Melchers 2006, S. 105) angesehen wird. Käte Meyer-Drawe (2011, S. 196) beschreibt das Staunen als ein „sehr philosophisches Gefühl“. Staunen als Ausgangspunkt des Philosophierens hat hierbei einen äußerlichen Ausdruck, es ist der „äußere Ausdruck einer inneren Bewegung“ (Gess 2019, S. 22), der an Körperhaltung und Gesichtsausdruck ablesbar ist (z. B. offener Mund, Stirnrunzeln, schnelle Kopfbewegungen). Andreas Nießeler (2020, S. 10) spricht bezogen auf den körperlichen Ausdruck des Staunens von der „Gebärde des Staunens, der Verwunderung oder des Stutzens“, Ekkehard Martens (2003, S. 9, S. 97) vom „Ton des Staunens“, der als Ausruf oder auch tonlos durch den Gesichtsausdruck des Staunenden artikuliert wird. Das Staunen kann als „affektiver Motor, der Neugier und Aufmerksamkeit in Gang bringt“ (Gess 2019, S. 54), interpretiert werden. Neugierde und Explorationsdrang gehören hierbei insgesamt zur Kindheit und äußern sich in unterschiedlichen Ausdrucksformen (vgl. Duncker u. a. 2010; Uhlig/Duncker 2016), zu denen neben dem Spiel und der Bewegung auch das Fragenstellen gehört. Das Fragen der Kinder entspringt hierbei einem anthropologischen Bedürfnis nach Sinnkonstitution (vgl. Michalik 2015b). Ludwig Duncker (2005, S. 19) setzt Kinderfragen zudem in den „Kontext ästhetischer Erfahrung“, denn es sind nicht nur verbale Fragen, sondern auch non-verbale und solche, die sich mit ästhetischen Formen thematisieren und umsetzen lassen. Kinder singen, tanzen, malen, plastizieren, bauen, sammeln etc. und drücken mit diesen Exponaten in kreativer Weise aus, was sie bewegt oder beschäftigt. Kinder greifen nach etwas (einem Objekt) oder deuten gestisch etwas an, was auch als Fragehaltung oder ein Be-Greifen-Wollen angesehen werden kann. Lehrer:innen können diese dinglich-materiell, performativ oder sprachlich geäußerten Kinderfragen aufgreifen und explizit thematisieren, z. B. im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs oder eines fächerübergreifenden Unterrichtsprojekts, an dem Fächer wie etwa Deutsch, Kunst, Sachunterricht oder Religion beteiligt sind.

3 Gefühle beim Philosophieren mit Kindern

Im Grundschulunterricht stellen Schüler:innen bezogen auf konkrete unterrichtliche Themen, aber auch unabhängig von diesen, Fragen, die beim Philosophieren mit Kindern aufgegriffen und thematisiert werden können. Fragen wie: *Warum haben manche Menschen Angst vor Michael Jackson? Wie viele Menschen sind schon gestorben? Kann mein Opa mein Freund sein? Gibt es*

Monster? Warum muss man studieren? Warum gibt es Krieg auf der Welt? Warum geht man arbeiten? Wie können wir die Umwelt schützen? Wieso können Jungs nicht aufhören Mädchen zu ärgern? Wie alt kann ich werden? Wer hat die Menschen erfunden? Welches Kind war das erste auf der Welt?, die hier beispielhaft für Kinderfragen aufgeführt werden können, können zu Gesprächen über Freundschaft, Angst, das Verhältnis von Mensch und Natur, Verantwortung für sich und andere und weitere Themen führen. Deren Bearbeitung bleibt dabei nie nur abstrakt, sondern erzeugt immer auch Gefühle oder bezieht sich auf diese. Terminologisch meint Gefühl „*die subjektive Erlebnisqualität von Emotionen mit ihren vielfältigen Lust-Unlust-Schattierungen, wie Freude, Trauer, Ärger/Wut, Furcht/Überraschung, Ekel und Verachtung*“ (Brugger/Schöndorf 2010, S. 145). Nicht nur bei Fragen, die sich auf Angst, Krankheit oder Streit beziehen, wird eine emotionale Bezugnahme deutlich. Auch die Auseinandersetzung mit der Frage Gibt es Monster?, die zum Nachdenken anregt, was monsterhaft ist und welche spezifischen Situationen als monsterhaft bezeichnet werden, bezieht sich auf Gefühle. Philosophisch gesehen ist das Monster kein abstraktes Konzept: „*The monster is not an abstract conceptualization, but an instantaneous, enacted entanglement.*“ (Braidotti/Hlavajova 2020, S. 261 f.) Kinderfragen wie diese können einerseits als kommunikative Auseinandersetzung mit staunenswerten Phänomenen und Objekten gesehen werden (vgl. Schulte-Janzen 2002, S. 117), andererseits sind Kinderfragen häufig auch „*solche, die mit dem Verstand nicht zu klären sind. Sie setzen jedoch einen Prozeß des genauen Hinsehens, des Beobachtens und Weiterfragens in Gang*“ (ebd., S. 77).

Gefühle sind beim Philosophieren mit Kindern in mehrfacher Weise bedeutsam. Generell gilt für jeden Unterricht mit Bezug auf die Unterrichts- und Motivationsforschung, dass ein enger Zusammenhang zwischen Fühlen und Lernen besteht. Die Verkörperung des Wissens wird zudem als Thema der erziehungswissenschaftlichen Forschung (wieder)entdeckt (z. B. Kraus/Budde/Hietzge/Wulf 2017). In der Phänomenologie und Anthropologie wird intensiv zum Ausdruck und Wissen des kommunizierenden Körpers gearbeitet (z. B. Renger/Wulf 2016). Die Schüler:innen fühlen sich von bestimmten Fragen stärker „angezogen“, sind „gespannt“ oder „neugierig“ auf bestimmte Themen und lernen (leichter), was für sie persönlich bedeutsam erscheint. Im Unterricht wird das Fühlen indes häufig themenbezogen zugeordnet und Schüler:innen werden an bestimmten Stellen aufgefordert, sich auf Gefühle

zu beziehen, z. B. bei einer Bildbetrachtung, bei der Identifikation mit einer Figur einer Geschichte („Stell Dir vor, Du bist der Drache, wie würdest Du Dich fühlen...“), während spontane Gefühlsregungen und Einfälle hingegen weniger Beachtung finden, auch wenn sie beständig vorhanden sind. Beobachtet man beispielsweise Schüler:innen beim Diskutieren und Argumentieren in einem philosophischen Gespräch, so findet stets mehr als ein verbaler Austausch von Argumenten statt. Beim Philosophieren mit Kindern, z. B. in einem philosophischen Gespräch zu einem sachunterrichtlichen Thema (wie Geld, Wahlen etc.), geht es beim Diskutieren und Argumentieren, beim Eintreten für oder Vertreten eines Standpunktes immer auch um Emotionen. Vor der Äußerung steht der emotionale Impuls: Dazu will ich was sagen. Das passt mir gar nicht. Hier fühle ich Widerstände, oder umgekehrt, hier gehe ich in Resonanz, hier bin ich berührt von einem Beitrag. Es geht bei der sprachlichen Artikulation beim Philosophieren mit Kindern zuerst um einen emotionalen Impuls, um ein Gefühl, das man ausdrücken will, anschließend wird der emotionale Impuls zur Sprache. Zur Bedeutung des Fühlens für das Denken hat hier etwa Damasio (2000) gearbeitet, dessen Hauptschrift in Anlehnung an Descartes Setzung „Ich denke, also bin ich“ nun „Ich fühle, also bin ich“ lautet.

Eine eigene Positionierung beim Argumentieren ist zudem nie rein rational begründet. Hier kann neben der Philosophie auf Beiträge aus der Biologie, Psychologie oder der neueren Kognitionswissenschaft (science of the mind) und Neurowissenschaft, die sich in interdisziplinärer Weise mit der Frage nach dem (un-)bewussten Erleben bei komplexen Denk- und Entscheidungsvorgängen u. a. beschäftigen, hingewiesen werden. Die Ergebnisse der neurologischen Forschung sind auch für das Philosophieren mit Kindern interessant. Dobis (2020) beschreibt etwa in seinen Studien der Mind-Body-Medizin die Wechselwirkung von Emotionen und körperlichem Wohlbefinden. Er bezieht sich hier ferner auf einen erweiterten Gesundheitsbegriff, der mehr umfasst als die Abwesenheit von Krankheit. Dem berühmten Zitat von Descartes „Ich denke, also bin ich“ stellt er den französischen Philosophen Blaise Pascal und dessen Aussage „Das Herz hat seine Gründe, die die Vernunft nicht kennt“, entgegen und knüpft dabei an Damasio's philosophischen Titel an. Der Neurologe Damasio hat sich in der Gehirnforschung mit den somatischen „Markern“ beschäftigt und aufgezeigt, dass das Vorstellen von Situationen im Körper Reaktionen auslöst, der Mensch ein „emotionales

Erfahrungsgedächtnis“ hat und damit stets „ein Körper hinter dem Selbst“ (Damasio 2000, S. 163) steht.

Die Kritik an einem Unterricht, auch in der Grundschule, der Sinnlichkeit und Körperlichkeit marginalisiert, wird seit Jahrzehnten formuliert und bis in der Gegenwart aktualisiert (z. B. Rumpf 1981; Duncker/Scheunpflug/Schultheis 2008; Weber 2017). Philosophieren mit Kindern kann hier gerade mit einem Bezug auf nicht-sprachliche Formen des Denkens und unterschiedliche methodische Zugänge und Ansätze einen Beitrag dazu leisten, ganzheitlich zu denken und körperlich-leibliche Erfahrungen zu integrieren. Philosophieren mit Kindern kann zudem durch eine wertschätzende und hierarchiefreie Gestaltung, die auch Raum lässt für Emotion und körperliche Ausdrucksformen, dazu dienen, in einer angstfreien Atmosphäre argumentieren und sich zeigen zu können sowie das Wohlbefinden im Unterricht und beim philosophischen Nachdenken zu vergrößern.

4 Philosophie der Gefühle

Zwar haben sich in der Geschichte der Philosophie beginnend mit der griechischen Antike bis zur Philosophie der Neuzeit (ab 1400) Philosophen mit dem Sujet der Gefühle in der Philosophie beschäftigt (vgl. Döring 2009), jedoch hat diese Auseinandersetzung im Laufe der Jahrhunderte seit der Aufklärung sukzessive nachgelassen; der Schwerpunkt wurde die Ratio. In der zeitgenössischen Moralphilosophie wird von Alasdair MacIntyre u. a. (vgl. Nida-Rümelin/Özmen 2007, S. 413 f.) formuliert, dass eine Philosophie in der Tradition der Aufklärung in der Gegenwart an Grenzen komme und hier keine konstruktiven Perspektiven bereithielte. Fragen nach Moral, Tugend und Ethik bräuchten andere, erweiterte Zugänge, da die „Aufklärungskultur“ einseitig sei. Die philosophische Auseinandersetzung mit Gefühlen/Emotionen (z. B. Döring 2010; Fink-Eitel/Lohmann 1993; Heller 1980; Nussbaum 1999) erfährt nunmehr in Zeitalter des Anthropozäns (z. B. Braidotti 2014) im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Ungewissen und der Fragilität des eigenen Seins wie auch der Sozialität eine neue Bedeutung.

Bereits seit Aristoteles findet in der Philosophie eine explizite Auseinandersetzung damit statt, was das Leben ist, was Vitalismus ausmacht, was Lebendigkeit und Lebensenergie bedeutet. Dies bezieht sich nicht nur auf den Menschen, sondern auch auf andere Lebewesen, Pflanzen und Stoffe. Vi-

talität bezogen auf den Menschen zeigt sich insbesondere in künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen wie Musik, Theater, Tanz und anderen Formen, die als Bezugspunkte des Philosophierens (mit Kindern) gesehen werden können. Sinnlichkeit und Vitalismus, hier verstanden als Vitalität in den unterschiedlichen Seinsformen (z. B. Stern 2011), werden zwar in der Philosophie als relevant erachtet, ihre Möglichkeiten, künstlerische und körperliche Ausdrucksformen (Körperwahrnehmung durch Musik, Tanz, Performanz) in den Unterricht zu integrieren, werden aber im Schulalltag häufig vernachlässigt.

Zum Menschsein gehört ebenfalls zentral, dass der Mensch im Gegensatz zum Göttlichen sterblich und verletzbar (vulnerabel) ist. Gerade Kinder stellen hier Fragen nach der Vulnerabilität des Menschen (z. B. nach Krankheit, Sterben, Tod etc.). Burghardt/Dziabel/Höhne (2017, S. 165) fordern in der Folge, die „Vulnerabilität als anthropologische Kategorie“ in der Arbeit mit Kindern zu berücksichtigen, und betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Philosophierens (mit Kindern). Dass Sprache hier „nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine somatische Wirkung“ (ebd., S. 165) hat, verweist ebenfalls auf die hohe Bedeutung des gemeinsamen Nachdenkens über Sprache und die Möglichkeit, andere dadurch verletzen zu können und verletzbar zu sein.

In der Philosophie der Gegenwart beschäftigt sich etwa Sabine Döring (2009) mit ethischen Fragen im Kontext einer „Philosophie der Gefühle“ und fragt hier nach der Bedeutung, die Gefühle sowohl für unser Handeln als auch für unsere Urteilskraft haben. Aus dieser philosophischen Perspektive heraus sind Gefühle eine notwendige Bedingung bzw. Voraussetzung für neue Einsichten; die (moralische) Urteilskraft bezieht sich zentral auf Emotionen und Gefühle. Zweifelsohne gehören Denken, Urteilen und Gefühle zusammen und es gibt keine rein rationale Entscheidung. Ähnlich setzt sich die Philosophin Christiane Voss (2004) mit Emotionen auseinander und verweist mit Bezug auf „philosophische Emotionstheorien“ auf deren historische wie aktuelle Bedeutung. Wahrnehmung und Ästhetik, Geschmack, aber auch die Frage nach politischen Vorlieben etc. haben mit Gefühlen zu tun. Auf die hier vorhandene Begrifflichkeit der Emotion (zur Übersicht z. B. Döring 2009) statt des Begriffs Gefühl und die in der internationalen praktischen Philosophie ausdifferenzierende Unterscheidung zwischen Emotion (emotion) und Gefühl (feeling) kann an dieser Stelle nicht mehr als verwiesen werden.

Bezogen auf die ökologischen Veränderungen und andere Auswirkungen des Anthropozäns, kommt nach Corine Pelluchon (2021) der Phänomenologie eine wichtige Rolle in der Philosophie zu, denn diese leiste „einen wichtigen Beitrag zur neuen Aufklärung, die andere Lebens- und Kulturformen der Wertschätzung eröffnet“ (ebd., S. 71). Pelluchon (2021) fordert im Hinblick auf die Gegenwartsaufgaben eine *neue* Philosophie der Aufklärung. Die Begründung dazu lautet: „Das Zeitalter des Lebendigen verknüpft den ökologischen Wandel, die soziale Gerechtigkeit und das Tierwohl mit einer individuellen und gesellschaftlichen Emanzipationsbewegung, gestützt auf Reflexionen, die unsere Körperlichkeit und Endlichkeit ernst nehmen.“ (ebd., S. 28)

5 Phänomenologisches und multimodales Philosophieren

Mut kann phänomenologisch betrachtet werden. Denken Schüler:innen beim Philosophieren mit Kindern, z. B. angeregt durch ein Kinderbuch, einen Film, ein Bild oder eine Geschichte, in einem philosophischen Nachdenkgespräch über Mut nach, dann können sie sich auch auf körperlich-leibliche Erfahrungen beziehen, befragen, wie sich für sie Mut anfühlt, als ein „Kribbeln im Bauch“, sich aufgeregt, ängstlich, nervös oder stark zu fühlen. Gefühle sind immer gesamtkörperliche Prozesse; Herzschlag, Puls, Atmung und Haut reagieren auf bzw. drücken unseren Gefühlszustand aus.

Die Wahrnehmung ist in der Phänomenologie und beim phänomenologischen Philosophieren mit Kindern etwas Zentrales. Maurice Merleau-Ponty (1986/1964, S. 258) spricht vom „wahrnehmenden Subjekt“, von einem „tatsächlichen Sehen und Fühlen, und nicht Denken zu sehen und zu fühlen.“ Der Begriff des Phänomens bezieht sich hierbei auf den Phänomenalismus, der als philosophische Richtung davon ausgeht, dass Menschen „nur Erscheinungen (Phänomene) erkennen können, nicht aber die Wirklichkeit an sich“ (Brugger/Schöndorf 2010, S. 356). Merleau-Ponty, auf den sich die Phänomenologie maßgeblich stützt (z. B. 1986/1964), differenziert weiter in Sichtbares und Unsichtbares, Äußeres und Inneres, den Körper und den Leib. Bei seinem Leibverständnis sind „Inneres und Äußeres“ untrennbar und Leiblichkeit wird zum relevanten phänomenologischen Grundbegriff, der eng mit jenem der Körperlichkeit verbunden ist. Käte Meyer-Drawe (1984), die innerhalb der Erziehungswissenschaft in ihren Arbeiten auf die hohe Bedeutung der Leiblichkeit für das Lernen hingewiesen hat, benutzt hier den Begriff der Leiblichkeit zudem, um darauf zu

verweisen, dass die Leiblichkeit die Bedingung darstellt, die menschliche Fähigkeit der Sozialität zu entwickeln und sich (von anderen) berühren zu lassen.

In der neueren phänomenologischen Philosophie und Erziehungswissenschaft wird ausgehend von der Phänomenologie zudem – hier auch mit Bezug auf die Ergebnisse neuerer Kognitionswissenschaften – zum Verhältnis von „brain and body“ gearbeitet, beispielsweise unter dem Begriff der „Neurophenomenology“. In diesem Bereich beschäftigt sich etwa der Erziehungswissenschaftler Malte Brinkmann mit der Bildung von Emotionen sowie der Bedeutung von Emotionen für Bildung und weist in diesem Zusammenhang auf die hohe Bedeutung des Gefühls für das Lernen und für (schulische) Bildungsprozesse hin (vgl. Brinkmann 2021, S. 131). Deutlich wird, dass dem Körper und seinen zahlreichen Ausdrucksformen eine wichtige Funktion zukommt. Damit geht es auch um eine Bezugnahme auf unser leibliches und erfahrungsbasiertes Wissen (embodied knowledge). Wenn mir beispielsweise jemand in Westeuropa zuwinkt, winke ich „automatisch“ zurück, wenn mir jemand die Hand gibt, reiche ich meine und wir schütteln sie. Es handelt sich hier um eine körperliche Darstellungsform (embodiment = Verkörperung, Ausführungsform, Darstellung). Die interdisziplinäre Embodiment-Forschung schließt hier in der Erziehungswissenschaft und in der Philosophie theoriengeschichtlich an die Phänomenologie und die Arbeiten von Merleau-Ponty an. Es wird darauf verwiesen, dass ein enger Zusammenhang zwischen Erkenntnis und den „körperlich-sinnlichen Resonanzprozessen“ besteht. Durch bildgebende Verfahren kann zudem der Frage nachgegangen werden, wie sich Wahrnehmung zeigt. Hier „wurden zum Beispiel in Arealen im Gehirn sog[enannte] Spiegelneuronen nachgewiesen, die die wechselseitige Wahrnehmung mit der Eigenbewegung, also mit unserer Körperlichkeit, verknüpfen. Dies bewirkt, dass wir ein fotografiertes Gesicht nicht nur als Foto wahrnehmen. Bei seinem Betrachten werden vielmehr dieselben Neuronen aktiviert, die diese Gesichtszüge hervorbringen. Das heißt: Wir nehmen zugleich die emotionalen Botschaften, die seelischen Zustände anderer wahr, wir erkennen Trauer, Freude, Glück und verfügen über eine sogenannte ‚Embodied Cognition‘.“ (Röbe 2020, S. 206)

Philosophieren mit Kindern kann sich als ein Einüben in die Reflexion von Erfahrung und Gefühlen eignen. „Erfahrung“, „Präsenz“, „Wahrnehmung“ und „Wesensforschung“ sind hierbei wichtige korrespondierende Begriffe der Phänomenologie. Damit kann die „Philosophische Reflexion“ als „Denkbewegung“ (vgl. Lippitz/Meyer-Drawe 1987) beschrieben werden. Ein phänomeno-

logisches Philosophieren mit Kindern registriert und beschreibt nicht nur die körperlichen Bewegungen und Reaktionen, sondern setzt sie gewissermaßen an den Anfangspunkt des Erfahrungsprozesses. Das „innerleibliche Empfinden“ korrespondiert ferner mit der räumlichen Welt und damit auch mit dem Klassenraum im Kontext einer „Erfahrung leiblicher Resonanz“ mit dem Körper als „Medium der Erfahrung.“ (Matthias 2010, S. 124) Empirisch fehlt es zwar an Forschung, doch anknüpfend an das sowohl in phänomenologischen als auch in kulturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Theorien eingeführte Paradigma der „Materialität“ kann erweiternd darauf verwiesen werden, dass das pädagogische Handeln im Klassenraum nur bedingt als autonomes beschrieben werden kann, denn es ist jeweils eingebunden und rückgekoppelt an die konkrete räumlich-zeitliche Situation, zu der die anwesenden Personen, die Lehrkraft sowie Schüler:innen, aber auch die Dinge gehören, die in einer Wechselwirkung zueinander stehen (vgl. Nohl 2011). Beim Anfassen einer mitgebrachten Schnecke im Sachunterricht wird beispielsweise nicht nur objektiv über den Schneckenschleim gesprochen, sondern die Eiweiß-Zucker-Verbindung wird mit unterschiedlichen Gefühlsregungen konnotiert („Igitt“) und die mitgebrachte Schnecke verändert die (Raum-)Wahrnehmung sowie das weitere forschende, das staunende und fragende Erschließen exemplarischer „Phänomene der Lebenswelt“ (GDSU 2013, S. 9). Auch in der Religionspädagogik und im Hinblick auf das Ästhetische Lernen wird hierbei intensiv auf der didaktischen Seite dazu gearbeitet, wie wichtig die Wahrnehmung für den sprachlichen Ausdruck ist (vgl. z. B. Altmeyer 2006).

Mit Rosie Flewitt, Sara Price und Terhi Korhakangas (2018) kann ferner die Multimodalität als Ausgangspunkt sowohl des Philosophierens mit Kindern als auch in der Forschung zum Philosophieren mit Kindern als relevant erachtet werden. Multimodalität bezeichnet im Wesentlichen eine Theorie der Kommunikation und Soziosemiotik. Sie beschreibt Kommunikationsmethoden in Form von textlichen, auditiven, sprachlichen, räumlichen und visuellen Ressourcen bzw. Modalitäten, die zum Erstellen von Nachrichten genutzt werden. Es geht damit darum, in einer systematisierenden Weise die Verbindungen zwischen dem Gesagten oder Inhaltlichen, der Gestaltung der Interaktionen, den sozialen Praktiken sowie der Nutzung von Artefakten und der Raumnutzung herzustellen. Methodische Zugänge beim Philosophieren mit Kindern, die sich als phänomenologisches Philosophieren oder multimodales Philosophieren zusammenfassen lassen, eignen sich hierbei in besonderer

Weise, um die nicht-sprachlichen Elemente des Fragens und Hinterfragens sichtbar zu machen und zu thematisieren. Beim Philosophieren mit Kindern geht es damit im Hinblick auf eine Multimodalität darum, die Sinneswahrnehmungen zu schulen und das Wahrnehmen und Bewusstwerden nicht auf rein kognitiv-reflexive Prozesse auszurichten, sondern das Empfinden, das Fühlen vor oder gleichberechtigt neben die kognitive versprachlichte Wahrnehmung als sprachliche Vorstellung zu setzen.

Eine körperliche oder sinnlich ausgerichtete Wahrnehmung korrespondiert beim Philosophieren mit Kindern in der Grundschule ferner mit anderen wichtigen Konzepten wie dem Konzept der Empathie und Imagination als einem Sich-Einfühlen in andere Situationen und Personen und damit außerhalb der eigenen Person sowie der Frage nach dem eigenen Selbst-Bewusstsein. Gerade im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität im Grundschulunterricht kann hier mit Schache (2013) darauf verwiesen werden, dass die „leibliche Perspektive“ eine Grundlage für eine „inklusive Kultur“ darstellt. Hier zeigt sich insbesondere im Hinblick auf die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung der Bedarf einer erweiterten Vorstellung von Rationalität, „einer anderen Rationalität, um inklusive Bestrebungen begreifen und erfahren zu können.“ (Schache 2013, S. 1) Zwar stehen beim Philosophieren mit Kindern im Unterricht das Argumentieren- und Urteilen können und die Förderung partizipativer Diskurspraktiken (vgl. z. B. De Boer 2018, S. 42) im Vordergrund, dennoch geht es dabei auch um eine Einübung in die eigene sinnliche Wahrnehmung und dialogische Reflexionsprozesse, die sich auf die Bedeutung von Gefühlen und körperlich-leibliche Wahrnehmung beziehen. Bei der erwähnten phänomenologischen Methode (vgl. Brüning 2014, 37), als einer Zugangsmöglichkeit beim Philosophieren mit Kindern, beziehen sich die einzelnen methodischen Bausteine auf das Wahrnehmen, das Beschreiben und Unterscheiden. Hierbei können Gegenstände, Personen, Situationen und Verhaltensweisen wahrgenommen, beschrieben und voneinander unterschieden werden. Das Ziel ist hier auch, (ethische) Verhaltensweisen bewusst zu machen.

Häufig wird indes abstrahierend auf sprachliche Ausdrucksformen gesetzt und die leiblich-körperliche Erfahrung und fühlende Resonanz vernachlässigt. Der Begriff der Erfahrung ist dabei, wie der der Lebenswelt, wichtig für den (Sach-) Unterricht und intendiert ein „Lernen durch Erfahrung“ und in „Erfahrungsräumen“ (z. B. Heck/Weber/Baumgartner 2013). Gerade für Kinder im Grund-

schulalter ist es bedeutsam, körperlich-leibliche Erfahrungen zu machen, in Beziehung zu treten, mit (lebendigen) Sachen anverwandt zu werden und durch die fühlende Berührung und Betrachtung zu einem Anderen zu werden. Eine theoretische Anbindung kann hier auch an die transformatorische Bildungsidee (Koller 2018) erfolgen, die darauf verweist, dass sich Subjekte durch Erfahrungen verändern und grenzerweiternde Erfahrungen brauchen.

Literatur

- Altmeyer, Stefan (2006). Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bertrand, Anette/Stratmann, Elke (2002). Basales Theater im Unterricht. Schüler mit schweren Behinderungen stehen im Rampenlicht. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Braidotti, Rosi (2014): Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Braidotti, Rosi/Hlavajova, Maria (2020). Posthuman Glossary. London: Bloomsbury.
- Brinkmann, Malte (2021). Bildung of emotions and Bildung through emotions: the orientative, evaluative and Bildungs-Effect of shame. In: Brinkmann, Malte/Türstig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.) (2021). Emotion, Feeling, Mood – Phenomenological and Educational Perspectives. Band 11 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“. Wiesbaden: Springer VS, S.131-150.
- Brugger, Walter/Schöndorf, Harald (Hrsg.) (2010). Philosophisches Wörterbuch. Darmstadt: wbg.
- Brüning, Barbara (2015). Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Berlin: LIT.
- Brüning, Barbara (2013). Philosophieren in der Grundschule. 3. Überarbeitete Fassung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017). Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Damasio, Antonio (2000). Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München: Econ.
- De Boer, Heike (2018). ‚Joint meaning making‘ im Forschungsdiskurs zu philosophischen Gesprächen mit Kindern. In: de Boer, H./Michalik, K. (Hrsg.)

- (2018). Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 33-46.
- Dobis, Gustav (2020). Die gestresste Seele. München: Scorpio Verlag.
- Döring, Sabine (2009). Philosophie der Gefühle. Frankfurt: Suhrkamp.
- Döring, Sabine (2010). Why Be Emotional? In: Peter Goldie (Hrsg.) (2010): Oxford Handbook of Philosophy of Emotion. Oxford: Oxford University Press, S. 283-302.
- Duncker, Ludwig/Nießeler, Andreas (Hrsg.) (2005). Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster: Lit.
- Duncker, Ludwig/Scheunpflug, Annette/Schultheis, Klaudia (2008). Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer.
- Duncker, Ludwig/Lieber, Gabriele/Neuß, Norbert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2010). Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Kallmeyer.
- Ebers, Thomas/Melchers, Markus (2006). Praktisches Philosophieren mit Kindern. Berlin: LIT.
- Flewitt, Rosie/Price, Sara/Korkiakangas, Terhi (2018). Editorial: Multimodality: Methodological explorations. In: Qualitative Research, 19 (1). London: Sage, S. 3-6.
- Fink-Eitel, Hinrich/Lohmann, Georg (Hrsg.) (1993): Zur Philosophie der Gefühle. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013). Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gess, Nicola (2019). Staunen. Eine Poetik. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Heller, Agnes (1980). Theorie der Gefühle. Hamburg: VSA-Verlag.
- Heck, Urs/Weber, Christian/Baumgartner, Marcus (2013). Lernen in Erfahrungsräumen. Ein Praxismodell für den Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Koller, Hans-Christoph (2018). Bildung anders denken. Einführung in transformativische Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (2017): Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz.
- Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg) (1987). Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Athenäum.
- Martens, Ekkehard (1999). Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam.
- Martens, Ekkehard (2003). Vom Staunen oder Die Rückkehr der Neugier. Leipzig: Reclam.

- Matthias, Anette (2010). Die Wahrnehmung als Resonanzgeschehen. Ein Essay. In: Kraus, A. (Hrsg.) (2010). Körperlichkeit in der Schule. Oberhausen: Athena, S. 123-128.
- Merleau-Ponty, Maurice (1986/1964). Das Sichtbare und das Unsichtbare. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2011). Staunen – ein „sehr philosophisches Gefühl“. In: *Etica & Politica/Ethics & Politics*, XIII, 1/2011, S. 196-205.
- Meyer-Drawe, Käte (1984). *Leiblichkeit und Sozialität*. München: Fink Verlag.
- Michalik, Kerstin (2015a). Philosophieren im Sachunterricht. In: Kahlert, J./Fölling-Albers, M./Götz, M./Hartinger, A./Miller, S./Wittkowske, St. (Hrsg.) (2015): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 429-433.
- Michalik, Kerstin (2015b). Philosophieren mit Kindern. Sinnkonstitution im Gespräch. In: Gebhard, Ulrich (Hrsg.) (2015). *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Wiesbaden: VS, S. 179-198.
- Nida-Rümelin, Julian/Özmen, Elif (Hrsg.) (2007). *Philosophie der Gegenwart*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Nießeler, Andreas (2020). Staunen als bildender Moment. In: *Klein & Groß. KI-TA-Magazin*. 12/2020, S. 8-11.
- Nohl, Arnd-Michael (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nussbaum, Martha (1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Pelluchon, Corine (2021). *Das Zeitalter des Lebendigen. Eine neue Philosophie der Aufklärung*. Darmstadt: wbg.
- Renger, Almut-Barbara/Wulf, Christoph (2016): *Körperwissen: Transfer und Innovation*. Berlin: De Gruyter.
- Röbe, Edeltraud (2020). Frühe Kindheit im Sog der Digitalisierung. In: Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hrsg.) (2020): *Resonanz und Lebensqualität. Weltbeziehungen in Zeiten der Digitalisierung. Pädagogische Perspektiven*. Opladen: Budrich, S. 177-233.
- Rumpf, Horst (1981). *Die Übergangene Sinnlichkeit*. Weinheim: Juventa.
- Schache, Stefan (2013). Inklusion beginnt im „Bauch“. Eine leibliche Perspektive zur Begründung einer inklusiven Kultur. In: *Zeitschrift für Inklusion* 4/2013. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/36 [Zugriff: 12.03.2022]

- Schulte-Janzen, Annemarie (2002). Staunen – Lernen. Staunen und seine Bedeutung für den Sachunterricht der Grundschule. Frankfurt/Main: Lang.
- Stelzer, Hubertus/Opitz, Julia (2017). Philosophieren im Theater? Eine Studie zur Effizienzmessung pragmatisch-dialogischen Philosophierens in theatralen Prozessen. Bochum: Projektverlag.
- Stern, Daniel (2011). Ausdrucksformen der Vitalität. Die Erforschung dynamischen Erlebens in Psychotherapie, Entwicklungspsychologie und den Künsten. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Uhlig, Bettina/Duncker, Ludwig (2016) (Hrsg.). Fragen – Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen zum Philosophieren mit Kindern. München: kopaed.
- Voss, Christiane (2004): Narrative Emotionen. Eine Untersuchung über Möglichkeiten und Grenzen philosophischer Emotionstheorien. Berlin und New York: De Gruyter.
- Weber, Andreas (2017). Sein und Teilen. Eine Praxis schöpferischer Existenz. Bielefeld: transcript.

Das pädagogische Spannungsfeld von Fremd- versus Selbstbestimmung im Kontext des Philosophierens mit Kindern

Christoph Buchs

Einleitung

Kinder sollen in der Schule lernen, selbstbestimmt zu denken und zu handeln. Dieses übergeordnete Bildungsziel dient insbesondere auch für einen Unterricht, in dem die Kinder an philosophischen Reflexionskompetenzen arbeiten¹, als Leitidee. Andererseits führen Lehrpersonen und üben pädagogische Fremdbestimmung aus, auch im kinderphilosophischen Unterricht. Doch sind das Führen und Fremdbestimmen im Unterricht überhaupt vereinbar mit dem Gewähren und Fördern von Selbstbestimmung und wenn ja: wie? Diesen Fragen wird im vorliegenden Artikel nachgegangen. In einem ersten Schritt wird das allgemeinpädagogische Spannungsfeld von Fremd- und Selbstbestimmung beschrieben und dessen Bedeutung für den kinderphilosophischen Unterricht aufgezeigt. Es wird erklärt, inwiefern ein bestimmtes Verständnis der involvierten Begriffe in ein Dilemma führt, das entweder pädagogische Fremdbestimmung oder Selbstbestimmung zu verunmöglichen scheint. In einem zweiten Schritt wird ein Vorschlag zur Lösung des Dilemmas vorgestellt und gezeigt, unter welchen Bedingungen pädagogische Fremdbestimmung die Selbstbestimmung der Kinder nicht nur achten, sondern auch fördern kann. Im letzten Schritt wird gezeigt, inwiefern kinderphilosophischer Unterricht diese Bedingungen erfüllen und in spezieller Weise zur Förderung von Selbstbestimmung beitragen kann.

Das Spannungsfeld von pädagogischer Fremdbestimmung versus Selbstbestimmung

Lehrpersonen bewegen sich in ihrer Schul- und Unterrichtspraxis in sogenannten pädagogischen Spannungsfeldern, Dilemmas oder Antinomien (sie-

1 Gemeint ist ein Unterricht, der sich an fachlichen Vorgaben des entsprechenden Lehrplans sowie an fachlichen Konzepten zum Philosophieren mit Kindern orientiert wie z. B. Martens 2003 oder McCall 2009.

he dazu z. B. Esslinger-Hinz 2008, Schlömerkemper 2017). Ihr Beruf verlangt von ihnen die Erfüllung von bestimmten – positiv bewerteten – Aufträgen und Pflichten, die jedoch zueinander in Spannung stehen oder gegensätzlich sind. Beispielsweise haben Lehrpersonen einerseits den Auftrag, Kinder in ihrer Persönlichkeit zu stärken und ihre Kompetenzen zu fördern. Andererseits sollen sie regelmässig die Leistung der Kinder messen und auf dieser Grundlage Selektionsentscheidungen treffen. Insbesondere bei ungenügenden Leistungen kann dies auf Kinder kränkend oder verunsichernd wirken und so die Förderbeziehung stören. Andere bedeutsame Spannungsfelder sind Nähe versus Distanz, Individualisierung versus Klassenführung oder der Fokus dieses Beitrags: Gewährung und Förderung von Selbstbestimmung versus pädagogische Fremdbestimmung. Dieses Spannungsfeld hat in der Pädagogik eine bereits lange währende Diskussion erfahren (vgl. dazu Herzog 2002, S. 545 ff.). Was aber ist (scheinbar) paradox an und bei diesem Spannungsfeld? Und inwiefern ist dies für das Philosophieren mit Kindern relevant?

Um dies zu klären, lohnt es sich, in einem ersten Schritt nach der Quelle dieses Spannungsfelds zu fragen. Anthropologische Überlegungen beschreiben den Menschen im Vergleich mit Tieren als ein Wesen, das von der Natur in wesentlichen Hinsichten unbestimmt gelassen wurde. Gehlen spricht von einer „organischen Mittellosigkeit“, „Unspezialisiertheit und morphologischen Hilflosigkeit“ (Gehlen 1961, S. 49). Was den Menschen darüber hinaus von Tieren unterscheidet und ihn seine organische Unspezialisiertheit kompensieren lässt, ist seine *Bildsamkeit* (vgl. Benner 2010, S. 70 ff.) und *Fähigkeit zur Willensfreiheit* bzw. *Selbstbestimmung*² (vgl. Tugendhat 2007). Es ist nicht von der Natur vorbestimmt, wie und wozu der Mensch sein Leben gestalten soll. Er steht in einem Spielraum von Denk- und Handlungsmöglichkeiten, die er als wahr bzw. gut, oder als falsch bzw. schlecht erkennen bzw. bewerten kann. Bildsamkeit bzw. Selbstbestimmung ist somit ein Vermögen, das es dem Menschen erlaubt, sich für die eine oder andere Denk- und Handlungsrichtung zu entscheiden sowie bereits bestehende Bestimmungen und Normen hinterfragen, negieren und anders oder neu bestimmen zu können. Aufgrund dieses Vermögens war und ist der Mensch in der Lage, sich eine sogenannte Kultursphäre zu schaffen, welche – teilweise in Theorien geord-

2 In diesem Artikel werden „Willensfreiheit“ und „Selbstbestimmung“ als synonym betrachtet. Im Weiteren wird vor allem der Ausdruck „Selbstbestimmung“ verwendet.

nete – Erkenntnisse über die Welt, diverse Techniken zum (Über-)Leben, konventionelle und moralische Normen des Zusammenlebens, künstlerisch-musische Ausdrucksformen sowie Vorstellungen und Werte über ein gutes Leben umfasst. Kinder als Neuankömmlinge in der Welt müssen für ein selbstständiges (Über-)Leben-Können durch Erziehung und Sozialisation in diese Kultursphäre eingeführt werden. Andererseits bringen Heranwachsende aufgrund ihrer Bildsamkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit die Voraussetzung mit, sich bestimmten Elementen dieser Kultursphäre zu widersetzen oder diese umgestalten zu wollen. Freilich ist die Selbstbestimmungsfähigkeit bei Kindern erst in Ansätzen ausgebildet. Dass sich jedoch bereits auch kleine Kinder eines Bestimmungs- und Gestaltungsspielraums bewusst sind, zeigt sich beispielsweise in ihren Warum-Fragen oder in Ja- oder Nein-Stellungnahmen gegenüber Behauptungen oder Aufforderungen.

Auf dieser anthropologischen Grundlage wird nun das Spannungsverhältnis von pädagogischer Fremdbestimmung bzw. Erziehung und Selbstbestimmung verständlich: Wenn man Kinder zum einen als in vielen Hinsichten noch unbestimmt betrachtet und ihnen zum anderen das Vermögen und erste Ausprägungen von Selbstbestimmung zuschreibt, dann stellt sich erstens die Frage, in welchem Ausmaß die Erwachsenen bzw. die Kinder selbst den Prozess ihrer Bestimmung vorantreiben sollen. Zweitens stellt sich die Frage, ob pädagogische Fremdbestimmung angesichts der – zwar erst teilweise ausgebildeten – kindlichen Selbstbestimmungsfähigkeit überhaupt möglich ist. Und drittens stellt sich die für diesen Beitrag zentrale Frage, wie die *Förderung* von Selbstbestimmung durch pädagogische Fremdbestimmung möglich sein kann.

In der Geschichte der Pädagogik sind in Bezug auf diese Fragen extreme Positionen vertreten worden, die sich einseitig an einem Pol des Spannungsfeldes orientierten. So verfolgte zum Beispiel eine totalitäre Pädagogik während der Zeit des Nationalsozialismus eine Erziehung der umfassenden Führung und Fremdbestimmung, welche das Vermögen der Selbstbestimmung zu unterdrücken versuchte (vgl. Baumgart 1997 oder Giesecke 1999). Später betrachtete die Strömung der Antipädagogik jede Form der Erziehung und Fremdbestimmung als schädlich und ungerechtfertigt (vgl. von Schoenebeck 1989). Solche, den einen Pol ignorierende und den anderen Pol überhöhende, Extrempositionen sind aus bildungstheoretischen, moralischen und psychologischen Gründen unplausibel und unhaltbar, was an dieser Stelle jedoch nicht näher ausgeführt werden kann.

Eine plausible Position hingegen sollte berücksichtigen, dass es für die berufliche Praxis von Lehrpersonen charakteristisch ist, dass sich die Gegensätze des Spannungsfeldes nicht einfach zugunsten des einen oder anderen Spannungspols auflösen lassen (vgl. Herzog 2002, S. 581). Das macht den Lehrberuf anspruchsvoll und im wörtlichen Sinn spannend, aber zuweilen auch anstrengend und unbequem. Als Lehrperson gilt es, diese Spannung bewusst wahrzunehmen, beide Pole als wertvolle Anforderungen anzuerkennen und einen produktiven Umgang mit der Spannung zu suchen (vgl. Helsper 2004). Das bedeutet, sich folgender Fragen anzunehmen: Wie kann eine Lehrperson Kinder erziehen und unterrichten

- ohne die Gewährung und Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit zu hemmen, zu umgehen oder gar zu unterdrücken (totalitäre Pädagogik), sondern diese zu respektieren und zu fördern?
- ohne die Kinder sich selbst zu überlassen oder gar zu vernachlässigen (Gefahren einer antipädagogischen Haltung), sondern auf wirksame Weise pädagogisch zu führen?

Die Vereinbarung, Integration oder Ausbalancierung beider Anforderungen scheint eine schwierige und nichttriviale Herausforderung zu sein. Einerseits verfolgen Lehrpersonen als übergeordnetes Ziel von Erziehung, dass Heranwachsende Selbstbestimmungsfähigkeit und Mündigkeit erwerben. Andererseits gehen sie davon aus, dass dieses Ziel nicht ohne Erziehung, Unterricht und somit nicht ohne Fremdbestimmung erreicht werden kann. So stellt sich schliesslich die Frage: Wie können Pädagog:innen durch Erziehung oder Fremdbestimmung Kinder dazu bringen, sich gerade nicht (mehr) fremdbestimmen zu lassen? Diese Aufgabe führt offenbar in ein Dilemma oder Paradox: Auf der einen Seite ist für den Begriff der Erziehung bzw. des schulischen Unterrichts das Merkmal der pädagogischen Fremdbestimmung konstitutiv. Wenn Lehrpersonen unterrichten, so versuchen sie, mit bestimmten Absichten und Handlungen auf das Kind einzuwirken. Somit ist das Kind pädagogischer Fremdbestimmung und Führung ausgesetzt. Auf der anderen Seite sind mit dem Begriff der Selbstbestimmung folgende Intuitionen verbunden (vgl. Giesinger 2010, S. 423):

- Ein Mensch betrachtet sich als selbstbestimmt oder (willens-)frei, wenn nicht vorbestimmt bzw. determiniert ist, was er in einer bestimmten Situation tut, wenn er also *hätte anders handeln* können, als er tatsächlich

gehandelt hat: Ein Beispiel: „Ich habe in der Prüfung vom Spickzettel abgeschrieben, aber ich hätte das nicht tun müssen.“

- Ein Mensch betrachtet sich als selbstbestimmt oder (willens-)frei, wenn er seine Handlungen als *seine eigenen* ansieht und somit *er selbst* und nicht jemand Fremdes der *Urheber* seiner Handlung ist. Ein Beispiel: „Ich selbst war es, der den Spickzettel schreiben wollte und geschrieben hat, ich wurde dazu nicht gezwungen. Es lag an mir.“

Wenn man ein solches Verständnis der Schlüsselbegriffe voraussetzt, ergibt sich nun folgendes Dilemma bzw. Paradox (vgl. ebd., S. 424):

- Wenn eine Person tatsächlich Urheberin ihrer Handlungen sein oder die Fähigkeit haben kann, anders zu handeln, so kann sie pädagogisch nicht beeinflusst und fremdbestimmt und somit nicht erzogen und unterrichtet werden. Aber offenbar ist doch Unterricht möglich: Widerspruch.
- Wenn eine Person andererseits pädagogisch fremdbestimmt werden kann, dann verfügt sie weder über Handlungsalternativen noch kann sie sich als Urheberin ihrer Handlungen betrachten, das heisst, sie kann weder (willens-)frei bzw. selbstbestimmt denken und handeln. Aber offenbar gibt es keinen Unterricht, der die Selbstbestimmung, alternative Absichten oder den Widerstand der Kinder gegen fremdbestimmende Anweisungen, Regeln oder Vorschriften komplett verunmöglichen könnte: Widerspruch.

Diese Situation ist unschön, weil sie pädagogisches Handeln zu verunmöglichen scheint. Es stellt sich die Frage, ob und wie das Paradox bzw. das Dilemma aufgelöst werden kann. Dazu gibt es in der Geschichte der Pädagogik zahlreiche Vorschläge wie z. B. Herzog aufzeigt (Herzog 2002, S. 545 ff.). Im Rahmen dieses Beitrags wird ein interessanter Lösungsvorschlag vorgestellt, den in jüngerer Zeit Giesinger (2010) vorgelegt hat. Bevor dies geschieht, soll gefragt werden, was die bisherigen Ausführungen für das Philosophieren mit Kindern bedeuten.

Die Bedeutung des Spannungsfelds von pädagogischer Fremdbestimmung versus Selbstbestimmung für das Philosophieren mit Kindern

Das eben erläuterte Spannungsfeld ist auch für das Philosophieren mit Kindern (PmK) bzw. für den kinderphilosophischen Unterricht bedeutsam. In pädagogischen Konzepten zum PmK wird das Anliegen vertreten, dass die Schüler:innen während des Unterrichts von ihrer bereits entwickelten Selbstbestimmungsfähigkeit *Gebrauch* machen sollen: Gefragt sind Selber-Denken, Selber-Beurteilen, Selber-Stellung-Nehmen.

„Vor allem aber ist [Philosophieren] Selbstzweck und Ausdruck eines sinnvollen, selbstbestimmten Lebens.“ (Martens 2003, S. 31, meine Hervorhebung)

Andererseits zeigen sich Vertreter:innen eines PmK davon überzeugt, dass es sich bei Selbstbestimmung um eine Fähigkeit handelt, die Kinder nicht einfach so von allein (weiter-)entwickeln. Vielmehr ist dazu pädagogische Führung und Förderung notwendig. So schreiben beispielsweise Martens und Duncker:

„[D]ie Methodenkompetenz der Kulturtechnik des Philosophierens [ist] ein Mittel, das Selbstdenken und somit die Autonomie der Person zu fördern.“ (Martens 2010, S. 169, meine Hervorhebung)

„Philosophische Gespräche im Unterricht [...] entfalten sich nicht von selbst und nicht allein dadurch, dass sich der Lehrer zurückhält und sich gleichsam unsichtbar macht. Die Einübung diskursiver Kompetenzen ist bisweilen sogar ein sehr mühsamer didaktischer und erzieherischer Prozess, der von zahlreichen Rückschlägen und Misserfolgen begleitet ist.“ (Duncker 2012, S. 141, meine Hervorhebung)

Anspruchsvolle und komplexe Fähigkeiten erwerben Menschen nur durch einen oft langandauernden Lern- und Entwicklungsprozess. Wie Martens und Duncker andeuten, sind Kinder dabei auf Erziehung oder pädagogische Fremdbestimmung angewiesen. Dies gilt offenbar auch für diejenigen Kompetenzen, die beim PmK erworben werden sollen, in erster Linie philosophische Reflexionskompetenz, welche laut Martens eine notwendige Voraussetzung für Selbstbestimmung ist. Somit steht auch der PmK-Unterricht vor

dem oben erläuterten Paradox: Pädagogische Fremdbestimmung oder Erziehung scheint für die Entwicklung von Selbstbestimmung eine Voraussetzung zu sein. Auf der anderen Seite steht die Intuition, dass wer pädagogisch fremdbestimmt wird, gerade nicht selbstbestimmt Denken und Handeln kann. Erziehung ermöglicht und verunmöglicht Selbstbestimmung gleichzeitig: Widerspruch.

Die Vereinbarkeit von pädagogischer Fremdbestimmung und Selbstbestimmung dank pädagogischer, normativer Kommunikation

Giesinger geht in seinem Artikel „Die Vereinbarkeit von Erziehung und Willensfreiheit“ (2010) von der These aus, dass die Begriffe der pädagogischen Fremdbestimmung und der Selbstbestimmung so aufeinander abgestimmt werden können, dass sie einander nicht ausschließen. Grob gesagt gelingt Giesinger eine Auflösung des Dilemmas, indem er die Schlüsselbegriffe der Fremd- und Selbstbestimmung nicht primär *kausal* deutet, sondern sie als Fähigkeiten zu bestimmten *sprachlich-normativen Handlungen* interpretiert. Giesinger geht davon aus, dass eine Person genau dann als selbstbestimmt denkend und handelnd gelten kann, wenn sie ihre Handlungen als *ihre eigenen* betrachten kann. Doch welches sind die Kriterien dafür? Giesinger zeigt auf, dass es diesbezüglich zwei unterschiedliche Interpretationen gibt.

(1) Die eine Position will den Begriff der Selbstbestimmung mit Hilfe des *Begriffs der Kausalität* klären. Behauptet wird, dass die Handlungen einer Person nur dann ihre eigenen und somit selbstbestimmt oder frei sind, wenn sie nicht durch externe Faktoren verursacht werden, sondern wenn die *Person selbst* die Handlungen *kausal erstauslösen* kann. Die selbstbestimmt handelnde Person wäre dann so etwas wie ein unbewegter Bewegter. Anfangs-plausibilität erhält diese Auffassung im Kontext der Frage, was es heisst, für eine Handlung verantwortlich gemacht werden zu können. Betrachtet man die Wünsche und Handlungen einer Person als durchgängig durch externe Faktoren motiviert und verursacht, scheint es unmöglich zu sein, die Person selbst für eine bestimmte Tat verantwortlich zu machen. Beispielsweise kann dies durch das Klischee verdeutlicht werden, dass die Verteidigung vor Gericht für das Vergehen des oder der Angeklagten nicht ihn bzw. sie selbst, sondern dessen bzw. deren „schlechte Kindheit/Gewohnheiten“ verantwortlich macht („Mit dieser Vorgeschichte konnte er/sie gar nicht anders.“). Erst

wenn so etwas wie ein „Es-lag-an-mir“ ins Spiel kommt, scheint persönliche Verantwortung denkbar (vgl. Tugendhat 2007, S. 65). Doch die Erklärung der Selbstbestimmung bzw. des „Es-lag-an-mir“ mit Hilfe der Idee, dass die handelnde Person als unbewegter kausaler Bewegter zu verstehen sei, erscheint absurd (ebd., S. 66).

Giesinger kritisiert diese Position folgendermassen: Das Denken und Handeln eines Menschen kann weitgehend auf seine persönliche Geschichte oder Identität zurückgeführt werden. Diese Geschichte besteht aus einem System von Überzeugungen, Wertvorstellungen und Wünschen, von denen zahlreiche durch externe Faktoren kausal verursacht wurden, z. B. durch Wahrnehmung, die eigenen Gefühle, Sozialisation und Erziehung. Ein Beispiel: Robert sitzt mit Freunden zusammen in der Bar, die Stimmung ist gut bis ausgelassen. Roberts Wunsch und die Entscheidung, noch ein Bier zu trinken, wird verursacht durch die Aufforderung seiner Freunde, doch noch eines zu bestellen, durch seine Wertüberzeugungen, dass man den Freunden eine solche Bitte nicht abschlagen sollte und dass man auch mal etwas über den Durst trinken darf usw. Gemäß der kritisierten Position wäre Roberts Handlung nur dann seine eigene bzw. selbstbestimmt, wenn er diesen Wunsch bzw. die entsprechende Handlung unabhängig von all den genannten Faktoren aus sich selbst heraus verursacht hätte. Selbst wenn man der Idee der Person als eines solchen unbewegten Bewegers Sinn abgewinnen könnte, findet es Giesinger unplausibel, dass eine Person wie Robert ihre Handlung als ihre eigene betrachten könnte, wenn sie „losgelöst wäre von all dem, was wir uns in langen Lernprozessen angeeignet haben“ (Giesinger 2010, S. 427-28). Ein derart von der Lerngeschichte der Person losgelöstes Handeln könne man nicht als frei und selbstbestimmt, sondern eher als „zufällig“ bezeichnen (ebd., S. 429). (2) Die andere, gemäß Giesinger plausible, Position fasst Selbstbestimmung nicht kausal auf, sondern *kommunikativ-normativ*. Eine Person ist selbstbestimmt und kann ihre Handlungen als ihre eigenen betrachten nicht dann, wenn sie sie selbst verursacht, sondern genau dann, wenn sie die Fähigkeit hat, auf die bisherigen eigenen Überzeugungen, Werte und Wünsche

- zu reflektieren, diese zu prüfen und
- sich nur von denjenigen leiten zu lassen, wofür sie gute bzw. beste Gründe findet,
- mit denen sie sich identifizieren und somit als ihre eigenen akzeptieren kann (ebd., S. 428).

Das heisst auf der anderen Seite, dass eine Person Wünsche oder Überzeugungen fallen lassen sollte, für die sich keine plausiblen Gründe finden lassen. Tugendhat will den so definierten Begriff von Selbstbestimmung ergänzt wissen durch zwei weitere Elemente: Es geht nicht nur darum, mittels Reflexion diejenigen Wünsche bzw. Handlungsziele zu bestimmen, für die sich gute Gründe finden lassen, sondern zweitens auch darum,

- mit guten Gründen die *geeigneten Mittel* zu bestimmen, welche zur Erreichung dieser Ziele taugen.
- Drittens ist für Selbstbestimmung die *emotional-motivationale Willenskraft* erforderlich, das heisst, das Vermögen und die Stärke, am einmal für gut befundenen Ziel und Weg ausdauernd *festhalten* zu können und sich nicht durch Rückschläge, Müdigkeit oder Ablenkung davon abhalten zu lassen (vgl. Tugendhat 2007, S. 61). Für die Arbeit mit Kindern ist dieser Aspekt der Selbstbestimmungsfähigkeit sehr bedeutsam, was im nächsten Abschnitt näher ausgeführt werden wird.

Ein zentraler Punkt ist, dass Gründe grundsätzlich von kausalen Ursachen verschieden sind. Gründe sind sprachliche Elemente, die *wahr* oder *falsch sein* können und durch bestimmte *logische Beziehungen* auf die zu begründende Überzeugung bezogen sein können (= logische Gültigkeit). Beides trifft auf Ursachen, die ja Ereignisse sind, nicht zu. Selbstbestimmung tritt also nicht in der kausalen Welt von Ursachen und Wirkungen zu Tage, sondern im *logischen Spielraum* von Gründen und Argumenten.

Der so analysierte Begriff der Selbstbestimmung eröffnet laut Giesinger die Lösung des Dilemmas. Dieses besteht nur so lange, als man sowohl pädagogische Fremdbestimmung als auch Selbstbestimmung kausal deutet. Wäre ein Kind kausaler Urheber seiner Handlungen, wäre es unverständlich, wie eine kausal fremdbestimmen wollende Lehrperson die Überzeugungen und Wünsche des Kindes erreichen sollte. Wären umgekehrt die Überzeugungen und Wünsche des Kindes ausschließlich durch kausales Einwirken durch pädagogische Fremdbestimmung determiniert, wäre nicht zu sehen, inwiefern ein Kind frei und selbstbestimmt denken und handeln könnte. Das Dilemma löst sich auf oder verschwindet, sobald man die eben erläuterte Definition von Selbstbestimmung beizieht und auch die pädagogische Fremdbestimmung in analoger Weise nicht mehr bloß kausal, sondern in erster Linie *sprachlich-normativ* deutet (vgl. Giesinger 2010, S. 429). Eine Lehrperson, die mit

der Selbstbestimmungsfähigkeit des Kindes rechnet, steht dann nicht einem kindlichen *Objekt* gegenüber, auf das sie kausal einwirken könnte wie der Skulpteur auf den Marmorblock. Vielmehr hat sie immer schon ein in eingeschränktem Maße bereits zur Selbstbestimmung fähiges *Subjekt* vor sich. Hier eröffnet sich gemäß Giesinger für die Lehrperson die Möglichkeit pädagogischer Einflussnahme oder Fremdbestimmung, indem sie mit den Schüler:innen *normativ kommuniziert* und sie normativ *anspricht* (vgl. ebd., S. 429). Was ist darunter zu verstehen? Wie wir festgestellt haben, handelt es sich bei Selbstbestimmung um eine komplexe *Fähigkeit*. In der Schule geht es für die Kinder darum, diese Fähigkeit zum selbstbestimmten Denken und Handeln sowohl in *fachlicher, persönlicher* als auch *moralisch-sozialer* Hinsicht weiterzuentwickeln. Fähigkeiten dienen zum Ausüben spezifischer Handlungen. Handlungen können gut oder schlecht sein bzw. richtig oder falsch ausgeführt werden und sind somit auf *Normen* und *Regeln* bezogen. Sowohl das soziale Miteinander, die Gestaltung des eigenen Lebens als auch jedes Fach (von den wissenschaftlich orientierten bis zu den kreativen Fächern) sind durch bestimmte Regeln, Prozeduren und Konventionen strukturiert. Die Fähigkeit, in der Mathematik richtig zu denken und zu handeln folgt anderen Normen als die Fähigkeit, eine gute Geschichte zu schreiben und wieder andere Normen leiten das überzeugende Kritisieren-Können einer philosophischen Meinung. Für all diese verschiedenen, durch Normen und Regeln geleiteten, Fähigkeiten bzw. Tätigkeiten gilt, dass der:die Könnler:in sie besser beherrscht als der:die Anfänger:in. Regeln und Normen folgen zu lernen, kann ein Kind somit nicht in unabhängiger oder autarker Weise (vgl. Giesinger 2008 und 2014, S. 10). Giesinger nennt folglich die Kommunikation im Unterricht deshalb *normativ*, weil dabei das Kind auf Expert:innen angewiesen ist, die mit den Normen vertraut sind und ihm bei seinen Handlungsversuchen Hinweise darauf geben können, inwiefern es sich der betreffenden fachlichen, personalen oder sozialen Norm bereits angenähert hat bzw. wie sich das Kind ihr weiter annähern kann. Diese Expert:innen sind in der Schule die Lehrpersonen. Indem Lehrpersonen Kinder im Unterricht normativ ansprechen, können sie das zur Geltung bringen, was in einem bestimmten Denk- und Handlungsbereich richtig ist (vgl. Giesinger 2010, S. 429). Sie sollen im Unterricht darum bemüht sein, dass Kinder Gründe bzw. Begründungs-Prozeduren zur Stützung ihrer Überzeugungen und Wünsche kennenlernen können, die ihnen bisher unbekannt waren.

Empfindlichkeit der pädagogischen, normativen Kommunikation

Mit dem Begriff der normativen Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Kindern ist das scheinbare Paradox oder Dilemma gelöst und gezeigt worden, dass pädagogische Fremdbestimmung mit der Selbstbestimmung der Kinder vereinbar ist. Doch damit ist die für die berufliche Praxis von Lehrpersonen äußerst wichtige Frage noch nicht geklärt, *unter welchen Bedingungen* normative Kommunikation *gelingen kann*. Normative Kommunikation scheint nämlich für Störungen oder gar Misslingen anfällig zu sein. Wenn eine Lehrperson ein Kind normativ anspricht, besteht die Möglichkeit,

- dass es die von der Lehrperson zur Geltung gebrachten Gründe oder Prozeduren für eine Überzeugung oder Handlungsweise *nicht* oder nur *teilweise versteht*.
- dass es diese zwar versteht, sich damit aber *nicht* oder nicht *dauerhaft identifiziert*, weil sie beispielsweise in Konkurrenz zu anderen Normen und Gründen stehen, denen das Kind den Vorzug gibt (vgl. Giesinger 2010, S. 433).
- dass es die zur Geltung gebrachten Normen zwar versteht, aber nicht ausreichend Willenskraft hat, sich von diesen im Handeln leiten zu lassen. Das ist bei Kindern sehr häufig *entwicklungsbedingt* der Fall: Kinder sind oft schon fähig, gut zu wählen, aber es gelingt ihnen oft nicht, am gewählten Ziel festzuhalten. Die Einsicht in und der Wille zum richtigen Denken und Handeln steht in Konkurrenz oder Widerstreit zu anderen, auf den Moment bezogenen, Wünschen oder zu Reizen von außen: Ablenkung durch starke Gefühle, Wahrnehmungen oder der Wunsch nach Spaß, eingeschränkte Konzentrations- und Ausdauerfähigkeit. Für diesen Fall geht es nicht darum, dass Lehrpersonen etwas zur Geltung zu bringen, das Kinder bereits verstanden haben, sondern darum, dem Kind zu helfen, seine Willenskraft zu entwickeln. Tugendhaft bringt die Bedeutung der Willenskraft für die Arbeit von Erziehenden mit Kindern treffend auf den Punkt:

„Im Einzelfall bleibt, wenn eine Person nicht so handelt, wie sie soll, immer offen, ob sie es nur nicht wollte oder nicht konnte. Dass ein Vermögen besteht, lässt sich immer nur im allgemeinen erkennen, durch Proben, also in unserem Fall durch Beobachtung, ob und in welchem Masse einer und auch man selbst durch Gründe und Anstrengung sein Verhalten ändern kann. Man muss also zwischen

zwei Fragen unterscheiden, der Frage, was in Willensfreiheit impliziert ist, und der Frage, wie weit sie reicht. Sie reicht wohl oft nicht so weit, wie man glaubt, und das kann einen dazu führen, mit dem grausamen Instrument der Vorwürfe und Selbstvorwürfe nicht zu leichtfertig umzugehen.“ (Tugendhat 2007, S. 73)

Diese Möglichkeiten zeigen, dass die Förderung von Selbstbestimmung durch pädagogische, normative Kommunikation ein ziemlich sensibles und verletzliches Unterfangen ist und immer auch *scheitern* kann bzw. mit einem „Ich-verstehe-nicht“, einem „Ich-will-nicht“ oder einem „Ich-kann-nicht“ des Kindes rechnen muss.

Bedingungen für gelingende pädagogische Kommunikation

Wann also kann normative Kommunikation gelingen? *Unter welchen Bedingungen* sind Kinder für normative Kommunikation bereit und lassen sich darauf ein? Oder nochmals anders gefragt: *Wie* soll diese Form der Kommunikation gestaltet werden, damit sie in besonders guter Weise mit der Achtung von bereits vorhandener Selbstbestimmung vereinbar bzw. für deren Förderung geeignet ist? Die Art und Weise, wie eine Lehrperson die Kinder normativ anspricht und Gründe oder Prozeduren zur Geltung bringen will, kann man sich nämlich verschieden denken.

(1) Einseitig *asymmetrische* Kommunikation: Eine Lehrperson könnte versucht sein, die jeweiligen Normen in der Unterrichtskommunikation so zur Geltung bringen zu wollen, dass sie eine bestimmte fachliche, personale, soziale oder moralische Norm oder Prozedur quasi in Vollendung vor die Schüler:innen bringt, z. B. durch Vorzeigen oder Erklären der sogenannten Theorie. Darauf fordert sie von ihnen ein Handeln gemäß der so präsentierten Norm, z. B. in Anwendungsaufgaben. Ruf und Gallin sprechen dabei von „globalen Normen“ (Ruf/Gallin 1999a, S. 191 ff.), denen nur die Meister:innen ihres Fachs fehlerfrei zu folgen vermögen. Lernen und Kommunikation im Unterricht beschränkt sich dann darauf, dass die Kinder versuchen, dieser globalen Norm zu entsprechen und die Lehrperson die Abweichung zwischen Globalnorm und Kinderhandeln misst und feststellt. Ein solcher Unterricht ist unter der Bezeichnung „defizitorientiert“ bekannt: „Verantwortlich dafür, dass die globalen fachlichen Normen möglichst nicht verletzt werden, fühlen sich [Lehrpersonen] verpflichtet, jeden Beitrag zu vermessen und jede Abweichung vom regulären System zu vermerken“ (ebd., S. 191). Der Un-

terrichtet ist geprägt von der *Asymmetrie* zwischen Lehrperson als Meister:in und Schüler:innen als Noviz:innen. Ruf und Gallin erläutern in ihren Werken ausführlich und variantenreich, dass ein so ausgerichteter Unterricht wenig geeignet ist, die Kinder in ihrer Selbstbestimmung zu achten und zu fördern und ein tieferes *Verstehen* der bzw. *Identifizieren* mit den fraglichen Normen zu erreichen (vgl. ebd., S. 19, S. 192).

(2) Unterricht, bei der die asymmetrische Beziehung zwischen Könnern:innen und Lernenden auf einer *symmetrischen* Beziehung der gegenseitigen Achtung beruht: Das Hauptproblem an einem Unterricht, der sich einseitig an globalen Normen³ orientiert, ist, dass dabei das Kind als Subjekt mit seinen subjektiven Voraussetzungen zu wenig ge- und beachtet wird. Globale Normen sind in der Regel *verdichtet* und *konzentriert dargestellte Ergebnisse* unzähliger Wahrnehmungs- und Verstehenserfahrungen von Generationen von Menschen, die sich mit dem entsprechenden fachlichen Problem befasst haben (vgl. ebd., S. 192). Dementsprechend wird die globale Norm sprachlich oft elegant, prägnant, allgemein und abstrakt ausgedrückt. Sie sind in „externem Sprachgebrauch“, in der „Sprache des Verstandenen“ formuliert (Ruf/Gallin 1999b, S.107). Ein Beispiel dafür ist der Satz des Pythagoras, in dessen eleganter Form von „ $a^2+b^2=c^2$ “ unzählige Verstehenserfahrungen aufgehoben sind. Oder Kants kategorischer Imperativ in der Form von „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ Für Kinder, die sich im entsprechenden Gebiet noch nicht auskennen, ist die Sprache des Verstandenen, die Sprache der globalen Normen unzugänglich und unverständlich. Aus diesem Grund sagt Gallin: „Fertige Theorien sind nicht jugendfrei.“ (Gallin 2008, S. 104)

Normative Kommunikation, die tatsächlich Selbstbestimmung gewähren und fördern will, wird erst auf einer *symmetrisch-egalitären Beziehung* der Wechselseitigkeit zwischen Lehrperson und Kind wahrscheinlich, wie Herzog ausführt (vgl. Herzog 2002, S. 476 ff.). „Wechselseitig“ bedeutet, dass sowohl Lehrpersonen als auch Schüler:innen sowohl Rechte als auch Pflichten haben (ebd., S. 480). Es geht dabei um gegenseitige Wahrnehmung, um Gabe und das Vertrauen auf Gegengabe und insbesondere um gegenseitige Achtung im Menschsein: „Pädagogische und didaktische Handlungen werden getragen von einem Verhältnis gegenseitiger Achtung“ (ebd., S. 488). Zur Achtung der

3 Ruf/Gallin beziehen sich in ihren Arbeiten ausschliesslich auf fachliche Normen. Ihre Überlegungen sind aber auch auf die Arbeit an personalen, sozialen oder moralischen Normen übertragbar.

Kinder durch die Lehrperson gehört, dass sie ihre subjektiven Standpunkte gegenüber einem bestimmten Unterrichtsinhalt (Norm) *wahr-* und *ernst nimmt*. Das bedeutet, dass sich die Lehrperson für die (Vor-)Kenntnisse, Meinungen und Gefühle, die Kinder diesem Inhalt entgegenbringen, interessieren und in den Unterricht einbeziehen muss. Die Lehrperson soll dafür sorgen, dass sich Kind und Norm auf der Basis seines personalen Ichs, seiner singulären Sicht und seiner singulären Ressourcen verbinden können. Gemäß Ruf/Gallin gelingt dies in einem *dialogisch ausgerichteten* Unterricht, in dem das Kind nicht der globalen Norm in Perfektion begegnet, sondern einer offenen fachlichen Frage, die es zu einem „Produktionsschwung“ (Ruf/Gallin 1999b, S. 49) im Sinne von fachlichem Explorieren und Handeln provoziert. Dabei wird dem Kind weitestgehend *Selbstbestimmung* gewährt aber auch verlangt: Das Kind kann und soll im Sinne der oben erläuterten Definition von „Selbstbestimmung“ handeln, indem

- es von seinen subjektiven Gefühlen und Meinungen, z. B. zu Lösungsvorschlägen oder Antworten auf die Frage ausgeht.
- es Lösungsvorschläge und Antworten sucht, formuliert, erwägt und durch Gründe, Beispiele oder Erklärungen zu erläutern und stützen versucht.

Zentral ist also, dass das Kind die Keime seiner fachlichen Rationalität festhält, damit sie für andere nachvollziehbar sind. Dazu dient das Aufschreiben im sogenannten Lernjournal (ebd., S. 87 ff.). Die Antwort und dazugehörige Begründung ist Ausdruck seines singulären Standpunkts: „Ich denke oder mache das so“ (vgl. Ruf 2008, S. 237). Selbstverständlich wird der Vorschlag des Kindes nicht der globalen Norm entsprechen, seine Begründung und Erklärung wird Lücken oder Fehler aufweisen, das Kind spricht und schreibt im „internen Sprachgebrauch des Verstehens“, nicht des bereits Verstandenen (vgl. Ruf/Gallin 1999b, S. 91 ff.). Entscheidend für die Achtung und Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit ist jedoch, dass das Kind überhaupt im Modus der Rationalität, d.h. im Modus des Suchens, Erwägens, Prüfens, Verwerfens, Begründens produktiv ist. Nach diesem ersten Schritt, in dem das Kind geliefert hat, ist es (wahrscheinlich) neugierig auf die Normen, von denen sich andere inklusive der Lehrperson bei der Lösungssuche haben leiten lassen: „Wie denkst oder machst es du?“ (vgl. Ruf 2008, S. 237). Nach dem ersten Produktionsschritt sind somit die Lehrperson und die Peers gefragt. Beschränken wir uns im Weiteren auf die Lehrperson: Sie soll sich durch Lektüre der

Lernjournale in die kindlichen Lösungsversuche eindenken und eine Rückmeldung dazu geben (vgl. Ruf/Gallin 1999b, S. 145 ff.). Dabei geht es nicht um das Feststellen von Abweichungen von der globalen Norm (denn diese war ja noch gar nicht Thema), sondern um das Feststellen von fachlich gelungenen Annäherungen an die fragliche Norm sowie um das Geben von passenden Hinweisen und Hilfen, die das Kind für die weitere Erarbeitung nutzen kann. In diesem Dialog sind also vorerst nicht die globalen Zielnormen der Bezugspunkt, sondern die „lokalen Normen“ (Ruf/Gallin 1999a, S. 191 ff.) des internen Sprachgebrauchs. Eine lokale Norm ist diejenige Regel, an der sich das Kind bei seiner fachlichen Erkundung der Frage, d.h. beim Suchen, Erwägen und Begründen von Lösungsmöglichkeiten orientiert hat. Sie ist das Ausmaß an regelgeleitetem Handeln, welches das Kind selbstständig erreichen und aufbauen konnte, ausgehend von seinem singulären Ausgangspunkt und durch die Auseinandersetzung mit der fachlichen Frage. Die Rückmeldung der Lehrperson (sowie auch seiner Peers) dient dazu, diese lokale Norm zu erweitern, so dass ihre Orientierungsleistung steigt. Beim Rückmelden nutzt die Lehrperson selbstverständlich auch ihr Wissen um die globale Norm, diese dient quasi als Gravitationszentrum des normativen Dialogs. Nach weiteren Schritten in diesem Dialog wird sich das Kind früher oder später für die globale Norm bzw. das Reguläre interessieren: ‚Wie macht man das?‘ – ‚Das macht man so‘ (vgl. Ruf 2008, S. 270). Die globale Norm, das Reguläre tritt also erst am Ende des Prozesses auf und nicht zu Beginn. Dieser fachliche Dialog ist asymmetrisch, insofern in Bezug auf das Normverständnis Ungleiche miteinander sprechen. Er beruht aber auf der symmetrischen Beziehung der gegenseitigen Achtung. Zwischenfazit: Die Vereinbarkeit bzw. Förderung von Selbstbestimmung mit bzw. durch pädagogische Fremdbestimmung ist durch pädagogische, normative Kommunikation möglich. Da eine solche Kommunikationsform anfällig für Störungen ist, scheint ein dialogisch ausgerichteter Unterricht, der die singulären Standpunkte der Kinder ernst nimmt, die vielversprechendste Umsetzungsmöglichkeit.

Pädagogisch-normative Kommunikation beim Philosophieren mit Kindern

In einem letzten Schritt wird gezeigt, inwiefern das Philosophieren mit Kindern (PmK) Möglichkeiten für eine dialogisch ausgerichtete normative Kommunikation bietet und somit einen produktiven Umgang mit dem Spannungsfeld erlaubt. Dabei werden folgende Thesen vertreten:

(1) PmK bietet den Kindern Gelegenheit, das selbstbestimmte Denken und Handeln selbst zum Thema zu machen und zu klären, welchen Normen es folgt. Auf diese Weise können sie quasi zu einer *aufgeklärten Fähigkeit der Selbstbestimmung* gelangen. Dies folgt aus der Definition von Selbstbestimmung, wie sie oben gegeben wurde: Selbstbestimmt denkt und handelt eine Person dann, wenn sie ihre Meinungen und Wünsche durch gute Gründe stützen und sich damit identifizieren kann, das heisst, das Wahre erkennen und das Gute wählen und sich zu eigen machen kann. Nun werden beim Philosophieren die verwendeten Schlüsselbegriffe dieser Definition selbst zum Gegenstand des Nachdenkens:

- Was heisst es, zu *denken* oder eine *Meinung* zu haben?
- Was heisst es, dass eine Meinung *wahr* ist?
- Was heisst es, dass eine Meinung *gut oder schlecht begründet* ist? Wie kann man eine Meinung gut begründen?
- Was heisst es, dass ein Wunsch bzw. das Gewünschte *wertvoll* ist?
- Was heisst es, dass eine Handlung oder ein Motiv *gut oder schlecht* ist?

PmK bietet somit Kindern und Lehrpersonen in ausgezeichneter Weise Gelegenheit, Möglichkeiten und Grenzen von Selbstbestimmung zu erkunden und zu klären.

(2) PmK-Unterricht kann das dialogisch ausgerichtete Modell normativer Kommunikation sehr gut umsetzen und somit Selbstbestimmung fördern. Dies lässt sich einerseits auf der konzeptuellen Ebene durch die Prüfung entsprechender PmK-Ansätze feststellen. Andererseits wird die Umsetzung normativer Kommunikation an kurzen Ausschnitten aus dem PmK-Unterricht veranschaulicht. Die ausgewählten Transkriptausschnitte stammen aus einer Unterrichtssequenz mit vier Schülerinnen und vier Schülern einer 3. Klasse sowie ihrer Lehrperson.

Auf der *Zielebene* des PmK-Unterrichts zeigt sich, dass die PmK-Ansätze philosophische Selbstbestimmungsfähigkeit nicht in erster Linie dadurch fördern wollen, indem die Kinder Ergebnisse selbstbestimmten Denkens aus der Philosophiegeschichte interpretieren lernen sollen. Im Fokus steht vielmehr das schrittweise Erlernen von „philosophischer Methodenkompetenz“, das heisst erlernen von Standardprozeduren und Verfahren, um selbst philosophische Fragen stellen und mögliche Antworten darauf finden und prüfen zu können (vgl. z. B. Martens 2003 und 2004).

Auf der Ebene der *Methodik* geben PmK-Ansätze vor, wie die normative Kommunikation zwischen Lehrperson und Kindern im Unterricht gestaltet

werden und ablaufen sollte. Dabei zeigt sich deutlich eine Orientierung am dialogischen Modell:

(a) PmK-Unterrichtssequenzen werden durch eine problemorientierte Einstiegsphase eröffnet (vgl. z. B. McCall 2009, Jackson 2013, Tiedemann 2015). Die Lehrperson präsentiert einen Impuls, häufig eine Geschichte, und fordert die Kinder anschließend auf, dass sie formulieren sollen, was sie an dieser Geschichte rätselhaft oder fragwürdig finden. Dies kommt einem offenen Auftrag gleich, der die Kinder als Subjekte anspricht und zu einem Produktionsschwung einlädt. Die Kinder können den Impuls, ausgehend von ihrem singulären Standpunkt, problematisieren.

(b) Nach Besprechung und Auswahl einer Frage besteht für die Kinder in der Bearbeitungsphase (vgl. dazu z. B. Jackson 2013, Martens 2006, S. 84 ff.) erneut die Möglichkeit, sich dem ausgewählten Problem aus persönlicher, singulärer Sicht zu nähern. In einem ersten Schritt geht es für die Kinder darum, zur ausgewählten Frage Stellung zu beziehen und sich ihrer Meinungen dazu bewusst zu werden und sie ausdrücken zu können. Gemäß Definition (vgl. oben) handelt es sich dabei um ein zentrales Element der Selbstbestimmung: Damit eine Meinung geprüft werden kann, muss sie zuallererst ins Bewusstsein rücken. Die Lehrperson nimmt die Beiträge der Kinder auf. Sie bilden die Arbeitsbasis für die nachfolgenden Schritte.

Beispiel I aus der 3. Klasse

Thema der Unterrichtssequenz war Glück. Ausgehend von einer Bilderbuchgeschichte wurden die Fragen „Was ist Glück?“ und „Wann bin ich glücklich?“ ausgewählt. Die Kinder notierten ihre Überlegungen dazu in ihr Lernjournal, das dann jedes Kind im Plenum vorlas:

LP: Wer fängt diesmal an? SO? Also.

SO: Glück ist für mich ein sehr gutes Gefühl.

CH: Für mich ist Glück, wenn man so sein kann, wie man ist.

D: Glück ist für mich, wenn ich Freude habe oder andere glücklich sind.

SH: Für mich bedeutet Glück, wenn ich etwas denke und ich es dann bekomme.

EN: Glück ist, wenn man sich wohl fühlt oder etwas erreicht hat.

SI: Wenn ich alt bin und Schmerzen habe und ich sterbe, bin ich glücklich, weil ich die Schmerzen nicht mehr habe.

J: Glück ist ein Gefühl.

Im Sinne von „Ich denke es so!“ kommt in dieser Passage die Vielfalt der unterschiedlichen singulären Standpunkte und Bestimmungsversuche des Glücksbegriffs deutlich zum Ausdruck.

(c) Mit dem Austausch von verschiedenen Meinungen ist eine begriffliche Erkenntnis noch nicht erreicht. Wie gezeigt wurde, können zur Selbstbestimmung fähige Menschen ihre Meinungen und Wünsche prüfen, erwägen und begründen. Folglich sehen Konzepte zum PmK vor (vgl. Martens 2003, S. 162 ff., 2006, S. 84), dass die Lehrperson implizit die Normen bzw. Prozeduren der philosophischen Begriffsklärung und Meinungsprüfung zur Geltung bringt, indem sie die Kinder dazu auffordert, diese gemäß ihres (Vor-)Verständnisses anzuwenden. So kann die Lehrperson die Kinder beispielsweise dazu auffordern,

- ihre Meinung zu begründen.
- Beispiele zu nennen, welche den Begriffsgebrauch zeigen oder welche die Begriffsbestimmung verdeutlichen.
- gegebene Meinungen und Gründe zu vergleichen, zu ergänzen oder zu hinterfragen.
- Einwände und Gegenbeispiele zu formulieren.

Die Bearbeitungsphase bietet den Kindern somit weitere Gelegenheit für einen eigenen Produktionsschwung. Sie versuchen sich in der Formulierung von singulären Lösungen des gestellten Auftrags. Gemeint ist damit die Herausforderung, die eingebrachten Vorschläge zur vorläufigen Bestimmung des fraglichen Begriffs mit Hilfe von philosophischen Untersuchungsmethoden (normative Prozeduren) zu prüfen und somit zur Klärung des Begriffs beizutragen. Die Lösungsvorschläge werden durch Aufzeichnung oder Transkription gesichert.

Beispiel II (Fortsetzung) aus der 3. Klasse

LP: Was würdet ihr sagen, jetzt wo ihr das gehört habt, stimmt das alles [...] überein, oder findet ihr, da möchtet ihr noch etwas mehr wissen? Ja?

Die Lehrperson fordert zur Prüfung der vorgebrachten Meinungen auf. Sie bringt damit die Norm zur Geltung, dass selbstbestimmtes Handeln und Denken die Prüfung der eigenen Meinungen und Wünsche erfordert. Der Schüler EN reagiert darauf so:

EN: Dass sie [SH] alles bekommt, was sie möchte. Zum Beispiel wenn sie möchte, dass auf einmal ein Tornado kommt und ihr ganzes Haus wegträgt. Und wenn alles passiert, was sie möchte, dann passiert das auch. Wäre sie dann immer noch glücklich?

Der Schüler EN macht darauf aufmerksam, dass Menschen durchaus auch destruktive Wünsche haben, von denen sie sich gleichzeitig wünschen, dass sie gerade nicht in Erfüllung gehen. Durch das Vorbringen dieses Gegenbeispiels zeigt er auf, dass SHs Begriffsbestimmung von Glück mit der vorgebrachten universellen Aussage (All-Aussage) zu weit gefasst und in dieser Form nicht länger haltbar ist. Damit zeigt EN, dass er eine wichtige Norm der philosophischen Selbstbestimmungsfähigkeit bereits gut beherrscht. Der philosophische Unterricht gibt ihm Gelegenheit zur Anwendung, Bewährung oder Festigung seines Könnens.

(d) Eine Phase des Metagesprächs bzw. der Arbeitsrückschau ist schließlich für den Zyklus des dialogisch ausgerichteten normativen Kommunikationsprozesses zentral. Die Lehrperson hat dabei Gelegenheit, die fachlichen Normen, das heißt die philosophischen Arbeitsmethoden betreffend, aber auch die sozialen Normen, z. B. die Interaktionsgestaltung im gemeinsamen Gespräch betreffend, *explizit* zum Thema zu machen. Anhand von ausgesuchten Stellen aus den Lernjournals oder aus dem transkribierten Gespräch kann sie den Kindern zeigen, was ihnen in fachlicher oder sozialer Hinsicht bereits gelungen ist und kann ihnen – abgestimmt auf ihr Verständnis – weiterführende Hinweise zum Funktionalisieren und zur Anwendung von fachlichen und von sozialen Normen geben.

Fazit

Es wurde gezeigt, dass PmK-Unterricht so konzipiert ist, dass er einen produktiven Umgang mit dem pädagogischen Spannungsfeld von Fremd- vs. Selbstbestimmung erlaubt. PmK-Unterricht eignet sich zur Umsetzung einer dialogisch orientierten normativen Kommunikation, die als Form von pädagogischer Fremdbestimmung mit der Gewährung und Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit der Kinder vereinbar ist. Dennoch sind auch dieser Form von pädagogischer Kommunikation Grenzen gesetzt: Ob sich die Kinder tatsächlich mit den Normen der selbstbestimmten Erwägung und Prüfung von philosophischen Meinungen identifizieren oder ob sie quasi nur der Lehrperson zuliebe mitmachen, steht nicht im Einflussbereich der Lehrperson.

Im Modus des mündlichen Plenumsgesprächs ist das Handeln im Spannungsfeld besonders anspruchsvoll: Die Lehrperson steht vor der Aufgabe, den Verlauf des Gesprächs in Echtzeit zu analysieren und auf dieser Grundlage zu entscheiden, ob sie die Kinder normativ ansprechen will oder darauf vertrauen soll, dass die Kinder mit Hilfe der bisher entwickelten Selbstbestimmungsfähigkeit selbst weiterkommen: „Soll ich jetzt schon zum Geben von Gegenbeispielen auffordern? Behindere ich damit nicht das selbstbestimmte Einbringen weiterer Argumente der Kinder?“ Oder: „Kann eine Impulsfrage der Begriffsklärung neuen Schwung geben oder hemme ich damit das selbstbestimmte Weiterdenken der Kinder?“ Laufend zu interpretieren, in welchem Ausmaß die Kinder bereits zum selbstbestimmten philosophischen Denken fähig sind und folglich zwischenzeitlich auf normative Kommunikation verzichtet werden kann, macht das PmK für Lehrpersonen sowohl anspruchsvoll als auch spannend.

Literatur

- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (1997). Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Benner, Dietrich (2010). Allgemeine Pädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Duncker, Ludwig (2012). Die Kunst der Gesprächsführung. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis didaktischen Handelns. In: Duncker, Ludwig/Müller, Hans-Joachim/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2012). Betrachten – Staunen – Denken: Philosophieren mit Kindern zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion. München: kopaed.
- Esslinger-Hinz, Ilona (Hrsg.) (2008). Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gallin, Peter (2008). Den Unterricht dialogisch gestalten – neun Arbeitsweisen und einige Tipps. In: Ruf, Urs/Keller, Stefan/Winter, Felix (Hrsg.) (2008). Besser lernen im Dialog. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Gehlen, Arnold (1961). Anthropologische Forschung. Hamburg: Rowohlt.
- Giesecke, Hermann (1999). Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim: Juventa.
- Giesinger, Johannes (2008). Abrichten und Erziehen. Zur pädagogischen Bedeutung der Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins. In: Pädagogische Rundschau 62/2008. Berlin: Peter Lang.

- Giesinger, Johannes (2010). Die Vereinbarkeit von Willensfreiheit und Erziehung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Nr.13/2010. Wiesbaden: Springer.
- Giesinger, Johannes (2014). Wirksamkeit und Respekt. Zur Philosophie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 60/2014. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, Werner (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004). Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, Walter (2002). Zeitgemässe Erziehung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Jackson, Thomas (2013). Philosophical Rules of Engagement. In: Goering, Sara/Shudak, Nicholas J./Wartenberg, Thomas E. (Hrsg.) (2013). Philosophy in Schools. An Introduction for Philosophers and Teachers. New York: Routledge Chapman & Hall.
- Martens, Ekkehard (2003). Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert.
- Martens, Ekkehard (2004). Philosophieren mit Kindern als elementare Kulturtechnik. In: Müller, Hans-Joachim/Pfeiffer, Silke (Hrsg.) (2004). Denken als Didaktische Zielkompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Martens, Ekkehard (2006). <Werkzeugkasten und Schatztruhe>. Ein Ausbildungskonzept für das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen im Unterricht. In: Studia Philosophica Vol. 65/2006. Basel und Berlin: Schwabe.
- Martens, Ekkehard (2010). Wozu Philosophie in der Schule? In: Meyer, Kirsten (Hrsg.) (2010). Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart: Reclam.
- McCall, Catherine C. (2009). Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom. London, New York: Routledge.
- Ruf, Urs/Gallin, Peter (1999a). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, Urs/Gallin, Peter (1999b). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, Urs (2008). Das Dialogische Lernmodell vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Befunde. In: Ruf, Urs/Keller, Stefan/Winter, Felix (Hrsg.) (2008). Besser lernen im Dialog. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schlömerkemper, Jörg (2017). Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Schoenebeck, Hubertus von (1989). *Antipädagogik im Dialog*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tiedemann, Markus (2015). *Problemorientierung*. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2015). *Handbuch Philosophie und Ethik*. Band I. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Tugendhat, Ernst (2007). *Willensfreiheit und Determinismus*. In: *Anthropologie statt Metaphysik*. München: C.H. Beck.

2 Methodische Aspekte

Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick

Erwägen als reflexiver Gegenstand eines Philosophierens mit
Grundschüler:innen¹

Bettina Blanck & Lena Maria Möhring

1 Einige Fragen zur Einstimmung

Entscheidungen begleiten uns das ganze Leben. Was es heißt, eine Entscheidung zu treffen, scheint in einem ersten intuitiven Zugriff klar zu sein. Aber was wissen wir genau über sie? Haben Sie aufgrund einer Entscheidung begonnen, diesen Artikel zu lesen? Worin genau bestand die Entscheidung? Und wieso lesen Sie das hier, wenn dem keine Entscheidung zugrunde liegt? Haben Sie – vielleicht als Studierende – die Aufgabe erhalten, diesen Text zu lesen und würden deshalb erwidern, dass Sie keine Entscheidung getroffen hätten? Was ist das Gegenteil von einer Entscheidung? Und haben Sie nicht vielleicht doch eine Entscheidung getroffen, die aber auf einer anderen, einer reflexiven Ebene, liegt, wenn Sie die Aufgabe angenommen haben? Haben Sie dann reflexiv entschieden, nicht zu entscheiden und stattdessen einer Vorgabe zu folgen?

Je mehr man darüber nachdenkt, umso komplexer wird die Problemlage (siehe z.B. die interdisziplinäre umfassende Diskussion von zehn Wissenschaftler:innen im Forschungsforum über Entscheidung vgl. itdb 2021, Band 1). Aber kann man dieses Nachdenken nicht Wissenschaftler:innen überlassen? Doch wem sollte man sich anschließen angesichts der Vielfalt und zum Teil auch Kontroversität verschiedener Ansätze? Wäre das selbst wieder eine Entscheidung? Warum sollte man aber überhaupt über Entscheidungen nachdenken, wenn es – zumindest auf den ersten Blick – im Alltag vielfach keine Probleme zu geben scheint, eine Entscheidung zu treffen? Gibt es nicht wichtigere Themen? Welchen Wert könnte es haben, mit Kindern und Jugendlichen über Entscheidung nachzudenken? Was ist das Philosophische am Thema Entscheidung? Und wie könnte ein Nachdenken mit Grundschüler:innen philosophierend gestaltet werden? Darum geht es in diesem Artikel.

1 Eine Langfassung steht auf der Homepage von Bettina Blanck unter „Veröffentlichungen“ zur Verfügung: www.ph-ludwigsburg.de/fakultact-1/institut-fuer-sozialwissenschaften/politikwissenschaft/lehrende/bettina-blanck [Zugriff: 22.11.2022]

2 Frag-würdigkeit als Ausgangslage für Philosophieren

Um mit Schüler:innen – auch mit Grundschüler:innen! – in ein forschendes Nachdenken über Entscheidungen zu kommen, ist es wichtig, sich als Lehrer:in das Thema selbst erst einmal frag-würdig zu machen. Frag-würdige Themen, die sich für ein Philosophieren eignen, betreffen Grundfragen des menschlichen Seins und Zusammenlebens, die Bereiche des Nicht-Wissens einschließen. Die mit Nicht-Wissen einhergehenden Ungewissheiten können dazu herausfordern, zu fragen, wie mit diesem Nicht-Wissen trotzdem verantwortungsvoll umgegangen werden kann. Je mehr man sich ein jeweiliges Thema frag-würdig machen kann, umso differenzierter kann man in Diskussionen und (philosophischen) Gesprächen mit anderen, die Vielfalt und etwa kontrovers vertretene Positionen erkennen. Dies ist eine Voraussetzung dafür, ggf. die Auseinandersetzung mit entsprechenden Impulsen, Fragen oder weiteren Beispielen unterstützen zu können. Zuweilen mag es bei zunächst fehlendem Zugang auch erforderlich sein, gezielt Impulse zum Frag-würdigmachen zu geben, etwa mit Beispielen, die herausfordern. Häufig wird man als Lehrer:in (oder Seminarleiter:in) aber auch für sich noch weitere neue Facetten, Argumente, Überlegungen in den Diskussionen der Schüler:innen (und Studierenden) entdecken, vorausgesetzt, die Haltung des sich Frag-würdigmachens wird nicht nur als Vorbereitungsmethode, sondern als wissenschaftliche und insbesondere philosophische Haltung der Lehrer:innenrolle (bzw. Seminarleiter:innenrolle) geschätzt.

3 Erwägen von Alternativen als philosophierender Umgang mit Frag-würdigem

Wie wichtig ein Erwägen von Alternativen für einen philosophierenden Umgang mit Frag-würdigem ist, hat Immanuel Kant besonders deutlich formuliert. Für ihn könnte es sogar den „Tod einer gesunden Philosophie“ bedeuten, wenn man nicht „den Gründen des Gegenteils Gehör und Gerechtigkeit widerfahren“ lassen würde (Kr. d. r. V. A (1781) 407/ B (1787) 434). Selbst Falsches sei zu erwägen, „wie die Verzeichnung des falschen Weges, unter der Zahl aller derer, die man nehmen kann“; denn das Wissen um eine als falsch zu bewertende Möglichkeit diene dazu, „den wahren [Weg; B. B.] zu finden“ (a.a.O., A 75/B 100-101; ausführlich hierzu Loh 1991, S. 81ff.). Sich auf solches Erwägen einzulassen, be-

deutet, dass man das Fällen eines Urteils oder das Festlegen auf eine bestimmte Lösung aufschieben muss, um zu einer möglichst gut begründeten Position zu gelangen. Dass dieses Aufschieben nicht immer nur angenehm ist, sondern mit dem Aushalten von Nicht-Wissen und hiermit verknüpfter Ungewissheit einhergehen kann, beschreibt John Dewey, für den Erwägen (*deliberation*) grundlegend für kritisches Denken insgesamt ist (1978, S. 191; 2008, S. 182ff.).

4 Warum sollte man über Erwägen von Alternativen nachdenken? – Alternativen als Merkmal von Entscheidungszusammenhängen

Unabhängig davon, welches Entscheidungsverständnis man genau vertritt, sind thematisches Erwägen von Alternativen (etwa Wege) und/oder bewertendes Erwägen von Alternativen (ja oder nein) als *mögliche* Lösungen für einen Auswahlgedanken (Frage, Problem) Bestandteile in Entscheidungszusammenhängen. Bewertendes Erwägen wird oft auch als „abwägen“ bezeichnet. Auch wer z. B. das Wort „Entscheidung“ nur für den Abschluss oder die Lösung oder die Antwort auf ein Problem verwendet, musste zuvor Alternativen erwägen, wie immer dieser Prozess dann auch bezeichnet werden mag. Ein Erwägen von Alternativen in Entscheidungszusammenhängen ist im Sinne von Kant überall dort relevant, wo man etwas begründen können möchte. Dieser Begründungszusammenhang zwischen erwogenen, möglichst problemadäquaten Alternativen und der Güte/Qualität einer jeweiligen schließlich vertretenen Lösung/Position wird im Konzept einer Erwägungsorientierung (Blanck 2004, 2021a) als „*Erwägungs-Geltungsbedingung*“ bezeichnet. Je umfassender eine jeweilige Lösung – etwa ein gewählter Weg, um bei Kants Beispiel zu bleiben – gegenüber erwogenen Alternativen, z. B. als der kürzeste Weg von A nach B, begründet werden kann, umso besser kann man sich für die Wahl dieses Weges einsetzen, sollte man von jemandem nach dem kürzesten Weg von A nach B gefragt werden. Umgekehrt müsste man sich mit einer Empfehlung zurückhalten, wenn man nur einen Weg kennt, denn man kann ihn nicht mit Gründen als den kürzesten einschätzen, selbst wenn er das zufälligerweise sein sollte, was man aber ja nicht weiß.

(Im Unterschied zu bisherigen Arbeiten unterscheiden wir hier zwischen thematischem und bewertendem Erwägen. Damit wird der immer schon mitgedachte Fall, dass man auch nur eine thematische Möglichkeit bewertend erwägen kann, adäquater erfasst.)

Geht man davon aus, dass die Weise des Erwägens von Alternativen wesentlich die Güte des Ergebnisses mitbestimmt, so stellen sich viele Fragen, wie z. B.:

- Woher weiß man, ob man hinreichend umfassend zum jeweiligen Problem die zu erwägenden Alternativen bedacht hat?
- Wie kann man sich problemadäquate zu erwägende Alternativen erschließen?
- Woher weiß man, ob es einander ausschließende (also echte) Alternativen sind oder miteinander zu vereinbarende Möglichkeiten?
- Wie geht man damit um, wenn man reflexiv weiß, dass man nicht hinreichend (etwa alle) zu erwägenden Alternativen erschließen kann?
- Welche Alternativen werden herangezogen und welchen Einflüssen unterliegen sie?
- Wie können mögliche Folgen von erwogenen Alternativen eingeschätzt werden, wenn diese realisiert würden?
- Wie kann man zu Bewertungen (ja oder nein) gelangen, wenn man die möglichen Folgen von thematischen Alternativen nicht abschätzen kann?
- Was macht man, wenn man nicht mit hinreichenden Gründen eine zu erwägende thematische Alternative den anderen positiv bewertend vorziehen kann?

Hinter diesen Fragen steckt eine Fülle von weiteren Fragen, die grundlegende logische Fragen ebenso betreffen wie andere philosophische Fragen. Sie sind besonders auf Einzel-/Individualentscheidungen und auch auf gemeinsame Entscheidungen sowie auf Lösungsfindungen durch Abstimmungen zu beziehen. Im Rahmen unserer Vorstellung von Oder-Projekten werden einige von ihnen angesprochen. Wenn im Folgenden von Alternativen und *Oder-Konstellationen* die Rede ist, so soll damit die Art und Weise der Zusammenstellung von jeweiligen Alternativen besonders unterstrichen werden. Da dies sprachlich in der deutschen Sprache häufig durch ein „oder“ ausgedrückt wird, sprechen wir dann von „*Oder-Konstellationen*“.

5 Kritisch-reflexiver Umgang mit Alternativen und Oder-Konstellationen als eine Voraussetzung für Mündigkeit und Demokratisierung

Die Beachtung erwogener Alternativen ist auch bei der Einschätzung der Güte der Entscheidungen von anderen hilfreich, um sich nicht von deren Lösungssetzungen überwältigen zu lassen. Das Vermögen, erwägen zu können,

ist so gesehen eine Grundvoraussetzung zur Entwicklung und Findung eigenständiger Positionen und unterstützt Mündigkeit und Demokratisierung. Hier können Grundschüler:innen in einer kritisch-nachfragenden Haltung gestärkt werden, wenn an sie Positionen herangetragen werden, die vielleicht sogar als „alternativlos“ bezeichnet werden (ausführlich Blanck 2021b).

Die Wertschätzung erwogener, möglichst problemadäquater Alternativen als eine Geltungs-Bedingung für die Güte jeweiliger Positionen erhält ein Verbesserungsengagement im Umgang mit bisher vertretenen Positionen, dass ohne diese Wertschätzung des Erwogenen interessanterweise gerade auch bei Wissenschaftler:innen verloren zu gehen droht und zu Kritikimmunisierungen führen kann. So hält Sebastian Herrmann fest: „Kognitives Vermögen und ein hoher Bildungsgrad erhöhen die Wahrscheinlichkeit, jegliche Informationen als Bestätigung zu interpretieren – und senken die Chance, den Glauben an einmal akzeptierte Fake News zu beheben: ‚Sobald jemand seinen Doktor gemacht hat, ist er zehn Mal so schwer zu überzeugen, dass er falschliegen könnte‘, hat einmal der US-amerikanische Statistiker Nate Silver gesagt. [...] Kritisches Denken ist eben nur dann attraktiv, wenn das Ergebnis erwünscht ist. Intelligenz kann helfen, sich vor dem Schmerz des treffenden Gegenarguments zu schützen. Der Erkenntnis-Opportunist und innere Propaganda-Offizier erwacht besonders dann, wenn es um heilige Werte oder identitätsrelevante Ansichten geht“ (Herrmann 2021, S. 1015). Analysiert man derartiges Verhalten mit Hilfe der erwägungsorientierten Unterscheidung zwischen Genese und Geltung, lässt sich dieses als vornehmliche Identifikation mit einer Lösung allein auf der Geltungsebene interpretieren. Kritik an dieser Lösung kann dann bei hoher Identifikation als Bedrohung empfunden werden und z. B. als Gefahr vor *Gesichtsverlust* gefürchtet werden. Demgegenüber würde Erwägungsorientierung die einseitige Fixierung auf jeweilige Lösungen durch die entsprechende Erwägungs-Geltungsbedingung aufbrechen und erweitern zu einer Identifikation mit guten Erwägungs-Geltungsbedingungen. Lassen sich diese verbessern, indem weitere problemrelevante Alternativen erwogen werden, ist das ein Gewinn, unabhängig davon, ob man die bisher als beste ausgezeichnete Alternative als Lösung beibehält oder nicht. Es kann sich eine Haltung (Habitus) und Identität des distanzfähigen Engagements entwickeln (Blanck 2016). Die Bereitschaft, sich zu verbessern und zu korrigieren, wird zusätzlich durch die Erkenntnis gestärkt, dass sich nur wenig umfassend erwägen und begründen lässt und man in der Regel mit Ad-hoc-Entscheidungen oder auch

übernommenen Lösungen von anderen – wie Gewohnheiten, übernommenem Wissen und Traditionen – zurecht kommen muss. Das spricht in keiner Weise gegen bewährte Lösungen und Positionen. Aber das reflexive Wissen um den Begründungsstatus gegenüber zu erwägenden Alternativen unterstützt ein produktives Mängelbewusstsein, das eben nicht gegenüber Kritik immunisiert. Sollte es zu neu zu erwägenden Alternativen kommen, werden diese gern aufgenommen, um zu besseren Erwägungs-Geltungsbedingungen und besser begründbaren Lösungen zu gelangen. Im sozialen Umgang miteinander könnte dies in eine aufgeklärte Toleranz münden (Blanck 2019) sowie einen klärungsförderlichen Umgang mit Konflikten fördern, wie er konstitutiv für Entwicklungen von Demokratien ist.

Spätestens an dieser Stelle mag man sich trotz der Alltäglichkeit von Entscheidungen vielleicht fragen, ob Gundschüler:innen wirklich schon einen Zugang zu solchen komplexen kritisch-reflexiven Fragestellungen haben.

6 Oder-Konstellationen als Herausforderung von Klein an

Die *Anlage* zum (handlungsbezogenen, erkundenden) Erwägen ist bei Menschen von klein auf zunächst durch einen leiblich erfahrbaren (vor allem instinktiven und intuitiven) Zugang gegeben. Erwägen als Umgang mit Oder-Konstellationen in Entscheidungszusammenhängen ist nicht an ein sprachliches „oder“ gebunden. Beim Erkunden ihrer körperlichen Möglichkeiten erfahren schon Babys, was sie alles mit ihrem Körper machen können (z. B. den linken oder/und rechten Arm oder/und das linke/rechte Bein heben). Dabei erleben sie auch, was gleichzeitig und was nicht gleichzeitig realisiert werden kann (z. B. kann man nicht zugleich auf dem Rücken und auf dem Bauch liegen). Diese erfahrenen Möglichkeiten (körperliche Dispositionen) und ihre Grenzen können in ein Umgehen mit Wahlmöglichkeiten und damit mit Oder-Konstellationen münden, wenn sie mit einem Auswahlgedanken – wie bewusst auch immer –, verbunden werden. Spätestens ab dem Alter von 18 Monaten wird Erwägen als ein Denken in Möglichkeiten (z. B. Alternativen) zunehmend bewusster eingesetzt, insbesondere, wenn Kinder mit symbolischen Als-ob-Spielen beginnen. „Solche Spiele setzen kontrafaktisches Denken voraus – die Vorstellung, dass die Dinge auch anders sein könnten“ (Gopnik 2011, S. 103). Dies hat erhebliche Konsequenzen für die dominierende Entwicklungspsychologie (Loh 2020), was hier aber nicht weiter vertieft werden kann.

Der Umgang mit Oder-Konstellationen und damit auch einhergehende reflexive Strukturen entfalten sich mit zunehmendem Alter. Zu welchen entfalteten kritisch-reflexiven Überlegungen Grundschüler:innen fähig sind, machen exemplarisch folgende Überlegungen von zwei Drittklässler:innen deutlich. Sie kamen nach einem Abstimmungsexperiment zunächst zur Erkenntnis, dass sie bei gleicher individueller Stimmvergabe beim Abstimmen mit unterschiedlichen Verfahren (Ranking-Verfahren, paarweises Abstimmen, einfache Mehrheit usw.) zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangten. Das führte zur weiteren Erkenntnis, dass dann wohl zuerst abgestimmt werden müsste, wie abzustimmen sei. Hierauf folgte aber sogleich die weiterführende Problematisierung: „Das geht dann aber immer so weiter und wir kommen an kein Ende“. Denn auch für die Abstimmung, wie abzustimmen sei, brauche man ja ein Verfahren. Diese Erkenntnis war nicht nur diesen zwei Schüler:innen zugänglich. Die Klasse beschloss, gar nicht mehr abzustimmen und suchte nach anderen Wegen, wie man sich auf eine Lösung verständigen könnte, die *gerechter* wäre.

7 Entscheidungen unter der ODER-Lupe – Vielfältige philosophisch herausfordernde Entdeckungen

Es gibt unterschiedliche Wege, mit Grundschüler:innen über Entscheidungen und das Oder sowie Oder-Konstellationen nachzudenken. Man kann mit Geschichten arbeiten oder sich mit Schüler:innen auf die Suche nach vielen unterschiedlichen Oder-Beispielen begeben, die unter die ODER-Lupe genommen und analysiert werden. Dabei können viele Entdeckungen herausgearbeitet werden, wenn man genau hinsieht, wie z. B., um nur drei von den dort aufgeführten und auch nicht vollständigen 18 Möglichkeiten zu nennen:

- *„Eine Frage, auf die ich mit „ja“ oder „nein“ antworten kann, ist auch eine kleine Oder-Bewertungs-Konstellation (vermutlich die Kleinste, die es gibt).*
- *Eine Oder-Konstellation kann auch vorliegen, ohne dass das Wort „Oder“ vorkommt (nonverbale Oder-Konstellation).*
- *Es gibt Oder-Konstellationen mit Wahlmöglichkeiten, die voraussetzen, dass jemand anders zustimmt“ (Albers/Blanck 2021, S. 97; nicht kursiv im Orig.).*

Im Folgenden werden Einblicke in zum Teil auch erprobte Projektideen von Studierenden gegeben, die mit vielfältigen Aufgaben, Spielen, Geschichten

unterschiedliche Aspekte von Entscheidungen in den Blick nehmen lassen. Bevor wir einige Projektideen skizzieren, gibt Lena Maria Möhring Einblicke in das der Projektentwicklung vorausgehende Frag-würdigwerden.

7.1 Vom Frag-würdigwerden – Erfahrungsbericht aus dem Seminar „Wer die Wahl hat, hat ein Oder?! – Mit Kindern über Entscheidungen nachdenken“

Für mich, Lena Maria Möhring, hat die Teilnahme am Seminar verschiedene neue Denkweisen eröffnet. So war mein Blick auf Entscheidungen zunächst sehr simpel und ich nahm viele Entscheidungen meines Alltags gar nicht wahr. Über Entscheidungen nachdenken, so meine Annahme zu dieser Zeit, bedeutet wichtige und bedeutsame Entscheidungen in meinem Leben in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen. Die Entscheidung über meinen Studienverlauf war beispielsweise die erste Entscheidung, die ich aufgrund des Seminars genauer unter die Lupe nahm. Allerdings stellte ich bereits nach kurzer Zeit im Seminar fest, dass auch vermeintlich unwichtige, schon fast klein wirkende Entscheidungen einen komplexen Hintergrund haben können. Solche Entscheidungen fand ich häufig in meinem Alltag, sodass es Momente gab, in denen ich nicht direkt entscheiden konnte und wollte, da ich zunächst mit den Hintergründen und der Reflexion über die Entscheidung beschäftigt war. So wurde mir bei der Auswahl meines Mittagessens, bei dem ich drei Alternativen erwogen hatte, sehr schnell klar, dass jede erwogene Alternative einen anderen Grund für ihr Dasein hatte. Und damit nicht genug! Außerdem fiel mir auf, dass ich weitere wichtige Einflüsse mitbedenken musste. Wer isst mit? Wie viel wird mein Essen kosten? Was werde ich heute sonst noch essen? So zog sich eine eigentlich einfache Entscheidung über 30 Minuten hinweg, weil ich begann mein Entscheidungsverhalten zu hinterfragen. Als ich nun im Seminar dazu angehalten war, mein Verständnis von Entscheidungen zu dokumentieren und zu präsentieren, stieß ich mit meiner Teampartnerin auf Komplikationen. Wie ist es möglich, die Komplexität von Entscheidungen darzustellen, sodass auch andere unsere Ansichten verstehen? Wie benennen wir verschiedene Aspekte von Entscheidungen und wie sind diese miteinander verknüpft? An welchen Stellen ist eine Offenheit unabdingbar, wenn jede:r einen eigenen Definitionsspielraum benötigt? Am Ende unserer Arbeitsphase hatten wir eine Übersicht, mit der wir zufrieden waren, aber uns war klar, dass nicht alles, was wir erhofft hatten, darin umgesetzt werden konnte. Diese Komplexität, die hinter alltäglichen Entscheidungen stecken kann, begegnet mir inzwischen immer

wieder. Umso wichtiger erscheint es mir inzwischen, bereits mit Kindern über Entscheidungen nachzudenken. Meine ersten Ideen dazu habe ich während des Seminars mit meiner Teampartnerin in Form eines Projekts ausgearbeitet. Dieses und andere Projekte sind unter 7.3 beschrieben.

7.2 Vom Frag-würdighalten – eine kleine Notiz aus Sicht der Seminarleitung

Wie bereichernd es ist, sich Themen nicht nur frag-würdigmachen zu können, sondern sie auch nach vorläufigen Klärungen frag-würdig zu halten, ist für mich, Bettina Blanck, immer wieder erstaunlich. Eine erwägungsoffene und erwägungsorientierte Einstellung der Seminarleitung ermöglicht nicht nur forschendes Studieren, sondern auch eine forschende Lehre. Um ein Beispiel aus einem Entscheidungseminar des letzten Semesters zu geben: Hier tauchte im Rahmen der Frage nach der Einheit einer Entscheidung (Wo fängt sie an? Wo hört sie auf?) die Frage auf, inwiefern man zwischen einer Umentscheidung, einer neuen Entscheidung sowie vielleicht einer Folgeentscheidung, unterscheiden sollte. Im besprochenen Beispiel ging es, kurz zusammengefasst, darum, dass jemand die Speisekarte liest und erwägt, welche Speisen in die nähere Wahl kommen und sich schließlich auf ein Gericht festlegt. Just in diesem Moment wird am Nachbartisch ein köstlich aussehendes Gericht gebracht und die Person bestellt nun dieses Gericht.

7.3 Einblicke in ausgewählte Projekte

Im Folgenden können nur einige Projekte und Ideen skizziert werden, die Studierende in den letzten Semestern entwickelt haben. Für die Zustimmung, ihre Projektideen als handlungspraktische Ergebnisse ihrer Forschungen hier vorstellen und als Impulse weitergeben zu dürfen, danken wir herzlich. Diese Ideen sind nicht als einander ausschließende Alternativen zu verstehen. Es ist uns wichtig zu betonen, dass man das Thema „Entscheidung“ nicht nur mit einem Aspekt näher betrachtet, sondern angesichts der Relevanz von Entscheidungen umfassend (vielleicht mit einer Projekt-Woche zu Entscheidungen) thematisiert und grundsätzlich immer wieder im Unterricht beachtet, wenn es darum geht, Lösungen zu begründen.

Wir hatten die Qual der Wahl, hier Entscheidungen zu treffen und haben versucht, möglichst unterschiedliche Projekte auszuwählen, die verschiedene Facetten von Entscheidungen und dem Umgang mit Oder-Konstellationen unter die ODER-Lupe nehmen lassen. Dabei geben wir exemplarisch an, was hinter jeweiligen Projekten steckt, und deuten an einigen Stellen zusätzlich

an, wie sie noch weiter ausgestaltet werden können. *Philosophische Dimensionen* lassen sich dabei z. B. entwickeln, wenn gefragt wird: Woher kommen zu erwägende Alternativen? Woher weiß man, wie viele zu erwägende Alternativen es gibt? Wie geht man damit um, wenn man das nicht wissen kann?

7.3.1 Kasper und das Kleine ODER

In einem Projekt, das sich an Kinder im Elementarbereich richtet, konzipierten Annika Häffner und Nele Uxa eine Geschichte über den Kasper und das Kleine ODER, die in Form eines Puppenspiels umgesetzt wird. In der Geschichte muss der Kasper auf seinem Weg zum Geburtstagsfest des Dinos immer wieder Entscheidungen treffen, bei denen das Kleine ODER Alternativen vorstellt und die Kinder als Zuschauer:innen den Kasper beraten, weitere Alternativen vorschlagen und ihn bei seiner Entscheidung unterstützen. Das Kleine ODER hat dabei außerdem die Aufgabe, auf mögliche Konsequenzen oder weiterführende Überlegungen hinzuweisen, falls diese nicht von den Kindern selbst eingebracht werden. Im Anschluss an das Theater basteln die Kinder ihr eigenes Kleines ODER.

Was steckt dahinter? Potenziale der Projektidee:

- Häufig gibt es mehr als zwei Alternativen. Wenn jemand eine Oder-Konstellation vorschlägt, kann es gut sein zu prüfen, ob es nicht noch weitere Alternativen gibt. (Der Räuber sagt: Ich gebe dir den Weg frei, wenn du mir das Geld für das Geschenk für den Dino gibst, oder du gehst den Umweg und kommst zu spät zum Dino -> neue Alternative: Der Räuber kommt mit zum Geburtstag und krieget etwas vom Kuchen ab.)
- Es ist wichtig, dass Ziel im Auge zu behalten. Wer zu viele Möglichkeiten durchdenkt, verliert auch Zeit oder gerät auf Abwege, die vom eigentlichen Ziel wegführen – etwa, wenn der Kasper an einem schönen See vorbeikäme und überlegen würde, ob er nicht erst einmal schwimmen sollte, bevor er seinen Weg fortsetzt. Andererseits ist ein Einschlagen von Abwegen vielleicht manchmal auch wichtig, um Neues zu entdecken.
- Umgekehrt kann es aber auch ein Thema werden, nicht vor lauter Ziel-fixiertheit zu schnell etwas zu entscheiden, ohne die Folgen für das Ziel zu bedenken, etwa, wenn der Kasper ohne größeres Nachdenken und Erwägen von Alternativen dem Räuber das Geld gibt, damit er den kürzesten Weg zum Dino nehmen kann und dabei vergisst, dass er das Geld doch braucht, um dem Dino ein Geschenk zu kaufen.

7.3.2 Entscheidungen unter Zeitdruck – eine handlungspraktische Erschließung

Wie es ist unter Druck Entscheidungen treffen zu müssen, haben Jenny Albrecht und Johanna Slangen zum Fokus ihres Projekts gemacht. Bereits zu Beginn werden die Schüler:innen mit einer Geschichte, in der ein Kind unter Zeitdruck entscheiden muss, auf das Thema eingestimmt. Später folgt eine Gruppenarbeit, bei der die Gruppen entscheiden müssen, wohin sie bei einer Zeitreise reisen würden und welchen Gegenstand sie mitnehmen möchten. Die Gruppen bekommen für diese Aufgabe unterschiedlich viel Zeit, was zu Unterschieden beim Zeitdruck führt. Anschließend findet ein Gespräch innerhalb der gesamten Klasse statt, in dem durch Impulse die Schüler:innen angeleitet werden, ihr Empfinden innerhalb der Drucksituation und die Arbeitsweise unter Zeitdruck zu reflektieren.

Was steckt dahinter? Potenziale der Projektidee:

- Zeitdruck kann Entscheidungen beeinflussen, und zwar im negativen Sinne (man kann nicht hinreichend erwägen) oder aber auch im positiven Sinne (man arbeitet fokussierter und konzentrierter).
- Da Entscheidungen Zeit kosten, wird auch hierbei deutlich, dass es nicht darum gehen kann, alles immer umfassend erwägen zu wollen. Es geht darum, reflexiv einzuschätzen: Bei welchen Problemlagen ist es wichtig, dass umfassend erwogen wird, und wann ist es sinnvoll, sich auf Vorgaben zu verlassen?

7.3.3 Stickerwahl – handlungspraktische Erfahrung zur Beeinflussbarkeit von Entscheidungen

Im Projekt von Julia Golob und mir, Lena Maria Möhring, wird der Fokus auf Einflussfaktoren von Entscheidungen gelegt. Im Projekt werden die Schüler:innen zunächst vor die Entscheidung gestellt, sich einen Sticker aus verschiedenen Motiven auszusuchen. Im Anschluss sollen die Schüler:innen ihre Entscheidung reflektieren und begründen, weshalb sie sich für den jeweiligen Sticker entschieden haben. Darauf folgt eine weitere Stickerwahl, die ebenfalls reflektiert wird. Die Lehrkraft moderiert den Austausch, indem sie die Begründungen erfragt und zur Reflexion anregt. Dabei kann sie beispielsweise aufzeigen, was sie an der Auswahl verändern könnte und danach fragen, ob sich die Schüler:innen dann anders entschieden hätten. Die Anzahl der verfügbaren Sticker und die Reihenfolge der Schüler:innen bei der Auswahl, könnten beispielsweise verändert werden.

Was steckt dahinter? Potenziale der Projektidee:

- Beeinflussung durch andere und eigene Interessen (Wenn meine Freundin einen bestimmten Sticker nimmt, dann will ich den auch. Oder: blau ist meine Lieblingsfarbe. Ich nehme deshalb den Sticker mit blauem Hintergrund).
- Veränderung eigener Interessen durch das Verhalten der anderen und die Auswahl-situation (Alle meine Freund:innen haben den rosa Sticker gewählt. Ich schwenke um und nehme auch einen rosa Sticker).
- Entscheidungen im Wissen um Mangel und/oder im Wissen um eine Wiederholungsentscheidung (Wenn ich nur einen Sticker wählen kann, bleibe ich bei meiner Lieblingsfarbe blau, auch wenn es diesen Sticker im Unterschied zu andersfarbigen in großer Zahl gibt. Wenn ich weiß, dass es zwei Durchgänge gibt, wähle ich aber zuerst einen Sticker in meiner Zweitlingsfarbe, denn es gibt ja genug blaue Sticker für den zweiten Durchgang).

7.3.4 Pausenhofgestaltung – gemeinsame Entscheidungen und Abstimmungen

In einem weiteren Projekt von Carolin Auer, Patrick Christian Huchler, Lisa Joos und Jonathan Hötzel werden gemeinsame Entscheidungen (als gemeinsames Erwägen mit Konsens) oder Abstimmungen (als Addieren von Einzelentscheidungen) thematisiert. Auch die Rahmenbedingungen von Entscheidungen und das Erwägen von Alternativen werden hier aufgegriffen. Im Projekt soll die Klasse gemeinsam den Pausenhof gestalten, was in verschiedenen Schritten umgesetzt wird. Zunächst findet eine gemeinsame Bestandsaufnahme der Spielgeräte und Möglichkeiten auf dem Pausenhof statt. Darauf folgt eine Ideenfindung bzw. das Erwägen möglicher Alternativen in Einzelarbeit. Hierbei entstehen viele zu erwägende Alternativen, die dann durch Kompromisse in Kleingruppen verringert werden. Um endgültige Entscheidungen über die Alternativen zu treffen, wird die gesamte Schule in Form einer Umfrage miteinbezogen. Während des Projekts sind regelmäßige Phasen der Reflexion eingebaut, sodass Hintergründe der Entscheidungen besprochen werden können.

Was steckt dahinter? Potenziale der Projektidee:

- Einzelentscheidung versus Lösungsfindung, wenn mehrere beteiligt sind (Unterschiede und Gemeinsamkeiten von gemeinsamer Entscheidung, Kompromiss, Abstimmung).

- Bei diesem Projekt kommen Entscheidungen in den Blick, die auch zukünftige Schüler:innen betreffen, wenn die Entscheider:innen schon lange nicht mehr an der Schule sind.
- Deutlich wird, wie Rahmenbedingungen das Verfolgen einer Zielsetzung und Lösen einer Aufgabe mitbestimmen: was sind problemadäquate zu erwägende Alternativen, die z. B. finanziell und vom Gelände her umsetzbar sind? An welchen Rahmenbedingungen ließe sich vielleicht noch was ändern? Inwiefern besteht ein Zeitdruck, weil manche Angebote nur für eine begrenzte Zeit gelten? Usw.
- Das Besondere an diesem Projekt ist, dass es exemplarisch zeigt, wie auch real zu treffende Entscheidungen im Klassen- und Schulalltag genutzt werden können, um anhand dieser über Entscheidungen und ihre Gestaltung nachzudenken. Das ließe sich gut auch für Klassenrat und Schüler:innenparlament sowie auch für Partizipation und Mitentscheiden auf konkrete Unterrichtsinhalte beziehen.

8 Ausblick: Zur Rolle von zu erwägenden Alternativen im Grundschulunterricht

Unabhängig von einer direkten Thematisierung und Auseinandersetzung mit Entscheidungen können die erarbeiteten Erkenntnisse sich klärungsförderlich auf das Unterrichts-, Klassen- und Schulgeschehen auswirken, wenn immer wieder darauf geachtet wird, wie etwas gegenüber zu erwägenden problemrelevanten Alternativen begründet werden kann oder nicht. Die Sensibilisierung für zu erwägende Alternativen kann im Sinne folgender Fragen, die auf eine Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität zielen, unterstützt werden:

- Wie sehe ich bzw. siehst du bzw. sehen andere das? Könnten wir es noch anders sehen?
- Inwiefern kann man wissen, ob man alle Alternativen zu einem Problem erschlossen hat?
- Wie kann man damit umgehen, wenn man das nicht wissen kann?

Mit einer solchen Erwägungsorientierung würde der Grundschulunterricht insgesamt kritisch-reflexiver und an vielen Stellen zum philosophierenden Nachdenken anregen.

Literatur

- Albers, Stine/ Blanck, Bettina (2020). Philosophisches Erwägen am Beispiel von Begriffsarbeit zum Oder. In: GDSU-Journal 10/2020. Dortmund: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. (GDSU), S. 93-101.
- Blanck, Bettina (2004). Erwägungsorientierung. In: Information Philosophie, 32(1)/1/2004. Lörrach: Claudia Moser Verlag, S. 42-47.
- Blanck, Bettina (2016). Distanzfähiges Engagement: Mit Vielfalt und Unübersichtlichkeit erwägungsorientiert-deliberativ umgehen. In: IDE-Online Journal (International Dialogues on Education: Past and Present). 3(3)/3/2016. Seattle (USA) u. a.: Seattle Pacific University u. a., S. 64-69.
- Blanck, Bettina (2019). Wege zu aufgeklärter Toleranz durch erwägungsorientierte Bildung von Anfang an. In: Politische Psychologie 2/2019. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 228-244.
- Blanck, Bettina (2021a): Erwägungsorientierung und Philosophieren mit Kindern. In: Zeitschrift für Didaktik und Philosophie der Ethik (ZDPE) 43/(2)/2021. Bamberg: C. C. Buchner, S. 122-133.
- Blanck, Bettina (2021b): Erwägungsorientierter Umgang mit kontroversen Alternativen und reflexivem Wissen um Nicht-Wissen als Chance für Demokratisierung durch vielperspektivischen Sachunterricht. In: Simon, Toni (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-115.
- Blanck, Bettina (2022 i. Dr.). Wer die Wahl hat, hat ein »Oder« – Mit Grundschüler*innen über logische Grundlagen des Erwägens philosophieren. In: May-Krämer, Susanna/Michalik, Kerstin/ Nießeler, Andreas (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gopnik, Alison (2011). Kleine Philosophen. Berlin: Ullstein.
- Herrmann, Sebastian (2021). Prof. Dr. Irrlicht. Wann ist kritisches Denken attraktiv. In: Forschung & Lehre, 28/(12)/2021. Bonn: Deutscher Hochschulverband, S. 1014-1016.
- itdb (inter- und transdisziplinäre Bildung) (2021). Forschungsforum Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung, 1/2021. Luzern: Lucerne Open Press.
- Kant, Immanuel (1781 (A)/1787 (B)). Kritik der reinen Vernunft. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.) (1981): Werkausgabe Bd. 3 und Bd. 4. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Loh, Werner (2020). Zur historisch-logischen Positionierung der Entwicklungspsychologie. Psychologische Rundschau 721(1)/2020. Göttingen: Hogrefe, S. 43-44.

Kritisches Denken und Argumentieren in der Sekundarschule

Jonas Pfister

Argumente dienen unter anderem dazu, ein logisches Problem zu lösen, andere Menschen von einer Aussage zu überzeugen und ein Ereignis zu erklären. Argumente sind auch wichtig, um Überzeugungen und Entscheidungen rational zu begründen. In den meisten Fällen verwenden wir Argumente nicht bewusst, und wir haben in unserer Alltagssprache auch nur ein rudimentäres Vokabular, um über Argumente zu reden. Gerade das Reden und damit das Nachdenken über Argumente ist jedoch ein wichtiges Mittel, um das Argumentieren zu fördern und dadurch das kritische Denken zu entwickeln. Ich argumentiere in diesem Beitrag dafür, dass Begriffe der Argumentationslehre in der Sekundarschule eingeführt werden sollen. Ich mache einen Vorschlag dafür, welche Begriffe dies sein sollen und wie sie im Unterricht eingeführt werden können. Zur Verbesserung argumentativer Fähigkeiten stelle ich die Technik der Visualisierung von Argumenten mit Pfeilen vor. Als Letztes argumentiere ich dafür, dass es in der Schulung des kritischen Denkens und Argumentierens nützlich ist, die Entwicklung der epistemischen Kognition zu berücksichtigen.

1 Kritisches Denken als allgemeines Bildungsziel

Das kritische Denken ist ein allgemeines Bildungsziel in Deutschland, Österreich und der Schweiz (ebenso wie in vielen anderen Ländern). Die Schüler:innen sollen entsprechend ihrem Alter dazu angeleitet werden, zu selbstbestimmten Persönlichkeiten zu werden, das heißt zu Menschen, die autonom rationale Entscheidungen treffen und sich in ihren Handlungen davon leiten lassen. So steht zum Beispiel im „Lehrplan 21“, dessen Einführung von allen deutschsprachigen Kantonen der Schweiz beschlossen wurde, das folgende Bildungsziel in den „Grundlagen“ (D-EDK 2016, S. 2):

Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt.

Die eigenständige und selbstverantwortliche Lebensführung setzt kritisches Denken voraus. Kritisches Denken ist ein rationales Denken, das heißt ein Denken, das sich von Gründen leiten lässt, sei es in Hinblick auf epistemische Ansprüche, sei es in Hinblick auf Entscheidungen und Handlungen.

Ein zentraler Teil des kritischen Denkens ist das Argumentieren. Allerdings gehören zum Argumentieren wie allgemein zum kritischen Denken mehrere Bereiche, nämlich Haltungen (Dispositionen), Fähigkeiten und Kenntnisse. Zu den für das Argumentieren wichtigen Haltungen gehören unter anderem geistige Offenheit, Mut und Durchhaltewillen. Zu den Fähigkeiten gehören unter anderen das Erkennen, Aufstellen und Prüfen von Argumenten. Zu der letzten Kategorie gehören Kenntnisse von argumentationstheoretischen Begriffen wie Argument, Prämisse, Konklusion, deduktiv und nicht-deduktiv, Gültigkeit und Stichhaltigkeit (Hitchcock 2018).

Haltungen wie geistige Offenheit lassen sich im Unterricht nicht direkt beeinflussen. Fähigkeiten wie das Erkennen, Aufstellen und Prüfen von Argumenten kann man direkt lehren und lernen. Um ein Argument erkennen, aufstellen und prüfen zu können, muss man allerdings nicht unbedingt über argumentationstheoretische Kenntnisse verfügen. Es ist möglich, argumentieren zu lernen bzw. auch sehr gut argumentieren zu können, ohne über Begriffe der Logik zu verfügen. Unzählige Beispiele von hervorragend argumentierten Texten, in denen keine argumentationstheoretischen Begriffe vorkommen, belegen dies ebenso wie unzählige Beispiele von Reden und Beiträgen in Diskussionen, die dieselben Merkmale aufweisen. Das könnte einen dazu verleiten zu denken, man könne auf die Einführung argumentationstheoretischer Begriffe in der Schule verzichten. Meine These lautet jedoch, dass es sinnvoll und für die Entwicklung des kritischen Denkens wichtig ist, argumentationstheoretische Grundbegriffe in der Sekundarschule einzuführen.

2 Weshalb argumentationstheoretische Begriffe eingeführt werden sollen

Um zu beurteilen, welche Mittel für die Förderung des Argumentierens geeignet sind, ist es hilfreich zu berücksichtigen, für welche Zwecke die Argumente überhaupt eingesetzt werden. Je nach Zweck können unterschiedliche Mittel zur Förderung des Argumentierens geeignet sein.

Wenn es darum geht, ein logisches Problem zu lösen, dann benötigen wir Fähigkeiten des logischen Denkens. Um diese Fähigkeiten einzusetzen, benö-

tigen wir keine Begriffe der Logik. Wir können die richtigen Schlussfolgerungen ziehen, ohne zu wissen, was ein Argument ist. Wir erfassen das Problem, wir überlegen uns, was aus den Annahmen folgt, welche Möglichkeiten es gibt, wie diese mit den Annahmen vereinbar sind etc., und wir ziehen Schlussfolgerungen daraus, um zu der Lösung zu gelangen. Um diese Fähigkeiten zu fördern, ist es vermutlich nötig, genau diese Fähigkeiten immer wieder anzuwenden, also verschiedene logische Rätsel zu lösen bzw. zu lösen versuchen. Man wird vermutlich ein logisches Problem nicht besser lösen können, wenn man weiß, was ein deduktiv gültiges Argument ist.

Wenn es jedoch darum geht, mit den Argumenten Wissensansprüche zu rechtfertigen oder Entscheidungen rational zu begründen, das heißt wenn es darum geht, das Argumentieren einzusetzen, um kritisch, das heißt rational zu denken, dann spielt nicht nur das logische Denken eine Rolle, sondern es sind auch die Beziehungen zu diesen anderen Begriffen zu berücksichtigen. Die Fragen können lauten: Warum glaubst du das? Woher weißt du, dass es so ist? Weshalb tust du das? Weshalb entscheidest du dich für diese Option und gegen die alternative Option? Die Antworten auf solche Fragen bestehen typischerweise in der Angabe eines Grundes bzw. eines (unvollständigen) Arguments: „Ich glaube, dass es heute noch regnen wird, weil graue Wolken am Himmel aufgezogen sind“, „Ich gehe zum Supermarkt, um mir Essen zu kaufen“, oder „Ich wähle das Handy-Abo mit der kurzen Vertragsdauer, damit ich die Möglichkeit habe, den Anbieter zu wechseln, falls ich mit dem ersten nicht zufrieden bin“. Wir verbessern unsere Fähigkeit zur Begründung von Wissensansprüchen und Entscheidungen, wenn wir die Fähigkeit haben, einerseits diese Begründungen möglichst genau zu formulieren, und andererseits *über* die Begründung zu reden, das heißt wenn wir in der Lage sind, etwas als *Grund* für etwas anderes zu bezeichnen. Diese Fähigkeiten sind *meta-kognitiv*. Damit ist gemeint, dass wir uns auf kognitive Prozesse beziehen. Wir tun dies, indem wir Begriffe für unsere kognitiven Prozesse verwenden, eben zum Beispiel Begriffe für das, was wir tun, wenn wir einen Wissensanspruch oder eine Entscheidung begründen und wenn wir eine solche Begründung hinsichtlich ihrer Güte prüfen. Wir können somit die Fähigkeit zur Begründung von Wissensansprüchen und Entscheidungen fördern, indem wir die meta-kognitiven Fähigkeit der Anwendung von argumentationstheoretischen Begriffen fördern. Genau aus diesem Grund sollen Begriffe der Argumentationstheorie in der Schule eingeführt werden.

Damit stellen sich nun allerdings mindestens die folgenden drei Fragen für den Schulunterricht: Ab welchem Alter sollen die Begriffe eingeführt werden? Welche Begriffe sind es genau, die eingeführt werden sollen? Und wie sollen sie eingeführt werden?

3 Ab welchem Alter argumentationstheoretische Begriffe eingeführt werden sollen

In der Primarschule können allgemeine Denkfähigkeiten im Rahmen von allen Fächern und speziell in solchen mit einem Fokus auf das Philosophieren mit Kindern geschult werden. Zu diesen Denkfähigkeiten gehören unter anderem das Klären von Begriffen, das Argumentieren, das Prüfen von Beispielen und das Erkennen von Widersprüchen (Sinhart-Pallin/Ralla 2014, S. 69). Diese Art der Schulung des Denkens geschieht in der Regel ohne Einführung von argumentationstheoretischen Begriffen. Und das ist auch gut so, denn im Primarschulalter können Kinder zwar eine eigene Überzeugung begründen und Gründe und Schlussfolgerungen bei anderen erkennen und diesen zuschreiben, aber sie haben Mühe damit, die Evidenz für eine Überzeugung von der Erklärung eines Phänomens zu unterscheiden (Kuhn 1999) und sie verfügen noch nicht über die Fähigkeit, über die *Form* von Argumenten nachzudenken (Moshman 1990; 2004; 2020, S. 56). Deshalb ist es in der Primarschule in der Regel eine Überforderung für die Kinder, wenn man ihnen die Bedeutung argumentationstheoretischer Begriffe erläutern möchte.

Interessant und einfacher wird es in der Sekundarschule. Denn ab etwa dem Alter von 12 Jahren sind Kinder bzw. Jugendliche in der Lage, sogenannte „formale Denkopoperationen“ durchzuführen, das heißt Denkopoperationen über das eigene Denken, wie bereits Jean Piaget und Bärbel Inhelder gezeigt haben (Piaget 1936; Inhelder/Piaget 1955). Die kognitive Entwicklung ist allerdings komplexer, als dies Piaget und Inhelder vermuteten. Insbesondere gibt es verschiedene Arten der Metakognition, und einige davon beherrschen Kinder bereits in einem deutlich jüngeren Alter (Kuhn 1999; 2022, S. 74). Aber jedenfalls kann man davon ausgehen, dass 12-Jährige im Prinzip in der Lage sind, eine explizite Logik zu entwickeln, um Argumente zu beschreiben (Moshman 1990; 2004; 2020, S. 56). Allerdings gilt es selbstverständlich zu bedenken, dass die neuen Begriffe eine kognitive Herausforderung für die Jugendlichen darstellen und man somit bei deren Einführung langsam und

sorgfältig vorgehen muss. Zu der Frage, wie sie eingeführt werden können, gehe ich im übernächsten Abschnitt ein. Zuerst muss geklärt werden, welche Begriffe überhaupt eingeführt werden sollen.

4 Argumentationstheoretische Begriffe für die Sekundarschule

Es mag lohnend erscheinen, zunächst einen Blick in publizierte Lehrwerke zu werfen, um einen Eindruck zu erhalten, wie in diesen in das Argumentieren eingeführt wird. Das Ergebnis ist einigermaßen enttäuschend. In mehreren deutschsprachigen Schulbüchern für den Philosophie- und Ethikunterricht auf Sekundarstufe I geschieht die Einführung von Begriffen der Logik nicht explizit, sondern nur implizit über Beispiele von Syllogismen, wie Philipp Richter (2015) feststellt. Zu diesem Resultat kommt auch Anne Burkard in einer Untersuchung von neun Schulbüchern (Burkard 2021). Sie stellt unter anderem fest, dass Erläuterungen des Ausdrucks „Argument“ meistens fehlen und dass er am häufigsten synonym mit „Grund“ oder „Begründung“ verwendet wird (ebd., S. 47). Die auch im Deutschunterricht geläufige Gleichsetzung von „Argument“ und „Grund“ oder „Begründung“ (ebd., S. 35) greift zu kurz, denn damit kommt der Übergang zwischen den Prämissen und der Konklusion nicht ins Blickfeld. Das wäre aber nötig, um die Güte eines Arguments zu beurteilen. Die Diskussion wird in Schulbüchern jedoch oftmals auf die Wahrheit der Prämissen gelenkt (Richter 2015, S. 79). Wie man dabei vorgehen soll, die Wahrheit der Prämissen zu beurteilen, wird jedoch nicht erklärt. Das ist insofern nicht weiter erstaunlich, als es dazu genau der Begriffe der Argumentationslehre bedürfte; deren Fehlen macht sich hier deutlich bemerkbar.

Nun kann man sich fragen, was der Grund dafür ist, dass die Begriffe der Logik nicht eingeführt werden. Naheliegend ist die Erklärung, dass die Autor:innen der Schulbücher entweder nicht in Logik geschult sind oder dass sie die Begriffe als zu anspruchsvoll für den Schulunterricht in der Sekundarschule ansehen, weil sie einen hohen Grad an Abstraktionsfähigkeit voraussetzen. Doch ein Vergleich mit anderen Fächern zeigt, dass etwa im Mathematik- oder Grammatikunterricht Fähigkeiten von einem ebenso hohen Abstraktionsgrad verlangt werden (Burkard 2021, S. 38). Ein anderer Grund könnte sein, dass die Autor:innen den Nutzen der Begriffe für den Schulunterricht nicht sehen. Aber wenn Begriffe wie „Grund“ oder „Begründung“ eingeführt werden, dann doch mit dem Ziel, ein besseres Verständnis davon zu erreichen, was wir tun, wenn wir argumentieren,

und wenn dies das Ziel ist, dann sollten wir auch die etwas anspruchsvolleren Begriffe einführen, die ein noch vertiefteres Verständnis ermöglichen.

Die Begriffe „Grund“ und „Begründung“ sind ein guter Ausgangspunkt für den Unterricht argumentationstheoretischer Begriffe. Zunächst, auf einem basalen Niveau, kann man die Unterscheidung in sprachliche Äußerungen einführen, die begründend (argumentierend) sind, und solche, die nicht-begründend (nicht-argumentierend) sind. Zu den nicht-argumentierenden gehören, so kann weiter erläutert werden, unter anderem diejenigen, die eine Sachlage beschreiben oder die ein Geschehnis oder eine Geschichte erzählen. Zu den argumentierenden gehören unter anderem die Antworten auf die Frage, *warum* man glaubt, dass etwas Bestimmtes wahr ist. Die Jugendlichen können lernen, den Unterschied zu erkennen und mit Hilfe der genannten Bezeichnungen zu beschreiben. Weiter können sie lernen, innerhalb eines Arguments die Aussage zu identifizieren, die begründet wird (die Konklusion), und die Aussagen, die diese begründen (die Belege, die Prämissen). Zur Identifikation der Konklusion kann man das Hilfsmittel benutzen, die Frage zu stellen, was in dem Text begründet werden soll, und für die Identifikation der Prämissen die Frage, warum, aus welchem Grund, die zu begründende Aussage wahr ist, gemäss den Angaben im Text. Als weiteres Hilfsmittel dienen Wörter, die als Signal-Wörter dienen. Sie zeigen an, was im Text Konklusion und was Prämisse ist. Dazu gehören „daraus folgt“, „deshalb“, „also“, „denn“, „weil“, „daraus kann geschlossen werden“, „damit ist gezeigt“ und viele weitere. Zu beachten ist, dass bei einigen von diesen danach die Konklusion folgt, bei anderen jedoch gerade nicht die Konklusion, sondern die begründenden Aussagen. Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass es nicht unbedingt ein solches „Signal-Wort“ braucht, damit in einem Text eine Konklusion vorhanden ist. Manchmal wird die Verbindung der Aussagen einfach vorausgesetzt und nicht explizit formuliert. Zum Beispiel: „Die Luft im Raum ist stickig. Wir müssen lüften.“ Das sind formal zwei aneinander gereihete Hauptsätze, aber man kann annehmen, dass die Sprecherin meint, dass wir deshalb lüften sollen, *weil* die Luft im Raum stickig sei (siehe u. a. *Bowell/Kemp 2002, S. 1-18; Franzen 2022, S. 61*).

Beherrschen die Schüler:innen diese einfache Unterscheidung in das, was begründet wird, und das, was begründet, und die Anwendung entsprechender Begriffe (z. B. „begründete Aussage“ und „begründende Aussage“) haben sie bereits einen großen Lernschritt getan. Und sie haben eine gute Grundlage, um darauf aufbauend weitere Begriffe zu übernehmen. Zu diesen Begriffen gehört derjenige des Ar-

guments, wie er in der Logik definiert wird. Ein Argument ist „eine Verknüpfung von Aussagen derart, dass die einen Aussagen (die Prämissen) eine andere (die Konklusion) begründen“ (Pfister 2013, S. 20; siehe auch u. a. Bowell/Kemp 2002, S. 8; Brun 2016, S. 258). Ein Argument besteht somit aus drei Teilen: den Prämissen, der Konklusion und dem Übergang von Prämissen zur Konklusion.

Diese Aufteilung zeigt auf, dass man an drei Orten mit Kritik ansetzen kann: man kann die Wahrheit der Konklusion in Frage stellen (mit einem neuen Argument, einem sogenannten Gegenargument), man kann die Wahrheit einer oder mehrerer Prämissen in Frage stellen, und man kann die Güte des Übergangs in Frage stellen.

Noch anschaulicher wird dies, wenn man die Argumente in Standardform darstellt, das heißt mit nummerierten Prämissen und einem Zeichen für den Übergang, zum Beispiel so:

P1: ...

P2: ...

Px: ...

K. ...

Auch die Darstellung in Standardform kann in der Sekundarstufe I eingeführt werden (Burkard et al. 2021, S. 78). Häufig wird dies an einem konkreten Syllogismus veranschaulicht, zum Beispiel:

P1: Alle Schüler:innen der Klasse sind zur Party eingeladen.

P2: Anna ist eine Schülerin der Klasse.

K: Anna ist zur Party eingeladen.

Die Form des Syllogismus führt einige Schüler:innen zu der falschen Überzeugung, ein Argument müsse immer aus genau zwei Prämissen bestehen. Das ist nicht der Fall. Ein Argument kann auch nur aus einer Prämisse bestehen, zum Beispiel: P1: Nicht alle Menschen sind eingeladen. Also: K: Einige Menschen sind nicht eingeladen. Ein Argument kann auch aus mehr als zwei Prämissen bestehen, zum Beispiel: P1: Entweder der Täter kommt aus Berlin, Wien oder Zürich. P2: Der Täter kommt nicht aus Berlin. P3: Der Täter

kommt nicht aus Wien. Also: K: Der Täter kommt aus Zürich. Aus denselben Prämissen können unterschiedliche Konklusionen folgen, zum Beispiel kann man aus der Prämisse, dass Bern Hauptort des Kantons Bern ist, einmal schließen, dass Bern eine Stadt in der Schweiz ist, und einmal kann man daraus schließen, dass Bern eine Stadt in Europa ist. Jede der Konklusionen bildet mit den Prämissen ein unterschiedliches Argument.

Fortgeschrittene Schüler:innen am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II können und sollen weitere Begriffe kennenlernen. Insbesondere sollen sie den Begriff der deduktiven Gültigkeit erfassen (Pfister 2022, S. 36; Burkard et al. 2021, S. 78). Ein deduktiv gültiges Argument ist eines, das so aufgebaut ist, dass die Konklusion nicht falsch sein kann, wenn die Prämissen wahr sind, unabhängig davon, ob sie nun tatsächlich wahr sind oder nicht (Pfister 2013, S. 23; Brun 2016, S. 268).

Den Begriff der Gültigkeit erstmalig zu erfassen, ist ein anspruchsvoller Lernschritt. Zum einen verlangt er einen hohen Abstraktionsgrad, da man vom Inhalt abstrahieren und sich auf die Form konzentrieren muss. Zum anderen haben wir im Alltag nicht unbedingt einen Anreiz, einen solchen Begriff zu entwickeln, da wir ihn im Alltag kaum benötigen. Wir beurteilen Argumente vielfach lediglich in Hinblick darauf, ob die Prämissen wahr sind, und nicht darauf, ob der Schlusssatz logisch folgt. Die Wahrheit einer Aussage zu beurteilen, ist in den meisten Fällen kognitiv weniger anspruchsvoll, als zu beurteilen, ob ein Argument gültig ist. Da es im Alltag meistens lediglich darum geht, dass wir ein Mittel haben, das uns mit einer hohen Wahrscheinlichkeit zum Ziel führt, haben wir gar keinen Anreiz, nach einem deduktiv gültigen Argument zu suchen. Es gibt jedoch auch Situationen im Alltag, in denen uns Gewissheit oder nahezu Gewissheit ein Anliegen ist, etwa wenn es um Leben oder Tod geht. Die Gewissheit, dass die Konklusion eines gültigen Arguments tatsächlich *wahr* ist, haben wir allerdings nur dann, wenn die Prämissen auch tatsächlich wahr sind. Ein solches Argument, das deduktiv gültig ist und nur wahre Prämissen enthält, nennt man ein „stichhaltiges“ Argument (Pfister 2013, S. 26).

Fortgeschrittene Schüler:innen sollten also bis zum Ende der Sekundarstufe I bzw. zu Beginn der Sekundarstufe II lernen, was ein *Argument*, eine *Prämisse* und eine *Konklusion* ist, sie sollen lernen, was ein *gültiges* und was ein *stichhaltiges Argument* ist, und sie sollen lernen, wie man *Argumente aufbauen und kritisieren* kann (Pfister 2022, S. 36; für eine detaillierte und umfangreiche Liste an Begriffen und Fähigkeiten siehe Burkard et al. 2021).

5 Wie die Begriffe im Unterricht eingeführt werden können

Die Begriffe des basalen Niveaus („begründete Aussage“, „begründende Aussage“) stellen keine große kognitive Herausforderung dar. Hier kann man gleich zu Anwendungsübungen übergehen. Zum Beispiel kann man, wie Henning Franzen aufzeigt, Beiträge aus den Kommentarspalten auf Foren im Internet verwenden und dazu etwa die folgenden Aufgaben stellen: „Notiere die These, die vertreten wird“, „Markiere die Aussagen, die etwas begründen“, „Markiere die Aussage, die begründet werden soll“ (Franzen 2022, S. 62).

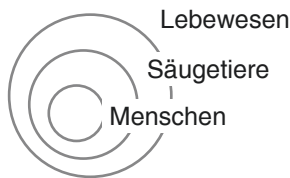
Die Begriffe „Argument“ (im genannten Sinn), „Gültigkeit“ und „Stichhaltigkeit“ sind neu für die Jugendlichen. Die Jugendlichen müssen diese Begriffe erst kognitiv korrekt aufbauen und durchdringen, damit sie diese auch anwenden können. Bei dieser Art des Lernens handelt es sich um eine „Konzeptveränderung“ (engl. *conceptual change*).

Die Theorie der Konzeptveränderung wurde bereits zu Beginn der 1980er Jahre von George Posner und Kenneth Strike entwickelt (Posner et al. 1982). Die Grundidee besteht darin, dass Lernen als Veränderung von Vorstellungen (Konzepten, Begriffen) zu verstehen ist. Dieser Prozess beginnt bei den Begriffen, über die man bereits verfügt, sogenannten Präkonzepten. Genau bei diesen muss man im Unterricht ansetzen, wenn man den Lernprozess möglichst gezielt und effektiv unterstützen möchte. Damit ein neuer Begriff übernommen wird, muss zum einen der alte Begriff als unzureichend empfunden werden, und zum anderen muss der neue Begriff verständlich sein und als fruchtbar angesehen werden, das heißt es muss ersichtlich sein, dass man damit mehr erklären kann als mit dem alten (Posner et al. 1982, S. 214; siehe für neuere Entwicklungen Vosniadou 2013 und für eine Übertragung auf die Philosophie Zimmermann 2016).

Um die Jugendlichen darin zu unterstützen, den Begriff „Argument“ im oben erläuterten Sinn zu übernehmen, kann man bei den Begriffen „Grund“ und „Begründung“ ansetzen. Damit die Schüler:innen bereit sind, den neuen Begriff des Arguments zu übernehmen, werden sie im Idealfall dazu geführt zu erkennen, dass der Begriff der Begründung nicht hinreichend ist, weil damit der Übergang vom Grund und der damit begründeten Aussage nicht ins Blickfeld kommt. Wenn wir jedoch den neuen Begriff des Arguments übernehmen, dann geschieht genau dies, und wir können dann zwischen der Kritik am Übergang und der Kritik an der Wahrheit der Prämissen unterscheiden. Das ist wichtig, wenn wir eine

Diskussion über Argumente führen wollen. Hilfreich ist es, die verschiedenen Arten der Kritik gleich an konkreten Beispielen zu veranschaulichen.

Die Übernahme des neuen Begriffs „Gültigkeit“ stellt, wie bereits erwähnt, aufgrund der geforderten Abstraktionsfähigkeit eine kognitive Herausforderung dar. In der empirischen Forschung findet man kaum Hinweise darauf, wie der Lernprozess dazu optimal gestaltet werden soll. Ich persönlich versuche, kraft meiner intellektuellen Autorität als Lehrperson, eine anfängliche Motivation bei den Schüler:innen zu schaffen, indem ich ihnen sage, dass der Begriff der Gültigkeit der wichtigste in der Logik überhaupt sei. Jedenfalls muss es mir im Unterricht erst einmal gelingen, den Schüler:innen verständlich zu machen, was Gültigkeit ist. Dazu arbeite ich mit ihnen am Beispiel von ausgewählten Syllogismen und veranschauliche mit Hilfe von Mengendiagrammen, was ein gültiges Argument ist. Zum Beispiel an einem Syllogismus des Modus „Barbara“: Alle Menschen sind Säugetiere. Alle Säugetiere sind Lebewesen. Daraus folgt: Alle Menschen sind Lebewesen. Dieser Schluss ist gültig, denn wenn die Prämissen wahr sind, dann muss es auch die Konklusion sein. Um sich dies vor Augen zu führen, kann man das folgende Mengendiagramm erstellen:



Man sieht, dass es nicht möglich ist, dass ein Mensch kein Lebewesen ist, wenn alle Menschen Säugetiere und alle Säugetiere Lebewesen sind. Das ist kein ausformulierter Beweis dafür, dass es so ist, aber es ist eine Visualisierung davon, was ein gültiges Argument ist.

Man kann nun auch andere Begriffe in das Diagramm einsetzen. Zum Beispiel: Quadrat, Viereck und Geometrische Figur. Und man kann auch Platzhalter für die Begriffe einsetzen, zum Beispiel die Grossbuchstaben A, B, C. Damit haben wir einen Schritt Richtung Formalisierung des Arguments getan: P1: Alle A sind B. P2: Alle B sind C. Also: K: Alle A sind C.

Man kann auch Begriffe einsetzen, die zu offensichtlich falschen Aussagen führen. Zum Beispiel: Alle Katzen sind schwarz. Alle schwarzen Dinge sind Automobile. Daraus folgt: Alle Katzen sind Automobile. Beide Prämissen sind offen-

sichtlich falsch, die Konklusion ist falsch, das Argument ist gültig, denn es hat dieselbe Form wie die vorherigen; wenn die Prämissen wahr wären, dann wäre auch die Konklusion wahr (Pfister 2013, S. 23-25). Es ist diese kognitive Herausforderung, die Frage nach der Wahrheit der Prämissen von der Frage nach der Gültigkeit des Arguments zu trennen, die die Schüler:innen meistern müssen. Sodann ist es idealerweise so, dass man die Nützlichkeit des Begriffs der Gültigkeit aufzeigt. Eine Möglichkeit besteht darin, Beispiele zu nennen, in denen wir mit Hilfe von gültigen Argumenten unser Wissen erweitern. Etwa ein Beispiel zu Entscheidungen aus dem Alltag: Wenn jetzt 12:00 Uhr ist, und der nächste Bus um 12:05 fährt, und man mindestens 10 Minuten benötigt, um von hier zur Bushaltestelle zu gelangen, dann kann ich jetzt hier den nächsten Bus nicht erreichen. Oder ein Beispiel für ein Wissen über etwas, das wir nicht direkt beobachten können, sondern erschließen müssen: Wenn es Leben nur geben kann, wenn es flüssiges Wasser gibt, und es auf dem Planeten Mars jetzt kein flüssiges Wasser gibt, dann gibt es jetzt auch kein Leben auf dem Mars.

6 Technik der Visualisierung von Argumenten mit Pfeilen

Wie können argumentative Fähigkeiten gefördert werden? Die Erarbeitung argumentationstheoretischer Begriffe, wie oben erläutert, ist ein hilfreiches Mittel. Aber die Schüler:innen müssen die Begriffe in konkreten Aufgabenbeispielen anwenden und die Verwendung üben, damit sie kompetent darin werden.

Die Fähigkeiten verbessern sich vor allem dadurch, dass man sie übt. Besonders wirkungsvoll ist das Üben in Gruppendiskussionen (Kuhn 1999; Kuhn/Crowell 2011). Eine weitere nützliche Methode ist die Visualisierung von Argumenten mit Hilfe von Pfeilen. Wird die Technik der Visualisierung mit Hilfe von Pfeilen verwendet, so verbessern sich die Fähigkeiten des Argumentierens nachweislich (Harrell 2008). Die Technik ist einfach zu verstehen und anzuwenden. Sie soll hier kurz vorgestellt werden.

Die Grundidee besteht darin, dass man die Verbindung zwischen den Aussagen mit Pfeilen darstellt. Die einfachste Form besteht darin, dass man einen Pfeil für die Stützbeziehung verwendet. Die Aussage, von der der Pfeil ausgeht, stützt die Aussage, zu der der Pfeil hinzeigt. Damit lassen sich auch ineinander verschachtelte Argumente gut darstellen: Was die Prämisse des einen Arguments ist, ist zugleich die Konklusion eines anderen, das heißt die Aussage wird also wieder-

Pfeile können auch dazu verwendet werden, um eine komplexere Argumentation darzustellen, wie wir sie in einer Debatte finden. Darin gibt es nicht nur Gründe für und gegen eine These, sondern auch Gründe für und gegen die Gründe. Man kann die Beziehungen übersichtlich in einer Debattenkarte darstellen (Betz 2016; Für zahlreiche Übungsbeispiele zur Visualisierung mit Pfeilen, siehe Franzen/Burkard/Löwenstein 2022, S. 122-171).

7 Entwicklung epistemischer Kognition

Soll das Argumentieren im Rahmen der Förderung des kritischen Denkens unterstützt werden, so ist es lohnend, auch die Entwicklung der epistemischen Kognition zu berücksichtigen, das heißt die Entwicklung von Begriffen wie Meinung, Wissen und Rechtfertigung. Denn da das Argumentieren unter anderem dazu dient, Wissensansprüche zu rechtfertigen, spielt es eine Rolle, was man unter „Wissen“ versteht. Kinder haben zunächst einen Begriff von absoluter Gewissheit: sie halten das, was sie sehen, und das, was ihnen Autoritäten sagen, für absolut sicher (Piaget 1926). Mit der Zeit werden ihre Ansprüche auf Gewissheit immer mehr mit Zweifel in Frage gestellt. Mit Erreichen des Stadiums des formal-operationalen Denkens (im Sinne Piagets, siehe oben) sind die Jugendlichen in der Lage, den auf einzelne Wissensansprüche bezogenen Zweifel zu verallgemeinern. Daraus ergibt sich eine Situation, in der Jugendliche vielfach einen von zwei Wegen wählen, wie Michael Chandler und seine Kollegen erläutern: Entweder sie gelangen zum Schluss, dass es gar kein Wissen gibt, dass alles relativ und subjektiv ist, oder sie legen mehr oder weniger willkürlich fest, welche Autoritäten Wissen haben und folgen diesen blind. Die erste Auffassung wird als „naiver Relativismus“ oder als „Schülerrelativismus“ (*student relativism*) bezeichnet, die zweite als „Dogmatismus“. Keine der beiden Auffassungen lässt sich mit guten Gründen vertreten. Die Jugendlichen müssen einen angemessenen Umgang mit der Möglichkeit des globalen Zweifels und eine neue epistemische Sicherheit finden. Dies ist eine der Herausforderungen in der Adoleszenz und zum Teil darüber hinaus (Chandler/Boyes/Ball 1990). Auch viele Student:innen vertreten noch einen derartigen Relativismus (siehe dazu die klassische Studie aus den USA von Perry 1970, oder viele weitere, etwa die neuere Studie zu den Vorstellungen angehender Geschichtslehrer:innen in der Schweiz von Mathis 2021).

Für den Unterricht in Bezug auf das kritische Denken und Argumentieren hat dies vor allem zwei Konsequenzen. Erstens muss man als Lehrperson damit rechnen, in der Sekundarschule auf Äußerungen des Schülerrelativismus zu treffen, und wenn es geschieht, so ist es hilfreich, wenn man sich bewusst ist, dass dies ein Stadium in der Entwicklung der epistemischen Kognition ist. Dasselbe gilt auch für den Unterricht in der Sekundarstufe II und an Hochschulen. Zweitens sollen im Unterricht in Bezug auf kritisches Denken und Argumentieren auch epistemische Begriffe wie Überzeugung, Wissen und Rechtfertigung zum Gegenstand gemacht und die Entwicklung der epistemischen Kognition gefördert werden, indem man den Übergang von einem Begriff von Wissen als Gewissheit hin zu einem Begriff von Wissen als wahre begründete Meinung unterstützt (Pfister 2019).

Literatur

- Beckermann, Ansgar (2003). Einführung in die Logik. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Betz, Gregor (2016). Logik und Argumentationstheorie. In: Pfister, Jonas/Zimmermann, Peter (Hrsg.) (2016). Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Bern/Stuttgart: Haupt/UTB.
- Bowell, Tracy/Kemp, Gary (2002). Critical Thinking. A Concise Guide. London: Routledge.
- Brun, Georg (2016). Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion. In: Pfister, Jonas/ Zimmermann, Peter (Hrsg.) (2016). Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Bern/Stuttgart: Haupt/UTB.
- Burkard, Anne (2021). Zum Argumentbegriff und zur Förderung argumentativer Fähigkeiten in Lehrwerken des Philosophie- und Ethikunterrichts der Sekundarstufe I. In: Budke, Alexandra/Schäbitz, Frank (Hrsg.) (2021): Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken. Münster: LIT.
- Burkard, Anne/Franzen, Henning/Löwenstein, David/Romizi, Donata/Wienmeister, Annett (2021). Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning. In: Journal of Didactics of Philosophy 5(2). DOI: <https://doi.org/10.46586/JDPh.2021.9599>
- Chandler, Michael J./Boyes, Michael/Ball, Lorraine (1990). Relativism and Stations of Epistemic Doubt. In: Journal of Experimental Child Psychology 50/1990.

- D-EDK (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (Hrsg.) (2016). Lehrplan 21. Grundlagen, Luzern. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_Grundlagen.pdf [Zugriff: 22.11.2022]
- Franzen, Henning (2022). Argumentieren klein anfangen. Mit Kurztexten wie Online-Kommentaren argumentative Kompetenzen entwickeln. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 1.
- Franzen, Henning/Burkard Anne/Löwenstein, David (Hrsg.) (2022). Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht. www.philovernetz.de/argumentieren-lernen/ [Zugriff: 22.11.2022]
- Harrell, Maralee (2008). No Computer Program Required: Even Pencil-and-Paper Argument Mapping Improves Critical Thinking Skills. In: Teaching Philosophy 31.
- Hitchcock, David (2018). Critical Thinking. In: Zalta, Edward (Hrsg.) (2018). Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/> [Zugriff: 05.07.2022]
- Inhelder, Bärbel/Piaget, Jean (1955). De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent: essai sur la construction des structures opératoires formelles. Paris: Presses universitaire de France. (Dt. Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden: Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen. Stuttgart: Klett 1977.)
- Kuhn, Deanna (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. In: Educational Researcher 28(2).
- Kuhn, Deanna (2022). Metacognition matters in many ways. In: Educational Psychologist 57(2). DOI: 10.1080/00461520.2021.1988603
- Kuhn, Deanna/Crowell, Amanda (2011). Dialogic Argumentation as a Vehicle for Developing Young Adolescents' Thinking. In: Psychological Science 22(4).
- Mathis, Christian (2021). „Wahrheit ist relativ“. Epistemische Überzeugungen von Deutschschweizer Primarlehr-Studierenden zur historischen Wahrheit. In: Buchberger, Wolfgang/Kühberger, Christoph (Hrsg.) (2021). Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte – Herausforderungen – Perspektiven. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Moshman, David (1990). The development of metalogical understanding. In: Overton, W.F. (Hrsg.) (1990). Reasoning, necessity, and logic: Developmental perspectives. Hillsdale: Erlbaum.
- Moshman, David (2004). From inference to reasoning: The construction of rationality. In: Thinking & Reasoning 10(2).

- Moshman, David (2020). Reasoning, Argumentation, and Deliberative Democracy. London: Routledge.
- Perry, William (1970). Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pfister, Jonas (2013). Werkzeuge des Philosophierens. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, Jonas (2019). Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy. In: Teaching Philosophy 42.
- Pfister, Jonas (2020). Kritisches Denken. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, Jonas (2022). Fachdidaktik Philosophie. 3. Auflage. Bern/Stuttgart: Haupt/UTB.
- Piaget, Jean (1926). La représentation du monde chez l'enfant. Paris: F. Alcan. (Dt. Das Weltbild des Kindes. Stuttgart: Klett 1978.)
- Piaget, Jean (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Paris: Delachaux & Niestlé. (Dt. Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett 1969.)
- Posner, George J./Strike, Kenneth A./Hewson, Peter W./Gertzog William A. (1982). Accomodation of a Scientific Conception: Towards a Theory of Conceptual Change. In: Science Education 66.
- Richter, Philipp (2015). Das Thema „ethisches Argumentieren“ in Schulbüchern des Ethikunterrichts. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2.
- Sinhart-Pallin, Dieter/Ralla, Mechthild (2013). Handbuch zum Philosophieren mit Kindern, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tetens, Holm (2004). Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung. München: Beck.
- Vosniadou, Stella (Hrsg.) (2013). International handbook of research on conceptual change. Second edition. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmermann, Peter (2016). Fachliche Klärung und didaktische Rekonstruktion. In: Pfister, Jonas/Zimmermann, Peter (Hrsg.). Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Bern/Stuttgart: Haupt/UTB.

Philosoph in Residence (PiR)

Erste Erkenntnisse aus einer Pilotstudie

Anja Thielmann

In der Präambel der 2015 veröffentlichten Agenda 2030 werden jene Kernthemen genannt, die für das Überleben der Menschheit und des Planeten von zentraler Bedeutung sein werden. Dazu gehört die Stärkung eines Zusammenlebens in Frieden und Würde und die Förderung gerechter, inklusiver Gesellschaften unter Wahrung der Menschenrechte (vgl. United Nations, 2015, S. 1) Alle Mitgliedstaaten verpflichteten sich zur Umsetzung der 17 *Sustainable Development Goals* (SDGs). Im Zuge der Vorarbeiten zur Agenda 2030 stellten die Verantwortlichen der Bildungsdirektion Wien bereits 2014 die Weichen für zukunftsweisende Themen, wie Inklusion und lebenslanges Lernen. So lautete der Titel des Internationalen Alfred Dallinger Symposium 2014 in Wien „Gemeinsam lernen – Vielfalt erleben!“ (Arbeiterkammer Wien, 2014). Dabei wurde in den Begrüßungsworten von Dr. Susanne Brandsteidl betont, dass an Wiener Schulen alle Kinder und Jugendlichen in Ihrer Vielfältigkeit wahrgenommen und akzeptiert werden. Ein ‚Anderssein‘ nicht mehr versteckt werden müsse – im Gegenteil – Kinder und Jugendliche sollen ermutigt werden zu zeigen, was sie können und wissen (vgl. Arbeiterkammer Wien, 2014). Das bedeutet, dass Individualität zu fördern und zu unterstützen, als eine zentrale Aufgabe für Lehrpersonen an Wiener Schulen gesehen wird. Jedoch soll in diesem Zusammenhang auch nicht nur eine Förderung des kognitiven Wissens im Vordergrund stehen, sondern Kindern und Jugendlichen sollen eine „Vielfalt erleben“ indem Schüler:innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, religiöser und sprachlicher Sozialisation zusammen unterrichtet werden und sich so annähern. Es soll ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, „Gemeinsam (voneinander) zu lernen“. In der Schweiz wurde im *Lehrplans 21* der Fokus auf die SDGs beispielsweise im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft, folgendermaßen als Ziel formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler erproben Möglichkeiten, das Zusammenleben zu gestalten und soziale Herausforderungen zu bewältigen und werden zu eigenständiger Lebensgestaltung und verantwortlicher Teilhabe an der Gemeinschaft ermutigt“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2016).

Neben dem Einbeziehen der SDGs spielt in der Rhetorik der Bildungspolitik seit PISA der Begriff „Paradigmenwechsel“ eine zentrale Rolle und wird in diesem Zusammenhang nicht im wissenschaftlichen Sinne von Kuhn (1973) verstanden, sondern steht für einen „Wertewandels im Bildungsbereich“ (Raidt 2010, S. 22). Diesen Paradigmenwechsel müssen nicht nur Schulen vollziehen, sondern ebenso Lehrpersonen. Einstellungen und Anforderungen müssen überdacht und an die neuen Herausforderungen angepasst werden. Die Schule sollte ein gemeinsamer Ort des Lernens sein, an dem Lehrpersonen und Schüler:innen sich gemeinsam auf Entdeckungsreise begeben und verschiedene Situationen mit verschiedenen Menschen bewältigen.

Leider ist in Österreich kein Ethik-Unterricht für die Primarstufe vorgesehen, welche prädestiniert wäre, diese Inhalte zu vermitteln. Dennoch, so die Meinung der Verantwortlichen in der Bildungsdirektion Wien, sollten all diese Kompetenzen möglichst früh erworben werden.

Aufgrund dieser Forderung nach einem frühen Erwerben von Schlüsselqualifikationen und der Umsetzung der genannten Anforderungen an Schule und Lehrpersonen – Erfüllung der SDGs und Paradigmenwechsel – stellten sich der Autorin im Vorfeld der Pilotstudie folgende Fragen: Wie lassen sich diese sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ (Mertens, 1974 zit. n. Horn u. a., 2012, S. 117) erwerben bzw. wie können Lehrpersonen diesen konträr scheinenden Anforderungen von Individualisierung einerseits und gemeinschaftlichem Lernen andererseits, in ihrem Unterricht gerecht werden? Wie könnte einem Spannungsfeld von kognitivem Wissen und individueller Förderung auf der einen Seite und Soft Skills, wie Teamarbeit und Rücksichtnahme auf der anderen, begegnet werden? Auf diesen Fragestellungen und vor allem auf der Frage nach der didaktisch-methodischen Umsetzung basiert das Erasmus+-Projekt *Philosopher in Residence (PiR)*, welches mit Fördergeldern der Europäischen Kommission u. a. durchgeführt wurde. Im Zuge dieses Projekts wurde die Pilotstudie an Wiener Volksschulen durchgeführt, welche in diesem Artikel auszugsweise vorgestellt wird. Die Pilotstudie bzw. die Projektidee des Einsatzes eines *Philosopher in Residence (PiR)*, basieren auf dem didaktisch-methodischen Konzept *Philosophy for Children (p4c)* von Matthew Lipman, welches ein gemeinsames Lernen in einer philosophischen Forscher:innengemeinschaft – einer sogenannten *Community of Inquiry (CI)* beschreibt und eine Möglichkeit zeigt, wie inklusive Forschung in einer Schulklasse gestaltet und aufgebaut werden kann (vgl. Lipman 1991, S. 212-225).

Pilotstudie – p4cHI goes Volksschulen in Wien

Das Erasmus+-Projekt *Philosophier in Residence* des Europa Büros des Stadtschulrats für Wien (jetzt Bildungsdirektion Wien) welches vom 1.10.2016 – 30.9.2018 durchgeführt wurde, beruhte auf der Überlegung der Education 2030 Agenda (UNESCO 2016) und dem Umstand, dass sich Europa in einer Zeit der Zuwanderungen auch in einem kulturellen Wandel befindet. Aufgrund der gesellschaftlichen Gegebenheiten sollte es Kindern und Jugendlichen in einem geschützten Umfeld wie dem Klassenverband ermöglicht werden, u. a. die kulturellen Unterschiede, das aktive Miteinander, das Sich-gemeinsam-orientieren zu erleben bzw. eine innere Stabilität des Menschen und das Wachstum an Menschlichkeit anzustreben (vgl. United Nations, 2015, S. 1).

Aus diesen Vorüberlegungen entwickelte sich die Idee des Projekts: ein kindgerechtes Philosophieren an Volksschulen (Primarstufe) zu etablieren. Nach kurzer eingänglicher Recherche wurde deutlich, dass ein Drittel der befragten Lehrpersonen ein kinderphilosophisches Konzept (wenn auch nicht dezidiert den Philosophy for Children (p4c)-Ansatz von Lipman) bereits kannten oder zumindest davon gehört hatten und es teilweise auch schon im Unterricht eingesetzt, aber wieder verworfen hatten. Auf die Frage, warum sie den p4c-Ansatz nicht weiterverfolgt haben, antworteten die Befragten, dass sie ohnehin diverse Gesprächsaktivitäten mit der Klasse, z. B. Morgenkreis u.ä. durchführen und sie keinen Unterschied zum p4c-Ansatz sähen. Jedoch hatte keiner der Befragten eine dezidierte p4c-Ausbildung. Aus diesem Grund bestand auch das Interesse, p4c (erneut) kennenzulernen und an dem Pilotprojekt teilzunehmen.

Philosophy for Children (p4c) oder warum sollen Kinder mit Philosophie konfrontiert werden?

Matthew Lipman (1922-2010), der Gründer des *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) 1974 an der Montclair State University/New Jersey, war der Meinung, dass es eine starke, einzigartige Beziehung zwischen Philosophie und Kindheit gibt. In seinen Arbeiten bezieht er sich immer wieder auf John Dewey (1859-1952), der die Kindheit als die beste Zeit ansieht, um über das Konzept der kausalen Beziehung des Lebens nachzudenken. Dewey schreibt dazu: „The curious mind is constantly alert and exploring, seeking material for thought, as a vigorous body is on the qui

vive for nutriment. Eagerness for experience, for new and varied contacts, is found where wonder is found” (Dewey 1910, S. 31). Lipmans Arbeit basiert daher auf der Annahme, dass Kinder von einem sehr frühen Stadium an in der Lage sind abstrakt zu denken und philosophische Fragen zu verstehen und auch zu stellen, welches er in folgendem Zitat zusammenfassend zum Ausdruck bringt. „If philosophy is seen to represent the natural fulfilment and culmination of childhood curiosity and wonder, of childhood speculation about the nature of things and of childhood concern for truth about reality, then nothing could be more in keeping with children’s own intellectual dispositions than philosophical activities.” (Lipman 1993, S. 148)

Kinder sind voller Neugier und Verwunderung – also stellen sie Fragen. Lipman wiederum stellte fest, dass dieses Fragenstellen irgendwann aufhört. Warum ist das so? Bei Adorno ist folgende Antwort zu finden „Ich glaube, dass [...] wir eigentlich alle als Kinder Philosophen sind und dass uns durch unsere offizielle Erziehung [...] die Philosophie herausgeprügelt wird.“ (Adorno 1973, S.141 f.)

Lipman (1991) greift Adornos Gedanken auf und stimmt zu, dass Kinder gute Fragesteller:innen sind, ist aber der Meinung, dass das Fragen stellen allein nicht ausreicht. Kinder müssen angeleitet und mit geeigneten Mitteln oder Werkzeugen ausgestattet werden, um einen Zugang zu Philosophie, zu Fragestellungen die ihren Alltag, wie auch ihre Schulzeit und Unterrichtsinhalte betreffend, zu finden. Dabei soll die Philosophie selbst als Werkzeug dienen, die einerseits ein Denken schult und andererseits dazu motiviert, Argumente zu finden und Lösungen zu suchen, die benötigt werden, um (sich) die Welt zu erklären. Lipman verweist in seinen Ausführungen auf Deweys lerntheoretischen Ansatz (1916), dass Kindern die Möglichkeit gegeben werden sollte, durch Forschen und Erforschen die Welt zu erfahren und zu erkunden, um sich den Fragen, die sie (sich) stellen, widmen zu können. Mehrere Studien von Sharp und Reed (1992 und 1996) belegen, dass das Fragen und Staunen über die Welt nachlassen, wenn die Kinder in die Schule gehen. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen: Warum ist das so? Und vielleicht viel wichtiger: Wie kann diese Fähigkeit bewahrt werden? Was können Lehrpersonen dazu beitragen? Bzw. wie muss Unterricht gestaltet werden, damit das kindliche Staunen über die Welt nicht verloren geht?

John Dewey führt (1910, S. 74) den Begriff des *critical thinking* ein und beschreibt damit ein Bildungsziel, welches er als „forschende Haltung des Geistes“

(ebd. S. 82) bezeichnet. Für Lipman greift die Förderung des rein *kritischen Denkens* – welches von Anderson (1942) wieder aufgegriffen und im amerikanischen Schulsystem in den 80er Jahren (vgl. National Commission on Excellence in Education, 1983) lange forciert wurde zu kurz, wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche in ihrem Wunsch zu unterstützen, die Vielfalt und Komplexität der Welt zu verstehen. Beim *kritischen Denken*, so wie es an amerikanischen Schulen – mittels Geschicklichkeits- oder Denkspielen – unterrichtet wurde, kritisiert Lipman, fehle den Kindern die Möglichkeit, ihre eigenen Ideen und Lösungsansätze aufzubauen und mit denen anderer zu vergleichen. Lipman begründet, von Deweys Ansatz ausgehend, dass Kinder und Jugendliche stattdessen mit Philosophie konfrontiert werden sollten, um ihren Wissensdurst zu stillen bzw. ihren Fragen nachgehen zu können, die darauf abzielen die Welt zu verstehen. Ihr (natürlicher) philosophischer Impuls des Staunens bedeutet nicht notwendigerweise, dass sie selbst den Sinn für das finden können, wonach sie suchen. Kinder sind per se neugierig, und die Philosophie bietet ihnen ein schier unerschöpfliches Repertoire an philosophischen Ideen, mit denen sie ihre Neugierde konstruktiv bearbeiten können. Die Philosophie bietet zwar keine endgültige Meinung, aber sie vermittelt dem Kind, dass die Suche nach Antworten bewältigbar und erstrebenswert ist. Erklärungen der physischen Welt reichen oft nicht aus. Kinder brauchen den Kontext, in dem eine Erklärung Sinn macht und den dominanten oder zentralen Gedanken enthält, der sie neugierig macht oder gemacht hat (vgl. Lipman et al. 1980, S. 13 ff.).

Ein weiterer Rechtfertigungsgrund, warum Kinder und Jugendliche mit Philosophie konfrontiert werden sollten, ergibt sich aus der Annahme, dass Erklärungen von Erwachsenen für Kinder oft unverständlich oder unbefriedigend sind. Vielleicht sind sie dann noch verwirrter als vorher oder sie werden misstrauisch und fragen weiter nach. Wenn z. B. eine Frage auftaucht wie: „Wenn Oma gestorben ist, wie können wir sicher sein, dass sie in den Himmel gekommen ist?“ werden Erwachsene möglicherweise versuchen zu erklären und zu beruhigen und dementsprechende Argumente vorbringen. Aber vielleicht sollten wir das Kind fragen: „Warum fragst du dich das? Es scheint dir unklar zu sein, warum zweifelst du?“

Lipman ist der Meinung, dass “It (Anm. gemeint ist die Philosophie) can help to provide what all students need: their own sense of the importance of learning.” (Lipman in Lipman/Sharp 1994, S. 9). Aus diesem Grund basiert der methodische Ansatz von Lipman auf der so genannten *Community of Inquiry (CI)*,

die alle Schüler:innen einer Klasse in eine philosophische Forschungsaktivität einbezieht (ebd. S. 45 f.) Lipmans Ansatz folgend wäre es völlig falsch, Philosophie als besonderes Additivum zu sehen, welches nur für eine kleine Klasse von Hochbegabten oder Eliteschüler:innen geeignet ist. Hier soll noch einmal besonders betont werden, dass es Lipman nicht darum geht, Kindern philosophische Inhalte zu vermitteln. Sein Ansatz zielt auf die Förderung des selbstständigen Denkens in einer Gemeinschaft ab und basiert auf den Fragen der Kinder. Lipman unterstreicht ein Erfahrungslernen, welches so zu verstehen ist, dass Kinder Bezugspunkte aus ihren Erfahrungen und ihrem persönlichen Wissen nutzen, um ein besseres Verständnis für Fragen im Allgemeinen zu entwickeln.

Philosophy for Children Hawai'i (p4cHI) – eine Weiterentwicklung

Jackson, der bei Lipman am IAPC studierte, brachte 1984 dessen p4c-Idee nach Hawai'i. Im Laufe der Jahre adaptierte und erweiterte Jackson den Lipman'schen Ansatz. So stützt sich der *p4cHI*-Ansatz neben den drei Eckpfeilern, die mit dem ursprünglichen Ansatz identisch sind, auf Gemeinschaft (*Community*); philosophischen Forschung (*Inquiry*); kindliches Staunen (*Philosophy-wonderment*) und auf die Reflektion und Evaluation des Forschungsprozesses (*Reflection on the process*) (vgl. Jackson 2013, S. 100). Jacksons Ansatz unterscheidet sich maßgeblich von Lipmans, in dem er ein didaktisches Modell – *Plain Vanilla* (Jackson 2001) – einführt und den Fokus auf eine intellektuell sichere Umgebung legt. Durch den Einsatz des *Good Thinker's Tool kit* (vgl. ebd., S. 104) – einer philosophischen Werkzeugkiste – führt Jackson anschaulich verschiedene Werkzeuge der Philosophie ein, so auch die Bezeichnung *gently socratic dialogue* (ebd., S. 461) oder *p4c-Dialogue* (wie er im weiteren Verlauf genannt wird). Jackson stimmt mit Lipman darin überein, dass jedes Kind die Welt staunend entdeckt.

Philosophy for Children (p4c)-Dialogue und lebensweltliche Fragen

Ein Gesprächskreis als Methode ist per se nichts Neues und wird im Unterricht in verschiedener Form eingesetzt. Dabei obliegt es der Lehrperson, inwieweit sie in das Gespräch eingreift, um es eventuell auch in die Richtung zu lenken, bzw. zu einem Ergebnis zu gelangen, zu dem die Lehrperson gerne kommen möchte. Ein *p4c-Dialogue* unterliegt hingegen dem Konzept, wie

Splitter und Sharp (1995, S. 143) es beschreiben: „[...] follow the inquiry, where it leads“. Dabei bestimmt die *Community of Inquiry (CI)* nicht nur das Thema bzw. die Frage, der im p4c-Dialogue nachgegangen wird, sondern jede:r kann sich lenkend aktiv einbringen. Weber (2013, S. 184) meint: „[...] der wichtigste Unterschied zur normalen Unterrichtssituation ist, dass in einer *Community of Inquiry* weder die Lehrkraft noch die Kinder die Antwort auf die Frage wissen.“ Dies ist sicher für Lehrpersonen der schwierigste Schritt, die Kontrolle bzw. Führung abzugeben und sich einzulassen auf die Lenkung der *Community of Inquiry*. Jedoch ist dies notwendig, um zu einem lernseitigen Verständnis von Unterricht zu kommen (vgl. Schratz 2012).

Der p4cHI Ansatz spricht mit der Eingangsfrage „What do you wonder about“ ganz bewusst auch die lebensweltlichen Fragen der Schüler:innen bzw. Kindergartenkinder an. Denn die Fragen an sich müssen nicht per se philosophisch sein. Der Unterschied liegt in der philosophisch-forschenden Haltung, die unter Zuhilfenahme der Werkzeuge des *The Good Thinker's Tool Kit*, eingenommen werden. Daraus lässt sich das Ziel, das p4cHI verfolgt ableiten: „The aim of “little p” (Anm. gemeint ist p4c) philosophy is to nourish this incipient thinking and direct its development“ (Strong-Makaiiau/Miller 2012, S. 10). Das bedeutet, dass es bei einer p4c-Einheit nicht primär darum geht Kinder und Jugendliche anzuhalten philosophische Fragen zu stellen und diese dann im Anschluss abzuhandeln, sondern stattdessen eine Frage aufzuwerfen und darauf in der *Community of Inquiry (CI)* Antworten zu finden. Philosophie bzw. die philosophischen Werkzeuge stellen das Grundgerüst für ein Verstehen im p4c-Dialogue dar, in dem u. a. Begriffe, Argumente und Schlussfolgerungen analysiert werden, gelernt wird, sich auf die eigene Meinung und/oder die der anderen zu beziehen und gegebenenfalls zu korrigieren, etc. Neben dem strengen begrifflich-argumentativen und reflexiven Charakter der Philosophie soll in einem p4c-Dialogue auch eine spielerische, kreative und offene Haltung vermittelt werden. Diese angestrebten Kompetenzen werden als Grundvoraussetzungen gesehen, um ein demokratisches Zusammenleben, wie auch Dewey (1916) es beschreibt, zu ermöglichen.

Projektidee – Philosophers in Residence (PiR)

Die Projektidee eines *Philosopher in Residence (PiR)* die/der Lehrpersonen bei ihren p4c-Einheiten bzw. beim Aufbau einer Forschungsgemeinschaft un-

terstützt, basiert auf einem Artikel von Ben Lukey (2013, S. 42). Auf den ersten Blick scheint die Leitung einer *p4c(HI)*-Einheit nicht sonderlich komplex zu sein. Umfragen im Zuge der Pilotstudie haben jedoch ergeben, dass viele Lehrpersonen in Wien versucht haben, das methodisch-didaktische Modell *p4c(HI)* einzusetzen, dies jedoch wegen mangelnder Unterstützung aufgegeben haben, bzw. sie keinen Unterschied zu einem klassischen Gesprächskreis erkennen konnten. Jedoch muss in diesem Zusammenhang betont werden, dass ein *p4c-Dialogue* über klassische Gesprächskreise hinaus geht. Bereits durch die Eingangsfrage einer *p4cHI*-Einheit, welche lautet: „What do you wonder about?“, sollen alle ermutigt werden Fragen zu stellen und ihre Verwunderung zum Ausdruck zu bringen. Die Teilnehmer:innen einer philosophischen Forscher:innengemeinschaft unterstützen sich gegenseitig bei der Entwicklung von Antworten und zeigen verschiedene Bedeutungen und Perspektiven auf und helfen sich beim Umgang mit diesen.

Obwohl Lipmans Hauptaugenmerk zu Beginn seiner Arbeit rein auf der Förderung der Denkfähigkeit lag, so verwies er doch von Beginn an auf die Vorteile der Einbeziehung von Personen unterschiedlichen Alters, Geschlechts, kultureller Sozialisation etc., um aus verschiedenen Perspektiven von- und miteinander zu lernen. Für Jackson, bzw. aus Sicht der *p4cHI*-Bewegungen sollte die Institution Schule ein intellektuell sicherer Ort sein, an dem Dinge ausprobiert und Fragen gestellt werden können. In dieser Vision von Schule können Kinder ihre Fähigkeit Fragen zu stellen und zu staunen, um ihrer Welt einen Sinn zu geben, entfalten. Im Mittelpunkt steht die dialogisch-philosophische Forscher:innengruppe, die philosophische Werkzeuge einsetzt, um Fragen zu vertiefen und aus anderen Perspektiven zu betrachten. Mit dem Einsatz eines *PiR* soll Lehrpersonen eine Unterstützung geboten werden, um diese Form der selbstreflektierenden Forscher:innengemeinschaft (*Community of Inquiry*) aufzubauen. Nach der Implementierung sollen die Lehrpersonen sowie Schüler:innen in weiteren Einheiten begleitet werden. Ziel ist es Philosophie bzw. Philosophieren im Sinne Wittgensteins „Philosophie ist keine Lehre, sondern eine Tätigkeit“ (§4.112 Wittgenstein), in den Schulalltag einfließen zu lassen bzw. als festen Bestandteil zu verankern.

Die Idee von Ben Lukey (2013), den Lehrpersonen einen *Philosopher in Residence* (*PiR*) zur Seite zu stellen, um ihnen den *p4cHI*-Ansatz von Jackson näher zu bringen und eine *Community of Inquiry* Forscher:innengemeinschaft im Sinne von Lipman, Sharp und Ouchan (1980) aufzubauen, wurde von

den Lehrpersonen begrüßt. Für das Projekt wurde die Idee des *PiR* adaptiert und in Zusammenarbeit mit Thomas E. Jackson wurden spezielle Trainingsmodule für die *PiR* entwickelt. Nach der Schulung wurden die *PiR* in einer 10-wöchigen Pilotphase an die Schulen entsandt. Der Einsatz eines *PiR* pro Klasse hatte zwei Aspekte: Einerseits konnte die Lehrperson in der Rolle eines teilnehmenden Beobachters die Schüler:innen ihrer Klasse aus einer anderen Perspektive wahrnehmen und andererseits den Methodeneinsatz des *p4c*-Dialogues in praktischer Anwendung erleben.

Die Untersuchung fand auf mehreren Ebenen statt. Vor und nach der 10-wöchigen Pilotphase wurden die Lehrpersonen mittels Leitfadenterviews befragt, welche mit qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet wurden. Während der Pilotierungsphase erhielten die klassenführenden Lehrpersonen die Aufgabe als teilnehmende Beobachter:innen soziale Interaktionen, sprachlichen Ausdruck, Meldehäufigkeit der Schüler:innen sowie allgemeine Beobachtungen zu dokumentieren. Ebenso fand nach jeder *p4c-Einheit* (eine Unterrichtseinheit á 50 Min.) des *PiR* eine individuelle Evaluierung der Beobachtungen der Lehrpersonen statt.

Vordergründig sollte den Schüler:innen, wie auch den Lehrpersonen, durch den Einsatz der *PiR* die Möglichkeit geboten werden, das methodische Philosophieren aktiv-praktisch kennenzulernen bzw. Antworten auf die der Pilotstudie zugrunde liegenden Forschungsfragen zu finden. Vor allem durch die Nachbesprechung der Beobachtungsprotokolle und Rückmeldungen der Lehrpersonen, wurde deutlich, dass sich durch den methodisch-didaktischen Einsatz von *p4c* den Lehrpersonen eine völlig neue Sicht auf die Klasse bzw. Schüler:innen offenbarte. Die folgenden Beispiele der Pilotstudie sollen exemplarisch aufzeigen, was Lehrpersonen nach einer *p4c-Einheit* rückgemeldet haben.

Eye-opener – neue Sicht auf Schüler:innen

Im Anschluss an eine Themenwoche – Dinosaurier – wurde von den Schüler:innen für die *p4c-Einheit* die Frage gewählt: „*Warum sind die meisten Dinosaurier böse?*“ Auf das erste Nachfragen wurde, unter Zuhilfenahme des *The Good Thinker's Tool kit*, der philosophischen Frage nachgegangen: „Was bedeutet böse, bzw. was ist mit böse gemeint?“ Darüber hinaus stellten die Kinder aber auch dezidiert Fragen zum Thema *Dinosaurier* und gaben somit Preis, dass ihnen manches zum Thema ‚nicht klar‘ war bzw. sie es noch

nicht verstanden hatten. Die *p4c-Einheit* gab ihnen die Möglichkeit, ihre Fragen oder Unklarheiten laut auszusprechen und um Klärung in der *Community of Inquiry (CI)* zu bitten. Aufgrund der Rückmeldung und Beobachtung der Lehrperson lässt sich ableiten, dass die *CI* als sicherer Ort, wie Jackson (2013) ihn beschreibt, empfunden wurde. Die Schüler:innen lernen, dass in einer *p4c-Einheit* alle Fragen gestellt werden können und man keine Angst haben muss, eine schlechte Note zu bekommen, wenn man etwas nicht weiß, bzw. sofort beantworten kann. „We are not in a rush“ ist eines der wichtigsten Prinzipien von Jackson, der damit ausdrücken möchte, dass (Nach)Denken ebenso Zeit benötigt, wie auch einen Gedanken zu formulieren.

Für die Lehrperson, in der beobachtenden Rolle, offenbarte sich, wie die Lehrperson es ausdrückte: „eine völlig neue Sicht auf die Klasse“. Sie sah im *p4c-Dialogue* ein besonderes Potenzial, dass sich durch die Fragen, gegenseitigen Erklärungen, etc. eine Art Überprüfung (Leistungsfeststellung) ergab. In Bezug auf die Forschungsfrage wurde deutlich, dass durch den didaktischen-methodischen Einsatz von *p4c* fachliche, aber auch Schlüsselqualifikationen im Bereich der sozialen und persönlichen Kompetenzen erreicht werden. In Bezug auf fachliche Kompetenzen konnte die Lehrperson in einem neuen Setting feststellen, was die Schüler:innen bereits wussten und welche Bereiche noch nicht klar waren. Mit anderen Worten wurde mit dem Einsatz von *p4c* der Lehrperson somit ein weiteres Instrument in die Hand gegeben, um den Wissensstand, – sprich fachliche Kompetenzen – man könnte sagen, sehr niederschwellig zu überprüfen, da den Schüler:innen eigentlich nicht bewusst war, dass sie sich gerade fachlich austauschen. In dieser *p4c-Einheit* wurde der Lehrperson der Mehrwert eines *p4c-Dialogs* in mehrerlei Hinsicht aufgezeigt und dass die darauf verwendete Zeit sinnvoll eingesetzt wurde.

„Lernseits [...] tobt das Leben. Lehrseits die Didaktik“ (Schratz 2018, S. 21)

Ein weiterer positiver Nebeneffekt, den der Einsatz des methodisch-didaktischen *p4c-Konzepts* mitbringt und der zu Beginn des Projekts nicht ersichtlich war, wurde durch die Evaluierung deutlich. Der Einsatz eines *p4c-Dialogues* kann einen lernseitigen Blick auf Unterricht eröffnen. Schratz (2012) prägte das Begriffspaar *lehrseits* und *lernseits*, welches zwei Sichtweisen auf Unterricht beschreibt. Während unter *lehrseits* das Gelingen der Unterrichtsplanung und die Aufgaben der Schüler:innen zu verstehen sind,

bedeutet *lernseits* die Auseinandersetzung der Schüler:innen mit der Sache und/oder der Person/den Personen. „Lernseitige Orientierung zeigt sich im Einlassen der Lehrpersonen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, zugleich aber auch im damit verbundenen eigenen Lernen. [...] Lernseitige Orientierung im Unterricht baut auf die vorhandenen Ressourcen und Potenziale, ist in der Aufmerksamkeit auf die entstehende Zukunft gerichtet und lebt vom Überschuss in der Vielfalt der Möglichkeiten, die jeder Begegnung von Lehrenden und Lernenden innewohnt“ (Schratz 2018, S. 21).

Dass durch *p4c-Einheiten* Lehrpersonen die Möglichkeit geboten wird, einen lernseitigen Blick einzunehmen wurde in einer Nachbesprechung, in der eine Lehrperson folgende Rückmeldung gab, deutlich: „Ich bin so froh, dass wir diese *p4c-Einheit* heute hatten. Der Weltraum ist eigentlich nicht das Thema der 3. Klasse, aber jetzt weiß ich, woran sie wirklich interessiert sind und kann dies bei der Vorbereitung ihres Lernmaterials und ihrer Aktivitäten für das nächste Jahr berücksichtigen. Ich hätte nie gedacht, dass sie schon so viel darüber wissen!“

Schlussbetrachtung

Kinder sollten durch den Einsatz eines *Philosophers in Residence (PiR)* die Möglichkeit erhalten zu erfahren, dass ihre lebensweltlichen Fragen ein wichtiger Beitrag für Unterricht sind und diese ernst genommen werden. In der aktiven Teilnahme an einem *p4c-Dialogue* sollten die Kinder erkennen, dass es zu einem Thema unterschiedliche, u. a. kulturell geprägte Meinungen geben kann und es nicht zu jeder Frage eine ‚richtige‘ Antwort gibt und, dass das Suchen nach Antworten im Klassenverband, in einer *Community of Inquiry*, spannend sein kann. In diesem Sinne kann die Wiederentdeckung der Philosophie, als dialogische Aktivität in der Klasse, als eine wertvolle Ergänzung zur pädagogischen Praxis angesehen werden.

Wie beschrieben, kann eine *Community of Inquiry* in einem *p4c-Dialogue* als ein intellektuell sicherer Ort fungieren, der es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, ihren Fragen und Gedanken nachzugehen. Zurückblickend auf die Präambel der Agenda 2030 (United Nations 2015) sollte die Schule der Ort sein, an dem die Ideen und Stimmen der Kinder gewürdigt werden und sie sich weiterentwickeln können. Das methodisch-didaktische *p4c-Konzept* des dialogischen, forschenden Lernens hilft ihnen, Fragen zu vertiefen und verschiedene Themen systematisch und logisch zu bearbeiten oder anzugehen.

Um ihre sozialen Kompetenzen zu fördern, müssen sie Anleitungen kennen, die das Gemeinschaftsgefühl und den Respekt fördern und ihnen die Möglichkeit geben, Empathie zu entwickeln. Diese besondere Form des Ausdrucks in einem *p4c-Dialogue* gibt den Teilnehmenden (Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen) die Möglichkeit, kreative und logische Denkfähigkeiten anzuwenden und stärkt gleichzeitig ihr eigenes Staunen und ihre Verwunderung. Die *Community of Inquiry* bietet eine Struktur für demokratische Konversation und ermutigt zu authentischem Zuhören, anstatt einfach nur darauf zu warten, dass man an der Reihe ist (vgl. Thielmann 2016, S. 176 ff.)

In der Ausbildung werden angehende Pädagog:innen (Elementar bis Sekundarbereich) mit der Forderung konfrontiert, den Fragen der Kinder und Schüler:innen nicht auszuweichen, sondern sie ernst zu nehmen. Sie sind Ausdruck ihrer Bemühungen, Sinn und Bedeutung in dieser Welt zu schaffen. Eine Gesellschaft, die bestrebt ist, dass Kinder und Jugendliche ihre Bildung ernst nehmen, sollten ihnen viele Alternativen und Möglichkeiten dazu bieten, ihren Interessen, Wünschen und Fragen nachgehen zu können. Kinder und Jugendliche müssen motiviert und angeleitet werden – nicht zum Denken im Allgemeinen, das tun sie bereits kontinuierlich und sehr intensiv –, sondern dazu, ihre Denkweise zu erweitern. Das didaktisch-methodische p4c(HI)-Konzept nach Lipman/Sharp und Jackson ist ein mögliches Instrument, um den lebensweltlichen Fragen der Kinder und Jugendlichen philosophisch zu begegnen. Durch das Anwenden von *p4c* erkennen sie, dass diese Art zu Denken ihr Leben bereichern kann. Jedoch, so die Deutsche UNESCO-Kommission (2008) in ihrer Publikation *„Philosophie eine Schule der Freiheit“*: *„Nicht jeder mag die Auswirkungen der Philosophie auf Kinder sofort begrüßen, aber ihr Einfluss auf die Erwachsenen von morgen kann so bedeutend sein, dass es überraschend ist, warum die Philosophie für Kinder immer noch ein Schattendasein führt.“* (ebd. 2008, S. 12)

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973). Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie. Universität Frankfurt am Main. WS 1957/58. Frankfurt a.M., Junius- Drucke.
- Agostini, Evi/Schratz, Michael/Risse, E. (2018). Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. AOL, Hamburg.

- Anderson H.R. (1942). Teaching critical thinking in the social studies. Washington, D.C. The National Council for the Social Studies.
- AK (2014). Gemeinsam lernen – Vielfalt leben! 5. Internationales Alfred-Dallinger-Symposium 2014. https://wien.arbeiterkammer.at/service/veranstaltungen/Alfred-Dallinger-Symposium/Gemeinsam_lernen_-_Vielfalt_leben_.html [Zugriff: 30.09.2022]
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). Lehrplan 21 (29.02.2016): Natur, Mensch, Gesellschaft – Bedeutung und Zielsetzung. <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|2> [Zugriff: 30.09.2022]
- Deutsche Unesco-Kommission e.V. (2008) (Hrsg.). Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland. www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Wissenschaft/Philosophie-eine-Schule-der-Freiheit.pdf [Zugriff: 30.09.2022]
- Dewey, John. (1916; 1993/2000). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Aus dem amerikanischen von Erich Hylla. Jürgen Oelkers (Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Dewey, John (1910). How we think. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Horn, Klaus-Peter [u. a.] (Hrsg.) (2012). Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Phänomenologische Pädagogik – Zypern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, Band 3.
- Jackson, Thomas E. (2017). Primal Wonder – Ursprüngliches Staunen. In: *Polylog*, Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren. Philosophieren mit Kindern weltweit, 37. pp. 17-36. Nr. (Übersetzt aus dem Englischen von Britta Saal).
- Jackson Thomas E. (2013). Philosophical Rules of Engagement. In: Goering Sara/Shudak Nicholas. J./Wartenberg Thomas E. (ed.) *Philosophy in School*. New York: Routledge pp. 99-110.
- Jackson Thomas E. (2004). Philosophy for Children Hawaiian Style – „On Not Being in a Rush...“ In: *Thinking the Journal of Philosophy for Children*, Volume 17, Number 1&2.
- Jackson Thomas E. (2001). The Plain Vanilla Philosophical Inquiry Process. <http://p4chawaii.org> [Zugriff: 30.09.2022]
- Lipman, Matthew (1993). Developing Philosophies of Childhood. In: Matthew Lipman (ed.) *Thinking Children and Education*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company pp. 143-148.
- Lipman, Matthew (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lipman, Matthew/Sharp, Ann M. (1994). *Growing up with Philosophy*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lipman, Matthew/Sharp, Ann. M./Oscanyan, Frederick. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lukey, Benjamin (2013). A p4c Experiment: The High School Philosopher in Residence. In: Goering Sara/ Shudak Nicholas. J./Wartenberg Thomas E. (ed.) *Philosophy in School*. New York: Routledge pp. 42-55.
- Lukey, Benjamin (2012). The High School Philosophers in Residence: What Philosophy and Philosophers Can Offer Schools. *Educational Perspectives. Journal of the College of Education/ University of Hawai'i at Mānoa. Philosophy for Children* 44 (1 and 2). pp. 38-42.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. National Institute of Education, Washington D.C.
- Schratz, Michael (2018). Lernseits des Geschehens tobt das Leben, Lehrseits herrscht die Didaktik. Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen. In Langer, A. (Hrsg.). *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung im Namen der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) von Lindmeier, C./Lütje-Klose, B./ Moser, V. (Hrsg.)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, Michael (2012). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule: für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung* 12(46/47). S. 16-21.
- Sharp, Ann M./Reed Ron F. (Eds.) (1996). *Studies in Philosophy for Children*. Pixie. Sources and references by Matthew Lipman. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Sharp, Ann M./Reed Ron F. (Eds.) (1992). *Studies in Philosophy for Children*. Harry Stottlemeier's Discovery. Sources and References by Matthew Lipman. Philadelphia: Temple University Press.
- Splitter Lawerence. J./Sharp, Ann M. (1995). *Teaching for better thinking: the classroom community of Inquiry*. Melbourne: ACER.
- Strong, Makaiau Amber (2017). *Philosophy for Children Hawai'i: A Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice Education'*: Lin, Ching-Ching/Sequei-

- ra, Lavina. (ed.) *Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry*, Rotterdam: Sense Publisher. pp. 99-110.
- Strong, Makaiau Amber (2016). *A Citizen's Education. The Philosophy for Children Hawai'i approach to deliberative pedagogy*. In Rollins Gregory, M./Haynes, J./Murriss, K. (Hrsg.) *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. New York: Routledge www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315726625.ch3 [Zugriff: 30.09.2022]
- Strong, Makaiau, Amber/Miller, Chat (2012). *The philosopher's pedagogy*. *Educational Perspectives*, 44(1&2), pp. 8-19.
- Thielmann, Anja (2016). *Interkulturell orientierter Polylog und Philosophy for Children-Dialogue. Gemeinsamkeiten und Differenzen*. Wien (zugel. Diss. Univ. Wien).
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> [Zugriff: 30.09.2022]
- United Nations (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development Goals*, A/RES/70/1. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [Zugriff: 30.09.2022]
- Weber, Barbara (2013). *Philosophieren mit Kindern zum Thema Menschenrechte. Vernunft und Mitgefühl als Grundvoraussetzungen einer demokratischen Dialogkultur*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Wittgenstein, Ludwig (1963). *Logisch-philosophische Abhandlung, Tractatus logico-philosophicus*. Bd.12, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Das Anliegen der Philosophie prägnant charakterisieren

Ein Schlaglicht auf drei Vorschläge

Hubert Schnüriger

Beim Philosophieren mit Kindern handelt es sich dem Anspruch nach um eine genuine Form des Philosophierens. Akzeptiert man diese These, sieht man sich mit der Schwierigkeit konfrontiert zu klären, was genau mit ‚Philosophieren‘ und damit auch mit ‚Philosophie‘ gemeint ist. Das ist aus zwei aufeinander verweisenden systematischen Gründen kein triviales Unterfangen. Erstens gilt die Frage, was Philosophie ist, selbst als eine offene philosophische Frage. Damit droht jeder Bestimmungsversuch vorauszusetzen, was zuallererst zu zeigen wäre. Zweitens läuft jeder Bestimmungsversuch Gefahr, entweder zu eng zu sein, indem er bestimmte Verständnisweisen dessen, worum es in der Philosophie geht, immer schon ausschließt, oder zu weit und damit nichtssagend.

Eine naheliegende Reaktion auf diese beiden Herausforderungen besteht darin zu betonen, dass es sich beim Philosophieren um eine vielfältige Praxis handle und deshalb auf den Versuch einer allgemeinen Klärung des Philosophiebegriffs zu verzichten sei. Vielmehr stellt man sich vor diesem Hintergrund in eine Tradition dieser vielfältigen Praxis, die man selbst als fruchtbar oder hilfreich erachtet. Zweifellos wird dieser Weg oft beschritten. Das ist auch alles andere als unplausibel. Für das Philosophieren mit Kindern erweist sich eine solche Reaktion auf die beiden Herausforderungen jedoch spätestens dann als unbefriedigend, wenn das Philosophieren Teil des Lehrplanes ist. Will man die Praxis des Philosophierens mit Kindern als eine genuine Form des Philosophierens an den Schulen fördern, braucht man eine hinlänglich klare und geteilte Vorstellung davon, was mit ‚Philosophieren‘ gemeint ist und was eine philosophische Perspektive auf Unterrichtsgegenstände von anderen Perspektiven unterscheidet.

Die Klärung des Philosophiebegriffs im Kontext des Philosophierens mit Kindern sieht sich darüber hinaus mit einer spezifischen hochschuldidaktischen Herausforderung konfrontiert. Die wenigsten Studierenden an pädagogischen Hochschulen bringen eigene, mehr oder weniger explizite Erfahrungen mit der Philosophie mit. Im Unterschied etwa zu Biologie, Geschichte

oder Mathematik kennen sie das Philosophieren in den wenigsten Fällen aus ihrer eigenen Schulzeit und verfügen so auch selten über ein tragfähiges Vorverständnis, an das sich anknüpfen ließe. Gleichzeitig fehlt im Kontext der Lehrer:innenbildung aber oft die Möglichkeit, die Studierenden vertieft in *die* oder in *eine* Praxis des Philosophierens einzuführen, wie das im Rahmen eines Philosophiestudiums möglich ist. Sie sind denn auch auf eine zugängliche und gehaltvolle Charakterisierung dessen angewiesen, worum es beim Philosophieren geht. Hier wird entsprechend der Fokus auf das inhaltliche Anliegen der Philosophie, in Form der Frage, worum es ihr im Kern geht, gelegt. Auf die Frage nach spezifischen Methoden der Philosophie wird dabei lediglich am Rande eingegangen.

Die Philosophie wird gerne darüber eingeführt, dass sie es mit grundlegenden Fragen zu tun habe und einen reflexiven Charakter besitze (vgl. z. B. Alexy 2008, S. 11 f.). In diesem Beitrag werden drei Vorschläge vorgestellt, die sich als unterschiedliche Ausgestaltungen dieser beiden allgemeinen Vorstellungen verstehen lassen: Philosophieren als sich im Denken und Handeln orientieren, philosophische Fragen als Sinn- und Bedeutungsfragen und Philosophieren als Selbstverständigung über die Grundsätze des Denkens und Handelns. Vor allem die ersten beiden Vorschläge finden sich in der Literatur zum Philosophieren mit Kindern oft. Sie werden aber selten systematisch erläutert.

Die drei Charakterisierungen bringen nicht notwendigerweise konkurrierende Vorstellungen des Anliegens der Philosophie zum Ausdruck. In der Literatur werden die drei Charakterisierungen denn auch gelegentlich miteinander kombiniert. Es lohnt sich aber aus Gründen der begrifflichen Klarheit, sie unabhängig voneinander in den Blick zu nehmen. Jede dieser Charakterisierungen erscheint vielversprechend und verdiente es, vertiefter diskutiert zu werden, als dies hier getan werden kann. Ziel dieses Beitrags ist es denn auch weder, die drei Charakterisierungen umfassend darzustellen noch, eine eigenständige Position vorzuschlagen. Der Beitrag will als Diskussionsgrundlage für die weitere Verständigung über den Philosophiebegriff im Kontext des Philosophierens mit Kindern dienen, indem er diese drei Charakterisierungen des Anliegens der Philosophie näher in den Blick nimmt und zu schärfen versucht.

1 Sich im Denken orientieren

Die verbreitete Metapher vom Philosophieren als ‚sich im Denken orientieren‘ hat primär über eine Gelegenheitsschrift Kants aus dem Jahre 1786 mit dem Titel ‚Was heisst: Sich im Denken orientieren?‘ Eingang in die philosophische Diskussion gefunden. Sie wird denn auch oft in einer kritischen, emanzipatorischen Form vertreten.

Bevor eine solche kritische Lesart hier umrissen wird, lohnt es sich, die Metapher möglichst direkt für sich sprechen zu lassen und unabhängig von philosophiehistorischen Kontextualisierungen anzusetzen, da Metaphern gerade helfen sollen, etwas Klärungsbedürftiges anschaulich zu machen.

1.1 Zwei naheliegende Lesarten der Metapher

‚Sich im Denken orientieren‘ verweist nicht nur alltagssprachlich, sondern auch etymologisch auf die Orientierung im geographischen Raum. Der Ausdruck ‚orientieren‘ geht auf das lateinische Wort ‚oriens‘ für ‚sich erhebend‘ zurück und meint ursprünglich etwa ‚dem Osten, der aufgehenden Sonne zuwenden‘. Während der Ausdruck zunächst transitiv verwendet wird und man etwa die Karte am Osten orientiert, findet schon bald die reflexive und damit intransitive Verwendungsweise ‚sich orientieren‘ Eingang in den Sprachgebrauch (vgl. Stegmaier 2008, S. 55ff). Nötig wird das Sich-Orientieren, wenn man sich in einer bestimmten Gegend nicht oder nicht mehr auskennt und sich entsprechend allererst (neu) zurechtfinden muss. Wer sich im Denken orientieren will, will sich entsprechend im Denken zurechtfinden.

Aus systematischer Hinsicht bietet es sich an, zunächst zwischen zwei Formen des Sich-Orientierens zu unterscheiden.

Eine erste Form von Orientierung lässt sich als *formale Orientierung* fassen. Sich in einem bestimmten Raum zu orientieren, kann meinen zu klären, was wo im Raum ist und wie sich die Dinge im Raum zueinander verhalten. Dazu gehört zu verstehen, wie man von A nach B kommt. Wer zu einer Tagung fährt, schaut sich im Vorfeld wohl den Stadtplan an, um zu klären, wie man am besten vom Hotel zum Tagungsort kommt. Und es ist gut möglich, dass man auch noch klärt, wie man am schnellsten zur einen oder anderen Sehenswürdigkeit kommt.

Analog kann ‚sich im Denken orientieren‘ die Klärung des formalen Verhältnisses von Gedanken untereinander meinen. Philosophieren soll diesem Verständnis gemäß helfen, klar und stringent zu denken und zu argumentieren.

Der Fokus des Philosophierens liegt dieser Lesart gemäß auf methodischen Aspekten wie Begriffsklärung und Argumentation.

Die zweite Form des Orientierens lässt sich als *inhaltliches Orientieren* verstehen. Sich orientieren meint dann, sich an einem markanten Punkt im Raum zu orientieren. Inhaltliches Orientieren betont so die Rolle einer Orientierungsinstanz (vgl. Luckner 2005, S. 9), an der man sich ausrichtet. Wendet man dieses Bild auf die Philosophie an, fungieren Werte und Ziele als die relevanten Orientierungsinstanzen. Die Philosophie hat es dann mit den Werten und Zielen zu tun, die dem Denken und Handeln die Richtung weisen sollten. Das kommt in der Vorstellung von Orientierungswissen als Zweckwissen zum Ausdruck (vgl. Mittelstraß 1982a, S. 20).

In dieser holzschnittartigen und zugespitzten Gegenüberstellung von zwei naheliegenden Lesarten der Metapher ‚sich im Denken orientieren‘ werden für jedes Verständnis von Philosophie relevante Aspekte betont, allerdings in einer jeweils einseitigen Weise. Die erste Lesart legt ein inhaltlich zurückhaltendes Philosophieverständnis nahe, das vor allem über methodische Elemente bestimmt ist und das Anliegen der Philosophie darin sieht, Denkinstrumente an die Hand zu geben, unabhängig davon, für welche Zwecke sie eingesetzt werden. Die zweite Lesart hingegen betont die Ausrichtung an Inhalten. Sie kann so allerdings problematisch hohe Hoffnungen und Ansprüche wecken. Von der Philosophie mag man dann in Situationen eines unterstellten Orientierungsverlustes Antworten auf die Frage erhoffen, woran man sich ausrichten soll oder, noch expliziter, wo es langgehen soll. Und das mag besonders in pädagogisch geprägten Kontexten zu unkritischen Wertevermittlungsversuchen führen. Die Rede von ‚Orientierungswissen‘ kann denn auch als bildungstheoretisch oder zumindest didaktisch problematisch gelten (vgl. Tiedemann 2007, S. 324 f.).

1.2 Die emanzipatorische Lesart der Metapher

Die erwähnte dritte, *kritische* Lesart der Metapher lässt sich aus systematischer Perspektive als Versuch verstehen, den Verkürzungen der ersten beiden Lesarten zu entgehen, indem sie den Anspruch der Begründbarkeit des Denkens und Handelns sowie institutioneller Verhältnisse radikal ins Zentrum stellt und in diesen Begründungsbegriff formale und inhaltliche Elemente einfließen lässt. Die emanzipatorische Stossrichtung der Metapher lässt sich, frei an Ausführungen von Jürgen Mittelstraß anschliessend, über drei Eigenschaften näher fassen und veranschaulichen:

Ausgangspunkt ist die Vorstellung, dass das Denken nicht nur Gegenstand des Philosophierens ist, sondern auch sein *Medium*. Sich im Denken orientieren meint so immer auch, sich *durch* das Denken *im* Denken zu orientieren (vgl. Mittelstraß 1982b, S. 165).

Das Denken weist dabei immer schon den *Anspruch auf Vernünftigkeit* auf. Es erhebt so den Anspruch auf unbedingte und objektive Begründbarkeit (vgl. Mittelstraß 1982b, S. 166, 182; Tugendhat 1976, 114f.). Wer etwas als vernünftig ausweisen will, möchte zeigen, dass es sich nicht nur mit Blick auf ein kontingentes Ziel, spezifische Wünsche oder im Kontext zufälliger Bedingungen rechtfertigen lässt. Dieser Anspruch auf unbedingte Begründbarkeit weist dadurch eine inhaltliche Dimension auf, obwohl sich unabhängig von der Durchführung von Begründungsprozessen nicht bestimmen lässt, ob und inwiefern er eingelöst ist. Das ist einer der Gründe, weshalb das Prinzip des Selber-Denkens in dieser Tradition des Philosophierens betont wird. ‚Sich im Denken orientieren‘ meint immer auch, als vernünftiges Wesen selbst zu denken und sich so der Einlösung des Ideals der Vernunftorientierung so weit als möglich zu vergewissern (vgl. Kant, Was heisst: ‚Sich im Denken orientieren‘, AA 146, Fussnote).

Diese starke Vernunftorientierung impliziert zugleich den Anspruch, das eigene, vernunftorientierte Denken und Handeln allen anderen vernünftigen Akteurinnen und Akteuren gegenüber rechtfertigen und begründen zu können. Sie findet ihren Ausdruck im intersubjektiv rekonstruierten Begriff der *Autonomie*: Autonom ist diesem Verständnis gemäß, wer das eigene Denken und Handeln an der Vernunft orientiert und in Übereinstimmung mit anderen vernünftigen Akteur:innen solcherart selbstbestimmt handelt (vgl. Mittelstraß 1982b, S. 180 f.).

Diese emanzipatorische Lesart der Metapher ‚sich im Denken orientieren‘ kann beanspruchen, die Anliegen der ersten beiden Lesarten zu integrieren. Darüber hinaus schließt sie an philosophiehistorisch sowie bildungstheoretisch vertraute Vorstellungen von Vernunftorientierung und Autonomie an.

1.3 Kritik

Allerdings sieht sich auch diese Lesart der Metapher mit Schwierigkeiten konfrontiert: Vernunft und Autonomie besitzen in dieser Lesart eine empathische Bedeutung, die aus unterschiedlichen Gründen als problematisch infrage gestellt werden kann (vgl. z. B. Lyotard 1986; für einen Überblick: Jamme 1997). Sie droht dadurch, zu eng zu sein.

Bei vielen klassischen philosophischen Fragen und Problemstellungen ist nicht evident, dass sie sich auf einen solcherart emphatischen Vernunft- und Autonomiebegriff beziehen lassen. Selbstverständlich ist es möglich, einen solchen Bezug auch entgegen des ersten Anscheins herstellen zu wollen. Und es ist keinesfalls ausgeschlossen, dass dies auch gelingen kann. Das ist allerdings alles andere als trivial und hilft zugleich wenig, wenn es darum geht, einen ersten Zugriff auf das Anliegen der Philosophie und die Frage, was philosophische Fragen auszeichnet, zu ermöglichen. Wer sich neu mit dem Philosophieren mit Kindern beschäftigt, sollte zumindest klassische philosophische Fragestellungen in einer gut zugänglichen Weise identifizieren können. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass ein solcher Aufweis unter der Hand zu einem sehr weiten Philosophiebegriff führt. Damit würde das, was die Charakteristik attraktiv machen sollte, nämlich ein klares Kriterium an die Hand zu geben, unterlaufen.

Das Motiv der Vernunftorientierung erscheint darüber hinaus abstrakt und nicht einfach greifbar. Wer zum ersten Mal mit Philosophie konfrontiert wird, dürfte denn auch Mühe haben, den Vernunftanspruch wie auch Möglichkeiten seiner Einlösung zu verstehen.

Diese Vorbehalte richten sich gegen die emanzipatorische Lesart der Metapher, wie sie hier eingeführt wurde. Es ist selbstverständlich möglich, die Vorbehalte dadurch zu entschärfen, dass der Anspruch auf Vernunftorientierung weniger stark betont oder anschaulicher eingeführt wird, wie dies etwa Martens tut (1999, S. 47ff.). Statt diese Möglichkeit zu vertiefen, wird im Folgenden der Blick auf eine zweite Charakterisierung des Anliegens der Philosophie gerichtet, die verspricht, zugänglicher zu sein.

2 Sinn- und Bedeutungsfragen

Nicht zuletzt im Kontext des Philosophierens mit Kindern wird das Anliegen der Philosophie gerne darüber eingeführt, dass sie sich mit Sinn- und Bedeutungsfragen beschäftige. Gleichzeitig wird in der Regel nicht weiter ausgeführt, was genau unter ‚Sinn- und Bedeutungsfragen‘ zu verstehen ist. Das ist derart verbreitet, dass die Nennung von Beispielen willkürlich wäre. Offensichtlich wird in der Regel vorausgesetzt, dass damit verständlich und nachvollziehbar eingeführt wird, worum es beim Philosophieren geht. Gleichwohl lohnt es sich nachzufragen, was damit genau gemeint sein kann. Im Folgen-

den werden die Ausdrücke ‚Sinnfragen‘ und ‚Bedeutungsfragen‘ nicht einzeln und additiv untersucht. Vielmehr wird vorausgesetzt, dass sich unterschiedliche Bedeutungen der Wendung ‚Sinn- und Bedeutungsfragen‘ auf der Basis unterschiedlicher Bedeutungen des Ausdrucks ‚Sinn‘ erschließen.

2.1 Drei Bedeutungen von ‚Sinn- und Bedeutungsfragen‘

Die Literatur kennt unterschiedliche Kategorisierungen der Bedeutungen des Ausdrucks ‚Sinn‘ (vgl. z. B. Angehrn 2003, S. 19 f.; Thies 2008, S. 93 ff.; Löffler 2011). Drei Bedeutungen erscheinen für die Rekonstruktion dessen, was mit ‚Sinn- und Bedeutungsfragen‘ gemeint sein mag, unmittelbar relevant. Ihre Auswahl wird hier schlicht vorausgesetzt und nicht begründet. Gleichzeitig ist es wichtig im Blick zu haben, dass sie teilweise aufeinander verweisen.

- *Sinnfragen als Fragen nach dem Zweck:* In einer ersten Bedeutung meint ‚Sinn‘ den Zweck von etwas. Man kann denn auch vom teleologischen Sinnbegriff sprechen (gr. *télos* = Ziel, Ende). Seinen paradigmatischen Anwendungsbereich besitzt dieser Begriff von ‚Sinn‘ im Kontext menschlichen Handelns. Handlungen werden mit einem bestimmten Zweck in Form einer Absicht ausgeführt. Sinnfragen stellen sich in einem philosophisch interessanten Sinne primär mit Blick darauf, ob die mehr oder weniger alltäglichen, subjektiven Handlungsabsichten selbst sinnvoll sind. Damit ist gemeint, ob sie Wert haben. Sinnfragen werden dieser ersten Bedeutung gemäß denn auch als Fragen verstanden, welche sich auf die Zwecke des Handelns und ihren Wert beziehen. Letztlich interessiert unter dieser Perspektive, ob es Zwecke gibt, die in sich wertvoll sind und so eine tragfähige und objektive Begründungsbasis für das Handeln darstellen. Die Sinnfrage weist damit eine ähnliche Ausrichtung auf wie der kritische Anspruch, sich im Denken und Handeln orientieren zu können, erscheint aber lebensweltlich vertrauter.
- *Sinnfragen als Fragen nach der Bedeutsamkeit:* Die zweite zentrale Bedeutung von ‚Sinn‘ verweist allgemein auf die Relevanz oder Bedeutsamkeit von etwas. Sehr oft wird hier nach der Relevanz von etwas als Teil für ein Ganzes gefragt. Für die Frage nach der Bedeutung von ‚Sinn- und Bedeutungsfragen‘ stellt das gute menschliche Leben den paradigmatischen Referenzrahmen dar. Entsprechend beziehen sich Sinn- und Bedeutungsfragen auf die Bedeutung von etwas für das gute menschliche Leben (vgl. z. B. Habermas 2019, S. 12). Es lassen sich dabei unterschied-

liche Arten von Entitäten auf ihre Bedeutung hin befragen. So kann man nicht nur über die Relevanz bestimmter Handlungen und Praktiken nachdenken, sondern auch über den Sinn von Heimat, Freundschaft, sozialer Anerkennung, technischen Neuerungen oder ökonomischem Erfolg.

- *Sinnfragen als Fragen nach dem Sinn des Lebens*: Es bietet sich an, ‚Sinn‘ in der Wendung von ‚Sinn des Lebens‘ als eine eigene, dritte Bedeutung zu identifizieren (vgl. z. B. Angehrn 2003, S. 19). Dabei ist es hilfreich, zwei Lesarten der Frage nach dem Sinn des Lebens zu unterscheiden. Beide setzen mit dem Bedürfnis an, ein erfülltes menschliches Leben führen zu können. Einer ersten Lesart gemäß verweist sie auf die Frage nach dem Sinn im Leben und damit darauf, worin ein erfülltes und gutes menschliches Leben besteht. In einer zweiten, transzendenten Lesart zielt die Frage nach dem Sinn des Lebens auf einen das Leben selbst übersteigenden Sinn in Form einer Bedeutung ab, die das Leben selbst übersteigt und auf seinen möglichen Platz in einer umfassenden, zweckmäßigen Ordnung verweist (vgl. Siep 2013, S. 96). Die beiden Lesarten schließen sich keineswegs aus, indem etwa argumentiert werden kann, dass sich der Sinn im Leben aus der transzendenten Bedeutung des Lebens erschließt.

Die Einführung des Anliegens der Philosophie über Sinn- und Bedeutungsfragen verspricht ein intuitives Vorverständnis zu treffen. Gleichzeitig scheint auch die Annahme plausibel, dass die Frage nach dem Sinn des Lebens in der breiten Öffentlichkeit als die paradigmatische philosophische Frage schlechthin gilt (vgl. Martens/Schnädelbach 1985, S. 22). Aus systematischer Sicht liegt es demgegenüber nahe, die Frage nach dem guten menschlichen Leben als den Referenzrahmen zu verstehen, der die drei Bedeutungen verbindet. Für die Einführung und Charakterisierung des Anliegens der Philosophie muss wohl nicht geklärt werden, wie genau diese drei Bedeutungen zusammenhängen. Philosophische Fragen wären dann Fragen, die sich einer dieser Bedeutungen von ‚Sinnfragen‘ zuordnen lassen.

2.2 Kritik

Selbst wenn die angedeutete Rekonstruktion akzeptiert wird, erscheint ein solches Verständnis des Anliegens der Philosophie noch in einer Hinsicht

unspezifisch. Mit Sinn- und Bedeutungsfragen setzen sich auch andere Disziplinen wie etwa die Theologie oder die Religionswissenschaft auseinander. Das spricht allerdings nicht grundsätzlich gegen diesen Ansatz. Von anderen Disziplinen lässt sich die Philosophie möglicherweise hinreichend auf der Ebene der Präzisierung der Methoden unterscheiden, mit denen sich die Philosophie den Sinn- und Bedeutungsfragen zuwendet.

In einer anderen Hinsicht scheint dieser Ansatz jedoch zugleich problematisch eng. Nicht alle klassischen philosophischen Fragen lassen sich offensichtlich als Sinn- und Bedeutungsfragen oder gar als Fragen nach dem Sinn des Lebens identifizieren (vgl. Martens/Schnädelbach 1985, S. 23). Der Versuch, diesem Einwand mit der Replik zu begegnen, dass alle Fragen, welche direkt oder indirekt einen Bezug zum guten menschlichen Leben, zum Sinn des Lebens oder, schwächer, zu den drei Bedeutungen von ‚Sinn‘ aufweisen, als philosophische Fragen gelten dürfen, erscheint wenig befriedigend. Auch hier besteht einerseits die Schwierigkeit, dass ein solcher Aufweis nicht nur voraussetzungsreich wäre und zur Einführung des Philosophiebegriffs wenig hilfreich erscheint, andererseits droht die Gefahr eines inflationären Verständnisses dessen, was philosophische Fragen sind, solange nicht explizit geklärt ist, wie dieser Bezug genau aussieht.

3 Selbstverständigung über die Grundsätze des Denkens und Handelns

Der dritte Vorschlag zur Bestimmung des Anliegens der Philosophie versteht das Philosophieren als eine Selbstverständigung über die Grundsätze des Denkens und Handelns. Anders als bei den ersten beiden Vorschlägen handelt es sich hier nicht um eine etablierte Wendung, obwohl sie klassische Elemente aufnimmt. Sie lässt sich als eine pointierte Konkretisierung des reflexiven Charakters der Philosophie verstehen. Er spiegelt sich diesem Vorschlag gemäß einerseits im Gegenstandsbereich der Philosophie, andererseits im Modus des Philosophierens.

3.1 Gegenstand und Modus des Philosophierens

Der reflexive Charakter der Philosophie kommt zunächst darin zum Ausdruck, dass ihr *das Denken selbst* und, damit verknüpft, *das Handeln*, zum Gegenstand wird. Philosophieren meint so, über das Denken und Handeln nachzudenken. Allerdings bezieht sich das philosophische Interesse nicht auf

beliebige Gedanken: Gegenstand der Philosophie sind Gedanken, welche die Art prägen, wie wir über die Welt denken und uns auf sie beziehen sowie die Art, wie wir in der Welt handeln (vgl. Schnädelbach 2011, S. 20 f.). Sie haben entsprechend einen grundlegenden und damit allgemeinen Charakter. Deshalb lässt sich der Gegenstand der Philosophie als ‚Grundsätze des Denkens und Handelns‘ bestimmen. Der Ausdruck ‚Grundsätze‘ wird hier weit und unspezifisch gefasst. Er umfasst allgemein Vorstellungen, welche unserem Denken über die Welt und unserem Handeln in der Welt zugrunde liegen. Diese Einführung des Philosophiebegriffs über den Gegenstandsbereich lässt sich durch den Modus des Philosophierens als einer *Selbstverständigung* akzentuieren. Auch wenn die Ausdrücke ‚Selbstverständnis‘, ‚Selbstverständigung‘ und ‚Verständigung‘ oft zur Charakterisierung der Philosophie angeführt werden (vgl. z. B. Habermas 2019, S. 12) und sich auch die These vertreten lässt, dass die Philosophie klassisch als Selbstverständigung des Menschen über sich selbst als Mensch verstanden werden könne (vgl. Löhrer 2005, S. 31), werden sie mit wenigen Ausnahmen (vgl. z. B. Martens 1979, S. 48 ff.; Steinfath 2001, S. 12 ff.) kaum explizit bestimmt oder ins Zentrum der Erläuterung des Philosophiebegriffs gesetzt. Im Folgenden kann es denn auch nur darum gehen, allgemeine Konturen des Begriffs der Selbstverständigung anzudeuten. Als Ausgangspunkt dient der Begriff des Selbst. Er hat immer schon einen reflexiven Charakter, indem er das Selbstverständnis eines Wesens zum Ausdruck bringt, das ‚ich‘ sagen und sich auf sich selbst beziehen kann (vgl. Angehrn 2009, 163 ff.). Selbstbeziehungen erschließen sich denn auch nicht aus einer Beobachtungsperspektive. Philosophische Verständigungsprozesse werden ausgelöst, wenn das eigene Denken und Handeln auf einer grundsätzlichen Ebene fragwürdig wird. Sie finden aus der Innenperspektive statt, indem das philosophierende Subjekt über sein Denken und Handeln nachdenkt und sich zu seinem Denken und Handeln (neu) verhalten muss. Das ist ein zentraler Grund, weshalb philosophisches Denken nicht delegiert werden kann. Gleichzeitig sind aber nicht kontingente und rein individuelle Fragen Gegenstand der Philosophie. Vielmehr haben philosophische Fragen allgemeinen Charakter. Sie erwachsen vor dem Hintergrund einer mit anderen geteilten Lebensform oder, etwas schwächer, vor dem Hintergrund einer geteilten sozialen Praxis. Philosophische Selbstverständigung ist denn auch sinnvoller Weise als eine intersubjektive Verständigung über die Grundsätze des Denkens und Handelns zu verstehen, welche der geteilten sozialen Praxis zugrun-

de liegen. Im Begriff der Selbstverständigung klingt so die alltagssprachliche Verankerung des Ausdrucks ‚Verständigung‘ in Formen der intersubjektiven Kommunikation an. Diese Rekonstruktion des Anliegens der Philosophie erhellt denn auch, weshalb dem Gespräch in der Philosophie eine zentrale Rolle zukommt. Im Gespräch werden Grundsätze des Denkens und Handelns auf ihre Begründbarkeit hin untersucht und unterschiedliche Vorschläge gemeinsam einer kritischen Prüfung unterzogen.

Ausgehend von diesen Überlegungen ist der Weg zur Vorstellung, dass die inhaltliche Frage nach dem Menschen den Brennpunkt des philosophischen Interesses darstelle (Kant, Logik AA 25), nicht mehr weit – immer verstanden als eine Frage, wie wir uns als Menschen verstehen können und wollen (vgl. Tugendhat 2007, S. 6; Angehrn 2009, S. 166).

3.2 Kritik

Indem diese Charakterisierung des Anliegens der Philosophie die Einführung der Gegenstände der Philosophie mit einem bestimmten Modus ihrer Erarbeitung verbindet, ist sie dichter als die ersten beiden Charakterisierungen. Da der Ausdruck ‚Selbstverständigung‘ in der Literatur oft ohne explizite Problematisierung verwendet wird, darf aber in einem ersten Zugriff unterstellt werden, dass er auch Noviz:innen zugänglich ist.

Eine naheliegende Frage ist, ob die Einführung des Anliegens der Philosophie als eine Form der Selbstverständigung dem begründungsorientierten und kritischen Charakter des Philosophierens angemessen Rechnung tragen kann. Selbstverständlich wäre es möglich, immer schon von einer ‚kritischen Selbstverständigung‘ zu sprechen. Das scheint aber nicht nötig, weil der Prozess der Selbstverständigung das Moment der Begründungsorientierung zu implizieren scheint (vgl. z. B. Giesinger 2010, S. 366 f.). Gleichzeitig drohte die Attribuierung ein zu enges Philosophieverständnis nahezulegen. Insbesondere beim Philosophieren mit jüngeren Kindern geht es nicht um eine betont kritische Auseinandersetzung mit den Grundsätzen des eigenen Denkens und Handelns, sondern zunächst darum, sich dieser Grundsätze bewusst zu werden und sie angemessen einbringen und anwenden zu können. Gleichzeitig könnte eine solche Einführung auch irreführend sein, weil die alltagssprachliche Bedeutung von ‚kritisch‘ sich nicht mit der philosophischen Bedeutung deckt.

Wie bei den anderen beiden Bestimmungen lässt sich einwenden, dass nicht alle philosophischen Probleme sich als Ausdruck des Bemühens um Selbst-

verständigung über die Grundsätze des Denkens und Handelns verstehen lassen. Das gilt *a fortiori* für die erwähnte Vorstellung, dass philosophische Fragen letztlich Ausdruck der Frage nach dem Menschen sind. Tatsächlich handelt es sich hier um eine starke These, die ausführlicher begründet werden muss. Aber auch unabhängig davon ist nicht unmittelbar evident, dass alle philosophischen Fragen basale Vorstellungen zum Gegenstand haben, welche dem Denken und Handeln zugrunde liegen. Selbstverständlich lässt sich entgegenen, dass sich alle philosophischen Probleme direkt oder indirekt auf solch basale Vorstellungen beziehen lassen. Damit besteht jedoch auch hier die Herausforderung, indirekte Bezüge in einer nachvollziehbaren Weise herstellen zu müssen, die zugleich der Gefahr eines zu weiten Philosophiebegriffs entgeht. Allerdings scheint die Herausforderung hier geringer zu sein als bei den anderen beiden Ansätzen. Dass philosophisches Fragen ansetzt, wenn die Grundsätze des eigenen Handelns und Denkens fragwürdig werden, erscheint zugleich gehaltvoll und weit genug, um zumindest die meisten klassischen philosophischen Fragen und Problemstellungen erfassen zu können.

4 Fazit

Die drei skizzierten Ansätze lassen sich nicht nur als je eigenständige Ausgestaltungen der beiden verbreiteten Vorstellungen verstehen, dass es die Philosophie mit grundlegenden Fragen zu tun hat und dass sie einen reflexiven Charakter aufweist, sondern jeder der Ansätze legt zugleich nahe, wie diese beiden Vorstellungen zusammenhängen, auch wenn das hier im Bestreben, die Charakteristiken für sich sprechen zu lassen, nicht immer explizit ausgewiesen wurde.

Obwohl es in diesem Beitrag nicht darum geht, ein bestimmtes Philosophieverständnis zu vertreten, legen die Ausführungen nahe, dass eine weitere Präzisierung der dritten Charakterisierung des Anliegens der Philosophie als einer Selbstverständigung über die Grundsätze des Denkens und Handelns besonders hilfreich und lohnend wäre. Sie kann beanspruchen, zentrale Motive der ersten beiden Ansätze aufzunehmen. Sich über die Grundsätze des eigenen Denkens und Handelns zu verständigen, lässt sich als eine Form der Orientierung im Denken und Handeln verstehen. Gleichzeitig nimmt die Selbstverständigung über die Grundsätze des Denkens und Handelns in wichtigen Hinsichten die Form der Klärung von Sinn- und Bedeutungsfragen an.

Wichtiger sind allerdings die systematischen und didaktischen Vorteile. Der Vorschlag, Philosophie als Selbstverständigung über die Grundsätze des Denkens und Handelns zu verstehen, bringt ein zugleich zugängliches und gehaltvolles Verständnis des Anliegens der Philosophie zum Ausdruck, welches der Gefahr, einen zu engen Philosophiebegriff zu formulieren, weniger ausgesetzt zu sein scheint als die ersten beiden Ansätze. Die Zugänglichkeit erweist sich gerade angesichts der hochschuldidaktischen Herausforderung als vielversprechend, Studierenden das Anliegen der Philosophie innerhalb eines gedrängten und vielfältigen Curriculums näher zu bringen. Gleichzeitig eröffnet es auch eine hilfreiche Perspektive auf das Philosophieren mit Kindern selbst. Das Philosophieren mit Kindern erlaubt den Kindern, ihr eigenes Handeln und Denken in einer herausforderungsreichen Welt zum Thema zu machen. Das Philosophieren mit Kindern setzt denn auch sinnvollerweise bei Fragen an, die sich ihnen aus ihrer lebensweltlichen Praxis stellen, indem Voraussetzungen ihres Denkens und Handelns ihre Selbstverständlichkeit verlieren und nach einer sorgfältigen Untersuchung verlangen.

Literatur

- Alexy, Robert (2008). Die Natur der Rechtsphilosophie. In: Brugger, Winfried/Neumann, Ulfrid/Kirste, Stephan (Hrsg.) (2008). Rechtsphilosophie im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Angehrn, Emil (2003). Interpretation und Dekonstruktion. Untersuchungen zur Hermeneutik. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Angehrn, Emil (2009). Selbstsein und Selbstverständigung. Zur Hermeneutik des Selbst. In: Ders./Küchenhoff, Joachim (Hrsg.) (2009). Die Vermessung der Seele. Konzepte des Selbst in Philosophie und Psychoanalyse. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Giesinger, Johannes (2010). Bildung als Selbstverständigung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86(3)/2010. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Habermas, Jürgen (2019). Auch eine Geschichte der Philosophie. Berlin: Suhrkamp.
- Jamme, Christoph (1997). Grundlinien der Vernunftkritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kant, Immanuel ([1786] 1923). Was heisst: Sich im Denken orientieren. In: Gesammelte Schriften. Hrsgg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Bd. VIII. Berlin: de Gruyter.
- Kant, Immanuel ([1800] 1923). Logik. In: Gesammelte Schriften. Hrsgg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Bd. IX. Berlin: de Gruyter.
- Löffler, Winfried (2011). Sinn. In: Kolmer, Petra/Wildfeuer, Armin G. (Hrsg.) (2011). Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 3. Freiburg im Breisgau: Alber.
- Löhner, Guido (2005). Grund und Gegründetes. Metaphysische Grundlagen der Lebensteilung in Rainer Martens Konzept von Lebenskunst. In: Ders./Strub, Christian/Westermann, Hartmut (Hrsg.) (2005). Philosophische Anthropologie und Lebenskunst. Rainer Marten in der Diskussion. Paderborn: Fink.
- Luckner, Andreas (2005). Klugheit. Berlin: de Gruyter.
- Liotard, Jean-Francois (1986). Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Herausgegeben von Peter Engelmann. Graz: H. Böhlau.
- Martens, Ekkehard (1979). Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover: Schroedel.
- Martens, Ekkehard (1999). Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Ditzingen: Philipp Reclam.
- Martens, Ekkehard/Schnädelbach, Herbert (1985). Zur gegenwärtigen Lage der Philosophie. In: Dies. (Hrsg.) (1985). Philosophie. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mittelstraß, Jürgen (1982a). Wissenschaft als Lebensform. Zur gesellschaftlichen Relevanz und zum bürgerlichen Begriff der Wissenschaft. In: Ders. (1982). Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mittelstraß, Jürgen (1982b). Was heisst: sich im Denken orientieren? In: Ders. (1982). Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schnädelbach, Herbert (2011). Was ist Philosophie? Über das Handwerk der Philosophie. In: Ders./Hastedt, Heiner/Keil, Geert (Hrsg.) (2011). Was können wir wissen, was sollen wir tun? Zwölf philosophische Antworten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Siep, Ludwig (2013). Was für ein Leben? Was für ein Sinn? In: Hoesch, Matthias/Muders, Sebastian/ Rütter, Markus (Hrsg.) (2013). Glück – Werte – Sinn.

- Metaethische, ethische und theologische Zugänge zur Frage nach dem guten Leben. Berlin: de Gruyter.
- Stegmaier, Werner (2008). Philosophie der Orientierung. Berlin: de Gruyter.
- Steinfath, Holmer (2001). Orientierung am Guten. Praktisches Überlegen und die Konstitution von Personen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thies, Christian (2008). Der Sinn der Sinnfrage. Metaphysische Reflexionen auf kantianischer Grundlage. Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Tiedemann, Markus (2007). Schulung der Urteilskraft. Mit Kindern über Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung philosophieren. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007). Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Tugendhat, Ernst (1976). Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tugendhat, Ernst (2007). Anthropologie als „Erste Philosophie“. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 55(1) /2007. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

3 Empirische Beiträge

Philosophieren – eine kinderorientierte Forschungsmethode

Sarah-Jane Conrad & Claire Cassidy

1 Einleitung

Philosophieren mit Kindern hat seit seinen Anfängen mit den prominenten Vertreter:innen Matthew Lipman (2007), Anne Sharp (Lipman/Sharp/Oscanyan 1980), Gareth Matthews (2008) und vielen anderen Kinder und Kindheiten neu zu fassen versucht. Alle genannten Personen kritisieren die gängige Auffassung, Kinder seien nicht zu einem rationalen, eigenständigen oder moralischen Denken fähig und daher ‚defizitär‘. Kinder arbeiten beim Philosophieren begriffliche und logische Zusammenhänge auf und begründen Urteile ethisch. Dabei wenden sie genau jene Kompetenzen an, die ihnen gemäß einem ‚defizitorientierten‘ Kindsbild fehlen. Philosophieren mit Kindern zeigt damit ein anderes Bild von Kindern und die Frage „Was ist ein Kind?“ muss entsprechend neu angegangen werden. Aus diesem Grund sind *Philosophieren mit Kindern* und *Philosophie der Kindheit* seit jeher eng verschränkt (vgl. Gazzard 1996; Gregory et al. 2017). Dass Philosophieren mit Kindern mit Blick auf die Philosophie der Kindheit noch mehr leisten kann, soll in diesem Beitrag gezeigt werden. Philosophische Gespräche mit Kindern geben nämlich einen einzigartigen Einblick in die begriffliche Denk- und Argumentationsweise der Kinder. Aufgrund dieser Eigenheiten bietet sich Philosophieren mit Kindern als eigenständige *kinderorientierte, partizipative Forschungsmethode* an, die dazu verwendet werden kann, sämtliche Fragen im Kontext der Philosophie der Kindheit von einer Kinderperspektive aus anzugehen. Philosophieren mit Kindern beeinflusst damit nicht nur, wie in der Philosophie der Kindheit über Kinder nachgedacht wird, sondern es kann das philosophische Denken über Kinder inhaltlich maßgeblich mitprägen. Um die Bedeutung dieser Aussage sowie die Hintergründe der kinderorientierten, partizipativen Forschung besser zu verstehen, stellen wir in einem ersten Schritt die Anfänge, Ziele und Eigenheiten der kinderorientierten, partizipativen Forschung dar (Teil 2). Anschließend führen wir aus, wie die *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* methodisch den Ansprüchen einer

kinderorientierten Forschung Rechnung trägt (Teil 3). Drittens zeigen wir anhand verschiedener Ergebnisse aus unserer kinderorientierten, partizipativen Forschung, wie die gewonnenen Ergebnisse zu gewichtigen Verschiebungen im Verständnis philosophischer Fragen rund um Kinder und Kindheiten führen können, die den zugehörigen – erwachsenenorientierten – Diskurs teilweise kritisch zu hinterfragen erlauben (Teil 4). Offene Fragen zu Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode werden im Fazit aufgegriffen (Teil 5).

2 Von der erwachsenenzentrierten zur kinderorientierten Forschung

Forschung ist traditionell besehen in all ihren Dimensionen *erwachsenenzentriert*. Das zeigt sich in den Forschungsfragen, die von Erwachsenen gestellt werden, wie auch in der Durchführung von Forschungsprojekten, die von Erwachsenen geplant, organisiert und umgesetzt werden. Der Erwachsenenfokus wird auch in den angewendeten Forschungsmethoden deutlich, da diese von Erwachsenen entwickelt werden und sich meist ausschließlich an Erwachsene wenden. Auch die Verbreitung der Forschungsergebnisse erfolgt über Kanäle und in einer Sprache, die sich an Erwachsene richten. Kinder tauchen im Zusammenhang mit der Forschung bestenfalls als Forschungsgegenstand auf. Sie sind also meist nur dasjenige, *wovon* die Forschung handelt.

Kritik an dieser sogenannten adultzentristischen Perspektive der Forschung wurde schon länger laut. Dazu haben die *kritische Kindheitsforschung* wie auch die Implementierung der UN-Kinderrechte 1989 (United Nations 1989) wesentlich beigetragen. Sie kritisieren die durchgehende Erwachsenenorientierung der Gesellschaft, weil es angesichts der Handlungsfähigkeit und Kompetenzen der Kinder fragwürdig erscheint, diese aus vielen Bereichen des gesellschaftspolitischen Zusammenlebens auszuschließen.

2.1 Die Partizipationsrechte von Kindern

Näher begründet wird diese Forderung mitunter damit, dass die in den UN-Kinderrechten verbrieften Partizipationsrechte der Artikel 12 und 13 besagen, dass Kinder in sämtlichen Belangen, die sie etwas angehen, angehört und ihre Sichtweise berücksichtigt werden sollen. Das Recht, angehört zu werden, besagt in einem minimalen Sinne, dass Kinder sich äußern dürfen und ihre Meinungen bei den zugehörigen Entscheidungen dann berücksichtigt werden sollen. Andere fordern hingegen, die Beteiligung der Kinder um-

fassender zu gestalten. Kinder sollen ihre Anliegen nicht bloß auf Geheiß hin einbringen können, sondern die Auseinandersetzung mit Fragen rund um ihr Leben mitgestalten (vgl. bspw. Lundy/McEvoy 2012). Dabei werden Kinder nicht länger als Objekte, sondern als Subjekte wahrgenommen und genau das fordern die Kinderrechte letztlich: „Replacing the old ‚the child must be given...‘ by ‚the child has the right to...‘ is a new phrasing, referring directly to the child as a subject...“ (Verhellen 2015, S. 51). Wenig später ergänzt Verhellen: „This implies ... the recognition of every child as a meaning-maker“ (Verhellen 2015, S. 51): Kinder können die Ausgestaltung der Welt sinnstiftend mitprägen.

Wenn die Partizipationsrechte in diesem umfassenderen Sinne verstanden werden, dann hat dies weitreichende Folgen für Kinder und Erwachsene und das bestehende Gefüge dürfte sich sehr grundlegend verändern. Nicht ausgenommen von dieser gesellschaftlichen Transformation ist die Forschung. Und genau an diesem Punkt setzt die kinderorientierte, partizipative Forschung an: Sie geht von einem starken Partizipationsbegriff aus und fordert, dass Kinder bei der Ausgestaltung der Forschungswelt mitwirken; gerade auch dann, wenn die Forschung sich mit Belangen befasst, die im Leben der Kinder bedeutsam sind. Wie sieht eine solche Beteiligung von Kindern in der Forschung aus?

2.2 Vier Stufen einer kinderorientierten, partizipativen Forschung

Eine kinderorientierte, partizipative Forschung kann unterschiedlich ausgeprägt sein. Michael Fielding (2001) unterscheidet vier Stufen. Die erste Stufe zielt darauf ab, Kinder als authentische Datenquelle miteinzubeziehen. Im Vordergrund steht dabei eine *kindergerechte* Herangehensweise. Die angewendeten Erhebungsmethoden sollen auf die Kinder zugeschnitten sein, damit diese auch tatsächlich gehört werden und ihre Stimme nicht aufgrund ungeeigneter Erhebungsinstrumente verzerrt oder gar überhört wird. Die erziehungswissenschaftlich, pädagogisch oder didaktisch ausgerichtete Forschung ist bereits sensibilisiert für dieses Anliegen und entsprechend gehört die erste Stufe einer kindergerechten Forschungspraxis dort schon längst zum Alltag. Diese Form der *kinderorientierten* Forschung spricht die Kinder allerdings nur in einem minimalen Sinne als Subjekte an, ohne sie weitergehend bei der Ausgestaltung der Forschung miteinzubeziehen. Das reicht gemäss einiger Vertreter:innen des Ansatzes nicht aus: Kinder sollen sich in einem umfassenderen Sinne beteiligen und als Forschungssubjekte mitwir-

ken können (vgl. bspw. Lundy 2007). Gemäß Fieldings Modell der kinderorientierten Forschung wird damit gefordert, dass die Erhebung von Daten interaktiv gestaltet wird. Auf der zweiten Stufe seines Modells liefern Kinder also nicht einfach nur Antworten auf die Fragen der Erwachsenen, sie prägen und steuern die inhaltliche Ausgestaltung der Forschung mit. Die dritte Stufe strebt eine aktive Mitwirkung der Kinder auf allen Stufen eines Forschungsprozesses an und bindet diese auch bei der Formulierung der Forschungsfrage, der Erhebung der Daten wie auch ihrer Analyse sowie der Verbreitung der Ergebnisse ein. Auf der vierten und letzten Stufe initiieren Kinder gar eigenständig Forschung. Über die verschiedenen Stufen der kinderorientierten Forschung nehmen die autonomen Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern laufend zu und ihre Einbindung als Forschungssubjekte wird zunehmend profilierter.

2.3 Pädagogische Praxis und kinderorientierte Forschung

Die pädagogische und (fach-)didaktische Praxis liefert für die Umsetzung der kinderorientierten Forschung hilfreiche Informationen. Allerdings, und das kann nicht genug betont werden, will die kinderorientierte partizipative Forschung mehr. Schließlich wird darin die forschende Tätigkeit nicht einfach instrumentalisiert, um in einem simulierenden *So-tun-als-ob*-Handeln Lerninhalte aufzuarbeiten. Die kinderorientierte Forschung zielt vielmehr darauf ab, genuine Erkenntnisse zu gewinnen und diese als eigenständigen Beitrag in die Forschungswelt einfließen zu lassen mit dem Ziel, diese um die Sichtweise der Kinder zu ergänzen. Dazu muss jedoch gewährleistet werden, dass die Beiträge *autonom* und *authentisch* sind. Die *konzeptuelle Autonomie* ist ein entscheidendes Merkmal der kinderorientierten, partizipativen Forschung (vgl. Hanson 2015; Horgan 2017). Sie besagt, dass die Kinder möglichst eigenständig arbeiten können sollen, ohne von Erwachsenen gesteuert und gelenkt zu werden. Wenn pädagogisch-didaktische Ansätze dieses Kriterium erfüllen, dann sind sie für die kinderorientierte Forschung besonders interessant. Wie im Folgenden gezeigt wird, trägt der Ansatz der *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* diesem Anspruch in einem besonderen Maße Rechnung (vgl. Cassidy/Conrad/Figueiroa-Rego 2018).

3 Philosophieren als kinder(-rechts)orientierte Forschung

Die *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* stellt einen eigenen Ansatz dar, um mit Kindern zu philosophieren (vgl. Cassidy 2007; McCall 2009). Im klassischen Setting philosophieren Kinder (oder auch Erwachsene) in einem Sitzkreis. Die moderierende Person befindet sich außerhalb von diesem. Die Teilnehmenden erarbeiten in einem ersten Schritt gemeinsam den von der moderierenden Person zur Verfügung gestellten Stimulus, indem sie diesen beispielsweise gemeinsam lesen (Text, Comic, Lied) oder betrachten (Bilder, Film, Video etc.). Anschließend stellen die Teilnehmenden Fragen zum Stimulus, welche die Moderation schriftlich festhält. Diese wählt anschließend die Frage mit dem größten philosophischen Potenzial aus und bittet die Person, welche die Frage gestellt hat, diese zu erläutern. Das nachfolgende Gespräch wird dadurch angestoßen und orientiert sich an folgenden Regeln: Wer etwas sagen will, hebt die Hand. Die moderierende Person bestimmt die Reihenfolge der Gesprächsbeiträge, ohne unbedingt die Reihenfolge zu berücksichtigen, in der die Teilnehmenden die Hand gehoben haben. Wer aufgerufen wird, beginnt den Beitrag mit „Ich bin einverstanden mit...“ oder „Ich bin nicht einverstanden mit...“ unter Nennung des Namens jener Person, der man (nicht) zustimmt. Ebenso muss ein Grund für die (Nicht-)Zustimmung genannt werden. In diese Begründung dürfen keine technischen Ausdrücke ohne Erläuterungen einfließen und es soll aus ihr hervorgehen, wie jemand den eingenommenen Standpunkt argumentativ stützt. Entsprechend darf nicht einfach eine Autorität zitiert werden, die eine bestimmte Ansicht vertritt. Eine weitere Regel der *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* lautet, dass die zum Ausdruck gebrachte Begründung nicht unbedingt der persönlichen Meinung entsprechen muss. Es darf also zu keinem Zeitpunkt angenommen werden, dass eine Person das von ihr Geäußerte auch tatsächlich glaubt. Diese Regel mag auf den ersten Blick irritieren. Tatsächlich unterstreicht sie die philosophische Ausrichtung des Gesprächs, bei dem weniger die eigenen Überzeugungen im Vordergrund stehen als die Güte der vorgebrachten Begründungen. Eine letzte Regel der *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* besagt, dass das Gespräch nach der vereinbarten Gesprächszeit beendet wird, ohne auf die Ergebnisse zurückzublicken oder diese zusammenzufassen.

3.1 *Gemeinsam philosophierend forschen*

Welche Besonderheiten weist die *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* aus, die diese zu einem einzigartigen Instrument der *kinderorientierten, partizipativen* Forschung machen, und auf welcher Stufe des Modells von Fielding positioniert sie sich? Wie andere Ansätze des Philosophierens geht auch die *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* von einem *kompetenten* Kind aus, das in der Lage ist, einen begründeten Standpunkt einzunehmen, diesen argumentativ zu verteidigen, Widersprüche zu benennen und mögliche Voraussetzungen und Annahmen einer Aussage herauszuarbeiten wie auch deren Folgerungen zu bestimmen. Zusätzlich zielen aber die oben genannten Regeln allesamt darauf ab, dass die Teilnehmenden diese Aufgabe ausgehend von *ihrer* Fragestellung lösen und sich *selbstständig* mit der Frage auseinandersetzen. Über die laufend eingebrachten Zustimmungen und Ablehnungen und den zugehörigen Begründungen halten sie eine wichtige Strukturierungshilfe in der Hand, um die philosophische Ausrichtung des Gesprächs selbstständig zu bestimmen und die Fragen bzw. die Probleme so anzugehen, wie es die Gemeinschaft für richtig hält.

Unbestritten liegt es in der Verantwortung der Moderation, die philosophische Ausrichtung des Gesprächs sicherzustellen. Die Frage ist jedoch, ob der Einfluss der moderierenden Person mit den Anliegen einer kinderorientierten Forschung kompatibel ist. Diese Frage kann bejaht werden: Zwar wählt die Moderation einen geeigneten Gesprächsstimulus aus und steuert damit, welche Fragen die Teilnehmenden stellen werden. Nur sind die wenigsten Stimuli eindeutig und die Erfahrung zeigt, dass der gleiche Stimulus sehr unterschiedliche Fragen auslösen kann. Weil die *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* von den Fragen der Gemeinschaft ausgeht, prägt diese den Verlauf der Auseinandersetzung also wesentlich mit. Das ist mit Blick auf die Ziele der kinderorientierten Forschung wichtig. Die Steuerung unterliegt auch während des Gesprächs den Teilnehmenden, selbst dann, wenn die Moderation an philosophisch interessanten Punkten nach begrifflichen Erläuterungen oder Beispielen fragt. Trotz dieser Nachfragen und Erläuterungsaufforderungen entscheiden letztlich immer die Teilnehmenden, ob und in welchem Ausmaß sie auf diese Hinweise eingehen. Die Gesprächsregeln der *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* räumen den Kindern eine hohe Autonomie ein und genau dieser Aspekt macht diesen Ansatz interessant für die kinderorientierte Forschung, weil das Kriterium der konzeptuellen Autonomie erfüllt ist.

3.2 Forschend gemeinschaftlich Philosophieren

Der konsequente Fokus auf die Begriffsarbeit, die geringe Steuerungsmöglichkeit durch die Moderation und das daraus resultierende hohe Maß an Autonomie unterscheiden die *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* von anderen Ansätzen des Philosophierens mit Kindern, die der Moderation vielfach weit mehr Einflussmöglichkeiten einräumen und im Gegenzug die Autonomie der Teilnehmenden schmälern. Indem die Teilnehmenden über die Ausgangsfrage sowie die inhaltliche Auseinandersetzung die Ausrichtung des Gesprächs bestimmen, befindet sich die *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* zwischen der zweiten und dritten Stufe von Fieldings Modell der kinderorientierten, partizipativen Forschung.

Die laufend eingebrachten Begründungen verdeutlichen zudem, auf welchen Annahmen die eingenommenen Positionen abgestützt sind, sodass die Argumentationsstruktur immer deutlicher sichtbar wird, und zwar in den kontrovers ausgestalteten Positionen ebenso wie in den Beiträgen, die Übereinstimmung signalisieren. Zudem lässt sich erschließen, in welches Begriffsnetz ein diskutierter Begriff eingebettet ist und wie die einzelnen Begriffe zusammenhängen. Aufgrund eben dieser Eigenart unterscheidet sich Philosophieren mit Kindern von anderen Gesprächsmethoden, die in der kinderorientierten Forschung zur Anwendung kommen: Kein anderer Ansatz erlaubt es in diesem Maß, die Begriffsarbeit derart offenzulegen. Gleichzeitig ist die Gesprächsstruktur auf Begründungen und Kontroversität ausgelegt und die dadurch entstehende Diskursivität verdeutlicht auf einzigartige Weise, wie Kinder bestimmte (philosophische) Fragen angehen.

3.3 Konsequente partizipative Forschung beim Philosophieren

Mit Blick auf die dritte Stufe könnte der Einsatz der *Gemeinschaft des philosophischen Forschens* noch ausgeweitet werden, indem der Stimulus gemeinsam mit den Teilnehmenden erarbeitet oder von diesen ausgewählt wird und die Kinder in die Analyse und Rekonstruktion der Argumente miteinbezogen werden oder sich an der Weiterbearbeitung der ausgewerteten Daten und deren Verbreitung beteiligen. Ebenso könnten sie mitentscheiden, welche Anschlussfragen in einer weiterführenden Forschung bearbeitet und ob ergänzende Forschungsinstrumente dazu herangezogen werden sollen. Das heißt, die Kinder könnten bei allen Schritten eines vollständigen Forschungsdesigns miteinbezogen werden (vgl. bspw. Eckhoff 2019; Moody et al. 2021).

Der Gewinn einer kinderorientierten, partizipativen Forschung ist jedoch bereits mit den Stufen zwei und drei eindrücklich (vgl. Lundy 2018): Die gewonnenen Erkenntnisse sind für die zugehörigen Debatten – hier im Kontext der Philosophie der Kindheit – sehr erhellend, weil sie die Erwachsenenperspektive um wesentliche Aspekte ergänzen. Dadurch verändert sich der Stand der Forschung oder er kann gar kritisch hinterfragt werden. Das soll im Folgenden verdeutlicht werden anhand eines Panoptikums zentraler Ergebnisse zweier Forschungsprojekte, die in der Schweiz und in Schottland durchgeführt wurden.

4 Gesellschaft und Kindheit aus Kinderperspektive

Verschiedene Projekte von uns haben sich mit Fragen zum Verhältnis von Kindern und Erwachsenen in der Gesellschaft und dem Wert der Kindheit befasst. Beide Fragen besitzen in der *Philosophie der Kindheit* einen zentralen Stellenwert. Mit unserer Forschung wurden sie erstmals überhaupt aus der Kinderperspektive beleuchtet. Alle Gespräche wurden in der Schweiz und Schottland mit dem oben beschriebenen Ansatz für das Philosophieren mit Kindern durchgeführt. Die Ergebnisse sowie die Details zum Forschungskontext wurden bereits anderweitig ausführlicher beschrieben (vgl. Conrad/Cassidy/Mathis 2015; Cassidy et al. 2017; Conrad/Mathis/Cassidy 2018; Conrad 2018). Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt darum auf der Frage, wie die Erkenntnisse der kinderorientierten Forschung die zugehörigen Fragen der Philosophie der Kindheit erweitern oder diese in einem neuen Licht zu thematisieren erlauben.

4.1 Die Gesellschaft aus der Sicht der Kinder

Kinder positionieren Kinder nicht innerhalb, sondern außerhalb der Gesellschaft, da die Gesellschaft aus ihrer Sicht mit der Welt der Erwachsenen zusammenfällt: Diese entscheiden und diese bestimmen, tragen aber auch die Verantwortung. Keine Verantwortung übernehmen zu müssen bringt aus Sicht der Kinder auch gewisse Vorteile mit sich, denn es erlaubt, den Alltag sorglos und unbeschwert anzugehen und viel Zeit beim Spielen und mit Freund:innen zu verbringen. Weil diese Dinge in der Welt der Erwachsenen kaum Raum einnehmen, erscheint den Kindern die Welt der Erwachsenen in vieler Hinsicht unattraktiv (Conrad/Cassidy/Mathis 2015, S. 122).

Gleichzeitig bringen die Kinder zum Ausdruck, dass die Gesellschaft ihrer Meinung nach integrativer und gleichberechtigter sein könnte, und sie äußern sich sehr differenziert dazu, wie eine solche Gesellschaft aussehen müsste (Conrad/Cassidy/Mathis 2015, S. 116 ff.). Im Zusammenleben wichtig sind gegenseitige *Fürsorge* und *Respekt*, das allgemeine *Wohlergehen*, *Gerechtigkeit* und (*Chancen-*)*Gleichheit*. Mit den genannten Begriffen verweisen die Kinder auf wesentliche Grundpfeiler demokratischer Gesellschaften, die sich an *Solidarität*, *Toleranz*, allgemeiner *Wohlfahrt* und *Gerechtigkeit* orientieren (Conrad/Mathis/Cassidy 2018, S. 148). Die Kinder haben also ein klares Verständnis der zentralen Werte demokratischer Gesellschaften. Ebenso benennen sie Verhaltensweisen, die das Zusammenleben gefährden, wie *Ungleichbehandlungen*, *Ausgrenzung* oder *Eigennutz*, wobei die konkrete Ausgestaltung der Gesellschaft durchaus kontrovers diskutiert wird. Insbesondere die Frage, ob mit der Chancengleichheit gleiche Ausgangsbedingungen geschaffen werden sollen, die dann mit einem hohen Maß an individuellen Freiheiten zu kombinieren sind im Sinne eines liberalen Staates, oder ob die Gesellschaft grundsätzlich wohlfahrtsorientiert sein soll, wird unterschiedlich eingeschätzt. Diese Grundsatzdiskussionen prägen den politischen Diskurs offenbar ebenso wie das Denken der Kinder.

Die Ausführungen verdeutlichen, wie sehr die Kritik an der These der Inkompetenz von Kindern gerechtfertigt ist. Sie verdeutlichen aber auch ein Spannungsfeld, weil sich die Kinder von der Gesellschaft ausgeschlossen fühlen, zu der sie aber sehr klare Vorstellungen haben, ohne dass sie diese einbringen dürfen. Die Frage ist, wie mit diesem Spannungsfeld umgegangen werden soll.

4.2 Stimmungsvolle Leerstellen

In den Aussagen der Kinder fällt auf, dass wichtige Begriffe der aktuellen Diskussion rund um Kinder und Kindheiten – namentlich die Begriffe ‚Ermächtigung‘ und ‚Handlungsfähigkeit‘ – *nicht* von den Kindern angesprochen werden und sich auch nicht mit ihren Äußerungen verbinden lassen. In den Dialogen ist niemals die Rede davon, dass Kinder gestärkt werden sollen, ihre Marginalisierung überwunden oder ihnen das Recht, gehört zu werden oder sich zu beteiligen, eingeräumt werden soll. Das sind möglicherweise allesamt Redeweisen von Erwachsenen, die Kinder nicht mit sich verbinden oder mit denen sie sich nicht identifizieren.

Die Frage, wie es zu interpretieren sei, was Kinder *nicht* sagen, wird in der Literatur eingehend diskutiert (vgl. bspw. Spyrou 2016 oder Hanna 2021)

und an dieser Stelle bieten sich zahlreiche Vermutungen an. Auf diese soll hier nicht eingegangen werden. Stattdessen möchten wir betonen, dass es wichtig ist zu reflektieren, mit welchen Begriffen über Kinder geredet wird, gerade auch dann, wenn eine adultzentristische Perspektive überwunden werden soll. Denn eine vermeintliche Stärkung der Kinder, die aufgrund von Erwachsenenüberlegungen erfolgt, ist noch immer adultzentristisch und letztlich auch paternalistisch. Sie wiederholt, was bereits ist, und erreicht damit genau das Gegenteil von dem, was eine kinderorientierte, partizipative Forschung anstrebt. Dass beim philosophischen Dialog die Kinderstimmen tatsächlich hörbar sind und nichts an die Kinder herangetragen wird, ist also zentral und darum muss genau hingeschaut werden.

4.3 Kinder und Erwachsene als das jeweils Andere?

Wie Kinder Erwachsene gegenüber Kindern positionieren, wird noch deutlicher in Gesprächen, in denen die Kinder über den Wert der Kindheit philosophieren (vgl. Cassidy et al. 2017; Conrad 2018). Erneut betonen die Kinder, dass ihnen das Leben der Erwachsenen aufgrund ihrer zahlreichen Verantwortungen wenig attraktiv erscheint. Kinder schätzen es, dass sie unbeschwerter ihren Interessen nachgehen können (Cassidy et al. 2017, S. 705 f.). Indem sich Kinder als *die Anderen* beschreiben und das Erwachsenenleben als ein wenig ansprechendes Dasein skizzieren, stellen sie dieses als nichts Erstrebenswertes dar. Diese Kritik der Kinder hat womöglich weitreichende Konsequenzen – auch für die partizipative Forschung mit Kindern: Das Denken in den Kategorien der Andersartigkeit droht das Zusammenleben und die Zusammenarbeit zu behindern und eine Annäherung ohne Überwindung dieser Differenzen ist schwierig.

Die Frage ist, ob die Differenzen überhaupt gerechtfertigt sind. Es ist nämlich nicht so, dass Kinder ihr Leben als bloß verantwortungsfrei beschreiben würden: Sie müssen lernen, um erfolgreich ihr Leben zu bestehen, und der Alltag trägt zahlreiche Ansprüche an sie heran (Cassidy et al. 2017, S. 705). Die Kinder entlarven die soziale Konstruktion von Kindheit in Begriffen der bloßen Sorglosigkeit oder frei von Verantwortung zu sein als erwachsenengeprägt; ein Befund, der auch in einem anderen Zusammenhang feststellbar ist:

Gemäß Aussagen der Kinder verfügen erwachsene Menschen über ökonomische Freiheiten und diese Freiheiten machen das Leben von Erwachsenen attraktiv. Freiheiten, so geht aus den Ausführungen hervor, sind jedoch auch bei der Bewertung der Kindheit zentral: Letztlich erscheint den Kindern die

Kindheit umso attraktiver, je *freier* sie sind (Cassidy et al. 2017, S. 706 f.; Conrad 2018, S. 142 f.). Diese Konzeptualisierung der Kindheit mit dem Begriff der Freiheit und der Möglichkeit entscheiden zu können, lässt sich an den Begriff einer Autonomie von Kindern binden, der das Selbstverständnis der Kinder offenbar maßgeblich prägt (Conrad, im Erscheinen). Darin konterkarieren die Kinder eine Konzeptualisierung der Kindheit, die dem Begriff der Autonomie keine oder eine bloß untergeordnete Rolle einräumt, weil der Fokus auf das Wohlergehen gelegt wird. Diese in der Philosophie der Kindheit weit verbreitete Auffassung relativieren die Kinder in ihrer Konstruktion von Kindheit, was die Bedeutung der partizipativen Forschung mit Kindern gerade für die Philosophie der Kindheit unterstreicht.

5 Abschließende Bemerkungen

Die präsentierten Ergebnisse zeigen das Potenzial, aber auch die nötigen Weiterentwicklungen, um Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode und in einem umfassenderen Sinne als partizipativen Forschungsansatz zu etablieren. Sie relativieren die Gültigkeit der Forschungsergebnisse von Erwachsenen und eröffnen eine neue Sichtweise auf die Kindheit. Gleichzeitig sind die gewonnenen Ergebnisse auch methodologisch aufschlussreich, weil sie nicht nur die von Erwachsenen geprägte soziale Konstruktion von Kindern und Kindheit als adultzentristisch entlarven, sondern auch mögliche Hindernisse für eine kinderorientierte, partizipative Forschung identifizieren: die Politik der Differenz in der Beziehung von Erwachsenen und Kindern. Diese besteht nicht nur wegen der Machtunterschiede, sondern auch, weil Kinder die Erwachsenenwelt in vielerlei Hinsicht für unattraktiv halten. Letztlich kann aber die Frage, wie das Zusammenleben und die (Forschungs-)Zusammenarbeit von Kindern und Erwachsenen konkret ausgestaltet werden sollen, nur im kontinuierlichen Dialog mit Kindern geklärt werden, zu dem das philosophische Gespräch einen wesentlichen Beitrag leisten kann.

Literatur

Cassidy, Claire (2007). *Thinking Children*. London: Continuum.

Cassidy, Claire/Conrad, Sarah-Jane/Daniel, Marie-France/Figueiroa-Rego, Maria José de/Kohan, Walter/Murris, Karin/Wu, Xiaoling/Zhelyazkova, Tsena

- (2017). *Being Children: Children's Voices on Childhood*. In: *The International Journal of Children's Rights* 3-4/2017. Leiden: Brill Publishers.
- Conrad, Sarah-Jane/Mathis, Christian/Cassidy, Claire (2015). *Encouraging and Supporting Children's Voices*. In: Mason, Antony/Godli, Petter Haakenstad/Dimitrijoski, Igor/Tremmel, Jörg (Hrsg.) (2015). *Youth Quotas and other Efficient Forms of Youth Participation in Ageing Societies*. Cham: Springer.
- Cassidy, Claire/Conrad, Sarah-Jane/Figueiroa-Rego, Maria José de (2018). *Research with Children: Philosophical, Rights-Based Approach*. In: *International Journal of Research & Method in Education* 1/2020. London: Routledge.
- Conrad, Sarah-Jane (2018). *Kinder philosophieren über das Kindsein*. In: Boer, Heike de/Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2018). *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Conrad, Sarah-Jane (2022). *Transforming Privacy*. Im Erscheinen.
- Conrad, Sarah-Jane/Cassidy, Claire/Mathis, Christian (2018). *Philosophieren mit Kindern ist aktive Demokratie*. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hrsg.) (2018). *Politische Bildung in der Demokratie*. Wiesbaden: Springer.
- Eckhoff, Angela (2019). *Participatory Research with Young Children*. Cham: Springer.
- Fielding, Michael (2001). *Beyond the Rhetoric of Student Voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?* In: *FORUM* 2/2001. Leister: Forum.
- Gazzard, Ann (1996). *Philosophy for Children and the Discipline of Philosophy*. In: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 4/1996. Montclair: Montclair State University.
- Gregory, Maughn Rollins/Haynes, Joana/Murris, Karin (2017). *Philosophy for Children: An Educational and Philosophical Movement*. In: Gregory, Maughn Rollins/Haynes, Joana/Murris, Karin (Hrsg.) (2017). *The Routledge Handbook of Philosophy for Children*. London: Routledge.
- Hanna, Amy (2021). *Silence at School: Uses and Experiences of Silence in Pedagogy at a Secondary School*. In: *British Educational Research Journal* 5/2021. Milton Park: Taylor & Francis.
- Hanson, Karl (2015). *International Legal Procedures and Children's Conceptual Autonomy*. In: *Childhood* 4/2015. New York: Sage Publications.
- Horgan, Deirdre (2017). *Child Participatory Research Methods: Attempts to go 'deeper'*. In: *Childhood* 2/2017. New York: Sage Publications.

- Lipman, Matthew (2007). *Thinking in education*. 2. ed., reprinted. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, Matthew/Sharp, Ann Margaret/Oscanyan, Frederick S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lundy, Laura (2007). 'Voice' is not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *British Educational Research Journal* 6/2007. Milton Park: Taylor & Francis.
- Lundy, Laura/McEvoy, Lesley (2012). *Childhood, the United Nations Convention on the Rights of the Child, and Research: What Constitutes a 'Rights-Based' Approach?* In: Freeman, Michael D. A. (Hrsg.) (2012). *Law and Childhood Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Lundy, Laura (2018). *In Defence of Tokenism? Implementing Children's Right to Participate in Collective Decision-Making*. In: *Childhood* 3/2018. New York: Sage Publications.
- Matthews, Gareth B. (2008). *Getting Beyond the Deficit Conception of Childhood: Thinking Philosophically with Children*. In: Hand, Michael/Winstanley, Carrie (2009). *Philosophy in Schools*. London/New York: Continuum.
- McCall, Catherine C. (2009). *Transforming Thinking. Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*. London: Routledge.
- Moody, Zoé/Darbellay, Frédéric/Camponovo, Sara/Berchtold-Sedooka, Ayuko/Jaffé, Philip D. (2021). *Children as Co-researchers: A Transdisciplinary and Participatory Process*. In: Spencer, Grace (ed.) (2022). *Ethics and Integrity in Research with Children and Young People*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Spyrou, Spyros (2016). *Researching Children's Silences: Exploring the Fullness of Voice in Childhood Research*. In: *Childhood* 1/2016. New York: Sage Publications.
- United Nations (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nation.
- Verhellen, Eugene (2015). *The Convention on the Rights of the Child*. In: Vandenhole, Wouter/Desmet, Ellen/Reynaert, Didier/Lembrechts, Sara (Hrsg.) (2015). *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. London: Routledge.

Ethikunterricht aus Sicht der Lehrpersonen

Empirische Erkenntnisse zur Einführung eines neuen Faches in der Volksschule

Beatrice Kümin, Christian Mathis und Urs Schellenberg

1 Einleitung

In den letzten Jahren haben bildungspolitische Entwicklungen in der Schweiz dazu geführt, dass dem Philosophieren mit Kindern und dem philosophischen und ethischen Lernen mehr Bedeutung zugeteilt wurde. Mit der Einführung des Lehrplan 21 (LP 21) wurde Ethik ein Fachanliegen für alle obligatorischen Schulstufen und ist neu im Curriculum verankert. Von der Kindergartenstufe bis zur sechsten Klasse ist Ethik im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) als Kompetenzbereich NMG.11 integriert. Zusammen mit den Kompetenzbereichen NMG.10 und 12 bildet dieser die inhaltliche Perspektive Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG). In der Sekundarstufe I weist der LP 21 ERG als eigenes Fach aus (D-EDK 2016, S. 249).

Der Zürcher LP 21 unterscheidet sich beim Fachbereich Ethik organisatorisch und inhaltlich von anderen kantonalen Versionen des LP 21. Im Kanton Zürich wurde das bestehende Fach „Religion und Kultur“ erweitert und um Ethik ergänzt und heisst nun „Religionen, Kulturen, Ethik (RKE)“. Ab der 1. Klasse der Primarstufe wird Ethik zusätzlich zu Religionen und Kulturen unterrichtet; RKE wird in der Lektionentafel der Jahrgangsstufen 1-6 und 8 mit einer Lektion (45 Minuten) und in der Jahrgangsstufe 7 mit zwei Lektionen pro Woche aufgeführt. In der 9. Jahrgangsstufe kann es als Wahlfach angeboten werden. Da sich philosophische Fragen und ethische Herausforderungen in allen Fächern stellen, sollen sie jeweils auch dort aufgegriffen werden (BD_ZH 2017, S. 251). Der Lehrplan hält für den Kompetenzbereich Ethik fest, dass Kinder und Jugendliche befähigt werden sollen, menschliche Grunderfahrungen, Werte und Normen zu erkunden und zu reflektieren. Sie sollen Kompetenzen entwickeln, um ihre eigene Identität auszubilden und sich in einer immer komplexer werdenden Lebenswelt unter Berücksichtigung ethischer, gesellschaftlicher und kultureller Normen zu orientieren. Methoden des Philosophierens sollen dabei helfen, auf die gewählten philosophischen Grundfragen zu fokussieren (BD_ZH 2017, S. 241).

Die Einführung des Fachbereichs Ethik bedingt Entwicklungen auf mehreren Ebenen: Entwicklung und Umsetzung der fachdidaktischen Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen, Erstellung geeigneter Lehrmittel und Lehr-/Lernmaterialien sowie Umsetzung in den Schulen. Seit der Einführung der Ethik in der Volksschule wurden an der Pädagogischen Hochschule Zürich neue Ausbildungsinhalte entwickelt. Schwerpunkte liegen dabei auf den fünf philosophiedidaktischen Zugängen in Anlehnung an Martens (2017) und der Orientierung an Formen des philosophischen Gespräches (vgl. bspw. Zoller Morf 2015; Martens 2004, 2006; Brüning 2010; McCall 2009). In einer Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen Bern, Luzern und Zürich wurde das Lehrmittel „Schauplatz Ethik“ (2020) eigens für diesen Fachbereich erarbeitet. Es begleitet nicht nur die Einführung des neuen Fachs, indem es Unterrichtsmaterialien für die 1. bis 9. Jahrgangsstufe bietet, sondern beeinflusst auch dessen Ausgestaltung maßgeblich mit. Zurzeit lässt sich beobachten, dass das Obligatorium des Ethikunterrichts zu einem fachlichen und fachdidaktischen Entwicklungsschub an den Pädagogischen Hochschulen führt. Im Kanton Zürich werden zwar Weiterbildungen angeboten, jedoch werden diese verhältnismäßig wenig besucht. Dies wirft die Frage auf, wie dieser Entwicklungsschub bei den Lehrpersonen ankommt.

Auf Seiten der Studierenden hat eine erste Studie zu deren epistemischen Überzeugungen gezeigt, dass sie gegenüber dem Fach Ethik eine offene Haltung einnehmen, sehr motiviert sind und sich darauf freuen, mit den Kindern zu philosophieren. In der Einschätzung ihrer fachlichen Kompetenzen als künftige Lehrpersonen im neuen Fach zeigen sie großes Selbstbewusstsein und wenig Ansätze zu kritischem Denken und Selbstreflexion (vgl. Breitenmoser/Kümin/Mathis 2021; Kümin 2020). Die Ungewissheit des ergebnisoffenen Fragens und Nachdenkens im philosophischen Gespräch löst bei den Studierenden aber auch Verunsicherung aus. Zudem fällt es ihnen nicht immer leicht, eine klare Unterscheidung zwischen Wertevermittlung und dem Nachdenken über Werte zu machen (vgl. Kümin/Jacober/Mathis 2023).

Wie sieht dies aber auf Seiten der Lehrpersonen aus? Welche Sicht haben diese auf das neue Fachanliegen und in welchem Verhältnis steht es zu bisherigen Konzepten und Methoden, die in der Fachdidaktik diskutiert werden und sich in Lehrplänen und Lehrmitteln niederschlagen?

Für erste Antworten auf diese Fragen wurden Lehrpersonen über einen Online-Fragebogen und in Interviews befragt. Wir stellen zunächst Forschungsdesign und -methoden vor. Anschließend präsentieren und diskutieren wir

die Ergebnisse aus der Online-Befragung von Lehrpersonen und kontrastieren die Antworten mit aktuellen fachdidaktischen Zugängen und Forderungen. Nach einem Zwischenfazit, in dem die wesentlichen Punkte zusammengefasst werden, ergänzen und vertiefen wir die bisherigen Erkenntnisse mit jenen aus den qualitativen Interviews. Im Schlußkapitel führen wir die Ergebnisse zusammen und halten mögliche Schlußfolgerungen fest.

2 Forschung zur Einführung der Ethik

Im Zentrum des Forschungsprojekts stand die Frage, wie das neue Fachanliegen Ethik in der Volksschule aufgenommen und umgesetzt wird. Um dies systematisch aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten, wurde ein Mixed Methods-Ansatz gewählt (vgl. Kelle 2019). In einer ersten Phase befragte die Forschungsgruppe mit einem Online-Tool RKE-Lehrpersonen zu ihrem Ethik-Unterricht. Der Fragebogen enthält 23 Items mit 20 geschlossenen und drei offenen Antwortformaten. Ein erster Entwurf des Fragebogens wurde nach einem Standard-Pretest mit vier Personen und einem kognitiven Pretest mit zwei Personen überarbeitet (vgl. Prüfer/Rexroth 2000). Es wurden 190 Lehrpersonen aus allen Schulstufen der Volksschule angefragt, die eine halbtägige Weiterbildung zur Einführung des Lehrmittels „Schau- platz Ethik“ besucht hatten. Da die Implementierung des Ethikunterrichts im Zentrum der Befragung stand, wurden Personen befragt, die bereits in irgendeiner Form mit Ethik als Schulfach in Berührung gekommen waren. 90 der angefragten Lehrpersonen füllten den Fragebogen vollständig aus – mehrheitlich Lehrpersonen der 1. bis 6. Jahrgangsstufe.

In einer zweiten Forschungsphase wurden zwei Klassen der 2. Primarstufe und ihre Lehrpersonen für acht Wochen in insgesamt elf Besuchen in ihrem Ethik-Unterricht begleitet, mit vier Lehrpersonen wurden leitfadenbasierte Interviews (vgl. Helfferich 2011) zu ihrem Ethikunterricht durchgeführt. Eine der Klassen (Kl. A) wurde zum Zeitpunkt der Beobachtung in einem kleineren Dorf unterrichtet. Die Lehrpersonen Karin und Maria (alle Namen sind pseudonymisiert), haben schon längere Zeit Erfahrung mit dem Philosophieren in der Schule gesammelt und auch Weiterbildungen für das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen besucht. Die andere Klasse (Kl. B) wird in einer großen Stadt unterrichtet. Für die Lehrpersonen Felicitas und Susanne war der Ethik-Unterricht neu und die Klasse hatte keine Vorerfahrungen im Philosophieren.

Die Interviews mit den Lehrpersonen wurden transkribiert, von Schweizerdeutsch ins Schweizer Hochdeutsch übertragen und dabei grammatikalisch angepasst und sprachlich leicht geglättet. Zur Analyse wurden Techniken des Codierens in der Tradition der *Grounded Theory* (vgl. Corbin/Strauss 2015) genutzt. Die Anliegen, Einschätzungen und Überzeugungen, die aus den Interviews rekonstruiert wurden, ergänzen die Erkenntnisse aus den quantitativen Daten der Online-Befragung.

3 Ergebnisse der Online-Befragung von Lehrpersonen

In der Online-Befragung finden tendenziell alle Lehrpersonen gut, dass ein eigenes Fach entstanden ist. Ethische Fragen sollen aber nach Aussage fast aller Befragten ebenso in verschiedenen Fächern aufgegriffen werden. Rund drei Viertel der Lehrpersonen unterrichten Ethik sehr gern. 14 Prozent geben aber an, dass sie Respekt davor haben, philosophische Fragen zu diskutieren. Auf die Frage „Wie oft unterrichten Sie Ethik?“ antwortete rund die Hälfte der Lehrpersonen, dass sie Ethik im speziell konzipierten Fach RKE – also nach Stundenplan – unterrichten. Rund ein Viertel der Befragten gibt an, wöchentlich Ethik zu unterrichten. Es kann festgehalten werden, dass rund die Hälfte der Lehrpersonen angibt, im Zweiwochenrhythmus Ethik zu unterrichten. Der Anteil von „Religionen und Kulturen“ (RK) innerhalb von RKE bleibt bei den meisten Lehrpersonen aber dominant und eine große Mehrheit nutzt das Philosophieren auch im Religionskunde-Unterricht.

Gefragt nach den regelmäßig eingesetzten methodischen Ansätzen, nennt eine große Mehrheit das Philosophische Gespräch (Abb. 1). Die weiteren, vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden werden von rund einem Drittel benutzt. Neben dem dominierenden Philosophischen Gespräch gibt es eine ausgeglichene Methodenvielfalt. Der Fragebogen bot klassische Methoden zur Auswahl an, die in der fachdidaktischen Literatur verhandelt werden (Reeken 2020; Nida-Rümelin/Spiegel/Tiedemann 2017).

Neben den geschlossenen Items wurden die Lehrpersonen in offenen Frageformaten zu den Zielen ihres Ethikunterrichts, zur Auswahl der Themen sowie ihren Wünschen für einen gelingenden Unterricht befragt. Über ein offenes Kodieren (vgl. Corbin/Strauss 2015) wurden Kategorien gebildet, in deren Analyse sich Tendenzen zeigten, die interessant für künftige Untersuchungen scheinen.

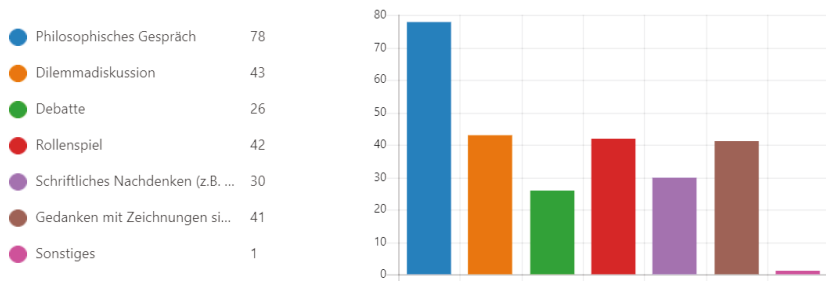


Abb. 1: Welche methodischen Ansätze wenden Sie im Ethikunterricht regelmäßig an?

Ziele des Ethikunterrichts

Auf die Frage nach den Zielen ihres Ethikunterrichts antworteten die Lehrpersonen insbesondere mit Aufzählungen von *thematisierten Gegenständen*, *Tätigkeiten*, mit Bezügen zur *individuellen Meinung* der Schüler:innen und Nennung von Haltungen gegenüber der *Meinung anderer*. Als *thematisierte Gegenstände* wurden insbesondere Fragen, Werte und Meinungen genannt. Diese decken sich mit Zugängen, die z.B. im Lehrmittel „Schauplatz Ethik“ (vgl. Pfeiffer 2020) zu finden sind. Hier sind Gegenstände wie „Freundschaft“ und „Veränderung“ exemplarisch aufbereitet, um daran das „Fragenstellen“ oder „Werte in den Blick nehmen“ zu erarbeiten. Gleichsam fällt auf, dass sachbezogenes Wissen kaum angesprochen wird. Vieles verweist auf offenes Gespräch und freies Nachdenken – Bezugnahmen zu bekanntem Wissen, wie dies z.B. Bussmann (2017) oder Resnick et al. (2010) einfordern, bleiben sekundär. Auch für das Philosophieren hilfreiches Orientierungswissen wie Argumente prüfen, Bezüge zu gesellschaftlichen Werten herstellen, philosophische Positionen rezipieren etc. kommt nicht vor.

Von den Lehrpersonen genannte *Tätigkeiten* waren mehrheitlich das Nachdenken, das Darlegen und das Diskutieren. Auch darin scheint sich insbesondere die Vorstellung von freiem Gespräch und offenem Nachdenkens zu zeigen. Argumentieren, Abwägen, ein Urteil bilden, Beispiele finden oder sich in jemanden hineinversetzen (vgl. Martens 2017) werden hingegen kaum angesprochen. Schließlich kommt bei den Tätigkeiten auch das ethische Handeln nicht vor (vgl. Rösch 2012). Auch der transformative Aspekt der Ethik, durch den neue Handlungsspielräume eröffnet werden können, spielt in den Antworten der Lehrpersonen keine Rolle (vgl. Thomas 2021).

Akteur:innen sind die jeweiligen Schüler:innen und die jeweils Anderen. Eine soziale Gruppe oder die Gesellschaft im weiteren Sinn werden nicht erwähnt. Bezüglich der Selbstkompetenz werden vor allem die Fähigkeiten genannt, eine eigene Position oder *individuelle Meinung* zu bilden, zu entwickeln oder diese zu schärfen. Eine eigene Position kritisch zu reflektieren, im Diskurs zu ergänzen oder z.B. auf Stereotype oder falsche Vorstellungen zu prüfen, spielen hingegen keine Rolle. Dafür scheint es ein gewichtiges Ziel zu sein, die eigene Meinung zu stärken. Den *Meinungen anderer* soll Offenheit, Respekt und Toleranz entgegengebracht werden. Etwas nachvollziehen zu können, die Perspektive zu wechseln, sich zu interessieren, gemeinsam Neues zu denken oder sich inspirieren zu lassen, werden in den Antworten der Lehrpersonen nicht angesprochen (vgl. Conrad/Mathis/Cassidy 2018).

Themenwahl

Auf die Frage, welche Themen die Lehrpersonen wählen, antwortet die große Mehrheit mit Themen wie Tod, Familie, Sinn des Lebens, Glück und Freundschaft. Dabei fällt auf, dass im Kontrast zu den Zielen, bei denen oft das Fragenlernen genannt wurde, bei den Themen die wenigsten Lehrpersonen philosophische oder ethische Fragestellungen als möglichen Gegenstand des Unterrichts angeben. Nur eine Lehrperson nennt hier konkrete Fragen:

Was wäre, wenn alle deine Wünsche immer in Erfüllung gingen? Ist jemandem helfen immer gut? Darf man lügen? Macht Geld glücklich? Woher kommen wir, wo gehen wir hin? Bis wohin geht das Weltall? Wann ist etwas fair/ unfair? Wieviel ist unendlich? Hört das Weltall einmal auf? Darf ich stehlen, um den Armen zu helfen? Darf man Töten als Strafe einsetzen? Und noch ganz viel mehr!

Was sich die Lehrpersonen zur Verbesserung und Unterstützung des eigenen Unterrichtes wünschen, wurde in einem geschlossenen sowie einem offenen Frageformat erhoben. In der geschlossenen Fragestellung (Mehrfachantworten möglich) wünscht sich die überwiegende Mehrheit konkrete Unterrichtsvorschläge und mehr Zeit. Etwa die Hälfte der Lehrpersonen wünscht sich zudem allgemein zusätzliches Material. Weiterbildungen – individuell oder im Schulhausteam – wird nur von einer Minderheit gewählt. In den offenen Frageformaten wird der Wunsch nach dem Einbezug externer Expert:innen geäußert sowie nach Unterrichtseinheiten zu aktuellen Themen und – auch hier – mehr Zeit und weniger Druck (bspw. durch Notenpflicht).

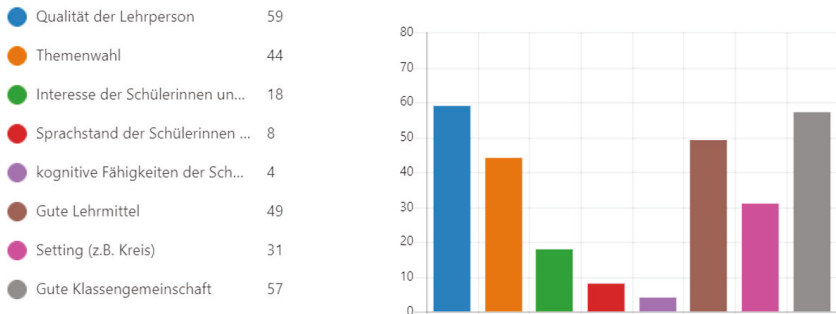


Abb. 2: Was sind die wichtigsten Bedingungen, dass der Ethikunterricht gelingt?

Als Unterstützung für den eigenen Ethikunterricht werden von den Lehrpersonen also insbesondere externe Faktoren genannt, während der eigenen Anstrengung bezüglich individueller Professionalisierung weniger Gewicht gegeben wird. Dies ist besonders interessant, wenn man es mit ihrer Einschätzung der Gelingensfaktoren vergleicht (vgl. Abb. 2; Mehrfachantworten möglich). Rund 66 Prozent der Antwortenden wählt die „Qualität der Lehrperson“ und die „gute Klassengemeinschaft“ als bedeutsam für einen gelingenden Ethikunterricht.

Es stellt sich folglich die Frage, wie es dazu kommt, dass die Qualität der Lehrperson von vielen als wichtig eingestuft wird, hingegen nur wenige Lehrpersonen sich Weiterbildungen als Unterstützung wünschen.

Schließlich fällt auf, dass etwa die Hälfte „Themenwahl“ und „Gute Lehrmittel“ als maßgebend, aber nur wenige das Interesse, die sprachlichen oder kognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen als zentral erachten. Bezogen auf die Schüler:innen werden wiederum externe Gelingensfaktoren personenbezogenen vorgezogen.

Im Antwortverhalten der Lehrpersonen fallen drei wesentliche Punkte auf:

- Viele Lehrpersonen betonen „sich eine eigene Meinung bilden“ als Ziel, das *gemeinsame* Suchen nach Lösungen und Positionen wird hingegen nur selten genannt. Es könnte als ein individualistisches, subjektivistisches Verständnis des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen gelesen werden.
- Wesentliche Ziele sind auf das Denken (bilden einer eigenen Meinung) und auf Haltungen (respektieren anderer Meinungen) fokussiert. Handeln, das sich auf die Gemeinschaft bezieht, kommt nicht zur Sprache, ebenso wenig Aspekte angewandter Ethik.

- Es scheint ein Spannungsverhältnis zwischen externen und personenbezogenen Gelingensfaktoren des Philosophierens zu geben. Zum einen achten die meisten befragten Lehrpersonen die Qualität der Lehrperson als wesentlich, zum anderen wünscht sich jedoch nur eine Minderheit Formen der Weiterbildung.

4 Ergebnisse der qualitativen Studie

Zur qualitativen Schärfung der Ergebnisse der quantitativen Studie werden im Folgenden Aussagen aus Interviews mit vier Lehrpersonen der zweiten Primarschulstufe referiert und diskutiert. Die Schwerpunkte liegen in Anlehnung an die Online-Befragung auf dem Unterrichtsetting, den methodischen Ansätzen, der Zielsetzung und der Qualität des Unterrichts.

Für die Lehrpersonen Susanne und Felicitas der Klasse B ist der Ethikunterricht neu. Nach acht Wochen Unterricht fassen sie ihre Eindrücke im Interview zusammen und betonen dabei die Besonderheit des Unterrichtsettings des gemeinsamen Philosophierens:

Susanne: Interessant ist, dass ganz viel von den Kindern kommt, auch Ideen, Kreativität. Also man erfährt ganz viel über die Kinder. Mmh ja, also das spannende und auch das Lustige finde ich, also die Sachen, die von ihnen kommen teilweise, ja auch witzig – ja es geht eben nicht darum, man bringt ihnen etwas bei wie Mathe und dann müssen sie nachproduzieren, es kommt viel von ihnen. Eigene Ideen.

Felicitas: Ja, das finde ich auch. Kein richtig und falsch. Ich finde es schön, mit ihnen zu diskutieren und finde, sie lernen auch mega viel über Gesprächsregeln oder Kommunikation allgemein und es kommen auch viele gute Antworten zusammen, weil einer weiß mega viel und andere wissen etwas anderes – ja ich finde es spannend.

Dieser Gesprächsausschnitt macht als Ankerbeispiel deutlich, dass die Lehrpersonen bei dieser Form des Unterrichts die Kinder anders erleben als im Regelunterricht, manchmal ungewohnt oder neu. Bemerkenswert ist für sie, wie die Kinder sich einbringen. Sie beschreiben dies als „vielfältig“, „eigen“, „kreativ“, „spannend“, „lustig“ und „witzig“. Dies erscheint ihnen neu und

wird offenbar im Regelunterricht weniger sichtbar. Im Unterschied zu anderen Fächern wie Mathematik, wo sie den Schüler:innen Lerninhalte „beibringen“ und die Schüler:innen „nachproduzieren“, setzen sie die Lernziele beim Philosophieren anders. Hier geht es ihrer Ansicht nach vor allem um überfachliches Lernen (z. B. Gesprächsregeln, Kommunikation) und soziales Lernen. Alle sollen etwas beitragen und voneinander lernen können. Der Aspekt der ‚Forschenden Gemeinschaft‘ (*community of inquiry*) (vgl. Sharp 2018; McCall 2009) wird in Ansätzen sichtbar. Der Einbezug der Wissenschaftsorientierung (vgl. Bussmann 2017) wird hingegen nicht thematisiert; mit dem Denkansatz, es brauche beim Philosophieren „kein richtig oder falsch“ geht das Risiko einher, wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien nicht einzu beziehen oder sich sogar davor zu verschließen (vgl. Thomas 2019).

Den Lehrpersonen Karin und Maria der Klasse A ist es wichtig, den Schüler:innen vielfältige Zugänge zum gemeinsamen Philosophieren zu verschaffen. In erster Linie nutzen sie für den Unterricht das Lehrmittel Schauplatz Ethik (*Schauplatz Ethik* 2020). Immer wieder planen sie den Unterricht auch mit eigenen Fragen, die sie als philosophisch wertvoll erachten, wie: ‚Was ist fair?‘, ‚Wer kennt mich am besten?‘ Manchmal gehen sie auch von einer Geschichte aus oder verwenden (philosophische) Fragen der Schüler:innen. Wenn Fragen von Seiten der Kinder auftauchen – z. B. ‚Gibt es Engel?‘, ‚Was geschieht nach dem Tod?‘, ‚Kann man auf dem Mond rennen?‘ – schreibt die Lehrperson diese an den Rand der Wandtafel, damit sie nicht vergessen werden und bald darüber gemeinsam nachgedacht werden kann. Die Wandtafel wird auch für das Sammeln von Meinungen und Beispielen genutzt. Für das Philosophische Gespräch sitzen die Kinder im Kreis, manchmal in der Halbklass, manchmal in der ganzen Klasse. Für ein gutes Gelingen im Ethik-Unterricht ist für Karin das explizite Thematisieren des Faches nicht wichtig, sondern „eher die Atmosphäre“. Wie bei der quantitativen Befragung zur Methode liegt auch hier der Schwerpunkt des methodischen Ansatzes beim Philosophischen Gespräch.

Bei den Zielen des Ethikunterrichts sind für Maria folgende Punkte wichtig: „Toleranz, Respekt vor jedem Einzelnen, das Lernen, eine eigene Meinung zu haben, respektvoll zu diskutieren.“ Sie verortet die Ziele in der „Politik“ und meint: „Schlußendlich müssen sie hinstehen, Meinung vertreten. Immer mit der Offenheit: ‚Halte den Anderen nie für dümmer als du selber bist.“

Schüler:innen sollen soziale Werte lernen (Toleranz, Respekt, Offenheit gegenüber den Anderen). Dies deckt sich mit den Resultaten der Online-Befragung. Die Verantwortung für die Qualität des Unterrichts liegt nach Ansicht von Karin bei der Lehrperson, welche die Schüler:innen anfänglich eng begleiten und ihnen immer mehr Verantwortung übergeben soll:

In der ersten und zweiten Klasse bist du wie in der Mitte des Netzes. Beim Ende der dritten Klasse kannst du am Ende schon die Gesprächsleitung abgeben – es klappt, dass sie sich zuhören. Dann kannst du so etwas wie einen Gesprächsball machen. Aber das geht jetzt noch nicht.

Die unterstützende Funktion im Lernprozess betonen auch Susanne und Felicitas:

Susanne: wir können die Führung ein wenig abgeben. Fragen in die Runde werfen und dann diskutieren sie. Wir können uns mal ein bisschen zurücknehmen und einfach schon klar leiten, aber jetzt nicht Frontalunterricht. Das finde ich das Schöne am Ethik-Unterricht, oder, dass es so offen ist.

Felicitas: Du kannst wie abgeben.

Susanne: Ja.

Felicitas: Du kannst wie ihnen die Führung überlassen.

Susanne: Genau, mit der Zeit können sie es alleine.

Die Lehrpersonen beleuchten hier besonders den Aspekt, den Schüler:innen (Selbst-)Verantwortung zu übergeben. Dieser Ansatz entspricht dem partizipativen, demokratiebildenden Ansatz des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Conrad/Mathis/Cassidy 2018). Allerdings bedingt dies auch, dass die Lehrperson nach wie vor Verantwortung für die Qualität des philosophischen Gesprächs übernimmt, an dem sie partizipativ beteiligt ist. Die beim Philosophieren immanente Offenheit und Ungewissheit über den Ausgang des Gesprächs ist herausfordernd und kann bei den Lehrpersonen Unsicherheiten auslösen. So fragte Felicitas im Interview, ob es nicht das Ziel sei, die philosophische Frage am Schluss mit den Schüler:innen aufzulösen. Ähnlich wie in der Online-Befragung gibt es einen Wunsch nach Unterstützung. Allerdings richtet sich der Wunsch nicht auf die eigene Weiterbildung, sondern auf Materialien oder „Lehrmittel, die sagen, wie es richtig wäre“.

5 Diskussion

In der vorliegenden Studie zur Einführung der Ethik zeigt sich, dass viele der befragten Lehrpersonen Ethik und Philosophieren als bedeutsam einschätzen und es gerne und regelmäßig unterrichten. Sie nutzen insbesondere die Methode des Philosophierens und schätzen sie als gewinnbringend für den Kompetenzerwerb der Schüler:innen ein. Hier scheinen ihnen insbesondere überfachliche Kompetenzen wichtig, welche das gemeinsame Gespräch und das soziale Lernen betreffen. Als wesentliche Lernziele werden das eigenständige Denken und das Bilden einer eigenen Meinung genannt, sowie das Respektieren anderer Meinungen. Im Ganzen entsteht der Eindruck, dass sich die Lehrpersonen in ihrem Handeln und Gestalten des Unterrichts kompetent fühlen, sich aber mehr Ressourcen für die Unterrichtsgestaltung wünschen. Dies zeigt sich z. B. darin, dass sich nur wenige eine Weiterbildung wünschen, viele hingegen konkretes Unterrichtsmaterial.

Vergleicht man das Fachverständnis der befragten Lehrpersonen mit aktuellen Konzepten der Fachdidaktik, so fällt doch eine ziemliche Diskrepanz auf. Das Verständnis des Philosophierens mit Kindern ist sehr allgemein gehalten. Es werden kaum Fachtermini benutzt oder Modelle aus der Fachdidaktik referiert. Es fehlen Vorstellungen von Methoden des Philosophierens, Argumentationsmodellen, Konsensfindungen, Wissenschaftsbezügen etc. Die Verbesserung der Qualität des Unterrichts wird scheinbar an äußere Ressourcen (bspw. Lehrmittel) delegiert und eine Professionalisierung über persönliche Weiterbildung wird nicht für nötig erachtet.

Die Überzeugung, dass Philosophieren mit Kindern keine besonderen fachlichen oder fachdidaktischen Kenntnisse bedarf, macht das philosophische Gespräch sehr zugänglich und scheint dazu zu führen, dass sich die Mehrheit der befragten Lehrpersonen auch ohne spezifische Ausbildung mit den Schüler:innen engagiert dem Philosophieren widmet. Das wiederum scheint eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Professionalisierung der Lehrpersonen darzustellen. Da schnell ein Gefühl der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Gesprächsführung entsteht, können mögliche fachdidaktische Konzepte oder Ansprüche des Lehrplans aus dem Blick geraten. Solange vor allem überfachliches Lernen beim Philosophieren im Fokus steht, scheint den Lehrpersonen eine fachliche und fachdidaktische Weiterbildung für ihre Professionalisierung wenig plausibel. Im Verständnis des Philosophierens in der Schule als eine ei-

gentliche *counter-cultural* Praxis – „it is nonlinear, messy and complex and its short-term outcomes are unpredictable“ (O’Riordan 2016, S. 658) – scheint dies nicht unproblematisch. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen stellt Fragen und nicht Antworten ins Zentrum, ist geprägt vom diskursiven Suchen und Argumentieren. Auf überfachliche Aspekte zu fokussieren, scheint eine Strategie zu sein, dem längerfristigen Lern- und Bildungsziel dieser *counter-cultural* Praxis auszuweichen. Nur zu betonen, dass kurzfristig keine klaren inhaltlichen Lernerfolge und -resultate erzielt werden können, nimmt die Lehrperson nicht aus der Verpflichtung, auf langfristige und fachliche Ziele zu fokussieren. Dazu bedarf es aber fachlichen und fachdidaktischen Wissens.

Literatur

- Breitenmoser, Petra/Kümin, Beatrice/Mathis, Christian (2021). Überzeugungen von Studierenden der Primarstufe über das Fach Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG). Didaktische Rekonstruktion als Grundlage für die Lehrentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Journal für LehrerInnenbildung, Herausforderung der Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*. <https://doi.org/10.11576/hlz-2697>
- Brüning, Barbara (2010). *Philosophieren in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bussmann, Bettina (2017). Wissenschaftsorientierung. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.). *Handbuch Philosophie und Ethik*, 2., durchgesehene Auflage, 8617-8618, S. 125-30. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Conrad, Sarah Jane/Mathis, Christian/Cassidy, Claire (2018). Philosophieren mit Kindern ist aktive Demokratie. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hrsg.). *Politische Bildung in der Demokratie: interdisziplinäre Perspektiven*, S. 137-54. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4>.
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4th [rev.] ed. Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Helbling, Dominik/Schallberger, Mirjam (2019). ‚Ethik, Religionen, Gemeinschaft‘ als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern* 3 (Professionsethos), S. 369-82.

- Helfferich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofer, Barbara K. (2016). Epistemic cognition as a psychological construct: Advancements and challenges. In: Greene, Jeffrey A./Sandoval, William A./Braten, Ivar (Hrsg.). Handbook of Epistemic Cognition, S. 31-50. New York, London: Routledge.
- Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: Review of Educational Research 67 (1), S. 88-140. <https://doi.org/10.2307/1170620>.
- Kelle, Udo (2019). Mixed Methods. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 159-72. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_10.
- Kümin, Beatrice (2020). Epistemische Überzeugungen von Studierenden in Bezug zum Philosophieren mit Kindern. In: Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Nr. 10, S. 21-27.
- Kümin, Beatrice/Jacober, Barbara/Mathis, Christian (2023). „Die Beiträge der Kinder fand ich sehr schön...“. Herausforderungen für angehende Lehrpersonen beim Philosophieren mit Kindern. In: May-Krämer, Susanna/Michalik, Kerstin/Nießeler, Andreas (Hrsg.). Philosophieren im Sachunterricht – Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, Ekkehard (2004). Philosophieren mit Kindern als elementare Kulturtechnik. In: Müller, Hans-Joachim (Hrsg.). Denken als didaktische Zielkompetenz: Philosophieren mit Kindern in der Grundschule, S. 7-18. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Martens, Ekkehard (2006). ‚Werkzeugkasten und Schatztruhe‘. Ein Ausbildungskonzept für das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen im Unterricht. Schweizerische Zeitschrift für Philosophie, 65, S. 71-89. <https://doi.org/10.24894/StPh-de.2006.65006>.
- Martens, Ekkehard (2017). Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik. 10. Auflage. Hannover: Siebert.
- McCall, Catherine Claire (2009). Transforming thinking: philosophical inquiry in the primary and secondary classroom. A David Fulton book. London: Routledge.

- Nida-Rümelin/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2017). Handbuch Philosophie und Ethik. 2., Durchgesehene Auflage. Bd. 8617-8618. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Pfeiffer, Matthias (2020). Schauplatz Ethik. Wahrnehmen – fragen – begründen. erg.ch – Material zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft, S. 16. www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/pfeiffer-schauplatz-ethik [Zugriff: 09.12.2022]
- Prüfer, Peter/Rexroth, Margrit (2000). Zwei-Phasen-Pretesting. Bd. 2000/08. ZUMA-Arbeitsbericht. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Reeken, Dietmar von (2020). Handbuch Methoden im Sachunterricht. 5. aktualisierte Neuauflage. Kinder. Sachen. Welten, Bd.3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Resnick, Lauren B./Michaels, Sarah/O'Connor, M.C. (2010). How (Well-Structured) Talk Builds the Mind. In: Preiss, David/Sternberg, Robert J. (Hrsg.). *Innovations in Educational Psychology: Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. New York: Springer Pub.
- Rösch, Anita (2012). Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht: Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. 3. Auflage. Philosophie in der Schule, Band 13. Wien Zürich Berlin Münster: LIT.
- Schauplatz Ethik. 1/2. 2020. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Scholl, Rosie (2014). ‚Inside-out pedagogy‘: theorising pedagogical transformation through teaching Philosophy. *Australian Journal of Teacher Education* 39 (6), S. 89-106. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.5>.
- Sharp, Ann Margaret (2018). The Role of Intelligent Sympathy in Educating for Global Ethical Consciousness 1 , 2. In: Gregory, Maughn Rollins/Laverty, Megan Jane (Hrsg.). *Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, S. 230-40. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315625393-20>.
- Thomas, Philipp (2019). Philosophically Informed Science. Drei Thesen zum Beitrag wissenschaftlicher Erkenntnis zu philosophischer Bildung. In: *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 19 (2018), S. 177-90. Dresden: Thelem.
- Thomas, Philipp (2021). *Bildungsphilosophie für den Unterricht: Kompetente Antworten auf große Schülerfragen*. Stuttgart: utb. <https://doi.org/10.36198/9783838557069>.
- Zoller Morf, Eva (2015). *Selber denken macht schlau: Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen: Anregungen für Schule und Elternhaus*. 3. Auflage. Bern: Zytglogge.

‘Doing gender’ in der kollektiven Bedeutungsaushandlung im philosophischen Gespräch

Julia Dötsch

1 Einleitung

Philosophische Gespräche stellen im schulischen Kontext eine besondere Gesprächsform dar, da sie die Möglichkeit bieten, Unterrichtsgespräche zu enttrivialisieren (Michalik 2013) und den Anspruch haben, einen offenen und gemeinsamen Denkprozess zu ermöglichen. In diesem Prozess entstandene Kollektivität kann man daran erkennen, dass [...] „das Gesprächsprodukt am Ende [des philosophischen Gesprächs] deutlich über die Addition der Einzeläußerungen hinausgeht“ (de Boer 2018a, S. 218). Beim Philosophieren nehmen bereits Grundschul Kinder in der kollektiven Bedeutungsaushandlung gemeinsame thematische Reflexionen vor (de Boer 2018b). Vor dem Hintergrund meines Dissertationsprojekts geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, welche Rolle ‘doing gender’ in diesem Zusammenhang spielt und wie die beteiligten Kinder im Zuge der kollektiven Bedeutungsaushandlung Genderfragen (mit)verhandeln.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 ‚Joint meaning making‘ im Philosophieren mit Kindern

Dass ein offenes philosophisches Gespräch mit neuen Gedanken und Erkenntnissen entstanden ist, zeigt sich besonders daran, wenn es im Gesprächsverlauf zum „joint meaning making“ (de Boer 2018b) kommt. „Joint meaning making“ bezeichnet den Prozess, „wie [in philosophischen Gesprächen] kollektiv Bedeutung ausgehandelt wird (ebd., S.35). Das Konzept des „joint meaning making“ geht de Boer zufolge auf Goffmann zurück (Goffmann 1981 zit. n. de Boer 2018b, S. 35). Im Kontext des Philosophierens wird der Begriff von de Boer in Anlehnung an die mathematikdidaktische Forschung verwendet (vgl. Krummheuer/Brandt 2001; Brandt 2004), die sich ebenfalls auf Goffmann stützt (vgl. de Boer 2018b, S. 35). Weiterhin identifiziert de Boer das „joint meaning making“ im Kontext des Philosophierens mit Kindern als ein

zentrales Forschungsinteresse der internationalen Forschung (de Boer 2018a, S. 205): „Hierbei richtet sich eine Perspektive auf den kollektiven Denkprozess, der fachlich inhaltliche und soziale Dimensionen umfasst“ (ebd.). Für die Entstehung des „joint meaning making“ sind, wie Forschungen zeigen, sowohl die Gesprächsführung als auch der „gemeinsam hergestellte [...] Gesprächsprozess“ zentral (de Boer 2018b, S. 34f). Wenn es aber zur kollektiven Bedeutungsaushandlung kommt, dann kann dies die Grundlage für die Aushandlung von Norm- und Wertvorstellungen darstellen (ebd.). Einzelne Gesprächsanalysen philosophischer Gespräche zum Thema Freundschaft verweisen in diesem Zusammenhang auf eine mögliche Relevanz von Geschlecht in der interaktiven Aushandlung (vgl. de Boer 2018c, S. 120). Welche Rolle genau ‚doing gender‘ im Prozess des „joint meaning making“ in philosophischen Gesprächen spielt, ist jedoch erst wenig beforscht (vgl. ebd.).

2.2 ‚doing gender‘

Theoretischer Bezug des Beitrags ist ein soziologischer Geschlechterbegriff mit ethnomethodologischem Ursprung, der von der interaktiven Herstellung und Produktion von Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit ausgeht (‚doing gender‘) (vgl. West/Zimmermann 1987). Dabei fokussiert das ‚doing gender‘ zwei Ebenen der Geschlechtskonstruktion (vgl. Hirschauer 1994, 2014, 2016). Einerseits wird damit die Kategorisierung von Individuen in Geschlechtsgruppen bezeichnet (vgl. Hirschauer 1994, S.677). Andererseits bezieht sich ‚doing gender‘ auch auf Aktivitäten, die eine Botschaft von Geschlechterkategorisierung aussenden und interpretiert werden können (vgl. ebd.). Auf beiden Ebenen fokussiert der Begriff die „sozialen Prozesse [...] in denen ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird“ (Gildemeiser 2020, S.171).

In der ethnomethodologischen Geschlechterforschung wird ‚doing gender‘ in zwei unterschiedlichen Forschungslinien analytisch verstanden und angewendet:

- ‚doing gender‘ als Konzept für Situationen, in denen die Interaktanten „explizit thematisch auf die kulturelle Rolle der Geschlechter eing[e]hen [...]“ (Kotthoff 2003, S. 128) und
- ‚doing gender‘ als Konzept für bestimmte Stilunterschiede, wie Prosodie oder „stilistische Status-Inszenierung“ (ebd., S. 147).

In der analytischen Auseinandersetzung mit ‚doing gender‘ gilt es Reifizierung möglichst zu vermeiden (vgl. z. B. Hirschauer 2014; Gildemeister 2020). Reifizierung bedeutet in diesem Kontext zum einen, dass Geschlecht als „soziale[...] Eigenschaft von Individuen“ gesetzt und dadurch reproduziert wird (Hirschauer 2014, S. 172). Zum anderen bezieht sich Reifizierung auf die Reproduktion von gängigen Geschlechterstereotypen (vgl. z. B. Gildemeister 2020; Nentwich/Kelan 2014) durch eigene unterliegende Alltagstheorien über die Geschlechter (vgl. Gildemeister 2020, S. 195). Eine Reifizierung der Geschlechterkategorie an sich ist Kelle zufolge unvermeidbar, durch verschiedene Mechanismen lässt sich aber mit den mit Geschlecht verbundenen Vorannahmen im Forschungsprozess reflexiv umgehen (vgl. 2016, S. 13). So kann der analytische Fokus auf Praktiken der Identitätskonstruktion gelegt werden, ohne eine bestimmte Vorannahme bezüglich einer angenommenen Genderidentität der Interaktanten zu treffen (Nentwich/Kelan 2014, S. 131) oder der Auswertungsprozess reflexiv begleitet werden (Kelle 2016, S. 13). Offenheit sollte auch bewahrt werden hinsichtlich Bedeutung und Art „[...] der Aktivierung von Differenzkategorien“ (ebd., S. 13 f.). Anstatt Unterschiede zum analytischen Fokus zu machen, gilt es den Prozess der Unterscheidung an sich zu fokussieren (vgl. Gildemeister 2020, S. 171, Hirschauer/Boll 2017, S. 9).

3 Forschungsstand

In Bezug auf Geschlecht und Gender im sozialen Umfeld der Schule stellen ethnographische Forschungen erste Erkenntnisse bereit (vgl. z. B. Breidenstein/Kelle/Tervooren 2008; Budde et al. 2016). Weiterhin arbeitete Michalek mithilfe von Gruppendiskussionen Genderkonzepte von Jungengruppen im Grundschulalter heraus (vgl. 2006). Neben einigen quantitativen Studien, die den Einfluss von Gender von Kindern auf (kollaborative) Interaktionen zwischen Peers untersuchen (vgl. z. B. Leman 2010; Leman et al. 2005), existiert auch eine Forschungslinie in der diskursiven Psychologie, die die Verhandlung von Gender in „booktalk[s]“ (Chambers 1993/1999 zit. n. Erikson Barajas 2008, S. 4) zwischen Kindern im Unterricht in den Blick nimmt (vgl. Erikson Barajas 2008). Offen ist jedoch aktuell, welche Bedeutung ‚doing gender‘ in kollektiven philosophischen Gesprächen zukommt (vgl. de Boer 2018c, S. 120).

4 Fragestellung

Auf dieser Grundlage wird im vorliegenden Beitrag gefragt, welche Rolle ‚doing gender‘ in der kollektiven Bedeutungsaushandlung in philosophischen Gesprächen mit Grundschulkindern spielt. An einem Fallbeispiel wird rekonstruiert, wie die Kinder im interaktiven Verlauf Genderfragen (mit)verhandeln.

Hierfür stehen folgende Fragen im Zentrum:

- Wie vollzieht sich der Prozess des „joint meaning making“ in der vorliegenden Sequenz?
- Welche Rolle spielt ‚doing gender‘?
- Um herauszuarbeiten, wie „[...] ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird“ (Gildemeister 2020, S. 171) und „Praktiken“ der Kategorisierung zu identifizieren (vgl. Hirschauer/Boll 2017, S. 9) wird gefragt: *Wie werden Unterscheidungen zwischen den Geschlechtern im interaktiven Vollzug thematisiert?*
- Um Reifizierung zu vermeiden, wird unter Rückgriff auf Kelle (2016) und Diem et al. (2013) bei der Gesprächsanalyse das Geschlecht der Interaktanten zunächst ausgeklammert und erst in einem zweiten Analyseschritt gefragt: *Welchen Unterschied macht es für die Interpretation der Interaktion, wenn die Identitäten der Personen, die sprechen, in die Interpretation mit einbezogen werden?*

5 Forschungsdesign

5.1 Erhebungsmethode und Entstehungskontext des Fallbeispiels

Als Erhebungsmethode werden philosophische Gespräche mit Grundschulkindern verwendet (vgl. Michalik 2018), die audiografiert und transkribiert werden. Das Fallbeispiel des Beitrags entstammt einem philosophischen Gespräch, das im Kontext der Datenerhebung meiner Dissertation im April 2021 entstanden ist. Das Gespräch wurde von mir geleitet und ist in Planung und Vorgehensweise an de Boer angelehnt (vgl. 2015). Ausgehend von dem Bilderbuch *Sigurd und die starken Frauen* von Jutta Nymphius und Volker Fredrich philosophieren neun Kinder einer vierten Klasse über Gerechtigkeit. Bei den neun Kindern handelt es sich um die Kinder, die im pandemiebedingten Wechselunterricht an dem entsprechenden Wochentag in der Schule waren. Der Gesprächsausschnitt liegt als Basistranskript nach GAT2 (vgl. Selting et al. 2009) vor.

5.2 Auswertungsmethode

Der Gesprächsausschnitt wird interaktionsanalytisch (Krummheuer 2010) ausgewertet. Die Interaktionsanalyse geht auf die ethnomethodologische Konversationsanalyse zurück und nutzt dementsprechend eine sequenzanalytische Vorgehensweise (vgl. Krummheuer 2010, S. 1). Allerdings wurde diese weiterentwickelt, um dem Forschungsinteresse an unterrichtlichen Gesprächen gerecht zu werden (vgl. ebd.). Dabei steht im Zentrum, „thematische Entwicklungen in Interaktionsprozessen zu rekonstruieren, wie sie z. B. für fachdidaktische Forschungen von Interesse sind“ (ebd.). Der Ablauf der Interaktionsanalyse ist an den Analyseschritte Krummheuers orientiert (vgl. ebd., S. 2) und mündet in der „[z]usammenfassende[n] Interpretation“ (ebd.). Unter Bezug auf Krummheuer wird im Beitrag die zusammenfassende Interpretation der Sequenz als Ergebnis der durchgeführten Interaktionsanalyse vorgestellt, wobei versucht werden soll, dennoch Deutungsalternativen aufzuzeigen (vgl. ebd., S. 3). Dabei wird im Beitrag zunächst die gemeinsame Bedeutungsaushandlung der Kinder im „joint meaning making“ dargestellt. Anschließend wird entfaltet, wie sich die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen in diesem Prozess vollzieht.

6 Fallbeispiel „Also frauen können auch kämpfen (.) aber eigentlich is das so eine männersache“

6.1 Transkriptausschnitt

- 1 GL: (liest die Geschichte vor)
 2 jeder gehört an seinen PLATZ redet freya ihrem mann gut zu-
 3 das WAR so und wird immer so bleiben.
 4 doch sigurd sagt LAUt und deutlich (1.0) !NEIN!.
 5 (10.0)
 6 was denkt ihr WARum ist sigurd so wütend;
 7 (17.0) ((zu Finn)) fängst du AN?
 8 und dann kannst du dein wort weitergeben;
 9 Finn: ähm (.) ich GLAUbe (.) weil-
 10 (2.0) der MEINT glaub ich dass er-
 11 (--) dass er auch (-) also dass eigentlich MÄNner kämpfen;
 12 (---) oder (.) <<schneller> also frauen können auch kämpfen>
 13 (.) aber eigentlich is das so eine MÄNnersache;
 14 (--) un nicht mehr (.) weil (.) HEUTzutage-

- 15 (---) sind also die meisten frauen kümmern sich halt um KINder
 16 un so;
 17 (2.0) und (.) die männer gehen halt ARbeiten;
 18 aber ich mein= ich glaube er meint das ihn auch (--) also das dass
 19 REICHT-
 20 weil (.) es für ihn LANGweilig immer ist;
 21 (2.0) und weil er (.) weil er AUCH kämpfen möchte;
 22 (4.0) und JA;
 23 (3.0) BENjamin?
 24 Benjamin: also (.) ich vermute (--) weil ich glaub der is WÜtend weil-
 25 ähm (.) weil jungs können ja (.) oder männer können ja AUCH
 26 kämpfen;
 27 das HAM die ja so gesagt auch mit den-
 28 (---) so gesagt die mit bären verkleiden (-) wurde (.) also
 29 SIND;
 30 die ham die ja AUCH verscheucht;
 31 (3.0) ich GEbe das wort weiter an corinna,
 32 Corinna: ähm (.) ich glaube er findet das UNfair-
 33 (.) dass die frauen dann KÄmpfen gehen können und spaß haben
 34 können;
 35 und die dann die ganze ARbeit machen müssen zuhause;
 36 (4.0) max;
 37 Max: also ICH glaub (.) der is wütend weil (.) der-
 38 (.) weil die frauen über den bestimmen wollen-
 39 und sagen wollen dass sie DAS machen müssen-
 40 und DAS machen müssen;
 41 un das DIE sich um die kinder kümmern müssen (-) und alles machen;
 42 (6.0) ((nickt Nadja zu))
 43 Nadja: ich glaube (--) vielleicht is der WÜtend weil- (.)
 44 (.) der denkt auch MÄNnner können
 45 (.) weil der (---) der sagt auch das männer kämpfen können und
 46 NICH nur frauen?
 47 (2.0) marina-
 48 Marina: er is vielleicht wütend weil die frauen (--) ihn nich KÄmpfen
 49 lassen?
 50 (-) un nur die frauen kämpfen gehen un nicht die JUNGS,

- 51 (.) un die jungs halt ähm auf den KINdern aufpassen müssen?
 52 (2.0) marco, (3.0)
 53 Oliver: DU bis;
 54 Marco: hm?
 55 Marina: DU bis;
 56 Marco: ich hab mich DOCH nicht gemeldet;
 57 Marina: ach so (.) dann (.) OLiver,
 58 Oliver: ich denke (.) dass der so wütend war (.) WEIL- (.)
 59 (.) ähm (.) er möchte auch (.) dass (.) ER mal auch kämpfen darf-
 60 (.) oder (NICH),
 61 (ja);
 62 ähm (.) und dass die FRAUen nicht immer kämpfen sollen;
 63 (.) weil männer können AUCH ja kämpfen (.) ja;
 64 (10.0)

6.2 Wie vollzieht sich der Prozess des „joint meaning making“?

Die Interaktionsanalyse zeigt, wie sich die beteiligten Kinder aufeinander beziehen und gemeinsam die Gründe für Sigurds Wut ausdifferenzieren. Finn schließt zunächst an die Deep-Reasoning Frage „Warum ist Sigurd so wütend“ an. Deep-Reasoning Frage wird hier im Sinne de Boers (2018b, S. 153) verwendet, die sich diesbezüglich auf Kobarg et al. (2009, S. 415) bezieht. Finn greift das Thema *Gründe für Sigurds Wut* auf und argumentiert, dass aus Sigurds Sicht die Aufgabenverteilung der Geschlechter in der Geschichte nicht der Realität entspricht, in der „eigentlich MÄNner kämpfen“ (Z 11). Der folgende Einschub schränkt diese Aussage ein (Z 12) und spricht Frauen durch die Verwendung des Adverbs „auch“ ebenfalls die Fähigkeit zum Kämpfen zu. Die Verwendung des Verbs „können“ (Z 12) könnte hier einerseits darauf anspielen, dass Frauen über die Fähigkeit zum Kämpfen verfügen. Denkbar wäre auch, dass hiermit die Erlaubnis zu kämpfen angedeutet wird, die möglicherweise von den anderen Interaktanten durch den dass-Satz (Z 11) als eingeschränkt interpretiert werden könnte. Dass Frauen kämpfen, wird mit „aber eigentlich is das so eine MÄNnersache“ (Z 13) sprachlich durch die restriktive Bedeutung der Konjunktion „aber“ sowie die Verwendung des Adverbs „eigentlich“ eingeschränkt. Finn deutet einen zeitlichen Gegensatz an („un nicht mehr“ Z 14) und schränkt das Kämpfen der Frauen zusätzlich ein. Der zeitliche Gegensatz wird möglicherweise auch als Gegensatz zur Geschichte formuliert,

die mit den Wikinger:innen als Protagonist:innen in der Vergangenheit spielt. Im Anschluss bezeichnet Finn Kindererziehung als mehrheitlich von Frauen übernommene Aufgabe (Z 15 f.) und Arbeiten als Tätigkeit der Männer (Z 17). Durch dieses Analogieargument wird das „Kämpfen“ in der Geschichte mit bezahlter gewerblicher Arbeit gleichgesetzt und der Kinderbetreuung gegenübergestellt. Finn schließt seinen Turn mit zwei weiteren Gründen für Sigurds Wut, die Langeweile der Kinderbetreuung und der Wunsch kämpfen zu dürfen.

Benjamin greift das Thema *Gründe für Sigurds Wut* auf und führt diese auf die Fähigkeit der Männer zu kämpfen zurück (Z 25 f.). Diese Fähigkeit begründet Benjamin, indem er mit der Handlung der Geschichte argumentiert (Z 27 ff.). Corinna erweitert das Thema *Gründe für Sigurds Wut* und begründet diese damit, dass Sigurd die Situation als ungerecht wahrnimmt, was durch die subjektivierte Wendung „er findet“ (Z 32) verdeutlicht wird. Die ungerechte Situation wird im folgenden dass-Satz genauer erläutert (Z 33). Dabei wird die Möglichkeit, die die Frauen haben zu kämpfen (verdeutlicht durch das Modalverb „können“ Z 33 f.) sprachlich mit Spaß gleichgesetzt und der Arbeit zu Hause gegenübergestellt, die als Zwang („müssen“) den Männern verordnet wird (Z 35 f.).

Max schließt inhaltlich an die Idee des Zwangs und an Corinna an und begründet Sigurds Wut mit einem Kausalsatz, in dem drei Begründungsebenen mithilfe von koordinierenden Nebensätzen angeführt werden (Z 37-41). Sigurds Wut wird darauf zurückgeführt, dass die Frauen in der Geschichte, die Absicht haben über ihn zu bestimmen (Z 38). Dies wird anschließend durch „sie“ und „DIE“ auf die Wikingermänner im Allgemeinen erweitert. Das Bestimmen wird ebenfalls in einer wiederholten Aufgabenzuteilung spezifiziert, wobei das prosodisch hervorgehobene „DAS“ (Z 39 f.) die Vielzahl hervorhebt. Schließlich wird die Kinderbetreuung als eine zugeteilte Aufgabe angeführt und die Aufgaben für die Männer in der Formulierung „und alles machen“ (Z 41) zugespitzt. Nadja schließt inhaltlich an Benjamin und Finn an und führt Sigurds Wut auf die Idee zurück, dass Männer auch kämpfen können. Das „kämpfen können“ (Z 45) könnte hier sowohl als Fähigkeit als auch als Erlaubnis interpretiert werden. Die Subjektivierung („ich GLAUB“) wird durch die steigende Prosodie am Ende des Turns, der diesen als Frage erscheinen lässt, zusätzlich verstärkt und stellt die Aussage für die anderen Gesprächsteilnehmenden (oder/ und möglicherweise der Gesprächsleitung) als zu ratifizierend dar.

Marinas Turn wird durch die ansteigende Prosodie am Ende ebenfalls als Frage formuliert. Sie schließt inhaltlich an Max an und begründet Sigurds Wut da-

mit, dass die Frauen Sigurd nicht kämpfen lassen, was sie auf die Gesamtheit der Männer erweitert (Z 51). Am Ende des Turns schließt sie inhaltlich an Max und Corinna an und greift das Thema *Zwang der Männer, die Kinderbetreuung übernehmen zu müssen*, auf (Z 51). Nach einer kurzen Zwischensequenz, in der Marina die Weitergabe des Rederechts an Marco korrigiert, begründet Oliver Sigurds Wut mit dessen Wunsch nach der Möglichkeit und der Erlaubnis zu kämpfen. Er erweitert dies um das Auflockern der Arbeitsverteilung in der Geschichte („nich immer“ und „sollen“ Z 62) und begründet dies, im Anschluss an Benjamin und Nadja („weil männer können auch ja kämpfen“ Z 63). „Können“ kann sowohl als Fähigkeit für den Kampf als auch als Erlaubnis interpretiert werden. Wenn die Äußerung aber auf das vorherige Aufbrechen des Verbots („ER mal auch kämpfen darf“ Z 59) zurückbezogen wird, dann erscheint die Interpretation, dass hier auf die Fähigkeit Bezug genommen wird, wahrscheinlich. Dies würde dann als Grund die Erlaubnis zum Kämpfen legitimieren.

6.3 Zusammenfassende Interpretation

Wie die Interaktionsanalyse zeigt, verhandeln die beteiligten Kinder im „joint meaning making“ die Gründe für Sigurds Wut in der Geschichte. Die Sequenzanalyse zeigt vielfältige Bezüge der Kinder auf- und untereinander. Dabei spielt in Anlehnung an das Bilderbuch inhaltlich die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen entweder auf Ebene der Geschichte oder auf Ebene der Realität eine Rolle.

Einige Kinder argumentieren auf *Ebene der Geschichte* und sind mit Gründen für Sigurds Wut beschäftigt, die sich auf die Handlungsebene und die *Geschlechterverhältnisse in der Geschichte* zurückführen lassen. Dabei spielt – gemäß der Bilderbuchvorlage – die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen eine Rolle. Benjamin und Nadja argumentieren, dass die Männer in der Geschichte, neben den Frauen, die Fähigkeit haben zu kämpfen (z. B. Z 25 f.; Z 45 f.). Benjamin verdeutlicht dies zusätzlich, in dem er mit der Handlung der Geschichte argumentiert, in der die Wikinger einen Angriff erfolgreich abwehren (Z 27 ff.). Nadja bezieht sich auf Benjamin, wobei sie das Thema Fähigkeit zum Kämpfen auf beide Geschlechter bezogen aufgreift (Z 45 f.).

Corinna, Max und Marina führen Sigurds Wut darauf zurück, dass die Frauen den Männern das Kämpfen verbieten und sie zwingen, sich um die ‚unbeliebten‘ Aufgaben zu kümmern (z. B. Z 33-35). Dabei thematisieren sie indirekt die der Arbeitsteilung in der Geschichte zugrundeliegenden Machtverhältnis-

se, die entlang der Differenzlinie Geschlecht angelegt sind. Die Machtasymmetrie wird beispielsweise dadurch deutlich, dass Hausarbeit und Kinderbetreuung durch das Modalverb „müssen“ (z. B. Z 35; Z 39) als Zwang gesetzt werden und das Kämpfen mit dem Modalverb „können“ (z. B. 34) als Möglichkeit und Option (als etwas, was von den Frauen gewählt werden kann).

Oliver vereint am Ende der Sequenz in seiner Argumentation beide Begründungslinien für Sigurds Wut, die *Fähigkeit der Männer für den Kampf* und *das Verbot und der Zwang*, durch die koordinierende Konjunktion „und“. Er argumentiert sowohl mit dem Wunsch Sigurds nach der Erlaubnis (entsprechend den Machtverhältnissen, die die Kinder in Anlehnung an die Geschichte herausarbeiten) als auch mit der Fähigkeit der Männer.

Finn argumentiert nicht nur auf Ebene der Geschichte („und weil er (.) weil er AUCH kämpfen möchte“), sondern ist zusätzlich mit der *Unterscheidung zwischen Männern und Frauen in der Realität* beschäftigt. Hier thematisiert Finn die Arbeitsverteilung zwischen Männern und Frauen in der realen Welt. Dieser Strang wird von den anderen Interaktanten im weiteren Verlauf aber nicht aufgegriffen.

In seiner Argumentation führt Finn Sigurds Wut auf die Abweichung der Arbeitsverteilung im Bilderbuch von der Realität zurück („also dass eigentlich MÄNner kämpfen“ Z 11). Mithilfe von Deklarativsätzen (Z 13; Z 14; Z 15 ff.) beschreibt Finn eine Ordnung (in einer möglicherweise von ihm empfundenen Realität), die Männern und Frauen traditionelle Rollenverteilung zuschreibt. Dabei wird auf normative Geschlechterstereotype zurückgegriffen. Die Deklarativsätze verdeutlichen den Bezug zur Realität und stehen im Gegensatz zu Finns Aussagen über Sigurds Empfindungen die mit tentativen Markern (Z 9; Z 10; Z 18 f.) versehen sind.

Auffällig ist, dass sich in der *Ausdifferenzierung der Geschlechterrollen* bei Finn und Corinna unterschiedliche Positionierungen feststellen lassen. Während in Corinnas Beitrag die Hausarbeit mit der Wendung „die ganze Arbeit machen“ (Z 35) beschrieben wird, so findet sich in Finns Beitrag eine differente Auffassung, der zufolge man sich zu Hause langweilt (Z 20). Die Perspektiven auf Caretätigkeiten stehen sich hier gegensätzlich gegenüber. Caretätigkeiten, die nicht entgeltet sind, wie beispielsweise „caring for dependent family members and time spent on cooking, cleaning and other domestic chores [...] [are] a key factor explaining gendered disparities in income, occupational prestige, and upward mobility“ (Esping-Andersen/Schmitt 2020; Folbre 2012 zit. n. Lightman/Kevins 2021, S. 779) Analog zu der jeweiligen Perspektive auf Caretätigkeiten setzt Corinna sprachlich und inhaltlich den Kampf mit „spaß haben“ (Z 33) gleich, wäh-

rend Finn mit einem Analogieargument den Kampf mit „Arbeiten“ gleichsetzt (Z 15 ff.). Interessanterweise sind sich aber sowohl Corinna als auch Finn (wie auch die anderen Kinder) einig, dass Kämpfen abwechslungsreicher ist als die Arbeiten zu Hause und mehr Spaß macht (auch wenn Finn diesen mit Arbeit gleichsetzt). Ob diese Positionierung aber auch mit dem Geschlecht der Interaktanten in Verbindung gebracht werden könnte, ist aus der einen Sequenz nicht ersichtlich und müsste mit weiteren Fällen gegengeprüft werden.

Auf sprachlicher Ebene finden sich sowohl bei der Verhandlung der Geschlechterverhältnisse der Geschichte als auch bei Finns Argumentation auf Ebene der Realität einschränkende Formulierungen, die von allen Kindern verwendet werden, wenn Fähigkeiten einem Geschlecht eingeräumt werden, die aus Sicht der Interaktanten (entweder in der Geschichte oder in der Realität) als nicht typisch angesehen werden können. Dies sind im Konkreten zum einen das Adverb ‚auch‘ (Z 12; Z 25 f.; Z 45 f.) sowie das Adverb ‚eigentlich‘ (Z 11, Z 13).

7 Zusammenfassung und Diskussion

Die Interaktionsanalyse der Sequenz zeigt, dass die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen, entweder auf Ebene der Geschichte oder auf Ebene der Realität sowohl sprachlich als auch inhaltlich relevant ist. Durch die sprachlichen Bezüge der Kinder, die möglicherweise (zumindest teilweise) durch die Thematisierung von Geschlecht als Differenzkategorie im Bilderbuch hervorgerufen wird, wird Geschlecht im Gesprächsausschnitt zu einer Differenzkategorie, die von den Interaktanten aktiviert wird (da es für sie relevant zu sein scheint) (vgl. Kelle 2016). Dies geschieht auf Ebene der Geschichte durch die Verhandlung von geschlechterbezogenen Fähigkeiten für den Kampf sowie bestehende Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern. Auf Ebene der Realität wird auf eine normative Geschlechterordnung zurückgegriffen, die Männern und Frauen unterschiedliche Aufgabenbereiche zuweist.

Weiterhin differenzieren Corinna und Finn die Geschlechterrollen dabei unterschiedlich stark aus, was eine unterschiedliche Positionierung zur Folge hat. So wird bei Corinna der Kampf mit Spaß und die Aufgaben im Haus mit Arbeit gleichgesetzt, während Finn den Kampf mit Arbeit und Hausarbeit und Kinderbetreuung mit Langeweile assoziiert.

Auf sprachlicher Ebene fällt auf, dass einschränkende Adverbien („auch“ und „eigentlich“) im Gesprächsausschnitt dann verwendet werden, wenn Fähigkei-

ten einem Geschlecht eingeräumt werden, die aus Sicht der Interaktanten (in der Geschichte oder der Realität) als nicht typisch angesehen werden. Darüber hinaus werden Finns normative Aussagen über die Geschlechterrollen sprachlich als Deklarativsätze formuliert und dadurch als Fakt gesetzt, während beispielweise Aussagen über Sigurds Empfindungen tentativ formuliert werden. Offen bleibt in Bezug auf die Analyse, inwiefern die Bilderbuchvorlage, in der Geschlecht als relevante Kategorie gesetzt wird, die Schüler:innen beeinflusst, sodass die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen für die Interaktanten relevant wird. In diesem Zusammenhang ist auch fraglich, ob unter der Perspektive der philosophischen Gespräche als Aushandlungsraum für Norm- und Wertvorstellungen (vgl. de Boer 2018b) hinsichtlich Gender, auch das, was nicht ausgehandelt wird, ins Zentrum der Analyse rücken könnte. So verhandeln die beteiligten Kinder die Gründe für Sigurds Wut, wobei die Unterscheidung der Geschlechter auf Ebene der Geschichte eine Rolle spielt. Auf den Argumentationszug von Finn, der eine Geschlechterordnung in der Welt abseits des Bilderbuchs aufgreift, geht keiner der anderen Interaktanten näher ein. Für weitere Analysen stellt sich auch die Frage, ob sich ähnlich wie bei Corinna und Finn weitere Fälle finden lassen, die eine unterschiedliche Positionierung erkennen lassen, die möglicherweise im Zusammenhang mit den Identitäten der Interaktanten stehen könnte.

Literatur

- Brandt, Birgit (2015). Partizipation in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, Heike/Bonanati, Marina (Hrsg.) (2015). Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998). Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Budde, Jürgen/Kantsteiner, Katja/Bossen, Andrea (2016). Zwischen Differenz und Differenzierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- De Boer, Heike (2015). Philosophieren als Unterrichtsprinzip – philosophische Gespräche mit Kindern. In: de Boer, Heike/Bonanati, Marina (Hrsg.) (2015). Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- De Boer, Heike (2018a). „Wo soll denn Platz für ein Gehirn sein in ner Pflanze“. „Joint meaning making“ in philosophischen Gesprächen. In: Minkyung

- Kim/Marsal, Eva (Hrsg.) (2018). Philosophieren mit Kindern als Methode der Kindheitsforschung. Ein wissenschaftlicher Diskurs. Berlin: LIT.
- De Boer, Heike (2018b). Joint meaning making im Forschungsdiskurs zu philosophischen Gesprächen mit Kindern. In: de Boer, Heike/Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2018). Philosophieren mit Kindern. Forschungszugänge und Perspektiven. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich.
- De Boer, Heike (2018c). Kinder philosophieren über Freundschaft. Diskurspraktiken lernen, Normen aushandeln und ko-konstruieren. In: de Boer, Heike/Michalik Kerstin (Hrsg.) (2018). Philosophieren mit Kindern. Forschungszugänge und Perspektiven. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich.
- Deppermann, Arnulf (2008). Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machhold, Claudia (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.) (2013). Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld, Wiesbaden: Springer VS.
- Eriksson Barajas, Katarina (2008). Beyond stereotypes? Talking about gender in school booktalk. In: *Ethnography and Education* 3/2. London: Taylor and Francis.
- Gildemeister, Regine (2020). Soziale Konstruktion von Geschlecht „Doing gender“. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.) (2020). Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, Stefan (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46/4. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43/3. Oldenbourg: De Gruyter.
- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.) (2017). *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kelle, Helga (2016). Herausforderungen ethnographischer Forschung zu Pädagogik und Geschlecht. Perspektiven aus Methodologien. In: Graff, Ulrike/Kolodzig, Katja/Johann, Nikolas (Hrsg.) (2016). *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kotthoff, Helga (2003). Was heißt eigentlich doing gender? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht. In: FZG – Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien 9/1. Stuttgart: Barbara Budrich.
- Krummheuer, Götz (2010). Die Interaktionsanalyse. www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer_inhaltsanalyse.pdf [Zugriff: 04.01.22].
- Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (2001). Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Leman, Patrick (2010). Gender, collaboration and children's learning. In: Howe, Christine (Hrsg.) (2010). Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction. London [u. a.]: Routledge.
- Leman, Patrick/Ahmed, Shahina/Ozarow, Louise (2005). Gender, gender relations, and the social dynamics of children's conversations. In: Developmental psychology 41/1. Washington: American Psychological Association.
- Lightman, Naomi/Kevins, Anthony (2021). 'Women's Work'. Welfare State Spending and the Gendered Classed Dimensions of Unpaid Care. In: Gender & Society 35/5. London: Sage Publications.
- Michalek, Ruth (2006). „Also, wir Jungs sind ...“. Geschlechtervorstellungen von Grundschulern. Münster: Waxmann.
- Michalik, Kerstin (2018). Das philosophische Gespräch als Methode zur Rekonstruktion von Vorstellungen und Weltdeutungen von Kindern. Ein Forschungszugang. In: de Boer, Heike/Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2018). Philosophieren mit Kindern. Forschungszugänge und Perspektiven. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich.
- Michalik, Kerstin (2013). Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip. Bildungstheoretische Begründung und empirische Fundierung. In: Pädagogische Rundschau 67/6. Bern: Peter Lang.
- Nentwich, Julia/Kelan, Elisbaeth (2014). Towards a Topology of 'Doing Gender': An Analysis of Empirical Research and Its Challenges. In: Gender, Work and Organization 21/2. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Teervoren, Anja (2006). Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim: Juventa.
- West, Candace/Zimmermann, Don H. (1987). Doing Gender. In: Gender & Society 1/2. London: Sage Publications.

Empathieförderung durch Philosophieren mit Kindern

Anton Hörburger

Einleitung

Empathiefähigkeit zählt, so Berghofer/Gonja/Oberlechner (2008), mittlerweile zu den wichtigsten „Soft Skills“ und stellt eine essenzielle Grundlage emotionaler sowie inter- und intrapersonaler Intelligenz dar (Gardner 1983, 1999; Goleman 1995; Mayer/Salovey/Caruso 2004). Die Fähigkeit zur Empathie gilt als unerlässlich, um als Einzelperson im Privat- und im Berufsleben erfolgreich zu sein (vgl. Berghofer/Gonja/Oberlechner 2008, S. 34).

Um die zivilisationsgeschichtliche und damit gesellschaftliche Bedeutung von Empathie darzulegen, greift Susanne Müller-Using Aussagen des Soziologen Jeremy Rifkin und des Verhaltensforschers Frans de Waal auf: Rifkin (2012) zeichnet die Geschichte der menschlichen Zivilisation als eine Geschichte der Empathie nach. Veränderungen zum Positiven und Fortentwicklungen erfolgten in der Menschheitsgeschichte zumeist dann, wenn sich auf Empathie, Zusammenhalt und Fürsorge für den Nächsten besonnen wurde. Rifkin kommt zu dem Ergebnis, dass der Homo Sapiens immer schon ein Homo Empathicus gewesen ist und bezeichnet Empathie als einen der elementarsten aller menschlichen Charakterzüge. Für de Waal (2009) stellt Empathie sogar den roten Faden in der Menschheitsgeschichte dar (vgl. Müller-Using 2015, S. 42). Alarmierend ist allerdings, so die Erziehungswissenschaftlerin Müller-Using, dass „ein im Gemeinschaftswesen und in der Öffentlichkeit empfundener Mangel am Vorhandensein gelebter Empathie“ beobachtet werden kann (Müller-Using 2015, S. 41).

Ausgehend von diesen Beobachtungen und Erkenntnissen erscheint es notwendig, sich die Frage zu stellen, wie und in welchen Institutionen die Empathiefähigkeit gefördert werden kann.

Der Psychologe Daniel Goleman vertritt die Ansicht, dass immer mehr Kinder von der Familie keine sichere Lebensorientierung mehr erhalten und somit die Schule als einziger Ort übrig bleibt, um Defizite der Kinder an sozialer und emotionaler Kompetenz beheben zu können. In der Schule bietet sich die Gelegenheit, so Goleman, Kinder mit „grundlegenden Lektionen für die Le-

bensführung“ zu erreichen, die sie sonst vielleicht nie erhalten würden. Dies stellt einen erweiterten Auftrag der Schule dar (vgl. Goleman 2015, S. 350). Basierend auf meinen Tätigkeiten als Lehrer:innenausbilder sowie als Trainer für philosophische Gesprächsführung stellte sich mir die Frage, ob eventuell das Philosophieren mit Kindern im Schulbereich eine Möglichkeit darstellt, einen Beitrag zur Förderung von Empathiefähigkeit zu leisten. Mit einer empirischen Untersuchung im Rahmen meiner Promotion versuchte ich bezüglich dieser Frage einen Klärungsbeitrag zu leisten. Dieser Artikel stützt sich auf zentrale Passagen der Dissertation (Hörburger 2018).

Empathie – Begriffsklärung

Berücksichtigt man verschiedene Ansätze und Definitionen zur Klärung des Empathiebegriffs und die Fördermöglichkeiten im Kontext der empirischen Befundlage, so lässt sich zusammenfassend festhalten: Es gibt Hinweise darauf, dass mehrheitlich die Auffassung vertreten wird, dass Empathie eine kognitive und eine affektive Dimension besitzt (vgl. Berghofer/Gonja/Oberlechner 2008, S. 33). Obwohl stets beide Komponenten beteiligt und diese kaum voneinander trennbar sind (vgl. Römer 2011, S. 3), kommt der emotionalen Dimension hierbei eine besondere Bedeutung zu (Bischof-Köhler 2006). Für einige Verfasser (vgl. Rogers 2015, S. 68; Römer 2011, S. 3; Bohart/Greenberg 1997, zit. nach Berghofer/Gonja/Oberlechner 2008, S. 34) beinhaltet der Empathiebegriff zusätzlich eine Aktionsdimension, die in der Kommunikation ihren Ausdruck findet. Als Voraussetzung für ein empathisches Verhalten wird bei einigen Definitionen die eigene emotionale Erlebnisfähigkeit genannt (vgl. Fehsbach 1978, zit. nach Müller-Using 2015, S. 43 f.; Mayer /Kirkpatrick 1994, zit. nach Goleman 2015, S. 127; Larsen et al. 1987). Einigkeit besteht darin, dass das Phänomen der Spiegelneuronen *eine* neurologische Grundlage von Empathie darstellt (vgl. Petzold 2009, S. 12; Goleman 2015, S. 66, S. 282 f.; Keyser 2011, S. 14 f.). Untersuchungen haben gezeigt, dass Empathiefähigkeit erfolgreich gefördert werden kann, wobei dem Rollenspiel und dem Modelllernen eine vorrangige Bedeutung zukommt (vgl. Berghofer/Gonja/Oberlechner 2008, S. 43). Für Marshall Bertram Rosenberg, den Begründer der Gewaltfreien Kommunikation (GFK), ist Empathie ein respektvolles Verstehen der Erfahrungen anderer Menschen. Empathie ist die Fähigkeit zu erkennen, was in der anderen Person im Moment lebendig ist und seine ganze Aufmerksamkeit auf das Erfassen der mo-

mentanen Wahrnehmungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten dieses Menschen zu richten, ohne diese zu teilen oder zu bewerten (vgl. Rosenberg 2001, S. 115). Empathie findet im Inneren statt und drückt sich letztlich darin aus, inwieweit der Mensch im Moment ganz bei der anderen Person ist. Es ist also primär ein momentaner innerer Prozess. Auch eine schweigende Person kann eine ausgeprägte situative empathische Verbindung zum Gegenüber haben (vgl. Rosenberg/Seils 2004, S. 45; vgl. Rosenberg 2001, S. 22 ff.). Mit dem gesprochenen Wort aber kann ein Gesprächsteilnehmer seiner Empathie einen sprachlichen Ausdruck verleihen, und dieser kann helfen, die empathische Verbindung herzustellen, zu dynamisieren, zu vertiefen und diese, vor allem dann, wenn Zweifel in der Wahrnehmung bestehen, auf eine sichere Grundlage zu stellen (vgl. Rosenberg/Seils 2004, S. 45). „Für meine Untersuchung habe ich mich für die Definition von Rosenberg entschieden, da sein Empathieverständnis aktuell gültige Erkenntnisse berücksichtigt und mir eine zusätzliche Chance bot: Es eröffnet die Möglichkeit, Empathie bzw. die Empathiefähigkeit einer Person anhand von *konkreten Sprachäußerungen* zu erkennen bzw. zu analysieren. Ein philosophisches Gespräch ist eine Kommunikationssituation, d.h. die Teilnehmer:innen bringen bzw. können sich sprachlich einbringen. Somit ergibt sich auf der Basis dieses Empathieverständnisses die Möglichkeit, die Entwicklung von Empathiefähigkeit im Rahmen von mehreren aufeinanderfolgenden, gleichstrukturierten philosophischen Gesprächen zu analysieren“ (Hörburger 2018, S. 31).

Philosophieren mit Kindern

Zum Begriff Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen (PmK) gibt es unterschiedliche Auffassungen. Nach Bauer wird PmK primär als Tätigkeit verstanden, in deren Mittelpunkt das sokratische Gespräch steht. Diese Gesprächsform soll sich deutlich vom täglich praktizierten Sprechen mit Kindern abheben (vgl. Bauer 2008, S. 70). Nach Kerstin Michalik handelt es sich dabei nicht um ein „[...] systemförmiges, logisch-abstraktes Denken, sondern um eine Haltung der Nachdenklichkeit, des Nachfragens und des Hinterfragens aller Erscheinungen und Dinge der Welt“ (Michalik 1999, S. 9). Diese grundsätzliche Auffassung kann als konsensfähig gelten. In der Umsetzung zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede.

Nach Kristina Calvert haben sich zwei Traditionen des philosophischen Umgangs mit Kindern herauskristallisiert. Die amerikanische Tradition geht von

einem Wissenskanon aus und führt die Kinder durch die Begegnung mit den Prinzipien der logisch-argumentativen Begriffsanalyse in das philosophische Denken ein. Demgegenüber steht das von Calvert vertretene PmK. Zwar geht es auch bei diesem Ansatz um das Einüben des logisch-analytischen Denkens, der Schwerpunkt liegt allerdings auf dem kreativen Denken der Kinder: „Im kreativen Denken werden nicht nur eindeutige, sondern eben auch mehrdeutige Begriffe und Vorstellungen formuliert“ (Calvert 2011, S. 147).

Für meine Untersuchung habe ich mich für den Ansatz der „Akademie Kinder philosophieren“ (heutige Bezeichnung „Akademie für Philosophische Bildung und WerteDialog“) entschieden. Die Initiatoren des Projekts „Kinder philosophieren“ haben sich bewusst für die Verwendung von „philosophieren“ als Verb entschieden. Damit soll zum Ausdruck kommen, dass es nicht um eine Weitergabe von philosophischer Ideengeschichte geht, sondern um das Philosophieren als Tätigkeit und als Prozess. Wichtig ist den Initiatoren auch die Feststellung, dass die Kinder in ihrer Konzeption *Subjekte* sind, das heißt die Kinder stehen im Mittelpunkt mit ihrem Handeln, ihren Denkprozessen, Gedanken und Fragen. Der Erwachsene begleitet und leitet an. Ziel ist es, dass das Philosophieren vom Bildungsprinzip zu einem Lebensprinzip wird, das irgendwann nicht mehr angeleitet werden muss. Dieses Lebensprinzip begleitet das Kind auf seinem Weg zum Erwachsenwerden und unterstützt es dabei, sich in der Welt und Gesellschaft zu orientieren und zurechtzufinden (vgl. Rude 2011, S. 114 f.).

Zusammenhang zwischen Empathie und Philosophieren

Für die Vertreter:innen der „Akademie Kinder philosophieren“ stehen beim PmK die Schulung des Denkens und der Urteilskraft im Vordergrund. Die Kinder lernen und üben den Gebrauch und die Anwendung von Denkwerkzeugen, um Phänomene zu hinterfragen und zu durchdringen. Im Mittelpunkt steht der Verstand.

Empathie dagegen, verstanden im Sinne der Begriffsdefinition von Rosenberg, stellt nicht den Verstand in den Mittelpunkt. Zielsetzung ist es vielmehr zu erfassen, was in dieser Person im Hier und Jetzt gerade „lebendig“ ist. Und der erste Schritt, um diese „Lebendigkeit“ zu erfassen, ist das genaue und bewertungsfreie Wahrnehmen dessen, wie das Gegenüber die Welt jetzt gerade wahrnimmt. Hierzu sind die Wachheit und Offenheit der Sinne notwendig. In erster Linie kommt es darauf an, aufmerksam zu sehen und zu hören. Da-

ran schließt sich das Erfühlen der momentanen Gefühlslage des Gesprächspartners an. Als ein wesentliches Ziel eines empathisch geführten Gesprächs kann daher formuliert werden: Ich versuche das „momentane Sein“ meines Gegenübers hinter seinem Denken zu erfassen (vgl. Rosenberg 2001, S. 105). Nachfolgend möchte ich exemplarisch aufzeigen, warum philosophische Gespräche die so verstandene Empathiefähigkeit fördern könnten:

„Die Eindrücke, die von unseren Sinnen (vgl. BMBF 2006, S.13) an das Gehirn weitergeleitet werden, werden dort mit unseren evolutionär gewachsenen, bereits von Geburt an vorhandenen und unseren biographisch erfahrungsbedingten Konzepten sowie den damit verbundenen Empfindungen verknüpft und ergeben in der Kombination unsere Wahrnehmung von der uns umgebenden Welt. [...] Jeder nimmt die Welt mit den Augen und den anderen vier Sinnen anders wahr. Um der Weltwahrnehmung einer anderen Person auf die Spur zu kommen, bedarf es zunächst der bewertungsfreien Wahrnehmung bzw. Beobachtung. Für Rosenberg sind dabei die beiden Fernsinne Auge (Was sehe ich?) und Ohr (Was höre ich?) bedeutsam (vgl. Rosenberg 2001, S. 41). Im Sinne dieser Zielsetzung heißt es zunächst einmal, ähnlich einer Kamera oder eines Mikrophons, optische (z. B. ein Lächeln) und akustische Eindrücke (z. B. ein Wort oder einen gesprochenen Satz) ohne Interpretation „aufzunehmen“ (vgl. Basu 2012, S. 36). Ziel ist es, das Gesehene und Gehörte bewertungsfrei anzunehmen. Dieser erste Schritt im Rahmen des empathischen Erfassens eines Gegenübers wird auch bei philosophischen Gesprächen verlangt. Beim Philosophieren wird gefordert, primär die Worte, aber auch optisch sichtbare Darstellungen (z. B. Bilder, szenische Darstellungen) und Signale (Körpersprache) der Gesprächsteilnehmer:innen aufmerksam wahrzunehmen. Im Sinne von Offenheit [...] werden diese Ausführungen zunächst nicht bewertet. Jeder Beitrag ist ein Impuls hinsichtlich einer gemeinsamen Wahrheitssuche bzw. einer „vorläufigen“ Wahrheitsfindung. Seitens der Gesprächsleitung ist dieses bewertungsfreie Wahr- und Annehmen durch Paraphrasieren vorzuleben. Nehmen Schüler:innen in ihren eigenen Beiträgen, ohne zu bewerten, Bezug auf im Vorfeld gemachte Gesprächsbeiträge von Mitschüler:innen, so ist dies ein sprachlicher Ausdruck für Empathie. Dies ist, nach meiner Ansicht, auch dann der Fall, wenn diese Bezugnahme auf ausdrücklichen Wunsch oder auf Hinweis der Gesprächsleitung erfolgt. Letztlich zeigt eine wörtliche oder sinngemäße Wiedergabe, dass eine „innere Bereitschaft“ vorhanden war, die Äußerungen seines/seiner Mitschülers:in zunächst bewertungsfrei anzunehmen“ (Hörburger 2018, S. 71 f.).

Forschungsfragen

Ausgehend von meinen Überlegungen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Förderung von Empathiefähigkeit und philosophischen Gesprächen stellte ich die Hypothese auf, dass philosophische Gespräche ein Potenzial dazu haben, Empathiefähigkeit zu unterstützen.

Die erste Forschungsfrage lautet: Werden in philosophischen Gesprächen von den Schüler:innen Sprachäußerungen gemacht, die im oben genannten Sinne als empathisch zu werten sind?

Aufgrund der den Alltagssprachgewohnheiten geschuldeten, zu erwartenden geringen Anzahl von empathischen Sprachäußerungen, ist eine Betrachtung der „Vorstufen von Empathie“, wie beispielsweise die Wahrnehmung eigener Gefühle, von Interesse. Als zweite Fragestellung der Untersuchung ergibt sich daher: Gibt es in den philosophischen Gesprächen Äußerungen der Schüler:innen, die eine Vorstufe zur Empathie zum Ausdruck bringen?

Da zu erwarten ist, dass philosophische Gespräche vielleicht auch für Schüler:innen dann eine Umstellung erfordern, wenn sie im erweiterten Kontext Schule stattfinden, da hier andere Bedingungen und Voraussetzungen existieren als im normalen Unterricht, ist anzunehmen, dass philosophische Gespräche eine gewisse Einarbeitungszeit benötigen – auch mit Blick auf ihre Empathie förderlichen Elemente. Die dritte zu untersuchende Frage ist deshalb: Zeigt sich im Verlauf dieser Gespräche eine Steigerungstendenz hinsichtlich empathischer Sprachäußerungen bzw. von Empathievorstufen?

Um die Entwicklung der einzelnen Schüler:innen im Verlauf der sieben Gespräche in Augenschein zu nehmen und sie auf eventuelle Auffälligkeiten zu untersuchen ergibt sich als vierte Forschungsfrage: Sind, ausgehend von einer Einzelbetrachtung der Schüler:innen, Auffälligkeiten erkennbar?

In Hinblick auf mögliche Eigenerfahrungen von Seiten der Schüler:innen sowie in Bezug auf den Abstraktionsgrad unterscheiden sich die Themen der sieben philosophischen Gespräche. Als anspruchsvoll erwies sich rückblickend das Thema „Zeit“. Ausgehend von der Überlegung, dass ein empathischer Bezug wohl leichter möglich ist, wenn bei den Schüler:innen in einem hohen Maß von Eigenerfahrungen ausgegangen werden kann sowie das Erfassen der Thematik wenig Abstraktionsvermögen erfordert, wie beispielsweise beim Thema „Freundschaft“, ergibt sich als fünfte Forschungsfrage: Welche Bedeutung hat die Themenwahl im Sinne einer möglichen Empathieförderung?

Ausgangspunkt für die letzte Frage ist die Überlegung, dass Empathiefähigkeit latent vorhanden ist, diese sich aber, unseren Sprachgewohnheiten geschuldet, nicht zeigt und somit empathische Sprachsignale selten vorkommen. Seitens der Gesprächsleitung ergibt sich nun die Möglichkeit, sprachlich so zu agieren, dass entsprechende Sprachäußerungen initiiert werden und über diese Versprachlichung eine Empathieförderung stattfindet. Die sechste Forschungsfrage lautet aus diesem Grunde: Welche Bedeutung hat das Impulsverhalten der Gesprächsleiter:in im Sinne einer möglichen Empathieförderung?

Methodik

Um die Forschungsfragen zu beantworten, führte ich über den Zeitraum von einem Schulhalbjahr eine Untersuchung an einer bayerischen Grund- und Mittelschule durch. An dieser Schule erteilte ich, im Rahmen meines Unterrichtsdeputats als Seminarrektor, wöchentlich sechs Stunden Unterricht.

Inhaltliche Überlegungen

Als Orientierungshilfe dienten mir zunächst die von Kant formulierten vier Grundfragen der Philosophie und die sich daraus ergebenden Phänomenkategorisierungen (vgl. Bauer 2008, S. 73). Bei der konkreten Phänomen- bzw. Fragenauswahl orientierte ich mich ferner an den Empfehlungen der „Akademie Kinder philosophieren“ und an den Erkenntnissen, die ich beim Philosophieren mit Schüler:innen dieser Jahrgangsstufe in den Vorjahren gewonnen hatte. Bei der letztendlichen Auswahl und Abfolge ließ ich mich vom Interesse der Schüler:innen und dem Schwierigkeitsgrad der Thematik im Hinblick auf das situative Leistungsvermögen der Gruppe leiten. Insgesamt führte ich mit der Gruppe sieben philosophische Gespräche zu den Themen „Freundschaft, Glück, Mut, Zeit, Tod, Gott“. Das Phänomen „Freundschaft“ wurde am Ende der Gesprächsreihe nochmals thematisiert. Dies erschien sinnvoll, um etwaige Entwicklungen und Veränderungen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes besser diagnostizieren zu können.

Darlegung der Methodik

Basierend auf dem didaktischen Modell und den Empfehlungen der „Akademie Kinder philosophieren“ entwickelte ich eine Stundenstruktur, die meinem individuellen Lehrstil bzw. meiner Lehrerpersönlichkeit entsprach. Die

nachfolgend aufgezeigte Ablaufstruktur stellte für mich die Planungsgrundlage für meine philosophischen Gespräche dar:

Phase 1 – Ankommen: Am Beginn eines philosophischen Gesprächs stand die Ankommensphase. In dieser Phase sollten die Schüler:innen spüren, dass hier eine Atmosphäre der gegenseitigen Wertschätzung herrscht. Die Einheit begann mit einer freundlichen Begrüßung. Auch das Abrufen der momentanen individuellen Befindlichkeit war in diesem Zusammenhang, als ein Zeichen des Angenommenseins, eine sinnvolle und gelegentlich praktizierte Möglichkeit.

Phase 2 – Hinführung und philosophische Frage: In der zweiten Gesprächsphase erfolgte ein Einstieg bzw. eine Impulssetzung, an deren Ende dann die philosophische Frage stand.

Phase 3 – Gemeinsam Nachdenken: Ausgehend von der philosophischen Frage fand nun ein gemeinsames Nachdenken statt. Neben der bewussten Anwendung von Gesprächstechniken (u. a. Hinterfragung, Zwischenzusammenfassungen, Impulssetzung) galt es auf die innere Haltung zu achten. Abgeschlossen wurde diese Phase mit einer vorläufigen subjektiven Beantwortung der Frage durch die Schüler:innen oder einer Zusammenfassung durch den Gesprächsleiter.

Phase 4 – Meta-Reflexion: In dieser Phase wurden der Gesprächsinhalt, die Gruppenbefindlichkeit sowie die Einschätzung der persönlichen Leistung reflektiert.

Erhebungs- und Auswertungsmethode

Die einzelnen Gespräche wurden mittels einer Videokamera sowie eines Sprachaufnahmegerätes aufgezeichnet. Die Datenträger bzw. die darauf abgespeicherten Gesprächsaufzeichnungen wurden der Universität Augsburg übergeben und dort transkribiert. Die Auswertung erfolgte nach den Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (2010).

Der Ausgangspunkt bei der Festlegung der sprachlichen Indikatoren für Empathiefähigkeit war Rosenbergs Begriffsverständnis von Empathie (vgl. Rosenberg 2001, S. 115). Von dieser theoretischen Grundlage ausgehend, erfolgte in einem zweiten Schritt eine Einteilung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten für Empathiefähigkeit in philosophischen Gesprächen. Die transkribierten Gespräche wurden mittels eines von mir entwickelten Diagnosebogens analysiert. Dieser umfasste zehn Einzelitems welche drei Bereichen zugeordnet wurden:

Bereich 1: Sprachliche Äußerungen, die im positiven Sinne auf Empathiefähigkeit hinweisen

Bereich 2: Sprachliche Äußerungen, die auf mangelnde Empathiefähigkeit hinweisen bzw. deren Nichtvorhandensein auch als Beweis für das Vorhandensein von Empathiefähigkeit angesehen werden kann

Bereich 3: Vorstufen von Empathie

Aussagekraft der Analyse

Mayring sieht es als erforderlich an, für die qualitative Forschung eigene Konzepte inhaltsanalytischer Gütekriterien zu entwickeln. Entsprechend dieser Forderung erfolgte eine Überprüfung der Analyse nach den Kriterien semantische Gültigkeit, Stichprobengültigkeit, Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit. Eine Beachtung der korrelativen Gültigkeit, der Vorhersagegültigkeit, der Konstruktvalidität sowie der kommunikativen Validierung war aufgrund der Voraussetzungen sowie der Zielsetzung der Untersuchung nicht möglich bzw. auch nicht erforderlich (vgl. Mayring 2010, S. 95 f.).

Ergebnisse

Die Auswertung der Daten zur ersten Forschungsfrage „Werden in philosophischen Gesprächen von den Schüler:innen Sprachäußerungen gemacht, die im oben genannten Sinne als empathisch zu werten sind?“ ergab zusammenfassend, dass von allen Schüler:innen im Verlauf der Gespräche Sprachbeiträge eingebracht wurden, die als empathisch gewertet werden können. Ferner ist bei der Mehrheit der Schüler:innen ein weitgehendes Nichtvorhandensein von Sprachäußerungen feststellbar, die als nicht-empathisch gedeutet werden können. Somit bestehen Hinweise dahingehend, die erste Forschungsfrage positiv zu beantworten.

Die Datenanalyse zur zweiten Forschungsfrage „Gibt es in den philosophischen Gesprächen Äußerungen der Schüler:innen, die eine Vorstufe zur Empathie zum Ausdruck bringen?“ zeigte, dass im Verlauf der Gespräche von allen Schüler:innen Sprachäußerungen gemacht wurden, die auf eine Empathievorstufe hinweisen. Damit gibt es Hinweise dafür, die zweite Forschungsfrage positiv zu beantworten.

Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage „Zeigt sich im Verlauf dieser Gespräche eine Steigerungstendenz hinsichtlich empathischer Sprachäuße-

rungen bzw. von Empathievorstufen?“ lässt sich aus der Auswertung der Gesprächsdaten ableiten, dass es zu keiner bemerkenswerten Veränderung kam. Ein Anzeichen für eine leichte Steigerungstendenz ergibt sich daraus, dass bei „hochwertigen“ Items (Paraphrasieren, Versprachlichung von Gefühlen und Bedürfnissen) eine Zunahme feststellbar war.

„Ausgehend davon, dass es sich bei der Empathiefähigkeit um eine Kompetenz handelt, deren Ausprägungsgrad in Abhängigkeit von Einforderung sowie von Beobachtung bzw. Vorbildlernen gesehen werden kann, und somit auch ein Abbau möglich ist (vgl. Goleman 2015, S. 350 f.), könnte das Ergebnis in der Weise gedeutet werden, dass mit diesen Gesprächen ein Beitrag geleistet wird, die Empathiefähigkeit der Schüler:innen zumindest in ihrem jeweiligen individuellen Ausprägungs- bzw. Entwicklungsstand zu stabilisieren“ (Hörburger 2018, S. 123).

Bei der vierten Forschungsfrage „Sind, ausgehend von einer Einzelbetrachtung der Schüler:innen, Auffälligkeiten erkennbar?“ lässt die Datenanalyse den Rückschluss zu, dass sich alle Schüler:innen an den Gesprächen beteiligten. Dies erscheint insofern bemerkenswert, da diese Feststellung bei einigen Schüler:innen im Gegensatz zu den Wahrnehmungen der in der Klasse ansonsten unterrichtenden Lehrkräfte steht. Ferner zeigt sich, dass bei Schüler:innen, die sich nach Beobachtung der in der Klasse tätigen Lehrkräfte eher selten am Unterrichtsgespräch beteiligten, eine Zunahmetendenz in Hinblick auf die empathischen sowie auf eine Empathievorstufe hinweisenden Gesprächsbeiträge besteht.

Bei der fünften Forschungsfrage „Welche Bedeutung hat die Themenwahl im Sinne einer möglichen Empathieförderung?“ gab die Auswertung Anlass zu der Feststellung, dass die Themenwahl in Hinblick auf die Empathieförderung von Bedeutung ist.

Die Datenauswertung zur sechsten Forschungsfrage „Welche Bedeutung hat das Impulsverhalten der Gesprächsleitung im Sinne einer möglichen Empathieförderung?“ ergab Hinweise dafür, dass dem Impulsverhalten des:der Gesprächsleiter:in eine Bedeutung beizumessen ist, wenn es um die Empathiedimension eines philosophischen Gesprächs und damit um die Empathieförderung geht.

In der Gesamtschau scheint es somit Hinweise dafür zu geben, dass philosophische Gespräche ein Potenzial haben, um die Empathiefähigkeit der Gesprächsteilnehmer:innen zu fördern.

Konsequenzen für philosophische Gespräche im Sinne von Empathieförderung in der Schule

Ausgehend von den Ergebnissen meiner Untersuchung möchte ich nachfolgend Möglichkeiten darstellen, wie philosophische Gespräche im Sinne einer Empathieförderung verbessert werden könnten, ohne deren Wesenhaftigkeit zu verändern.

- „Themenwahl

Das Untersuchungsergebnis gibt Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen der Themenwahl und einer möglichen Empathieförderung. Im Sinne einer geeigneten Themenwahl scheint es von Bedeutung zu sein, zunächst das momentane subjektive Interesse bzw. den individuell vorhandenen Erfahrungs- und Erlebnishintergrund der [Kinder] zu ergründen und dann eine Mehrheitsentscheidung herbeizuführen, um möglichst vielen [Kindern] der Gruppe einen guten Themenbezug zu ermöglichen.[...]

- Impulsverhalten der Gesprächsleiter:innen

Die Untersuchung ergab bei zwei Items Anhaltspunkte für einen Zusammenhang zwischen Gesprächsleiter:inimpulsverhalten und empathischen Schüler:innenäußerungen. Diese beiden itembezogenen Impulsarten (Paraphrasieren, Gefühle und Bedürfnisse versprachlichen) können gleichzeitig als ein Ausdruck für eine philosophische Gesprächshaltung ausgelegt werden bzw. gehören zu den Aufgaben der Gesprächsleitung. Mit Blick auf eine Förderung der Empathiefähigkeit besteht die Möglichkeit, dass die Leitung diese beiden Impulsformen bewusster einsetzt. [...]

- Umgang mit spontan bewertenden Schüler:innen

Sowohl beim Philosophieren als auch bei der empathischen Kontaktaufnahme wird zunächst Offenheit gegenüber anderen Sichtweisen und somit das Vermeiden spontaner Bewertungen gefordert. In einigen Gesprächsverläufen kam es bei manchen Schüler:innen zu spontanen Bewertungen von Aussagen und Meinungen sowie von Gefühlen und Bedürfnissen. Das Ergebnis der Einzelschüler:innenbetrachtung ergab Anhaltspunkte dafür, dass spontane Bewertungen zu Gegenbewertungen führen können. Hierunter leiden die für ein philosophisches Gespräch geforderten Wesensmerkmale „Offenheit“ und „Wertschätzung“.[...]

Bei einer spontanen Bewertung besteht die Option, dass der:die Gesprächsleiter:in versucht, durch Nach- und Hinterfragen auf diese Bewertung einzugehen und sie somit eventuell zu relativieren. Damit verbunden wäre ein Signal für Offenheit, Toleranz und eine differenzierte Betrachtung von Phänomenen und gegen blockierende, vorschnelle Bewertungen“ (Hörburger 2018, S. 132 ff.).

In der Gesamtschau zeigt sich, dass in philosophischen Gesprächen ein mannigfaltiges Potenzial liegt. Ein Aspekt ist hierbei die Förderung des für eine erfolgreiche Lebensführung bedeutsamen Softskills „Empathiefähigkeit“ welches, ohne die Wesenhaftigkeit von philosophischen Gesprächen zu verändern, gefördert werden kann.

Literatur

- Basu, Andreas/Faust, Liane (2012): Gewaltfreie Kommunikation. Freiburg: Haufe-Lexware.
- Bauer, Rudolf (2008): Philosophieren mit Kindern: Verändertes Fragen und Nachdenken. In: Hartinger, Andreas/Hitzler, Rudolf (Hrsg.): Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berghofer, Gerlinde/Gonja, Tijana/Oberlechner, Thomas (2008): Kann Empathie trainiert werden? Ein Review empirischer Studien zur Wirksamkeit von Empathietraining. Wien: Zeitschrift Person, 12(2), S. 33-48.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Die Erforschung der menschlichen Sinne – Funktionen und Leistungen, Störungen und Therapien. Bonn/Berlin.
- Bohart, Arthur C./Greenberg, Leslie S. (1997): Empathy: Where are we and where do we go from here? In: Bohart, Arthur C./Greenberg, Leslie S. (Eds.): Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy. pp. 419-449. US: Washington D.C.: American Psychological Association.
- Brüning, Barbara (2001): Philosophieren in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Calvert, Kristina (2011): Philosophieren mit Kindern – Gelingensbedingungen eines Unterrichtsprinzips. In: Hidalgo, Oliver/Rude, Christophe/Wiesheu, Roswitha (Hrsg.): Gedanken teilen. S. 142-151. Berlin: LIT Verlag.

- De Waal, Frans (2009): Das Prinzip Empathie. Was wir von der Natur für eine bessere Gesellschaft lernen können. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fehsbach, Norma Deitch (1978): Studies of empathic behavior in children. In: Maher, Brendan Arnold (Hrsg.): progress in experimental personality research, S. 1-47. New York.
- Gardner, Howard (1983): Frames of mind. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1999): The disciplined mind. New York: Simon & Schuster.
- Goleman, Daniel (1995): Emotional intelligence. New York, NY, England: Bantam Books, Inc.
- Goleman, Daniel (2015): Emotionale Intelligenz. 24. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hörburger, Anton (2018): Empathieförderung durch Philosophieren mit Kindern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Keysers, Christian (2011): Unser empathisches Gehirn. München: Bertelsmann.
- Larsen, Randy et al. (1987): Cognitive operations associated with individual differences in affect intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1987.
- Mayer, John D./Kirkpatrick, Melissa (1994): Hot information-processing becomes more accurate with open emotional experience. Universität von New Hampshire, unveröffentlichtes Manuskript.
- Mayer, John D./Salovey, Peter/Caruso, David R. (2004): Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, S. 197-215.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Michalik, Kerstin (1999): Ausgangspunkte für das Philosophieren mit Kindern. In: Schreier, Helmut (Hrsg.): Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Müller-Using, Susanne (2015): Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln – ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? In: *Bildung und Erziehung*, Band 68, Heft 1, S. 41-59.
- Petzold, Hilarion G. (2009): Transversale Erkenntnisprozesse der Integrativen Therapie für eine Ethik und Praxis „melioristischer Humantherapie und Kulturarbeit“ durch Multi- und Interdisziplinarität, Metahermeneutik und „dichte Beschreibungen“. In: www.fpi-publikation.de/polyloge/alleausgaben/15-2009-petzold-transversale-erkenntnisprozesse-der-integrativen-therapie-fuer-eine-altruistische.html – In: Petzold, Hilarion G./Sieper,

- Johanna (2011): POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – 15/2009/repr.
- Rifkin, Jeremy (2012): Die empathische Zivilisation. Wege zu einem globalen Bewusstsein. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Römer, Sabine (2011): Förderung von Empathie in der Integrativen Kinder- und Jugendlichkeitstherapie. FPI-Publikationen. Düsseldorf/Hückeswagen: Verlag Petzold + Sieper, Ausgabe 11/2011.
- Rogers, Carl R. (2015): Der neue Mensch. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenberg, Marshall (2001): Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rosenberg, Marshall (2004): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation – Ein Gespräch mit Gabriele Seils. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Rude, Christophe/Simbeck, Silvia/Witt-Kruse, Evi/Zeitler, Katharina (2007): Praxisleitfaden Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Hrsg.: Akademie Kinder philosophieren im bbw e.V./Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft/Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V./gedruckt in Regensburg, verlegt in Freising.
- Rude, Christophe (2011): Von Grundlagen, Methodik und Wirkung der philosophischen Gesprächsführung. In: Hidalgo, Oliver/Rude, Christophe/Wiesheu, Roswitha (Hrsg.): Gedanken teilen. S. 114-141. Berlin: LIT Verlag.

4 Positionen

Sinn-Vakuum versus Sinnhaftigkeit

Die narrativen Bildaussagen der Jugend Kunstplakate „Demokratie in 100 Jahren“ im Blicklicht von Viktor Frankls Existenzphilosophie

Eva Marsal

„Wehe dem, der kein Lebensziel mehr vor sich sieht, der keinen Lebensinhalt mehr hat und in seinem Leben keinen Zweck mehr erblickt, dem der Sinn seines Daseins entschwunden ist und damit jedweder Sinn eines Durchhaltens. Solche Personen, die auf diese Weise völlig haltlos geworden sind, lassen sich alsbald fallen.“
(Frankl 2006, S. 124).

In meinem Beitrag möchte ich die Reflexionen von Viktor E. Frankl (1905-1997) zur Bedrohung durch das Sinn-Vakuum als Perspektivlosigkeit auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene versus das Erkennen der Sinnhaftigkeit als Überlebensstrategie in eine punktuelle Beziehung zu der Sinnsuche der heutigen jungen Generation setzen. Die Frage nach dem Sinn nimmt einen zentralen Wert in Frankls Konzeption ein, denn die Bindung an einen Sinn und dessen Vergegenwärtigung ist nach Frankl die entscheidende Variable, um auch in existenziell bedeutsamen bis hin zu lebensbedrohenden Situationen nicht aufzugeben und gegen die empfundenen Ohnmachtsgefühle nach Bewältigungs- und Veränderungsstrategien zu suchen (vgl. Groeben 2021). Diesen Gedanken entfaltet er in der Analyse seiner Erfahrungen, die er im autobiographischen Werk „...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager“ festhielt, mit denen er als Psychologe seine Erlebnisse aufarbeitete (vgl. Frankl 2006).

Frankls Sinnkonzept beruht auf der anthropologischen Fähigkeit zur Autonomie, die sozusagen seine Operationalisierung oder Voraussetzung ist. Deshalb prüfe ich, ob sein Autonomie-Konzept mit dem der heutigen Jugend, das ich durch die Bildnarrationen zu den Zukunftsvorstellungen und Zukunftswünschen erschließe (vgl. Groeben, Keil, Piontkowski 1988; Sader 1988) strukturparallel ist.

Wie wollen und werden wir in 100 Jahren leben? Mit dieser Frage setzten sich Kinder und Jugendliche im Frühling und Sommer 2018 im Rahmen der

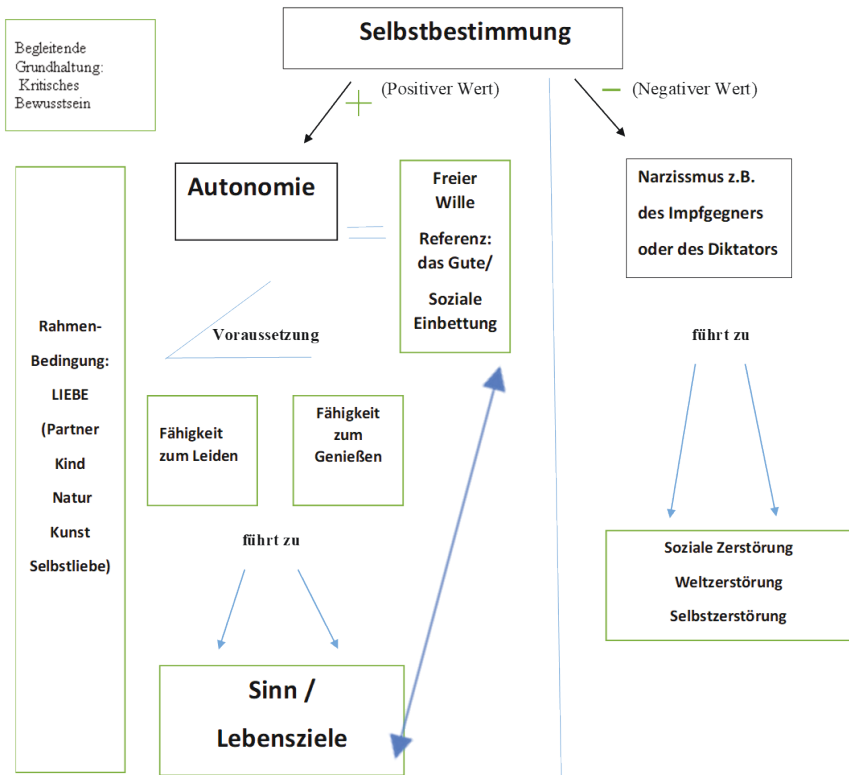
Kunstaktion *de.mocraZy* in der Region Karlsruhe auseinander. Es nahmen circa 700 Kinder und Jugendliche teil, die alleine oder gemeinsam rund 500 Plakate zu dieser Thematik gestalteten. Die aus dieser Aktion hervorgegangenen Kunstplakate liefern die Basis für die wissenschaftliche Auswertung über Utopie- und Dystopievorstellungen bei Kindern und Jugendlichen.

Theoretisch ist mein Ansatz im Forschungsprogramm Subjektive Theorien (vgl. Groeben/Scheele 2020, S. 18; Groeben 2006; Groeben 2003, S. 317-403; Groeben 1997; Marsal 2018, S. 65 ff.; Marsal 2009, S. 436-444; Marsal 2006, S. 58 ff.; Scheele/Groeben 2013, S. 1510) verankert, mit der methodischen Verarbeitung der Daten in Form von Struktur-Legen-Tafeln (vgl. Scheele/Groeben/Christmann 1992, S. 152-195; Scheele/Groeben 2020; Marsal 2006, S. 58 ff.) d.h. der Kinder- und Jugendaussagen, die narrativ in den Kunstplakaten festgehalten sind (vgl. Marsal/Dobashi 2010, S. 1 f.).

1 Das Leiden als Berührungspunkt zwischen Viktor Frankl und den Jugendlichen

Während seiner Zeit im Konzentrationslager stand Frankl vor der Frage nach dem Sinn des Lebens. Konnte es unter den Bedingungen des täglichen Kampfs um das Überleben überhaupt noch eine Perspektive geben, die die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Sinn ermöglichte? Für Frankl steht die Sinnfrage in enger Verbindung mit dem erlebten und beobachteten individuellen und gesellschaftlichen Leiden. Diese Empfindung des Leidens bildet, auch wenn es auf der jeweiligen konkreten Ebene eine vollkommen andere Ausgestaltung hat, die Schnittstelle zu den narrativen Bildaussagen der Jugend-Kunstplakate „Demokratie in 100 Jahren“. Dass dieses Leiden aber auch bei den Jugendlichen ein echtes, wenn auch graduell und inhaltlich anders gefülltes Leiden ist, lässt sich empirisch daran erkennen, dass der in den Kunstplakaten am meisten angeklagte Wert, der Umgang der Erwachsenen mit der Umwelt, auch in der neuen Jugendprotestbewegung politisch eingefordert wird. Ob das Leiden in Lebenssinn transponiert werden kann, hängt von dem Grad der Autonomie ab, über die eine Person verfügt und wird durch die jeweilige gesellschaftliche Einbettung gefördert. Deshalb fordert Manfred Sader: „Psychologen sollten mehr Mut haben, Zielvorstellungen hinsichtlich eines gesellschaftlichen Sachverhalts zu explizieren“ (Sader 1988, S. 11).

2 Die Elaboration des Konstrukts „Autonomie“



Tafel 1: Das textnarrative Autonomiekonstrukt in Anklang an Viktor Frankl (Schulphilosophie)

Da Groeben und Scheele (1988, S. 83 f.) Methoden zur präskriptiven Auszeichnung von Werten entwickelt haben greift das Postulat der Werturteilsfreiheit nicht mehr. Werte erhalten ihre positive bzw. negative Wertigkeit durch Zuschreibungen, oder Handlungen (vgl. Felser 2022, S. 44-46; Scheele /Groeben, Norbert 1988; Groeben 1986). Auch die Haltung „Selbstbestimmung“ gehört zu dieser Wert-Kategorie, je nach Referenz ist sie dem Konstrukt „Narzissmus“ (vgl. Ehrenberg 2012), oder dem freien Willen zuzuordnen, nach Kant: dem guten Willen (1797/1800), das heißt dem Konstrukt

„Autonomie“. Als *zoon politikon*, das heißt Gemeinschaftswesen, ringt eine Person in einem inspirierenden wechselseitigen Spannungsbogen mit den Werten, Zielen und Bedürfnissen der Gesellschaft um ihre Autonomie oder bestätigt sie dort. Kant führt in seiner „Grundlage zur Metaphysik der Sitten“ aus, dass die Autonomie die Grundlage der Sittlichkeit ist, die zeigt, dass der Mensch als Vernunftwesen frei ist. Das Prinzip der Autonomie ist deshalb der kategorische Imperativ „nicht anders zu wählen als so, dass die Maximen seiner Wahl in demselben Wollen zugleich als allgemeines Gesetz mit begriffen seien.“ (GMS 2. Abs. III 58, 67.)

Nach Frankl baut Autonomie auf der Fähigkeit zu Genießen und zu Leiden auf: „Not und Tod machen das menschliche Dasein erst zu einem Ganzen“ (ebd., S. 110). Im Leiden erweist sich der Mensch als die Spezies, die auf die innere Freiheit zurückgreifen kann. So beobachtete Frankl im Konzentrationslager, dass man dem Menschen „alles nehmen kann. Nur nicht: die letzte menschliche Freiheit, sich zu den gegebenen Verhältnissen so oder so einzustellen. Und es gab ein ‚So oder so!‘“ (ebd., S. 108). Die „Leistung des Leidens“ (ebd., S. 127) vollzieht sich für Frankl in drei Schritten: 1. Vergegenwärtigung der Situation, und Identifikation des Leidens, 2. epistemische Analyse, 3. Objektivierung und Ich-Distanzierung, das heißt Übernahme der Metaebene, indem man sich selbst als Forschungsobjekt einer psychologischen Untersuchung sieht (ebd., S. 120). Diese geistige Freiheit des Menschen wird durch seine emotionale Stärke unterstützt. So lässt sich nach Frankl die Liebe als Rahmenbedingung der Autonomie rekonstruieren: als höchste Liebe, die zu nahen Bezugspersonen, (ebd. S. 65-67, S. 70), danach die Liebe zur Kunst und Natur (ebd., S. 71). Auch bei Kindern und Jugendlichen ist die Liebe die Rahmenbedingung für die Autonomie. Dafür spricht die Forschung zu den Bindungsmodi (vgl. Soff 2022). Das Ziel der Autonomie ist der bis „zum letzten Atemzug“ (Frankl, 2006, S. 109) selbstgestaltete Sinn, der auch als Aufgabe, die das Leben an einen stellt, gedeutet werden kann (ebd., S. 125). Der Sinn wird durch die Perspektive gespeist, eine Zukunft zu haben (ebd., S. 119). Die sinnhafte Zukunft „unter dem Aspekt der positiven Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen“ (Groeben 1988, S. 185) kann als Lackmustest des Lebens gelten, brach sie weg, so begingen die Lagerinsassen Suizid oder starben (vgl. Frankl, 2006, S. 121). Für Frankl als österreichischer Neurologe und Psychiater stand auch nach seiner Befreiung aus dem KZ die Sinnfrage im Zentrum seiner Forschungsarbeit zur Depression und Prävention irrationaler Suizide.

3 Philosophischer Hintergrund zum Begriff „Sinn“

Mit der wachsenden Religionskritik, dem Erstarken des Säkularismus und dem Aufkommen des Nihilismus wird die Sinnfrage in der Bedeutung „Sinn des Lebens“ mit der Autonomie verknüpft, z. B. bei Leo Tolstoi in seinen Tagebüchern, oder seinem Werk „Meine Beichte“ (vgl. Gerhardt 1995, S. 817). Emerson greift bei der Sinnfrage die alte Frage nach dem Wert des Daseins auf und weist mit der praktischen Prämisse „*The man all*“ (Emerson 1841, S. 73) daraufhin, dass der Wert (*worth, value*), den sich jemand gibt, vom Selbstvertrauen (*self-reliance*) und der eigenen Tätigkeit abhängen, die dann zu spontanen Handlungen führen. Deshalb ist das Wesen des Lebens (*essence of life*) durch Überraschungen gekennzeichnet (vgl. Emerson 1844, S. 236). Voraussetzungen dafür, diese auszuhalten sind „*truth, frankness, courage, love, humility*“ (Emerson 1841, S. 137), und (*self-possession*). Emerson und Nietzsche beeinflussten u. a. den Pragmatismus, deren Vertreter sich auf die Formel einigten, dass die Rede vom Sinn nur dann eine Bedeutung repräsentiert, wenn sie konsequent am menschlichen Selbstverständnis ansetzt, also am „Lebensfaden“ des Einzelnen, der sich durch Selbstausslegung (*self-interpretation*), Selbstprüfung (*self-examination*), Selbstschätzung (*self-assessment*) und produktive Selbstbezogenheit (*self-concern*) auf seine eigenen Ziele einlässt und diese bewusst in Handlungen umsetzt (vgl. Wollheim 1984, S. 186, S. 246).

Auf den praktischen Wert der Sinnfrage weist Viktor Frankl hin. Als Psychologe beobachtete er im KZ, dass die Mithäftlinge, die den Zugang zu ihrem Sinn verloren, kurze Zeit darauf den Lebensbedingungen erlagen. Die Reflexion der Sinnfrage und eine zumindest vorläufige Antwort sind eng mit der Autonomie korreliert. Erfolgt die inhaltliche Ausgestaltung der formalen Autonomietaxonomie aufgrund von intrinsischer Motivation und persönlichkeitspezifischer Interessenstruktur, und wird durch die intensive Beschäftigung damit „lebenshistorisch zentral“, macht sie nach Groeben „für die Person in einem bedeutsamen Ausmaß den Sinn ihres Lebens aus“ (Groeben 2013, S. 248; vgl. Groeben 2022, S. 175 f.). Denn: ‚*Jeder geliebte Gegenstand ist der Mittelpunkt eines Paradieses*‘ (Novalis) (Figurt 1978, S. 81). Und: ‚*Jede Liebe liebt zuerst, was sie bevorzugt, bis sie schließlich bevorzugt, was sie liebt*‘ (Nicolás Gómez Dávila)“ (Groeben 2013, S. 248).

Frankl vollzieht in der Sinnfrage eine kopernikanische Wende, er dreht diese Frage nämlich um, nun geht es nicht nur darum, „was wir vom Leben noch zu

erwarten haben, vielmehr ... was das Leben von uns erwartet!“ (Frankl 2006, S. 125). Deshalb heißt „Leben“ für Frankl „Verantwortung tragen für die rechte Beantwortung der Lebensfragen, für die Erfüllung der Aufgaben, die jedem einzelnen das Leben stellt.“ (ebd., S. 125).

4 Ist „Autonomie“ eine taugliche Kategorie für Kinder und Jugendliche?

Kant führt in seiner „Grundlage zur Metaphysik der Sitten“ aus, dass die Autonomie die Grundlage der Sittlichkeit ist, die zeigt, dass der Mensch als Vernunftwesen frei ist. Das Prinzip der Autonomie ist deshalb der kategorische Imperativ „nicht anders zu wählen als so, dass die Maximen seiner Wahl in demselben Wollen zugleich als allgemeines Gesetz mit begriffen seien“ (GMS 2. Abs. III 58, 67).

Nach Wayne Sumner (1996) gilt Autonomie als der zentrale Wert für das Wohlergehen einer Person bzw. für ihren Lebenssinn. Besitzen aber Kinder und Jugendliche überhaupt die Kompetenz, autonom zu handeln? In der Regel gehen die Handlungstheoretiker und Moralphilosophen davon aus, dass Kinder keine Agenten für die Haltung „Autonomie“ sind. In der Domäne „Philosophie der Kindheit“ wird eine Gegenposition vertreten, z. B. von Monika Betzler (vgl. 2019, S. 61) nach der die Autonomie eine regulatorische Zielidee ist, die als Handlungsorientierung dient, die im partnerschaftlichen Diskurs (vgl. Groeben/Christmann 1999; Scheele/Groeben 2020) erworben wird. Da schon kleine Kinder bereichsspezifisch über eigene Wahlmöglichkeiten verfügen, muss der Autonomiebegriff graduell angelegt und über die dafür relevanten Fähigkeiten operationalisiert werden (vgl. Bou-Habib/Olsaretti 2015). Deshalb besitzen Kinder mehr als nur „antizipatorische Autonomie-Rechte“ als Vorgriff auf ihre Autonomie-Rechte als Erwachsene.

5 Die Elaboration des Kinder- und Jugend-Konstrukts „Autonomie“

Die meisten Jugend-Kunstplakate lassen eine weitgehende Orientierung an universalisierbare Normen wie z. B. der „Ehrfurcht vor dem Leben“ erkennen, und entsprechen damit dem Kant'schen Kategorischen Imperativ.

1. Dimension: Reflektieren

Reflektieren ist die Grundbedingung für Autonomie, denn nur so können die eigenen Maximen des Willens mit Wertprinzipien in Beziehung gesetzt und geprüft werden, ob der Wunsch dem Handlungswillen entspricht, denn ein Wille, der nicht zum Handeln kommen will, ist leer. Das Movens des Wunsches kann entweder der Fähigkeit zum Genießen oder zum Leiden entspringen. Ist Leiden auf Zustände außerhalb des Selbst ausgerichtet, muss es neben der „Analysefähigkeit“ auch einen Selbstbezug aufweisen, damit der wissenschaftliche Begriff „Reflexion“ in Anspruch genommen werden kann (vgl. Christmann 2003, S. 72). Dieser ist bei Lena (Abb. 3: P449wJ), durch die kontemplative Aufmerksamkeit gegeben, mit der sie in die letzten Flammen des alles vernichtenden Waldbrands schaut. Die Fähigkeit des Genießens dagegen ist ganz direkt im Tanz zwischen Mann und Frau (Abb. 10: P87wJ) ausgedrückt, sowie in vielen anderen Jugend-Kunstplakaten. Deshalb wurde den Dimensionen Leiden und Kritik bei der Subjektiven Theorie der Jugendlichen nicht der Status von internen Kategorien zugewiesen, sie sind als Motivationen, diese Kunstplakate zu malen den Narrationen vorgelegt und rahmen den Begriff „Autonomie“ in der Strukturtafel als grundlegende Attribute.

Reflektieren durch imaginierte Alternativen

Das geschlechterübergreifend gestaltete Plakat *Deine Entscheidung* (P7w/w/mJ) zeigt, dass beide Geschlechter ihre Reflexionen ästhetisch unterstützen, z. B. indem sie die imaginierten Alternativen in zwei Fenstern nebeneinander malen und damit ein Urteil provozieren, das zu einer Entscheidung führt. Der Denkprozess selbst wird häufig in Form von „lautem Denken“ in Sprechblasen festgehalten, wie z. B. die Reue: „Hätte ich bloß nachgedacht“ (P 7w/w/mJ).



Abb. 1: Saskia, Aline, Simon (P7w/w/mJ)

Reflektieren durch Entfaltung der Perspektivität

Susan (P456wJ) nutzt die 2-Szenen-Darstellung zur Wirkungssteigerung. Ein Thema, hier die Erderwärmung, wird in Bezug auf zwei unterschiedliche Perspektiven (Wasser/Luft) reflektiert.



Abb. 2: Susan (P456wJ)

In der einen Szene sitzt ein Eisbär auf seiner abgeschmolzenen Eisscholle im blauen Meer, ein Thermometer zeigt die Erwärmung an. In der anderen Szene stößt eine schwarze Autofabrik CAR FACTORY, die auf nackter Erde gebaut ist, schwarzen Rauch in den roten Himmel. Die eigene Perspektive zeigt sich im „Beziehung setzen“ zu den eigenen Interessen, Zielen und Lernerfahrungen (vgl. Christmann 2003, S. 72).

Reflektieren durch Kontemplation

Eine andere Form des Reflektierens, das sich von der scharfen Fokussierung auf die Oszillation zwischen dem „Gegenstand“ und dem eigenen Ich abhebt, ist das innerlich fließende Reflektieren. Kontemplativ umfasst es das gesamte Feld, zu dem auch die eigene Person gehört. Das kontemplative Reflektieren aktiviert neben dem Denken auch das Spüren. Diese Form der Reflektion erfolgt oft beim Schauen ins Feuer. Das Gesicht der Frau deutet auf ein nachdenkliches Leiden hin, denn das Feuer könnte das letzte Aufflammen eines Brandnestes sein, während der Wald hinter ihr bereits verkohlt ist.



Abb. 3: Lena (P449wJ)

Reflektieren durch Einbeziehung der Kontextualität



Abb. 4: Lea (P 82wJ)

Bei der kontextualen Reflexion werden alle Informationen aus der Um- und Mitwelt aufgegriffen, auch implizite Wissensstrukturen und Ressourcen. So weist der Vater seine Kinder (P 82wJ), auf ihre Kompetenzen beim Wählen im Wahllokal hin.

2. Dimension: Entwicklung der eigenen Wertstruktur

Bei dieser Dimension der Autonomie geht es um die Fragen: Wer bin ich und wer will ich sein, also um die angezielte Weiterentwicklung der eigenen Wertstruktur sowie der sich daraus ergebenden Maximen und Handlungsmuster. Diese Fragen betreffen die Gestaltung des Alltags, die Zukunftsvorstellungen bzw. Planungen und die Haltung zur Welt. Philosophisch ist der Begriff mit der Selbstgesetzgebung bei Kant und Nietzsche verbunden sowie der Aufklärung, psychologisch mit Scheeles (1981) Konzept der kognitiven Selbstkontrolle, die zur Selbststeuerung führt.

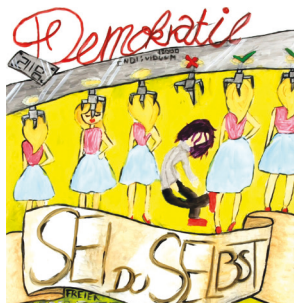


Abb. 5: Vera (P158wJ)

Haltung/Einstellung

Die eigenen Ziele und Handlungsmuster werden aufgrund einer relativ stabilen normativen Grundhaltung, einem Kern von Einstellungen gewählt, die als eigene Identität empfunden und auch von außen als solche wahrgenommen werden. Diese Einstellungen werden nur dann geändert, wenn es für die betreffende Person gewichtige Argumente dafür gibt. Tobias (P 55m.J) zeigt mit der Forderung *Einmischung* eine nach außen gerichtete Haltung. Er will nicht wegschauen, sondern aktiv werden, wenn das Beobachtete seiner normativen Grundhaltung widerspricht.



Abb. 6: Tobias (P55m.J)

Ausdruck/Verwirklichung (Sukzedens-Bedingung)

Für beide Geschlechter gehört das „Wählen“ zur Selbstbestimmung. Bei den Mädchen verbirgt sich dahinter das Wünschen, z. B. bei Wem oder Wo man jetzt gerne wäre. So wirbt vor Annas Zaubermaschine (P110wK) ein kleines Einhorn für einen Besuch, alternativ kann man sich auch nach Hawaii beamen lassen. Wünsche werden nach Frankfurter (2007) handlungsrelevant, wenn sie als das tatsächlich Gewollte zum Willen werden (Volitionen 2. Stufe).



Abb. 7: Anna (P110wK)

3. Dimension: Ethisch Handeln

Während der Fokus der beiden ersten Dimensionen auf das eigene Selbst, bzw. das Subjekt gerichtet ist, geht es hier um die ethischen Referenzen der Wertvorstellungen, also um das Prüfkriterium. Das Urteil kann entweder aufgrund formaler Reflexionsprozesse erfolgen, wie bei der Prüfung des kategorischen Imperativs von Kant oder durch den Bezug auf inhaltliche Werttaxonomien wie die Menschenrechte oder ethische Prinzipien wie Schweitzers „Ehrfurcht vor dem Leben“. Die meisten Kunstplakate lassen sich mit ihren Umweltthemen dem letzteren zuordnen oder mit der Darstellung der dystopischen Zerstörung der Erde dem „Prinzip Verantwortung“ von Jonas (2020). *Für Jonas hat sich das Wesen des menschlichen Handelns völlig geändert, da die Menschheit sich selbst und die ganze Erde vernichten kann. Das Anprangern der sozialen Ungerechtigkeit dagegen, sowie die Armutssproblematik wäre sinnvollerweise bei Rawls (1979) mit seinem Gedankenexperiment zum Schleier des Nichtwissens untergebracht, bei dem der Kreator der Gesellschaftsordnung nicht weiß, welchen Platz er selbst einmal einnehmen wird, und sich daher um Gerechtigkeit bemühen wird.*

Menschenbezogene Ethik

Das ethische Handeln, das in diesem Konstrukt (vgl. Groeben 1982; Groeben 1979, S. 6) erfasst wird, bezieht sich auf den zwischenmenschlichen, politischen, ökonomischen oder technischen Bereich. Im Mittelpunkt steht das



Abb. 8: Christine (P293wJ)

Handeln der Menschen mit dessen Wirkung auf andere Menschen, und zwar durch menschliche Artefakte, wie z. B. Gesetze, Autos, Prozesse etc., die entweder fördern oder zerstören (mit allen Varianten dazwischen). Jugendliche wie Christine (P293wJ) prangern die ökonomische Ungerechtigkeit an, die durch wirtschaftliche Systeme hervorgerufen werden. Für sie zerschneidet der Kapitalismus die Gerechtigkeit, weil durch ihn die Reichen reicher und die Armen ärmer werden.

Naturbezogene Ethik

Zwar ist auch diese Kategorie letztendlich anthropozentrisch ausgerichtet, trotzdem haben die Jugendlichen auch das Wohl der Natur als solche im Auge, wie gerade Tolgahan (P399mJ) mit seiner versöhnlichen Geste zeigt: Zwei Menschen halten die blaue Erde zwischen sich in den Händen.

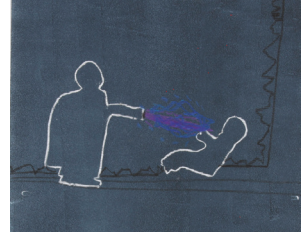


Abb. 9: Tolgahan (P399mJ)

4. Dimension: Genießen

Für Kinder und Jugendliche ist zum einen die Bewegung Genuss und zum anderen das geistig-sinnliche Erleben und Handeln.

Genießen durch Bewegung

Durch die Bewegung, z. B. des Tanzens können sich Jugendliche selbst ausdrücken und auch ihre erotischen Gefühle signalisieren. Elisa (P87wJ) malt deshalb einen urzeitlichen Mann, der barfuß mit einer Frau tanzt.



Abb. 10: Elisa (P87wJ)

Genießen durch sinnliche Selbstwahrnehmung

Die Jugendlichen genießen und präsentieren ihren Körper wie Janus (P457mJ), der augenzwinkernd ein Plakat mit einem kraftvoll gestählten Bodybuilding Körper malt und Karin (P406wJ), die in 3 Schritten den Vorgang des Ankleidens in das frisch eingetroffene Kleid nachvollzieht. Alex (Pm402J) präsentiert die sinnliche Selbstwahrnehmung als Musikgenuss.



Abb. 11: Janus (P457mJ)



Abb. 12: Karin (P406wJ)



Abb. 13: Alex (Pm402J)



Abb. 14: Robert (P430mJ)

Ablehnung des Genießens durch Drogen (Junge)

Robert (P430mJ) akzeptiert keinen fremdbestimmten Genuss. In seiner Bildgeschichte weist er auf die Gefahren von Drogen, hier Zigaretten, hin. Autonomie verträgt sich nicht mit der Fremdsteuerung durch Stoffe, die abhängig machen.

5. Dimension: Organisieren

Autonomie muss in ihrem Verlauf gestaltet werden, das heißt strukturiert und organisiert werden. Hierfür hat sich die Forschung zum Zeitmanagement etabliert sowie die Organisationspsychologie (Nerdinger/Blickle/Schaper 2014).

Leben organisieren

Im Mittelpunkt dieses Konstrukts steht die bewusste Alltagsgestaltung mit den Arbeits- und Freizeitelementen. Luca (P300mJ) symbolisiert die Arbeit durch eine Fabrik, aus deren mittleren Schornstein im Rauch ein Totenkopf aufsteigt, womit er sowohl die Arbeitsbedingungen als auch die Umweltschädigung durch die Arbeitsmethoden- und Materialien kritisiert. Durch sein Plakat vermittelt Luca (P300mJ) normative Botschaften in Form von dystopischen Warnungen, die den Betrachter zum reflexiven Überdenken seiner Lebenspraxis auffordern sollen, die meisten Kinder bleiben aber auf der deskriptiven Ebene stehen.



Abb. 15: Luca (P300mJ)

6. Dimension: Sich Fortbewegen

Anthropologische und entwicklungspsychologische Argumente sprechen dafür, die Kompetenz des Sich-Fortbewegens als eine Dimension der Autonomie gelten zu lassen und damit den rezipierten Aussagen der Jugend-Kunst-

plakate zu folgen. So stellt bereits Aristoteles einen Zusammenhang zwischen der Leistung des Denkens und Wahrnehmens mit der Veränderung des Ortes her (vgl. Aristoteles 2011, III, 9a, 432b).

Körperlich: Fliegen/Fahren

Jungen und Mädchen stellen sich für die zukünftigen Ortsveränderungen Individualfahrzeuge vor. Ihre Technology wird dabei von der Natur beeinflusst, wie bei den Flügeln des Flugobjekts, das der (Junge Gamze aus der achten Klasse entwirft (P172mJ).



Abb. 16: Gamze (P172mJ)

Körperlich-Geistig-Psychisch:

Sich weiterentwickeln

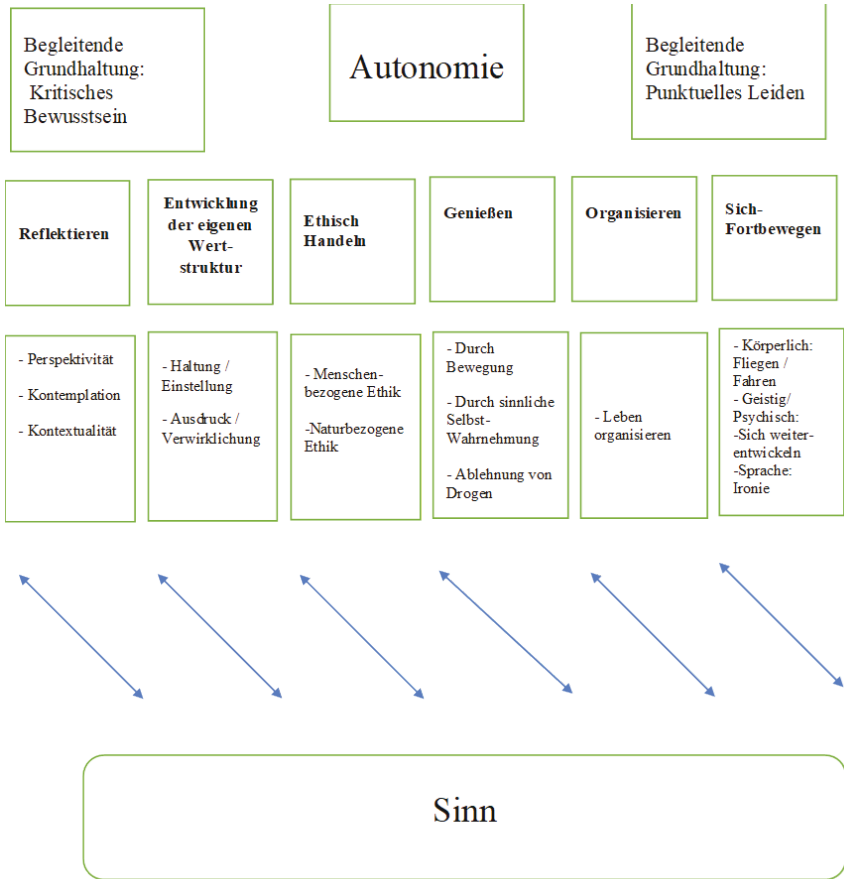
Auf den Zusammenhang von körperlicher und geistiger Fortbewegung macht Jasmin (P389wJ) aufmerksam. Die Menschheit entwickelt sich durch den aufrechten Gang in fortschreitenden Ausprägungen von der ersten Stufe bis zur gegenwärtigen Form des homo sapiens weiter. Hierzu gehört auch die Sprachentwicklung, und zwar in höchster Form durch künstlerische oder Alltagsverfremdung wie z. B. Ironie. (Jule P9wJ).



Abb. 17: Jasmin (P389wJ)



Abb. 18: Jule (P9wJ)



Tafel 2: Das bildnarrative Kinder- und Jugend Autonomiekonstrukt auf der Basis ihrer Subjektiven Theorien (Weltphilosophie)

7 Die Diskussion der rezipierten Subjektiven Theorie der Kinder und Jugendlichen zum Konstrukt „Autonomie“

Bei der Konstrukt-Explication „Autonomie“ (u. a. Groeben/Hurrelmann 2002, S. 162; Hurrelmann 2003, S. 117 f.) habe ich die intensionale Bestimmtheit, also die inhaltliche Definition deduktiv von den philosophischen Positionen abgeleitet, die an die Bedingung der Freiwilligkeit, des Gewollt-Seins und die

Potenz zur Universalisierbarkeit anknüpfen. Bei der induktiven Gewinnung der Definitionselemente griff ich auf die induktiv erschlossenen Aussagen der Jugendkonzepte zurück, die ich den Beobachtungsdaten der Kinder- und Jugend-Kunstplakate entnahm, die sich als deskriptive Sprachebene möglichst eng an die Beschreibung der Bildnarrationen hält. Entsprechend der neueren Narrationstheorien (vgl. Bruner 2019; Münnix 2019; Endreß 2012, S. 191-213, Groeben 2013; Groeben/Christmann, 2012, S. 299-321; Marsal/Dobashi 2010) deute ich dabei gemalte Bilder als Narrationen, die gerade bei Kindern, die ihre Gefühle und Gedanken noch nicht hinreichend verbalsprachlich ausdrücken können, ein geeignetes Forschungsmittel darstellen. Bei der Analyse der gemalten Narrationen kristallisierten sich die Dimensionen „Reflektieren“, „Entwicklung (und Verteidigung) der eigenen Wertstruktur“, „Ethisch Handeln“, „Genießen“, „Organisieren“ und „Sich-Fortbewegen“ heraus.

Sicher verwundert es, dass ich nicht auch „Kritisieren“ als eine direkte Dimension aufgeführt habe, obwohl „unter medienpädagogischer und -didaktischer Perspektive die Ausdifferenzierung und Förderung von Kritikfähigkeit lange Zeit absolute Priorität besessen hat“ (Groeben/Hurrelmann 2002, S. 170). Da allerdings der Utopie-Ansatz als solcher Kritik am Bestehenden leistet, schwingt diese Dimension in allen Kunstplakaten mit.

Das alltagssprachliche bildnarrative Autonomiekonstrukt der Kinder und Jugendlichen ist in seiner Wechselwirkung von Autonomie und Sinn strukturparallel zum philosophischen Autonomiekonstrukt mit der schwerpunktmäßigen Orientierung an Viktor Frankl.

Literatur

- Aristoteles (2011). Über die Seele: Griechisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Gernot Krapinger. Stuttgart: Reclam.
- Bou-Habib, Paul/Olsaretti, Serena (2015). Autonomy and Children's Well-Being. In: Bagattini, Alexander/Colin, Macleod (Hrsg.) (2015). The Nature of Children's Well-Being: Theory and Practice. Dodrecht: Springer Netherlands.
- Bruner, Jerome (2002/2019). Making Stories. Law, Literature, Life. Cambridge, Massachusetts; London: Harvard University Press.
- Christmann, Ursula (2003). Reflexivität: Reflexivitätsstufen als Binnenstruktur. In: Groeben, Norbert (Hrsg.) (2003). Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band II: Objekttheoretische Perspektiven. 2. Halb-

- band: Situationsbezug, Reflexivität, Rationalität, Theorieintegration. Münster: Aschendorff.
- Ehrenberg, Alain (2012). *Das Unbehagen in der Gesellschaft*. Aus dem Französischen von Jürgen Schröder. Frankfurt, Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Emerson, Ralph Waldo (1844/2017). Experience, in: *Essays: Second Series [1844]*: Experience, in: *Essays II*, p. 236. Boston: J. Munroe and Co. Createspace Independent Publishing Platform.
- Emerson, Ralph Waldo (1841/2017). Prudence, in: *Essays I*, 1841, p. 137. Boston: J. Munroe and Co. Createspace Independent Publishing Platform.
- Endreß, Franziska (2012). Bild und Narration als konstituierendes Verhältnis von Bildräumen. Eine Skizze. In: *Bild, Bildung und Erziehung: Bildungsforschung* 8 (2011) 1. Books on Demand.
- Felser, Axel. (2022) Was sind Werte? In: Eva Marsal (Hrsg.) *Abschied, Tod und Trauer, Philosophie und Ethik für die Grundschule 2/2022*. Braunschweig: Westermann.
- Figurt, Gerhardt (Hrsg.) (1978). *Deutsche Aphorismen*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Frankfurter, Harry (2007). Willensfreiheit und der Begriff der Person. In: Bieri, Peter (2007). *Analytische Philosophie des Geistes*. (4. Auflage) Weinheim: Beltz.
- Frankl, Viktor E. (2006) ...trotzdem Ja zum Leben sagen, Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. 26. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gerhardt, Volker (1995). Sinn des Lebens. In: Joachim Ritter (Hrsg.) (1995). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe.
- Groeben, Norbert (2022). *Kleines Kreativitäts-Kompodium*. Darmstadt: wbg Academic.
- Groeben, Norbert (2021). *Sterbenswille. Verteidigung des rationalen Suizids und Sterbebeistands*. Darmstadt: wbg Academic.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte (2020). Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2020). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Groeben, Norbert (2013). *Kreativität. Originalität diesseits des Genialen*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (2012). Narration in der Psychologie. In: M. Aumüller (Hrsg.), *Narrativität als Begriff. Analysen und Anwendungsbeispiele zwischen philologischer und anthropologischer Orientierung*. Berlin: de Gruyter.

- Groeben, Norbert (2006). Verhalten, Tun und Handeln in Ritualen. In: Jungaberle, Henrik/Verres/ Rolf, DuBois/ Fletcher (Hrsg.) (2006). Rituale erneuern. Ritualdynamik und Grenzerfahrung aus interdisziplinärer Perspektive. Büdingen: Psychosozial-Verlag
- Groeben, Norbert (Hrsg.) (2003). Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band II: Objekttheoretische Perspektiven. 2. Halbband: Situationsbezug, Reflexivität, Rationalität, Theorieintegration. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002). Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1999). Argumentationsintegrität als Ziel einer Ethik der Alltagskommunikation. Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung, Vol. 51 (5) Seelze: Friedrich.
- Groeben, Norbert (Hrsg.) (1997). Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band I: Metatheoretische Perspektiven. 1. Halbband: Gegenstandsverständnis, Menschenbilder, Methodologie und Ethik. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (1986). Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen: Francke.
- Groeben, Norbert (1988). Die Utopie der Sehnsucht der Utopie. In: Groeben, Norbert/Keil, Wolfgang/Piontkowski, Ursula (Hrsg.) (1988). Zukunfts-Gestalt-Wunsch-Psychologie. Zur Gestalt psychologischer Forschung nach Manfred Sader. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (1982). Entwurf eines Moralprinzips zur Generierung von Menschenbildannahmen in der Psychologie. In: Seeger, Falk/Stadler, Michael (Hrsg.) (1982). Die gesellschaftliche Verantwortung der Psychologen II. Darmstadt: Steinkopff.
- Groeben, Norbert (1979). Entwurf eines Utopieprinzips zur Generierung psychologischer Konstrukte. Bericht Nr. 15, Heidelberg: Psychologisches Institut der Universität Heidelberg.
- Hurrelmann, Klaus (2003). Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 23. Jg, H. 2, S. 117 f.) Weinheim: Beltz Juventa.

- Jonas, Hans (2020). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*; mit einem Nachwort von Robert Habeck. Berlin: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1800). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (Werkausgabe XII, Hrsg. Weischedel, Wilhelm (2000)). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1797). *Metaphysik der Sitten* (Werkausgabe VIII, Hrsg. Weischedel, Wilhelm (2000)) Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marsal, Eva (2018). Das ForschungsPotenzial der Domäne „Philosophieren mit Kindern“ für die Kindheitsforschung im Rahmen der Forschungslandschaft „Subjektive Theorien“. In: Kim, Minkyung/Marsal, Eva: Philosophieren mit Kindern als Methode der Kindheitsforschung. Münster: Lit.
- Marsal, Eva/ Dobashi, Takara (2010). “Just 3 gravestones, because when you’re dead, you’re dead” – Children’s Drawings as Expressions of Narrative Philosophizing. In a Gender Comparison of German and Japanese Elementary School Children. In: Jo Trowsdale (Ed.) (2010). *Interdisciplinary Perspectives*. Vol. 109 of the Interface series ‘Creative Engagements’, Oxford.
- Marsal, Eva (2009). Erschließung der Sinn- und Selbstdeutungsdimensionen mit den Dialog-Konsens-Methoden. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annette (Hrsg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*. 3. Veränderte Auflage, Weinheim: Juventa.
- Marsal, Eva (2006). *Person*. Vom alltagssprachlichen Begriff zum wissenschaftlichen Konstrukt. Münster: Lit.
- Münnix, Gabriele (2019). *Das Bild vom Bild: Bildsemiotik und Bildphänomenologie in interkultureller Perspektive*. Karl Alber. Freiburg/München: Karl Alber.
- Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (2014). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Rawls, John (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sader, Manfred (1988). Sieben Wünsche für eine zukünftige Psychologie. In: Groeben, Norbert/Keil, Wolfgang/Piontkowski, Ursula (Hrsg.) (1988). *Zukunfts-Gestalt-Wunsch-Psychologie. Zur Gestalt psychologischer Forschung nach Manfred Sader*. Münster: Aschendorff, S. 1-12.
- Schapiro, Tamar (2003). *Childhood and Personhood*. In: *Arizona Law Review* 45.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (2020). Dialog-Konsens-Methoden. Psychologische Verfahren zur Erhebung der Innensicht von Handelnden. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2020). *Handbuch Qualitative Forschung in der*

- Psychologie. Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (2013). Stichwort: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.) (2013). Dorsch Lexikon der Psychologie. 16. Auflage. Bern: Hans Huber.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1992). In: Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1992). Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorff.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1988). Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Francke.
- Scheele, Brigitte (2081). Selbstkontrolle als kognitive Interventionsstrategie: Manifestationen und Konsequenzen eines Forschungsprogrammwechsel. Weinheim, Deerfeld Beach, Florida, Basel: edition psychologie.
- Soff, Marianne (2022). Frühes Vertrauen und soziale Entwicklung. In: Hierdeis, Helmwart (Hrsg.) (2022). Vertrauen. Kröning: Asanger-Verlag.
- Sumner, Wayne L. (1996). Welfare, Happiness, and Ethics. Oxford.
- Wollheim, Richard (1984). The thread of life. Cambridge: University Press.

Bildnachweis

Alle Abbildungen entstanden im Rahmen der Aktion de.mocraZy: „Wie sieht die Welt in 100 Jahren aus?“ 2018. Alle Bildrechte wurden der Autorin für die wissenschaftliche Bearbeitung der Kunstaktion übertragen.

Klimaethische Ansätze als Diskurspunkte einer zu ver-mittelnden Ungewissheit im Philosophieren mit Kindern

Alexandria Krug

Einleitende Rahmung

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Reflexions- und Diskursbeitrag. Grundsätzlich beschäftigt er sich mit der Frage nach der Ver-mittlung von Ungewissheit und Gewissheit im Rahmen des Philosophierens mit Kindern vor dem Hintergrund klimaethischer Perspektiven. Das Ziel des Artikels besteht in der Ergründung der Frage der Werteorientierung im Philosophieren mit Kindern sowie der konzeptionellen Grundierung dessen. Dies soll in den Schlussgedanken kurz umrissen werden. Insgesamt kann dieser Beitrag als Impuls für weitere Diskurse und theoretisch-konzeptionelle sowie didaktische Auseinandersetzungen mit dem Philosophieren mit Kindern gesehen werden. Entsprechende Fragen und Bausteine werden im Schlussteil skizziert. Zunächst erfolgt die Darlegung des Diskussionsbeitrags, um dann die angesprochenen Reflexions- und Fragehorizonte zu eröffnen.

Zielorientierung des Diskussionsbeitrags

Prinzipiell soll der Frage nach dem Verhältnis von Ungewissheit und einer *ge-wissen* Denkorientierung angesichts der Klimawandelproblematik nachgegangen werden. Dies soll vor dem Diskurshintergrund der Aufgabe und dem Verständnis des Philosophierens mit Kindern erfolgen. Dabei wird auf klimaethische Ansätze eingegangen. In Verbindung mit der Frage nach dem Verständnis von Ungewissheit erfolgt eine Diskussion der daraus resultierenden Anforderungen einer *ge-wisseren* (klimaethischen) Begründungs- und Orientierungsmöglichkeit. Dazu wird sich an folgender Diskrepanz abgearbeitet: Zum einen besteht angesichts des Klimawandels eine notwendige, ethische und gut begründbare Denk- und Handlungsorientierung. Diese kann als Form einer anzuerkennenden, gewisseren *Ge-wissheit* angesehen werden. Zum anderen wird im Kontext des Philosophierens mit Kindern mit einem Begriff der

Ungewissheit operiert, der zu einer Relativierung konkreter Denk- und Handlungsorientierungen führt, was im Folgenden dargestellt wird. Die Idee einer „anything-goes“ Ungewissheit stellt damit den Gegenpol dieser Diskrepanz dar. Dies führt zu zwei Kernthesen. Erstens: Die Annahme absoluter Ungewissheit im ethisch-philosophierenden Umgang mit dem Klimawandel ist fragwürdig. Zweitens: Das Philosophieren mit Kindern kann und sollte eine (mögliche konkretere) Orientierung im Denken und respektiv im Handeln, basierend auf einem gut begründeten Diskurs, geben. Demnach besteht das Kernziel dieses Beitrags im Aufzeigen der Relativierung von Ungewissheit bei der gleichzeitigen Stärkung des Stellenwerts besser begründeter und in dem Sinne gewisserer Argumente im Philosophieren mit Kindern. Dies erfolgt vor dem Hintergrund des „Wissens“ um den Klimawandel sowie der Zielorientierung des Philosophierens mit Kindern, die in der „Orientierung im Denken“ (Martens 2018, S. 51) zu sehen ist. Die *Ver-Mittlung* von Gewissheit und Ungewissheit orientiert sich dabei an der Idee der gemeinsamen, dialogisch-verhandelnden und begründend-argumentativen (klimaethischen) Auseinandersetzung.

Annäherungen an Wissen im Klimawandel

Dazu sollen zunächst Erkenntnisse aus der Klimawandelforschung herangezogen werden. Aus dem „Sechsten IPCC-Sachstandsbericht (AR6) mit dem Beitrag der Arbeitsgruppe 1: Naturwissenschaftliche Grundlagen“ ist den Hauptaussagen der Zusammenfassung für politische Entscheidungstragende Folgendes zu entnehmen:

„A.1 Es ist eindeutig, dass der Einfluss des Menschen die Atmosphäre, den Ozean und die Landflächen erwärmt hat. Es haben weitverbreitete und schnelle Veränderungen in der Atmosphäre, dem Ozean, der Kryosphäre und der Biosphäre stattgefunden.

A.2 Das Ausmaß der jüngsten Veränderungen im gesamten Klimasystem – und der gegenwärtige Zustand vieler Aspekte des Klimasystems – sind seit vielen Jahrhunderten bis Jahrtausenden beispiello.

A.3 Der vom Menschen verursachte Klimawandel wirkt sich bereits auf viele Wetter- und Klimaextreme in allen Regionen der Welt aus. Seit dem Fünften Sachstandsbericht (AR5) gibt es stärkere Belege für beobachtete Veränderungen von Extremen wie Hitzewellen, Starkniederschlägen, Dürren und tropi-

schen Wirbelstürmen sowie insbesondere für deren Zuordnung zum Einfluss des Menschen“ (IPCC 2021, S. 1).

Ähnlich klar legt auch der am 28. Februar 2022 erschienene „Sechste IPCC-Sachstandsbericht (AR6). Beitrag von Arbeitsgruppe II: Folgen, Anpassung und Verwundbarkeit“ die Tendenzen noch einmal dar: „Sollte die globale Erwärmung in naher Zukunft 1,5 °C erreichen, würde sie unvermeidbare Zunahmen vielfältiger Klimagefahren verursachen und vielfältige Risiken für Ökosysteme und Menschen mit sich bringen (sehr hohes Vertrauen)“ (IPCC 2022, S. 2). Unter dem Aspekt der beobachteten Folgen kann relativ gewiss konstatiert werden, dass „[d]er von Menschen verursachte Klimawandel, einschließlich häufigerer und intensiverer Extremereignisse, weitverbreitete negative Folgen und damit verbundene Verluste und Schäden für Natur und Menschen verursacht [hat], die über die natürliche Klimavariabilität hinausgehen“ (ebd., S. 1).

Sicherlich sind die Erkenntnisse des IPCC-Gremiums keine ultimativen oder letztbegründeten bzw. absoluten Wahrheiten. Sie sind im empirischen Sinne Modelle, Modellrechnungen, Regressionsanalysen und Projektionen sowie Wahrscheinlichkeiten und Annäherung an die tatsächliche respektiv zu erwartende Realität. Dennoch stellen sie insgesamt eine gut begründete und empirisch abgesicherte sehr wahrscheinliche angenäherte Möglichkeit an eine sehr mögliche Realität bzw. Wahrheit dar. Durch diese gewissenhafteren Erkenntnisse lässt sich eine *gewisse Form der Gewissheit* über den gegenwärtigen Zustand unseres Klimasystems, dessen Auswirkungen und zukünftige Entwicklungen ausmachen. Selbstverständlich bleiben ihre konkreten Ausformungen und realen Erscheinungen und tatsächlichen, definitiven Auswirkungen unbestimmt bzw. ungewisser. Dass aber der Mensch durch sein Handeln etc. den Klimawandel derart beeinflusst/befördert und sich die künftige Welt drastisch durch ihn hervorgerufen verändern wird, ist in diesem Sinne gewiss (im Sinne von: gewisser als ungewiss). Der menschliche Einfluss auf den Klimawandel ist mit einer sehr wahrscheinlichen Gewissheit gewiss.

Klimawandel und Ethik

Mit dieser These beschäftigt sich nun auch die Klimaethik. Der Klimawandel als Phänomen und Problem in der Welt unterliegt ethischen Betrachtungs- und Bewertungsfragen. Aufgrund der (aufgeführten) anthropogenen Verur-

sachung der rapiden Erderwärmung und der zeitlichen Beschleunigung des Klimawandels durch den Menschen, seine Produktions-, Konsum- und Lebensweise (vgl. Schönwiese 2020, S. 337-347) ergibt sich eine anthropogene Verantwortung gegenüber der Welt und dem Klimawandel, wie sie zum Beispiel von Dieter Birnbacher (2016) in Form der Haupt- und Mitverantwortung von Individuen, als individuelle Verantwortung von Sabine Hohl (2017) stringent entfaltet oder als kollektive Verantwortung von Ivo Wallimann-Helmer (2017) diskutiert werden.

Hinsichtlich des Klimawandels besteht nach Birnbacher (2016); Roser und Seidel (2015) und Hohl (2017) eine (zwingend) praktische und ethische Handlungspflicht. Von dieser können wir in Form einer *orientierenden Gewissheit* ausgehen, weil wir de facto um die Existenz des Klimawandels und um die Dringlichkeit, dem Klimawandel zu begegnen, wissen. Die Folgen, Konsequenzen und Maßnahmen in Bezug auf den Klimawandel kennen wir ebenso mit einer annähernden Gewissheit. Natürlich wissen wir nicht eindeutig um die Folgen, Konsequenzen und Wirkmacht sowie Effektivität der Maßnahmen.

Aber macht dies einen grundlegenden Unterschied für die Konsequenz, sich überhaupt dieser ethischen Argumentation anzunähern und demnach im Sinne einer klimafreundlicheren Art und Weise ethisch zu entscheiden und letztlich praktisch zu handeln?

An dieser Stelle wird dafür plädiert, dass es das eben nicht tut, denn rein deskriptiv kann man sagen, dass der Klimawandel existent ist und uns sowie unsere Mitwelt in Zukunft nachhaltig und mit großer Wahrscheinlichkeit mit problematischen Auswirkungen beeinflussen wird. Bernward Gesang formuliert folglich in seinem Werk „Klimaethik“ (2011, S. 221): „Die Erderwärmung zu begrenzen, ist eine der größten Herausforderungen der Zukunft“. Neben dieser Prämisse erscheinen das Streben und der Anspruch nach einem guten Leben und ein Prinzip der Gerechtigkeit in dieser Diskussion den Sprung zu einer präskriptiven Prämisse zu leisten. Wir sollen und müssen das Klima insofern bewahren, als dass es ein lebenswertes und leben-ermöglichendes Klima ist, um jetzigen und zukünftigen Generationen ein damit einhergehendes lebenswertes Dasein zu ermöglichen. Bernward Gesang (2011) und Felix

Ekardt (2012) legen u. a. dazu eine fundierte Argumentationsbasis vor. Sturma (2008) entwirft in diesem Kontext eine Form der Langzeitverantwortung, die gegenüber vielfältigen Adressat:innen zur Geltung gebracht werden kann und sollte. Dieses Konzept greift von jetzigen Generationen auf zukünftige. Es versucht von der Gegenwart aus, die als Schnittmenge der Zeiten verstanden wird, im Sinne einer personalen und temporalen Erweiterung auf Künftiges zu schließen. Dabei wird der Verantwortungsbegriff konsequent aus den gegenwärtig Lebenden abgeleitet und die Annahme getätigt, dass auch künftiges Leben ein Interesse und ein Recht auf lebenswerte Mindeststandards hat. Er koppelt diese Überlegungen an die Idee des Kerns der menschlichen Lebensform, die in einem sich der Wirkungen der Handlungen in die verschiedenen Zeiten hinein bewussten Menschen verstanden wird. Die Vernetzung zu einem normativ geprägten Kulturbegriff ermöglicht den praktischen Transfer in ein gesellschaftliches und damit ethisch verantwortliches Wirken (vgl. Sturma 2008, S. 51-57).

„Die Verantwortung gegenüber künftigen Personen wäre insofern eine Verantwortung sich selbst gegenüber: Wir möchten Akteure in einer zeitlich ausgedehnten kulturellen Gemeinschaft sein und an Entwicklungen anknüpfen, die vorhergehende Generationen eingeleitet haben, um sie gegebenenfalls fortzusetzen, zu modifizieren oder zu korrigieren. Wir haben gute Gründe, uns so zu verhalten, da[ss] wir nicht davon ausgehen müssen, von später lebenden Personen als rücksichtslos verurteilt zu werden – das ist gleichsam der Pakt der Gegenwart mit der Zukunft unter den Bedingungen endlicher Existenz“ (ebd., S. 57).

Hieraus lässt sich ableiten, dass wir das Klima aus vernünftigen Gründen bewahren müssen und ein entsprechendes zu orientierendes ethisches Rahmenkonzept anlegen können. Dies wiederum stellt einen gewissen Grad an Gewissheit dar, da durch eine prüfende und gut begründete Fundierung eine gewisse Zieldimension des Denkens und Handelns angenommen und fokussiert werden kann. Die Integration und Reflexion solch ethischer Grundsätze lässt sich auch hinsichtlich eines selbst- und weltreflexiven „klimaethischen Selbst“ (Krug 2020, S. 184) als Korrelativ und Korrektiv verargumentieren (ebd.).

Transfer in den Bildungskontext – BNE

Nun bewegen wir uns aber auf eine Divergenz zu, die insbesondere im Bildungskontext und im Philosophieren mit Kindern sowie im gesamten Kontext einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) virulent ist. Nach dem Beutelsbacher Konsens (1976) gilt das Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot (vgl. Widmaier/Zorn 2016). Die Überstülpung von moralischen und wie auch immer gearteten Normen und Ansichten bleibt im Sinne eines aufgeklärten und emanzipatorischen Bildungsbegriffs zu Recht verwehrt.

Dies ist auch im Sinne des Verständnisses eines autonomen und sich eigenständig in freiheitlicher Ko-Konstruktion entwickelnden Individuums, das zur demokratischen Partizipation und Selbstermächtigung im Stande ist, absolut basal (vgl. Krug 2021).

Besonders im BNE-Diskurs werden das Verständnis eines instrumentellen, tendenziell wertdoktrinären BNE-Konzepts und ein kritisch-emanzipatorisches BNE-Verständnis breit und tiefgründig diskutiert. Die Frage nach der Vermittlung der beiden anscheinend diametral liegenden Konzepte wirft insbesondere Sterling (2011) auf, der vor dem Hintergrund der Theorie des transformativen Lernens die Vermittlung der beiden Konzepte diskutiert. Ausführlich erörtert und eingeordnet werden die Diskrepanz, aber auch die Möglichkeit der synergetischen Vermittlung instrumenteller und emanzipatorischer Bildungsaspekte bei Papenfuss et al. (2019). Die konkretere Orientierung an gewissen Werten und deren kritischer Diskurs sind hier nach Singer-Brodowski (2016) durch einen reflexiv-kritischen Umgang mit vermeintlich Selbstverständlichem und absoluten Gewissheiten vor dem Hintergrund eines wertreflexiven Zielkonfliktdiskurs im BNE- und Klimawandelbildungsbereich zu verstehen.

Ungewissheit wird hier definitiv und unbedingt anerkannt und im Sinne von nicht eindeutigen Tatsachen verstanden. Die Prämisse, sich an demokratischen, klimafreundlicheren und freiheitlichen Werten und ethischen Handlungsweisen für eine tragfähige und nachhaltige Zukunft zu orientieren, besteht hier dennoch, wie es auch von Vare/Scott 2007 in der Betrachtung der sogenannten Konzepte *BNE 1* und *BNE 2* skizziert wird. Die instrumentell verstandene *BNE 1* sieht Bildung *für* eine nachhaltige Entwicklung an und realisiert eine unbefragte Umsetzung bereits vorgesetzter Verhaltensweisen im Sinne der Nachhaltigkeit. Hingegen operiert die *BNE 2* mit einem eman-

zipatorischen Bildungsverständnis im Sinne einer Bildung *als* nachhaltige Entwicklung. Dieses Verständnis ist im kritischen und diskursiven Hinterfragen, Ergründen und Entdecken möglicher, immer wieder neu zu überdenkender (nachhaltiger) Denk- und Handlungspraktiken verortet und orientiert sich an emanzipatorisch-aufklärenden Werten (ebd., S. 192 f.). Diese Ausrichtung stellt wiederum auch eine normative Grundprämisse dar. Somit operiert selbst das emanzipatorische BNE-Bildungskonzept mit gewissen ethischen Gewissheiten in Form von *besser begründeten und zukunftsfähigeren* Wertkonzepten, die eine Ungewissheit in Form der Unzulänglichkeit einer expliziten Gewissheit und Faktizität von Zuständen, Maßnahmen und Entwicklungen zwar anerkennen, aber dieser mit einer Art von Gewissheit in einer positiven, gut begründeten Normorientierung begegnen. Es lässt sich ableiten, dass selbst in emanzipatorischen BNE-Konzepten gewisse Wertorientierungen bedient werden. Dass diese stets einer diskursiven und gemeinsamen kritischen Reflexion, Be- und Hinterfragung sowie Anpassung unterliegen, zeigt eben gerade den Kern dieser Diskussion: Die Ver-Mittlung von Ungewissheit und Gewissheit in Form besser begründeter, in diesem Falle, ethischer Perspektiven. Das Konzept der BNE operiert ebenfalls mit gewissen ethischen, bildungstheoretischen und praktischen Annahmen, die, als Orientierungsrahmen verstanden, eine gewissere Orientierung geben und diese zur Diskussion stellen (vgl. Wilhelm 2021, S. 29 ff.).

Transfer in den Bildungskontext – Das Philosophieren mit Kindern

Ähnliche Gedanken äußert Redecker (2019, S. 60): „Vielfältige Problemszenarien des Globalen gilt es [vor dem Hintergrund der Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung] nicht nur zu verstehen, sondern auch zu bewerten. Hierfür ist ein überlegt und verantwortlich urteilendes, entscheidendes und handelndes Subjekt unentbehrlich“. Die Zieldimension eines verantwortlich urteilenden und entscheidenden Subjekts ist ferner und gerade durch das Philosophieren mit Kindern unterstützbar. Gleichzeitig sind wir in diesem Prinzip von einer prinzipiellen Offenheit hinsichtlich Positionen, Optionen und Verstehens- sowie Bewertungsdomänen geprägt. Dieses Selbstverständnis einer Philosophie, die undogmatisch, offen, dialektisch und kritisch-reflexiv ist, schlägt sich auch im Philosophieren mit Kindern und damit in einer philosophisch-ethischen Bildung nieder (vgl. Krug 2022).

Nach Tiedemann (2017, S. 26) „[...] schult [eine philosophisch-ethische Bildung] die Urteilskraft verstanden als Fähigkeit zur kritisch rationalen Argumentation sowie sicheren Verwendung von Begriffen und kategorialen Unterscheidungen“. Diese pluralistische Auffassung ist aber auch nicht komplett willkürlich oder völlig losgelöst von grundsätzlichen moralischen Überzeugungen und normativen Tendenzen, die weitestgehend einen breiten Konsens erfahren (Freiheit, Gerechtigkeit, gutes Leben, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Gleichheit, Menschenrechte) wie es auch Steenblock (2017) in seinem Konzept der philosophischen Bildung als *Arbeit am Logos* darlegt.

Wir haben damit einen *normativ geprägten Orientierungs- und Handlungsrahmen*, der im Sinne einer *Gewissheit*, verstanden als *bestmöglich anzuerkennende Ideal-Option und Orientierungsleitlinie*, unser Zusammenleben ausmacht und den wir gleichzeitig bestimmen und konstituieren. In dem Sinne, als dass wir im stetigen Austausch, Diskurs, Dialog und Streit sowie in einem iterativ-reflexiven Kritikprozess diesen bearbeiten, erhalten, justieren und neu definieren.

In diesem Kontext sei das „Wertevermittlungsdilemma“ angeführt, welches im Kern die hier skizzierte Problematik einfängt. Nach Tiedemann (2017, S. 27) offenbart sich die eigentliche „Radikalität des philosophischen ‚Sapere Aude‘ [...] in seiner prinzipiellen Unverträglichkeit mit normativen Zielvorgaben“.

Diese Haltung meint, dass eine philosophische Reflexion nicht zwingend zu obigen Prinzipien und moralischen Orientierungen führen muss. Eine überzeugende Begründung anderer Ansichten hat aus einer analytischen Perspektive heraus Anerkennung verdient. Eine „[...] dogmatische Vermittlung eines Grundwertekanons [...]“ (ebd., S. 27) entspricht eben nicht philosophischer Bildung. Gleichzeitig ist philosophische Bildung nicht vollständig losgelöst von normativen Rahmungen, die hinsichtlich einer demokratischen Orientierung ausgelegt verstanden werden können. Die Gründe dafür sind nach Tiedemann (2017, S. 28) an sich überzeugender als für andere Formen des Zusammenlebens.

Das Potenzial philosophischer Bildung besteht nämlich gerade in der freien Erörterung und Diskussion dieser (anderen und fragwürdigen) Ideen, Perspektiven und Ansätze sowie der Stärkung der guten und damit besseren Gründe und Argumente. *Kontroversität* als Gebot philosophischer Bildung ist damit ebenso inhärent wie eine grundsätzliche Orientierung an guten und damit besser begründeten Gründen und Argumenten für etwas. Tiedemann (2017, S. 28) formuliert es wie folgt: „Die Mehrheit extremistischer Positionen hält einer kritisch-argumentativen Überprüfung gerade nicht stand.“

Der pädagogische Mehrwert des philosophischen Diskurses besteht in der Entzauberung radikaler Positionen durch Analyse und Argument statt durch Verbot und Stigmatisierung“. Diese Ausführung dient an dieser Stelle dem Zwecke der *Analogie*. Ähnlich wie beim Wertevermittlungsdilemma kommt man an einer Anerkennung grundlegender Instanzen wie Rechtstaatlichkeit und Demokratie in einem pädagogisch-bildenden Kontext nicht vorbei. Eine normative Dimension ist folglich nicht zu leugnen, sondern als konstitutives Element im oben ausgeführten Sinne zu verstehen.

Zusammenführung

Dies soll analog für die Diskrepanz zwischen Ungewissheit und Gewissheit in ihren diametralen Auslegungen verstanden werden. *Mit einer gewissen Gewissheit wissen wir Dinge und nehmen moralisch-ethische Positionen aus guten und damit besser begründeten Gründen und Argumenten an.* Gleichwohl ist eine Ungewissheit im Sinne eines nicht absoluten Wissens ebenso nicht von der Hand zu weisen. Alles andere wäre Dogmatik, aber trotz der Anerkennung der Aussage, dass Lernende damit zurechtkommen müssen, „[...] dass eine Gewissheit über alle erforderlichen Hintergründe, zum Beispiel aufgrund komplexer Kausalitäten, nicht garantiert werden kann“ (Redecker 2019, S. 64), ist meiner Ansicht nach für eine *Ver-Mittlung von Ungewissheit im Dialog* zu plädieren. Wie oben aufgezeigt wurde, wissen wir etwas und mit diesem vorläufigen Wissen muss und sollte gearbeitet werden, da wir es zum einen nicht nur in gewisser Weise erfahren und zugänglich machen, sondern auch prüfen, abwägen und durch bessere Gründe argumentativ stützen können. Dass dieses Wissen sicherlich vorläufig und damit nicht letztbegründet ist, spielt für die hier vertretene *Idee der Orientierung* zunächst keine wesentliche Rolle, denn mit der hier dargestellten Analogie und sich annähernden Gleichsetzung von *gewiss(er) und besser begründet*, entzieht sich dies sogleich dem Vorwurf eines naiven Realismus oder einer dogmatischen Erhebung von faktischem Wissen. Im Gegenteil: Das Ringen um die besseren und damit besser begründeten Argumente greift die Problematik der Frage um Wissen, Begründung und Wahrheit metatransparent auf und macht sie ihrerseits im gemeinsamen Philosophieren mit Kindern damit diskutabel, verbleibt aber auch nicht im (zu) ungewissen Raum. Gleichzeitig wird aber auch Ungewissheit in ihrer grundsätzlichen Idee der Negierung

von Absolutheit nicht in Abrede gestellt, sondern als *relativ* gesehen und eben *orientierend und damit argumentativ gewisser* verhandelt.

Aus diesem und mit diesem lassen sich letztlich auch (ethische) Handlungsentwürfe und Überlegungen ableiten, die im gemeinsamen Diskurs selbstverständlich kritisch-konstruktiv hinterfragt, begründet und diskutiert werden müssen, aber eben auch keine absolute Ungewissheit rechtfertigen.

Eben jene (*Ver-*)*Mittlungsarbeit* ist im Philosophieren mit Kindern zu leisten, denn „[w]ir benötigen Kenntnisse über die Lage und Beschaffenheit von Zielpunkten. Wir brauchen das Vermögen einen konsistenten Kurs zu entwerfen. Und wir müssen bereit sein, uns dieser Fähigkeiten zu bedienen“ (Tiedemann 2017, S. 26).

Die *Ver-Mittlung* ist hierbei doppeldeutig zu verstehen: Zum einen geht es um die transparente Annäherung von Ungewissheit und gewisse(re)n Orientierungsangeboten durch klimaethische Bezüge innerhalb des Philosophierens mit Kindern. Zum anderen wird auf eine *Ver-Mittlung* im Sinne eines konkreten Diskussionsgegenstandes referiert. Was bedeutet *ver-mitteln* im Kontext des Philosophierens vor dem Hintergrund des Ziels einer Orientierungsleistung im Denken? Was bedeutet *ver-mitteln* vor dem Hintergrund der nicht ein-eindeutig ungewissen Zukunft? Kann man ein offenes und vielfältiges Argumentationsspektrum sowie verschiedene Entscheidungssituationen und Gründe mit Ungewissheit gleichsetzen? In diesem Beitrag wird die Position vertreten, dass dies nicht sinnig oder zulässig ist, denn es sind vielmehr *abstrahierte und extrahierte sowie besser begründete und damit gewissere Angebote*, die der Ungewissheit mit einer Form von Konkretisierung im Sinne einer Annäherung an wissentlicheres Wissen begegnen. Hierin wird eine Chance, nicht nur mit Ungewissheit *ver-mittelnd* umzugehen, sondern sie auch ein Stück weit zu relativieren.

Wie Redecker (2019, S. 67 f.) formuliert, „[...] bedeutet Ungewissheit hier nicht nur Unsicherheit, sondern intersubjektiv geteilte Offenheit für Neues und Anderes, die jenseits von einem unverbindlichen Anything-goes einen Standpunkt fordert, der zugleich immer wieder neu zu überdenken ist“. Dieser thesenhaft skizzierte mittelnde Un-Gewissheitsbegriff soll zur weiteren Diskussion einladen und auf seine Tragfähigkeit hin überprüft und argumentativ gestützt sowie für das Philosophieren mit Kindern erschlossen werden. Die Idee der „Orientierung im Denken“ (Martens 2018, S. 58) lässt dabei die Möglichkeit und ein Verständnis des Philosophierens mit Kindern zu, das relativ Gewisses mit relativ Ungewissem in der Praxis des Philosophierens mit

Kindern zu ver-mitteln in der Lage ist bzw. es konkret ver-mittelt, damit ein eigenständiges und freies Subjekt letztlich handlungsfähig sein, werden und bleiben kann. Besonders im Kontext der Klimawandelproblematik stellen sich *Gewissheiten* und *Ungewissheiten* in eine spannende Dialektik, die es auf der Basis klimaethischer Positionen und Perspektiven im Philosophieren mit Kindern und in BNE-Kontexten dialogisch-reflexiv und kritisch-diskursiv mit den Lernenden zu *er- und ver-mitteln* gilt.

Abschlussgedanken und Reflexionseindrücke

Die Diskussion dieses Beitrags bringt weitere Denk- und Diskursfelder mit sich, die etwa mit weiterführenden Perspektiven auf Ungewissheit und Fragen des Erwägens vernetzt wurden¹.

Es lässt sich diskutieren, wie Ungewissheit und der Einbezug (klima-)ethischer Argumentationen und Theorien als Bezugsdomänen und Konzepte im Philosophieren mit Kindern gedacht werden können. Zudem stellt sich die Frage nach dessen Verbindung zum Aspekt der Nachdenklichkeit und dessen grundsätzlicher Tragfähigkeit im Kontext philosophischer Bildung (vgl. Kim 2020). Wie tragfähig sind Nachdenklichkeit und Ungewissheit in einem philosophierenden Kontext, in dem das Argumentieren und die Prüfung von (besseren) Gründen Zielorientierung sind? Wie verhalten sich Ungewissheit und Nachdenklichkeit zum Anspruch der *Orientierung*, wenn darunter die kritisch-reflexive Prüfung der Gültigkeit von Werten und Werteannahmen sowie Argumenten und Gründen verstanden wird? Wie kann die gemeinsame Orientierung von Nachdenklichkeitskonzeptionen und philosophie(fach-)didaktisch orientierten Ansätzen (z. B. der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz nach Rehfus 2019), die in der Eröffnung von Denkräumen und -möglichkeiten im Philosophieren mit Kindern besteht, vor dem Hintergrund der Diskrepanz zwischen einer als absolut verstandenen Ungewissheit und einer ver-mittelt verstandenen Gewissheit in einer didaktischen Perspektive diskutiert werden? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für methodisch-didaktische Sichtweisen? Wie wirken sich die unterschiedlichen

1 Dies wurde bei der Tagung an der PH Zürich zusammen mit Kerstin Michalik und Bettina Blanck sowie einem interessierten Publikum gestaltet, denen ich meinen Dank aussprechen möchte. Besonderer Dank gilt zudem Sarah-Jane Conrad für kritische Anschlussgespräche sowie den Herausgeber:innen für die wertschätzende und konstruktive Begutachtung.

Grade und Verständnisweisen von Un- und/oder Gewissheit auf das konzeptionelle Grundverständnis des Philosophierens mit Kindern aus? Wenn hier die vermittelte Gewissheit als Orientierungspunkt im Sinne eines besser begründeten, analytischen Arguments verstanden wird, wie hinreichend und tragfähig gestalten sich dann Nachdenklichkeit und Ungewissheit als Kerndomänen im Philosophieren mit Kindern? Welche Begriffsebenen müssten klarer betrachtet und offengelegt werden? Wie hängen erwägungstheoretische Betrachtungen damit zusammen?

Diese Fragen und Diskurspunkte skizzieren einen breitgefächerten Horizont, der zu weiteren theoretischen und konzeptionellen Auseinandersetzungen im Rahmen des Philosophierens mit Kindern einladen soll. Insbesondere der Diskurs um fachtheoretische(-philosophische) Bezüge und den Stellenwert der argumentativen Prüfung der Gültigkeit von Annahmen und Gründen gilt es im Philosophieren mit Kindern weiterhin in seinen fachdidaktischen und konzeptionellen Ausprägungen zu verfolgen und zu führen, um die „Orientierung im Denken“ (Martens 2018, S. 58) *mitteln* zu können.

Literatur

- Birnbacher, Dieter (2016). Klimaethik. Nach uns die Sintflut? Stuttgart: Reclam.
- Ekardt, Felix (2012). Klimagerechtigkeit: Neue universalistische Diskursethik, neue Freiheitstheorie, neue Abwägungstheorie. Eine ethische und menschenrechtliche Analyse – und eine Alternative zur Kosten-Nutzen-Analyse. In: Ekardt, Felix (Hrsg.) (2012). Klimagerechtigkeit. Ethische, rechtliche, ökonomische und transdisziplinäre Zugänge. Marburg: Metropolis, S. 157–204.
- Gesang, Bernward (2011). Klimaethik. Berlin: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Hohl, Sabine (2017). Individuelle Verantwortung für kollektive verursachte Übel. Münster: mentis.
- IPCC (2021). Sechster IPCC-Sachstandsbericht (AR6). Beitrag von Arbeitsgruppe I: Naturwissenschaftliche Grundlagen. Hauptaussagen. Bonn: Deutsche IPCC-Koordinierungsstelle. www.de-ipcc.de/media/content/Hauptaussagen_AR6-WGI.pdf [Zugriff: 07.05.2022].
- IPCC (2022). Sechster IPCC-Sachstandsbericht (AR6) Beitrag von Arbeitsgruppe II: Folgen, Anpassung und Verwundbarkeit. Hauptaussagen aus der Zusammenfassung für die politische Entscheidungsfindung (SPM). Bonn: Deutsche

- IPCC-Koordinierungsstelle. www.de-ipcc.de/media/content/Hauptaussagen_AR6-WGII.pdf [Zugriff: 07.05.2022].
- Kim, Minkyung (2020). Grundriss einer guten Grundschullehrerbildung im Fach Ethik/Philosophieren mit Kindern. In: Tokler, René (Hrsg.) (2020). *Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerausbildung im Fach Ethik/Philosophie*. Berlin: J. B. Metzler/Springer Nature, S. 27–42.
- Krug, Alexandria (2020). Das klimaethische Selbst als Subjektivierungsform. Eine idealtypische Konstruktion. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 171–190. <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/709/873> [Zugriff: 06.05.2022].
- Krug, Alexandria (2021). Das Philosophieren mit Kindern im Schulgarten als partizipativ-kritisches Diskurs- und Praxismoment der Demokratie? Wie Demokratie im Schulgarten philosophierend erlebbar und gestaltbar wird. In: Simon, Toni (Hrsg.) (2021). *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 253–263.
- Krug, Alexandria (2022). Mit Kindern im Schulgarten philosophieren. Eine gärtnerisch-philosophierende Praxis kultureller Nachhaltigkeit. In: Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2022). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck: Studienverlag, S. 375–385.
- Martens, Ekkehard (2018). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Papenfuss, Jason et al. (2019). Interacting Pedagogies: A Review and Framework for Sustainability Education. In: *Journal of Sustainability Education*, 20/2019. http://susted.com/RATS_2.3/UploadsFinalPDFs/6220_2019-04-30%2009.07.43_Papenfuss%20-%20JSE%20April%202019%20General%20Issue%20PDF.pdf [Zugriff: 04.05.2022].
- Redecker, Anke (2019). Urteilen lernen in Ungewissheitsszenarien. Bildung für Nachhaltige Entwicklung als unterrichtliches Diskussionsangebot. In: Juen-Kretschmer, Christa et al. (Hrsg.) (2019). *Transfer. Forschung – Schule*. 5. Jahrgang. Heft 5. *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 59–70.
- Rehfus, Wulff D. (2019). Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz. In: Peters, Martina/Peters, Jörg (Hrsg.) (2019). *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 37–51.
- Roser, Dominic/Seidel, Christian (2015). *Ethik des Klimawandels. Eine Einführung*. 2. Auflage. Darmstadt: WBG.

- Schönwiese, Christian-Dietrich (2020). *Klimatologie*. 5., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Eugen Ulmer.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1)/2016. Münster: Waxmann, S. 13–17.
- Steenblock, Volker (2017). Philosophische Bildung als Arbeit am Logos. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik*. Band I: Didaktik und Methodik. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 57–69.
- Sterling, Stephen (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. In: *Environmental Education Research*, 16(5–6)/2010, Routledge. S. 511–528. www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2010.505427 [Zugriff: 08.05.2022].
- Sturma, Dieter (2008). Die Gegenwart der Langzeitverantwortung. In: Gethmann, Carl Friedrich/Mittelstrass, Jürgen (Hrsg.) (2008). *Langzeitverantwortung*. Ethik. Technik. Ökologie. Darmstadt: WBG, S. 40–57.
- Tiedemann, Markus (2017). Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten? In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik*. Band I: Didaktik und Methodik. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 23–29.
- Vare, Paul/Scott, William (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2)/2007. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore: SAGE, S. 191–198.
- Wallimann-Helmer, Ivo (2017). Kollektive Verantwortung für den Klimaschutz. In: *Zeitschrift für praktische Philosophie*, 4(1)/2017, www.praktische-philosophie.org/zfpp/article/view/138 [Zugriff: 06.05.2022], S. 211–238.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016). Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. www.haus-am-maiberg.de/wp-content/uploads/2021/04/benedikt-widmaier_beutelsbacher-konsens.pdf#page=40 [Zugriff: 09.05.2022].
- Wilhelm, Markus (2021). Bildung in Nachhaltiger Entwicklung am Reallabor – Wer ist Landwirtschaft? In: *Progress in Science Education*, 4(3)/2021. Pädagogische Hochschule St. Gallen. S. 28–35. <https://e-publishing.cern.ch/index.php/prise/article/view/1294> [Zugriff: 05.05.2022].

ÖKOSOPHIE

Notwendigkeit einer philosophisch-ökologischen Lebenskunst

Christine Mok-Wendt

Einleitende Worte

Dieser Beitrag befasst sich mit der Notwendigkeit einer philosophisch-ökologischen Lebenskunst. Der Ausgangspunkt für diese Schrift ist die Frage, wie ein ökosophes Leben aussehen könnte; zu fragen: Wie wollen wir leben – wie müssen wir unsere Zukunft gestalten?

Fragen nach *ökologischer Lebenskunst*, vor dem Horizont, dass *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) durch Philosophieren (P4C/p4c) erreicht werden kann, zu diskutieren, erscheint sinnvoll. Beide Themen vereinen das Ziel, unsere *Welt* zu erhalten, der Klimakrise entgegenzutreten zu wollen. Letztlich geht es um Bildung. Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. BNE in Verbindung mit Philosophieren über unsere ökologischen Grundlagen ermöglicht jeder Einzelnen, Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt besser zu verstehen. Zu verstehen, welchen Einfluss (meine) jetzigen Entscheidungen für Menschen nachfolgender Generationen haben, sowohl in meinem direkten Umfeld als auch in anderen Erdteilen. BNE will helfen zu verstehen, was wir mit unserem Denken und Handeln gegen Armut und für mehr Gerechtigkeit tun können und das weltweit (vgl. BNE-Portal – BNE-Portal Kampagne 2022).

Mit zum Teil überarbeiteten und für diesen Beitrag modifizierten Ausschnitten aus meiner Dissertationsschrift werde ich versuchen einen Einblick in meine Arbeit zu geben (Mok-Wendt 2020). Zuerst soll dargestellt werden, was unter einem ökosophen Leben zu verstehen ist. Dies geschieht mit Bezug auf den Norwegischen Philosophen Arne Naess und seinem Ansatz der *Ökosophie* (Naess/Rothenberg 1989; Næss/Rothenberg 2013). In diesem Kontext wird Nachhaltigkeit unter dem Aspekt von *Suffizienz* betrachtet. Anschließend wird *graduelles Philosophieren thematisiert*, um darauf einzugehen, wie elementar die Schulung des Mitgefühls ist, um anderen, insbesondere den Kindern, die *Notwendigkeit einer philosophisch-ökologischen Lebenskunst* zu vermitteln. Letztlich wird ein Weg beschrieben, sich gedank-

lich mit Kindern und Jugendlichen in ein ökosophes Denken und Fühlen hineinzusetzen oder sogar im *PhiloDrama* sich ‚hineinzuspielen‘ (vgl. Roth/Hein 2020, S. 50 ff.).

Was es bedeutet ökosoph zu leben

Einsteigen möchte ich mit der naiven Vorstellung, man könne wissen, was zum einen Natur ausmacht und was Nachhaltigkeit in Bezug auf Natur bedeutet. Heute gilt es sich damit zu befassen, dass der Begriff der Nachhaltigkeit sich inflationär entwickelt hat. So ‚versteckt‘ sich beispielsweise die Landwirtschaft hinter der Vorstellung der ‚Effizienzsteigerung‘. Hier wird behauptet, konventionelle Anbauweise, das bedeutet unter Einsatz von Pestiziden und Düngemitteln, wäre nachhaltig, da auf diese Weise sehr effizient produziert würde. Defacto bedeutet dieser Einsatz vor allem die Belastung von Boden und Grundwasser und damit eine Gefährdung für Menschen, Tiere und Pflanzen. Dies äußert sich in Problemen für die Gesundheit des Einzelnen bis hin zum Artensterben; nicht zu Unrecht sprechen wir seit einiger Zeit vom *Sechsten Artensterben* (Kolbert 2015; Mok-Wendt 2020, S. 19 f.). Auf diese Art Nachhaltigkeit zu verstehen, reagiere ich in meiner Dissertation mit dem Begriff *ökosoph* (Mok-Wendt 2020). Unweigerlich führt dies zur *Ökosophie-T* des Norwegischen Philosophen und Aktivisten Arne Naess. Im Kontext der Schrift wird diskutiert, ob der Begriff der Nachhaltigkeit durch den der Ökosophie ersetzt werden kann oder sollte. Unter Bezug auf Arne Naess und seine Historie, die zum Begriff der ‚Ökoskopie‘ führte, wird gezeigt, wie Erfahrungen mit natürlichen Wesen uns Menschen wirklich nachhaltig prägen und sensibilisieren für ein Leben, in dem ‚achtende Anerkennung‘ als zentraler Gedanke das eigene Denken und Handeln bestimmt (Mok-Wendt 2020, S. 8 f.; Næss/Rothenberg 2013, S. 18 f.).

Ökosoph zu leben (zu sein) bedeutet nicht ‚postfaktisch‘ zu agieren, sondern vereint Gefühl und kritisches Denken. Ökosoph sein führt zurück zum Ursprung der antiken Philosophie, die empfahl, „die Welt in einer bestimmten Art zu betrachten“ und darin „eine Art zu leben“ zu finden (vgl. Hadot/Hadot/Marsch 1991). In einer Verknüpfung von Antike und Moderne, eine Lebenskunst im Zeitalter des Klimawandels, beziehungsweise der Klimakrise, aufzuzeigen, die den Ansprüchen von Aufklärung und Demokratie entspricht, scheint ein sinnvolles Agieren zu sein. Kunst muss dabei als *techne* (Kunstfer-

tigkeit) verstanden werden. Sie erfordert den richtigen Umgang, ein ‚überlegtes‘ praktisches Handeln. Erlernt durch philosophische Schulung und ‚geistige Übung‘ führt dies zu einer eigenen kritischen Denkweise, die Basis einer ‚objektiven‘, transkulturellen und sozioökologischen Sichtweise ist.

Ökosophe Lebenskunst muss eine Schulung oder Erziehung sein, die durch die frühe Auseinandersetzung mit natürlichen Wesen zu einer Sensibilisierung für unsere natürlichen Grundlagen führt. Zum einen wird damit Gewissensfreiheit und eigenständiges Denken über ‚religiöse‘ Dogmen oder Ideologien gestellt. Zum anderen befördert diese Erziehung orientiertes Handeln. Letztlich geht es darum, Kindern bewusst zu machen, dass eine „scharfe Trennung von natürlichen Tatsachen auf der einen und Normen und Begründungen auf der anderen Seite“ fatale Folgen hat (vgl. Hampe 2011, S. 237). Die Folgen (der Klimakrise) betreffen sowohl die Kinder wie auch alle anderen natürlichen Wesen. Für die meisten natürlichen Wesen bedeutet das Ignorieren des Klimawandels, Lebensgrundlagen und damit auch sich selbst abzuschaffen (Mok-Wendt 2017).

Ökosoph zu leben, bedeutet dagegen, einem „Überlegungsgleichgewicht“ zu folgen, dessen „Grundidee darin besteht, bei der Rechtfertigung nicht (nur) auf Wissensfundamente zu setzen, sondern auf ein Netz von sich gegenseitig stützenden Behauptungen, Erfahrungen, Intuitionen usw., die unsere ethischen Theorien zu systematisieren versuchen“ (Kühler 2016, S. 285; vgl. Rawls 1971, § 9.); Dieser von Rawls stammende Begriff des ‚Überlegungsgleichgewichts‘ trifft den Kern dessen, was Naess unter einer ‚Ökosophie‘ versteht. Für Naess (Naess/Rothenberg 1989) gibt es nämlich nicht eine Ökosophie, die Wertvorstellungen für alle vermittelt, sondern jede einzelne Person muss sozusagen ihre ‚eigene‘ Ökosophie entwickeln. Naess spricht von „eigene Systeme“ oder Weltbilder, mit denen, wie er formuliert, „wir uns wohlfühlen oder philosophisch identifizieren“ können. Der Norweger hat seine Ökosophie in Erinnerung an die Berghütte Tvergastein („wo man den Fels überquert“) als ‚Ökosophie T‘ bezeichnet. Naess hatte dort das prägende Erlebnis als 15-jähriger, dass es eine innere Beziehung zwischen Bergen und Bergbevölkerung gab. Das Überqueren der Berge und sein Aufenthalt in der Berghütte zusammen mit einem alten Mann ließen ihn spüren, was Bescheidenheit ist und dass der Verbindung Mensch und Natur eine zentrale Bedeutung zukommt (Mok-Wendt 2020, S. 8 f.; Naess/Rothenberg 2013, S. 15 ff.).

Auf Grundlage dieses Ökosophiegedankens stellt meine Dissertation ein politisches Bildungskonzept vor. Mit *Philosophieren gemäß (according) dem Weltverständnis (PaW)* wird eine Erziehung zur demokratischen Bürger:in angestrebt, die sich an P4C (Philosophy for Children) orientiert, wie es Matthew Lipman und in Folge Thomas Jackson als ‚little p‘ (p4c) vermitteln (vgl. Jackson, 2017; Lipman, 2007). Ergänzt wird das Konzept durch ‚unkonventionelles Lernen‘, das so schon vor circa hundert Jahren von Tagore und Dewey ‚gelehrt‘ wurde und aktuell im Neuseeländischen Schulsystem zu finden ist, wie in *Der tanzende Direktor* beschrieben (Hasel, 2019). Politisch-ökosophe Bildung heißt, sich fortwährend (‚lebenslang‘) in der „Kunst des langfristigen Denkens“ zu üben (vgl. Klauer 2013). Der Kunst, sich in der Wirklichkeit, dem Hier und Jetzt, mit den Erfahrungen der Vergangenheit, unseren ‚immateriellen Beständen‘, auseinanderzusetzen.

Ökosoph zu leben, so können wir sagen, soll heißen, einen eigenen Lebenswunsch oder Lebensentwurf zu verfolgen. Einer Art zu leben entgegenzustreben, die einen Beitrag zu einem guten Leben leistet, das vor allem versucht, Leid zu vermeiden. Mit dieser Möglichkeit der Auswahl kann Jede so ihre eigene Ökosophie finden, ohne das Gesamtwohl, das gerechte System, zu verlassen. Der Gedanke entspricht Naess‘ Begriff der ‚Identifikation‘ die er mit ‚wohlfühlen‘ verbindet; später spricht Naess vom „freudigen“ (joyful) Anfühlen der Welt: „*Joyful is an adjective that describes how the world is felt, not a description of a feeling.*“ (Naess 2002, S. 173 ff.; Naess/Rothenberg 1989, S. 37; Naess/Rothenberg 2013, S. 67 f.). Verständlicher wird es vielleicht durch den Begriff des „well-being“, betrachtet als ‚Schlüssel‘ (key matter) für philosophische Reflektion und Praxis. Denn „well-being“ ist Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft, verstanden als die eigene „soziale Verwirklichung“, die Verwirklichung der eigenen sozialen Fähigkeiten, was das eigene Wohlfühlen, die eigene Lebensqualität steigert (vgl. Bulatovic in: Roth/Hein 2019, S. 70 ff.). Sich für eine Sache einzusetzen, braucht, dass ich mich damit identifiziere, das heißt, zu meinen Handlungen stehe – zu meiner Philosophie. Deshalb wird nach einer Ökosophie zu leben als Alternative zu einer Orientierung am Begriff der Nachhaltigkeit betrachtet. Zumindest als der Weg, der besser zu Umwelt- und Klimaschutz führt, als blind und unreflektiert einem Begriff zu folgen, auch wenn dieser Tradition hat, wie das genannte Beispiel der Effizienzsteigerung in der Landwirtschaft zeigt. An anderer Stelle habe ich erarbeitet, dass eine Wertschätzung, die darauf beruht als Ressource zu dienen,

nicht ausreichend ist für wirklichen und umfassenden Natur- und Umweltschutz (vgl. Mok-Wendt 2015).

Ursprünglich kann dem Begriff der Nachhaltigkeit sogar zugeschrieben werden, dass er genau aus einem Überlegungsgleichgewicht entstanden ist. Nach der ‚kleinen Eiszeit‘, die zu einem erhöhten Holzverbrauch führte und in einer Zeit lebend, wo Holz der elementare Rohstoff war, ermahnte der Oberhauptmann Carl von Carlowitz zur nachhaltigen Forstwirtschaft. Die Notlage hatte gezeigt, das Handeln in der Waldwirtschaft muss sich ändern; konkret hieß es, Entnehmen der Bäume und Aufforstung müssen in einem ausgewogenen Gleichgewicht stehen (Mok-Wendt 2015, S. 5 ff.).

Die Untersuchung des Begriffes der Nachhaltigkeit zeichnet auf den ersten Blick ein durchaus positives Bild. Ursprünglich ist darunter eine fortdauernde oder zukünftige Entwicklung zu verstehen. Im Laufe der Zeit ist Nachhaltigkeit zu einem ‚ethisch-moralischen und handlungsleitenden Prinzip‘, zu einer ‚regulativen Idee‘ geworden. Tiefere Betrachtungen ergeben allerdings ein anderes, deutlich differenzierteres, Bild. Denn bei einer Unterscheidung zwischen den Abstufungen von sehr schwacher bis hin zu sehr starker Nachhaltigkeit, ergeben sich sehr unterschiedliche handlungsleitende Motive.

Die schwache Form ist eine eindeutig anthropozentrische Sichtweise. Sie steht völlig konträr zu dem, was unter einem ökosophen Leben verstanden wird. Hier haben wir es mit dem methodologischen Konstrukt des *Homo oeconomicus* zu tun, der davon ausgeht, dass ‚Naturkapital‘ durch Sachkapital ersetzbar ist. Eine rein ökonomische Perspektive, die sich an der ‚ökonomischen Standardtheorie‘ orientiert. Der Mensch wird hier als rein nutzenorientiertes Wesen eingestuft (vgl. Mok-Wendt 2020, S. 15 ff, S. 40 ff.; Pufé 2012, S. 108). Das ist ein Weltbild, bei dem Natur durch Technik ersetzbar ist und als Bild noch immer prägend für die heutige Gesellschaft (und für einige heutige, liberale PolitikerInnen die Lösung für die Klimakrise, wie in den Medien zu verfolgen ist beziehungsweise in Protokollen festgehalten wurde) (FDP 2022).

Ökologische Landwirtschaft ist ein zentrales Thema der Klimakrise. Dass ökologische Landwirtschaft nur ohne Massentierhaltung möglich ist, muss nicht extra erwähnt werden, da der Diskurs über ökologische Landwirtschaft allein durch das Tierwohllabel in der Bevölkerung angekommen ist. Außerdem ist durch Proteste gegen Massentierhaltung deutlich geworden, dass diese Betriebe, außer dem hohen Ausstoß von CO₂ und auch Methan, vor allem zum Aussterben kleiner Betriebe führt (BUND – BUND für Naturschutz und Umwelt in Deutschland, 2022).

In dieser Aussage steckt implizit, dass wir etwas an unserer Lebensweise überdenken, beziehungsweise ändern müssen. So wie Massentierhaltung nicht mehr tragbar ist, gibt es einige Dinge, die wir Menschen so nicht weiter machen können. Dies führt mehr oder weniger direkt zu den Konsumierenden und dem Begriff der *Suffizienz* und damit letztlich zum Konterkarieren des Leitbildes des *Homo oeconomicus* (vgl. Mok-Wendt 2020, S. 40 ff.; Siebenhüner 2001; Stengel 2011, S. 140). Denn nur, wenn wir bereit sind, mit weniger zufrieden zu sein, bereit dem neuen Bild eines *Homo sustinens* zu folgen, ist (die) Transformation möglich. Es ist das Menschenbild, bei dem das Bewahren und Erhalten der Ökosysteme im Vordergrund steht. Deshalb Menschen, die erkannt haben, dass es nur eine Erde gibt, bereit sind, suffizient zu sein, bereit auf: „immer mehr, immer besser“ zu verzichten. Es ist eine ‚resiliente‘ (widerstandsfähige) Art zu leben, die berücksichtigt, den Lebensraum aller achtsam zu behandeln. Ökosoph sein, heißt im Sinne dieses resilienten, abfedernden Denkens, die eigenen Ansprüche so zurückzunehmen, dass der Klimawandel nicht weiter durch ‚eskalierende Aneignung‘ fortschreitet. Mit ‚achtender Anerkennung‘ statt Ausbeutung wäre es noch möglich, das im Jahr 2015 in Paris beschlossene Maß von unter zwei Grad Erwärmung (gemessen am vorindustriellen Maß) zu erreichen. Es ist allerdings nur dann zu erreichen, wenn wir schnell, also am besten sofort, handeln. Zumal zwischen dem Beschluss 2015 bis zu den Verhandlungen der Kohlekommission im Jahr 2019 die Wissenschaft zeigen konnte, dass es eigentlich notwendig ist unter 1,5 Grad zu bleiben, um die Klimaschäden gering zu halten. Ebenso ist es ausschlaggebend, dass die Decarbonisierung vor 2030 gelingt, wie aus dem IPCC-Sonderbericht hervorgeht (Mattern et al. 2019, S. 38 ff.). Suffizienz, also eine Lebensweise, die mit weniger zufrieden ist, ist der erste mögliche Schritt zu sofortigem Handeln, den jede:r auch sofort beginnen kann. Von daher ist es eine besonders gute, schnelle Lösung, etwas gegen die Klimakrise zu unternehmen. Ebenso ist es momentan bei vielen Bürger:innen ‚voll im Trend‘, suffizient zu leben, wenn es leistbar ist. Mit diesem Nachsatz zeigt sich die Problematik. Manche brauchen keine Suffizienzstrategie, da sie allein aus ihrer sozialen Lage heraus suffizient leben (müssen), was eine generelle Anwendung erschwert. Was nicht bedeutet, dass es keine Lösung dafür gäbe. Denn auf der anderen Seite hebt es den positiven Effekt einer Ökosophie hervor, da jede ihre eigene, den persönlichen Möglichkeiten entsprechende, Ökosophie einbringen kann. Im Klartext heißt das, selbst diejenigen, die durch fi-

nanzielle Einschränkungen zwangsweise auf vieles verzichten müssen, können ihren je eigenen Weg zu einer ökosophen Lebensweise finden.¹

Mit Naess und seinen prägenden Erfahrungen von Kindesbeinen an kann fast ‚idealtypisch‘ gezeigt werden, wie „bewusste Wahrnehmung“ in der Kindheit zu dem Bedürfnis (Wunsch) führt, Kontakt zu naturnah gelebtem Leben zu haben. Ein Bedürfnis, das bei Naess zu der, wie er es bezeichnet, ‚Bescheidenheit‘ führt, sich als Teil der Natur zu begreifen. Aus diesem Gefühl der Zugehörigkeit entwickelte sich ein Charakterzug, der für Naess ein Leben lang bestimmend war. Mit *Ecology, community and lifestyle* gibt Naess ein Werk an die Hand, das sich schon früh dafür aussprach, „alltägliche Naturerfahrung“ über experimentell erzeugte Erfahrung zu stellen. Und mit seiner exemplarisch vorgelebten „tiefenökologischen Philosophie“ der ‚Ökosophie T‘, präsentiert er eine Lebensform, die nicht einengt. Da Ökosophien von jeder Person selbst entwickelt werden, sozusagen aus sich heraus für sich selbst, fällt das ideologische oder religiöse Einengen weg. Wir lernen selbstbezogen durch das Kennenlernen verschiedener Handlungsoptionen, über „Handlungsschemata“ (vgl. Kamlah/Lorenzen 1990, S. 53 ff.). Dieses kann als „Üben“ in unserer je eigenen „Welt“ verstanden werden, das darin besteht, uns in einer „Gemengelage“ aus Handlungsergebnis und Widerfahrnis sinnvoll zu bewegen; unser Leben zu gestalten und dabei auch Handlungsweisen zu hinterfragen (vgl. Roth/Bischof 2011, S. 24 ff.).

‚SELBSTverwirklichung‘ oder ‚SELBST-Entfaltung‘ sind die Begriffe, die Naess uns an die Hand gibt, um den Begriff der Selbsterhaltung zur Seite zu schieben; besser gesagt, dem Selbsterhaltungstrieb gerecht zu werden. Denn Selbsterhaltung nicht als defensiven Trieb zu verstehen, sondern wie Spinoza als ein Beharren auf Dasein (*preservare in suo esse*) führt zu einem Denken und Handeln, das als Grundhaltung für eine Ökosophie stehen kann. Das Beharren auf Leben (Dasein) ist so eine ganzheitliche Weltsicht, zu der der Mensch im Sinne der ‚schöpferischen Entwicklung‘ dazugehört. Mit dem Begriff des Umweltbewusstseins nimmt der Mensch die Lebensform eines Lebewesens ein, das sich seiner Beziehung zu anderen Lebewesen und zur Erde bewusst ist (Mok-Wendt 2020, S. 35, S. 175; vgl. Naess/Rothenberg 2013, S. 273 f. Naess bezieht sich auf Spinozas Ethik 3 von 1910.). So kann

1 Erleichtert wird eine ökosophe Art zu leben, wenn durch den Staat geregelt wird, dass ‚Bio‘ (ökologische Produkte) zur ‚Ökoroutine‘ (bezahlbar) wird; vgl. Kopatz und Welzer (2016); Mok-Wendt (2020, S. 180).

festgehalten werden, dass, mit wirklichem Umweltbewusstsein, der Mensch einen Entwicklungsschritt vom (passiven) Selbsterhaltungstrieb zum aktiven „Erdverbundenen“ vollbringt. Latours Begriff „Erdverbundene“ (‘earth-bound’) kann aus ökosophischer Sichtweise als gute Alternative für den Ausdruck ‚Biozönose-Bewahrer‘ herangezogen werden, worunter Wesen (Organismen) verstanden werden, denen daran gelegen ist, die (Lebens)-Gemeinschaft von Arten (das ökologische Gleichgewicht) zu erhalten. Latour geht von „Lebens-terrains“ aus, von denen ein Erdverbundener für sein Überleben abhängt und erklärt, dass jeder Erdverbundene sich immer überlegen müsse, wer von ihm abhängt (Latour 2019, S. 109 f.; vgl. Mok-Wendt 2020, S. 175).

In der Vergangenheit fanden Sichtweisen, wie die von Naess und Latour, keine oder zumindest nur wenig Beachtung. Anscheinend überwog, wie Habekuß schreibt, dass wir zu den ‚Omnivoren‘ gehören, zu den „Gesellschaften, die mit ihren ausufernden Wirtschaftsmodellen die eigenen Lebensgrundlagen verbrauchen“, statt uns um Biodiversität zu scheren (vgl. Habekuß 2022). Da wir fraglos die Grundvoraussetzungen mitbringen, dieses Umweltbewusstsein zu haben, können wir den ‚Karren‘ der Selbstabschaffung noch in eine andere Richtung lenken. Und zwar dann, wenn wir bereit sind, ganzheitliches Denken, wie es mit Bezug auf den Substanzmonismus bereit steht, wieder zu beachten (vgl. Haeckel/Ostwald/Nöthlich 2006; Mok-Wendt 2020, S. 175). Ein Denken, das Theorie und Praxis verbindet. Dadurch, dass dieses Denken, Fühlen und Handeln, ganz im Sinne Aristotelischer Tugendschulung, früh (schon als Kind) geübt wird (Aristoteles 1958, S. 272 ff. (1354b); Mok-Wendt 2020, S. 35 f., S. 175) – wie zum Beispiel im methodischen Ansatz des *PhiloDramas* (Roth/Hein 2020, S. 50 ff.).

PhiloDramaNatur stützt sich auf das Denken von Latour. Der Gedanke dabei ist: *Die Natur muss ins Parlament* und *Gaia* ist zentral (vgl. Latour 2016, S. 35 ff.; ebd. 2017). – Es ist die Schulung, die wir benötigen, um Naturschutz so zu begreifen, wie es für die ‚ecosystem people‘ selbstverständlich ist. Wie wichtig dieser zentrale Gedanke von Latour ist, zeigt Habekuß in seinem Artikel. Er verweist auf die Abhängigkeit von indigenen Gemeinschaften, um weltweit die Biodiversität zu erhalten. Obwohl diese Gemeinschaften, mit 476 Millionen Menschen nur fünf Prozent der Weltbevölkerung ausmachen, erhalten sie achtzig Prozent der weltweiten Biodiversität (Habekuß 2022). Daraus lässt sich schließen, dass eine Schulung zu mehr Naturverbundenheit mit einem Verständnis für die Erhaltung von Biodiversität sich auch positiv auf unser

Überleben auswirken würde. Indigene Völker gehören aus Sicht des WWF zu den wichtigsten Bewahrern der Erde. Dies sei daran zu erkennen, dass ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen den Territorien indigener Völker und den heute noch verbliebenen Gebieten mit großer biologischer Vielfalt bestehe. Seit über fünfzig Jahren arbeitet der WWF mit indigenen Gemeinschaften, was 1996 zu dem Grundsatzpapier führte. Damit war er die erste große Umweltschutzorganisation, der die Rechte indigener Völker anerkannte, was einhergeht mit der Achtung vor dem unschätzbaren Beitrag, den indigene Menschen leisten, um viele der empfindlichsten Ökosysteme der Erde zu bewahren (*Indigene Völker und Naturschutz* 2022). Die Verbindung zu Lattours Forderung, dass die Natur ins Parlament muss und der Leistung indigener Gemeinschaften liegt auf der Hand. Was beim WWF zu kritisieren ist, ist die Wortwahl. Zum einen von ‚indigenen Völkern‘ zu sprechen, ist nicht mehr üblich – angemessen wäre etwa der Ausdruck autochtone (‚ursprüngliche‘) Gemeinschaft. Was zum anderen für das Thema der Ökosophie zentral ist, ist meine Kritik, dass eine Wortwahl, wie: „Ressourcen schützen“ nicht hilft, das Empfinden dafür zu schulen, welche Bedeutung dem Schutz unserer Erde (Gaia) zukommt (Beyer 2019; Mok-Wendt 2020, S. 14 f., S. 169 f.). Letztlich geht beides in dieselbe Richtung; es geht hier jedes Mal um die Achtung des anderen, die *achtende Anerkennung* (Mok-Wendt 2015, S. 40 ff., S. 52). Bevor ich im nächsten Abschnitt zur Schulung durch Philosophieren komme, möchte ich kurz zusammenfassen: Auf Grundlage des Ökosophiedenkens wurde ein politisches Bildungskonzept vorgestellt, das unter Bezug auf Naess zeigt, wie Erfahrungen mit natürlichen Wesen uns Menschen wirklich nachhaltig prägen und sensibilisieren für ein Leben, in dem ‚achtende Anerkennung‘ als zentraler Gedanke das eigene Denken und Handeln bestimmt. Eine Praxis, die hoffen lässt, sich eher suffizient als ausbeutend durch unsere Welt zubewegen. Politisch-ökosophe Bildung heißt, sich fortwährend (‚lebenslang‘) in der „Kunst des langfristigen Denkens“ zu üben (vgl. Klauer 2013; Mok-Wendt 2015, S. 34 ff.; ebd. 2020, S. 141 ff., S. 173 ff.). Zu diesem Bildungskonzept auf Grundlage eines ökosophen Denkens gehört es ‚Gefühle‘ und ‚Sokratisches Verstehen‘ zu vermitteln, um (wie Greta) „Mut für eine lebensbejahende Zukunft“ zu haben, (vgl. zu Greta: *Gretas Welt*, 2020; Thunberg/Thunberg/Ernman 2019).

Graduelles Philosophieren – Schlüssel zum leichteren Verstehen

Sokratisches Verstehen verbinde ich mit der Sorge (Fürsorge) um sich selbst. Ganz im Sinne des antiken Denkens ist darunter zu verstehen, für sich selbst und damit auch für die anderen (Zeitgenossen und zukünftig Lebende) verantwortlich zu handeln. Der Begriff der Sorge ist mit Sokrates und seiner Art und Haltung zu leben und zu philosophieren verbunden, wie ihn beispielsweise Foucault in seinem Spätwerk verwendet (Foucault 1993; Foucault/Becker 1985; Foucault/Bokelmann 2004). Im Folgenden soll eine Verbindung zwischen ökosopher Handlungsweise und sokratischer Methode und graduelles Philosophieren als Schlüssel dafür vorgestellt werden.

Fürsorge oder Sorge verhilft schon bei einem Säugling eine Basis zu einer moralischen Grundhaltung zu geben (vgl. Gopnik 2009, S. 263 ff.; Mok-Wendt 2020, S. 95, S. 193). Gopniks Ausführungen zu *Nachahmung und Mitgefühl* sollen hier nur kurz erwähnt werden, um den Begriff des *graduellen Philosophierens* mit meinen Gedanken zur Ökosophie zu verknüpfen. Es gilt als sicher, dass ein Menschenkind mit fürsorglich, liebevoller Umsorgung idealere Voraussetzungen erhält, sich gut und sicher in der Lebenswelt zu bewegen, als Kinder, die eher ‚Schattenkind‘ sind (Chamberlain 1997; zu einem speziellen ‚Schattenkind‘ vgl. Mok-Wendt 2020, S. 163 f.; Stahl 2015). Da Kindern die größte Möglichkeit für Veränderung zugesprochen wird und außerdem die Fähigkeit, sich auf Grund von Vorstellungskraft und Lernfähigkeit zu verändern, sehe ich im *graduellen Philosophieren* eine Chance, Mitgefühl auch später noch zu schulen (Zum graduellen Philosophieren siehe: Martens 2010, S. 16 ff., S. 23, S. 55 f.). Martens hatte beim Verfassen seiner *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts* als Zielgruppe in erster Linie Lehrer:innen für Ethik- und Philosophieunterricht und Fachdidaktiker:innen im Blick, um Philosophieren als vierte Kulturtechnik (neben Lesen, Schreiben und Rechnen) einzuführen. Seine Anregungen sind für andere Bereiche des Philosophierens ebenfalls gut brauchbar, da die ‚schulische Lebenswelt‘ nur einen Teilaspekt unseres Lebens ausmacht. Weshalb die Formulierung: ‚Philosophieren mit graduellen Unterschieden‘ sowohl in der frühen kindlichen Lebensphase passend erscheint als auch bei älteren. Dies trifft insbesondere zu, wenn man wie Gopnik davon ausgeht, dass die menschliche Entwicklung als Metamorphose vollzogen wird, also der kindliche Homo sapiens sich in eine erwachsene Form davon verwandelt (Gopnik 2009, S. 18 ff.).

Martens beschreibt die Form des *graduellen Philosophierens* als ein „Bescheide[n] in sokratischer Manier“. Statt mit letzten Gründen zu argumentieren, beziehungsweise nach diesen zu suchen, geht es darum, mit möglichst guten Argumenten zu einer Lösung zu kommen. Zumindest zu einer, im oder für den Alltag tauglichen ersten, ‚thetischen Theorie‘ zu gelangen. Dieser von Wohlrapp stammende Begriff, der thetischen oder vorläufigen Theorie, bezieht sich auf sprachlich formulierte Argumente. Zur Alltagspraxis zählt der Autor auch das ‚Forschungshandeln‘, das zu neuen Wirklichkeitsbereichen führen kann. So kann zum Beispiel die These, „dass das Eis schon betretbar wäre“ durch das Einbrechen des Hundes im Eis widerlegt werden. Mit diesem Beispiel zeigt der Autor auf, dass es im Alltag darauf ankommt, eine Orientierungslücke zu überbrücken. In diesem Fall bedeutet dies, dass es keine weiteren Versuche zu geben braucht, da klar ist, wenn der leichtere Hund einbricht, verbietet es sich, die schwereren Kinder auf die Eisfläche zu lassen. Thetische Theorie ist – hier sehr verkürzt zusammengefasst – eine (neue) These; ein aus einer Situation oder auch Argumentation hervorgegangenes praktisches Ergebnis, dem alle oder zumindest die meisten (vorläufig oder kurzfristig) zustimmen. Die thetische Theorie dient hauptsächlich der Vorstellung von Problemlösung (vgl. Wohlrapp 2009, S. 136, S. 145). Eine solch lebensnahe Praxis des Forschungshandelns verknüpft mit der sokratischen Methode, also immer weiter zu hinterfragen, warum etwas so oder so geschieht oder ist, führt zur Veränderung des eigenen Denkens und Handelns. Letztlich ist es der (sokratische) „Prozess der Auflösung der Festigkeit von Positionen des Meinens und Wollens im argumentierenden Gespräch“, wie Wohlrapp an anderer Stelle beschreibt, der zur „Wahrheit“ führt (Wohlrapp 1978). Bestätigendes dazu, dass der sokratische Dialog nicht „bloße Argumentationskunst“ ist, findet sich bei Martens mit Bezug auf Kant und Platons Phaidon. Die Fähigkeit zum Dialog, das „Miteinanderreden“ beziehungsweise in der „Dialektik (*dialegomenos*)“ läge unsere Kraft, die uns befähige an der Welt als Kosmos oder Ordnung teilzuhaben, „durch diskursives Denken und intuitive Einsicht“ (vgl. Martens 1999, S. 53 ff.). Mit dem Begriff der ‚intuitiven Einsicht‘ lässt sich der Bogen zurückspannen, zu meiner These, dass ‚Philosophieren mit graduellen Unterschieden‘ unabhängig vom Alter einsetzbar ist. Ähnlich wie der Säugling und das Kleinkind durch Nachahmen (des Lächelns) Moralität im Sinne von freundlicher Um-sorgung erwidert oder intuitiv fühlt, dass das Lächeln zu erwidern ist, hilft graduelles Philosophieren. Es hilft Erfahrungen zu machen, die ‚fühlen‘ las-

sen, wie ich mich moralisch verhalten muss. Vielleicht resultiert daraus das unbewusste oder auch bewusste Streben „danach, die Welt zu schaffen, die wir lieben.“ Dewey zitiert hier den amerikanischen Philosophen Justice (Oliver Wendell) Holmes und will damit hervorheben, wie wichtig der gesunde Menschenverstand ist, um zu einem Urteil zu kommen. Holmes wurde unter anderem durch die Schriften von Ralph Walter Emerson geprägt (vgl. Dewey/Suhr 2007, S. 389 ff.). Insbesondere der Einfluss von Emerson, macht klar, weshalb sich Dewey auf ihn beruft. Denn daraus lässt sich schließen, dass Holmes und Dewey sich auf der gleichen Grundlinie, einer „*universalistischen historischen Sozialontologie*“, bewegen. Eine Sozialontologie, die, wie Hampe erklärt, darauf gründet, menschliche Sozialität lediglich als Sonderfall der Sozialität von allem, das wirklich ist, anzusehen. Das heißt, wir sprechen von einer ‚Philosophie‘, bei der „Begriffe, wie ‚Leben‘, ‚Erfahrung‘ und ‚Natur‘ *durchgängig* eine zentrale Rolle“ spielen und miteinander verknüpft sind, da: „Alles ist, was es ist, weil es aus *anderem* auf spezifische Weise *entstanden* ist und mit *anderem* auf spezifische Weise *assoziiert* ist.“ (Hampe 2017, S. 68). Eine Unterstützung für meine Sichtweise, dass graduelles Philosophieren helfen kann, sich besser in der Welt bewegen zu können, findet sich bei (Schachtner 2014). In ihrem Buch bezieht sie sich im Kontext von Interaktion und Dingen („Sinnerleben“) unter anderem auch auf Dewey. Sie zitiert aus der Pädagogik: »[...] man macht Gebrauch von den Dingen und erfährt etwas über sie durch Beobachtung der Konsequenzen, zu denen diese Verwendung führt« (Dewey 1949, S. 355). Schachtner selbst merkt dazu an, dass Kinder in der Verwendung der Dinge nicht nur etwas über diese Dinge erfahren, sondern auch etwas über sich selbst. Sie bezeichnet es als „entdecken und schulen“ der eigenen Kompetenzen (vgl. Schachtner 2014, S. 46). So könnte zusammengefasst werden, dass es beim ‚graduellen Philosophieren‘ nicht um eine Philosophie geht oder mit den Worten von Thomas Jackson um ‚big‘ Philosophy, sondern die Tätigkeit des Philosophierens, um das ‚little p‘ (p4c). Mit ‚*Primal Wonder*‘ (ursprüngliches Staunen) beschreibt Jackson dieses ‚Tun‘ als ein ‚Eintauchen‘ in ‚Wunderfragen‘ (‚Worüber wunderst du dich?‘ (vgl. Jackson 2017 und letztes Kapitel in diesem Buch). Mit ‚*graduell*‘ beschreibe ich die Voraussetzungen, die verschieden sind. Zum einen abhängig vom Bildungsstand, zum anderen altersabhängig. Philosophieren auf einer untersten Stufe, bedeutet aus Sichtweise des hier vorgestellten graduellen Philosophierens, sich mit dem Gefühl des Wohlfüh-

lens einem positiven ‚Sich-Anfühlen‘ mit ‚Liebe‘, in der Welt bewegen zu wollen. Die Einschätzung der positiven Erfahrung scheint das reflektierte Urteil zu ersetzen. Sozusagen steht die Erfahrung an Stelle der thetischen Theorie. Hampe benutzt den Ausdruck der ‚Intensivierung der Lebenserfahrung‘ um zu erörtern, dass Dewey damit eine ‚Expansion des Lebens‘ durch Reflexion im Sinn hat (Hampe 2017, S. 76). Unterstützung für die Ansicht, dass ein Philosophieren, das auf Erweiterung von Bedeutungen durch Erfahrung machen setzt, findet sich in der Aussage: „Lernen und Erfahren sind das gleiche.“ (Zur Lippe 2000, S. 331). Zur Lippe führt dazu aus:

*„Leben, Erleben, Erfahren sind Dimensionen unserer Existenz, die jede auf andere Weise die Gleichzeitigkeit zu leisten haben. **Leben*** steht in diesem Zusammenhang für die biologischen Funktionen, obwohl der Begriff auch als Oberbegriff für alles benutzt wird. **Erleben*** entspricht etwa dem, was man emotionale Verarbeitung nennen könnte. **Erfahren*** meint die Verarbeitung im Bewußtsein, und zwar der verschiedenen Formen und Schichten des Bewußtseins vom nicht verstandesmäßigen <Körperbewußtsein> durch die begrifflichen Umsetzungen bis hin zu den Bewußtseinsformen lebensgeschichtlicher und gattungsgeschichtlicher Praxis.“ (Zur Lippe 2000, S. 287f.* Hervorhebung im Original.)*

Mit diesem Zitat schließt sich der Kreis zwischen dem *graduellen Philosophieren* und Naess beziehungsweise dem Begriff der *Ökosophie*. Denn so wie Naess seine Kindheitserlebnisse als prägend für sich und seine *Ökosophie* T schildert, können wir *graduelles Philosophieren* (auf einer unteren Stufe) ersatzweise dazu nutzen, Erfahrungen zu machen. *Graduelles Philosophieren* auf der untersten Stufe ist ein ‚Schlüssel‘, den ich als ‚Lernen an der Basis‘ bezeichnet habe und zählt zu dem Holismus, den Hampe als ‚therapeutisches und kritisches Projekt‘ bezeichnet (vgl. Hampe 2017, S. 77; Mok-Wendt 2020, S. 100 ff.). Es ist, wie Hampe beschreibt, ein Holismus, der das Leben des einzelnen Menschen und das eines Kollektivs als eine Existenzweise sieht, die sich auf Erfahrungen gründet, die aufeinander verweisen. Es gilt also die alltäglichen Erfahrungen des Einzelnen als bedeutsam und wichtig anzuerkennen und eine Verknüpfung zu allgemein akzeptierten Überzeugungen herzustellen. In diesem Sinne sollte jede und jeder unter uns versuchen seine *Ökosophie* zu finden, denn sie verhilft uns zu selbstbestimmter Freiheit innerhalb der Gemeinschaft, die sich an erforderlichen Regeln orientiert.

Schlusswort

Ökosophie als politisches Bildungskonzept zu wählen konnte zeigen, dass Erfahrungen mit natürlichen Wesen prägend sind und uns sensibilisieren für ein Leben, in dem achtende Anerkennung als zentraler Gedanke das eigene Denken und Handeln bestimmt. Es ist eine Praxis, die hoffen lässt, sich eher suffizient als ausbeutend durch unsere Welt zu bewegen. Graduelles Philosophieren wurde als Methode dargestellt, die zusätzlich hilft, Erfahrungen zu machen, um zu sensibilisieren für ein Handeln, das erkennt, dass die einzelne Person wichtig ist, um das große Ganze im Blick zu haben – unsere gemeinsame Welt. *Philosophieren gemäß (according) dem Weltverständnis (PaW)*, verstanden als graduelles Philosophieren, bietet somit eine Chance unserer Klimakrise entgegenzutreten. Jede:r Einzelne erhält somit die Möglichkeit als Homo sustinens die Welt (wieder) etwas besser zu machen, anstatt weiterhin als Homo oeconomicus Gaia auszubeuten.

Literatur

- Aristoteles/Rolfes, Eugen (Übers.). (1958). Politik. 3. Auflage. Berlin und Darmstadt: Meiner.
- Betancur, Karin Ceballos (2019). Gretas Welt. In: Die Zeit 6/19. URL: <https://epaper.zeit.de/webreader-v3/index.html#/847775/53> [Zugriff: 27.05.2020].
- Beyer, Judith (2019). Das Recht der Anderen. In Boulanger, Christian/Rosenstock, Julika/Singelnstein, Tobias (Hrsg.) (2019). Interdisziplinäre Rechtsforschung: Eine Einführung in die geistes- und sozialwissenschaftliche Befassung mit dem Recht und seiner Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- BNE-Portal – BNE-Portal Kampagne (2022). Was ist BNE? URL: www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html [Zugriff: 01.08.2022].
- BUND – BUND für Naturschutz und Umwelt in Deutschland (2022). Endgültiges Aus für den Ostracher 1000-Kühe-Stall. URL: www.bund-ostwuerttemberg.de/service/meldungen/detail/news/endgueltiges-aus-fuer-den-ostracher-1000-kuehe-stall/ [Zugriff: 02.08.2022].
- Chamberlain, Sigrid. (1997). Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind: Über zwei NS-Erziehungsbücher. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Dewey, John/Suhr, Martin (2007). Erfahrung und Natur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- FDP (2022). Beschluss des 70. Ord. Bundesparteitages: Liberale Klimapolitik.
URL: www.fdp.de/beschluss/beschluss-des-70-ord-bundesparteitages-liberale-klimapolitik [Zugriff: 02.08.2022].
- Foucault, Michel (1993). *Die Sorge um sich*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel/Becker, Helmut (Hrsg.). (1985). *Freiheit und Selbstsorge: Interview 1984 und Vorlesung 1982*. Frankfurt/M.: Materialis-Verlag.
- Foucault, Michel/ Bokelmann, Ulrike (2004). *Hermeneutik des Subjekts: Vorlesung am Collège de France 1981/82*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gopnik, Alison (2009). *Kleine Philosophen: Was wir von unseren Kindern über Liebe, Wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können*. Berlin: Ullstein.
- Habekuß, Fritz (2022). *Indigene Völker: Die Natur des Planeten lässt sich nur mit ihnen retten*. In: *Die Zeit* 13/22. URL: www.zeit.de/2022/13/indigene-voelker-naturschutz-klima-un/komplettansicht [Zugriff: 03.04.2022].
- Hadot, Pierre/Hadot, Ilsetraut/Marsch, Christiane. (Hrsg.). (1991). *Philosophie als Lebensform: Geistige Übungen in der Antike*. 2. Auflage. Berlin: Gatzka.
- Haeckel, Ernst/Ostwald, Wilhelm/Nöthlich, Rosemarie. (Hrsg.). (2006). „Substanzmonismus“ und/oder „Energetik“: Der Briefwechsel von Ernst Haeckel und Wilhelm Ostwald (1910 bis 1918) zum 100. Jahrestag der Gründung des Deutschen Monistenbundes. Berlin: VWB.
- Hampe, Michael (2011). *Tunguska oder Das Ende der Natur*. München: Hanser.
- Hampe, Michael (2017). *Philosophie als Therapie.: Das Beispiel von Deweys kritischem Pragmatismus*. In: Schürmann, Eva/Spänknebel, Sebastian/Wittwer, Hector (Hrsg.). (2017). *Formen und Felder des Philosophierens: Konzepte, Methoden, Disziplinen*. 2. Auflage. München: Alber.
- Hasel, Verena Friederike (2019). *Der tanzende Direktor: Lernen in der besten Schule der Welt*. Zürich: Kein und Aber.
- Hutter, Claus-Peter/Blessing, Karin/Köthe, Rainer (Hrsg.). (2012). *Grundkurs Nachhaltigkeit.: Handbuch für Einsteiger und Fortgeschrittene*. München: Oekom.
- Indigene Völker und Naturschutz: Grundsatzklärung des WWF. (2022). URL: www.wwf.de/themen-projekte/menschen-und-naturschutz/wwf-indigene-voelker-und-naturschutz/ [Zugriff: 04.08.2022].
- Jackson, Thomas (2017) *Primal Wonder – Ursprüngliches Staunen: Philosophieren mit Kindern weltweit*. In: *Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* (37).
- Kamlah, Wilhelm/Lorenzen, Paul (Hrsg.). (1990). *Logische Propädeutik: Vorschule des vernünftigen Redens*. 2. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut.

- Mattern, Kati/Fee, Eric/Voigt, Thomas/Berger, Juliane/Knoche, Guido/Daschkeit, Achim/Kabel, Claudia/Bornschein, Mathias (Hrsg.). (2019). Kernbotschaften des IPCC-Sonderberichts über 1,5 °C globale Erwärmung zur Verbreitung in der Öffentlichkeit: Dokumentation des UBA-Webinars für Multiplikatoren vom Oktober 2018. In: *Climate Change 5/2019*. Umweltbundesamt. Dessau.
- Klauer, Bernd (2013). *Die Kunst langfristig zu denken: Wege zur Nachhaltigkeit*. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft.
- Kolbert, Elizabeth (2015). *Das sechste Sterben: Wie der Mensch Naturgeschichte schreibt* (2. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Kopatz, Michael/Welzer, Harald (Hrsg.). (2016). *Ökoroutine: Damit wir tun, was wir für richtig halten*. München: Oekom Verlag.
- Kühler, Michael (2016). *Handbuch Handlungstheorie: Grundlagen, Kontexte, Perspektiven*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Latour, Bruno (2016). *Die Natur muss ins Parlament: Wir dürfen die Erde nicht länger nur als Objekt politischen Handelns begreifen. Vielmehr ist sie selbst ein lebender Organismus*. In: *Philosophie Magazin*, 2/2016.
- Latour, Bruno (2017). *Kampf um Gaia: Acht Vorträge über das neue Klimaregime*. Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2019). *Das terrestrische Manifest*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Lipman, Matthew (2007). *Thinking in education*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martens, Ekkehard (1999). *Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Martens, Ekkehard (2010). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. 5. Auflage. Hannover: Siebert.
- Mok-Wendt, Christine (2015). *Philosophie und Nachhaltigkeit im Umgang mit der Natur: Versuch einer NEUEN „naturphilosophischen Argumentation“ für eine gerechtere, lebensbejahende Zukunft*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Mok-Wendt, Christine (2017). *Schaffen wir Menschen uns selbst ab?: Menschliche Ratio: Glück oder Unglück?* In: Pfister, Thomas (Hrsg.). *Nachhaltigkeitswissenschaften und die Suche nach neuen Wissensordnungen*. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Mok-Wendt, Christine (2020). *Ökosophie. Notwendigkeit einer philosophisch-ökologischen Lebenskunst: Wie ein ökosophes Leben aussehen könnte*, <https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/52783> [Zugriff: 23.11.2022]. Hochschulschrift, Dissertation. Konstanz: Universität Konstanz.

- Mok-Wendt, Christine (2022). *Notwendigkeit einer philosophisch-ökologischen Lebenskunst: Wie ein ökosophes Leben aussehen könnte*. Berlin: Logos.
- Naess, Arne (2002). *Life's Philosophy: Reason and Feeling in a deeper world*. Athen, Georgia: University of Georgia Press.
- Naess, Arne/Rothenberg, David (Hrsg.). (1989). *Ecology, community and life-style: outline of an ecosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Næss, Arne/Rothenberg, David (Hrsg.). (2013). *Die Zukunft in unseren Händen: Eine tiefenökologische Philosophie*. Wuppertal: Hammer.
- Pufé, Iris (2012). *Nachhaltigkeit*. Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft.
- Roth, Volkbert M./Bischof, Paul (Hrsg.). (2011). *Leben ändern? – wir üben: Diskussion von Peter Sloterdijk 2009 über Anthropotechnik (Teil 1)*. 2. Auflage. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Roth, Volkbert M./Hein, Egon (Hrsg.). (2019). *Philosophiere!* Konstanz: Hartung-Gorre.
- Roth, Volkbert M./Hein, Egon (Hrsg.). (2020). *Philosophize!: Reihe Philosophische Praxis 6.1*. Konstanz.
- Roth, Volkbert M. (Hrsg.). (2012). *Viel Glück: Reihe: Philosophische Praxis 4*. Anzing: Bookstation.
- Schachtner, Christina (Hrsg.). (2014). *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs*. Berlin: De Gruyter.
- Siebenhüner, Bernd (2001). *Homo sustinens – auf dem Weg zu einem Menschenbild der Nachhaltigkeit*. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Stahl, Stefanie (2015). *Das Kind in dir muss Heimat finden: Der Schlüssel zur Lösung (fast) aller Probleme*. 26. Auflage. München: Kailash.
- Stengel, Oliver (2011). *Suffizienz: Die Konsumgesellschaft in der ökologischen Krise*. München: Oekom-Verlag. Gesellschaft für Ökologische Kommunikation.
- Thunberg, Greta/Thunberg, Svantje/Ernman, Malena/Ernman, Beata (2019). *Szenen aus dem Herzen: Unser Leben für das Klima*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Wohlrapp, Harald (1978). *Argumentieren und Handeln: Entwurf einer dialektischen Intercognitionstheorie*. Habil. Konstanz: Universität Konstanz.
- Wohlrapp, Harald (2009). *Der Begriff des Arguments: Über die Beziehungen zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft*. 2. Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Zur Lippe, Rudolf (2000). *Sinnenbewusstsein: Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

5 Im Gespräch

Primal Wonder – Rethinking the Beginnings of Philosophy

Eva Zoller Morf im Gespräch mit Thomas Jackson

Since bringing philosophy for children (p4c) to Hawaii in 1984, Thomas Jackson has developed unique approaches to p4c and, with the support of his team, successfully integrated them into the curriculum. Eva Zoller Morf, renowned author of several books on p4c, talks with Thomas Jackson about the exceptional concept of p4cHawai'i.

Eva Zoller Morf (E.Z.M.)

Aloha, Dr. J, (that's how everybody calls you in the schools and at university). P4C for you has become «p4c Hawai'i», and we are very eager to learn more about it's specifics and differences compared to Lipman's well known approach. I know you live in far away Honolulu, where you have been working as a Specialist of Philosophy at the University of Hawai'i at Manoa in the Department of Philosophy for more than 40 years. 1984 was the year when you first met Matthew Lipman's P4C.

Thomas Jackson (Dr. J.)

Yes! In 1984, after a 3 week training workshop with Matt Lipman and Ann Margaret Sharp in Monclair N.J. I returned to Hawai'i inspired and determined to bring this promising approach to Hawai'i's public schools. I soon found myself leading P4C training workshops for teachers eager to introduce «critical thinking skills» to the students.

My efforts at the elementary level were generally successful from 1984 to 2000, although I found myself increasingly modifying, then making essential changes to Lipman's curriculum and approach at the K-6 level (Kindergarten and Elementary School). These changes included no longer using the novels or the manuals, and rethinking the understanding of what «philosophy» is and does.

E.Z.M.

Rethinking philosophy? But you have several degrees in philosophy?

Dr. J.

Yes, I do indeed have several degrees in philosophy. I hold BA, MA, and PhD degrees in philosophy. My initial understanding of philosophy came from this rich, valuable, life transforming academic training in the discipline. It was moving in 1972 to Hawai'i that initiated the process of rethinking philosophy. First, was the impact of experiencing Hawai'i's richly diverse multicultural environment. The people I met and the children, teachers, schools and families I began working with P4C in 1984 continue to be folks who come from homes and communities with a rich variety and mixtures of Native Hawaiian, European, American, Asia-Pacific and many rich combinations of those cultural, ethnic and socio-economic backgrounds. Typically, like many people, they were puzzled by what «philosophy» is or might be. Second, was my successful completion of a Ph.D. degree in Comparative Philosophy at the University of Hawai'i/Manoa. This brought importantly different non-western approaches, interpretations, and understandings to what philosophy is.

Especially impactful on my work was participating directly in Hawaiian Language Immersion Schools, as well as Japanese Buddhist schools. This facilitated entering into very different ways of being in the world, with different ideas of identity, «self» and «other». These differences illustrate different orders in the importance of a balance of relationships with self, others and nature. There are also different epistemic commitments to what and how we may come to know things. People in Hawai'i are generally «not in a rush», mindful of the care and gentleness that is lost when we are always, only in a rush. There are differing understandings of ordering of what's «real», and to what and for what we are responsible.

These differences in distinct ways of being in the world created a growing desire to find new, more accessible, embracing ways of characterizing philosophy. I began simply enough with a general statement of philosophy with two components: First, a specific, recognized CONTENT and second, an associated specific form of ACTIVITY. With this very general statement I then sought a way to build on this beginning. This ultimately led to what I now refer to as «Big P» Philosophy found primarily in academic departments of philosophy, and widely perceived as for adults, and «**little p**» **philosophy**,

which I now assume begins at birth. *Little p* is our focus in the p4cHI approach. The two do remain connected in important ways we shall elaborate. In this context, Lipman’s curriculum, grounded in recreating the history of Western philosophy (Big P) as a means of transforming education, though valuable in *many* ways, was never the less limiting. I found working and living in Hawai‘i, I came to recognize the seminal place of WONDER as a resource that supports our little p individual life-long efforts to make sense of our own experience. It has also revealed the vital formative role the years of working with children and their teachers has had in shaping my understanding. It is in the intellectually safe circles where we come to know intimately and to care deeply about each other’s thoughts and feelings as we WONDER, learn, and inquire together into topics that we have chosen. Both the CONTENT and the ACTIVITY in this environment arises from each of us! The results are transformative for those involved!

E.Z.M.

Your comparative studies of philosophies and religions worldwide as well as your living within the cultural diversity of Hawai‘i’s very varied population made you realize that the history of Western philosophy, which underlies Lipman’s work, diverse though it is, nevertheless remains constraining in content and practice. So this led you to research more into the beginnings of Western philosophy in ancient Greece and how it had evolved to our present understanding.

Dr. J.

My breakthrough in this search for the connection between philosophy and wonder occurred when I remembered the passage in the Theaetetus where Socrates identifies Theaetetus as being a philosopher by *nature* because he wonders, «for wonder is the feeling of a philosopher, and philosophy begins in wonder.» (Theaetetus¹⁵⁵ c-d) This passage brought into sharp focus my many experiences with the breadth and depth of the wonderings that came forth from so many *children* in our p4c circles. How rich and powerful their wonderings are! They were clear evidence of wonder from the beginning as a defining part of the nature of being human, and being a philosopher.

I was also impacted by Hannah Arendt’s portrayal of Socrates in her work «Life of the Mind» beginning with her caveat that her portrayal was not meant to be historically accurate, given the many versions and interpretations of

Socrates that are available. Instead, her account is what Socrates would have to have been like to gain her approval.

I found helpful similarities between her interpretation and my understanding of the connections between Socrates and children as philosophers: (1) Socrates genuinely did *not* already know «the answers» to his wonderings and questions, as is often the case with children. (2) Like young children, Socrates was persistent (But why? But why? But why?). (3) Socrates and young children, in their persistence, can and do create a sense of uncertainty and unease, particularly in those who realize they in fact do *not* know answers to ideas that they believed they knew, or thought they should know (and may have themselves questioned when they were children!). (4) Socrates, and young children, have a deeply felt need to *genuinely understand* and won't let up until they do. Both seek a vital understanding that «makes sense» to them. (5) Neither have a prior commitment to a *specific* answer. Their searching is a genuine co-inquiry/dialogue.

My use of the phrase «GENTLY Socratic Inquiry» is an effort to *emphasize an intent* that is serious and playful. This is evident in children and certainly in Socrates as well. (Clearly, Socrates was *not* working with children!)

E.Z.M.

For my own work with «Kinderphilosophie» in the last 35 years Socrates has always been a favored reference point as a philosopher. His persistence in seeking what he authentically did not (yet) know, his getting involved in persevering in dialogue, questioning and re-considering what others believed they knew for sure. Therefore I used to encourage my students at the university (and also people that came to my parent classes) to learn how to pose questions that would help children to find their *own* answers, and so to get involved in dialogues, *gentle dialogues* with their children.

Would you agree when I propose that Socrates and children are «kindred spirits»? And would you also agree that even very young children are doing philosophy – not in an academic Big P way, but by a gently socratic search for what makes sense in their own worlds and individual lives?

Dr. J.

Yes, I completely agree! Wonder was the key! Over the years of partnering directly with teachers K-6, I would often work with several classes from Kindergarten upwards through 6th grade. It soon became clear that with very young

children, from pre-school to about grade two, the sense of wonder is especially strong, imaginative, creative; vibrantly, playfully, joyfully alive. Their wonderings, unself-consciously infused with their own cultural home backgrounds and experiences, have created a wealth of ideas from which to think more deeply with each other. This diversity represents a rich, otherwise untapped resource of new ideas with which to work in developing their individual, ever-in-process understanding of their individual and diverse collective worlds. They are as yet remarkably non-attached to any one view and hence open to and actively interested in what they are encountering from their classmates. Sadly, as I and many others have observed, this initial openness and wonder becomes increasingly muted as they move through their experiences in schooling and life. This results too often, as Hannah Arendt observed, in minds filled with «frozen thoughts». This is certainly as true today as it was in Socrates time.

During these years of working with students, other questions emerged: Are young children in fact doing philosophy? What is meant by «doing philosophy» at a very young age and, by extension, at any age? In effect, the question hinged on «What is meant by philosophy?» It was Socrates connecting philosophy with wonder, that philosophy, whatever else it is or does, «begins in wonder». This implies then that whatever our age, when our minds move, however fleetingly, into the «wonder space», we stand at a portal with Socrates, an entry into the space/place of philosophy!

This led to a new question: When does wonder itself begin? Suddenly I was again vividly revisiting the birth of my son and the recognition that in that setting I had been present at the place where wonder begins! It begins at birth (if not before). We are, each of us, born already with an essential prerequisite for philosophy: a special wonder, what I now refer to as PRIMAL WONDER. We are born with this essential quality that is unique in its expression in each of us. There is no one else in the world like us. With this *uniqueness* we encounter a world filled with other unique individuals. It is an intersection enriched by the similarities and differences that make human societal life possible. In this crucible of life an identity emerges, taking shape in the particularities of the individual cultures and the historical moment. It is the Primal Wonder with which we begin that is the foundation of all that follows. At birth Primal Wonder is «*pre-cultural*». We don't have any pre-conceptions or biases yet. We begin life with a BEGINNER'S MIND. Initially, Beginner's Mind refers to the absence of conditioning of perception that exists in Primal Wonder *before* the impact of language and culture takes

hold. Acculturation entails acquiring certain preferences that *come* to feel «natural», yet are imposed on «what is». For example, a certain belief might be that «a woman's place is in the home, to raise a family». A child might observe Mommy's always home and ask: «Why?» An adult might respond: «Because... that's Mommy's place.» Child responds: «*But* why?» Adult: «It's... natural.» Followed by a « HMMMMMMMM... » from the child and then again: «*But* why?» Followed by: «It's always been this way». Child pauses: «HMMMMMMMMMMMM...», puzzled silence.

This HMMMMMM... indicates the presence of wonder in the child, a pause in the flow of conditioned responses, that don't seem to satisfy. In *this* state, for the child/individual, there is a brief observing without an observer, a momentary suspending of conditioned thought and return of Primal Wonder with the Beginner's Mind.

This wonder was evident with the Pre-Socratics who sought answers to questions never posed before, new possibilities not even considered before like «What is everything made of?» Just like children who ask «Who made God?», «Did anything come before space?» Genuine, gently Socratic persistence is evident in young children from the beginning. Their efforts to make sense/meaning of their experiences, when appropriately acknowledged and responded to by parents, teachers, and others is «eye opening», an opportunity for us to see with new eyes!

E.Z.M.

Yes! Isn't it *wonder-ful*? While you were rethinking the beginnings of philosophy you found connections between Socrates and children and all people who kept their beginner's mind and sense for wonder alive, looking for meaning in their very own individual way and life, as it evolves and develops ... wondering, searching, «philosophizing».

Was this the reason for your shifting from (Big P) P4C to (little p) p4cHawai'i?

Dr. J.

Yes! It was revealing that for a class of students at Kailua High School, after years of p4c (beginning in Kindergarten), a visitor from Japan asked a class of students after their p4c session: «What do you like about Philosophy for Children?» She got an initial puzzled look from the students who asked «What is 'Philosophy for Children?'» When the teacher responded «It's p4c!»

the students exclaimed: «So that's what 'p4c' means!»Up to this time they hadn't realized that the «p» in p4c stood for philosophy! What they were doing was *philosophy*!

So now my own understanding of «philosophy» in what we do is not what most people around the world still tend to think it is. In Japan the word *tetsugaku* is used for philosophy. *Tetsugaku* is generally viewed by teachers as not appropriate for children. *Tetsugaku* is understood as *Big P* as practiced in «the West», and taught in Universities in Japan. So they avoid using either philosophy or *tetsugaku*. They just refer to what we do as «p4c Japan» or «p4c Miyagi».

My «discovery» of Socrates citing *wonder* as definitive of our nature and hence essential to *philosophy* (as philosophy was understood in his time) has prompted an ongoing effort to shift the center of emphasis in our work from philosophy to WONDER, and the PRIMAL WONDER that is in all of us! *This WONDER does* inform the creative energies expressed in the work of academically trained philosophers, but it *equally* informs the creative work in other academic disciplines in the Sciences, Arts, and Humanities.

As we know, children are initially very connected to their Primal Wonder, to *their* Beginner's Mind. The objective of our expression GENTLY SOCRATIC INQUIRY is to highlight the *centrality* of Socrates' charge to *all* of us to commit our lives to living an examined life and to search for the wisdom needed to do so. Children seem to intuit that *this* life is a gift that comes with a personal responsibility for each of us to create a life worthy of our human-ness.

This personal search will involve resources in experience, schooling and education. To explicitly highlight the centrality of wonder in our search, I have introduced «lower case 'p'» to indicate that to the extent to which we each embrace this, we are actively, consciously living an examined life. At a personal level, we *can* of course draw upon the rich resources in Big P. *Little p*, however, refers specifically to the place of wonder in each individual's particular creative, always in process life narrative.

It has been my growing understanding of the implications of these insights that prompted my introducing and proposing this shift from P4C to p4cHI.

E.Z.M.

Let's move on to your p4cHI approach in an early school and family setting! Most, if not all of us, when we are young, literally overflow with wonder and questions that flow from this wonder. Parents can sometimes become impati-

ent with this flow from their children, not knowing how to deal with these encounters. Many of these experiences suggest that this frustration often comes from the responses we ourselves got when we were children. This may have resulted in our present lack of understanding of how to fruitfully respond. As a consequence, our children's vividly flowing curiosity frequently diminishes, and by the time they enter school many already seem to be convinced that their teachers want them to learn how to answer much rather than to come up with challenging questions themselves, let alone to talk about them. What could be done to keep the flame of Primal Wonder alive?

Dr. J.

If the above is truly embraced, one recognizes and *feels* the need to be able to *do* something, to begin to make a change, to learn how to create spaces and places where it is possible to accomplish this between parent and child, children with other children, children and their teacher, on whatever scale is possible!

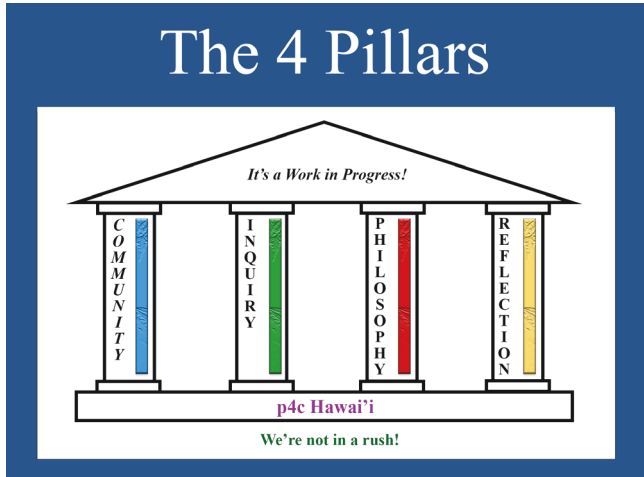
To truly embrace, not verbally, but in our hearts, that what children *really* need, indeed what *we all* need is to be listened to, to be listened to by someone who cares about us, is really interested in us, *not in a rush*, just interested in being *with* us, individually or in a class, or as a parent. No hidden agenda. When a child offers a wondering or a question the key is to set aside a deep urge to answer the question. Rather, unrushed, ask, «What do you think?» and then think together with your child feeling their question, and exploring that wonder/question together. For parents this key of listening intently, not knowing in advance where the next response will take us, and not wanting to interfere or force it in some direction, is the most powerful gift of a parent to one's child! Along with teachers, parents, and other educators, p4cHI recognizes how *incredibly* difficult it is to find, make, create, a regular, predictable time when the focus, the energy *is* on this together time: an unrushed emotionally *and* intellectually safe refuge. This atmosphere allows each of us in our p4c circle to offer our individual wonderings on topics of keen interest to us! Here we get to co-inquire in an adventure where *no one*, including the teacher (or the parent), knows in advance where it will lead! We soon are listening intently to each other's thoughts helping our own thoughts and insights grow, along with a deepening sense of care for each other.

With the above background in mind, always sensitive to context, there are things that can be done and ways that we use in p4cHI that can help keep the flame alive!

For teachers who want to start doing p4cHI in their class please note: For a variety of reasons, it is *very* important to inform the parents that the school or select classrooms are implementing a new approach that aims at improving both cognitive and social skills in their students. As a result of this initiative, you (parents) may experience your child bringing home surprisingly fresh questions, wonderings, and thoughts from their p4c session. The information should include advice on how parents, too, can and will enjoy participating in learning new ideas with and from their children and the children from them. It is especially effective if the teacher can hold a mini-workshop for parents with specific suggestions on how parents or teachers can begin by replying to a child's wondering, question, or thought with responses like: «That's very interesting!» or «HMMMMMM...» without feeling pressured to respond right away, or to ask, genuinely, «What do *you* think?» Again, without feeling pressure to find either *the* answer or *an* answer. The fun and adventure is in *genuinely* thinking together with your child (or partner!), delaying the sometimes felt need to find an answer right away. The goal is to explore together, often finding new possibilities, each finding new insights! This approach of using «HMMMMMM...» («I'm wondering») is a way of transforming wonder into a «gently Socratic co-inquiry» where no one knows in advance where it will lead! High adventure! (Which is *not* the same as «any answer goes»!) For teachers it is important to note: p4cHI is not a method, nor just a skill set. p4cHI practitioners say that «In the beginning, p4cHI is something you do». If you persist, at some point along the journey, p4cHI will express itself through *you*, how you have adopted and adapted it to fit who *you* are in your teaching! If ever you get to observe different p4c-ers in action, you'll recognize what this means!

If you've never seen p4c in action, then that's the first thing (hopefully with a *bit* of explanation before): Witness it, SEE IT AND FEEL IT for YOURSELF in ACTION with REAL CHILDREN and their TEACHER, (who is *experienced* in the approach). Then, if at all possible, experience a de-brief with the teacher (and the children if possible) about what you've just experienced. (See some of the clips on p4cHawaii.org)

«**Witness it for yourself!**» That was exactly my experience! At the end of a 3 week workshop with Matthew Lipman and Ann Sharp and 25 academics (we practiced together actually *doing* P4C with each other) we witnessed a P4C session with a *real* class session of 6th graders using the Lipman approach. (Harry Stottlemeier, Chapter 1.) I could hardly believe what I was



seeing! For quite some time, I'd felt the need for something to change things. Now I felt deeply: THIS IS IT! The interactions with the facilitator and, especially with and among the children, their genuine interest and enthusiasm, quite literally changed my life! (And continues to do so to this day!)

I returned to Hawai'i determined to share what I had seen and learned with as many teachers, children, classrooms, schools, educators, *and parents*, as I could. As mentioned before P4C gradually shifted to p4cHI and so we've developed a drawing of 4 PILLARS in an effort to give a reference point for the basic ingredients.

COMMUNITY

In our approach we begin by forming a circle, and then creating together, with the active participation of students and teacher a physically, emotionally, and intellectually SAFE COMMUNITY.

The sad reality is that too many classrooms are *not* intellectually safe places for students who are hesitant about speaking up in class for fear of being made to feel inadequate, even stupid by fellow classmates and teachers. (Intellectual safety *does not* however, mean everyone is «comfortable», that no one is saying anything to disagree with another.) Intellectual safety means recognizing that a climate where disagreement, requests for clarification, giving reasons, welco-

ming the presence of alternative point of view *are essential* to one's own intellectual growth. Equally important is simultaneously developing the necessary social and emotional skills along *with* the cognitive skills that are also growing. This new atmosphere/climate ensures healthy intellectual growth and one's ability to meaningfully think for oneself in a responsible, caring, informed way and to make sound judgements in how and when to act in behalf of oneself and others. It is a challenging task, yet deeply rewarding in what it brings forth in teachers and their students.

Creating this community will pass through three phases: *Beginning, Emerging and Mature Community*. (Length of time in each varies with context!)

In a *Beginning Community*, the teacher/facilitator will take the dominant role, very much like that of the traditional teacher classroom model. Initially, most focus is on the teacher. As soon as the teacher raises hand to speak, automatically she is called up. She introduces gradually some basic p4cHI COMMUNITY «rules»: taking turns, calling on each other, having the right to pass, making sure everyone is getting an opportunity to speak, etc. The length of time for the set of skills to be adopted will vary from classroom to classroom, depending on things like grade level, background (family, culture, language skills, behavioral expectations, is this their first encounter with p4cHI? etc.), number of students in your classroom, etc.

In an *Emerging Community* students and teacher are now beginning to understand their respective roles. There is an important, natural power shift that occurs in the community from «I the teacher, you the students» to «**WE the COMMUNITY**». In an emerging community the teacher's role increasingly becomes a participant among other participants. They all have an interest in hearing other voices and can then »pass« and «invite» another student. Participants listen with greater care and increasingly use the «*Good Thinker's Tool Kit*», composed of seven letters which represent key thinking skills: [W]: What does it mean? [R]: Reasons to support? [A]: Assumptions unrecognized, taken for granted? [I]: Inferences? Implications? Interpretations? Contitional [If...then...] claims? [T]: True? Are statements true? How to find out? [E]: Examples? Evidence? [C]: Counter examples to a universal claim. These tools assist in bringing the inquiry to a deeper level.

In a *Mature Community*, the person «in charge» won't necessarily be evident. In their inquiry sessions, they have become co-equal participants and facilitators themselves. The seven Tool Kit letters have now been internalized, with

participants appropriately seeking clarification, asking and giving reasons, recognizing assumptions, inferences, seeking implications of statements as well, support or not for their truth, evidence in support, counterexample to test the limitations of a given statement or view.

E.Z.M.

I have a very fond memory of a visit in Kailua High School many years ago when I had the opportunity to observe Dr. Amber Makaiau's class of 16 year old teenagers during their ethnic and social studies lesson. They were doing p4cHI based on a chapter from Albert Camus' «The Stranger». In practically no time these young thinkers had filled several posters on the walls with their questions and wonderings about the chapter they had read at home: What are the reasons for ...? Why does the man ...? How come ...? Can we assume that ...? What does he mean by ... etc. Clearly they were confident, proficient users of the philosophical thinking tools, but even more fascinating was the way they decided and started the inquiry practically all by themselves. They talked and listened to each other in very respectful and intensive way. This was a glorious, highly motivated «Mature Community» where everyone felt absolutely safe to speak up and be listened to.

Dr. J.

Yes, indeed! Dr. Makaiau had worked hard with her students to build a safe community of inquiry where they learned to think and care for themselves and engage each other in a friendly, responsible way. She really did a wonderful job there! And she *did* reach the level of a mature community. And what was very special about it: After this first year of doing p4cHI all the students wished to continue for at least another year! This reveals how growth in safety creates a climate that fosters a shift to co-inquiries, wanting to learn more about things that matter to them and to all of us as human beings, so we can live together in peace and friendliness.

By the way, recently, Dr's. Amber Makaiau and Chad Miller have written an excellent article titled «The Philosopher's Pedagogy» that presents the impact of the p4cHI approach at the high school level. For those who are willing to persist in order to reach such high goals with their classes, be it in Elementary or Kindergarten or even High School, this is a highly recommended article. (See RESOURCES below)

INQUIRY – CO-INQUIRY

In p4cHI yet another shift is fostered: a shift to co-inquiries that grow out of the participants own wonderings and their ideas! Co-Inquiry recognizes that no one knows in advance where the inquiry will lead, but it does move, informed by increasing skill with the «Good Thinker’s Toolkit», and the self-corrective nature that comes from genuine dialogue. In p4cHI (little p) our emphasis is on INQUIRY, not ARGUMENT. Argument, debate, have a context sensitive, important role to play in discourse. In Gently Socratic Inquiry, DIALOGUE, with sensitive employment of the Good Thinker’s Tool Kit, is encouraged and becomes a natural, integral part of each session. CO-INQUIRY, especially beginning *with a student’s wondering* and *not* knowing in advance where the inquiry will go, is often, in the beginning, a major challenge, a bit unnerving, but a great reward as all participants become accustomed to following the lead where it takes them! It is important to embrace «not being in a rush» in this! It is a journey, a challenge to support and to accomodate the changes in perceptions by teacher *and* students alike of their new role in this changed classroom environment.

PHILOSOPHY

The article «*The Philosopher’s Pedagogy*» by Dr’s. Amber Makaiau and Chad Miller contains a section: «A Reconceptualized Understanding of Philosophy». It captures well the spirit and the important details of this PILLAR in p4cHI. It is a *reconceptualized* Understanding of Philosophy. They recognize the importance of BP (Big P) Philosophy as CONTENT & ACTIVITY, with examples from each. They then describe in detail, the essential, distinguishing features in lp (little p), connecting this with details of the centrality of its importance for the work of p4cHI. Matt Lipman suggested that philosophical inquiry contains both «abstract general» and «concrete particular» features, where the latter does include concretely, on occasion, the «*profoundly personal*». It is often noted that Big P resides primarily in the abstract general. *Felt* meaning arises more readily in the concrete particular. It is by emphasizing the centrality of intellectual safety in the p4cHI COMMUNITY that, as a community matures, the concrete particular includes the profoundly personal, where an individual little p narrative brings special meaning and force to the community, with students and teachers speaking with a quiet spontaneous eloquence, relevant in unexpected ways to all.

REFLECTION

Lipman specified a built in self corrective component as essential to any «Community of Inquiry». This applies to the functioning of the Community in individual sessions and more generally the initiative as a whole.

In p4cHI, every session (K-12 and beyond) «closes» **with a self corrective reflection by the community** focusing on these questions: «How did we do as a COMMUNITY?» and «How was our INQUIRY?» We typically *suggest* the following context sensitive criteria: (Kindergarten presents special challenges!) Together in the circle, each community member uses the «thumbs-up» up, middle, or down to express their response to: 1. COMMUNITY: How was my/our participation? My/our listening to each other? Did everybody feel safe? and 2. INQUIRY: Was there a focus? Did you hear any new ideas? Was it interesting? Etc.

E.Z.M.

Children just love to do this thumbs-up part. And for every teacher it's a wonderful feedback to see, hear and feel their students' energy for p4c. Where ever I have had the opportunity to witness it, I realized: p4cHI does change the classroom climate. And it is not restricted to schools! The change reaches out into the families, even to the whole surrounding society/community. It has the power to be a game-changer even in politics.

You have been working together with your colleagues and your students at the University of Hawai'i as well as with all the teachers in numerous classrooms throughout Hawaii and beyond, implementing these meaningful PILLARs of p4cHI. And I also know that you have recently been honoured with the Robert W. Clopton Award for Distinguished Community Service at the University of Hawai'i for your great and tireless endeavours. What kind of changes are to be detected in Hawaiian schools?

Dr. J.

Current schooling practices still provide a lot of answers for their children! And alas, a place for inquiry and primal wonderings is still diminishing during primary school and beyond. However, when faithfully implemented on a regular, weekly basis, by a teacher properly experienced in the approach, there is a solid body of evidence from 30 years of practice in select Hawai'i schools that important dynamic, fundamental changes in the classroom and

school community, both cognitive and social, do occur in Elementary, Middle, and in High School settings.

In 2012 the Dalai Lama visited Hawai'i with the expressed purpose of meeting directly with students to engage them in their questions and concerns. Kailua High School was selected for this honor precisely because of the fundamental changes that had occurred over the past 5 years in the school and community climate through the impact of the p4cHI approach.

E.Z.M.

That is just fabulous! I have seen it happen in many of the classes that we visited together. And where the whole school is involved, as in Waikiki Elementary and Kailua High School, fundamental changes in the classroom dynamic are clearly visible, for doing philosophy in p4cHI way is more than a pedagogy in that it encourages everyone to lead an examined life, to be mindful, caring, and responsible dwellers of this world. It is itself a WAY OF LIVING A LIFE!

RESOURCES

Jackson T. E. & Zoller Morf E. (in Vorbereitung) Praktische Anleitungen zur Einführung des p4cHI Ansatzes im Kindergarten und in der Primarschule (Arbeitstitel)

Makaiaiu, A. S. (2017). Using a philosopher's pedagogy to teach school subjects: The case of ethnic studies at Kailua High School. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 4-26.

Makaiaiu, A. S. & Lukey, B. (In Press). A Philosopher's Pedagogy: A Three-Part Model for School Betterment. *Journal of Academic Perspectives*.

Makaiaiu, A. S. & Miller, C. (2012). The philosopher's pedagogy. *Educational Perspectives*, 44(1&2), 8-19.

Zoller Morf E. (2021, 4.Auflage) Selber denken macht schlau Verlag Zytglogge (mit einem Vorwort von Dr. J. und einem Kapitel über p4cHI in der Primarschule)

www.p4chawaii.org

www.kinderphilosophie.ch

Verzeichnis der Autor:innen

Blanck, Bettina, Dr. phil. habil., Professorin am Institut für Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Buchs, Christoph, Lic. Phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Kindergarten- und Unterstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Cassidy, Claire, Professorin, School of Education, University of Strathclyde

Conrad, Sarah-Jane, Dr. phil., Dozentin, Pädagogische Hochschule Bern

Dötsch, Julia, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik; Universität Koblenz-Landau

Duncker, Ludwig, Prof. em. Dr. rer. soc. Dr. phil. habil., zuletzt Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Hörburger, Anton, Dr. phil., Seminarrektor i.R., Akademie für Philosophische Bildung und WerteDialog (gfi gGmbH)

Jackson, Thomas E., PhD, Specialist, Department of Philosophy, University of Hawai'i at Manoa UHM, Honolulu. Director of UHM Uehiro Academy for Philosophy & Ethics in Education, College of Arts & Humanities

Krug, Alexandria, Promotionsstipendiatin der Heinrich-Böll-Stiftung, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich, Grundschuldidaktik Sachunterricht u. b. B. v. Naturwissenschaft und Technik

Kümin, Beatrice, Dr. phil., Dozentin für Religionen, Kulturen, Ethik an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Marsal, Eva, Dr. Dipl. Psych., Professorin für Philosophie an der Pädagogische Hochschule Karlsruhe und der Universität Warschau

Mathis, Christian, Prof. Dr. phil., Professor für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Michalik, Kerstin, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Didaktik des Sachunterrichts, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Möhring, Lena Maria, studentische Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Mok-Wendt, Christine, Dr. phil., Mitarbeiterin in der SinnPraxis/SinnPraxis Langenrain, Konstanz, Langenrain. Mitglied des Netzwerkes philopraxis.ch

Pfister, Jonas, Dr., Assistenzprofessor am Institut für Philosophie der Universität Innsbruck

Schellenberg, Urs, lic.sc.rel., Dozent Religionen, Kulturen, Ethik, Sekundarstufe 1, Pädagogische Hochschule Zürich

Schnüriger, Hubert, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Kindergarten-/ Unterstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Seifert, Anja, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts, Justus-Liebig-Universität Gießen

Thielmann, Anja, Mag. Dr., Hochschulprofessorin am Institut Sekundarstufe Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Zoller Morf, Eva, M.A., ehemalige Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Thurgau PHTG, Fachbuchautorin, Leiterin der Dokumentationsstelle für Kinder- und Alltagsphilosophie s'Käuzli