

# DIALOG ÜBER DEN DIALOG

## MATERIALIEN ZUR „ENTWICKLUNG DES DIALOGES DURCH PHILOSOPHISCHES FRAGEN“ KURS FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER

*Entwickelt im Rahmen des EU-Sokrates-Programmes von der Menon-Gruppe, bestehend aus PädagogInnen aus 11 europäischen Ländern*

*Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.*

*MENON: Developing Dialogue through Philosophical Inquiry  
Comenius 2.1 Action 226597-CP-1-2005-1-MT-COMENIUS-C21*



## Die MENON Partner



## Joseph Giordmaina

Universität von Malta, MALTA

Koordinator



Dr. Joseph Giordmaina ist Dozent an der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität von Malta. *Er lehrt „Philosophie der Erziehung“ und ist Koordinator des „Programms für kritisches und kreatives Denken“ an seiner Fakultät.* Dr. Giordmaina hat in diesem Bereich Materialien erarbeitet und

gelehrt.

Er nahm an zahlreichen Kongressen auf diesem Gebiet teil und ist aktives Mitglied von SOPHIA, der *European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children.*

## Roger Sutcliffe

Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education, Oxford, UNITED KINGDOM



Pädagogischer Berater, Präsident von SAPERE, dem Netzwerk für das Philosophieren mit Kindern (P4C) in Großbritannien und ICPIC, dem internationalen Pendant dazu. Er lehrte schon auf sämtlichen Bildungstufen, vom Kindergarten bis zur Universität, und spezialisierte sich auf Lehrerfortbildungen zur Förderung des philosophischen Forschens und der Denkfähigkeiten. Er adaptierte ein Philosophielehrbuch für die Mittelschule in Großbritannien und ist Co-Autor zweier anderer Arbeitsbücher zur Entwicklung philosophischer Forschungen für höheren Stufen der Grund- u. Mittelschulen. Er ist ehemaliger Vizevorsitzender des

Rates für Werterziehung in Großbritannien und ist Mitglied des „editorial board“ der Fachzeitschriften *Teaching Thinking* und *Philosophy in Management*. Er betreute einige Projekte zum Philosophieren mit Kindern in Großbritannien, wie z. B. Philosophie für „Global Citizenship“ und Philosophie für emotionale Bildung. Zur Zeit leitet er die Überarbeitung der dreistufigen Trainingsstruktur von SAPERE.

## **Rob Bartels**

**INHOLLAND Universität, NIEDERLANDE**



Rob Bartels ist Mitarbeiter des „Zentrums für Kinderphilosophie“ in den Niederlanden, Professor für Kinderphilosophie an der INHOLLAND Universität in Alkmaar und Haarlem und ist Lehrer in einer Grundschule in Boskoop, einem Dorf in der Nähe von Rotterdam. In den 1990er-Jahren entdeckte er das Philosophieren mit Kindern und wurde Mitglied des Zentrums für Kinderphilosophie. Von 2002 bis 2006 war er Koordinator des Zentrums. Er entwickelte in Zusammenarbeit mit „Centre for the Development of Creative Thinking“ in Antwerpen (Belgien) einige Projekte im Bereich „Philosophie und kreatives Denken“ für die Grundschule und Lehrerfortbildung.

2004 veranstaltete er in den Niederlanden und in Flandern ein „Delphi Inquiry“ über die Zukunft der Kinderphilosophie im Bildungsbereich. Als Resultat dessen entwickelte er ein Forschungsprogramm mit LehrerInnen und BeraterInnen für die Praxis des Philosophierens mit Kindern in der Grundschule. Sein Buch „Kinder philosophieren“ wurde 2007 veröffentlicht. Es ist ein Buch über die Methodologie des Philosophierens mit Kindern, das auf diesem Forschungsprogramm aufbaut.

2006 startete er das Programm und die Untersuchungen zu „Demokratie und Philosophie“. Das Ziel dieses Programmes, das vom Zentrum initiiert wurde, ist es, Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, damit sie in ihren Schulklassen das Philosophieren mit Kindern, im Rahmen des

demokratischen Citizenship, zu ermöglichen. Das Forschungsprogramm, das von der INHOLLAND Universität unterstützt wird, evaluiert die Ergebnisse dieses Programmes zu will zeigen, dass Philosophieren mit Kindern ein Beitrag für demokratisches Citizenship leistet.

## **Zaza Carneiro de Moura**

**Portugiesisches Zentrum für Kinderphilosophie, Lisabon, PORTUGAL**



Zaza Carneiro de Moura war Direktorin des Portugiesischen Zentrums für Kinderphilosophie seit dessen Gründung im Rahmen der Portugiesischen Gesellschaft für Philosophie. Sie hat einen Abschluss in Philosophy der Universität von Lisabon sowie einen weiterführenden Studienabschluss in Philosophie der Gegenwart. Sie war Schriftführerin der Portugiesischen Gesellschaft für Philosophie von 1986 bis 1991 und Kassierin von 1991 bis 1996.

Als Teil ihrer Ausbildung in Kinderphilosophie nahm sie an zahlreichen Konferenzen sowohl in Mendham und am IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) als auch in Spanien und Australien teil, gefolgt von eigenem Training in Kinderphilosophie für ungefähr zwei Jahre. Ihre Hauptaktivität war verbunden mit Ausbildung von Lehrern und Lehrerfortbildner, der Implementierung von P4C in Schulen und der Übersetzung und Publikation von dem IAPC Curricluum. Sie arbeitete mit verschiedensten Institutionen in Projekten zur Erziehung und veranstaltete Kurse und Konferenzen im ganzen Land. Sie nahm an zahlreichen Internationalen Kongressen von ICPIC in Brasilien, Taiwan, Mexiko, Australien und Spanien teil und organisierte selbst einen internationalen Kongress in Portugal.

Im Jahr 1994 wurde sie zertifikatisert als Expertin der Lehrerausbildung in P4C unter spezifischen Konditionen portugiesischen Rechtsverordnung. Sie publizierte

einige Artikel über P4C und andere Themen, die die Arbeit von Karl Popper und J.J. Rousseau fokussieren. Sie ist für den Inhalt der CPFC Webseite verantwortlich und koordiniert zurzeit eine Gruppe von Lehrern, die in der Produktion von neuen Materialien, als Hilfsmittel für Lehrer, welche diese Webseite besuchen, beschäftigt sind. Aktuell koordiniert sie den jüngst entstandenen Ausbau von CPFC in Portalegre, Alentejo.

## **Felix García Moriyón**

**Autonomous University of Madrid, SPAIN**



Er schrieb zahlreiche Bücher über philosophische und pädagogische Themen mit einem spezifischen Fokus auf praktische Philosophie, Menschenrechte, politische Philosophie, Erziehung und Philosophie für Kinder.

Er war Gründungsmitglied der spanischen Gesellschaft für Philosophielehrer im Jahre 1981, von der er zwischen 1991 und 1994 und 2003 und 2004 Präsident war. Im Jahr 2001 war er Mitbegründer des spanischen Zentrums für Philosophie für Kinder. Ausserdem war er Mitbegründer von SOPHIA, Europäischen Stiftung für die Förderung von Philosophieren mit Kindern. Er ist ein Mitglied von ICPIC und 2005 wurde er zum Vizepräsident gewählt. Er ist Teil der Direktion von verschiedenen Journalen für Philosophie, Pädagogik und Philosophie für Kinder. Er ist der Koordinator des steten Forschungsteams an der Implementierung von Philosophie in die Erziehung und hat einiges der Forschung an diesem Thema publiziert. Er leitete viele Workshops zu unterschiedlichen Themen die mit Erziehung und dem Lehren von Philosophie in Verbindung stehen. Er nahm auch an vielen nationalen und internationalen Konferenzen und Kongressen zum Thema Philosophie und Erziehung teil.

## Ieva Rocena

### Zentrum für philosophische Erziehung (CPE), Riga, LETTLAND

M.A in Philosophie, M.Ed. in Philosophie für Kinder, Leiterin des Zentrums für philosophische Erziehung, Lettland.



Ieva Rocena ist Dozentin, Lehrerausbildner, Projektmanagerin und Autorin mit über zehn Jahren Erfahrung auf dem Gebiet der Philosophie mit Kindern. Sie studierte Philosophie, Philosophie mit Kindern und Erziehungsmanagement in Lettland und den Vereinigten Staaten. Ieva ist eine Pionierin auf dem Gebiet PWC in Lettland und Co-Initiatorin des Zentrums für philosophische Erziehung (1998). Ieva arbeitet seit mehr als 10 Jahren in höheren Bildungseinrichtungen in Lettland (Lehrerausbildung und Management Akademie (1998-2001), Universität von Lettland (2002-2008) und in den Niederlanden (NHTV, seit 2009) in den Bereichen Philosophie der Erziehung, Werterziehung, philosophisches Denken, Management. Sie war nationale Beraterin für die UNDP und der Weltbank bei Erziehungsprojekten in Lettland. Ieva ist Mitglied von ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children, 2001), ENIRDELM (European Network for Improvin Research and Development in Educational Leadership and Managment, 2005) und Mitglied von SOPHIA (2004) – The European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children.

## Leman Çetin

### International Small Hands Academy, Istanbul, TURKEY



Leman Cetin war Englisch und Fremdsprachenlehrerin. Sie arbeitete in diesem Bereich vierzehn Jahre (sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor) und nahm an

Programmen der Cambridge UCLES teil. Sie organisierte auch drei internationale Kongresse über hohe Qualität in der Kleinkind- und Grundschuleraziehung. Der dritte Kongress von diesen fand im Jahr 2008 statt.

Die Gesellschaft im 21. Jahrhundert hat sich verändert und so haben sich auch die Kinder verändert. Um die zurzeit bestmögliche Erziehung zu bieten, einschließlich Lernen von Fremdsprachen, Philosophie für höheres Level an Denkfähigkeiten, ICT-integriertes Lernen, eröffnete sie im September 2007 eine Grundschule ([www.utopiaschools.com](http://www.utopiaschools.com)).

## **Daniela G. Camhy**

**Austrian Center of Philosophy with Children (ACPC), Graz, AUSTRIA  
University of Graz (AUSTRIA)**

Ph.D. in Philosophie, Direktorin des Austrian Center of Philosophy with Children



Sie studierte Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Germanistik in Graz, Österreich und machte ihre Ausbildung auf dem Gebiet des Philosophierens mit Kindern am „Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair, USA (1981)

Sie ist Pionierin auf dem Gebiet der Kinderphilosophie hat über 25 Jahre Erfahrung im Bereich des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen.

1985 gründete sie die Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie und das erste Institut für Kinderphilosophie in Europa.

Ist Gründungsmitglied und Vizepräsidentin von ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children), Außerdem ist sie Mitbegründerin von SOPHIA, Europäische Stiftung für die Förderung von Philosophieren mit Kindern..

Sie hat das erste Forschungsprojekt "Förderung der Denk - und Persönlichkeitsentwicklung durch Philosophieunterricht" und die ersten Schulversuche in Europa durchgeführt. 1990 erhielt sie ein Ehrendoktorat von der Montclair State University. Lehrte an der Universität Innsbruck, Österreich, am Trinity College an der Universität Dublin, Irland, an der Universität Padua, Italien und an der Universität Hiroshima, Japan, wo sie auch an einem Forschungsprojekt zum Thema Kinderphilosophie teilnahm. Sie hielt Vorträge in Australien, Bulgarien, Brasilien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Japan, Kanada, Korea, Liechtenstein, Mexiko, Schweiz, Slowenien, Spanien, Tschechien, USA.

Seit 1995 hat sie zahlreiche EU-Projekte organisiert und durchgeführt (European Netd@ys, Socrates Comenius Action 1, Sokrates Comenius Action 2.1, Socrates Comenius Action 3.1, Daphne Programme, KoKoLeLe, Sokrates Grundtvig Action 2, Sokrates Lingua 1, Lifelonglearning: Leonardo da Vinci, Comenius ) mit Partnerinnen und Partnern aus Belgium, Bulgaria, Cyprus, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Malta, Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Romania, Sweden, Slovakia, Slovenia, Spain, Turkey, UK. Seit 1985 Direktorin des Austrian Center of Philosophy for Children, des ersten Instituts für Kinderphilosophie in Europa und arbeitet am Philosophischen Institut der Universität Graz. Seit über 10 Jahren organisiert sie jährlich den Internationalen Kongress für Kinderphilosophie und publiziert dazu die Kongressbände und ist Autorin zahlreicher Publikationen.

## **Erzsi Ercek**

**Berufsschule für Handel und Tourismus, Budapest, HUNGARY**



Lifelong Learning Programme

Erzsi Ercek arbeitet seit neun Jahren im Bereich Kinderphilosophie und benutzt die Methode von P4C in zwei

*MENON: Developing Dialogue through Philosophical Inquiry*  
Comenius 2.1 Action 226597-CP-1-2005-1-MT-COMENIUS-C21

Grundschulen in Tata mit Schülern im Alter von sieben bis zwölf.

Sie wurde bei SAPERE ausgebildet und half auch Lehrern bei der Ausbildung zum Philosophieren mit Kindern in vielen Kursen, die vom ungarischen pädagogischen Zentrum von Budapest organisiert wurden.

Sie nahm auch an zwei internationalen Comenius Projekten für fünf Jahre teil. (Projekt 100 und Taxi). Beide waren europäische Plattformen für Schulen zum Thema Kinderphilosophie. Zurzeit lehrt sie Philosophiegeschichte für 18 bis 21 Jährige in einer Mittelschule.

## **Beate Børresen**

### **Oslo Universitetskolek, NORWEGEN**



Associated Professorin in Religionspädagogik am Oslo Universität College. M.phil in Ideengeschichte der Universität von Oslo, 1975. 1997 schrieb sie ein Buch über religiöse Feste und war Co- Autorin von zwei Büchern über Philosophie in der Schule (1999 und 2003). Alle drei Bücher werden in der Lehrerfortbildung in Norwegen verwendet. Während der letzten Jahre hat sie Lehrerfortbildungen und Lehrmaterialien zum Philosophieren mit Kindern und zur Religionspädagogik entwickelt. Seit 2000 hat sie viele philosophische Projekte in vielen Schulen im Raum Oslo durchgeführt.

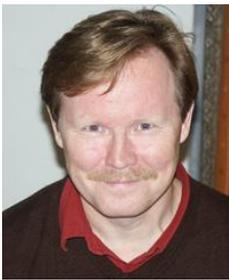
Im August 2004 startete Borresen, gemeinsam mit ihren Kollegen Bo Malmhester, ein Experiment zum Thema Philosophie in einer Grundschule in Oslo. Die Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse haben einmal in der Woche eine Stunde Philosophie. Die beiden bereiten Materialien vor und machen Lehrerfortbildungen in der Schule damit die Lehrer der Schule nach einer Zeit die Philosophiestunde selbst übernehmen können.

In Norwegen ist Philosophie teil der Religionspädagogik. Im Jahr 2004 hat die Regierung vorgeschlagen, dass das Philosophieren 2006 vielleicht ein neues Fach in der Grundschule werden könnte. Bevor das geschehen soll, sollten aber Experimente durchgeführt werden. Diese arbeit begann im Jänner 2005. Der

Schwerpunkt wird sein, Philosophieren als Tätigkeit zu betrachten und weniger Philosophie zu lernen. Borresen und Malmhøst waren im September 2005 die bestellten Durchführer dieser Experimente. Dieses Projekt hat bis 2007 gedauert.

## Hannu Juuso

Universität von Oulu, FINNLAND



Hannu Juuso ist Dozent an der Oulu Lehrerbildungsschule von der Universität von Oulu. Seine Expertise und seine Forschungsfelder beinhalten Lehrerbildung, philosophische Fragen in der Erziehung, Dialog und Erziehung und pädagogische Aktion. Er ist im Vorstand von SOPHIA, the European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children, und im Advisory Board für das Journal „Kindheit und Philosophie“. Er leitet auch das Forschungskomitee von Oulu und war Mitglied der Beratungsteams der ICPIC Konferenz in Padua, Italien 2.- 4.7.2009. Er publizierte auch sehr viel zum Thema Kinderphilosophie.

## INHALT

	Einleitung	12
01	Gründe und Indizien für die Vorteile des Praktizierens des Dialoges im Unterricht – <i>Roger Sutcliffe</i>	21
02	Warum der Dialog im Unterricht nicht immer eine gute Idee ist - <i>Felix García Moriyón &amp; Roger Sutcliffe</i>	52
03	Gesprächsgemeinschaft – <i>Joseph Giordmaina</i>	67
04	“Community of Inquiry” und Dialog – <i>Zaza Carneiro de Moura</i>	81
05	Entwicklung des Dialoges durch philosophisches Fragen und Forschen – <i>Daniela G. Camhy</i>	120
06	Förderung der Citizenship Education durch den Dialog im Klassenzimmer – <i>Lucianne Zammit</i>	143
07	Ein weiserer Zugang zu PLTS, SEAL, PSHE, Citizenship und lehrplanübergreifende Dimensionen - <i>Roger Sutcliffe</i>	165
08	Dialog, das Selbst und die Bildung – <i>Hannu Juuso, Timo Laine &amp; Ieva Rocena</i>	172
09	Postmoderne Einsichten in den Dialog – <i>Joseph Giordmaina</i>	198

## EINLEITUNG

### Grundlegendes

Es ist sicher unbestreitbar, dass die Bildung der Menschen – der menschliche Fortschritt als Ganzes – ohne der Erfindung und den Gebrauch von **Wörtern** – in welcher Form auch immer – weit zurückgeblieben wäre. Man kann sich kaum eine Schulklasse vorstellen, in der der Stoff nicht mit Wörtern formuliert und vermittelt wird. (durch Sprache vermittelt wird).

Überdies wird trotz der jüngsten Bemühungen, visuelles Lernen zu verstärken, d.h. Lernprozess mit Hilfe von Bildern zu unterstützen,– vorwiegend die **gesprochene** Sprache verwendet, und nicht die Schrift. Trotz aller Investitionen in Lehrbücher und die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten wird immer noch weitgehend angenommen, dass die Fähigkeit des Lehrers/ der Lehrerin, gesprochene Worte zu verwenden, grundlegend für gutes Lernen ist.

Die MENON-Gruppe bestreitet keineswegs den Wert guter mündlicher, oder sogar visueller Kommunikation durch den Lehrer/die Lehrerin. Andererseits teilt sie die Meinung einer zunehmenden Anzahl von Pädagogen/ Pädagoginnen weltweit, dass mehr Betonung darauf gesetzt werden sollte, wie Schüler/Schülerinnen am besten **lernen** können, anstatt darauf, wie Lehrer/Lehrerinnen am besten unterrichten, im Sinne von „instruieren und vermitteln“.können.

Es gibt viele Gründe, die diese Ansichten unterstützen, und dieses Buch wird dabei eine Rolle spielen diese genauer auszuführen. Es beinhaltet:

- Indizien, dass das **Vortragen** – also Schüler/Schülerinnen dazu aufzufordern, das ihnen Gesagte, wiederzugeben bzw. abzurufen, was

nicht ganz dem „Auswendiglernen“ entspricht – nicht sehr effizient ist, um das Lernen zu fördern.

- Indizien, dass, über das zu **sprechen**, was man lernen sollte, tatsächlich sehr hilfreich ist, um das Lernen zu fördern.
- Indizien, dass ein **fragender** oder forschender Zugang zum Lehren und Lernen quer durch den Lehrplan die Motivation und Standards erhöht.
- Indizien, dass Lernende ihre Frage- und Argumentationsfähigkeiten durch regelmäßiges Üben verbessern, vor allem wenn dabei Elemente des **philosophischen** Forschens enthalten sind.
- Indizien, dass Lehrer/Lehrerinnen ihre eigenen Frage-, wenn nicht auch Argumentationsfähigkeiten verbessern müssen, wenn sie das Lernen ihrer Schüler **vertiefen** möchten.
- Schließlich noch die Sorge darüber, dass junge Menschen heute in einer Welt aufwachsen, in der sich „Wissen“ immer schneller erweitert und sich auch das „Know-how“ ständig ändert. Deshalb ist es unentbehrlich ihnen Grundlagen guten **Denkens**, sowie Fachwissens zu vermitteln. (Dies könnte zunehmend wichtiger werden, da junge Menschen sich immer mehr dem Internet als mögliche Informationsquelle zuwenden. Doch es könnte ihnen an Fähigkeiten fehlen, die es ihnen ermöglichen zu forschen, zu untersuchen und kritisch zu hinterfragen, um zu effizienten Informationen zu gelangen und um diese schließlich verarbeiten zu können.)

Kurz gesagt scheint die Rolle des Lehrers/der Lehrerin des 21. Jahrhunderts immer mehr die des dialogischen „guide on the side“ [„Der Begleiter an der Seite“] statt des „sage on the stage“ [„Der Weise auf der Bühne“] zu sein.

Das Buch soll Lehrerinnen und Lehrern auf ihrer eigenen Reise, von einer Rolle in eine andere zu schlüpfen, helfen – der dominante Sprecher kann sich so zum Fragesteller und Begleiter des Gespräches entwickeln um so eine bessere

Gesprächskultur, genaueres Nachdenken und innovatives Lernen im Unterricht zu ermöglichen.

### **Das Buch als Hilfsmittel**

Die Metapher der „Reise“ ist für den Kontext des gesamten Menon *Developing Dialogue Project* wichtig. All jene, die daran mitgearbeitet haben, finden sich selbst immer wieder auf der Reise in Richtung eines besseren Verständnisses, für die zuvor angesprochene Rollenverschiebung und die damit verbundene **Komplexität**.

Um diesen Punkt zu verdeutlichen, sollte festgehalten werden, dass die meisten Lehrer an eine **Kultur** des Instruierens und Vermittelns gewöhnt sind, die noch aus ihrer eigenen Kindheit stammt. Sie werden zum Großteil in der Kultur „Der Lehrer weiß es am besten“ für erfolgreich gehalten. Sie erhalten womöglich so ihr Selbstwertgefühl, wenn nicht auch das der anderen, aufrecht, indem sie zügig über die Linie von „taught“ (lehren) zu „teacher“ (Lehrer) übergehen. Und dennoch werden sie regelmäßig mit Schülern konfrontiert, die beim Verarbeiten von Informationen nicht so gut und nicht annähernd so motiviert sind, wie sie selbst. Es geht genau darum, zu lernen, wie man in eine bessere und produktivere **Beziehung** mit sogenannten „unwilligen“ oder andersdenkenden Schülern treten kann; aus diesem Grund müssen Lehrer über ihre eigene Rolle, aber auch über ihre Methoden nachdenken. Es ist wichtig herauszufinden, was junge Menschen verwundert, worüber sie staunen, was sie provoziert oder was ihnen gefällt. Einen Dialog in der Klasse zu entwickeln, ist sicherlich eine gute, wenn nicht sogar die beste Art dafür.

Aber diesen Weg einzuschlagen ist nicht so, wie eine Pille schlucken, die den Lehrer über Nacht verwandelt. Der *Developing Dialogue* Kurs ist keine Schnelllösung. Es ist vielmehr der Beginn eines Prozesses, bei dem sich der Lehrer nach und nach **verwandeln** wird - zunächst zu einem überlegteren, und dann zunehmend zu einem verantwortungsvolleren und nachhaltigeren Praktiker.

Zu diesem Zweck bietet dieses Buch, sowie die DVD „Towards Dialogue“, die diesen Kurs begleitet, eine Reihe von Wegweisern, als ob es um eine Reise ginge. Die Lehrenden in diesem Kurs werden sich sicherlich darauf beziehen und werden bestimmte Seiten empfehlen und vorschlagen. Ziel ist es aber, dass die KursteilnehmerInnen selbst entscheiden, wann und in welchem Ausmaß sie mit bestimmten Kapiteln arbeiten.

### **Allgemeine Richtung dieses Buches**

Grob gesagt geht jedes Kapitel zunehmend in die **Tiefe** bezüglich des Praktizierens und Konzeptes des Dialoges. Das erste Kapitel, zum Beispiel, ist ein klarer Umriss der Anzeichen und Argumente für das Praktizieren des Dialoges als Mittel zum verbesserten Denken und Lernen im Unterricht. Wohingegen das letzte Kapitel – (8) *Dialog, das Selbst und Bildung (Welchen Zusammenhang hat der Dialog mit der Entwicklung des Selbst)* – tiefgehend und scharfsinnig untersucht, wie andersartig eine pädagogische Beziehung ist, wenn sie auch bewusst dialogisch ist. Das deutet darauf hin, dass das Streben nach Dialog im Unterricht nicht nur – oder hauptsächlich – als Mittel zum Zweck für besseres Lernen gesehen werden sollte – auch wenn es bewundernswert ist – sondern vielmehr als Selbstzweck: Es ist eine Art zu leben, wie auch zu lernen, die sowohl die Persönlichkeit als auch die sozialen Beziehungen bereichert.

Das Argument für die Entwicklung des Dialoges im Unterricht wird mehr als nur zu einem pädagogischen, nämlich in dem Sinne, dass es erfolgreiches Lernen fördert. Es wird zu einem Argument, wie man **gutes Leben** für den Einzelnen und die Gesellschaft fördern kann. Das mag natürlich schon Teil unseres Konzeptes von „pädagogisch“ sein; aber wenn es das nicht ist – oder wenn Bildung fürs Leben im wahrsten Sinne nur allzu leicht beim eingeschränkten Streben nach guten Noten und „Qualifikationen“ vergessen wird – dann könnte es die Reise zu einem solchen Ziel, oder auch zurück, wert sein.

### **Ausführung des Buches im Detail**

Nach dem ersten Kapitel, das die Entwicklung zum Dialog erläutern soll, gibt es dazugehörig auch ein Kapitel 2 – Warum der Dialog im Unterricht nicht immer eine gute Idee ist – in dem eine weitere Meinung bzw. ein weiteres Argument vorgestellt wird.

Felix Garcia Moriyon, der dies vorbringt, ist nicht nur Philosophielehrer an einer höher bildenden Schule in Spanien, sondern auch Sekretär einer der Lehrgewerkschaften des Landes. Er hat daher Erfahrungen bezüglich praktikabler Vorgehensweisen, aber auch einen scharfen Sinn dafür, was Bildungssysteme funktionieren lässt. Seine **Infragestellen** an eine unkritische – man könnte sogar sagen, idealistische – Förderung des Dialoges im Unterricht wird von Roger Sutcliffe aufgegriffen. Er hat langjährige Erfahrung als Englisch-, Mathematik- und Philosophielehrer im Gymnasium, und unterrichtete auch in der Grundschule. Er hat sich in seiner Funktion als Vorsitzender oder Präsident britischer und internationaler Organisationen, sowohl mit praktischen, als auch sozialen Werte des Dialoges auseinandergesetzt.

Es ist zu hoffen, dass der Dialog zwischen den beiden eine Art Balance in ihrem Wortwechsel erreicht, aber auch einen **inneren Dialog** in jedem Leser auslöst.

Das Kapitel 3 – Dialog – Wissen – und Bedeutung wurde größtenteils von Joseph Giordmaina von der Faculty of Education der Universität Malta geschrieben. Dr. Giordmaina, der schon lange an Denkenentwicklung und an der Verbindung der theoretischen Perspektiven, mit Beobachtungen aus der Praxis, interessiert ist, setzt das dialogische Unterrichten in die bestehende und wachsende Tradition des **Konstruktivismus**. Er erkennt zwar, dass der Dialog in der Klasse problematisch ist – die Frage ist zunächst aber die, ob das Konzept von Dialog an sich selbst klar genug ist. – Seine allgemeine Darstellung verhilft den Lehrern zu Zuversicht, die für sie bedeutsam und nützlich ist. Nicht zuletzt deshalb, weil die Teilnahme der Schüler im „reinen“ Dialog dazu führt, dass sie aus komplexen Informationen und manchmal einander widersprechenden Ansichten einen Sinn machen können.

Kapitel 4 – Community of Inquiry und Dialog – stützt sich auf die über 20 Jahre lange Erfahrung im Bereich der Lehrerinnenfortbildung von Zaza Carneiro de Moura, in Portugal. Es sollte festgehalten werden, dass es den Begriff „**community of inquiry**“ [Forschergemeinschaft] schon lange vor der „Gemeinschaft der Lernenden“ oder den „Lerngemeinschaften“ gab. Er wurde vom amerikanischen Philosophen und Wissenschaftler Charles Peirce (1839 – 1914) geprägt. Er hatte dabei eine wissenschaftliche Forschergemeinschaft, wie wir sie bezeichnen würden, und ihre sich entwickelnden Forschungsstandards und deren Überprüfung durch Experten der gleichen Fachrichtung, im Sinn.

Dieses Modell bietet so etwas wie einen Prüfstein für das Konzept, wie es im heutigen Unterricht verwendet werden könnte – das heißt, falls Unterricht im Allgemeinen als ein Erforschen verstanden wird. Der Gedanke, der dem Projekt MENON zugrunde liegt ist, dass der Unterricht auch heute noch zu sehr durch Anweisungen vom Lehrer dominiert wird, und nicht so sehr durch das gemeinsame Forschen des Lehrers mit den Schülern, geleitet ist. Der Name des Projektes stützt sich übrigens auf Platons Erzählung über den Dialog von **Sokrates** mit dem jungen Menon: Durch das sokratische Fragen kann der junge Menon den Lehrsatz Pythagoras selbst „herausfinden“.

Damit auch bei **Mathematikern** oder Nicht-Mathematikern keine Zweifel aufkommen, ob philosophisches Fragen und der Dialog im Mathematikunterricht bzw. in anderen Fächern angewendet werden kann, macht es Sinn, die Sicht eines Mathematiklehrers, nämlich von Colin Hannaford, zu zitieren, der an der Europäischen Schule in Abingdon in Großbritannien gelehrt hat:

*„Wenn Mathematik fast gänzlich durch die **Instruktion** eines Lehrers unterrichtet und der Erfolg durch individuelles Testen gemessen wird, wird das Ergebnis Folgendes sein: Eine kleine Anzahl jener, die die Sprache der Instruktion bereits kennen oder verstehen gelernt haben, werden diesen Zugang höchstwahrscheinlich vollkommen zufriedenstellend finden; eine beträchtlich größere Anzahl wird finden, dass das Befolgen der Instruktion – auch wenn sie sie nicht verstehen – fast genauso*

*bewertet wird; und der Rest, wird die Instruktionen weder verstehen kann, noch befolgen wollen, noch ausreichend Ergebnisse produzieren können, um weitermachen zu dürfen.*

*Die sozialen Konsequenzen dieser Zerstörung der Arglosigkeit, Würde und Werte umgeben uns. Diese Unterrichtsmethode, der Instruktion, wird die soziale Gliederung der Gesellschaft weitgehend erhalten, so wie sie bereits vorzufinden ist: Eine Gesellschaft, in der häufig Verständnislosigkeit herrscht; durch unterschiedliche Moralvorstellungen, andere soziale Strukturen, unterschiedliche Sprachen; jeder dem anderen gegenüber feindlich gesonnen.*

*Es gibt jedoch eine Alternative. Diese Alternative wurde zuerst in den ersten griechischen Demokratien vor über zweitausend Jahren entwickelt. Die Alternative zum Lernen durch Instruktion, ist das Lernen durch **Diskussion**. Sie ist seither immer die Basis für mathematisches und wissenschaftliches Forschen gewesen. Ich habe sie in meinem Unterricht als erfolgreiche und höchst angenehme Form der Pädagogik nun schon seit über zehn Jahren erlebt. Außerdem wird sie auch zunehmend anderswo in Europa eingesetzt. Sie ist, wie die Forschung des Departments of Mathematical Didactics der Eötvös Lorand Universität in Ungarn völlig unabhängig gezeigt hat, beim Unterrichten von mathematischem Verständnis in allen Schulen in jeder Stufe merklich effektiver.*

*Diese Alternative kann (auch) eine gütigere, **mitfühlendere** Gesellschaft fördern, die zusammenhält. Sie kann junge Leute dazu ermutigen, mit Blick auf gemeinsame Ziele miteinander zu arbeiten und nachzudenken, gemeinsam Moralvorstellungen zu entwickeln, soziale Strukturen und Sprachen kennenzulernen und die natürlichen Unterschiede jedes Einzelnen durch Geduld, Verständnis und Einfühlungsvermögen zu akzeptieren.“*

Was Hannaford hier beschreibt, könnte man auch gut eine „community of inquiry“ nennen. Seit Anfang 1970, als Matthew Lipman, Philosophieprofessor an der Columbia University New York, philosophisches Forschen bei Gruppen von Schulkindern mit dem Versuch einführte, ihre Bereitschaft zum gemeinsamen Nachdenken zu verbessern, stand die grundlegende Anwendung dieses Begriffes in solch „philosophischem“ Kontext. Die damit assoziierte dialogische Pädagogik,

zusammen mit Geschichten von Lipman und anderen, ist im Laufe der Jahre als „P4C“ (Philosophy for Children / Developing a Community of Inquiry) bekannt geworden. Zu erklären, was das ist, wie es funktioniert, und warum es Bedeutung für das Unterrichten – die Pädagogik – im Lehrplan hat, ist die Aufgabe, die Zaza erfüllt.

Der Prozess des Lernens wird in unserem Bildungssystem in „Fächer“ unterteilt, oft mit starren konzeptionellen Abgrenzungen, am häufigsten zwischen „den Wissenschaften“ und „der Kunst“. Weniger flexible Denker würden beim Lesen des obigen Absatzes vermuten, dass, wenn der Begriff „dialogische Pädagogik“ – wie bedeutend oder allgemeingültig er auch klingen mag – mit „Philosophie“ in Verbindung gebracht wird, er etwas sehr Spezifisches sein müsse und sicherlich keine Anwendung in anderen „Fächern“ fände.

Das ist genau die Art von Denken, die das Projekt MENON, und P4C selbst, verändern möchte: Es wird die Behauptung aufgestellt, dass das Lernen und Unterrichten jedes „Faches“ verbessert werden kann, wenn auf philosophischere und dialogischere Weise herangegangen wird. Dies bedeutet jedoch nicht zu behaupten, dass Philosophie und Dialog mehr oder weniger die gleiche Tätigkeit seien (obwohl eine genaue Analyse beider Konzepte/Tätigkeiten sicherlich beträchtliche Überschneidungen aufweisen wird).

Stattdessen ist festzuhalten, (a) dass das philosophische Fragen und Forschen, obwohl es von Einzelnen ausgeübt werden kann, ein grundlegend dialogischer Prozess ist – ein Prozess, bei dem alternative Standpunkte bewusst gesucht werden, um ursprüngliche Thesen zu prüfen und zu entwickeln, und (b) dass das Erweitern des eigenen Lernens in jedem Bereich – was der russische Psychologe Lev Vygotsky *Bewegen in „die Zone der nächsten Entwicklung“* genannt hätte – von einem ähnlichen Prozess, nämlich der Teilnahme an einem Dialog, in dem die eigenen bestehenden Weltbilder geprüft und entwickelt werden können, profitiert. Einfacher ausgedrückt: Philosophisches Forschen ist das Hinterfragen von Bedeutungen/Konzepten, Fakten/Argumenten und Werten/Urteilen. Und genau

dann, wenn solche Dinge hinterfragt werden – sei es durch den Lehrer oder den Lernenden – und sich durch den Dialog entwickeln, kommt der Lernprozess voran. Das ist das Hauptargument im 5. Kapitel – *Entwicklung des Dialoges durch philosophisches Fragen*. Dieses Kapitel wurde von Dr. Daniela G. Camhy vom Institut für Philosophie der Universität Graz (Austria) verfasst, die auch seit 25 Jahren in Österreich forscht und auch Lehrer und Lehrerinnen ausbildet. Dr. Camhy engagiert sich in vielen europäischen Projekten und Initiativen und erprobt stetig den Wert des philosophischen Dialoges in einer Reihe von Fächern und Situationen, u.a. in Projekten über den interkulturellen Dialog, Sprache, Umweltbildung, Demokratieverständnis, Strategien gegen Fremdenfeindlichkeit und Menschenrechte. Ein wichtiges Thema, das sich aus diesem Kapitel ergibt, ist, dass der philosophische Dialog im Unterricht hilft, demokratische Einstellungen zu entwickeln, es führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler einander respektieren, achten und sich als Individuen zu lebenslang Lernende entwickeln.

Das letzte 8. Kapitel schließlich – *Dialog, das Selbst und Bildung* – vertieft die Thematik des persönlichen und sozialen Wachstums, indem es einen Blick darauf wirft, wie deren Wurzeln durch ein tieferes Verständnis dessen, was eine Beteiligung am Dialog bedeutet, gestärkt werden. So wie in einer bekannten BBC Dokumentation über *P4C* und *communities of inquiry*, wo eine 14-jährige völlig unerwartet „Treue“ als einen Aspekt dessen festmacht, was es bedeutet, ein guter Zuhörer zu sein. So verbinden auch die Autoren dieses Kapitels die Kunst, dialogischer Lehrer zu sein, mit der seltenen Qualität des pädagogischen Taktgefühls, ein dialogisches Phänomen im Kern der Pädagogik. Diese Qualität an sich sei recht unangreifbar, so möchte man meinen, doch Hannu Juuso, Lehrerausbildner in Finnland, Timo Laine, finnischer Philosoph und Ieva Rocena, Lehrerausbildnerin in Lettland, nehmen die Herausforderung an, sie greifbar und relevant zu machen. Der Artikel ist gleichermaßen anspruchsvoll zu lesen, wie er auch zu schreiben war, aber er macht sich als Studie der Vorstellung vom eigenen Selbst, als Person wie auch als Lehrer, bezahlt.

## KAPITEL 1

# GRÜNDE UND INDIZIEN FÜR DIE VORTEILE DES PRAKTIZIERENS DES DIALOGES IM UNTERRICHT

Roger Sutcliffe

UK



Wie bereits in der Einleitung hingewiesen, gibt es in Schulklassen generell keinen Mangel an Gesprächsstoff. Das heißt aber nicht, dass der Dialog dort häufig zu finden ist. Im, von der *Open University* beauftragten Buch *„Using Discussion in Classrooms“* schätzt James Dillon, dass *„der Lehrer üblicherweise ungefähr zwei Drittel der Zeit oder noch mehr spricht“* (S. 16). Er berichtet dass, *„umfassende Beobachtungen von 1000 Grund- und Mittelschulklassen in ganz Amerika gezeigt haben, dass Diskussionen nur 4 – 7 Prozent der Zeit stattgefunden haben. (Goodlad 1984).“*

Darüber hinaus, sagt Dillon, dass viele Lehrer das Ausmaß, in dem sie Schüler in Diskussionen oder Dialoge verwickeln, immer wieder überschätzen. Er zitiert das Beispiel einer High School Englischlehrerin, die behauptete, dass die Diskussion ihre bevorzugte Unterrichtsmethode sei, die sie zumindest drei oder vier Mal pro Woche anwenden würde. Eine Untersuchung hat allerdings ergeben, dass sie nur fünf Prozent der Zeit Diskussion und 45 Prozent den Vortrag einsetzte (Conner und Chalmers-Neubauer 1989). Und in einer weiteren Studie haben zwei Dutzend Lehrer aus verschiedenen Fächern behauptet, sich der Diskussion zu bedienen, aber nur sieben konnten dabei auch beobachtet werden; die anderen hielten reine Vorträge oder Vorträge mit anschließender Diskussion (Alvermann et al 1990).

Aber bevor wir über die Grenzen eines solchen Unterrichts sowie über die Vorteile nachdenken, die sich aus Veränderungen in der Pädagogik und den Lehrstrategien ergeben könnten, müssen wir etwas mehr Zeit damit verbringen, unsere Begriffe zu klären. Was ist zum Beispiel der Unterschied zwischen Diskussion und Lehrervortrag? Gibt es überhaupt einen bedeutenden Unterschied zwischen Diskussion und Dialog im Unterricht? Und nachdem das Buch und der Kurs, für den es gestaltet wurde, besonderen Wert auf den „philosophischen“ Dialog legen, was ist überhaupt in diesem Kontext mit „philosophisch“ gemeint?

## Vortrag und Diskussion

Eine genaue Analyse von Dillons Transkripten zeigt, dass er mehrere Unterschiede zwischen diesen beiden Gesprächsformen feststellte (ibid, S. 16); grundsätzlich nimmt der Vortrag die Form an, dass eine Person (in diesem Fall der Lehrer) diejenige ist, die die meiste Zeit spricht – Aussagen tätigt, gelegentlich ihre Meinung sagt, manchmal Anweisungen gibt – und einer oder mehrere Zuhörern (in diesem Fall die Schüler, deren Qualität des Zuhörens natürlich variiert) dazu angehalten werden, nur gelegentlich zu sprechen. Außerdem wird speziell dazu angeregt, Fragen zu beantworten, die vom Hauptsprecher gestellt worden sind, um zu testen, ob sich die Zuhörer an das von ihm davor Gesagte erinnern. Kurz gesagt der Lehrer **trägt** sein eigenes Wissen und seine Sicht über die Welt **vor** (lateinisch, re + citare = vortragen), und erwartet dann von den Schülern, dass sie es ihm wieder „zurück- vortragen“.

Diese Art des Lernens geht in Richtung „Auswendiglernen“, und es ist diese Art des Unterrichts, die wir schlichtweg „didaktisches“ Unterrichten nennen.

Wir möchten jedoch hervorheben, dass wir nicht sagen, dass solches Unterrichten und Lernen nie angemessen sei. Es kann tatsächlich die wirksamste Art sein, sehr wichtiges Wissen zu erlangen, wie z.B. Multiplikationstabellen, Vokabellisten, Text für eine Rolle in einem Theaterstück usw.

Was ohne jeden Zweifel gesagt werden kann, ist jedoch Folgendes: Je mehr das Lernen vom Erfassen von neuen Informationen oder Ansichten abhängt, die das bestehende Wissen und Verständnis verkomplizieren, umso weniger angemessen ist alles, was zu einem Auswendiglernen führen könnte, und umso angemessener wird ein diskursiver oder dialogischer Zugang sein. Das zu behaupten, wäre noch etwas zu überstürzt. Wir müssen vorerst noch das Konzept der Diskussion, wie auch das, des Dialoges, klären.

**Diskussion** ist für Dillon charakterisiert durch die vielfältige Beteiligung, die mehr oder weniger gleichermaßen zwischen dem Lehrer einerseits und den Schülern andererseits aufgeteilt ist. Die Lehrer stellen einige wenige Fragen, und die Schüler bieten verschiedene (vielfältige) Vorschläge, von denen einige wiederum Fragen sein können. Oft drücken Fragen Verwirrung aus oder fordern zu einer weiteren Meinung auf, statt darauf abzuzielen, nur einfache „Tatsachen“ festzustellen.

All das entspricht weitgehend der ursprünglichen Bedeutung von „Diskussion“ aus dem Lateinischen *dis + cutere* = erschlagen. Eine Diskussion neigt dazu, neue Fragen aufzuwerfen, und jede Frage oder jedes Konzept von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten. Es gibt in einem allgemeinen Satz oft „nicht nur eine (oder nicht einfach nur *die*) richtige Antwort“.

Es ist die offene Natur der Diskussion, die gut zu den oben genannten Situationen passt, in denen von Schülern erwartet wird, ihr bestehendes Wissen oder Verständnis zu erweitern oder zu ändern. Da solche Veränderungen oft Verständnis für verschiedene Meinungen und Werturteile erfordern – und selbst wenn nicht (vielleicht in manchen Wissenschaftsfächern) – erfordern sie gewiss die Entwicklung der Begriffsrahmen der Schüler. Schüler mit kognitiven Herausforderungen zu konfrontieren (d.h. Infragestellungen ihres Begriffsrahmens), und sie dann zu ermutigen, ihre Ideen zu durchdenken und durchzusprechen, ist, wie wir sehen werden, wenn wir Anzeichen eines Zugangs zur Wissenschaft über Denkfähigkeiten betrachten, eine äußerst effektive Möglichkeit, sie in die Lage zu versetzen, ihr wissenschaftlichen Wissen und Verständnis zu entwickeln.

## **Diskussion und Dialog (und Forschen und Debatte)**

Zunächst noch etwas mehr zum Konzept des Dialoges (obwohl Sie vielleicht einen Moment innehalten möchten, um den letzten Absatz mit einem Kollegen zu diskutieren oder sogar einen „inneren Dialog“ mit sich selbst zu führen. Wenn die

Theorie stimmt, sollten Sie zu mehr Zuversicht gelangen, dass Sie verstehen, warum Diskussion im Lernprozess zunehmend wertvoll wird, während das Fach oder Thema – wie z.B. „Was ist der Unterschied zwischen Vortrag und Diskussion?“ – immer komplexer wird. Oder Sie lesen einfach weiter und tun etwas Vergleichbares in Bezug auf den Unterschied zwischen Diskussion und Dialog.) Natürlich untersucht das gesamte Buch das Konzept des Dialoges und legt es ausführlich dar. So wäre es voreilig zu versuchen, es so früh in ein oder zwei Absätzen abzuhandeln. Die allgemeinere Definition für Diskussion, die Dillon gibt (ibid, p. 7) ist jedoch keine schlechte Basis für eine nützliche „Vergleichs- und Gegenüberstellungsübung“.

**Diskussion** (so Dillon) „ist eine besondere Form der Gruppeninteraktion, bei der Mitglieder zusammenkommen, um eine Frage des gemeinsamen Interesses zu besprechen, verschiedene Ansichten auszutauschen und zu überprüfen, um zu einer Antwort zu gelangen, ihr Wissen oder Verständnis zu vertiefen, ihre Einsicht oder ihr Urteil, ihre Entscheidung, Lösung oder Handlung über das diskutierte Thema zu verbessern.“

Lassen Sie uns dies mit einer Darstellung des Dialoges durch Nicholas Burbules, einem der führenden Schriftsteller in diesem Bereich, in seinem Buch „Dialogue in Teaching“ (1993) vergleichen:

**Dialog** (so Burbules) „ist gekennzeichnet durch ein Klima der offenen Beteiligung aller Partner, die eine Reihe von alternativen Stellungnahmen unterschiedlicher Länge vorbringen (einschließlich Fragen, Antworten, Äußerungen), die eine anhaltende und sich entwickelnde Abfolge darstellt. Der Dialog ist durch Forschergeist geleitet, sodass der typische Charakter des Dialoges erkundend und hinterfragend ist. Er beinhaltet das Bekenntnis zum Prozess des Kommunikationsaustausches an sich, eine Bereitschaft, ‚die Sache durchzudenken‘ bis zum bedeutungsvollen Verstehen oder der Übereinstimmung der Beteiligten. Weiters manifestiert er eine auf Gegenseitigkeit beruhende Haltung unter den Beteiligten: ein Interesse, Respekt und eine Anteilnahme am anderen, selbst bei Meinungsverschiedenheiten.“

- (1) Sind diese beiden Darstellungen prinzipiell das Gleiche?
- (2) Falls nicht, worin liegt der bedeutende Unterschied?
- (3) Wie dem auch sei, enthält jede Darstellung etwas Zusätzliches und Wichtiges?
- (4) Wenn Sie einige der oben stehenden Fragen diskutieren, sollten Sie über die Diskussion nachdenken und diskutieren(!), ob die Diskussion Burbules' Kriterien für die als Dialog geltende Diskussion erfüllt.

Es besteht die Gefahr des übermäßigen Verkomplizierens solcher Angelegenheiten. Man sollte Folgendes festhalten: Manche Leute sind ziemlich angetan von der Vorstellung, dass der Dialog eine sehr spezielle Form der Kommunikation ist – etwas über dem gewöhnlichen Gespräch oder sogar der Diskussion Stehendes. Sie würden – und das zu Recht – die **zwischenmenschlichen** Dimensionen des Dialoges betonen, die in Burbules' Begriffen der „Gegenseitigkeit“ und „Respekt“ erfasst sind, und die in Dillons Darstellung fehlen dürften, bei dem der Schwerpunkt auf dem „diskutierten Thema“ liegt.

Diese Betonung der zwischenmenschlichen Beziehung, die in das Unterrichten und Lernen eingebunden ist, liegt Burbules in der Tat am Herzen – er hält sie für ein wesentliches Element im Dialog – und spiegelt die Meinung eines der bedeutendsten Pädagogen des 20. Jahrhunderts, Paulo Freire (1921 – 1997), wider, der sagte:

*„Der Dialog ist das Zusammenschweißen des Lehrers mit dem Schüler in der gemeinsamen Handlung des Wissens und Wiedererkennens des Unterrichtsgegenstandes ... Statt das Wissen wie einen fixen Besitz des Lehrers statisch zu verschieben, erfordert der Dialog eine dynamische Annäherung an den Gegenstand.“* (Shor und Freire, 1987, S. 14)

Nicht jeder wird von dieser Formulierung der veränderten Beziehung zwischen Lehrer, Wissen und Lernenden überzeugt sein. Einige mögen zustimmen, dass Lernen größtenteils nicht wie ein einfacher Transfer von physischen Gütern oder Geld funktioniert (das sogenannte „Banken-“Modell des Lernens). Sie mögen sogar zustimmen, dass der Prozess, bei dem jeder von uns zu „eigenem“ Wissen und Verständnis gelangt, trotz der modernen Fortschritte in der Psychologie und Neurophysiologie immer noch so etwas wie ein Wunder oder ein Mysterium ist: Dieser „Aha!“-Moment – wenn plötzlich alles „Sinn macht“, wenn man „es kapiert“ – ist wohl bei jedem Lernenden anders. Jeder gelangt auf seine eigene Weise und zu seiner Zeit zu Verständnis.

Freieres Konzept „*einer dynamischen Annäherung an den Gegenstand*“ erscheint jedoch eher mystisch als mysteriös, und vielleicht sollte die Forderung sogar um einiges banaler sein: Unterrichten und Lernen sind normalerweise sowohl moralisch als auch praktisch besser, wenn Lehrer und Lernende in den Prozess in kooperativem Sinne eintreten: „den Geist des jeweils anderen“ sowie den „Gegenstand der Untersuchung“ zu erforschen und zu hinterfragen. Oder man könnte vielleicht – noch einfacher – beobachten, dass die Bemühungen, die Lernende in ihr Lernen stecken, üblicherweise umso größer sind, wenn eine persönliche, herzliche Beziehung zwischen dem Lehrer und den Lernenden besteht.

Der Sinn für Zusammenarbeit ist bei Dillons Darstellung der Diskussion gleichermaßen vorhanden, wie auch bei Burbules' Darstellung des Dialoges. Und aus praktischen Gründen wagen wir zu sagen, dass es keinen allzu großen Unterschied zwischen den beiden Darstellungen geben mag.

(Wir könnten hinweisen, dass, während beide Darstellungen mit einem anderen, gleich starken Zugang zum Lehren und Lernen, nämlich dem **Forschen**, übereinstimmen, keiner von beiden besonders auf die **Debatte** als Unterrichtsübung zutrifft. Die **Debatte** wiederum hat ihr eigenes Funktionsprinzip, das wir nicht herabsetzen wollen. Aber wir möchten klarstellen, dass die Debatte, zumindest die förmliche, kaum den „forschenden und hinterfragenden“ Charakter hat, den Burbules im Dialog sucht. Es geht darin eher darum, zu versuchen, die anderen vom eigenen Standpunkt zu überzeugen, als wirklich offen für den Standpunkt zu sein.)

## **Dialog und Philosophie**

Unsere letzte Klärung betrifft die Beziehung des Dialoges zur Philosophie, oder genauer zum philosophischen Forschen. Philosophen sind unter den ersten, oder sollten es wenigstens sein, die darauf hinweisen, dass das Substantiv „Philosophie“

für verschiedene Menschen oder in verschiedenen Kontexten Verschiedenes bedeutet. Einige zum Beispiel, sehen es gerne als eine Praxis, die im ursprünglichen griechischen Sinne in der „Liebe zur Weisheit“ wurzelt; andere interpretieren es enger (aber auch cirkular) als Studie dessen, was „Philosophen“ durch die Jahrhunderte hinweg als Antwort auf eine Reihe von Fragen erdachten, die mehr oder weniger von den „großen“ Philosophen des antiken Griechenlandes, (und, etwas allgemeiner, anderer antiken Kulturen wie China und Indien) „definiert“ wurden.

Es kann natürlich viele Gemeinsamkeiten geben zwischen diesen Interpretationen und der Praxis, zu der sie ermutigen, doch ebenso kann es eine große Kluft zwischen „professionellen“, „akademischen“ Philosophen und der Methoden der „praktischen“ oder der „Alltags-“Philosophie öffnen. Zweck dieses Buches und Kurses ist nicht, die eine oder andere Seite stärker zu vertreten. Der Schwerpunkt liegt stattdessen auf den Gemeinsamkeiten, auf die man sich vernünftigerweise als das Praktizieren „**philosophischen Forschens und Hinterfragens**“ einigen kann.

Doch lässt sich nun mit ein paar Worten definieren oder zusammenfassen, was für beide Seiten akzeptabel ist? Und falls ja, lässt sich zeigen, wie diese Praxis mit dem Dialog und dem Unterrichten und Lernen zusammenhängt?

Laurence Splitter und Ann Margaret Sharp wiesen in ihrem Buch „*Teaching for Better Thinking*“ auf eine Möglichkeit in Richtung einer Beantwortung der ersten Frage hin, indem sie Kriterien vorschlugen, gemäß derer ein Konzept als philosophisch gelten könnte: Es sollte „**central, common and contestable**“ („**3C**“) [*wesentlich, allgemein und anfechtbar*] sein. Damit meinten sie, dass es von wesentlicher Bedeutung dafür sein sollte, wie Menschen sich die Welt vorstellen; es sollte Teil allgemeiner und alltäglicher Gedanken, wenn nicht sogar Gespräche sein; und es sollte anfechtbar sein in dem Sinne, dass verschiedene Menschen verschiedene Vorstellungen davon haben.

Offensichtliche Beispiele solcher Konzepte wären „schön“, „fair“, „gut“, „wichtig“, „Freiheit“, „Pflicht“, „Recht“, „Bewusstsein“, „wirklich“ usw. – Begriffe, die in der Tat immer wieder in den Schriften von Philosophen auftauchen, die aber auch im Alltag verwendet werden.

Weniger offensichtliche Beispiele, die aber trotzdem regelmäßig beim Philosophieren mit Kindern vorkommen, sind: „Freund(schaft)“, „n(N)ormal(ität)“, „Angst“, „Liebe“, „Haustier“, „Wut“, „Strafe“, „Traum“ usw. Sie alle sind wesentlich und üblich für die Erfahrungen der Kinder, aber jedes von ihnen ist auch anfechtbar. Es geht nicht nur darum, dass verschiedene Menschen verschiedene Freunde wählen: Sie haben auch unterschiedliche Erwartungen, und daher auch Vorstellungen, was es bedeutet, ein Freund/eine Freundin zu sein. Oder man könnte sagen, dass Menschen, wie unterschiedlich sie auch sein mögen, alle eine Strafe als solche erkennen; doch trotzdem mögen sie sehr verschiedene Ansichten darüber haben, ob eine bestimmte Strafe angemessen ist.

Man ist vielleicht tatsächlich überrascht, wie weit sich die „3C“-Kriterien erstrecken können, sobald man über diese Zeilen nachzudenken beginnt. Alteingesessene Konzepte oder Methoden könnten durch solch eine Überlegung **„problematisiert“** werden, obwohl die Gesellschaft schon in einigen Fällen ihre problematische Natur erkannt hat. „Hochzeit“ wäre ein klares Beispiel. Muss es eine Beziehung zwischen Menschen des anderen Geschlechts sein oder nicht? Es gibt hierfür keine unangefochtene Autorität..

Und es geht nicht nur um „moralisches“ Verhalten, das auf diese Weise kontrovers sein könnte. Um ein banaleres Beispiel zu nennen: „Dart zu spielen“ ist eine Tätigkeit – sagen wir mal, eine Art Miniaturbogenschießen. Nun ist Bogenschießen allgemein als Sport anerkannt, ja sogar als „olympischer“ Sport. Aber „Dart zu spielen“ eben nicht, obwohl Dartspieler meinen, dass es einer sein sollte. Und noch einmal: Nicht einmal das Olympische Komitee ist eine unangefochtene Autorität bei der Entscheidung, was als Sport gilt.

**Kurze Übung:** Versuchen Sie zuerst alleine und dann im Gespräch/in einer Diskussion/im Dialog mit einem Partner/einer Partnerin eine möglichst lange Liste von Konzepten zusammenzustellen, die man gut als „allgemein“ und „wesentlich“, und dennoch als „anfechtbar“ bezeichnen könnte. Vergleichen Sie dann Ihre Liste mit jener der anderen Paare und der ganzen Gruppe.

Anmerkungen: Die Konzepte müssen nicht mit sozialen Praktiken zusammenhängen. Oft sind einige überraschend „konkrete“ Konzepte anfechtbar. Zum Beispiel überlegen Sie z.B., ob ein Baum ein Ort ist oder nicht. Diesbezüglich gibt es oft Uneinigkeit, weil einige Menschen von einem „Ort“ in zwei, andere in drei Dimensionen denken. Gibt es für so eine Angelegenheit eine anerkannte Autorität, die darüber entscheidet, wann ein Strauch ein Busch oder ein Busch ein Baum ist? (Solche Unterscheidungen könnten Bedeutung haben, z.B. beim Kaufen und Verkaufen, und das ist vermutlich der Punkt, an dem Institutionen wie die EU Handelskommission zu Hilfe kommen!)

Nun gibt es natürlich diejenigen, die sagen, das Diskutieren und Entscheiden über solch strittige Angelegenheiten wie, ob Darts ein Sport oder ein Busch ein Baum ist, sei wohl gut für Bürokraten oder träfe auf Anwälte zu, aber es sei unter der Würde der Philosophen.

Wir kümmern uns jedoch beim Entwurf einer Definition beim philosophischen Hinterfragen nicht so sehr um die Würde. Wir stellen einfach fest, dass die Praxis des Forschens – sowie der Versuch anfechtbare Konzepte und deren Bedeutung zu klären, – das Gleiche ist, wie über Bäume und Darts oder über Freiheiten und Pflichten zu sprechen. Man könnte sehr gut damit beginnen – so wie auch Sokrates es zu tun pflegte – **Beispiele** von „Orten“ oder „Sportarten“ zu suchen; dann könnte man fortfahren, **Kriterien** für das Anwenden auf solche Konzepte zu entwerfen; und schließlich könnte man zu dem speziellen Beispiel zurückkehren, um zu sehen, ob es diesen Kriterien entspricht.

Nun stellt sich natürlich heraus, dass Forschen in der Praxis mehr bedeutet, als nur Kriterien ausfindig zu machen. Kriterien können nicht generell für selbstverständlich erachtet werden, sie müssen begründet werden. Weitere *Fragen* müssen gestellt werden, um *Unterschiede* und *Ähnlichkeiten* oder *Analogien* aufzuzeigen; *Argumente* müssen vorgebracht werden und sich als stark und

*relevant* erweisen; *Konsequenzen* von speziellen Ansichten müssen untersucht und *bewertet* werden usw.

Und all das passiert nicht in einer abstrakten Welt, in der sich Wörter einfach an anderen festmachen oder voneinander abprallen. Die **konzeptuelle Analyse**, wie der Prozess des philosophischen Forschens manchmal auch bezeichnet wird, kann nicht ohne ständigen Bezug auf die Verwendung der Konzepte in der „realen“ Welt erfolgen. Tatsächlich wird die Welt, wie wir sie „wahrnehmen“, weitgehend „erdacht“: Das heißt, sobald wir normale Sprachanwender sind, neigen wir dazu, Gegenstände als angemessene Beispiele von allgemeinen Konzepten zu sehen, mit denen wir vertraut sind, z.B. Tische, Häuser, Kühe usw. Und für gewöhnlich verwirrt es uns ziemlich bzw. behagt es uns so gar nicht, wenn wir Dinge – einschließlich Menschen natürlich – nicht klaren Kategorien oder Konzepten zuordnen können. Wir verspüren sogar das Verlangen, konzeptuelle Forschungen sowie genauere Beobachtungen anzustellen: „Ist es ein Vogel?“ „Ist es ein Mensch?“ – Nun, könnte es ein Riesenvogel oder ein Superman sein?

Zeit zur Erde und zur Arbeit zurückzukehren! Wie *hängt* diese Darstellung des philosophischen Forschens mit dem Dialog, dem Unterrichten und dem Lernen *zusammen*?

Hinsichtlich des Dialoges ist die Bedeutung auf Burbules' Darstellung klar. Obwohl es möglich ist, auch alleine philosophische Fragen zu stellen, ist es viel natürlicher, dies im Dialog mit anderen zu tun – als Teil einer „**community of inquiry**“. Dann kann man hoffen auf „*eine Reihe alternativer Stellungnahmen von unterschiedlicher Länge vom Forschergeist geleitet, zu stoßen*“, mit einem typisch „*erforschenden und hinterfragenden*“ Charakter. Das Ziel wäre „*die Sache durchzudenken*“ bis zum *bedeutungsvollen Verstehen oder der Übereinstimmung der Beteiligten*“. Und während es nicht immer der Fall sein mag, dass philosophisches Forschen „*eine auf Gegenseitigkeit beruhende Haltung unter den Beteiligten manifestiert: Interesse, Respekt und Anteilnahme am anderen, selbst bei Meinungsverschiedenheiten*“,

scheinen diese generellen Qualitäten mit der Entwicklung der **Reflexion** und des Reflexionsvermögens innerhalb der Gruppe einherzugehen.

Es wäre tatsächlich möglich, Burbules' Definition von Dialog und die oben stehende Darstellung des philosophischen Forschens mit einer einzelnen, einfachen Definition des „philosophischen Dialoges“ zusammenzufassen: **Reflektives Gespräch, bedingt durch den Wunsch, die Welt und einander besser zu verstehen.**

Was das Unterrichten und Lernen betrifft, kann philosophisches Fragen als grundlegend für das gesamte Unternehmen (der Bildung) aufgefasst werden, besonders dann, wenn die folgenden beiden Punkte beachtet werden:

- (a) dass viele Begriffe in der alltäglichen Verwendung – selbst in Schulklassen, in denen versucht wird, die Welt als klar und einfach darzustellen – komplex und anfechtbar sind. (Waren die Römer/Christen zivilisiert, und die Barbaren/ Wikinger nicht? War Othello eifersüchtig oder eher eingebildet? Ist die globale Erwärmung durch den Menschen verursacht, und wenn ja, was sollten wir dagegen tun?)
- (b) dass sogar dann, wenn Begriffe durch Lehrer/Lehrerinnen gut erklärt, beispielhaft erläutert, ausgearbeitet und bewertet werden können, die wahre Herausforderung darin besteht, wie man Schüler und Schülerinnen dazu bringt, die Begriffe für sich zufriedenstellend zu klären.

Eine sehr gute Antwort auf diese Herausforderung scheint zu sein, sie dazu zu ermutigen, gemeinsam, im Dialog, mit dem Erforschen und Erklären von Begriffen zu beginnen.

Hier nun einige Indizien, die diese Forderung stützen.

## Wege des Lernens

(1) Der in der Einleitung bereits erwähnte Mathematiklehrer, Colin Hannaford, nimmt sein Vertrauen in die Diskussion/den Dialog, aus den Ergebnissen der Forschung, die er in einem Artikel für den *National Literacy Trust* in Großbritannien ausführlich beschreibt.

Der Anteil an Wissen, den Kinder behalten, hängt von der Lehrmethode ab, durch die sie es vermittelt bekommen. Die drei häufigsten Aktivitäten im „traditionellen“ Unterricht schneiden schwach ab:

- Durch Zuhören speichern Kinder im Durchschnitt 5% der erhaltenen Informationen;
- durch Lesen 10%;
- und durch audio-visuelle Techniken 20%.

Im Gegensatz dazu zeigen sich bei

- Diskussion (50%),
- Lernen durch Handeln (75%)
- und beim Erklären für die anderen (90%)

bedeutsame Verbesserungen im Ausmaß des gespeicherten Wissens.

Für jene Lehrerinnen und Lehrer, die speziell darauf fixiert sind, dass Kinder sich Informationen/Wissen für Prüfungen und Tests aneignen, sind dies besonders signifikante Zahlen.

(2) Sie geben die Ergebnisse von Cazden (2001, *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth NH: Heinemann) und von Nystrand *et al* (1997) in ihren großangelegten Pre- und Post-Test-Studien in Amerika, „*Opening Dialog: Understanding the Dynamics of Language und Learning in the English Classroom*“, New York: Teachers College Press wieder. Letztere Studie zeigte, dass

„authentische“ (oder offene) Fragen im Gegensatz zu dem, was Nystrand „Test“ (oder geschlossene) Fragen mit nur einer möglichen Antwort nennt, viel wahrscheinlicher zu erfolgreichem Lernen und echtem Verstehen führen.

(3) Ferner zeigte Marc Aulls, Psychologieprofessor an der McGill Universität in Quebec in einer im *Journal of Educational Psychology* (1998) veröffentlichten Studie, dass das Abrufen von Lektionen über die antike ägyptische Gesellschaft durch 12jährige sich als erfolgreicher erwies, wenn Schüler im Unterricht in Diskussionen zu Themen des Lehrbuches verwickelt wurden, und ihnen die Möglichkeit geboten wurde, eigene Fragen zu stellen.

(4) Robin Alexander zitiert in seinem wegweisenden Buch *„Dialogical Teaching“* Jerome Bruner, ehemaliger Psychologieprofessor in Harvard und dann Oxford, der argumentiert, dass: „einige Forschungsreihen – über Intersubjektivität, die Natur des menschlichen Geistes, die Metakognition und gemeinschaftliches Lernen – allesamt auf das Prinzip hinauslaufen, dass Kinder selbständig denken müssen, bevor sie wirklich wissen und verstehen, und dass der Unterricht ihnen diese linguistischen Möglichkeiten und Begegnungen, die sie dazu befähigen, bieten muss.“

(5) Und schließlich zitieren wir in diesem Abschnitt Robert Sternberg, Präsident der *American Psychological Association*, und Begründer der „triarchischen“ Intelligenztheorie (d.h. mit 3 Hauptelementen, nämlich kritisch, kreativ und praktisch), der schlichtweg sagte: *„Ziel des Lehrers ist es, die Schüler so zu unterrichten, dass sie zu besseren Denkern werden, und zwar durch das Verwickeln der Schüler in Dialoge“*. Er fährt fort: *„Kein Programm, das ich kenne, ist besser geeignet, dauerhafte und übertragbare Denkfähigkeiten zu unterrichten als Kinderphilosophie“*.

Der nächste Abschnitt betrachtet nun die sich häufenden Indizien aus der *P4C*-Praxis, dass der Zugang zum Denken und Lernen mittels einer „*community of inquiry*“ sowohl für den Lernenden als auch den Lehrer enorme Vorteile bringt.

## **Ergebnisse der *P4C* / *Community of Inquiry***

(6) Eine der bemerkenswertesten Erkenntnisse der letzten Jahre gab es in einer Studie über 18 Grundschulen in Clackmannanshire, einer kleinen Grafschaft in Schottland, wo *P4C* eine Stunde pro Woche über ein Jahr lang praktiziert wurde. Keith Topping, Professor des Instituts für Pädagogik und Sozialarbeit an der *University of Dundee* berichtet: *„Einige Pädagogen argumentieren, dass die Verbesserung des Denkens unmöglich zu messen sei. Dennoch können in zehn rigoros kontrollierten experimentellen Untersuchungen beim Philosophieren mit Kindern (*P4C*) positive Ergebnisse aufgezeigt werden. Diese Studien ermittelten die Ergebnisse mittels genormter Tests im Lesen, Argumentieren, bezüglich kognitiver und anderer lehrplanbezogener Fähigkeiten; mittels Messungen des Selbstwertgefühls und Verhaltens der Kinder, und durch Schüler-Lehrer-Fragen. Alle Studien haben positive Ergebnisse und eine einheitlich gemäßigte, positive Effektgröße (0,43) in *P4C* bei einer großen Bandbreite an Ergebnismessungen gezeigt. Dies weist auf eine Steigerung des IQs um 6,5 Punkte bei einem Durchschnittskind hin.“*

(7) Besser noch, die Kinder, die in eine höhere Schule kamen, in der sie nicht mehr *P4C* praktizierten, wurden ein Jahr später noch einmal einem standardisierten kognitiven Leistungstest unterzogen, bei dem ihr Leistungsniveau konstant geblieben war. Bei Kindern, die in den Grundschulen keine *P4C* praktiziert hatten, zeigte sich nach dem ersten Jahr ein bedeutender Rückgang im Leistungsniveau (ein besorgniserregender, aber nicht ungewöhnlicher Befund).

(8) Aber *P4C* hat, regelmäßig durchgeführt, derartige Ergebnisse mit sich gebracht, seit sie das erste Mal in den späten 70-igern und frühen 80-igern in den USA eingesetzt wurde.

Hier werden Beispiele von 14 überprüften Studien, veröffentlicht, die vom *IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children)* der *Montclair University* in New Jersey angeführt werden.

(E = Versuchsgruppe, und C = Kontrollgruppe)

(a) Karras (1979)

Gruppen: Schüler der 5. und 6. Klasse in Lexington (E = 150, C = 150)  
Einsatz von *P4C*: 2 Stunden pro Woche 1 Jahr lang  
Maßnahmen: **Argumentationsfähigkeit** (NJ – New Jersey – Educational Testing Service [= *weltweit größte unabhängige Gesellschaft im Bereich der Bewertung von Bildung*], formeller und informeller Logiktest)  
Ergebnis: E beim Post-Test signifikant besser als C ( $p < .05$ )

(b) Cinquino (1981)

Gruppen: begabte Schüler der 5. und 6. Klasse in NJ (E = 47, C = 0)  
Einsatz von *P4C*: 7 Monate  
Maßnahmen: Formelles Argumentieren (vom NJ ETS entwickelter Test)  
Inferentielles Argumentieren (CTMM)  
**Ideelle Produktivität** (HMR., WCU, WCB)  
Ergebnis: Äußerst signifikante ( $p < .01$ ) Steigerung bei jeder Maßnahme.

(c) Shipman (1982)

Gruppen: Schüler der 6. Klasse in Pennsylvania (E = 750, C – demographisch abgestimmt mit Schülern aus NJ)  
Einsatz von *P4C*: 2,5 Stunden pro Woche 1 Jahr lang

Maßnahmen: Formelles und **informelles Argumentieren** (vom NJ ETS entwickelter Test)

Ideeller Fluss und Flexibilität (WCU)

Ergebnis „Argumentieren“: E beim Posttest durchwegs erfolgreicher als C.

Ideeller Fluss: 14 von 16 E Klassen verzeichneten signifikante Steigerungen.

(d) Iorio, Weinstein & Martin (1984)

Gruppen: Schüler der 3., 4. u. 5. Klasse in New York City mit verschiedenem ethnischen Hintergrund und unterschiedlichen Englischniveaus (E = 380, C = 344)

Einsatz von *P4C*: 1 Jahr lang

Maßnahmen: Formelles und informelles Argumentieren (vom NJ ETS entwickelter Test)

Lehrerwahrnehmung der **Fähigkeit** der Schüler, **vernünftig zu agieren** (CDC)

Ergebnis „Argumentieren“: E zeigte bedeutende Verbesserung im Vergleich zu C ( $p < .001$ ).

Lehrerwahrnehmung: E Lehrer zeigten signifikante Steigerung im Vergleich zu C.

Insgesamt war bei 11 der 14 Studien **Argumentieren** eine abhängige Variable, und in jedem einzelnen Fall waren bedeutende Verbesserungen in der Leistung dieser Fähigkeit festzustellen.

In den 3 Studien, die die Wirkung der Intervention beim **Leseverständnis** untersuchten, wurden beträchtliche Leistungssteigerungen nachgewiesen.

Es wurde eine signifikante Verbesserung bei den Studien zu ideeller Produktivität, Flüssigkeit und Flexibilität sowie bei jeder der 3 Studien, die die

**Verhaltensdimensionen** der Leistungen der Schüler/Schülerinnen untersuchte, verzeichnet.

Die Cinquinostudie überprüfte auch **elterliche Haltungen** gegenüber *P4C* und fand, dass von den 35 interviewten Eltern 33 sagten, dass sie möchten, dass ihre Kinder am Programm teilnehmen, wenn es weitergeführt wird.

(e) In einer Studie fand das *New Jersey Educational Testing Service (ETS)* heraus, dass Schüler/Schülerinnen der Versuchsgruppe eine um **36 % größere Steigerung in Mathematik** verzeichneten als die Schüler/Schülerinnen der Kontrollgruppe, und die **Steigerung beim Lesen war um 66 % größer**.

(f) Eine weitere Studie, die das ETS 1980 durchgeführt hatte, die über 2000 Mittelschüler/innen einbezog, und die sich eines äußerst präzisen Tests über **formelles und informelles Argumentieren** bediente, **zeigte, dass** über einen Zeitraum von einem Jahr **die Steigerung der Versuchsgruppe um 80 % größer war** als der Zuwachs bei der Kontrollgruppe. Und ein ähnliches Experiment aus 1981, das 32 Klassen der sechsten Schulstufe involvierte, resultierte darin, dass sich 29 Klassen auf der .05 Ebene verbesserten, und 19 verzeichneten enorme Verbesserungen auf der .005 Ebene oder noch besser.

Es lohnt sich vor allem, die Bedeutung der Zugewinne beim Argumentieren, besonders beim New Jersey ETS Test, hervorzuheben. Dieser Test – der üblicherweise im frühen Teenageralter durchgeführt wird – hat gezeigt, dass er besonders gut der Leistung auf Diplommiveau entspricht. Ob es die Fähigkeit, bereits im frühen Teenageralter gut argumentieren zu können, ist, die stets das eigene Lernen durch die formellen Bereiche der Bildung beschleunigt, oder ob es nur eine einfache Tatsache ist, dass der Lernerfolg auf Diplomebene davon abhängt, ob man diese Fähigkeit besitzt, kann das Argument für einen Zugang, mittels dem eine solche Fähigkeit bereits ab einem sehr frühen Alter entwickelt

wird (*P4C* kann bereits ab 6 Jahren oder schon früher praktiziert werden), sehr stark sein.

Aber jetzt sollten wir ein paar andere Argumente ansprechen: (i) dass die **Stundenpläne** so voll sind (mit anderen wichtigen „Fächern“), dass keine Zeit mehr bleibt, um spezielle Stunden für entweder philosophisches Forschen oder den „reinen“ Dialog einzubauen; (ii) dass, sogar wenn Zeit im Stundenplan gefunden werden könnte, die Lehrer/ die Lehrerinnen nicht das **Wissen und die Fähigkeiten** haben, solche Stunden zu unterrichten.

Schulleiter/innen und Lehrplangestalter/innen müssen natürlich, kurz gesagt, Prioritäten setzen. Aber angesichts der oben genannten Indizien, speziell jener von Clackmannanshire, ist es sicherlich gerechtfertigt, sich zu fragen, was eine bessere Investition in Zeit sein könnte, als nur in eine einzige Stunde, die die Fähigkeit, und auch die Leistung, quer durch den Lehrplan derart drastisch verbessern kann.

Außerdem sind dieses Buch und der Kurs nicht speziell dazu da, die Fähigkeiten der Lehrer/innen zu entwickeln, damit sie eine Stunde lang ein philosophisches Gespräch leiten. Der Kurs wurde konzipiert, um die Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer dahingehend zu entwickeln, um den philosophischen Dialog leiten zu können und ihn schließlich auch in ihren herkömmlichen Unterricht einfließen zu lassen. Unser Argument ist ganz einfach, etwas über das philosophische Forschen zu lernen wird ihnen bei diesem Prozess enorm helfen (speziell wie man konzeptuelle Analysen entwickelt, oder was *P4C*-Praktiker häufig „**Konzeptbildung**“ nennen).

Dieser Punkt wurde bereits angedeutet, als wir die weite Bandbreite von alltäglichen Konzepten festhielten, die problematischer waren (oder um es positiver zu formulieren, umfassender), als Menschen es allgemein deuteten. Das wird während der Kursstunden expliziter gemacht, wenn Schlüsselkonzepte in verschiedenen Fachbereichen zur Analyse vorgeschlagen werden. Das inkludiert allgemeine Konzepte, die den Lehrplan durchziehen, wie z.B. „*Ursache*“,

„Bedingungen“, „notwendig“, „ausreichend“, „Bedeutung“, „Relevanz“, „Tatsache“, „Meinung“, „vergleichen“, „gegenüberstellen“ usw. Aber es inkludiert auch gegenstandsspezifische Konzepte, wie z.B. „Emotion“ oder „Charakter“ (Literatur), „Zahl“ oder „Verhältnis“ (Mathematik), „Substanz“ oder „Verbindung“ (Wissenschaft), „Funktion“ oder „Effizienz“ (Design), „Form“ oder „Schönheit“ (Kunst), „Reich“ oder „Regierung“ (Geschichte/Politik), „Umwelt“ oder „Nachhaltigkeit“ (Geographie), „Kultur“ oder „Tempora“ (Sprachen), „Fitness“ oder „Wettkampf“ (Leibeserziehungen) usw.

Was die Frage des Wissens und der Fähigkeiten angeht, geht es eben genau darum, diese zu entwickeln, wofür dieser Kurs auch gestaltet wurde! Wenn das Ziel (des **besseren Unterrichtens der Lernenden**) erwünscht ist, dann müssen auch die Mittel (**besseres Lernen durch die Lehrer**) erwünscht sein.

Nichtsdestoweniger gehen wir jetzt über zu einem dritten Abschnitt von Indizien, von denen wir glauben, dass sie zeigen werden, dass es den Lehrern von herkömmlichen Fächern nicht nur an wichtigen Fähigkeiten mangelt, sondern auch – was ermunternder ist – dass sie sehr wohl in der Lage sind, diese Mängel zu beseitigen.

## **Besseres Unterrichten für besseres Denken und Lernen**

(9) Nystrand, dessen Studie oben in (2) zitiert wurde, schrieb später: *„Unsere früheren Forschungsergebnisse zeigten, dass der dialogischer Diskurs selten vorkommt – nur ungefähr 15 % des Unterrichts in den mehr als 100 mittleren und höheren Schulklassen der Studie. Unsere aktuelle Studie untersucht, wie förderlich eine dialogische Umsetzung sein kann. Hauptziel war es festzustellen, wie Lehrer solche Verschiebungen im Gespräch beginnen, warum und wie sie sie beenden, und welcher Kontext im Unterricht dies fördert. Diese Studie bestätigt, dass „**dialogische Verschiebungen**“ selten vorkommen, und zwar in weniger als 7 % aller beobachteten Unterrichtseinheiten. Das verblüffendste Ergebnis ist das buchstäbliche*

*Fehlen von dialogischen Verschiebungen in Klassen niedrigerer Leistungsgruppen: Nur 2 dialogische Verschiebungen bei den 197 Unterrichtsabschnitten, die wir beobachtet hatten, zweifelsohne ein Resultat der Betonung auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Testfragen zu vorher Gelesenem. Ganz einfach ausgedrückt, Schüler niedrigerer Leistungsgruppen haben wenig Möglichkeit zur Diskussion.“(<http://cela.albany.edu/newslet/spring99/spring99.pdf>)*

(10) Wie Lehrer/Lehrerinnen „solche Verschiebungen im Gespräch“ in Gang bringen, ist also durchaus noch nicht klar definiert. Manche beginnen den Dialog mit **Fragen** – Fragen einer offenen, einladenden Art. Diese führen eher zu ausführlicheren und vielfältigeren Antworten als zu „Test-“Fragen, von denen Nystrand spricht. Was sind nun Indizien für die Verwendung von offenen Fragen?

Das Folgende ist in einem Bericht von Steven Hastings, veröffentlicht in der *Times Educational Supplement*, 04/07/2003, nachzulesen:

- „Der/die Durchschnitts-“Lehrer/Lehrerin stellt ca. 400 Fragen pro Tag, lässt weniger als eine Sekunde Zeit für die Antwort, bevor er/sie die Frage an eine weitere Person richtet oder sie selbst beantwortet.
- Aber! – die optimale „Wartezeit“ für Antworten (was Robin Alexander lieber „Denkzeit“ nennt) liegt bei 3 Sekunden für Fragen von „niederer Ordnung“ (Erinnerungen) (Budd Rowe, 1974, und Ken Tobin, 1997).
- Studien von 1912, 1935 und 1970 haben allesamt gezeigt, dass mindestens 60 % der Fragen „niederer Ordnung“ waren, und mindestens 30 % der Fragen für „arbeitsorientiert“ gehalten werden.
- Eine Studie aus 1989 der Lincoln Universität besagt, dass nur 4 % der Fragen der Mittelschullehrer/innen „höherer Ordnung“ waren, während Ted Wraggs umfassendere Forschung in Grundschulen mit einer Zahl von 8 % aufwartete.

- Eine Überprüfung von 37 Projekten im Jahr 1988 weist darauf hin, dass das Erhöhen des Anteils von Fragen „höherer Ordnung“ auf 50 % die Haltung und Leistung der Schüler beträchtlich verbesserte.

Der Bezug zu „**höherer**“ und „**niederer Ordnung**“ basiert auf der bewährten Taxonomie von Bloom, bei der die Denkfähigkeiten niederer Ordnung, in aufsteigender Reihenfolge, *Wissen* (= Abrufen) und *Verstehen* und *Anwenden* (von Wissen) sind, und die höherer Ordnung weiterführen mit *Analyse*, *Synthese* und *Beurteilung*.

Besonders aus den letzten beiden Punkten geht klar hervor, dass die meisten Lehrer/innen – aus allen Fächern – viel aufzuholen haben. Das ist die beinahe deprimierende Ansicht von Robin Alexander, der den Zustand in Englands Schulklassen in „*Dialogical Teaching*“ (2004) wie folgt zusammenfasst:

*„Zu den Merkmalen, die gegenüber Veränderungen besonders widerstandsfähig zu sein scheinen, zählen:*

- *Der relative Mangel an Gesprächen, die Kinder wirklich dazu anregen würden, selbständig zu denken; und besonders das niedrige Niveau von kognitiven Anforderungen vieler Fragen im Unterricht.*
- *Das anhaltende Vorherrschen von nicht offen gestellten Fragen, trotz des Interesses an der Förderung von offeneren Formen des Fragens und Forschens zu.*
- *Das gewohnheitsmäßige und vielleicht gedankenlose Aussprechen von langweiligem, universellem Lob statt eines Feedbacks, das Wesentliches feststellt und informiert.*

- *Das anscheinende Paradoxon, dass Kinder überall in Gruppen, aber selten als Gruppe arbeiten.*
- *Selten von Schülerinnen und Schülern durchgeführte Diskussionen und autonom von ihnen vorgeschlagene Problemlösungen.*

Er bemerkt auch: *„das verblüffende Ergebnis ist, dass gut-strukturierte, mündliche und gemeinschaftliche Aktivitäten die Konzentration der Kinder auf eine Aufgabe gleichmäßiger erhalten als die Einzelarbeit mit schreib- und textbasierten Aufgaben; dennoch herrscht in vielen Klassen immer noch Letztere vor.“* (Seine eigene Forschung, 1995, *Versions of Primary Education*, London: Routledge, S. 157-8)

(11) So wie offene Fragen den Dialog anregen, ist es wichtig, die „Wartezeit“ auf Antworten zu verlängern oder eine „Denkzeit“, **„Thinking-Time“** einzuführen. Budd Rowe (ibid, in Dillon, 1994) fand heraus, dass man, wenn man den Schülerinnen und Schülern 1 bis 3 Sekunden länger Zeit gibt, es zu einer Steigerung von Antworten von 7 auf 28 Wörter führte, und auch die unaufgeforderten Antworten nahmen von 3 auf 37 zu. Und diese Wirkung lässt sich auch auf allen Ebenen der höheren Schulbildung feststellen. Im Folgenden wird über eine Studie zur Anwendung des ‘pause procedure’ (des „Pausenverfahrens“) im Unterricht berichtet.

*„Bei dieser Studie hielt ein Lehrer jeweils zwei Minuten lang oder bei drei Gelegenheiten, während jeder der fünf Unterrichtsstunden, inne: Die Intervalle dauerten insgesamt 12 bis 18 Minuten. Während dieser „Pausen“ arbeiteten die Schülerinnen und Schüler paarweise zusammen, diskutierten und überarbeiteten ihre Aufzeichnungen. Zwischen Lehrer und Schülerinnen und Schülern gab es keine Interaktion. Am Ende jeder Stunde bekamen die Schüler drei Minuten Zeit, um alles, woran sie sich erinnern konnten (freies Abrufen), niederzuschreiben; 12 Tage nach der letzten Unterrichtseinheit machten die Schülerinnen und Schüler noch einen 65 Punkte umfassenden Multiple-Choice-Test, bei dem das Langzeitgedächtnis geprüft*

wurde. Eine Kontrollgruppe erhielt den gleichen Unterricht (mit den gleichen Anekdoten und visuellen Hilfsmitteln) und wurde ähnlich getestet.

In zwei separaten Kursen, die über zwei Semester wiederholt wurden, waren die Ergebnisse sehr bemerkenswert und einheitlich: Schüler und Schülerinnen, deren Unterricht „das Innehalten“ des Lehrers beinhaltete, schnitten **beim freien Abrufen und beim Verständnistest bedeutend besser** ab. Der Unterschied der Durchschnittsnote zwischen den beiden Gruppen war in der Tat hoch genug, um, abhängig von der Höchstpunktzahl, eine Unterscheidung in zwei Leistungsstufen zu machen!“

Ruhl, K. L., Hughes, C. A., & Schloss, P. J. (1987, Winter), *Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall. Teacher Education und Special Education, 10, 14-18.*

(12) Was Ruhls Studie paradoxerweise zeigt, ist, dass Lehrer/innen oder Lektoren/Lektorinnen zum Dialog und besserem Lernen anregen können, indem sie einfach nichts, sowie gelegentlich etwas Nützliches sagen! Das bekräftigt Ergebnisse und Vorschläge von Dillon in „*Using Discussion in the Classroom*“, in denen er ausdrücklich davon abrät, während einer Diskussion Fragen zu stellen. Alternativen, die er – abgesehen von bewusstem Schweigen – vorschlägt, sind: Aussagen, Signale (wie Ausrufe oder Gesten) und **Fragen von Schülerinnen und Schülern** (S. 80 – 91).

Insbesondere merkt er an, dass Antworten von Schülerinnen und Schülern auf Fragen von anderen Schülern länger und komplexer als die, auf Lehrerfragen sind. Mishler (1978) fand, dass bei Erstklasslern die meisten Antworten auf Lehrerfragen nur aus ein oder zwei Wörtern im Gegensatz zu sechs und mehr Wörtern als Antwort auf Fragen von anderen Kindern bestanden. (Das ist besonders ermutigend für den Einsatz von *P4C*, bei dem es ein Grundprinzip ist, den Kindern eigene Fragen zu entlocken und sie auszuarbeiten.)

(13) Eine jüngere Studie über die Auswirkung der nationalen Lese-, Schreib- und Rechenstrategien der britischen Regierung, abermals zitiert in Alexander (2004), schlussfolgerte: „*Weit davon entfernt, Beiträge von Schülerinnen und Schülern zu fördern und weiterzuentwickeln, um mehr Interaktion und kognitives Engagement zu fördern, waren die meisten der Fragen nur auf einer niederen kognitiven Ebene, um die Antworten der Schüler in Richtung einer festgelegten Antwort zu lenken. Nur 15 % der Fragen waren offen gestellte Fragen... Es kam selten vor, dass ein Lehrer beim Prüfen länger beim gleichen Kind blieb und es durch weitere Fragen zum nachhaltigen and erweiterten Dialog ermutigte. Es kam nur bei knapp über 11 % des Fragensaustausches vor... Die meisten der Prüfungsgespräche waren sehr kurz mit Antworten, die im Durchschnitt nur 5 Sekunden dauerten, und zu 70 % der Zeit auf 3 oder weniger Wörter begrenzt waren.*“ (Smith, Hardman et al, 2004, 408)

(14) Im Gegensatz dazu gibt es erfreuliche Neuigkeiten aus Großbritannien bezüglich dessen, was ursprünglich als ‘thinking skills programmes’, bezeichnet wurde, aber was man besser ‘**cognitive development** approaches’ oder ‘strategies for developing **habits of mind**’ bezeichnen könnte.. *P4C* ist ein solcher Zugang, auf den wir schon zuvor hingewiesen haben. Der erfolgreichste andere Zugang ist *CASE*, oder **Cognitive Acceleration through Science Education**, der am King’s College in London entwickelt wurde. In Studien im Laufe der 90iger Jahre verbesserte diese Intervention im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer die Ergebnisse bei allgemeinen Tests regelmäßig, dies zeigte sich auch in Fächern wie Englisch und Mathematik. (P. Adey, 1991, *Better Learning*, und M. Shayer, 1996, *The Long-term Effects of Cognitive Acceleration on Pupils’ School Achievement.*)

Was unserer Meinung nach maßgeblich für diese Ergebnisse ist, dass ein erheblicher Akzent des Programmes auf die Diskussion gesetzt wird, die sowohl als Anregung für **Metakognition**, als auch als Ermutigung dafür angesehen wird, das Lernen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht auf andere Fächer **zu übertragen**. Auf der CASE Website wird der Wert der Diskussion folgendermaßen beschrieben: ([http://www.case-network.org/case\\_info.html](http://www.case-network.org/case_info.html)):

- *Die Diskussion zwischen den Schülerinnen und Schülern bietet die grundlegende Möglichkeit, die Bandbreite der von ihnen angewendeten durchführungsbezogenen Strategien zu erweitern und zu verstärken.*
- *Die Diskussion bietet die Möglichkeit, sich vieler alternativer Vorgehensweisen bei jeder einzelnen Aufgabe bewusst zu werden, und über die Art der Ergebnisse nachzudenken.*
- *Die Diskussion ermöglicht soziale Interaktion und die Entwicklung und das Verbessern von Konzepten, Ereignissen und Ideen.*
- *Die Diskussion veranlasst zum Nachdenken und bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, „über ihr Denken nachzudenken“ und es mit anderen zu teilen.*
- *Die Diskussion ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sich bewusst zu machen, dass Fehler überwunden werden können.*
- *Die Diskussion kann verdeutlichen, dass verschiedene Interpretationen abhängig von den eigenen Wahrnehmungen und bisherigen Erfahrungen auf Ereignisse/Ideen/Vorkommnisse/Ergebnisse übertragen werden können.*

(15) Schließlich haben noch zwei weitere bedeutende Studien in Großbritannien den Wert der Diskussion hervorgehoben, vorausgesetzt, dass diese gut geführt wird. Ein Projekt umfasste 230 10jährige Kinder, und war darauf ausgelegt, zu zeigen, ob sich bei den Kindern, denen das Zusammenarbeiten und miteinander Reden beigebracht wird, die Leistungen in naturwissenschaftlichen Fächern verbesserte. (N. Mercer *et al*, 2004, *Reasoning as a scientist* – siehe auch <http://www.standards.dfes.gov.uk/research/>); das andere umfasste 6 Klassen von 7-jährigen und war darauf ausgelegt, durch das Vermitteln von Interaktion und

gemeinsamer Argumentation den Zugang der Kinder zu Bildungsmöglichkeiten zu verbessern (R. Wegerif *et al*, 2004, *Widening access to educational opportunities*).

Beide Studien verwendeten Strategien zur Förderung von Denkfähigkeiten, mit der Bezeichnung „**Thinking Together**“ [*Miteinander Denken*], und beide erreichten ihr Ziel. Der Dialog spielte bei dieser Herangehensweise eine zentrale Rolle, vom Lernen der grundlegenden Regeln bis hin zur Bewältigen von verschiedenen Herausforderungen und Zielen.

Es fehlt also nicht allen Lehrern/Lehrerinnen/Klassen in Großbritannien an Bereitschaft und der Möglichkeit, ihre Methoden dem 21. Jahrhundert anzupassen. Robin Alexander, dessen Studie „*Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*“ (2001, Oxford: Blackwell) noch mehr die Seltenheit des dialogischen Unterrichts weltweit bewusst machte, bemerkte sehr wohl, dass es stärkere Traditionen solcher Unterrichtsmethoden auch anderswo in Europa, sowie auch in Japan und Singapur, gab.

Aber in seiner jüngsten Veröffentlichung ‘*Education as Dialog: Moral and Pedagogical Choices for a Runaway World*’ (2006, Hong Kong Institute of Education) schreibt er, dass der Anteil – und die Notwendigkeit zum Dialog im Unterricht sowie über den Unterricht – ständig steigt:

*„Umweltkatastrophen und der damit einhergehende soziale Kollaps, wird nicht nur Folge der kapitalistischen Machtgier sein, sondern grundsätzlich eher das simple Scheitern der kollektiven Vorstellungskraft sein; ein Scheitern, Ursache und Folge in Beziehung zueinander zu setzen, Verbindungen herzustellen, in den notwendigen Dialog zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu treten; zwischen der hart erkämpften Erfahrung einer Generation und den zwanglosen Ambitionen der nächsten; zwischen der Menschheit und der natürlichen Welt; und zwischen der Erwartung unendlich materieller Erfüllung und der Tatsache der begrenzten Ressourcen.*

*All das ‚weiß die Welt, doch keiner weiß zu meiden‘ (Shakespeare, Sonnet 129). Und zu dieser Situation eines Wissens, ohne es zu verstehen oder verknüpfen zu können, stellt der Dialog, so wage ich zu empfehlen, ein vielversprechendes Gegenmittel dar.“ (S. 14 – 15)*

## **Dialoge führen für ein besseres Leben**

Alexander glaubt schlechthin, dass der Dialog ein einflussreiches und notwendiges pädagogisches Werkzeug sei – das heißt „pädagogisch“ im weitesten Sinne, was der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey angesichts der Tatsache, dass er eine entscheidende Verbindung zwischen dem (pädagogischen) Prozess des Forschens und Fragens und dem (politischen) Prozess der Demokratie sah, bestätigt hätte. Hinter Alexanders Plädoyer für die Art des globalen politischen Denkens, steht sicherlich einer der berühmten Bemerkungen Sokrates': Als er gefragt wurde, Bürger welchen Landes er sei, antwortete er nicht: „Ich bin ein Athener“, sondern: „Ich bin ein Bürger der Welt/des Universums“.

Lehrer und Lehrerinnen, die mehr möchten, als nur, dass ihre Schülerinnen und Schüler gute Noten erzielen (so lobenswert dies auch sein möge), die sie stattdessen auf ihrer persönlichen Reise auf der Suche nach „dem guten Leben“ und auf ihrer sozialen Reise auf der Suche nach „der guten Gesellschaft“ begleiten wollen, mögen ihre Schülerinnen und Schüler gelegentlich davon abbringen wollen, ihren Blick nur auf Bücher zu richten; und sie werden dann den philosophischen Dialog wahrscheinlich als ein unverzichtbares „Werkzeug“ erachten.

Aber außer ihn sich derart instrumentalisiert zu denken, werden sie sich vielleicht auch in Erinnerung rufen, dass der Dialog an sich auch einen Wert hat. Es passiert genau dann, wenn Lehrende und Lernende sich selbst in einem echten und freundlichen Dialog verlieren, dass sie am ehesten sie selbst sind. Man erinnere sich nur an Freires „miteinander Verschweißen“ von Lehrern und Schülern bei einem gemeinsamen Unternehmen. Lehrer und Lehrerinnen, die solche

Erfahrungen nicht gemacht haben, oder sich und ihre Schüler nicht dafür öffnen, verzichten wahrhaftig auf einen Bestandteil des guten Lebens.

\*\*\*\*\*

Postskript: Das Folgende ist ein Lehrplanentwurf, der von David Perkins in Zusammenarbeit mit seinen Kollegen Howard Gardner und Vito Perrone der *Harvard University* vorgeschlagen wurde. Seine Bedeutung für das Projekt MENON liegt in der Betonung eines kleineren Inhaltsumfangs, und in der Schaffung von „größeren“ Fragen, die zu einer tieferen Suche nach Verständnis anregen sollen. Die Hauptkonzepte (kursiv dargestellt) dieser Fragen und Themen sind genau die Art von Konzepten, die von Analyse und Dialog profitieren würden.

#### BEISPIELE ZU THEMEN FÜR GRUNDLEGENDE FRAGEN

Von David Perkins, '*Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*'  
(New York; Free Press, 1992)

### **Naturwissenschaften**

*Evolution* mit Schwerpunkt auf den *Mechanismus* der *natürlichen Selektion* in der *Biologie* und seiner breiten Anwendbarkeit auf andere Bereiche wie *Popmusik*, *Mode*, die Evolution von *Ideen*.

Der *Ursprung* und das *Schicksal* des *Universums* mit qualitativem Schwerpunkt auf *kosmischen* Fragen wie in Stephen Hawkings '*A Brief History of Time*.'

Das *Periodensystem* mit Schwerpunkt auf der *erschreckenden* Anzahl von *Elementen*, die von frühen *Forschern* identifiziert wurden, und die *Herausforderung*, aus dem *Chaos* *Ordnung* zu machen.

Die Frage, was in der *Wissenschaft real* ist; zu verdeutlichen, wie *Wissenschaftler* unaufhörlich *Entitäten* erfinden (Quarks, Atome, schwarze Löcher), die wir nie *direkt sehen* können, aber durch zunehmende *Indizien* als real ansehen müssen.

## **Sozialwissenschaften**

*Nationalismus* und *Internationalismus* mit Schwerpunkt auf der *ursächlichen* Rolle von nationalistischen *Ansichten*; oft *Kultivierung* durch *Führer* für ihre eigenen *Zwecke* wie im Hitler-Deutschland, in der *Weltgeschichte* und in den vorherrschenden *außenpolitischen Haltungen* im heutigen Amerika.

*Revolution* und *Evolution* mit der Frage, ob *umwälzende* Revolutionen notwendig oder *evolutionäre Mechanismen* hilfreich sind.

Ursprünge von *Regierung* mit der Frage, wo, wann und warum verschiedene *Formen* von Regierungen entstanden sind.

Die Frage, was in der *Geschichte* real ist, und wie *unterschiedlich sich* Ereignisse für verschiedene *Beteiligte* und *Interpretationen* darstellen können.

## **Mathematik**

*Die Null*; fokussiert auf die *Probleme* der *praktischen* Arithmetik, die diese großartige *Erfindung* ausgelöst hat.

*Der Beweis*; fokussiert auf verschiedene Arten des *Festlegens* von etwas als *wahr*, seine *Vorteile* und *Nachteile*.

*Wahrscheinlichkeit* und *Vorhersagbarkeit*; hervorheben der universellen Notwendigkeit für einfaches wahrscheinlichkeitstheoretisches *Argumentieren* im

*Alltag*; die Frage, was in der Mathematik real ist; betonen, dass Mathematik eine Erfindung ist, und dass viele der mathematischen Dinge ursprünglich nicht als real angesehen wurden (zum Beispiel *negative* Zahlen, Null und sogar die Ziffer Eins).

## Literatur

*Gleichnis* und *Fabel*; gegenüberstellen von *klassischen* und *modernen* Beispielen und Fragen dazu, ob sich die Form verändert hat oder prinzipiell gleich bleibt.

*Biographie* und *Autobiographie*; gegenüberstellen wie diese Formen die wahre *Person enthüllen* und *verschleiern können*; die Form und die *Befreiung* von der Form, durch das Untersuchen, was *Autoren* offenbar gewonnen haben, wenn sie manchmal gewisse Formen *annehmen* und manchmal *ablehnen* (die *dramatischen Einheiten*, das Sonett).

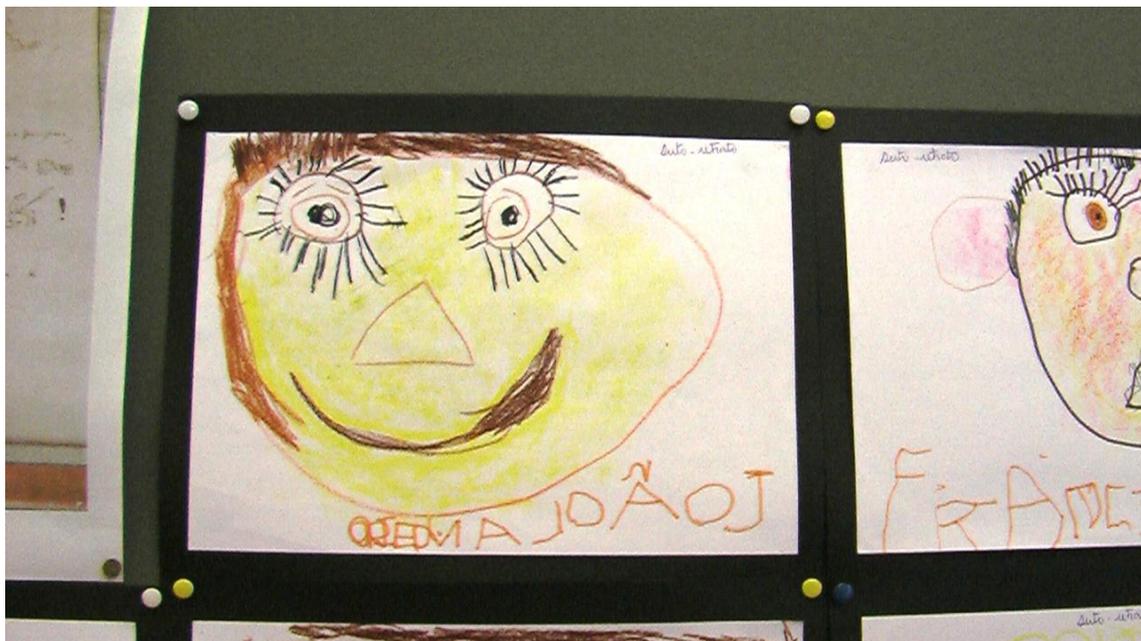
Die Frage, was in der *Literatur* real ist, durch das Entdecken der vielen *Bedeutungen* des *Realismus*, und wie wir etwas über das *echte Leben* aus der *Romanliteratur* lernen können.

## KAPITEL 2

# WARUM DER DIALOG IM UNTERRICHT NICHT IMMER EINE GUTE IDEE IST

Felix García Moriyón & Roger Sutcliff

Spanien & UK



*Félix: Seit Anbeginn hat die formelle Erziehung zwei unterschiedliche Ziele: die Bildung der Gesellschaft als solches, sodass neue Generationen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten entwickeln, sowie die Herausbildung von Verhaltensweisen, die ihnen helfen werden, mit den Problemen des Zusammenlebens in einer gemeinsamen Welt fertigzuwerden.*

Roger: Das könnten gut zwei der Ziele der formellen Erziehung sein, aber zumindest in Großbritannien gibt es noch weitere. Zum Beispiel wird Bildung als „ein Weg der spirituellen, moralischen, sozialen, kulturellen, physischen und geistigen Entwicklung und somit zum Wohlergehen des Einzelnen“ gesehen. (Nationaler Lehrplan) Ich wage zu sagen, dass andere Länder ähnliche Ziele in ihren Lehrplänen stehen haben. Sicherlich kann man die These aufstellen, dass es für jeden Einzelnen notwendig ist, aktiv in *jedlichen* Dialog – besonders aber in den philosophischen – involviert zu werden, um sich so zu entwickeln.

Ich werde jedoch mit den eingeschränkteren Argumenten fortfahren, die hier vorgebracht wurden; nämlich, dass die Ziele, dass die Bildung der Gesellschaft, die der neuen Generationen helfen soll Fähigkeiten zu entwickeln, um mit den Problemen des Zusammenlebens fertigzuwerden, am besten durch ein Minimum an Dialog, speziell des philosophischen, erreicht werden kann.

*Félix: Wie erwartet, gibt es all diese anderen Ziele, aber letztendlich sind die beiden, die ich im vorherigen Absatz angesprochen habe, die beiden grundlegendsten. Man kann die Situation, die sich auf die pädagogischen Ziele konzentriert aus sozialer und politischer Perspektive, betrachten. Unter diesem Gesichtspunkt gesehen hat die formelle Erziehung auch zwei unterschiedliche Ziele, obwohl diese einander widersprechen können. Erstens bietet sie den Menschen die Bildung, die sie brauchen, um Arbeit zu bekommen und die soziale Leiter hinaufzuklettern; sie beurteilt deine Leistungen, und bescheinigt, dass du dich für spezielle Arbeiten bewerben kannst. Zweitens ist es das Ziel, die Fähigkeiten und das Wissen zu fördern, dass die Menschen*

*brauchen, um vollwertige Bürgerinnen und Bürger zu werden – solche, die in der Lage sind, am sozialen und politischen Leben als freie Personen teilzunehmen.*

*Obwohl beide Ziele wichtig sind, verdient das erste von den Bildungsinstitutionen und -behörden mehr Aufmerksamkeit. Wie das von der Europäischen Kommission veröffentlichte Weißbuch zur Bildung betont: „Diese Investition in Wissen spielt eine wichtige Rolle für die Beschäftigung, Wettbewerbsfähigkeit und den sozialen Zusammenhalt“.*

Roger: Meinst du wirklich „verdienen“? Das ist ein Werturteil, das sicherlich einer Rechtfertigung bedarf. Die soziale Leiter hinaufzuklettern klingt nicht nach einem erstrebenswerten Ziel als solches, es sei denn, dass es nicht nur die hinaufkletternde Person als Ganzes verbessert, sondern letztendlich auch einen positiven Beitrag für Gesellschaft bedeutet. Einen Job zu bekommen ist vielleicht lobenswerter, da er den Wohlstand der Person generell verbessert und dies auch zum Allgemeinwohl beiträgt. Aber für das Wohlbefinden eines Menschen bedarf es mehr als nur einen Job zu haben – zum Beispiel das Genießen von guten sozialen Beziehungen –, und viele solche Dinge, sie könnten gut das Ergebnis des Lernens sein, wie man am Dialog teilnimmt.

*Félix: Natürlich ist es ein Werturteil, aber gleichzeitig ist es eine empirische Bestätigung dessen, was tatsächlich in der Gesellschaft passiert. Ich habe, die von den Europäischen Institutionen veröffentlichten Dokumente angesprochen, und es gibt auch eine Menge empirischer Bildungsforschung, die meine Ansicht stützt. Den Anforderungen der wirtschaftlichen Institutionen, wie sie von Unternehmern festgelegt werden, d.h. vom „Boss“, wird vom Bildungssystem mehr Bedeutung beigemessen. Und du kannst sicher gehen, dass die sozialen und kognitiven Fähigkeiten, die Arbeitgeber von ihren Mitarbeitern verlangen, viel mehr mit Gehorsam, Pünktlichkeit, Respekt der Autorität gegenüber usw. zu tun haben. Wie Manuel Castells in seinem hervorragenden Buch „The Age of Information“ aufzeigt, erfordern die meisten Jobs, die für die derzeitige Wirtschaft gebraucht werden,*

*überhaupt keine hohe Bildung. Man denke, zum Beispiel, an die Leute, die bei McDonalds und in anderen ähnlichen Läden und Geschäften arbeiten.*

Roger: Man könnte hier einen konzeptuellen und praktischen Widerspruch zwischen Wettbewerbsfähigkeit und sozialem Zusammenhalt herauslesen, doch abermals denke ich nicht, dass das der Kern dieses Argumentes ist. Was sicher mehr zählt, ist, dass für jedes dieser speziellen Ziele – Beschäftigung, Wettbewerbsfähigkeit und sozialer Zusammenhalt – der Dialog selbst eine Rolle spielt.

Eine nachhaltige Beschäftigung hängt sowohl kurz- als auch langfristig von guter Kommunikation zwischen Arbeitgebern und -nehmern (und erst recht mit Kunden) ab. Um solche Kommunikation entstehen zu lassen, bedarf es mehr als nur ein paar Workshops zum Thema „Kommunikationsfähigkeiten“ zu besuchen. Sie bringen nicht viel, wenn sie nicht dialogische Grundlagen vermitteln, wie z.B. kooperatives Zuhören.

Selbst die Wettbewerbsfähigkeit wird wohl in den wenigsten Fällen maximal wirksam sein, wenn sie nicht in einer dialogischen Beziehung erfasst und entwickelt wird. (Zum Beispiel: Damit ein Unternehmen auf dem Markt wettbewerbsfähig ist, braucht es Leute, die nicht nur den Markt aufgrund von Gesprächen mit Leuten – insbesondere mit bestehenden oder potentiellen Kunden – kennen, sondern auch Leute, die gutes Feedback hervorrufen und durch den Dialog zu günstigen Veränderungen beitragen können. Wieder einmal kommt das dringende Argument für mehr Praxis des Dialoges in Schulen auf.)

Man fragt sich, wie man sozialen Zusammenhalt entwickeln soll, ohne eine hohe Priorität auf den Dialog zu setzen. Man könnte sich sogar fragen, was wäre sozialer Zusammenhalt, ohne guten Dialog. Aber solch ein Dialog entsteht „natürlich“ nicht einfach nur so – er muss in den Bürgerinnen und Bürgern schon in sehr jungen Jahren kultiviert werden.

*Félix: Du hast wieder Recht: Dialog ist immer erforderlich, aber das gilt nur, wenn man sich des Dialoges im weitesten Sinne des Wortes bedient. Zum Beispiel jedes Mal, wenn ein Lehrer einem Schüler eine Frage stellt, um seine Hausaufgabe bzw. sein Wissen zu prüfen, handelt es sich um einen Dialog. Aber in diesem Fall, wie auch in vielen anderen, grundsätzlich etwa im Arbeitsumfeld, in dem Arbeitgeber ihren Mitarbeitern auftragen, was sie zu arbeiten haben, handelt es sich um einen asymmetrischen Dialog ohne tatsächliche Redefreiheit von Seiten des Arbeiters. Das trifft auch im schulischen Umfeld zu. Lehrer und Schüler müssen zwar die ganze Zeit reden, aber es ist der Lehrer, der das Ausmaß des Dialoges kontrolliert. Schüler müssen nur aufnehmen, was Lehrer ihnen sagen, ein paar Fragen stellen, um klarzustellen, dass sie das Thema verstanden haben, und auf Fragen der Lehrer antworten, um zu zeigen, dass sie das vom Lehrer vermittelte Wissen behalten haben. Also muss die meiste Zeit in den Schulen dafür verwendet werden, all das Wissen zu überliefern, das erforderlich ist, um künftig produktive und fähige Arbeiter heranzubilden, und um diese grundlegenden Fakten zu verinnerlichen. Denk zum Beispiel nur an Platons Dialog: Es ist Sokrates, der fast die ganze Zeit spricht. Seine Redezeit ist viel länger als die seiner Gesprächspartner.*

Roger: Also kommen wir zum Hauptargument derjenigen, die Bildung eher als „Auffüll-“ statt als „Herausarbeitungs-“ prozess sehen: nämlich, dass Schulen die Aufgabe haben, grundlegendes Wissen und Fakten zu vermitteln, ohne dass die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger nicht ausreichend produktiv oder fähig genug wären. Darf ich dann fragen, was diese grundlegenden Fakten sind, und warum gerade diese grundlegend sind? Wohlgedenkt: Diese müssen ausreichend klar und verständlich sein, um irgendwie der allgemeinen Erkenntnis gerecht zu werden, die da lautet: „Das Meiste was ich in der Schule gelernt habe, habe ich schon wieder vergessen oder brauche ich als Erwachsener sowieso nicht“!

Oh, und wir sprechen hier offensichtlich nicht über Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Rechnen. Das könnte ein eigenes Argument sein, aber auch das ist schwach, da es Anzeichen gibt, dass die Lese- oder Schreibstandards jedenfalls

höher sind, wenn sie im dialogischen (d.h. reich an interaktiver Sprache) Umfeld gelernt werden als in einem didaktischen.

*Felix: Gut, wir können jetzt zu meinem früheren Kommentar über grundlegende Fakten zurückkommen. Ich gehe davon aus, dass es in jeder Gesellschaft einige grundlegende Fakten gibt, die den Kindern vermittelt werden müssen, wenn sie aktive Mitglieder dieser Gesellschaft werden sollen. Ich denke dabei zum Beispiel an grundlegende Fakten über das soziale Umfeld, in dem du aufwächst; oder grundlegende Fakten über deinen Körper, deine Gesundheit und Ernährung; es gibt auch grundlegende Fakten im Bereich der Wissenschaft, Mathematik und Physik. Und die wichtigsten Fakten sind die, die mit Werten verbunden sind, die den „sozialen Halt“ sichern. Diese Werte sind fundamentale Werte, die aus unserer nationalen Geschichte oder aus bedeutender Literatur stammen. Die Gesellschaft muss eine Entscheidung treffen, welche diese grundlegenden Werte sind, und diese verändern sich eben von Zeit zu Zeit. Und diese Entscheidung wird in demokratischen Gesellschaften durch Parlamentsvertreter oder spezielle Lobbies getroffen. Ich erinnere dich an die Gedanken Noam Chomskys zum Einigungsprozess in modernen Demokratien, ein durch Walter Lippmanns politische Analyse inspiriertes Buch.*

Roger: Dieser Teil des Argumentes ist für beide Seiten heikel. Wenn man mit „Werten, die den sozialen Halt sichern“ – auf autoritäre Weise – Werte wie „Gehorsam gegenüber jenen in höheren sozialen Positionen“ meint, dann bewegt man sich auf sehr unsicherem Boden. Wenn man das andererseits im weiteren demokratischen Sinne interpretiert, zum Beispiel Respekt für andere, die nicht aus der eigenen Kultur kommen, dann besteht die Herausforderung sicher darin, zu erklären, wie solcher Respekt in den vielen aus verschiedenen Kulturen zusammengesetzten Gesellschaften kultiviert werden kann. Aber gibt es eine bessere Antwort auf diese Herausforderung, als in den Schulen den Dialog, insbesondere den philosophischen, zu kultivieren?

*Felix: Ich sage nicht, dass Dialog selbst nicht eine wertvolle Sache ist, und ich behaupte auch nicht, dass wir den Dialog nicht fördern sollten. Meine Ansicht ist hier,*

*dass er einen sehr sekundären Stellenwert in unserer Gesellschaft hat, und daher sollte ihm in der Pflichtschule nicht allzuviel Aufmerksamkeit geschenkt werden. Selbst wenn es ein politisch korrektes Ziel ist, die Fähigkeit der Bürgerinnen und Bürger zu fördern, an demokratischen Institutionen teilzuhaben, zielt der versteckte (ich wage zu sagen, dass er ganz und gar nicht versteckt ist) Lehrplan in der Gesellschaft darauf ab, dem Gesetz und den Behörden zu gehorchen. Nicht mehr, aber natürlich auch nicht weniger. Andererseits gibt es viele Arbeitsstellen, wahrscheinlich sogar die meisten, für die die Menschen keine besondere Ausbildung oder höhere Fähigkeiten brauchen, um gute Arbeit zu leisten.*

Roger: Das scheint all jenen den Boden wegzuziehen, die sich für nicht-dialogische Bildung aussprechen, denn, wenn keine speziellen Fähigkeiten für die Arbeit notwendig sind, könnte dann nicht jeder den Job gut machen, ohne enorm viel Zeit mit Lernen von bedeutungslosen Wissen/Fakten verbringen zu müssen? Wären sie dann nicht besser daran, die meiste Schulzeit damit zu verbringen, zu lernen, wie sie in von sich aus lohnende Dialoge treten können (und wie sie Grundfertigkeiten sowie eine Reihe von anderen vielleicht lebensverbessernden Fähigkeiten lernen, z.B. wie man kocht usw.)?

*Felix: Du hast wahrscheinlich Recht, doch das ist nicht der Punkt. Jeder Schüler oder Lehrer kann viel Zeit mit lohnenden Dialogen verbringen, aber die Pflichtschulen haben andere Ziele, und diese Ziele werden von denen angenommen, die die Schule besuchen, unabhängig davon, ob es Schüler oder Lehrer sind. Mit diesen offiziellen Zielen im Kopf, und mit Rücksicht auf die tatsächlichen Möglichkeiten der Lehrer und Schüler während der Schulzeit, gibt es stark einschränkende Zwänge, die die Arbeit beeinflussen. Ich greife einige der größten Schwierigkeiten auf und konzentriere mich auf die, die eine stärkere Auswirkung auf die Möglichkeit haben, den philosophischen Dialogs zu nutzen. Das ist der Hauptgrund, warum dialogische Methoden in das schulische Umfeld einzuführen vergeudete Zeit, und Zeitmanagement immer ein ernsthaftes Problem im Unterricht ist.*

Roger: Man könnte der zweiten Behauptung zustimmen, ohne der ersten zustimmen zu müssen. Zeitmanagement ist tatsächlich ein Problem im Unterricht, aber vielleicht größtenteils deshalb, weil Schulen viel Wissen/Fakten vermitteln (oder vermitteln zu versuchen – ziemlich erfolglos in vielen Fällen), das/die die meisten Kinder/zukünftigen Bürgerinnen und Bürger nicht brauchen. Was die Frage angeht, ob dialogische Methoden ins schulische Umfeld einzuführen Zeitverschwendung sei, so gibt es zunehmend Indizien – die auch an anderen Stellen dieses Buches zu finden sind – dass Fähigkeiten zum Denken zu unterrichten, insbesondere durch den Dialog, gut investierte Zeit ist. Kinder entwickeln nicht nur grundlegende allgemeine Fähigkeiten, die ihnen ihr Leben lang von Nutzen sein werden, wie Problemfindung und -lösung, in einem Team zu arbeiten, offen ihre Meinung sagen usw. Sie sind auch grundsätzlich motivierter zu lernen, und – das Tüpfelchen auf dem i – sie lernen sogar das, was sie lernen müssen, effizienter.

*Felix: Dein Ansatz klingt gut. Aber vergiss nicht, Zeit ist nicht wie ein Gummi, den du dehnen kannst, wie du willst. Du musst sie so gut wie möglich nutzen, und Kinder und Eltern, und am allermeisten die Schulbehörden, erwarten von dir, dass am Ende der Pflichtschulzeit Kinder die grundlegenden Fähigkeiten beherrschen, die sie brauchen werden, um sich in der gegenwärtigen hierarchischen Gesellschaft einzuordnen. Also alles, was du tun kannst, ist, den Kindern das Grundlegende, das sie lernen müssen, zu erklären sowie einige Aktivitäten im Unterricht zu organisieren, um zu erleichtern, dass sie dieses Wissen sinnvoll erlernen.*

Roger: Ich wiederhole, die Herausforderung ist zu klären, was dieses Grundlegende ist. Andererseits stellst du ein elementares Konzept vor: sinnvolles Lernen! Der Punkt ist genau der, dass das meiste Lernen ziemlich sinnlos ist, wenn es nicht an vorheriges Wissen und Verstehen anknüpft. Der Prozess des Anknüpfens und dabei sein eigenes Wissen zu erweitern, ist im Großen und Ganzen nicht ein Auswendiglernen von neuen isolierten Fakten. Es ist ein Prozess, bei dem man durch den Dialog mit anderen und durch selbständiges Denken (was

wiederum verinnerlichter Dialog ist) seine Gedankenwelt neu orientiert, damit es besser mit der Welt harmoniert.

*Felix: Du ziehst jedoch voreilige Schlüsse, die auf einer sehr fraglichen Definition basieren. Du gehst davon aus, dass sinnvolles Lernen dialogisches Lernen, ja sogar philosophischen Dialog, involviert (wenn es nicht sogar dasselbe ist). Aber ich bin mir nicht sicher. Ich erinnere mich, als ich ein Teenager war und Philosophieunterricht in der Oberstufe hatte; ich musste die grundlegenden philosophischen Konzepte der großen klassischen Philosophen lernen, wie Aristoteles, Tomas von Aquino oder Descartes, und ich lernte sie, und mein Lernen war sinnvoll, und ich mochte Philosophie, aber nie, niemals während meiner Schulzeit „genoss“ ich einen philosophischen Dialog im Philosophieunterricht.*

*Ich möchte jetzt auch zu einem wichtigen Teil des Lernprozesses in der Pflichtschule übergehen. Ich spreche die Beurteilung an. Der letzte Schritt dieses Lernprozesses ist, zu beurteilen, wie viel Schüler gelernt haben, indem Tests und andere Beurteilungsmethoden angewendet werden, die von Kindern die intellektuelle Anstrengung erfordern, zu zeigen, was sie wissen, und wie sie dieses Wissen auf spezifische Probleme anwenden.*

Roger: Nun gut, um (noch einmal) den Zweifel zu beseitigen, ob alle Kinder wirklich alles wissen müssen, was ihnen in den Schulen vermittelt wird, und um (noch einmal) den Zweifel zu beseitigen, wie lange sie sich an das Meiste, das sie in der Schule gelernt haben, erinnern, bleibt immer noch die ernsthafte Frage, ob die Standardtests, die verwendet werden, um all das Lernen zu beurteilen, die Anwendung dieses Wissens wirksam bewerten, sei es in Bezug auf bestimmte praktische Probleme oder auf Probleme im Allgemeinen. Bei den meisten Tests geht es nicht darum, Problemlösungen zu finden (außer in gewissem Maße in Mathematik und einigen wissenschaftlichen Fächern), sondern darum, bewährte Sichtweisen zu lernen, die allerdings wenig mit den Problemen der meisten Kinder oder den Problemen der Menschen generell zu tun haben.

*Felix: Ich weiß, dass es eine starke Beziehung zwischen Tests und Lernen gibt, und diese beeinflussen sich gegenseitig. D.h., wenn du bestimmte Tests einsetzt, um zu beurteilen, was Kinder in der Schule lernen, dann werden die Lehrer ihren Unterricht an die Tests anpassen, und die Folge ist, dass sie lernen, die Tests zu bestehen. Und wir könnten auch einen Test machen, der nur das bewertet, was sie unterrichten. Also wäre es möglich, mehr Betonung auf die Lernfähigkeiten als auf den Inhalt zu lenken, wenn es möglich ist, den Inhalt vom Prozess oder den Fähigkeiten zu trennen. Das Problem ist aber, dass derzeit das meiste des offiziellen Lehrplans noch auf den Inhalt konzentriert ist und nicht auf die Fähigkeiten und Kompetenzen, die Kinder erlangen sollten.*

*Das zweite Problem ist eine Folge der Notwendigkeit, mit bestimmtem Wissen vertraut zu werden. Großteils besteht Bildung darin, Wissen durch diejenigen, die dieses Wissen beherrschen und Kontrolle darüber haben, an Kinder weiterzugeben.*

Roger: Mm... Diese Anmerkung scheint geradewegs der angesehenen Post-Moderne in die Hände zu spielen, die ernsthaft die bewusste und unbewusste Kontrolle der „modernen“ Lehrpläne durch Menschen in Frage stellt, deren eigene Bildung und Sinn für Werte sich sehr von vielen, vielleicht sogar den meisten anderen Mitgliedern der Gesellschaft unterscheidet.

*Felix: Und wie du weißt, brauchen Kinder dafür keine speziellen kritischen und kreativen Fähigkeiten höherer Ordnung.*

Roger: Mm. Eine höchst fragwürdige Aussage, die wahrscheinlich einer ausführlicheren Behandlung bedarf, als wir hier vornehmen können.

*Felix: Nimm dir die Zeit, die du brauchst. Mein Punkt ist, dass in der Schule die einzige intellektuelle Aktivität der Kinder ist: a) den Unterrichtsstoff zu verstehen, den der Lehrer ihnen vermittelt; b) sich diese Information zu merken; c) ihr Wissen auf bestimmte Problemstellungen oder bei Tests oder Prüfungen anzuwenden. Um bei a)*

*eine gute Leistung zu garantieren, kann der Dialog zwar hilfreich sein, aber er ist nicht unbedingt nützlich.*

Roger: Ah! Verstehen ist so eine einfache Sache, nicht wahr? Eigentlich nicht, oft ist es das nicht. Ich würde sagen, dass (etwas ausführlicher wieder später) Fachlehrer wiederholt die an die Lernenden gestellte Herausforderung unterschätzen, die grundlegenden Konzepte ihrer Gegenstände zu beherrschen bzw. diese zu verstehen. Philosophisches Forschen/Dialog ist nicht die einzige, aber sicherlich eine Methode, die Lernenden hilft, sich dieser Herausforderung zu stellen. Ein Teil der Fähigkeit/der Kunst eines guten Philosophen ist es, mit schwierigen Konzepten zu ringen und – sowohl durch äußeren als auch inneren Dialog – sie besser zu verstehen. Das ist eine Fähigkeit/eine Kunst, die sich auf jedes Fach anwenden lässt, und tatsächlich könnte man das Argument vorbringen, dass ohne die Anwendung dieser grundlegenden philosophischen Fertigkeiten in keinem Fach auf keiner Stufe Fortschritt beim Verstehen erzielt werden kann. Mit anderen Worten ist Philosophie jedem einzelnen Fach innewohnend. (Und im Allgemeinen macht die Philosophie durch den Dialog Fortschritte.) Ganz im Gegenteil, es ist die beste Garantie für gutes und langfristiges Lernen.

*Felix: Andererseits müssen Kinder in der Pflichten- und Pflichtschule andere Dinge lernen, von denen das Meiste mit ihrem Verhalten, ihren Haltungen und sozialen Werten zu tun hat, wie z.B. Disziplin, Arbeitsabläufe, Gehorsam, Pünktlichkeit, Zusammenarbeit... Abermals kann der Dialog sinnvoll sein, Kindern all diese Haltungen anzutrainieren, aber es ist nicht die beste Vorgehensweise. Lernen bedeutet eine dauerhafte Änderung des Verhaltens der Menschen, und das inkludiert auch eine Änderung der Theorien und des Wissens, auf dem ihr Verhalten basiert. Daher müssen sie realisieren, dass das neue Verhalten, die neuen Theorien und das neue Wissen wirklich funktionieren, d.h. dass sie eine positive Auswirkung auf ihren Alltag haben. Wie ein Verhaltenspsychologe zu sagen pflegte, Bildung ist nicht ohne die positiven und negativen Bestärkungen möglich, die es uns allen erlauben, festzustellen, welches*

*Verhalten und welche Theorien förderlich und nützlich sind, und welche für unser eigenes persönliches „Überleben“ schädlich sind.*

*So lange das gesamte, persönliche Wachstum von Schülern ein zentrales Ziel in der formellen Erziehung ist, müssen wir uns manchmal schwierigen Situationen stellen, in denen Kinder nicht ihren sozialen und schulischen Verpflichtungen nachkommen. Ihr Benehmen stiftet Unruhe und kann manchmal sogar für ihre Mitschüler gefährlich sein. In diesen Situationen ist Dialog notwendig, aber nicht ausreichend; er könnte auch ineffizient sein, wenn nicht sogar kontraproduktiv. Manche Kinder brauchen in manchen Fällen eine Bestrafung mit dem Ziel, ihr negatives Benehmen zu kontrollieren und zu ändern. Nach Gesprächen mit solch „konfliktauslösenden Kindern“ müssen Lehrer härtere Maßnahmen ergreifen und alle notwendigen Schritte einleiten, um dafür zu sorgen, dass dieses Unruhe stiftende Verhalten nicht wieder vorkommt. Das ist der Moment, in dem wir zu reden aufhören und andere Dinge tun müssen.*

Roger: Man könnte zwar dem Meisten hier zustimmen, aber es ist für die Frage, ob der Dialog generell eine größere Rolle in der formellen Erziehung spielen sollte, nebensächlich. Natürlich löst der Dialog nicht jedes Problem. Aber natürlich steckt auch nicht jeder Moment im Unterricht voller Probleme, die der Dialog nicht lösen könnte. Die meiste in den Schulen zur Verfügung stehende Zeit unterrichten die Lehrer tatsächlich. Die Frage ist allerdings, ob sie den richtigen Lehrplan und mit bestmöglichem Ergebnis unterrichten. Meine Hauptaussage ist, dass sie nicht den richtigen Lehrplan unterrichten, aber selbst wenn wir sagen würden, dass sie es täten, gäbe es immer noch die große Frage, ob die vorherrschende Methode des didaktischen/übertragenden Unterrichts wirklich so erfolgreich ist. Eine Studie des *National Literacy Trust* in Großbritannien zeigte, dass Lernende sich nur 5 % von dem merken, was sie gehört haben, verglichen mit 50 % dessen, was sie bei Diskussionen gelernt haben. Das ist nur *ein* Indikator für den Stellenwert, den der Dialog im Unterricht hat. Andere Gründe, dafür anzunehmen, dass es ein unterschätzter und vernachlässigter Zugang zum Unterrichten und Lernen ist, zeigen Untersuchungen, die Veränderungen, zu denen er führen kann hinsichtlich guter Einstellungen und guten Benehmens in Bezug auf das Lernen, aufzeigen.

*Felix: Schulen sind soziale Institutionen, in denen Menschen entsprechend bestimmter sozialer Richtlinien, die ihre Aktivitäten regeln, zusammenleben. Wie in jeder anderen sozialen Institution müssen Menschen wissen, was erlaubt und was verboten ist, d.h. sie brauchen eine genaue Aufzählung davon, was sie tun und nicht tun dürfen, um ihr Verhalten an die sozialen und schulischen Anforderungen anzupassen. Soziale Konflikte sind ein immanenter Aspekt des Soziallebens: Menschen sind sich nicht immer einig und manchmal sind ihre Interessen gegensätzlich, ja sogar widersprüchlich. Menschen kämpfen um Anerkennung, eine vor allem für Kinder und Teenager schwierige Aufgabe, da die sich damit abmühen, ihre eigene Identität aufzubauen. Um mit dieser Art von Problemen fertigzuwerden, ist der Dialog zweifelsohne ein unerlässliches Werkzeug, aber er ist auch ein unzureichendes Werkzeug.*

Roger: Wieder stimme ich im Großen und Ganzen zu. Doch niemand, der sich für die verstärkte Entwicklung des Dialoges in Schulen ausspricht, behauptet, dass es die einzige (d.h. ausreichende) Methode ist, wie Unterrichten und Lernen ablaufen sollte. Es bleibt ein notwendiger, aber wohl immer noch unterbewerteter Zugang. Wohlgermerkt: Man könnte ebenso herunterspielen, dass es notwendig ist, dass Kinder ihren Lehrern zuhören, mit der Begründung, dass es eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung für das Lernen ist.

*Felix: Und nicht zuletzt sind Schulen außerordentlich hierarchische Institutionen, in denen es Menschen gibt, die eine Machtposition und Verantwortung haben (Lehrer) und andere sich in einer untergeordneten Position befinden (Schüler). Lehrer müssen Autorität haben und diese in ihren Klassen und in ihrem Unterricht ausüben; sie müssen Entscheidungen treffen; und sie haben die Pflicht, Kinder einzustufen, sodass sie ihre schulischen Leistungen bewerten können. Sie haben eine bestimmte berufsmäßige Verantwortung, die mehr erfordert als einfach nur Dialoge zu führen. Vielleicht. Wahrscheinlich sogar. Aber zu sagen, dass sie mehr tun müssen als Dialoge zu führen, bedeutet natürlich auch sehr deutlich zu sagen, dass sie den Dialog*

*tatsächlich brauchen! Andererseits müssen Schüler ihrerseits ihren Lehrern Respekt zollen und gehorchen, und anerkennen, dass sie eine andere Position in den schulischen Aktivitäten einnehmen.*

Roger: Mm. Ja, natürlich. Aber der Dialog braucht nicht die Beziehung und den Respekt zwischen Lehrer und Schüler zu untergraben. Im Gegenteil, er kann sie oft verbessern, und so zu verbessertem Lernen und Wohlbefinden führen.

*Felix: Also Lehrer-Schüler-Beziehungen sind keine symmetrischen Beziehungen, und das ist viel klarer, so lange Wissen involviert ist. Lehrer werden bezahlt, weil sie über ein Wissen verfügen, das ihre Schüler nicht haben, und es wird erwartet, dass sie ihre Schüler erfolgreich dazu animieren, das zu lernen, was sie lernen sollten. In dieser asymmetrischen Bindung ist das Überbewerten der Bedeutung des Dialoges wahrscheinlich ein Fehler, wenn nicht gar eine geschickte Strategie, um einen Anschein von Gleichheit zu erzeugen und die tatsächliche Ungleichheit, die diese Beziehungen charakterisiert, zu verstecken.*

Roger: Nein. Hier gibt es ein Missverständnis der Beziehung von Gleichheit, die dem Dialog innewohnt. Keine zwei Personen sind in jeder Hinsicht jemals genau gleich. Es wird immer Unterschiede in Alter, Wissen, Fähigkeit, sozialem Status/Respekt usw. geben. Keiner dieser Unterschiede muss die besondere Beziehung von Gleichheit, die der Dialog voraussetzt, beeinflussen. Es ist eine Beziehung, in der jede Person der anderen als Person gleichen Respekt zollt. Wenn solcher Respekt klar ist, wird nicht nur der Dialog auf gesunde Weise ablaufen, sondern auch das Lernen wird (gegenseitig, d.h. voneinander) wahrscheinlich maximiert.

*Felix: Wahrscheinlich gibt es keinen krasseren Betrug als Platons Dialog. Wir brauchen nur einen schnellen Blick auf diesen Dialog zu werfen, um festzustellen, dass Sokrates' Reden immer viel länger sind als die seiner Gesprächspartner, die die meiste Zeit ihre Beteiligung auf ein sehr knappes „ja“, „nein“ oder „natürlich“ beschränken. Und dieser scheinbar offene Dialog ist nicht mehr als eine kluge*

*Methode, um sicher zu gehen, dass die Menschen zu den Schlüssen kommen, die Sokrates von ihnen erwartet.*

Roger: Ja genau, und in diesem Ausmaß sind die „Dialoge“, seien sie durch Platon rekonstruiert, oder seien es die genauen Darstellungen von Sokrates' Gesprächen, nicht Dialoge in dem Sinne, wie wir sie in diesem Projekt postulieren. Sie haben oberflächlich die Form eines Dialoges, aber – ohne Platon und Coca Cola zu nahe treten zu wollen – sie sind nicht das „Wahre“!

## CHAPTER 3

# GESPRÄCHSGEMEINSCHAFTEN (COMMUNITIES OF CONVERSATION)

Joseph Giordmaina

Malta



## Dialog, Philosophie, Denken und Kinder

*Das Denken Lehren in Europa: Verzeichnis Europäischer Programme* (Hamers & Overtoon (Hrsg.), 1997) führt 42 verschiedene Programme auf, deren Hauptziel es ist, Kindern in der Schule Denken beizubringen. Einer der aufgezeigten Zugänge ist die *Philosophie für Kinder*, ein ‚Gegenstand‘ der in erster Linie von Prof. Matthew Lipman an der Montclair State University entwickelt wurde. Prof. Lipman hat auch das Institute of Advancement for Philosophy for Children (IAPC) aufgebaut, das ein Curriculum für Philosophie für Kinder veröffentlicht hat, das derzeit in mehr als 60 Ländern umgesetzt wird. Andere Autoren in verschiedenen Teilen der Welt haben auch andere Zugänge gewählt als jene des IAPC, welche die Traditionen der Bildung widerspiegeln, in denen sie arbeiten.

Das gemeinsame Ziel aller Programme der Philosophie für Kinder ist die Entwicklung von Kindern zu besseren Denkern, zu vernünftigeren Wesen. Alle Autoren in der Tradition der Philosophie für Kinder glauben, dass Denken unterrichtet und verbessert werden kann und dass es innerhalb eines Gegenstandes stattfindet: man denkt über etwas, man denkt nicht einfach. Sie glauben auch, dass das ideale Fach, um besseres Denken zu fördern, die Philosophie ist. Die Ziele des Philosophierens mit Kindern sind, Kinder zum Denken zu ermutigen, zum Begründen und dazu, Urteile über Angelegenheiten zu fällen, die sie interessieren, was meist Werturteile sind, sowie ihnen ermöglichen zu einem besseren und klareren Verständnis von Begriffen zu kommen.

Durch einen solchen Denkprozess schaffen Kinder Bedeutungen ihrer Welt, indem sie ihre Werte, ihr Wissen und Einstellungen aufbauen und fundierte und durchdachte Urteile fällen. Durch das Philosophieren mit den Kindern versuchen Lehrer die sozialen, ethischen, ästhetischen, affektiven und politischen Bereiche im Leben der Kinder zu entwickeln. Die darunterliegende Vorstellung ist, dass sich das Denken durch ein Gespräch in einer Forschungsgemeinschaft entwickelt: mein Denken entwickelt sich, weil ich eine Sprache habe, mittels derer ich meine Gedanken ausdrücken kann. Ich habe auch die Fähigkeit, anderen zuzuhören, ihre Haltungen einzuschätzen bzw. sie zu beurteilen und meine Überzeugungen entsprechend zu ändern.

## Methodologie

Der Zugang des Philosophierens mit Kindern beinhaltet nicht einen zusammenhanglosen Drill, den man in einigen Programmen für Denkfähigkeit findet. Es kann sowohl als eigenes Fach unterrichtet werden, als auch ins Curriculum integriert werden und ist ein ‚Fach‘, das direkt mit der Erfahrung des Kindes verbunden ist, jener Erfahrung, die über die Wände des Klassenzimmers hinausgeht. Obwohl die Methodologie nicht vom Inhalt getrennt werden kann, werde ich mich in diesem Papier eher auf ersteres konzentrieren, also auf die angewandte Methode, im Besonderen den Teil, der in der Literatur als *community of inquiry* (Forschungsgemeinschaft) bezeichnet wird und in der der Dialog eine zentrale Rolle spielt.

Als Ausgangspunkt einer Philosophie für Kinder – Einheit wird den Kindern ein Text vorgestellt. Dieser Text kann eine spezielle philosophische Kindergeschichte sein oder jede andere Kinderliteratur. Ein Text kann auch ein Ereignis in der Schule oder Klasse sein. In Wahrheit ist alles ein Text, solange es genug Inhalt hat, um das Interesse der Kinder zu wecken. Der Text wird den Kindern auf mehrere Arten vorgestellt, normalerweise durch Vorlesen des Abschnittes oder der Geschichte, durch Dramatisierung als Puppentheater, usw. Die Kinder bekommen genug Zeit um über den Text nachzudenken und ihn zu problematisieren und werden ermutigt, in ihr ‚Denkheft‘ zu schreiben, was sie gerne diskutieren würden. Nach der ‚Nachdenkzeit‘ bittet der facilitator (der/ die Begleiterin des Gespräches), der zunächst der Lehrer/die Lehrerin ist, aber dann auch ein beliebiges Kind sein kann, die Kinder, zu klären, worüber sie sprechen möchten. Diese Punkte werden auf ein großes Blatt Papier geschrieben; die Namen der beitragenden Kinder werden neben die Sätze geschrieben. Eines der von den Kindern gewählten Themen wird für die Diskussion ausgewählt, entweder durch allgemeines Einverständnis oder durch Abstimmung oder auf andere Art. Im Anschluss daran findet eine Diskussion oder ein gemeinsames ‚Forschen‘ statt. Damit das möglich wird, wird die Klasse in ein *Forschungsgemeinschaft* verwandelt, wo zum Dialog ermutigt wird, um das gewählte Thema durch einen Prozess des Hinterfragens und

Teilens von Ideen zu erforschen. Die Kinder werden ermutigt, sich in ihren Diskussionen vom Spezifischen, dem Ausgangspunkt der Diskussion, zu allgemeineren Begriffen zu bewegen und ihre Positionen zu korrigieren und zu verändern während der Forschungsprozess voranschreitet. Nach der Diskussion werden die Kinder ermutigt, ihre neuen Positionen durchzudenken, zum Beispiel indem sie einfach ihre Ideen und wie diese sich verändert haben in ihr ‚Denkheft‘ schreiben. Sie können ihre ‚neuen‘ Ideen durch unterschiedliche Medien ausdrücken, beispielsweise durch eine Posterausstellung, Zeichnungen, das Schreiben eines Stückes, usw. oder versuchen, die Vorgangsweise zu verändern. Wenn das Thema z. B. ‚Fairness‘ ist, und ein Handlung in der Klasse als unfair identifiziert wird, werden die Kinder ermutigt, so zu handeln, das sich in der Klasse etwas verändern kann, eine fairere Vorgangsweise gesucht wird. Die Idee ist, nicht beim Denkprozess stehen zu bleiben, sondern den Kindern zu helfen, zur Handlung überzugehen, also von Zusehern zu Handelnden zu werden.

Obwohl die in einer Einheit beschriebene Methode eher einfach erscheint, verlangt sie großes Können von dem facilitator, damit ein sinnvoller Dialog in der Klasse zustande kommt. Die Lehrpersonen werden in Trainingskursen auf das Philosophieren mit Kindern vorbereitet. Die Handbücher helfen, das nötige ‚Philosophische Gehör‘ zu entwickeln, damit gewisse Probleme, die dem noch „ungeschulten facilitator“ entgehen könnten, identifiziert werden, darüber nachgedacht wird und sie vielleicht sogar vor der Einheit mit anderen Kolleginnen und Kollegen diskutiert werden können.

## **Denken in einer Gemeinschaft**

In diesem Kapitel werde ich mich in erster Linie mit dem Begriff der ‚community of inquiry‘ beschäftigen, wie er in der Literatur entwickelt wurde und werde mit Bezug auf die Schriften einiger Philosophen versuchen, verschiedene Perspektiven

hinuzufügen, wie die Idee der Forschungsgemeinschaft und des Dialogs weiterentwickelt werden kann.

In der Forschungsgemeinschaft stehen zwei Aufgaben im Vordergrund, die erste ist das Forschen, die zweite das Forschen mit Anderen. Tindler (1993) unterscheidet verschiedene Arten der Forschung: naturwissenschaftliche, historische, transzendente und philosophische, wobei letztere als umfassendste aller Forschungen bezeichnet wird, in der ‚alle Modi des Bewusstseins in einer einzigen Interpretation des Seins vereint werden‘. (S. 359). Für Splitter und Sharp (1995) bedeutet Gemeinschaft, einen Geist der Kooperation, der Rücksichtnahme, des Vertrauens, der Sicherheit und ein Gefühl der gemeinsamen Absicht‘, während Forschung eine Art der ‚selbstkorrigierenden Praxis, vorangetrieben durch das Bedürfnis, das, was faszinierend, problematisch, verwirrt, zweideutig oder fragmentarisch ist, zu einer Art vereinigendem Ganzen zu formen, das alle Beteiligten zufrieden stellt und die in, wenn auch nur ‚vorläufigen Urteilen‘ gipfeln, (S. 18) bedeutet.

Lipman (1991, 229-243) argumentiert, dass in einer Forschungsgemeinschaft

1. der Prozess nicht nur ein Gespräch oder Diskussion, sondern dialogisch ist;
2. diese Aktivität eine Richtung hat: sie geht dorthin, wo die Auseinandersetzung sie hinführt.
3. es immer ein Ziel gibt: das der Herstellung eines Produktes, einer Abmachung oder eines Urteils. Das kann vorläufig sein, aber es ist immer ein Produkt der Aktivität.

Lipman argumentiert, dass die Forschungsgemeinschaft ein notwendiges Mittel ist, eine demokratische Gemeinschaft zu entwickeln (Lipman, 1991, 244). Lipmans Vision ist, dass die Forschungsgemeinschaft in der Klasse, eine Gesellschaft repräsentiert und antizipiert, die aus partizipativen Gemeinschaften besteht – eine Gesellschaft, die eine Gemeinschaft solcher Gemeinschaften ist‘ (S. 247). Das ist möglich, wenn Erziehung zu ‚Erziehung als Forschung und Erziehung zur Forschung‘ wird.

## Der Dialogische Prozess

Das Philosophieren mit Kindern fördert die Entwicklung des Dialogs in der Klasse eher als das Gespräch, die Debatte oder die Argumentation. Splitter und Sharp (1995) argumentieren etwa, dass der Dialog eine Form des Gesprächs ist, in der die folgenden Bedingungen erfüllt sind:

1. Der Dialog ist dadurch strukturiert, dass er sich auf ein Thema oder eine Frage konzentriert, die problematisch oder strittig sind.
2. Der Dialog ist selbstregulierend oder selbstkorrigierend. Seine Teilnehmer/innen sind bereit, sowohl die von Anderen vorgebrachten Ansichten und Gründe in Frage zu stellen, als auch ihre eigene Haltung als Antwort auf Fragen oder Gegenbeispiele aus der Gruppe neu zu formulieren.
3. Der Dialog hat, was wir eine egalitäre Struktur nennen. Mit dem was sie sagen, zeigen die Teilnehmenden, dass sie sich selbst und einander im Dienste des Dialoges gleichmäßig wertschätzen, egal was ihre Stellung in Bezug auf einen bestimmten Standpunkt ist.
4. Der Dialog wird von den gemeinsamen Interessen seiner Mitglieder geleitet. In einer Forschungsgemeinschaft sind es die Teilnehmenden (von denen der/die Lehrer/in nur eine/r ist), welche die Tagesordnung bestimmen und die Vorgangsweise bezüglich der zu behandelnden Themen festlegen. (S. 34-35)

Im Prozess des Dialoges haben die Kinder die Möglichkeit, zu artikulieren, woran sie glauben, sie können aber auch von ihrem eigenen Standpunkt abweichen, um die Position Anderer zu verstehen, sie lernen zuzuhören, einander abzuwechseln und auf den Ideen der restlichen Gemeinschaft aufzubauen. Dialog in der Klasse gibt den Kindern die Möglichkeit, ihr Denken zu verändern und zu verbessern.

Burbules (1993) meint:

Dialog schließt zwei oder mehr Gesprächspartner ein. Er ist durch die offene Teilnahme jedes Partners gekennzeichnet, die eine Reihe alternierender Aussagen unterschiedlicher Länge machen (darunter Fragen, Antworten, neue Richtungen, aufbauende Aussagen...), welche eine andauernde, sich entwickelnde Sequenz bilden. Dialog ist von einem Geist des Entdeckens geleitet, sodass sein typischer Tonfall erforschend und fragend ist. Er beinhaltet eine Bindung an den Prozess des kommunikativen Austausches selbst, einen Willen, zu sinnvollem Verständnis oder Übereinstimmung unter den Teilnehmenden hinzuführen. Außerdem manifestiert sich eine Haltung der Gegenseitigkeit unter den Teilnehmenden: ein Interesse, Respekt und Rücksicht, die sie für einander haben, auch im Angesicht von Meinungsverschiedenheiten. (S. 8-9)

Er unterscheidet den ‚teleologischen‘ Dialog, der die Wahrheit mittels eines Prozesses der Dialektik sucht (konvergenter Dialog) und den nichtteleologischen Dialog der kritisch und konstruktiv ist (divergenter Dialog). Es gibt vier Arten von Dialog:

- a) Dialog als Gespräch: in dem man durch Kooperation gegenseitiges Verständnis erreicht, aber nicht notwendigerweise Übereinstimmung oder einen Ausgleich der Gegensätze,
- b) Dialog als Forschung: wo das Hauptziel die Beantwortung einer spezifischen Frage ist und ein Ergebnis, mit dem alle einverstanden sind, erreicht wird,
- c) Dialog als Debatte: Verteidigen und Artikulieren von Positionen; Übereinstimmung oder Ausgleich der Gegensätze ist nicht beabsichtigt.
- d) Dialog als Anleitung: mit Hilfe von Fragen wird die Diskussion in Richtung eines bestimmten Abschlusses gelenkt.

Diese vier Positionen können wie folgt zusammengefasst werden:

Inklusiv – divergent	Dialog als Gespräch
Inklusiv – konvergent	Dialog als Forschung
Kritisch – divergent	Dialog als Debatte
Kritisch – konvergent	Dialog als Anleitung

(S. 112)

Obwohl die meisten Autoren in der Tradition der Philosophie für Kinder den Dialog vom Typ (b) bevorzugen, also Dialog als Forschung, ist es für das Erreichen der Ziele einer Forschungsgemeinschaft angemessener, Dialog als Gespräch zu begreifen.

### **Dialog als Gespräch**

In einer Methodologie des Dialogs als Forschung, wie sie von Burbules (1993) als inklusiv-divergent charakterisiert wird, ist das Hauptziel,

sich auf die Beantwortung einer bestimmten Frage, die Lösung eines bestimmten Problems oder die Beilegung eines bestimmten Streits zu bewegen; sie ist konvergent in der Absicht, ein Ergebnis zu erzielen, mit dem alle einverstanden sind. (S. 116)

Rorty (1980) ist überzeugt, dass dies das Hauptziel dessen war, was er als Konstruktive Systematische Philosophie bezeichnet. Das Hauptziel einer solchen Philosophie war immer, Grundlagen zu finden, Gemeinsamkeiten zu finden, denen wir alle zustimmen. Rorty bezeichnet dies als ‚Epistemologie‘, ein Regelwerk an

das wir uns wenden können, um Übereinstimmung zu erzielen, sobald es ein Problem gibt.

Die dominante Vorstellung der Epistemologie ist, dass wir, um vollständig menschlich zu sein, um zu tun was wir tun sollen, fähig sein müssen, Übereinstimmung mit anderen Menschen zu finden. Die Annahme, dass eine Epistemologie konstruiert werden kann, ist die Annahme, dass es eine gemeinsame Grundlage gibt. (S.316)

Rorty geht davon aus, dass nicht jeder Diskurs kommensurabel ist, dass ein solches Fundament, eine solche gemeinsame Grundlage nicht immer möglich ist. Rorty glaubt, dass

es so etwas wie die menschliche Natur nicht gibt.... Es gibt nur die Formung eines Tieres zu einem Menschen durch den Prozess der Sozialisation, gefolgt von (mit Glück) der Selbstindividualisierung und Selbsterschaffung dieses Menschen durch seine oder ihre Revolte gegen eben diesen Prozess. (Rorty 1990b, S. 44)

Hier wird die Rolle der Bildung klar vorwiegend als eine der Sozialisation identifiziert, der ‚Selbstindividualisierung‘ und ‚Selbsterschaffung‘ folgen sollen. Ersteres findet für Rorty in Primär- und Sekundärschulen statt, letzteres an Akademien und Universitäten.

Bildung scheint mir aus zwei ziemlich unterschiedlichen Unternehmungen zu bestehen: niedrigere Bildung ist hauptsächlich eine Sache der Sozialisation, des Versuchs, einen Bürgersinn einzupflanzen und höhere Bildung ist hauptsächlich eine Sache der Selbstwerdung, des Versuchs, die Phantasie des/der Einzelnen zu erwecken, in der Hoffnung, das er/sie fähig wird, sich selbst neu zu erschaffen. Ich bin mir nicht sicher, dass Philosophie viel zu diesen Unternehmungen beitragen kann. (Rorty, 1990, S. 41-44)

Rorty irrt hier zweifach. Erstens in seiner Teilung der Rollen der Bildung in aufeinanderfolgende, anstatt paralleler Prozesse. Selbstindividualisierung und Selbsterschaffung sollten bei allen Schülerinnen und Schülern gefördert werden und nicht nur bei denen, die es bis zur Universität oder Akademie schaffen. Was Rorty als ‚Erbauungsdiskurs‘ bezeichnet, was ein Diskurs ist, der uns ‚mit der Macht der Fremdheit aus unserem alten Selbst holen soll, uns helfen soll, neue Wesen zu werden‘ (S. 360), sollte in allen Klassen präsent sein, ohne Rücksicht darauf ob sie in der Grund- oder Sekundärschule sind.

Der zweite Fehler, den Rorty macht, ist, dass die Philosophie nicht viel zur Erreichung solcher Ziele tun kann. Es ist genau diese Art von Diskurs, die

Lehrerinnen und Lehrer durch das Philosophieren mit Kindern erreichen wollen, indem sie einen Diskurs fördern, der Kindern hilft, das Gewohnte fremd zu machen, sie zu ermutigen, auf das Vorgestellte als systematisch und unproblematisch zu reagieren.

Rorty unterscheidet zwei Arten von Menschen, die 'Vernunftmenschen' und die Ironikerinnen. Die Vernunftmenschen sind jene, die nur sozialisiert wurden, Menschen die das vorgegebene Vokabular der Zeit akzeptieren. Ironikerinnen sind jene, die folgende drei Bedingungen erfüllen:

1. Sie haben radikale und andauernde Zweifel über das endgültige Vokabular, das sie momentan verwenden, weil sie von anderem Vokabular beeindruckt wurden, welche von Leuten oder Büchern, auf die sie stießen, als endgültig angesehen wurden
2. Sie realisieren, dass ein in ihrem gegenwärtigen Vokabular formuliertes Argument diese Zweifel weder versichern noch auflösen kann.
3. Soweit sie über ihre Situation philosophieren, denken sie nicht, dass ihr Vokabular der Realität näher ist als das anderer, dass es mit einer anderen Macht als mit ihnen selbst in Berührung steht. Ironiker, die zum Philosophieren neigen, sehen die Wahl zwischen Vokabularen weder in einem neutralen und universalen Metavokabular getroffen, noch durch einen Versuch, sich durch Erscheinungen zum Wahren durchzukämpfen, sondern einfach im Ausspielen des Neuen gegen das Alte. (Rorty, R., 1989, S. 73)

Das und nicht Forschung sollte das Hauptziel des Philosophierens mit Kindern in Schulen sein. Es ist ein Prozess der Hermeneutik, der nur im Prozess des Gesprächs möglich ist; indem dieses Gespräch in Gang gehalten wird, kann man die Position des/der Anderen verstehen, seinen/ihren Blickwinkel. Forschung führt zur Transformation dessen, 'was faszinierend' problematisch verwirrt, zweideutig oder fragmentarisch ist, in eine Art vereinigendes Ganzes, das die Beteiligten zufrieden stellt und das in vorläufigen Urteilen gipfelt'. (Splitter und Sharp, S. 18) Gespräch ist viel mehr als das. Forschung führt zu einem Abschluss des Gesprächs, wenn auch nur vorläufig. Das Ziel einer Forschungsgemeinschaft sollte überhaupt nicht Forschung sein, 'ein Produkt zu produzieren, eine Übereinstimmung oder ein Urteil', sondern ein Gespräch ohne die 'Richtung' in die 'es das Argument führt' (wie von Lipman: 1991, S. 229 vorgeschlagen). Lehrerinnen und Lehrer sollten auf Gemeinschaften des Gesprächs in den Klassen abzielen. Abhängig vom sozialen Hintergrund der Kinder, von ihrem 'Kontingent an historischen Umständen',

können Gespräche in Klassen inkommensurabel sein. An diesem Punkt ist das Verständnis nur durch Rortys hermeneutischen Prozess möglich.

Reed streicht in (Sharp und Reed (Hrsg.): 1992, 158-164) hervor, dass Gespräche ‚in gewissem Sinn frei gewählt‘ sind. In einem Gespräch wählt man, mit wem man spricht und worüber. Es hat ein offenes Ende und ist dauerhaftes ‚dem zuhören, was wahrhaftig, genuin anders ist‘. (Caputo: 1985, S. 201). Man hat immer die Möglichkeit, die Teilnahme zu verweigern. Das Gespräch kommt seiner Natur nach vor allen anderen Formen der Kommunikation, auch vor dem Dialog, der konzentrierter, investigativer, eher eine Forschung ist. Für Caputo (1985) ist das Endziel der Hermeneutik und der Philosophie den Menschen wieder mit sich selbst in Berührung zu bringen, anstatt sich an die ‚spekulativen Konstruktionen der Metaphysik zu wenden‘ (S. 265). Es ist ein Prozess der Anerkennung von uns selbst, die Fähigkeit, uns selbst im Gespräch mit Anderen zu finden, möglicherweise aber nicht ausschließlich durch Philosophie (Bernstein: 1985, 76).

Walzer (1989-90) unterscheidet zwischen realem und konstruiertem Gespräch. Das Ziel des konstruierten Gesprächs, wie von Rawls und Habermas vorgeschlagen, ist, ‚Abschlüsse im Gespräch zu produzieren, vollendete Argumente, übereinstimmende Aussagen – kurz gesagt Konklusionen, deren Wahrheitswert oder moralische Richtigkeit der Rest von uns anerkennen wird müssen‘ (S. 182). Andererseits ist echte Konversation immer ergebnislos; sie hat keine verbindlichen Momente.

Wirkliches Gespräch ist der bewusste und kritische Teil jenes Prozesses, der unsere erhaltenen und herrschenden Theorien generiert – Reflexion wird artikuliert. Indem wir miteinander diskutieren, interpretieren, revidieren, vervollkommen wir die Paradigmen, die unser Denken formen und stellen sie auch in Frage. ... Es gibt keinen Aufbau. Echtes Gespräch ist instabil und ruhelos, daher ist es letztlich radikaler als ideales Sprechen. Es greift nach Gründen und Argumenten, die keiner der Teilnehmenden antizipieren kann, also zu Gründen und Argumenten, die sich unsere Philosophen nicht im Traum vorstellen (mit allen Vor- und Nachteilen). (Walzer: 1989-90, S. 195)

Sowohl Rawls (1971) als auch Habermas (1990) haben hypothetische Theorien erstellt, mit deren Hilfe die Freiheit und Gleichheit aller Sprechenden in einer

Konversation garantiert werden kann. Rawls' ‚Schleier des Unwissens‘ stellt einige Bedingungen für Menschen in der ‚Ausgangsposition‘, um zu garantieren, dass Übereinstimmung auf faire Weise erreicht wird. Menschen in der Ausgangsposition kennen nicht

- ihren Platz in der Gesellschaft (soziale Stellung, Klassenstatus, Generation)
- ihre natürlichen Voraussetzungen (Intelligenz, Kraft, Gesundheit)
- ihre eigene Konzeption des Guten (persönliche Ziele, Pläne, Werte)
- ihre einzelnen psychologischen Attribute (Einstellungen zu Risiko, Pessimismus, Optimismus)
- jedwede Einzelheiten über ihre eigene Gesellschaft (ihre politische Struktur, das Wirtschaftssystem, Geschichte, kulturelle Werte, Klassenunterschiede, usw.).

Habermas hat andererseits Regeln für Vernunft aufgestellt. Das sind:

1. Jedes sprach- und handlungsfähige Subjekt darf an Diskursen teilnehmen. Jeder darf jede Behauptung problematisieren.
2. Jeder darf jede Behauptung in den Diskurs einführen
3. Jeder darf seine Einstellungen, Wünsche und Bedürfnisse äußern.
4. Kein Sprecher darf durch innerhalb oder außerhalb oder außerhalb des Diskurses herrschenden Zwang daran gehindert werden, seine in (1.) und (2.) festgelegten Rechte wahrzunehmen

Er schlägt auch vier Gültigkeitsansprüche vor, mit deren Hilfe wir besser verstehen können, was in einer Konversation vor sich geht. Habermas behauptet, dass diese vier Gültigkeitsansprüche universale Annahmen sind, die wir in der alltäglichen Kommunikation machen. Diese Annahmen sind, dass:

1. was wir sagen oder hören verständlich ist, d.h. es ist nach den üblichen Regeln kodiert, usw.
2. was wir sagen oder hören insofern wahr ist, dass es die Existenz von Sachlagen impliziert, usw.
3. die Sprechenden Personen wahrhaftig und aufrichtig sind.
4. das Gesagte normativ richtig ist in Bezug auf die Beziehungen zwischen den Menschen und zwischen ihnen und den Situationen in denen sie sich befinden (Young, R.: 1989, 75-76)

Die Theorien von Rawls und Habermas sind beim Philosophieren mit Kindern nur insofern nützlich, als sie den Grad der Asymmetrie in einem Gespräch demaskieren können. Es gibt immer eine Asymmetrie der Macht und des Wissens. Täuschungen,

anderweitige Absichten, Zwang, Autorität, intellektueller Status und andere Verzerrungen sowohl von Seiten der Lehrer/innen als auch der Schüler/innen können mit Hilfe der Idealen Sprechsituation identifiziert und kritisiert werden. Die idealen Situationen von Rawls und Habermas helfen uns nur, uns dessen bewusst zu sein, was in einem Dialog oder Gespräch passieren kann.

## **Zusammenfassung: Konfrontativer Diskurs**

Beim Philosophieren mit Kindern wird der Versuch gemacht, das Klassenzimmer in eine Forschungsgemeinschaft zu verwandeln. In der Realität ist eine Klasse nicht notwendigerweise eine Gemeinschaft, in der Kinder dieselben Interessen und Ziele haben und durch gegenseitiges Vertrauen vereint sind; dies sind die Charakteristika einer Gemeinschaft. Kinder in einer Klasse werden einfach durch Zufall oder ein bestimmtes Design zusammengeführt. Sie haben nicht die Möglichkeit wegzugehen oder von einer Gemeinschaft in die andere zu wechseln. In einer Klasse muss man die verschiedenen existierenden Gemeinschaften akzeptieren, die ethnischen, kulturellen, religiösen oder geschlechtlichen Unterschiede. Im Gespräch können Kinder angeregt werden, die ‚historisch vererbten und unreflektiert aufrechterhaltenen Vorurteile‘ zu überprüfen und ‚[sich selbst] von denen zu befreien, die unsere Bemühungen Andere zu verstehen behindern‘ (Kimball und Garrison: 1996, 53). Nur wenn eine Person sich mit den Überzeugungen und Werten Anderer konfrontiert, kann sie ihre eigenen Positionen erkennen, in Frage stellen und bewerten. Die Forschungsgemeinschaft sollte in jeder Einheit der Ort sein, wo Ideen gegenübergestellt werden und wo ein Gespräch über das stattfindet, was für Kinder wichtig ist, damit sie sich selbst und ihre Kultur neu interpretieren können. Ein solcher Diskurs ermutigt sie, anzuerkennen, dass jede/r Teilnehmende am Gespräch in der Klasse und außerhalb durch unterschiedliche historische Umstände konditioniert ist: Geschlecht, Alter, Klasse, Bildungsniveau, Wortschatz, usw. Diese Unterschiede sollen nicht ausgelöscht, sondern zelebriert werden. Nur durch einen solchen Ort im Schulcurriculum, nur durch Dialog als Gespräch mit dem ‚Anderen‘ können sich

Kinder sowohl ihrer selbst als auch des unvertrauten Anderen bewusst werden, was zu neuem, vollerm Verständnis und neuen Bedeutungen führt.

## Bibliographie

Bernstein, Richard J. (1985).. *Philosophy In The Conversation of Mankind*. in Robert Hollinger (ed.). *Hermeneutics and Praxis* (1985). Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Burbules, Nicholas C. (1993).. *Dialogue In Teaching: Theory And Practice*. New York: Teachers College Press.

Caputo, John D. (1985).. *The Thought of Being and the Conversation of Mankind: The Case of Heidegger and Rorty*. Robert Hollinger (ed.). *Hermeneutics and Praxis* (1985).. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Fisher, Robert. (1996).. *Stories For Thinking*. Oxford: Nash Pollock.

Fisher, Robert. (1997).. *Games For Thinking*. Oxford: Nash Pollock.

Fisher, Robert. (1997).. *Poems For Thinking*. Oxford: Nash Pollock.

Fisher, Robert. (1998).. *Teaching Thinking: Philosophical Inquiry in the Classroom* London: Cassell.

Habermas, Jurgen. (1971).. *Theory and Practice*. Translated by John Vierel (1974).. London: Heinemann.

Habermas, Jurgen. (1990). Discourse Ethics.; Notes on Philosophical Justification. In *Moral Consciousness And Communicative Action*. 43-115 Cambridge: MIT Press.

Hamers, J.H.M. & Overtoom M.Th. (eds).. (1997).. *Teaching Thinking In Europe: Inventory of European Programmes*. The Netherlands: Sardes.

Kimball, Stephanie & Garrison Jim. (1996).. *Hermeneutic Listening: An Approach to Understanding in Multicultural Conversations*. Studies in Philosophy and Education Vol.15 pp.51-59 .

Lipman, Matthew. (1974).. *Harry Stottlemeier's Discovery*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State.

Lipman, Matthew.. (1978).. *Mark*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.

Lipman, Matthew. (1978).. *Suki*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University

- Lipman, Matthew. (1981). *Pixie* The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University
- Lipman, Matthew. (1982). *Kio And Gus*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, Matthew. (1983). *Lisa (2nd Ed.)*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, Matthew. (1987). *Elfie*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, Matthew. (1991). *Thinking In Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, Matthew. (1993). *Thinking Children And Education*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lipman, Matthew. (1997). *Thinking In Community*. Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines XVI Vol.4 pp.6-21.
- Parfitt, Leanne. (1999). *Dynamics of A Dialogue*. Critical & Creative Thinking Vol.7 No.1
- Rawls, John. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Reich, Rob. (1996). *The Paradoxes of Education In Rorty's Liberal Utopia* . Philosophy of Education Yearbook 1996 .
- Rorty, Richard. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge University Press.
- Rorty, Richard. (1983). *Philosophy and The Mirror of Nature*. Basil Blackwell.
- Rorty, Richard. (1990). *The Dangers of Over-Philosophication - Reply to Arcilla And Nicholson* Educational Theory Vol.40 No.1 pp.41-43 .
- Rorty, Richard. 1990b *Education Without Dogma* Dialogue No.2 pp.44-47
- Sasseville, Michel. (1999). *Icipic Report to Unesco - International Cooperation In Philosophy for Children*. Critical & Creative Thinking Vol.7 No.1
- Sharp Ann Margaret & Reed Ronald F (1992). *Studies In Philosophy for Children Usa*: Temple University Press
- Splitter Laurance J. & Sharp Ann M. (1995). *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. Australia: The Australian Council for Educational Research Ltd.
- Tinder, G. (1993) *Community As Inquiry*, In Lipman, M. (ed.) (1993). *Thinking Children And Education*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Walzer, Michael. (1989-90). *A Critique of Philosophical Conversation* The Philosophical Forum Vol.XXI No.1-2 pp.182-196.

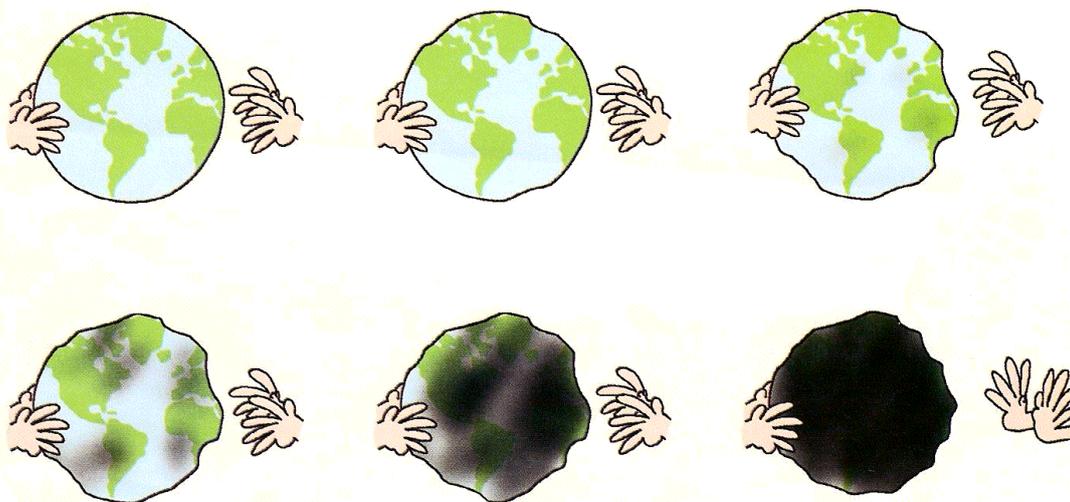
## KAPITEL 4

### “COMMUNITY OF INQUIRY” UND DIALOG

Zaza Carneiro de Moura

Portugal

DE PAIS PARA FILHOS...



## Von Eltern für Kinder

Wirklich? Ist es das, was wir unseren Kindern vererben möchten? Passiert das wirklich? Können wir es aufhalten? Wo liegt unsere Verantwortung als Bewohner einer Welt, die in weniger als einem Jahrhundert eindeutig zu einer globalen Welt geworden ist?

Zweifelsohne hat sich unsere Wahrnehmung von Raum und Zeit geändert, die – unter anderem durch die rasante Entwicklung neuer Informationstechnologien und Transportmittel – einen Prozess der Komprimierung durchmacht. Mit allen Vor- und Nachteilen nehmen wir andere Menschen, Kulturen und Gesellschaften gewissermaßen in Echtzeit wahr. Wir nehmen sie wahr, aber wir machen uns nicht mit ihnen vertraut, und wir können sie auch nicht unbedingt verstehen oder in ihrer Komplexität und Vielfalt erfassen.

Der Beginn des Prozesses und seine Benennung waren kein Zufall. Das Wort „Globalisierung“ wurde erst in den Achtzigern des letzten Jahrhunderts gebräuchlich<sup>1</sup>. Gedanken und Sprachen erreichten zu dieser Zeit eine Klassifizierung und Identifikation eines vielseitigen Phänomens, das wir alle erleben – ob wir es anerkennen oder nicht – und das eine Auswirkung auf unser Leben und unser tiefstes Inneres hat.

Angenommen das Bild, einer Erde, die verschmutzt und aufgrund ihrer begrenzten natürlichen Ressourcen verarmt ist – wie es oben sarkastisch porträtiert worden ist –, spiegelt uns dramatische Realität wider: Gibt es etwas, was wir dagegen tun können? Was liegt in unserer Macht, egal, in welche Gesellschaft oder Regierung in dieser enorm mannigfaltigen Welt wir hineingeboren wurden? In welcher Art Welt möchten wir leben, und was möchten wir künftigen Generationen weitergeben? Und macht es immer noch Sinn, zu einer besseren Welt aufzurufen?

---

<sup>1</sup> Vgl. William Scheuerman, Eintrag Juni 2002, in „Globalization“ in *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

„Ja“, könnte man antworten, denn es hat mit unserem Überlebenstrieb zu tun, wie das bei allen Tieren der Fall ist. Ungeachtet der Tatsache, dass Menschen Teil des Problems sind, sind sie als solches in der Lage, Probleme in Worte zu fassen und auf vernünftige und vertretbare Weise nach Lösungen zu suchen. Das ist natürlich eine grobe Vereinfachung – sogar gut durchdachte Hypothesen oder Theorien, mit denen man zu praktischen Lösungen gelangt, können zu unvorhergesehenen Folgen führen, die neu zu lösende Probleme in einer Verkettung schaffen, die manchmal Ausdruck des wissenschaftlichen Fortschritts sind. Zu allem Überfluss scheint es, beim Gehen dieses Weges keine Parallelen zu ethischem Fortschritt und politischer und sozialer Fairness sowie individuellem oder kollektivem Interesse zu geben.

Die Wichtigkeit unserer Umwelt erfordert zweifelsohne dringend kreative und nachhaltige Lösungen durch jeden Einzelnen als auch durch jene, die an der Macht sind. Daraus folgt natürlich nicht, dass das ausreicht, um eine bessere Welt zu schaffen.

Die Aufmerksamkeit auf diese offenen Fragen zu lenken mag mit der zugrundeliegenden Annahme des Konzeptes der *Hoffnung* als sichere Grundlage für das Handeln verbunden sein. Hoffnung – die Vorstellung davon und das damit verbundene Gefühl – agiert als Hintergrund für die Suche nach gerechteren Beziehungen zwischen Menschen, weist auf eine weltliche Einbeziehung von Toleranz, Bewusstsein, Freiheit und Frieden hin, und funktioniert dadurch, dass sie uns auf verschiedenste faszinierende Weise in Bezug zu anderen setzt. Eine weitere Annahme ist die Vorstellung, dass es möglich ist, zur Schaffung – aber nicht zur Verfälschung – der Realität beizutragen.

Sich weigernd, Positivist genannt zu werden, – ein starker Glaube an die Ergebnisse und Methoden der Wissenschaft, und wissenschaftliches Wissen gegenüber der Metaphysik vorziehend – sagt uns der Philosoph Karl Popper:

*„Ich bin kein Positivist, insofern ich es als moralisch falsch ansehe, nicht an die ungeheure Bedeutung und Realität des menschlichen und tierischen Leids und die Realität und Bedeutung der menschlichen Hoffnung und Güte zu glauben<sup>2</sup>.“*

Die Vorstellung von einer *besseren Welt*, die eine lange Tradition von ideologischer, religiöser, politischer, anthropologischer oder psychologischer sowie philosophischer Dimension umfasst, macht es notwendig, den Rahmen unseres Hauptthemas kurz zu umschreiben, nämlich „*Community of Inquiry und Dialog*“ in Bezug auf Bildung.

## **Über Gedanken mit verschiedenen Stimmen**

Wenn wir es genau bedenken, sind wir bereits seit unserer Geburt von Dialogen umgeben. Wenn wir ohne Hörschäden auf die Welt kommen und – mit Ausnahme von einigen wenigen bekannten Fällen – in einer Gesellschaft aufgezogen werden, sind wir unmittelbar der natürlichen Sprache ausgesetzt. Durch ein Vermischen von Sprache und Gedanken besteht die Aussicht, dass wir sehr bald in unserem Leben durch Imitation in einen Prozess des Fragens und Antwortens eintauchen. Sicher, ein Kind unter drei Jahren mag viele Fragen stellen ohne zu wissen, was eine Frage überhaupt ist. – „Wo ist Papa?“, könnte nur eine von vielen sein. Oder es gibt sogar noch früher Antworten, indem es, wenn es z.B. gefragt wird: „Wo ist der Hund?“, mit seinem Finger auf ihn zeigt. Die Fähigkeit als solches zwischen Fragen und Antworten zu unterscheiden entwickelt sich später, und es ist eine Fähigkeit, die verbessert werden kann.

Es gibt viele Arten und Grade des Dialoges. Wenn jedoch eine Abfolge von Fragen und Antworten gegeben ist, ein Austausch von Ideen, dann handelt es sich per Definition im engen Sinne um einen Dialog.

---

<sup>2</sup> Karl R. Popper, *Auf der Suche Nach Einer Besseren Welt*. Piper 2006, Seite 20.

Wahrscheinlich entstehen aus diesem ursprünglichen Gesprächstyp je nach Kontext verschiedene Arten des Dialoges, von bloßem Geschwätz bis zu solider Argumentation. Letztere ist für alle Aspekte unseres täglichen Lebens von Bedeutung, vor allem, wenn „jedes Argument entsprechend eines Herausforderungs- und Rückmeldungmodelles des interaktiven Dialoges aufgefasst wird“, bei dem zwei Personen „miteinander argumentieren.“<sup>3</sup> Und nicht als verbaler Konflikt oder Streit oder ein nicht-beabsichtigter Monolog, wenn einer von ihnen dem anderen nicht zuhört.

Eine gezielt zweideutige\* Verwendung der Bedeutung von „Streit“ zeigt sich im nächsten Auszug aus Monty Python's Flying Circus „Argument Clinic“ [Streitklinik] Sketch, hier auszugsweise dem Buch *Invitation to Critical Thinking*<sup>4</sup> entnommen:

\* Anm. d. Übersetzerin: „argument“ kann im Englischen sowohl „Argument“ als auch „Streit“ heißen.

Kunde: Ist das der richtige Raum für einen Streit?

Angestellter: Ich habe es Ihnen schon einmal gesagt.

Kunde: Haben Sie nicht.

Angestellter: Habe ich doch.

Kunde: Wann?

Angestellter: Gerade eben.

Kunde: Nein.

Angestellter: Doch.

Kunde: Nein.

Angestellter: Doch.

Kunde: Nein!

Angestellter: Ich sage Ihnen, dass ich es habe.

Kunde: Haben Sie nicht!

---

<sup>3</sup> Vgl. Douglas N. Walton, *Informal Logic – A Handbook for Critical Argumentation*, Cambridge University Press, 1989, Einleitung.

<sup>4</sup> Vgl. Vincent E. Barry and Joel Rudinow, *Invitation to Critical Thinking*, Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1989

Angestellter: Oh, verzeihen Sie, nur einen Moment. Ist das der fünf-Minuten Streit oder die ganze halbe Stunde?

Kunde: Oh, nur die fünf Minuten.

Angestellter: Ah, danke. Jedenfalls habe ich es gesagt.

Kunde: Sie haben es definitiv nicht gesagt.

Angestellter: Schauen Sie, lassen Sie uns die Sache klarstellen. Ich habe es Ihnen ziemlich sicher gesagt.

Kunde: Haben Sie nicht.

Angestellter: Habe ich doch.

Kunde: Haben Sie nicht.

Angestellter: Habe ich doch!

Kunde: Haben Sie nicht!

Angestellter: Habe ich doch!

Kunde: Haben Sie nicht!

Angestellter: Habe ich DOCH.

Kunde: Haben Sie NICHT!

Angestellter: DOCH!

Kunde: Och schauen Sie, das ist kein Streit!

Angestellter: Ist es schon.

Kunde: Nein, ist es nicht. Es ist nur ein Widerspruch.

Angestellter: Nein, ist es nicht.

Kunde: Ist es DOCH!

Angestellter: Ist es NICHT!

Kunde: Schauen Sie, Sie haben mir gerade widersprochen.

Angestellter. Habe ich nicht.

Kunde: Oh doch.

Angestellter: Nein, nein, nein.

Kunde: Dann haben sie es jetzt gerade getan!

Angestellter: Unsinn.

Sicherlich ist der Dialog, „eine Abfolge des Austausches von Aussagen oder Sprechakten“<sup>5</sup>, nicht auf zwei Teilnehmer beschränkt. Der argumentative Dialog ist keine Ausnahme. Er passiert innerhalb verschiedener Kontexte; wenn seine Teilnehmer ihren Geist einsetzen, Gedanken ausdrücken und verschiedene Stimmen anhören. Im Fall, der uns hier beschäftigt, werden sie sich hoffentlich zu einer Untersuchungs- oder Forschergemeinschaft verwandeln. Das Schweigen – wie eine Pause in einem Musikstück – macht auch einen Teil des gemeinschaftlichen Untersuchungsprozesses aus.

Innerer Dialog, der auch als Ideenaustausch charakterisiert werden kann, ist ein genauso wichtiger Aspekt für die Entwicklung unserer Gedanken über uns selbst, die anderen und die uns umgebende Welt. Platon definiert zum Beispiel in *Der Sophist* Gedanken als Dialog mit sich selbst.<sup>6</sup> Der äußere Dialog ist nicht vom inneren zu trennen. Im Gegenteil, individuellen Gedanken- und Gefühlsreichtum zu fühlen, ist dazu da, eine offene und kritische Haltung gegenüber Perspektiven und Einblicke der anderen zu verstärken, die entweder unterschiedliche oder ähnliche Ansichten ausdrücken.

Andere verweisen auf ein permanentes Gespräch, das mit Bedacht Stimmen aus vergangenen Zeiten<sup>7</sup>, die Stimme des Textes oder ein Miteinander-Teilen von Gedanken, die über den Raum hinausgehen, einbezieht<sup>8</sup>.

Im oben genannten humorvollen Beispiel erscheint das Ziel dieses Austausches unklar, da die beiden Opponenten nicht in der Lage sind, zu kooperieren, um zu einem gegenseitigen Verständnis zu gelangen. Passiert das nicht oftmals auch in weniger harmlosen Situationen?

---

<sup>5</sup> “Ibid”

<sup>6</sup> Platon, *Der Sophist*

<sup>7</sup> Vgl. Richard Rorty, *Philosophy as the Mirror of Nature*, Princeton U. Press, 1980

<sup>8</sup> Vgl. Charles S. Pierce, *Philosophical Writings of Pierce*, herausgegeben von Justus Bucher, Dover Publications, erstmals veröffentlicht 1955, zum Beispiel „*The Fixation of Belief*“ oder „*Some Consequences of Four Capacities*“. Für eine Verbindung zu *P4C*, Ann Margaret Sharp, „*Pierce, Feminism, and Philosophy for Children*“, April 1992.

Wie können wir den Dialog als Mittel zur Erfüllung unserer Hoffnung auf ein für alle „besseres“ oder „gutes Leben“ verbessern?

Wenn wir akzeptieren, dass Bildung der Kern jeglicher sozialer Veränderung ist, dann entsteht eine weitere Frage, insofern, als es darauf, was man unter Bildung versteht, keine Auswirkung hat:

Gibt es eine Sprache der Bildung, die am besten zu unserem Ziel des Allgemeinwohls passt? Dazu unsere Welt zu verbessern? Wie können wir als Einzelne, die so viele verschiedene Rollen spielen, ein verantwortungsvoller Teil dieses Prozesses sein?

## **Konzentrische Kreise im Wasser**

Unsere Welt scheint sich immer schneller zu drehen, die Medien verbreiten immer wieder geradezu die gleichen Nachrichten, jedem zur gleichen Zeit, ungeachtet der Tatsachen, dass Fakten zusammen mit vielen verschiedenen offensichtlichen oder subtilen Vorurteilen dargestellt werden können. Andererseits gibt es unzählige Beispiele der positiven Auswirkungen der medialen Darstellung – vor allem durch das Fernsehen und Internet –, die die weltweite Aufmerksamkeit auf dramatische Situationen von Menschen lenken, die in irgendwelchen fernen Teilen der Welt leben; die die Öffentlichkeit und Institutionen – seien es politische oder andere öffentlicher oder privater Natur – wachrütteln, und zur Verantwortung und/oder Solidarität aufrufen.

Nichtsdestoweniger sind Kinder und Erwachsene des 21. Jahrhunderts, wie nie zuvor, erfasst vom Strudel der Gegenwart. Zeit zum Nachdenken und zur Wissensaneignung, wofür die Erinnerung und auch die Geschichte wichtig sind, um sich mit anderen und eine eigene Identität zu entwickeln, könnte zu knapp sein.

Als Matthew Lipman, der Pionier<sup>9</sup> auf dem Gebiet der Kinderphilosophie, auf die Tatsache hinwies, dass die Bildung nicht länger an einem „Tribal Education Model (TEM)“ festhalten sollte, bekräftigte er in den 60igern des vorigen Jahrhunderts als Ersatz das „Reflexive Model of Education“, während er seinen eigene Einfluss hinterließ, der – wie sich herausstellte – neue Wege für die Entwicklung von Kreativität und Vernunft als Ergebnis eröffnete. Bildung mit dem Ziel von und in Richtung demokratischer Gesellschaften. Wir wollen nun kurz ein paar der Merkmale seines vorgestellten Modells hervorheben – die aktive Aneignung von Wissen durch Entdecken und Forschen; die Voraussetzung der Fehlbarkeit und der Stellenwert der Selbstkorrektur; man könnte sagen, dass Lipmans Vision von Bildung aufgrund der Tatsache, dass sie grundlegend akzeptiert wurde, gezeigt hat, dass die Notwendigkeit einer „Bildung für die Zukunft“ gegeben ist, die als eine Bewegung hervorspringt, die mehr oder weniger orthodoxen Verwendungen und Entwicklungen Raum gibt.

Eine weitere übereinstimmende Perspektive, die vor dem Beginn der intensiven Kultivierung und Verfügbarkeit der elektronischen Kommunikationsmittel vorgebracht wurde, nämlich die von Jerome S. Bruner, lenkt unsere Aufmerksamkeit auf eine „Bildungssprache“<sup>10</sup>, hier durch vier damit verbundene Vorstellungen paraphrasiert: *Aktivität* – das Kind, dass Kontrolle über seine eigene geistige Aktivität gewinnt; *Reflexionsvermögen* – das Kind ist damit beschäftigt, nicht nur oberflächlich, sondern gründlich zu lernen; *Teilen* – durch Verbinden von einzelnen Quellen jener, die im Lern-/Unterrichtsprozess zusammenarbeiten; (der Verstand ist in unserem eigenen Kopf wie auch in den Köpfen der anderen); und schließlich *Kultur* als ein Forum – als eine Art zu leben und zu denken, die wir schaffen, aushandeln und schließlich als Realität bezeichnen.

Mit seinen Worten: *„Eine Kultur ist sowohl ein Forum zum Aushandeln und Revidieren von Bedeutung und zur Erläuterung von Handlungsweisen, als auch eine Aufstellung von Regeln oder Beschreibungen des Handelns.“*

---

<sup>9</sup> Matthew, Lipman: *Thinking in Education*, Cambridge U. Press, 1991

<sup>10</sup> „*The Language of Education*“, in *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, 1986

Ein paar Zeilen später sagt er: *„Aus dieser Betrachtungsweise von Kultur als ein Forum folgt, dass die Einführung in die Kultur durch Bildung, wenn sie junge Leute auf das tatsächliche Leben vorbereiten soll, sie auch den Geist des Forums, Verhandeln, Neuerschaffens von Bedeutung an sich haben sollte“.*

Wie bei Lipmans Ablehnung der Vorstellung einer Übertragung von Wissen, wie sie dem sogenannten „tribal model of education“ anhaftet, fährt Bruner fort, *„Aber diese Schlussfolgerung lief den Traditionen der Pädagogik zuwider, die sich aus einer anderen Zeit, von einer anderen Interpretation von Kultur, einer anderen Interpretation von Autorität ableitet – einer, die den Bildungsprozess als eine Übertragung von Wissen und Werten durch jene sah, die mehr wussten, an jene, die weniger wussten oder einfach weniger fachkundig waren.“*

Die Tatsache, dass beide Vordenker das Kind weder als Mittler noch als bloßen Empfänger von Wissen sehen, sondern als Teil ihrer eigenen Bildung und ihrer eigenen Entwicklung, entspricht auch der Rolle, die beide dem Einzelnen in einer Gruppe geben. Denn in der kulturellen Quelle von Bruners Forum können wir eine praktische Übereinstimmung mit dem Klassenumfeld, mit dessen Verwandlung in eine *community of enquiry*, dem methodischen Zugang zum Philosophieren mit Kindern und zum Dialog und Lernen begreifen.

Eine wichtige Beziehung, die selbst einen bedeutenden Stellenwert hat, da sie auf besondere Weise der Schaffung von Bedeutung dienlich ist: auf inter- und intrapersoneller Ebene, und ebenso als kreativer und motivierender Kontext für das Lernen jeden Faches.

Es passiert nicht zufällig, es impliziert den Willen und das Bestimmen durch den Lehrer, und die Entwicklung einer Reihe von Fertigkeiten, Veranlagungen und Einstellungen zusammen mit den Kindern, die das Klassenraumszenario in Situationen des Alltagslebens verwandelt. Und auch ein Wachstum an Weisheit.

Um das zu zeigen, könnte man erwägen, – sich in eine von Karl Poppers<sup>11</sup> klaren Einblicken zu vertiefen; ein Philosoph, der sich mit „*objektivem Wissen*“ und dann mit Wissenschaft sowie mit einer neuen Ethik, wie er es nennt, beschäftigt; – seine Auffassung zu teilen, dass „wir den anderen brauchen (und der andere uns braucht), um unsere eigenen Fehler wahrzunehmen und zu korrigieren; insbesondere brauchen wir jene, die mit verschiedenen Vorstellungen und in verschiedenen sozialen Umfeldern aufgewachsen sind, was auch Toleranz impliziert. Wir sollten in Betracht ziehen, dass Selbstkritik die beste Kritik ist, obwohl Kritik durch andere eine Notwendigkeit ist. Sie ist praktisch genauso nützlich wie die Selbstkritik“. Eine Art „*Philosophie des Irrtums*“, denn obwohl es stimmt, dass wir alle fehlbar sind, so können wir dennoch aus unseren Fehlern lernen – ein Unterschied zwischen der Amöbe und Einstein. Seine faszinierende Maxime, „*Einstein kann sich irren, so wie sich auch die Amöbe irren kann*“<sup>12</sup> entwickelt sich zu dieser Vorstellung.

Andere, wie z.B. Lipman, nennen es Selbstkorrektur, ein Merkmal des kritischen Denkens, das sich durch den Dialog in einer *community of inquiry* entwickelt.

Ein und dasselbe Bild<sup>13</sup> kann Platz für viele Metaphern bieten, von der oben genannten Vorstellung vom Strudel zur eher heiteren: es wie die konzentrischen Kreise im Wasser zu deuten, als Symbol für die Verbreitung des gemeinsamen Forschens innerhalb der Gesellschaft als Ganzes, oder eher von einer Klasse auf die ganze Schule, von der Schule auf ein Netzwerk von mehreren Schulen usw.

Die Absicht ist jedoch, Lipmans Metapher der konzentrischen Kreise herauszugreifen, wenn er schreibt:

---

<sup>11</sup> Übersetzung aus dem Portugiesischen, *ibid*, Fußnote 3.

<sup>12</sup> Karl Popper, *Objective Knowledge – An Evolutionary Approach [Objektive Erkenntnis – Ein evolutionärer Entwurf]*, 1. Ausgabe, Oxford U. Press, 1972 (3. Ausgabe 1975), Seite 265. Siehe „*A Filosofia do Erro em K. Popper*“, Zaza Moura, in *Filosofia e Epistemologia*, Grupo de Investigação de Filosofia e Epistemologia e Fernando Gil, Regra do Jogo, Edições, 1978.

<sup>13</sup> Bild siehe PowerPoint – Reproduktion eines Gemäldes von Jorge Martins, ohne Titel, 1991. Von einer Ausstellung in der Galeria Valemim de Carvalho (Einladungspostkarte).

„Wenn wir die Praxis der Verwandlung der Klasse in eine Gemeinschaft des reflektiven Denkens einführen, in der wir in jedem Fach über die Welt und unser eigenes Denken über die Welt reflektieren, kommen wir recht schnell zur Erkenntnis, dass diese Gemeinschaften innerhalb größerer platziert sein können, und diese wiederum innerhalb anderer sogar noch größerer, sofern sie alle denselben Prinzipien folgen. Es gibt den bekannten Effekt der auswärtigen Wellenbewegungen, wie der eines Steines, der ins Wasser geworfen wird: immer weiter weg, immer mehr Gemeinschaften, die konzentrisch angeordnet sind, jede Gemeinschaft aus Individuen bestehend, die einer selbstkorrigierenden Suche und der Kreativität verpflichtet sind.“<sup>14</sup>

Das trifft auf jedes Fach zu, wenn wir annehmen, dass wir den Wert dieses funktionierenden Bildungsmodells erkennen, das eine „fortwährende, selbstkorrigierende Suche von Themen, die gleichzeitig bezüglich Bedeutung und Rätselhaftigkeit betrachtet werden“<sup>15</sup> beinhaltet. Nun könnten wir uns fragen, wie wir das erreichen und/oder entwickeln können?

### **Eine gemeinsame Aufgabe – eine *community of inquiry* aufzubauen**<sup>16</sup>

Die *community of inquiry* bildet sich im forschenden Dialog vermischt mit Einstellungen und bestimmten Veranlagungen. Bevor wir auf diese Details, und über die vielfältigen Untermauerungen und Stützen für den Dialog in jedem Fach eingehen, könnte es nützlich sein, festzuhalten, dass dieses Konzept auf jedes Klassenumfeld angewendet werden kann, sei es formal im Kindergarten bis zur Universität, oder nicht-formal, wie zum Beispiel in Philosophie- oder Leseclubs oder Einrichtungen im außerschulischen Bereich bis hin zum *Lebenslangen Lernen*.

---

<sup>14</sup> „*Philosophical Practise and Reform of Education*“; portugiesische Übersetzung „*Prática Filosófica e Reforma da Educação*“ von Zaza Moura, in Revista FILOSOFIA, Vol.II, Nummer ½, 1988.

<sup>15</sup> Ibid, Seite 193.

<sup>16</sup> Siehe das Bild, Power Point Präsentation – Ana Vigidal, No coracao da 111“, 1992

Kurz gesagt hängt es mit der Rolle zusammen, die der Lehrer, Erzieher, Vermittler spielt, eine anspruchsvolle, aber im Großen und Ganzen lohnende Rolle: Er oder sie gibt vor, wie man an den Prozess des Entdeckens von Wissen herangeht, motivierend, oder – wenn möglich – indem er oder sie den Willen der Schüler zum selbständigen Lernen verbessert, ohne die Notwendigkeit qualitativer Ergebnisse in Bezug auf die Inhalte des Faches zu vernachlässigen.

Das heißt, das persönliche Engagement, das die Schaffung und Festigung solcher Gemeinschaften von seinen Mitgliedern erfordert, geht weiter als die bloße Aneignung von Wissen, es hat eine parallele Auswirkung auf Einstellungen und Veranlagungen, wie z.B. gegenseitigen Respekt, Verantwortung, intellektuelle Bescheidenheit und das Verlangen zu forschen bezüglich des eigenen Wertes und der Entdeckung der Sinnhaftigkeit für das eigene Leben.

Sowohl Lehrer und Schüler<sup>17</sup> müssen das Konzept „Ausdauer“ lernen – es braucht Zeit, sich in eine *community of inquiry* zu verwandeln: Manchmal kommt die Gruppe leicht voran, durch qualitative Sprünge in Richtung der gemeinsamen Schaffung einer sicheren Lernumgebung, einer Atmosphäre des Vertrauens, die das Lernen in jedem Fach begünstigt und motiviert, indem sie auf den Ideen der anderen aufbaut. Das ist ein pädagogischer Zugang, der dem autonomen Denken förderlich ist und eine kognitive, emotionale und ethische Entwicklung bevorzugt, den Mut sich zu entblößen und den Stellenwert des Sich-Selbst-Korrigierens zu verstehen und über sich selbst hinauszuwachsen. Darüber hinaus ist es eine Erfahrung, die jenen, denen es an Selbstwertgefühl fehlt, dabei hilft, dieses aufzubauen, und diejenigen kooperativer zu machen, die unangefochtene Anführer sein wollen.

Um die Schaffung einer *community of inquiry* voranzutreiben, bedarf es der Aufmerksamkeit auf einer Reihe von zusammenhängenden Leitideen, die sich in der pädagogischen Beziehung ergeben, die zum Beispiel zusammengefasst werden

---

<sup>17</sup> Aus Gründen der Vereinfachung bezieht sich der Begriff Lehrer auf alle bisher genannten Auffassungen.

können mit: Autonomie, Motivation und Kreativität, gutes und *caring thinking* [*einfühlbares Denken*]. Ebenfalls nötig sind Aufgeschlossenheit, ein Gespür für Ideen und dafür, das Rätselhafte in Gegebenem herauszufinden, sowie das Verlangen, den Dingen auf den Grund zu gehen. Einige dieser Dinge sind ein notwendiger Bestandteil jedes bestimmten Faches, andere verkörpern Ideen, die mit deren Themen zusammenhängen und Wege öffnen für weitere Interessen und vertiefende Studien: zum Beispiel die Konzepte der Zeit, der Zahl, der Erzählung, des Denkens, der Natur, der Verantwortung, von „gut“, „gültig“, „richtig“, „wahr“ und „falsch“, zu erforschen; und sich auch den verschiedenen Denkart auszusetzen und diese auszuüben.

Dies beinhaltet die gegenseitige Aneignung eines Bewusstseins, das mit „gutem Denken“ impliziert wird – nämlich der Verwendung von Werkzeugen der formalen und informellen Logik, die für jedes Fach notwendig sind – um gute, vernünftige, auf gültigen Kriterien basierende Urteile zu fällen, und um Probleme zu lösen.

Ob man es will oder nicht: Wir alle sind „Modelle“; das bedeutet, dass wir für die anderen auf eine Weise sichtbar sind, die wir manchmal nicht erwarten, und die eine unerwartet positive oder negative Wirkung auf die Person(en) haben kann. Wobei das hier nicht als ein gleichwertiger Begriff für Vorbildlichkeit oder eine Art persönliche Vorstellung von Selbstgerechtigkeit verstanden werden soll.

Warum also die Betonung darauf? Weil das „Modellieren“ als eine bewusste Ausübung durch den Lehrer im Unterricht mit der Absicht, eine *community of inquiry* zu schaffen, beim Schüler zu einer Verinnerlichung von entscheidenden, komplexen und differenzierten Gedankenprozessen führt, wie z.B. dem Aufstellen von Hypothesen, deduktiver, induktiver und analoger Schlussfolgerungen sowie Einstellungen und Neigungen gegenüber Toleranz und gegenseitigem Respekt und Liebe zum Lernen, und sich der Wahrheit über uns selbst und die uns umgebende Welt anzunähern. In diesem Kontext gibt es eine Absicht: die Entwicklung eines

selbständigen Denkers/Schülers/Kindes/Erwachsenen zu ermöglichen. Ist das nicht widersprüchlich?

Ist es nicht. Der Forschungsdialog ist ein offener Dialog mit offenen Fragen. Als solches ist die Rolle des Lehrers nicht die, als die ultimative Autorität des Diskussionsthemas alle Antworten zu geben, oder auf das Darstellen der Fächer für die Schüler zur Erinnerung bei Tests reduziert zu werden, sondern die, das Entdecken und Forschen zu erleichtern. Dies bedeutet jedoch keineswegs, die Fähigkeiten des Lehrers herabsetzen zu wollen und auch nicht, die Verantwortung des Pädagogen, sowie die Anerkennung der Herausforderungen jeder Art zu vernachlässigen, mit der er oder sie konfrontiert ist.

### **„Gutes Denken“ und „einfühlsames Denken“**

Die Klasse als beabsichtigter zentraler Ort zum Schaffen einer erfolgreichen Lerngemeinschaft ist ein ideales Umfeld für die Aneignung grundlegender Informationen in jedem Fach. Darüber hinaus ist sie motivierend, da sie die individuelle und kollektive Kreativität ihrer Mitglieder – Lehrer und Schüler – stimuliert, sich selbstständig für das weitere Vertiefen des Wissens weiter zu engagieren (oder wenigstens ihre eigene Einstellung dazu zu erfassen), und hoffentlich kooperative Einstellungen, die sich im aktiven Leben ihrer Gegenwart und Zukunft mit Interesse am „Allgemeinwohl“ entfalten mögen – anders gesagt: eine einfühlsame Haltung.

Oft muss die Verwendung von sehr umfassenden inhaltsreichen Wörtern explizit gemacht, kontextualisiert werden – vor allem, wenn man die pädagogische Beziehung im Sinn hat – um vorschnelle Verallgemeinerungen zu vermeiden. Veranschaulicht bedeutet das: Ein Mitglied der Klasse von Schülern zu sein, kann nicht die Tatsache verbergen, dass Lehrer nicht mit einer idealisierten Gruppe von Kindern konfrontiert sind, deren natürliche Tugend unverfälscht ist: Es existiert eine Zugehörigkeit zu Alter, Geschlecht, Vererbung, Familie, Gesellschaft, Land, sei es von Geburt an oder durch Zuwanderung. Das sind Merkmale, die in gewisser

Weise mit jeder einzelnen Identität zusammenhängen, mit der eigenen Lebensgeschichte, manchmal mit Missbrauch, Leid und Gewalt, und manchmal mit Armut oder Reichtum und emotionaler Instabilität. Keine leichte Aufgabe für den Lehrer.

Anders gesagt: Eine Gruppe von Schülern setzt sich aus vielen unterschiedlichsten Individuen zusammen, die aus dem gleichen sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund stammen können – oder eben nicht; die zur gleichen ländlichen oder städtischen Schulumgebung gehören – oder eben nicht. Das reicht von einer leicht zu motivierenden Gruppe bis zu einer, in der aggressives Verhalten als Hauptmuster vorherrscht.

Die zu erörternde Annahme hier ist, dass der Einsatz des forschenden Dialogs als Teil des Unterrichtens jeden Faches, mit allen Schülern, einen doppelten Nutzen hat: Die Inhalte werden verinnerlicht, und ebenso entsteht hoffentlich eine Wandlung a) bezüglich der Art des Denkens in Mathematik, Biologie, Physik usw; mit einem individuellen Nutzen, da die Kinder lernen, einander zuzuhören, Fragen zu stellen, Beispiele und Gegenbeispiele zu liefern und miteinander Ideen zu schaffen, Gründe zu nennen, Kriterien anzuwenden und Entscheidungen zu treffen, um nur ein paar Fähigkeiten zu nennen, indem man sich auch der kritischen und kreativen Dimension der Gedanken bedient; und b) eine Wandlung des Verhaltens ausgelöst durch das Schaffen eines Raumes für das Denken und – mit der nötigen Sorgfalt – das Sich-Gehör-Verschaffen durch den Lehrer und die Mitschüler.

Diese *caring [einfühlsame]* Dimension ist etwas, das mit dem Praktizieren des Dialoges in einer *community of inquiry* auftaucht – es ist ein wechselseitiger Prozess: ein Geben und Nehmen. Aber was genau?

Der Zugang zu *caring* als Komponente des Denkens höherer Ordnung zusammen mit seiner kritischen und kreativen Dimension<sup>18</sup> wird wahrscheinlich eine Auswirkung auf das Innere eines jeden Einzelnen haben. Das anfängliche Vorführen durch den Lehrer ist äußerst wichtig. Was bedeutet das in der Praxis?

Als man neun bis zehn Jahre alte Kinder am Ende eines Dialoges von ungefähr einer Stunde Dauer gefragt hat: „Was würdest du abschließend sagen, welche Wirkung hat das Philosophieren auf dich gehabt?“, antwortete einer: „*Es hilft dabei, mit anderen Menschen besser umzugehen (sie zu verstehen)*“; ein weiterer sagte: [Philosophie half uns] „*unser Empfinden zu ändern, die Art, wie wir mit anderen sprechen und ehrlich zu sein*“. Sie fassen die ethische Dimension des *caring thought* [einfühlsamen Gedankens] zusammen, die ihnen ihr Lehrer am Anfang vorgeführt – und nicht indoktrinert – hat. Und als andere darauf hinwiesen, dass Philosophie ihnen geholfen habe, ihren Kopf einzusetzen und mehr zu lernen, spiegelten sie die kognitive Dimension wider, die nicht von den kritischen und kreativen Gedankenbereichen zu trennen ist, von denen die Vorstellung ein Teil ist – „*Jetzt habe ich es verstanden, vorher hatte ich keine richtige Vorstellung davon, jetzt schon*“.<sup>19</sup>

Die oben angeführten Zitate beziehen sich auf das Philosophieren. Jedoch – wie ein weiteres Kind im gleichen Dialog<sup>20</sup> sagte – scheint Philosophie mit anderen Fächern zusammenzuhängen, z.B. mit Mathematik:

Gast – Ihr habt gesagt, dass sie euch im Mathematikunterricht beim Denken hilft?

Ricardo – Es ist das Fach, das ich am liebsten mag.

Mehrere – Ich auch.

Gast – Könnt ihr sagen, wie Philosophie euch im Mathematikunterricht dabei hilft, zu denken?

---

<sup>18</sup> Ausgearbeitete Behandlung des Denkens höherer Ordnung siehe Matthew Lipman, *ibid*, 2. Ausgabe.

<sup>19</sup> Videoaufnahme „*Excuses and Reasons*“, 2006.

<sup>20</sup> Schlussworte des gleichen Dialoges aus technischen Gründen nicht im endgültigen Video inkludiert.

Ricardo – Weil Philosophie uns sehr hilft, unseren Kopf einzusetzen, und bei Mathematik passiert das Gleiche.

Dieses Kind weiß nichts über das Unterstützen durch die Methode der *community of inquiry*, es scheint jedoch in das folgende Zitat von Matthew Lipmans Buch *Thinking in Education*<sup>21</sup> und das generelle Ziel des Projektes MENON zu passen: Philosophie ermutigt zum Denken in den verschiedensten Fächern, weil es die „Last“ des Unterrichtens der gewöhnlichen Aspekte des Denkens übernimmt, die in jedem Fach vorkommen, und weil es ein Modell dessen ist, was es für ein Fach bedeutet, über die eigene Methode kritisch nachzudenken.

## Leiten eines Forschungsdialoges

Einer der Gründe für die Einbeziehung von Videoausschnitten von Unterrichtsstunden auf der Begleit-DVD, die von verschiedenen Gruppen im Dialog aufgenommen wurden, ist, Tipps für eine kritische Beobachtung durch künftige Anwender der Methode der *community of inquiry* zu geben im Zusammenhang mit dem Material – Hilfsmittel und unterstützendes Material –, das eine Basis für das „Entwickeln des Dialoges durch philosophisches Forschen“ schaffen soll. Verschiedene Ebenen der Schaffung einer *community of inquiry* werden dargestellt. Der „Lehrerkurs“ soll eine Einführung in die Fähigkeiten bieten, einen Forschungsdialog zu leiten, soll ein Gespür für den zugrundeliegenden philosophischen Aspekt wecken; es ist eine Art Vorschau, bei der jeder Einzelne zusammen mit den anderen in die Kunst des gründlichen Zuhörens eingebunden wird, durch das Eintauchen in eine lebendige, spannende Erfahrung, die sie später mit ihren Schülern auf kreative Weise entwickeln werden.

Die Hilfsmittel für den Forschungsdialog oder seinen Ausgangspunkt sind vielfältig. Man kann verschiedene Arten von schriftlichen Texten, Literatur,

---

<sup>21</sup> Ibid.

Dichtung, Philosophie und, begleitend, bestimmte Texte eines jeden Faches sowie verschiedene Arten der Ausdruckskunst verwenden: Bildende Kunst, Musik, Tanz, Theater und so weiter.

Mit „unterstützendem Material“ ist hier die kreative und zweckmäßige Auswahl an Produkten der genannten Hilfsmittel gemeint, um zu den vorgebrachten Themen zum Dialog zu animieren und ihn zu beleben. Es muss festgehalten werden, dass bei dieser Art des Dialoges der Lehrer die Ideen der Kinder wirklich anhören muss, um konsequent das Ziel des Vorführens der Vorgehensweisen zu verfolgen, die dem erforschenden Lernen und dem selbständigen Denken förderlich sind. Er oder sie muss darauf vorbereitet sein, das Gespräch auf eine Weise zu leiten, die es ermöglicht, verschiedene Gedankengänge der Gruppe zu verfolgen, ohne zu versuchen, ihr die eigenen persönlichen Überzeugungen aufzudrängen. Es ist jedoch zu erwarten, dass diese Offenheit, aufgrund des vom Lehrer ausgewählten Ausgangspunktes entsprechend der Themen, die sich in der Stunde entwickeln sollen, einen Sinn ergibt. Darin liegt die Kunst des Leitens eines Dialoges.

Obwohl nicht zwingend nötig, ist das Verknüpfen der Hilfsmittel mit dem unterstützenden Material eine Methode, zum kreativen Zugang des Dialoges im Rahmen eines jeden Faches einzuladen. Man kann alle möglichen Arten von unterstützendem Material auswählen: Fotos, Postkarten, Comics, Gedichte, Musik, Filme, Nachrichten aus Zeitschriften, Gegenstände und so weiter. All das, wovon man denkt, dass es die Gruppe verblüffen und ihre Aufmerksamkeit wecken könnte.

Zum Beispiel in Geographie könnte unterstützendes Material ausgewählt werden, um eine kurze Diskussion auszulösen, die zu einem breiteren Verständnis aus verschiedenen Blickwinkeln führt, z.B. zum Thema Treibhauseffekt.

Das gemeinsame Lesen eines themenbezogenen Textes, indem jeder einen Satz oder Absatz vorliest, ist eine Möglichkeit des Vorgehens. Ein weiterer Vorschlag, z.B. für Mathematik, ist, sich eines Rätsels oder Problems zu bedienen, um eine

Diskussion zu einem bestimmten Thema mit bestimmten Inhalt einzuleiten, gefolgt vom gemeinsamen Herausfinden, was in ihren Köpfen passiert ist, während sie versuchten, dieses zu lösen.

Jedenfalls werden die Kinder dazu aufgefordert, Fragen darüber zu stellen, was sie verblüfft bzw. interessiert, oder welche Vorstellung sie als widersprüchlich empfinden oder nicht verstehen. Ihre Fragen werden mit dem Namen des jeweiligen Kindes an die Tafel oder auf anderes geeignetes Material geschrieben. Natürlich kann der Lehrer eigene Fragen hinzufügen.

Mit Blick auf das ursprüngliche Programm ist dies der richtige Moment, die Diskussion zu eröffnen: Man könnte die gesamte Gruppe fragen, womit sie beginnen möchte; oder indem man ein schüchternes Kind bittet, einen Punkt auszuwählen; oder einfach indem der Lehrer eine Frage auswählt, von der er glaubt, dass sie ein guter Aufhänger für eine reichhaltige Diskussion wäre. Wichtig ist, dass alle Fragen berücksichtigt werden. Manchmal bleibt dafür genug Zeit, sie können z.B. ganz einfach in den Fluss des Dialoges eingefügt werden. Ein anderes Mal wieder müssen sie in einer Art „Fragebox“ für Diskussionen in der nächsten Stunde gelegt werden. Die Situation gezielt durch die Gruppe verfolgen zu lassen – durch Lehrer und Schüler –, was auf vielerlei Weise getan werden kann, ist ziemlich nützlich, um eine Fragedynamik zu schaffen.

Am Ende mag die Diskussion dem Lehrer nützliche Verbindungen zu den Inhalten des Faches bieten, das vom Schüler beherrscht werden muss. Diese Art der Verbindung kann sehr lohnend sein, da es Selbstkorrektur erlaubt und das Verlangen hervorruft, mehr wissen zu wollen. Was zuerst als langweilig zum Auswendiglernen oder unwichtig gesehen wird, wird zu etwas, was die Schüler bewusst integrieren, weil es aus ihren gemeinsamen Bemühungen und der Suche nach Bedeutung im Rahmen dieses Faches entsteht; es könnte ihnen auch helfen, diese Themen mit anderen Fächern in Verbindung zu bringen und dazu führen, in anderen Lern- oder Alltagssituationen über ihre eigene Rolle im Leben und der Gesellschaft nachzudenken.

## Fragen

Diese sehr einfache Vorgehensweise, dem Schüler die Rolle zuzuteilen, die gewöhnlich der Lehrer spielt, nämlich als der, der alle Fragen stellt, und von dem erwartet wird, dass er alle Antworten kennt, kann sehr belebend sein. Genaugenommen zeigt der Lehrer so, dass er oder sie ein echtes Interesse daran hat, mit den Ideen der Kinder zu arbeiten, und die Kinder fühlen sich dazu ermutigt, sich verbal auszudrücken. Darüber hinaus ist der Vorgang des Erarbeitens von Fragen eine Denkfähigkeit, die auf diese Weise sehr verbessert werden kann.

Genauso verhält es sich mit Philosophielehrern der Oberstufe, die – wie in anderen Fächern auch – einem Lehrplan folgen und Tests mit der Klasse durchführen müssen. Die, die diese einfache Methode ausprobieren, sind oft erfreut und überrascht, welche beträchtliche Veränderung dies bei der Aufmerksamkeit und Beteiligung der Schülern entstehen lässt.

Über welche Art von Fragen sprechen wir? Hauptsächlich sind es drei – mit einem gemeinsamen Merkmal: Es sind offene Fragen. Sie bieten Raum für Antworten, die wiederum weitere Fragen aufwerfen oder neue Probleme und Untersuchungen mit sich bringen.

- Fragen, die durch die Schüler gestellt werden, wachgerufen durch die verblüffenden Merkmale einer Theorie oder der unscharfen Bereiche von Begriffen, die wichtig für das Erfassen dieser Theorien sind, oder um Problemlösungen zu finden.

Beispiel: Die Frage „Wie spät ist es?“ hat eine klare Antwort zur Folge, vorausgesetzt, dass man eine Uhr hat; aber zu fragen: „Was ist Zeit?“ oder noch einschränkender: „Was ist Zeit im Rahmen der Relativitätstheorie?“,

erfordert das Bemühen von wissbegierigen Köpfen, sich für einen Dialog zu öffnen.

- Vom Lehrer gestellte „kritische“ Fragen, um zum gemeinsamen Forschen und der Entwicklung der Denkfähigkeiten zu ermutigen. Dieser Prozess wird nach und nach vom Schüler verinnerlicht und ist wichtig für das Entwickeln einer *community of inquiry*.

Beispiel: Ein bestimmter Punkt der Diskussion über eine Frage, die aufgrund des Lesens einer Episode aus einer philosophischen Geschichte, entstanden ist<sup>22</sup> – „Warum sagt Pixie, dass sie nie aufhört zu reden?“. Amandio nennt einen Grund: „Sie sagt, weil sie diejenige ist, die die Geschichte erzählt.“ Nachdem sie eine Weile dem Gespräch zugehört haben, fragt ihn ein weiteres Kind, nämlich Artur, und bittet ihn um Klärung, während er die Ansicht seines Mitschülers in Betracht zieht: „Ich stimme dir grundsätzlich zu, aber denkst du, dass das einfach durch „das Geschichten erzählen“ passieren kann?“

- Fragen, die man aus Diskussionsplänen erhält, die zu verfügbarem fachspezifischem Lehrmaterial gehören, und dabei helfen sollen, Begriffe oder problematische Themen tiefergehend zu untersuchen.

Beispiel: Nehmen wir eine Diskussion über den Begriff „Geschichte“. An. Man kann den Bereich der Perspektiven des Konzeptes erweitern, indem man der Gruppe Fragen stellt wie: „Hat jede Geschichte einen Anfang?“, „Hat jede Geschichte ein Ende?“, „...und eine Mitte?“, „Kann eine Geschichte eine Mitte und ein Ende haben, aber keinen Anfang?“; „Kann eine Geschichte einen Anfang und ein Ende, aber keine Mitte haben“; „Ist jede Geschichte wahr, oder gibt es Geschichten, die wahr sind und andere, die erfunden

---

<sup>22</sup> *Pixie*, von Matthew Lipman, IAPC, 1981, portugiesische Version Pimpa, CPFC, 1992, 1994. Deutsche Version „Das geheimnisvolle Wesen“, übers., bearb. u. hrsg. v. Daniela G. Camhy. Academia Verlag, 2007.

worden sind?"; „Wie unterscheidet man wahre Geschichten von erfundenen?“<sup>23</sup>.

Wenn Sie das Fach Geschichte unterrichten, warum fragen Sie nicht zum Beispiel einmal: „Gibt es einen Unterschied zwischen einer Reihe von Geschichten und *der* Geschichte?"; „Können historische Daten falsch sein?"; „Was sind Daten?“ und so weiter.

## Diskutieren

Ist es möglich, philosophische Fragen zu stellen ohne zu philosophieren? Das ist unwahrscheinlich. Warum? Über die Nützlichkeit der Philosophie im Rahmen des Kunstunterrichts, nämlich der Ästhetik, zu diskutieren, sagen Parsons und Blocher<sup>24</sup> „...*Philosophie liegt genauso im Aufwerfen von Fragen als auch darin, sie zu beantworten. Es ist eine allgemein bekannte Tatsache, dass der schwierigste Teil der Philosophie ist, die Frage richtig zu stellen*“.

Sicherlich, ist, neben dem Aufwerfen von Fragen, eine andere Fähigkeit, die durch die Philosophie und die, durch den Dialog verbessert werden kann, die Fähigkeit zugrundeliegenden Annahmen herauszufinden, gute Gründe für das Verwenden von relevanten Kriterien zu nennen, wenn man Urteile bezüglich des erforschten Themas fällt, während man gleichzeitig versucht, Fehlschlüsse zu vermeiden oder aufzuspüren. Wenn wir dem Kern der Philosophie die Suche nach Klarheit von Vorstellungen und die Fähigkeit, Probleme zu formulieren, hinzufügen, zusammen mit der Bereitschaft, antagonistische Ideen zu berücksichtigen und gegenteilige Hypothesen in Richtung eines Zugangs zur Wahrheit zu untersuchen, wie es bei den Wissenschaften der Fall ist, oder über sich selbst hinauszugehen, wie es in der

---

<sup>23</sup> *Looking for Meaning, Instructional Manual for Pixie*, Matthew Lipman und andere. Deutsche Version „Das geheimnisvolle Wesen – Handbuch“, übers., bearb. u. hrsg. v. Daniela G. Camhy. Academia Verlag, 2008.

<sup>24</sup> Michel J. Parsons und H. Gene Bloker, *AESTHETICS AND EDUCATION – Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding*, University of Illinois Press, 1993.

Kunst der Fall ist, jedenfalls „dem Dialog zu folgen, wohin er auch führen mag“, dann passen beide zusammen.

Bezüglich der Bedeutung des philosophischen Dialoges bei der Darstellung und dem Vergnügen der bildenden Künste, bemerken die gleichen Autoren „...wenn man richtig damit umgeht, steht das Studium der Ästhetik nicht im Wettbewerb mit dem Studium der Kunst, sondern ist ein natürlicher Teil davon.“

Beziehen sie sich auf Universitätsstudien? Nein.

„Mit ein bisschen Übung kann man die Fähigkeit entwickeln, fruchtbare philosophische Fragen aufzuspüren, die alltägliche Situationen in der Klasse durchziehen. Sie liegen hinter vielen gewöhnlichen Begegnungen mit Kunstwerken. Aber sie liegen nicht an der Oberfläche, und für die meisten Leute sind sie nicht offensichtlich, weil Philosophie genau das ist, was wir als gegeben annehmen“<sup>25</sup>.

Worum es des weiteren in der Philosophie geht, ist nicht einfach nur das Erzielen von Schlussfolgerungen, sondern auch das Verfolgen eines bestimmten Weges des Forschens, mit den Worten Martha Nussbaums: „Echte Philosophie,... wie Sokrates sie sah, ist die Hingabe jedes Einzelnen bei der Suche nach Weisheit, wo das, was Bedeutung hat, nicht nur die Akzeptanz von bestimmten Schlussfolgerungen ist, sondern auch das Verfolgen eines bestimmten Weges dorthin; nicht nur „richtiger“ Inhalt, der als das Ergebnis von echtem Verständnis und Selbstverständnis erzielt wurde“<sup>26</sup>.

Wirft diese Ungewissheit über das Erreichen von schlüssigen Antworten einen Konflikt zwischen dem Forschen in der Philosophie und in der Wissenschaft auf, oder sind das zwei Seiten derselben Medaille? Sicherlich nicht, wenn wir mit Karl

---

<sup>25</sup> Michel J. Parsons und H. Gene Bloker, AESTHETICS AND EDUCATION – Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding, University of Illinois Press, 1993, S. 175.

<sup>26</sup> Vgl. Martha Nussbaum, „Philosophical books vs. Philosophical Dialogue“, S. 300, in Matthew Lipman, Thinking Children and Education, Kendall/Hunt Publishing Company, 1993.

Popper seine These akzeptieren, oder zumindest dazu bereit sind, sie zu diskutieren, dass Wissenschaft durch einen Zugang zur Wahrheit fortschreitet, und nicht durch das Gewinnen an Gewissheit.

„Da wir nie mit völliger Gewissheit wissen können, sollten wir nicht nach Gewissheiten suchen, sondern nach Wahrheiten, etwas, was wir vor allem dann tun, wenn wir nach Fehlern suchen, um sie zu korrigieren. Wissenschaftliches Wissen, wissenschaftliches Verständnis ist demnach immer hypothetisch – es ist ein Lernen durch Vermutungen“<sup>27</sup>.

Außerdem profitiert Aufgeschlossenheit und eine nicht-dogmatische Haltung von der Nutzung einer ausgewogenen Interaktion von Aufgaben, die in kleinen Gruppen ausgeführt werden und danach für die Gruppendiskussion offen stehen, oder davor von Schülern vorbereitet wurden. Sowohl in einer sich in Entwicklung befindlichen oder in einer bereits vollkommen entwickelten *community of inquiry*.

Als kurzes Beispiel: In Vorbereitung zum Video „Reason and Excuses“ hatte der Lehrer die Kinder gebeten, für jenen Tag, Beispiele für „Entschuldigungen“ auf ein Blatt niederzuschreiben, die sie dann in der Diskussion einbringen konnten. Und so fing es an:

In einer Diskussion, in der die Entdeckung des Begriffes der Stille aufkommt, wurden zwei Gruppen gebildet, die nach dem Grad der Lautstärke eine Reihe von Postkarten mit Kunstwerken zuordnen und dann die Kriterien ihrer Zuordnung darlegen sollten. Fragen, die von den Gruppen gegenseitig vorgebracht wurden, machten die Diskussion dynamisch. Diese Art des Zugangs spielt eine Rolle bei dem Gefühl, sich zusammen mit anderen zu verbessern.

Zurück zum „schwierigsten Teil der Philosophie“ – Fragen. Es gibt eine enorme Reihe von erprobten kritischen Fragen – die einen Unterschied ausmachen, wenn

---

<sup>27</sup> *ibid*, S. 18.

man zu einigen wichtigen Fähigkeiten zur Entwicklung des echten Dialoges anregen möchte. Um nur einige davon anzuführen<sup>28</sup>:

Beispiele für Arten von Fragen, die

**... einen Forschungsdialog begünstigen.**

- Welche Gründe hast du, das zu sagen?
- Passt das, was du jetzt gesagt hast, zu dem, was du davor gesagt hast?
- Ist es möglich, dass hier ein Widerspruch zu entdecken ist?

**... die Schüler/Schülerinnen zur Klärung/Neuformulierung dessen, was sie gesagt haben, motivieren:**

- Behauptest du, dass...?
- Korrigiere mich, wenn ich falsch liege, aber ist das nicht ...?
- Würde es helfen, wenn ich deine Ansichten so darstelle?

**... helfen, die Bedeutung dessen, was die Schüler/Schülerinnen ausdrücken, hervorzukehren:**

- Welche Punkte, die du genannt hast, möchtest du betonen?
- Also du denkst, dass die folgenden Punkte wichtig sind...?
- Könntest du uns eine schnelle Zusammenfassung deiner Punkte geben?

**... schlussfolgern, aus dem, was gesagt wurde:**

- Würde ich das, was du gesagt hast, verdrehen, wenn ich es so sagen würde...?
- Angesichts dessen, was du gerade gesagt hast: Denkst du, dass...?
- Würdest du dieser Interpretation deiner Ausführungen widersprechen...?

**... Annahmen suchen:**

---

<sup>28</sup> Die folgenden Formulierungen sind aus Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, 2. Ausgabe, Kapitel 7, Temple University Press, 1980.

- Nimmst du nicht an, dass...?
- Setzt das, was du behauptest, nicht voraus, dass...?
- Ist das, was du gerade gesagt hast, nicht aufgebaut auf dem Glauben, dass...?

**... Gründe noch einmal hinterfragen:**

- Was ist der Grund, warum du das gesagt hast...?
- Warum glaubst du, dass deine Meinung richtig ist?
- Möchtest du uns sagen, warum du denkst, dass das so ist?

**... Alternativen suchen und überprüfen:**

- Angenommen, jemand möchte deiner Meinung widersprechen – welche Haltung könnte er einnehmen?
- Gibt es andere Arten, die Sache zu sehen, die möglich, wenn auch falsch wären?
- Gibt es Umstände, unter denen deine Meinungen nicht richtig sein könnten?

Wenn man oben stehende Fragen liest, könnte man daraus ableiten, dass sie zu einem lehrerbezogenen Dialog führen. Doch genau das Gegenteil passiert. Am Anfang jedoch, wenn man beginnt, die Schüler – Kinder oder Erwachsene – mit dieser Art der Methode zu konfrontieren, ist es meistens ein Eins-zu-eins Frage- und Antwort-Dialog. Trotzdem kann der Lehrer, wenn er geschickt genug ist, oft schon in der ersten Stunde jeden dazu bringen, mitzumachen. So wird sich das einseitige Gespräch sehr schnell auf eine Weise entwickeln, in der sich der Lehrer erfreulicherweise in einer Situation befindet, in der er oder sie zu einem gleichwertigen „mitfragenden“ Mitglied in der Gemeinschaft wird.

## Einblicke

### Was passiert alles bei einem Dialog?

Als beispielhafte Antwort darauf können wir einen Blick auf einen Unterrichtsdialog werfen, ein aus dem Ungarischen von Erzsi Dawson übersetzter Auszug eines Transkriptes. Wie sie erklärt, fand dieser Dialog in Budapest statt und wurde von Scullerné Deák Mária ermöglicht. Die Gruppe heißt *View Circle*, besteht aus Kindern im Alter zwischen 12 und 17 Jahren, die sich 2005 einmal pro Woche nach der Schule getroffen haben.<sup>29</sup>

Die Erzählung, die die Basis für diesen Dialog bildete, stammt aus dem berühmten Roman von Gabriel García Márquez „Hundert Jahre Einsamkeit“. Der Lehrer bemerkte, dass sie zufrieden waren mit der Vorstellung von „irreal“, einem Thema, das sie aus dem Buch nahmen, aber mit der Vorstellung oder dem Begriff von „Realität“ Schwierigkeiten hatten. In einer früheren Stunde hatten sie ihre Ideen in drei Spalten an die Tafel geschrieben: die erste über die „Realität“, die zweite darüber „worüber sie sich nicht sicher waren“, und die dritte über das „was Realität nicht ist“.

Zsófi: Ich habe eine Frage. Aber ich bin mir nicht sicher, wie ich sie aufschreiben soll...

Lehrerin: Wie lautet die Frage?

Zsófi: Existiert Raum wirklich? Ist er real oder irreal?

Patrik: Der Raum, das Nichts? Als Vorstellung ist er real.

Peti: Die Vorstellung existiert.

Kriszti: Der Raum ist real, er ist keine Vorstellung.

Patrik: Raum als etwas Abstraktes?

Lehrerin: Bitte erkläre, warum er real oder irreal ist. Ich bin sehr froh, dass Zsófi diese Frage gestellt hat. Erkläre es ihr bitte.

---

<sup>29</sup> Für das gesamte Transkript siehe Anhang.

Patrik: Der moderne wissenschaftliche Zugang ist, dass ein enormer Raum existiert.

Kriszti: Es stimmt von diesem Standpunkt, aber es existiert nicht als Begriff.

Dorka: Verstehst du es so, dass es der Mangel von etwas ist?

Lehrerin: Sehr gute Frage, Zsófi.

Chor: Zsófi!

Patrik: Denkst du an *den* Raum oder einfach nur Raum? *Etwas*, oder wenn etwas fehlt?

Zsófi: Raum.

Patrik: Oh, nichts?

Lehrerin: Der Raum, entsteht er in den Menschen? Das Fehlen/Nichtvorhandensein?

(Geräusche und Stimmen – Die Schüler gelangen zu Verständnis.)

Kriszta: Es kann beides bedeuten.

Dorka: Aber wie sieht er aus?

(Geräusche, Stimmen)

Lehrerin: Hör mir bitte zu. Zsófi ist durch die Frage erschrocken, und sie ist weggelaufen. Sie hat eine sehr kluge Frage gestellt, also solltest du ihr eine normale Antwort geben...

Partik: Ja...

Lehrerin [fordert ihn heraus]: Hast du geraten, was sie gemeint hat, Patrik? Wir sollten ihr eine vernünftige Antwort geben, wenn sie zurückkommt. Es ist sehr interessant, nicht nur Zsófi ist verschwunden, auch Gyszi.

Chor: Es ist typisch.

Lehrerin: Raum ist entstanden, weil keine Zsófi, und keine Gyszi hier sind. Sie hat eine gute Frage gestellt und dann den Raum verlassen.

(Geräusch, die Schüler arbeiten noch an ihrem Text.)

Lehrerin: Sie ist erschrocken. Dann lasst uns weitermachen. Lasst uns zurückgehen zu dem Punkt, wo Zsófi dich unterbrochen hat.

Patrik: Fiktion ist eine Unwahrheit. Freiheit, eine Alternative.

Lehrerin: Patrik fordert uns heraus, das ist sehr gut.

Patrik: Ich habe alternative Vorstellungen.

- Lehrerin: Also du hast alternative Vorstellungen und dann...Schön einer nach dem anderen, und wo hast du Illusion stehen? ...Egal, die Illusion ist echt gut...
- Patrik: Die Welt, die existiert, ist ein großes System. Sie funktioniert auf raffinierte Art und Weise, und so existiert sie. Sie funktioniert gemäß ihrer logischen Berechnung. Und was man sieht, ist die Realität. Man bemerkt sie in dem Ausmaß, indem man sich damit arrangiert. So fügt sich das System des Menschen mit dem System der Realität.
- Lehrerin: Aber das ist nur ein Teil der Realität.
- Patrik: Aber man kann nicht alles sehen. Ultraviolett, infrarot und viele andere Farben können vom Menschen nicht gesehen und viele Geräusche nicht gehört werden, und was nicht wahrgenommen wird, ist nicht Realität.
- Dorka: Nein, es existiert auch, was du nicht siehst.
- Patrik: Das ist die Welt...
- Lehrerin: Bitte lass sie ausreden.
- Dorka: Es hängt nicht von den Menschen ab, ob etwas existiert. Nicht du bist es, der entscheidet, ob etwas, was du nicht siehst oder hörst, existiert oder nicht.
- Lehrerin: Sehr gut, was du gerade gesagt hast.
- Patrik: Und dann die Welt und was Menschen sehen, es ist dann die Realität.
- Lehrerin: Was du deiner Meinung nach nicht sehen kannst ...
- Patrik: Es ist auch die Welt, aber nicht die Realität.
- Peti: Hör mal, Patrik, wenn du den Raum nicht siehst, dann ist er, so wie du denkst, nicht real?
- Dorka: Aber was meinst du?
- Peti: Meinst du, er ist nicht Teil der Realität? Sagen wir mal, du siehst das andere Sonnensystem nicht, sagen wir dann, dass es nicht existiert?
- Patrik: Ich weiß, dass sie da sind, aber ich kann immer noch nicht die verschiedenen gelben Farben sehen, also sind sie nicht Teil der Realität, und ich kann es nicht beurteilen. Ich kann es nicht beurteilen, weil sie nicht Teil meiner Realität sind. Speziell für mich.

Es scheint offensichtlich, dass diese Kinder bereits gut mit der *community of inquiry* umgehen können, trotzdem brauchen sie von Zeit zu Zeit die Führung durch ihre Lehrerin, damit sie wieder auf den richtigen Weg kommen und einander zuhören. Eine besondere Art der Atmosphäre zeigt sich an der Oberfläche dieses Dialoges: Wie wir feststellen, bietet Zsófis Schüchternheit oder vielleicht ihr Mangel an Selbstwertgefühl eine Gelegenheit, von der ihre Lehrerin profitiert, sowohl um das Kind zu ermutigen als auch ihre MitschülerInnen um Respekt zu bitten.

Neben der „Ouverture“ dieser Frage (es gibt auch einen „Rhythmus“ in diesem Dialog, sogar eine „Fuge“), und vor allem, was sich daraus ergibt, findet man andere offenkundige Fähigkeiten wie das Geben von Beispielen und Gegenbeispielen, das Ziehen gültiger Rückschlüsse, das Auffinden zugrundeliegender Annahmen, das Liefern von Begründungen, um nur einige zu nennen. Aus der umfangreichen Systematik von Forscherqualitäten finden wir: die Erklärung, das Aufwerfen von Problemen und das Aufstellen von Hypothesen, um eine Antwort zu einem Problemthema zu hinterfragen. Im weiteren Verlauf erforschen sie Vorstellungen von Raum, Realität. Sie stellen außerdem Vergleiche an und arbeiten Unterschiede heraus. Eine vorläufige beschreibende Definition von Realität, die Kontroversen zwischen den Ansichten über Realität und Existenz aufwirft, bringt Argumente zutage, anhand derer sie die Inkonsistenzen untersuchen. Sie setzen ihre Übertragungsfähigkeiten ein, wenn sie die Bedeutung dessen, was die anderen sagen, erfassen. Als mentale Handlungen kann man zum Beispiel eingrenzen: glauben, ableiten, Vermutungen aufstellen, beurteilen, vorschlagen. Zusammenfassend gesagt: Im Großen und Ganzen zeigen diese Kinder kritische Einstellungen, wie zu hinterfragen, verblüfft sein, nach Kriterien zu fragen und die Begabung, auf den Ideen der anderen aufzubauen. Die Tatsache, dass der Dialog zu keinem endgültigen Ergebnis oder keiner Einigung führt, zum Beispiel beim Thema „Realität“ im Vergleich zu „meine Realität“, ist kein Beweis für einen Mangel, sondern für ihre Fähigkeit, das als gegeben Betrachtete zu untersuchen, und dass es aufgrund seiner Komplexität weiterer Untersuchung bedarf.

## Möglichkeiten der Selbstbeurteilung

Roses Postkarten angeordnet auf einem Tisch: Wie passen sie zu unserem Thema Selbsteinschätzung bzw. Selbstbeurteilung?<sup>30</sup>

Im vorliegenden Fall als Beispiel für die Verwendung von Kriterien für die Auswertung der Gruppe bezüglich ihres Fortschrittes, an die Annäherung daran, was ein Dialog ist, und wie sich die Gruppe entwickelt.

Dieses Arrangement der Abfolge ist eine Metapher für eine Bewegung, beginnend mit einzelnen Stimmen, hin zu gemeinschaftlichen Denkenden, die sich mehr und mehr im Dialog aufeinander beziehen und neue Erkenntnisse über sich selbst und die sie umgebende Welt gewinnen.

Diese Art der kreativen Quelle stört den Beobachtungsprozess nicht, vielmehr ist sie ein prägendes Auswertungsverfahren.

Ein weiterer Vorschlag, aber nur kurz angeschnitten, ist das Schaffen eines Endproduktes, ein gemeinsames Projekt, das die Gedankengänge, die sich im Laufe des Unterrichts bzw. in der Klasse in einem Schuljahr entwickelt haben, durch verschiedene Ausdrucksformen verbindet. Bei diesem Prozess können alle auf einfache Weise einschätzen, welche Fortschritte die Kinder oder Erwachsenen gemacht haben hinsichtlich ihrer Bereitschaft, ihre Ideen freigiebig mitzuteilen, Verbesserungsvorschläge von anderen anzunehmen und einander mit Freude zu einem gemeinsamen Ergebnis zu verhelfen.

---

<sup>30</sup> Detail eines Fotos von Isabel Gonçalves während des alljährlichen Einführungseminars zur *P4C* – „*The Art of Thinking*“, im *Portuguese Center of Philosophy for Children*, Lissabon, 2005-2006. Die Verwendung dieser Postkarten für diesen Zweck wurde in einem früheren Seminar durch eine teilnehmende Lehrerin, nämlich Susana Jorge, eingeführt.

## Eine Linie am Horizont

Wenn wir noch einmal an die Karikatur am Anfang denken, die eine Art Motto für die anschließenden Überlegungen zur Rolle des Dialoges ist und eine der verfügbaren Möglichkeiten, um ihn zu entwickeln, könnte man sich fragen, ob nicht eine Art Utopie hinter einer möglichen nachhaltigen Lösung steht. Immerhin ist es eine Leistungsgesellschaft, und, in Bezug auf die Verteilung von Reichtum, eine unausgewogene Welt, in der wir leben.

Und wieder stellt sich die Frage: Was können wir tun? Uns unserer Verantwortung gegenüber der gegenwärtigen, aber auch der künftigen Generationen bewusst zu sein, wäre bereits ein Schritt nach vorne..

In der Tat zeigt die Idee der *community of inquiry* „als wirksames Konzept eine Art innere Bewegung an, es ist eine theoretische Dimension, die eng mit der pädagogischen Praxis verbunden ist, die sich ständig neu formt und erweitert. Wenn das wirklich der Fall sein sollte, dann sollte es möglich sein, eine Position, einen Topos solch einer Gemeinschaft zuzuordnen und gleichzeitig etwas zu entdecken, das außerhalb des Konzeptes liegt, dessen Grenzen sich ausdehnen und gleichermaßen zusammenziehen so wie die Linie am Horizont verblasst, wenn wir uns bewegen“<sup>31</sup>.

Unsere Erfahrungen ermutigt uns zu denken, dass die sich emotional lohnenden Verwandlungen, die in uns selbst vorgehen, wenn wir „live“ an einer *community of inquiry* teilnehmen, unbewusst bereits über die Grenzen der Klassen und Schulen, zugunsten anderer Lernumgebungen – ja, sogar des Internets – hinausgehen, aber auch, noch bedeutsamer vielleicht, in den Bereich der Gesellschaft an vielen Orten dieses Planeten. Kinder wachsen ... wie auch ihre Lehrer. Lassen Sie uns hoffen, dass es anstelle eines Philosophenkönigs, wie Platon ihn sich wünschte, immer mehr kritische, kreative Bürgerinnen und Bürger gibt, die in der Lage sind, vernünftig zu denken und mit sich in Übereinstimmung zu handeln, soweit es

---

<sup>31</sup> „The Seeds of Change: Teacher Training and the Forming of the ‚Community of Inquiry‘“, in Proceedings of the 5th International Conference of Philosophy for Children in Graz 1992, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1994.

ihnen die Gefahren ihrer bestimmten Situation erlauben, sowie im Rahmen ihres Lebens und der Rollen, die sie spielen, um zum Aufbau der Realität in Form einer besseren Welt beizutragen.

Es ist unmöglich, sich ein freies und kreatives Leben im humanistischen Sinne als eines ohne Wachheit, Sensibilität und Einsicht zu denken. Das zeigt uns, was Sokrates meinte, als er sagte, dass das beste Leben das tugendhafte Leben sei. Auf die Frage: „Was ist gut?“ kann die Antwort deshalb nur sein: *„Das tugendhafte Leben – frei, kreativ, informiert und ausgewählt, ein Leben der Errungenschaften und der Erfüllung, des Vergnügens und Verstehens, der Liebe und Freundschaft; kurz gesagt, das beste menschliche Leben in einer menschlichen Welt, menschlich gelebt.“*<sup>32</sup>

Eine Utopie? Dann dauert sie schon mehr als zweitausend Jahre an, nicht sehr lang in Bezug auf die menschliche Evolution, wenn wir bedenken, wie lang der Mensch schon die Erde bewohnt. Wie viel mehr Zeit ist notwendig, um sie für künftige Generationen zu erfüllen, wenn wir deren Überleben nicht gefährden wollen; um im kommenden Jahrtausend zur Realität zu werden, falls es auch ihr Projekt ist.

---

<sup>32</sup> A.C. Grayling, *What is Good? – The Search for the Best Way to Life*, Phoenix, 2004

## ANHANG

### Realität

Lehrerin: Bitte lies vor, was du geschrieben hast, Patrik.

Patrik: Realität, Unterdrückung, Illusion, Maske.

Lehrerin: Hast du Illusion als eine Realität beschrieben?

Patrik: Ja.

Lehrerin: Und was hast du weiter geschrieben?

Patrik: Maske und Schnittstelle.

Dorka: Was ist Schnittstelle?

Lehrerin: Ich habe keine Ahnung..

Patrik: ...verschiedene Systeme/ Strukturen können miteinander verbunden werden.

Zsófi: Ich habe eine Frage. Aber ich bin mir nicht sicher, wie ich sie aufschreiben soll...

Lehrerin: Wie lautet die Frage?

Zsófi: Existiert Raum wirklich? Ist er real oder unreal?

Patrik: Der Raum, das Nichts? Als Vorstellung ist er real.

Peti: Die Vorstellung existiert.

Kriszti: Der Raum ist real, er ist keine Vorstellung.

Patrik: Raum als Abstraktes?

Lehrerin: Bitte erkläre, warum er real oder unreal ist. Ich bin sehr froh, dass Zsófi diese Frage gestellt hat. Erkläre es ihr bitte.

Patrik: Der moderne wissenschaftliche Zugang ist, dass ein enormer Raum existiert.

Kriszti: Es stimmt von diesem Standpunkt, aber es existiert nicht als Begriff.

Dorka: Verstehst du es so, dass es der Mangel von etwas ist?

Lehrerin: Sehr gute Frage, Zsófi.

Chor: Zsófi!

Patrik: Denkst du an den Raum oder einfach nur Raum? Etwas, oder wenn etwas fehlt?

Zsófi: Raum.

Patrik: Oh, nichts?

Lehrerin: Der Raum, entsteht er in den Menschen? Das Fehlen/  
Nichtvorhandensein?

(Geräusche und Stimmen – Die Schüler gelangen zu Verständnis.)

Kriszta: Es kann beides bedeuten.

Dorka: Aber wie sieht er aus?

(Geräusche, Stimmen)

Lehrerin: Hört mir bitte zu. Zsófi ist durch die Frage erschrocken, und sie ist  
weggelaufen. Sie hat eine sehr kluge Frage gestellt, also solltest du ihr  
eine normale Antwort geben...

Partik: Ja...

Lehrerin [fordert ihn heraus]: Hast du geraten, was sie gemeint hat, Patrik? Wir  
sollten ihr eine vernünftige Antwort geben, wenn sie zurückkommt. Es  
ist sehr interessant, nicht nur Zsófi ist verschwunden, auch Gysuzi.

Chor: Es ist typisch.

Lehrerin: Raum ist entstanden, weil keine Zsófi, keine Gysuzi hier sind. Sie hat  
eine gute Frage gestellt und dann den Raum verlassen.

(Geräusch, die Schüler arbeiten noch an ihrem Text.)

Lehrerin: Sie ist erschrocken. Dann lasst uns weitermachen. Lasst uns  
zurückgehen zu dem Punkt, wo Zsófi dich unterbrochen hat.

Patrik: Fiktion ist eine Unwahrheit. Freiheit, eine Alternative.

Lehrerin: Patrik fordert uns heraus, das ist sehr gut.

Patrik: Ich habe alternative Vorstellungen.

Lehrerin: Also du hast alternative Vorstellungen und dann...Schön einer nach  
dem anderen, und wo hast du Illusion stehen? ...Egal, die Illusion ist  
echt gut...

Patrik: Die Welt, die existiert, ist ein großes System. Sie funktioniert auf  
raffinierte Art und Weise, und so existiert sie. Sie funktioniert gemäß  
ihrer logischen Berechnung. Und was man sieht, ist die Realität. Man

bemerkt sie in dem Ausmaß, indem man sich damit arrangiert. So fügt sich das System des Menschen mit dem System der Realität.

Lehrerin: Aber das ist nur ein Teil der Realität.

Patrik: Aber man kann nicht alles sehen. Ultraviolett, infrarot und viele andere Farben können vom Menschen nicht gesehen und viele Geräusche nicht gehört werden, und was nicht wahrgenommen wird, ist nicht Realität.

Dorka: Nein, es existiert auch, was du nicht siehst.

Patrik: Das ist die Welt...

Lehrerin: Bitte lass sie ausreden.

Dorka: Es hängt nicht von den Menschen ab, ob etwas existiert. Nicht du bist es, der entscheidet, ob etwas, was du nicht siehst oder hörst, existiert oder nicht.

Lehrerin: Sehr gut, was du gerade gesagt hast.

Patrik: Und dann die Welt und was Menschen sehen, es ist dann die Realität.

Lehrerin: Was du deiner Meinung nach nicht sehen kannst ...

Patrik: Es ist auch die Welt, aber nicht die Realität.

Peti: Hör mal, Patrik, wenn du den Raum nicht siehst, dann ist er, so wie du denkst, nicht real?

Dorka: Aber was meinst du?

Peti: Meinst du, er ist nicht Teil der Realität? Sagen wir mal, du siehst das andere Sonnensystem nicht, sagen wir dann, dass es nicht existiert?

Patrik: Ich weiß, dass sie da sind, aber ich kann immer noch nicht die verschiedenen gelben Farben sehen, also sind sie nicht Teil der Realität, und ich kann es nicht beurteilen. Ich kann es nicht beurteilen, weil sie nicht Teil meiner Realität sind. Speziell für mich.

Peti: Gut, du schätzt nur die Realität nicht.

Patrik: Das habe ich nicht gesagt.

Schüler: Schau, nach deiner Theorie, wenn Frankreich hier ist, und du siehst es nicht, dann kannst du es auch nicht schätzen.

Patrik: Du verstehst mich nicht, hör zu!

Kriszti: Ja...

Patrik: Das ist die Welt, und soweit kann ich sie schätzen.

Kriszti: Ja.

Patrik: Ich kann sehen, was darin ist, aber ich sehe nicht wie ...

Kriszti: Ja...

Patrik: Oh, mein Gott

Mehrere Stimmen: Die Realität ist auch, was du nicht weißt.

Kriszti: Okay und dann....

Patrik: Kannst du still sein?

Lehrerin: Hör ihm zu!

Patrik: Du verwechselst Realität und Existenz. Es gibt Frequenzen, die ich sehen kann. Sie heißen sichtbare Lichtwellen. Ich habe nie gesagt, dass die anderen nicht existieren. Was ich sage, ist, ich kann sie nicht sehen... Es existiert nicht in meiner Realität.

Kriszti: Aber Patrik, obwohl du sie nicht siehst, sind sie trotzdem Realität.

Lehrerin: Patrik sagt, er nimmt viele Dinge wahr, obwohl er sie nicht sieht.

Patrik: Du verwechselst Realität und Existenz.

Kriszti: Ah, sehe ich deine Realität?

Lehrerin: Lasst uns hier aufhören. Was nicht das Gleiche ist, ist die Realität und...

Patrik: Die Welt...

Patrik: Die Welt ist, was wahrnehmbar ist. Die Realität, was ich oder andere davon sehen.

Patrik: Meine Welt ist alles, was existiert und Realität alles, was davon gesehen werden kann.

Lehrerin: Ich habe einen Vortrag von einem sehr bekannten (ungarischen) Philosophen über Hegel gehört. Nicht vor kurzem, es ist schon lange her.

Kriszti: Was hat er gesagt?

Lehrerin: Er sagte viele Dinge, wie „Hegel sagte dies und das“. Ich war völlig verwirrt, weil ich viel von Hegel gelesen hatte, aber mich an nichts davon erinnern konnte. Dann Tamás Gáspár Miklós (ein weiterer sehr bekannter ungarischer Philosoph), der sagte: „Moment, bitte, Hegel hat das nicht geschrieben“. Der Lektor sagte dann „Mein Hegel schon“.

(Gelächter)

Lehrerin: Wie bin ich darauf gekommen? Patrik sagte, „meine Realität“

Dorka: Aber dann können wir nicht reden, denn meine Realität ist sicher anders als Patriks Realität.

Lehrerin: Dann sagt Patrik, meine Realität ist nicht, was ich sehe, was ich wahrnehme, geht viel weiter.

Lehrerin: Zsófi, dein Verhalten war sehr originell. Du hast eine kluge Frage gestellt, und dann bist du verschwunden.

Dorka: So weit ich weiß, sollten wir nicht „meine Realität“ sagen, wir sollten sagen seine, „ich stelle mir seine Realität vor“.

Zsófi: Maria, (Name der Lehrerin) ich war erschrocken durch meine Fragen.

Lehrerin: Wirklich Zsófi? Hast dich noch nicht daran gewöhnt zu hören, dass du sehr klug bist; aber das warst du.

Zsófi: Nein, die sagen das aber nicht.

Lehrerin: Tut mir leid, aber ich möchte es jetzt dabei belassen und mit Patriks mit Aufsatz fortfahren. Aber jetzt gibt es noch etwas Wichtigeres. Ihr solltet bitte ehrlich zu Zsófi sein. Bevor wir gehen. War sie klug oder nicht?

Schüler: Jetzt ja.

Lehrerin: Worauf liegt die Betonung, auf jetzt ja oder ja?

Schüler: Ja.

Lehrerin: Zsófi, du warst sehr klug und sei bitte das nächste Mal, wenn du wieder klug bist, nicht so erschrocken über deine Fragen. Du hast etwas begonnen, zwei Bedeutungen von Raum, und da haben wir aufgehört, oder?

Chor: Ja.

## KAPITEL 5

### ENTWICKLUNG DES DIALOGES DURCH PHILOSOPHISCHES FORSCHEN

Daniela G. Camhy

Österreich



## Einleitung

Wir stehen an der Schwelle einer politischen, sozialen, wirtschaftlichen und technologischen Revolution, die weitreichende Konsequenzen für alle sozialen Systeme nach sich zieht.

Mit der rasanten Veränderung der wissenschaftlich-technischen Welt, den wissenschaftstechnologischen Innovationen und Durchbrüchen korrespondiert der rasche Wandel der gegenwärtigen Lebensformen. Das führt besonders bei Kindern und Jugendlichen, die sich damit in völlig neuen Problemlagen befinden, zu erheblichen Orientierungsschwierigkeiten. Zu diesen Problemlagen gehören vor allem die Beziehungen zwischen den sich erweiternden Generationen oder die Komplikationen, die sich aus den nationalen und transnationalen Kommunikationen und Sozialisationen ergeben. Aber auch die Nahbereiche wie Schule (Lernen), Berufswelten und Freizeit sind davon betroffen. Keine Lebenswelt ist von dem globalen Wandel ausgenommen.

Wie können wir auf diese großen transnationalen Prozesse reagieren? Wir haben gerade erst angefangen darüber nachzudenken und diese zu berücksichtigen, doch welche Auswirkung hat diese beschleunigende Dynamik auf unser Leben, unser Denken und auf die Bildungssysteme. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen wir entwickeln? Welche Haltungen müssen die Menschen einnehmen?

## Veränderte pädagogische Bedürfnisse

Der rasante soziale und wirtschaftliche Wandel erfordert das Überdenken herkömmlicher Werte, Flexibilität und globales Denken. Wir wissen, dass sich die pädagogischen Bedürfnisse auf allen Ebenen geändert haben. Aber was bedeutet das? Die Herausforderung der Bildung wird sein, die kognitiven Fähigkeiten, das

interpersönliche Gespür und die Kultiviertheit der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln – doch dies sind nicht die Dinge, die einfach übermittelt werden können. Zunächst müssen wir die Veränderungen analysieren, die die Globalisierung in unseren alltäglichen Erfahrungen mit sich bringt, und uns auch dessen bewusst werden, wie die Dynamik der Globalisierung unsere Sinne, unser Denken, unsere Werte und unseren Lebensstil beeinflusst. Es tauchen viele Fragen auf: Wie können wir die Schülerinnen und Schüler auf das zukünftige Leben im 21. Jahrhundert am besten vorbereiten, um bestehen zu können und „erfolgreich“ zu sein? Was braucht der Mensch zum Überleben und um etwas zu dieser Welt beizutragen zu können? Welche Fähigkeiten, Kompetenzen, Strategien, Haltungen ... sind für Reflexion, ein besseres Verstehen, gutes Urteilen und vernünftige Verhaltensweisen notwendig? Welchen Herausforderungen soll er sich stellen? Welches Grundwissen und welche Fähigkeiten sind für ein erstrebenswertes Leben notwendig?

## Philosophisches Forschen

Wenn wir uns über etwas im Klaren werden wollen, stellen wir Fragen, suchen wir nach etwas, forschen wir. Charles Sanders Peirce definierte Forschen als einen Prozess, mit dem wir uns beschäftigen, um uns selbst aus einem Zustand der Unsicherheit und des Zweifel in einen Zustand der „Überzeugung“, zu führen, was wir als „Wissen“ oder „Gewissheit“ bezeichnen könnten. Für Peirce ist gutes Forschen eine wichtige soziale Aktivität, eine Untersuchung beginnt mit einem *„überraschenden Phänomen, einer Erfahrung, die entweder eine Erwartung nicht erfüllt oder eine Erwartungsgewohnheit des inquisiturus durchbricht.“*<sup>33</sup>

Laut C. S. Peirce liegt das charakteristische Merkmal des Fragens in der Tatsache, dass sie darauf abzielt, die eigene Kreativität auszumachen und richtig zu stellen, was in den eigenen Handlungen falsch gemacht wird. Fragen ist somit

---

<sup>33</sup> Peirce, Charles Sanders: *A Neglected Argument for the Reality of God*. (CP 6.468-476).

selbstkorrigierend. Philosophie befasst sich mit Fragen, insbesondere der Frage, wie man besser denken kann. John Dewey definiert Denken als „*einen Forschungsprozess, Dinge zu prüfen, zu untersuchen*“<sup>34</sup>.

Philosophie ist eine Disziplin, in der über alternative Wege des Handelns, Schaffens, Sprechens und Denkens nachgedacht wird. Um diese Alternativen zu entdecken, untersuchen und bewerten Philosophen beharrlich ihre eigenen Annahmen, Voraussetzungen und Fragen. Sie spekulieren einfallsreich bezüglich immer umfassenderer Bezugsrahmen. Kurz gesagt: Philosophen beschäftigen sich mit kritischem Hinterfragen und erfinderischem Reflektieren.

## **Philosophie ist eine Aktivität**

Seit Sokrates und Kant, und zweifellos seit Wittgenstein, wird Philosophie nicht nur als Wissen, sondern auch als eine Aktivität verstanden. Es ist eine Bewusstseins- und eine Reflexionshandlung, eine Handlung mit dem Wagnis, sich über sichere Vorstellungen hinaus zu begeben. Philosophie ist ein grundlegender Bereich des Forschens, sie umfasst grundlegende Fragen bezüglich Sprache, Sinn, Freiheit, Gerechtigkeit, Natur, Kultur, Selbst, Gemeinschaft, der Natur des Menschseins, Wahrheit ... Das Ausüben des Philosophierens inkludiert verschiedene Formen des Forschens – logisches Forschen, ethisches Forschen, soziales Forschen ... Philosophisches Forschen ist eine Form des Denkens, die ihren Ursprung in der Ungewissheit der Erfahrung hat. Darüber hinaus beinhaltet es auch ein Untersuchen der eigenen Forschungsmethoden, es gibt also ein „*Forschen auf Metaebene*“.<sup>35</sup>

Laut Richard Bernstein ist Philosophie die Disziplin, die „... *den Geist des ruhelosen Fragens aufrecht erhält ...*“. „*Das Klischee besagt, dass es einfach ist, Fragen zu*

---

<sup>34</sup> Dewey, John: *Education and Democracy*.

<sup>35</sup> Gregory, Maughn: *Philosophical Thinking in the Classroom*. In: Camhy, Daniela G./Born, Rainer: *Encouraging Philosophical Thinking. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children*. Conceptus – Studien 17, Academia Verlag 2005.

stellen, aber schwierig, Antworten zu geben. Aber die Wahrheit ist, dass es die Kunst des Fragens ist, die schwierig und fragil ist. Ernsthaftes Fragen erfordert zu wissen, was hinterfragt werden soll und wie. Was immer schon die größten Philosophen ausgezeichnet hat, ist ihre Fähigkeit, das zu fragen, was niemand sonst zu fragen erwogen hat, und dabei die Vorurteile und Voreingenommenheiten in Frage zu stellen, deren sich die meisten von uns nicht einmal bewusst sind, obwohl wir an ihnen festhalten“.<sup>36</sup>

Zygmunt Bauman mahnt: „Bestimmte Fragen nicht zu stellen, ist mit mehr Gefahren behaftet, anstatt daran zu scheitern, Fragen von bereits offiziellen Vorstellungen zu beantworten; während ein Stellen der falschen Fragen allzu oft hilft, den Blick von den wirklich wichtigen Themen abzuwenden. Der Preis des Schweigens wird mit der harten Währung des menschlichen Leidens bezahlt.“<sup>37</sup>

Philosophie ist ein Forschen nach der Bedeutung von Konzepten, die im Mittelpunkt unserer alltäglichen Lebenserfahrung stehen: „Was bedeutet Freundschaft?“ „Was ist Gerechtigkeit?“ „Was ist real?“

Philosophen machen sich Gedanken über Dinge, die andere als gegeben ansehen. Kleine Kinder tun das Gleiche, sie stellen Fragen und forschen nach, sie sind neugierig und möchten gerne mehr wissen. Aber sehr oft erkennen wir, dass ihre Neugierde und ihr Sinn für das Wundern abnimmt, sobald sie zur Schule gehen. Anstatt die Neugierde der Kinder anzuregen, scheinen Schulen sie sogar vom Forschen und Hinterfragen abzubringen. Was kann also getan werden? Was sollte in Schulen unterrichtet werden, und wie können Lehrerinnen und Lehrer in ihren Unterricht das Forschen und Hinterfragen einbeziehen?

---

<sup>36</sup> Bernstein, Richard, J.: Does Philosophy Matter? In: *Thinking*, Vol.9 No. 4, 1991, S.4.

<sup>37</sup> Bauman, Zygmunt: *Globalization: The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press 1998, S.5.

## **Jede Schülerin und jeder Schüler sollte ein Forscher/eine Forscherin werden**

In den späten 60iger Jahren des vorigen Jahrhunderts kam Matthew Lipman, Pionier der Kinderphilosophie, zum Schluss, dass ein philosophischer Lehrplan notwendig sei, der jungen Menschen helfen würde, ihre Denkfähigkeiten auf multidimensionale Weise zu verbessern<sup>38</sup>. Er gründete und entwickelte ein Curriculum bestehend aus einer Reihe von philosophischen Geschichten für junge Menschen, die ausgewählte Themen aus der Geschichte der Philosophie untersuchten, und zusammen mit seinen KollegInnen entwickelte er begleitendes Lehrmaterialien für Lehrerinnen und Lehrer. Nach mehr als vierzig Jahren ist Kinderphilosophie nun in mehr als fünfzig Nationen weltweit etabliert.

Laut Matthew Lipman: „... kann man nicht selbst gebildet werden, solange man nicht die Anstrengungen, die die Menschheit durchlebt hat, wiederholt und erneut durchmacht, um die sogenannten Antworten zu finden, die wir heute akzeptieren. Ein guter Lehrer ist derjenige, der erkennt, dass das Kind außerstande ist, eine Aussage als gegeben anzusehen. Solch ein Lehrer weiß, dass ein nochmaliges Erleben oder Neuerleben des gesamten Forschungsprozesses, um zur Wahrheit einer Aussage zu gelangen, wesentlich ist, um bedeutungsvolles Wissen wertzuschätzen“<sup>39</sup>.

Wissen beginnt mit dem Tun, es ist aktiv. Wachstum entsteht im Laufe des Prüfens der Erfahrung. Dewey verlangt, dass Schülern weitreichende Möglichkeiten für zielgerichtetes Forschen geboten werden. Bildung muss daher dem Lernenden mit dem Wissen ausstatten, wie er Fragen stellen kann, anstatt nur Beispiele zu geben, wie er Probleme lösen oder wie er antworten sollte.

---

<sup>38</sup> Auf multidimensionale Weise zu denken bedeutet kritisches, kreatives und einfühlsames Denken.

<sup>39</sup> Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret: *Ethical Inquiry: Instructional Manual to accompany Lisa*. Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (mit Univ. Press of America), 1998, S. 158.

Das verdeutlicht, wie wichtig die Rolle des philosophischen Fragens für andere Disziplinen ist, da Philosophie ein „*Problem-Schaffen*“ ist und „*uns dazu zwingt, darüber nachzudenken, was wir tun und wie wir leben*“<sup>40</sup>.

Heute gibt es sehr viel Unklarheit, Verwirrung, Angst und Unsicherheit, aber auch rasante Veränderungen in der Informationstechnologie, die die philosophische Tätigkeit des Hinterfragens noch bedeutender denn je macht.

Die Relevanz der Philosophie liegt darin, dass eines ihrer pädagogischen Ziele darin besteht, dass jeder Schüler und jede Schülerin ein Forscher/eine Forscherin werden sollte. Wie Lipman schreibt: „*Wir können nicht zum Forschen erziehen, solange unser Unterricht selbst nicht Forschung ist – es sei denn, dass die Mittel mit dem qualitativen Charakter, den wir am Ende haben möchten, angereichert werden*“.

Ziel des philosophischen Dialoges ist nicht, sich an emotionales und affektives Verhalten zu gewöhnen, sondern das Denken der reflektierenden Art zu fördern. Diese Art des Dialoges basiert ursprünglich auf der „*Mäeutik*“ von Sokrates. Indem man die verschiedenen Möglichkeiten jedes Gesprächsteilnehmers berücksichtigt, entstehen die eigenen Ideen und Gedanken mit Hilfe von geschickten Fragen.

Forschen wird angeregt durch das, was Laurance Splitter und Ann Sharp „*offen prozedurale*“ und „*offen substantielle*“ Fragen bezeichnen.<sup>41</sup> Das sind die Arten von Fragen, auf die es keine Antworten gibt. Sokrates war bekannt dafür, Dialoge hervorzubringen, indem er schwierige Fragen stellte. Richard Paul<sup>42</sup> gibt dem, was er „*sokratisches Fragen*“ nennt, einen zentralen Stellenwert<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> Bernstein, Richard, J.: Does Philosophy Matter? In: *Thinking*, Band 9 Nr. 4, 1991 S.4.

<sup>41</sup> Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: *Teaching Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, S. 58.

<sup>42</sup> Paul, Richard: *Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, California: Center for Critical Thinking and Moral Critic, 1990, S. 19.

<sup>43</sup> Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: *Teaching Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, S. 56.

Fragen zur Klärung:

*Was meinst du mit ...?*

*Behauptest du, dass...?*

*Wie verwendest du das Wort ...?*

*Könntest du mir ein Beispiel geben für ...?*

*Hat jemand Fragen zu ...?*

Fragen zur Prüfung von Annahmen:

*Wovon geht sie aus?*

*Denkst du, dass diese Annahme berechtigt ist?*

*Warum würde jemand diese Vermutung aufstellen?*

*Gibt es irgendwelche versteckten Annahmen in dieser Frage?*

Fragen zur Prüfung von Gründen und Beweisen:

*Kannst du ein Beispiel/Gegenbeispiel nennen, um diesen Punkt zu erläutern?*

*Welche Gründe hast du, das zu behaupten?*

*Stimmst du ihren Begründungen zu?*

*Aber ist dieses Indiz gut genug?*

*Aufgrund welcher Kriterien fällst du dieses Urteil?*

*Denkst du, dass das eine zuverlässige Quelle ist?*

Fragen zu Standpunkten oder Blickwinkeln:

*Wie könnte man das anders ausdrücken?*

*Sind andere Meinungen zu diesem Thema möglich?*

*Gibt es Umstände, aufgrund derer deine Ansicht unrichtig sein könnte?*

*Wie ähneln/unterscheiden sich Chungs und Marias Vorstellungen?*

*Angenommen, jemand möchte dir widersprechen. Was denkst du, dass er sagen würde?*

*Was, wenn jemand behaupten würde, dass ...?*

*Kannst du versuchen, die Angelegenheit aus ihrer Sicht zu sehen?*

Fragen zur Prüfung von Auswirkungen und Folgen:

*Was würde aus dem folgen, was du behauptest?*

*Was wäre, wenn wir sagen würden, dies sei unethisch?*

*Was wären die wahrscheinlichen Folgen, wenn man sich so verhielte?*

*Bist du bereit, diese Konsequenzen zu tragen?*

*Denkst du, du würdest in diesem Fall voreilige Schlüsse ziehen?*

Fragen zu Fragen:

*Denkst du, dass das eine angebrachte Frage ist?*

*Welche Relevanz hat diese Frage?*

*Womit geht diese Frage einher?*

*Fällt dir eine weitere Frage ein, die eine andere Dimension des Problems aufzeigen würde?*

*Wie wird uns diese Frage weiterhelfen?*

*Sind wir der Problemlösung oder der Beantwortung der Frage näher gekommen?*

Dewey und Lipman betonen die Bedeutung des Forschens. Dewey konzentriert sich auf das wissenschaftliche Forschen, während Lipman hervorstreicht, dass wissenschaftliches Forschen nicht ausreicht, philosophisches Forschen ist ebenso erforderlich.

*„Wenn Kinder dazu ermutigt werden, philosophisch zu denken, wird die Klasse in eine community of inquiry verwandelt. Solch eine Gemeinschaft hat sich den Vorgehensweisen des Forschens verschrieben, verantwortungsvoller Methoden, die eine Offenheit für Beweise und Gründe erfordern. Es wird angenommen, dass diese Vorgehensweisen der Gemeinschaft, nachdem sie verinnerlicht wurden, zur reflektierenden Gewohnheit des Einzelnen werden.“<sup>44</sup>*

---

<sup>44</sup> Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Frederick S.: *Philosophy in the Classroom*. 2<sup>nd</sup> ed. Philadelphia, Temple Univ. Press 1980, S. 45.

## Community of Inquiry

Zu philosophieren bedeutet sowohl dialogisches als auch gemeinschaftliches Forschen. *Community of Inquiry* war ein Begriff, der ursprünglich von Charles Sanders Peirce (1839 – 1914) geprägt wurde, um auf Interaktion zwischen Wissenschaftlern hinzuweisen. Es handelt sich um eine Gruppe (sozialer Rahmen) von Individuen, die die problematischen Grenzen eines rätselhaften Konzeptes durch Verwendung des Dialoges aufspüren. Um einen strukturierten Dialog zu entwickeln, ist es wichtig, eine Umgebung zu schaffen, in der alle GesprächsteilnehmerInnen gleich behandelt werden.

John Dewey definiert „community“ [Gemeinschaft] als „eine Gruppe von gleichgesinnten, aber unterschiedlichen Individuen, die zusammenkommen, um Fragen des allgemeinen Interesses im Laufe einer gewissen Zeit zu besprechen“.<sup>45</sup> „Community“ impliziert – und eine demokratische Gesellschaft erfordert – Bildung. Bildung basiert auf dem Forschen, d.h. Dinge zu verstehen, Probleme zu berechnen und zu lösen, die in der uns umgebenden Welt entstehen. Wir lösen diese Probleme gemeinsam dort, wo sie entstehen, nämlich in den Gemeinschaften. Eine Form dieser Gemeinschaften sind die Schulen.<sup>46</sup>

Matthew Lipman sieht Philosophie innerhalb der *community of inquiry* als einen sokratischen Prozess, der alle Aspekte der Philosophie mit sich bringt. Philosophie gibt Kindern nicht nur die Möglichkeit, ihrem Leben eine Bedeutung zu geben, sondern regt auch zum Denken an und ermutigt zu kooperativem Forschen innerhalb einer *community of inquiry*.

Wenn man Kinder an einer *community of inquiry* beteiligt, beschäftigen sie sich einerseits mit wichtigen kognitiven Schritten wie etwa, Begriffe und Konzepte zu klären, Hypothesen aufzustellen, Fragen zu stellen und gute Argumente zu liefern,

---

<sup>45</sup> Dewey, John: *Democracy and Education*. (Nachdruck 1966). New York, Free Press, 1897.

<sup>46</sup> Morehouse, Richard: Cornel West and Prophetic Thought. Reflections on Community within Community of Inquiry. In: *Analytic Teaching*, 1994, Vol. 15, No. 1, S. 42.

Beispiele und Gegenbeispiele anzubieten, Rückschlüsse zu ziehen und dem Forschen dahin zu folgen, wohin es sie führt. Andererseits erfahren Kinder das Forschen auch als eine soziale Tätigkeit. Lipman sieht „*die soziale Dimension der Demokratie in der Praxis, da sie sowohl den Weg für die Implementierung solcher Praxis ebnet, als auch symbolisch dafür steht, welches Potential solch eine Praxis in sich birgt.*“<sup>47</sup>

Philosophisches Forschen beinhaltet die Ausübung des kritischen, kreativen und einfühlsamen Denkens. Die *community of inquiry* in der Klasse ermöglicht es den Kindern, zu erleben, was es bedeutet im Kontext von gegenseitigem Respekt zu leben, kognitive Fähigkeiten zu üben und zu entdecken.

Dahinter steht die Idee, dass das Philosophieren, im Unterschied zum Lernen *über* Philosophie, uns hilft, die Art und Weise, wie wir über die Welt nachdenken, Entscheidungen treffen und zusammen leben, besser zu verstehen. Die Forschergemeinschaft der Klasse ist durch den Dialog charakterisiert, und eines der Ziele der Beteiligten ist, „*zu vernünftigen philosophischen Urteilen bezüglich der Fragen oder Themen, die den Dialog hervorgerufen haben, zu gelangen*“<sup>48</sup>.

Idealerweise hat die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler den Charakter eines Dialoges von Angesicht zu Angesicht. Als ein Mitglied der Gemeinschaft ist der Lehrer gleichwertig. Der Lehrer hat nicht die Wissensobrigkeit. Er oder sie gibt keine Antworten, sondern bringt vielmehr Fragen vor. Die grundlegende Rolle des Lehrers ist, die philosophische Diskussion zu ermöglichen, sodass daraus ein Dialog entstehen könnte. Der Lehrer muss ein Vertrauensumfeld schaffen, in dem die verbalen Äußerungen aller Kinder respektiert werden. Jede Person liefert einen speziellen Beitrag zu dieser Gemeinschaft.

Eine *community of inquiry* ist durch den Dialog charakterisiert, der sich gemeinschaftlich aus den durchdachten Beiträgen aller Teilnehmer

---

<sup>47</sup> Lipman, Mathew: Thinking in Education. Cambridge University Press, New York 1991, S.249

<sup>48</sup> Gregory, Maughn: Normative Dialogue Types in Philosophy for Children.

herausgestaltet. Die Schüler lernen, wie sie auf starken Argumenten aufbauen, die Verantwortung auf sich nehmen, ihre Beiträge in Bezug auf die anderen zu liefern, dem Forschen dahin zu folgen, wohin es sie führt, die Ansichten der anderen zu akzeptieren, sich – falls notwendig – gemeinschaftlich selbst zu korrigieren, und auf die Errungenschaften der Gruppe, als auch die eigenen, stolz zu sein. Im weiteren Verlauf des Prozesses üben sie die Kunst, gute Urteile im Rahmen des Dialoges und der Forschergemeinschaft zu fällen. Von aktuellen Fragen und Problemen ausgehend beginnt der philosophische Dialog mit konkreten Erfahrungen, er geht von Speziellem zum Allgemeineren über. Andererseits kann auch der umgekehrte Weg demonstriert werden: Das Anwenden des Allgemeinen auf das Spezielle. „Zu philosophieren“ bedeutet, zu versuchen, die Neugierde an der linguistischen Darstellung einer Idee oder eines Konzeptes zu wecken – das Vergnügen am Spiel mit der Sprache, das ein neues Ausmaß an Freiheit bezüglich der Wahrnehmung der Welt möglich macht.

Beim Philosophieren steht nicht das Auswendiglernen von Faktenwissen im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Entwicklung des aktiven Überlegens. Das Ziel ist, den Kindern dabei zu helfen, sich ihrer Fähigkeiten zur Diskussion bewusst zu werden und auf dieser Fähigkeit aufzubauen. Diese Fähigkeiten sollen ihnen helfen, besser mit einer neuen Situation umzugehen, Verbindungen zu erkennen, Widersprüche in einer Information zu entdecken und zu lernen, selbständig zu denken.

Kinder der verschiedensten Altersstufen beschäftigen sich mit philosophischen Fragen aller Art. Sehr oft werden sie mit ihren Fragen wie auch mit anderen Schwierigkeiten und Bedürfnissen alleine gelassen. Ihre Verwirrung, Zweifel, Vorstellungen, Wahrnehmungen, das Hinterfragen von Prinzipien, die immerwährende Frage „Warum?“ und die Suche nach einem Sinn führt sie oft zu einer intellektuellen Unzufriedenheit, der man sich stellen muss.

Hierbei kann Philosophie helfen: Durch das Klarstellen von Gedanken und durch das Hinweisen auf mögliche Lösungen oder zumindest dadurch, die Schülerinnen

und Schüler auf den Weg möglicher Lösungen zu bringen. „*Philosophie sollte klar sein und jene Gedanken genauer definieren, die undurchsichtig und verschwommen sind.*“<sup>49</sup> Sie sollte diese auch weiterentwickeln. Diese Fähigkeit zur Reflexion, dazu, sich selbst intellektuell von einem Problem zu distanzieren, kann möglicherweise zur Befreiung von der intellektuellen Unzufriedenheit führen. Philosophie ist nicht auf das Argumentieren und die Entwicklung von Kreativität beschränkt, sondern kann auch auf alltägliche Aktivitäten angewendet werden (Handlungsorientierung).

Philosophieren mit Kindern scheint Kompetenzen und Fähigkeiten zu fördern, die unerlässlich sind, um unsere Zukunft gemäß einer „nachhaltigen Entwicklung“ wiederzuerlangen. Es sind sowohl kognitive als auch soziale Kompetenzen: die Zukunft als eine Aufgabe des gemeinsamen Handelns zu erkennen, unsere Wahrnehmung von Realität und unsere Lebensweise kritisch zu analysieren, normatives Denken und Argumentieren, Paradigmen zu erkennen und die Fähigkeit, Alternativen zu berücksichtigen, ganzheitliches Denken und die Fähigkeit, am Dialog teilzunehmen.

Die *community of inquiry* ist ein Beispiel demokratischer Praxis, sie hilft Kindern und Erwachsenen Werkzeuge zu entwickeln, um Entscheidungen zu treffen, zu bedachteren, reflektierteren, kritischen Bürgerinnen und Bürger zu werden. Sie ist durch Verwirrung und Verwunderung, Toleranz und Respekt, Übernahme intellektueller Risiken und Selbstkorrektur charakterisiert.

Das Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Klasse eine Gemeinschaft von Menschen werden, die kooperativ forschen und auf selbstreflektierende und kritische Weise miteinander denken. Sie ist eine kooperative Tätigkeit und ermutigt die Einzelnen, etwas laut auszusprechen und über ihre Ideen zu reden, mit anderen über ihr eigenes Denken nachzudenken, vernünftige Urteile zu fällen, einfühlsam zu sein und zu selbständigen Denkern zu werden.

---

<sup>49</sup> Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt/Main 1971, S.41, 4.111.

## Forschen und Dialog

Viele aktuelle Forschungsarbeiten und Publikationen setzen ihren Akzent sowohl auf den Dialog als auch auf die Gemeinschaft. Sehr oft wird der Begriff Gespräch oder Diskussion synonym mit Dialog verwendet. Deshalb ist es wichtig, hier deutlich zu unterscheiden.

Oft, wenn wir beginnen, mit jemanden zu sprechen, beginnen wir ein Gespräch; es ist Teil des alltäglichen Lebens. Es passiert ganz selbstverständlich, es mag gar kein tiefer Grund dahinterstecken, es kann eine spontane Art des Austausches sein: Die Beteiligten denken normalerweise nicht reflektierend. Es bedeutet zum Beispiel, miteinander um des Redens willen zu reden, Informationen weiterzugeben, zu organisieren oder einfach nur Gedanken mitzuteilen. Die Wurzeln des Begriffes bedeuteten ursprünglich „einander zuwenden“. Also hören wir einander zu und wechseln uns beim Reden ab. Oft folgen wir einem Gespräch und bemerken dabei, dass es den meisten Menschen sehr schwer fällt, sich daran zu erinnern, was ein Anderer tatsächlich gesagt hat. Indem wir uns auf unsere eigenen Gefühle und Gedanken konzentrieren, hören wir nur das, was in unser Konzept passt. Splitter und Sharp<sup>50</sup> behaupten, „dass viel von dem, was sich als gewöhnliches Gespräch abspielt, entweder überhaupt nicht viel Denken reflektiert, oder nur Gedanken, die schlecht formuliert und unbedeutend sind“.

Manchmal führt ein Gespräch zu einer Diskussion,<sup>51</sup> bei der wir unsere eigenen Kommentare oder Meinungen aussprechen und uns bemühen, dass uns andere Menschen, für gewöhnlich durch Verteidigen unserer Meinungen sowie durch Suchen nach Beweisen, um zu zeigen, dass wir Recht und andere Unrecht haben, verstehen. Also vertreten Menschen Meinungen und bringen Argumente vor und versuchen diese zu verteidigen. Wie David Bohm sagt, es gleicht einem Ping-Pong Spiel, bei dem das Ziel ist, zu gewinnen und sich gut zu verteidigen. Also sind Diskussionen, Gespräche, bei denen Menschen ihre Meinungen und

---

<sup>50</sup> Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, S. 48.

<sup>51</sup> Die Wurzeln des Wortes Diskussion ist „zerschlagen“.

Verschiedenheiten verteidigen: es handelt sich um einen „Wettbewerb“ von Teilnehmern und Ansichten. Es bedeutet, eine Meinung abzugeben, diese durch Kontern zu verteidigen und zu sehen, wer gewinnt.

Ein Dialog<sup>52</sup> ist anders. Es ist eine Art, oder besser ein Gespräch mit Menschen, die gemeinsam nachdenken und reflektieren; es ist ein Prozess, bei dem die eigene Meinung nicht die einzige Möglichkeit und die entscheidende Antwort ist. Ein Dialog eröffnet Möglichkeiten aufgrund unserer Unterschiede und bezweckt, zu neuem Verständnis zu gelangen. Beim Dialog geht es nicht einfach nur darum, zu reden oder Ideen auszutauschen, es geht um mehr. Sich auf einen Dialog einzulassen bedeutet, gemeinsam nachzudenken und zu reflektieren, Standpunkte anzuerkennen, die andere vorgebracht haben, sowie neue Möglichkeiten zu erforschen. Es ist eine komplexe Tätigkeit, in erster Linie, in Beziehung zu anderen und gemeinsam nachzudenken. Das heißt, dass man seine eigenen Meinungen und Gedanken nicht länger als gegeben ansieht; es impliziert Offenheit für die Ideen der anderen und sich die Ansichten der anderen anzuhören.

Laut Buber passiert echter Dialog nur, wenn jeder der Beteiligten *„an den oder die anderen in ihrem gegenwärtigen und speziellem Dasein denkt, und sich ihnen mit der Absicht, eine lebendige wechselseitige Beziehung zueinander zu schaffen, zuwendet.“*<sup>53</sup>

Ein philosophischer Dialog ist ein spezieller Versuch, den Lipman beschreibt als *„ein[en] Dialog, der versucht, der Logik zu entsprechen; er bewegt sich wie ein Boot vorwärts, das mit dem Wind wendet, aber im Verlauf seines Vorwärtkommens dem ‚Selbst-Denken‘ ähnelt“.*<sup>54</sup>

Die *community of inquiry* der Klasse ist durch den Dialog charakterisiert. Um dem Forschen dahin zu folgen, wohin es die Beteiligten führt, müssen sie

---

<sup>52</sup> Dialog stammt von den griechischen Wörtern *dia* und *logos* ab. *Dia* bedeutet „durch“, *logos* wird übersetzt mit „Wort“ und „Bedeutung“.

<sup>53</sup> Lipman, Matthew: *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press, 1991, S. 19. Adaptiert von Buber, Martin: *Between Man and Man*. London, Kegan Paul, 1947.

<sup>54</sup> Lipman, Matthew: *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York 1991, S.16.

argumentieren, sich auf logische Schritte einlassen. Das bedeutet zum Beispiel, zu erforschen, was als selbstverständlich angenommen bzw. betrachtet wird. „So lernen die Schüler grundlegende Logik, Argumentationsfähigkeiten, Dialogfähigkeit und was Harvey Siegel, die Veranlagung, sich um vernünftiges Denken Gedanken zu machen“ nennt. Außerdem setzt die Praxis einer „community of inquiry“ zwei Besonderheiten um, die Willingham in der wissenschaftlichen Gemeinschaft beobachtet: die eigenen Gedanken seinen Kollegen zugänglich zu machen, und die Teilnahme an einer zusammenwirkenden Gemeinschaft.“<sup>55</sup> Sie visiert oft eine bestimmte Frage oder ein problematisches Thema an.“ Wie Splitter und Sharp<sup>56</sup> hervorheben, handelt es sich dabei um selbstkorrigierendes und selbstregulierendes Denken.

„Ein philosophischer Dialog ist mehr als nur reden, es ist eine Tätigkeit, ein gemeinsames Forschen, eine Art kritischen Denkens und gemeinsamen Reflektierens. Er hilft, Werkzeuge zu entwickeln, um grundlegende Dinge, Regeln und Annahmen zu untersuchen, und er kann sehr kreativ beim Finden neuer Wege zur Lösung von Problemen sein.“<sup>57</sup>

„Im philosophischen Dialog, bei dem alle Teilnehmer gleichwertige Partner sind, lernt man Gedanken und Argumente auf gut überlegte Art und Weise einzusetzen, Meinungen zu erklären, Vermutungen aufzustellen, Konzepte zu entwickeln, verschiedene Möglichkeiten und Alternativen zu entdecken, Fragen zu stellen, Entscheidungen zu treffen, verschiedene Standpunkte anzuerkennen, sowie logisches Denken zu praktizieren. Das führt zu einem besseren Verstehen von Problemen, zu einer verbesserten Urteils- und Artikulationsfähigkeit, und schließlich zu mehr Toleranz gegenüber anderen Meinungen.“<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Interview mit Maughn Gregory: *Philosophy for Children* von Michael F. Shaughnessy senior Columnist EdNewys.org, veröffentlicht am 14.08.2007.

<sup>56</sup> Splitter und Sharp: *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995.

<sup>57</sup> Camhy, Daniela G./ Untermoser, Melanie: Philosophical Dialogue in Environmental Education. In: Camhy, Daniela G. /Born, Rainer: *Encouraging Philosophical Thinking. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children*. Conceptus –Studien 17, Academia Verlag 2005.

<sup>58</sup> ibid.

Die folgende Darstellung zeigt einige der Unterschiede von

<b>Gespräch</b>	<b>Diskussion</b>	<b>Dialog</b>	<b>Philosophischer Dialog</b>
Um des Redens willen reden – Informationen liefern – organisieren und Ideen teilen	Eigene Kommentare und Meinungen aussprechen	Gemeinsames nachdenken und reflektieren	Nachdenken, reflektieren und forschen (Forscherdialog)
Sich auf die eigenen Gefühle und Gedanken konzentrieren	Bemühen, dass die Menschen einen verstehen	Die eigene Meinung ist nicht die einzige Möglichkeit	Gemeinsames Nachdenken erfordert, das „Ablassen“ von der Gewissheit, und Möglichkeiten anzuhören, die sich ganz einfach aufgrund der Tatsache ergeben, dass man sich in einer Beziehung zu anderen befindet – Möglichkeiten, die sonst nicht gegeben wären
Zuhören und Ideenaustausch	Nach Beweisen suchen, um zu	Eine Gemeinschaft aufbauen, und	Gemeinsames Nachdenken in

	zeigen, dass wir Recht und andere Unrecht haben	jede Person hat einen bestimmten Beitrag zu leisten	Beziehung zu anderen – „community of inquiry“
Nicht viel denken oder schlecht formulierte und unbedeutende Gedanken	Eine Meinung abgeben, sie verteidigen und sehen, wer gewinnt	Absicht, zu neuem Verständnis zu gelangen	Absicht, zu einem oder mehreren vernünftigen Urteilen bezüglich Fragen oder Themen, die den Dialog hervorgerufen haben, zu gelangen
Austausch von Gefühlen, Gedanken und Informationen	Kritik üben am Standpunkt des Anderen	Forschen, Untersuchen, Fragen	Gemeinsames Forschen, Untersuchen und Fragen, um philosophisch problematische Aspekte zu erkennen
Zusammenwirkend	Angriffslustig	Gemeinschaftlich	Gemeinschaftlich durch philosophisches Forschen
Zu hören, was in unser Konzept passt	Zuhören, um Schwachstellen zu finden und Gegenbeispiele vorzubringen	Zuhören, um zu verstehen	Zuhören, um zu verstehen und auf den Vorstellungen der anderen aufzubauen
Über unsere Ideen	Eine	Neue Optionen	Philosophisches

zu sprechen	Schlussfolgerung suchen, die unsere Meinung bestätigt	und Alternativen entdecken	Forschen in Form einer <i>community of inquiry</i> , die die folgenden Lernstrategien anwendet: 1. Betonung auf Reflexion und Metakognition 2. Entwicklung von Respekt für die Vorstellungen der anderen 3. vernünftige Urteile
-------------	---	-------------------------------	--

Eine spezielle Form des philosophischen Dialoges ist die sokratische Diskussion, die mit philosophischen Fragen beginnt. *„Eine sokratische Diskussion entsprechend der Methode, wie sie in der Schule des deutschen Philosophen Leonard Nelson praktiziert wird, ist das gemeinsame Bemühen, die Wahrheit über das diskutierte Thema zu finden, d.h. die Suche nach einer zufriedenstellenden Antwort auf eine Frage oder die Lösung zu einem Problem, das die an der Diskussion Beteiligten als wichtig genug erachten, um entsprechende Aufmerksamkeit darauf zu lenken und es zu untersuchen. Die einzigen Werkzeuge, derer sich die sokratische Diskussion bedient, sind der Ideenaustausch, Argumente, die sie stützen, Fragen zur Erklärung dessen, was gesagt wurde, Überprüfung der Argumente und Analyse von Konzepten.“*<sup>59</sup>

<sup>59</sup> an der Leeuw, Karel: *The Socratic Discussion. An introduction to the method and some literature.*

Krohn (1998) bringt vier „unentbehrliche Merkmale des sokratischen Dialoges“ vor:

1. *„Ausgehend vom Konkreten und in Kontakt zu bleiben mit der konkreten Erfahrung: Einblick wird nur dann gewonnen, wenn in allen Phasen des sokratischen Dialoges die Verbindung zwischen jeglicher Aussage, die getätigt wurde, gemacht wird, und die persönliche Erfahrung explizit ist. Das bedeutet, dass ein sokratischer Dialog ein Prozess ist, der die ganze Person betrifft.*
2. *Volles Verständnis zwischen den Beteiligten: Das schließt viel mehr als nur eine verbale Einigung ein. Jeder muss sich im Klaren über die Bedeutung dessen sein, was gerade gesagt wurde, indem er es in Bezug auf seine oder ihre eigene konkrete Erfahrung hin untersucht. Die Grenzen der individuellen persönlichen Erfahrung, die dem vollkommenen Verständnis im Weg steht, sollten bewusst gemacht und somit überschritten werden.*
3. *Festhalten an einer zusätzlichen Frage, bis sie beantwortet worden ist: Um das zu erreichen, wird von der Gruppe erfordert, dass sie mit großer Hingabe an ihre Arbeit herangeht und Selbstvertrauen bezüglich des logischen Denkvermögens gewinnt. Das bedeutet einerseits, nicht aufzugeben, wenn die Arbeit schwierig ist, aber andererseits gelassen genug zu bleiben, um eine Zeit lang einen unterschiedlicher Verlauf im Dialog zu akzeptieren, um dann zur zusätzlichen Frage zurückzukehren.*
4. *Streben nach Konsens: Das erfordert eine ehrliche Prüfung der Gedanken der anderen und ehrlich bei seinen eigenen Aussagen zu sein. Wenn solche Ehrlichkeit und Offenheit in Richtung der eigenen Gefühle und dem eigenen Denken sowie auch dem der anderen Beteiligten gegeben sind, dann wird das Streben nach Konsens, aber nicht unbedingt Konsens selbst, ans Licht treten.“*

60

---

<sup>60</sup> Krohn 1998, online: [http://www.sfcip.org.uk/socratic\\_dialogue.htm](http://www.sfcip.org.uk/socratic_dialogue.htm)

Laut Leonard Nelsons<sup>61</sup> pädagogischen Vorstellungen ist die sokratische Methode die einzige Unterrichts- und Lernmethode der Philosophie. Sie wurde von Nelson in seiner Schule Walkemühle<sup>62</sup> in der Nähe von Kassel in Deutschland angewendet, und später in der Exilschule in Dänemark. Gustav Heckmann<sup>63</sup>, ein Schüler von Nelson, bediente sich ebenfalls dieser Methode beim Unterrichten von Mathematik, sowie in philosophischen Seminaren. Die sokratische Methode hat jedoch auch praktische Bedeutung für politische Aktivitäten.

Hillary Putnam, Autor von „*Renewing Philosophie*“,<sup>64</sup> schrieb zusammen mit der Co-Autorin Ruth Anna Putnam in dem Aufsatz „*Education for Democracy*“, dass sie an ähnliche pädagogischen Umstände erkennen, die Dewey 1938 gefunden hat, als er sich verpflichtet fühlte, „*Experience und Education*“ zu schreiben. Sie besprechen Deweys *Philosophy of Education*, indem sie uns daran erinnern, dass Bildung die Rekonstruktion der Erfahrung, sowohl den Einzelnen als auch die Gesellschaft involviert, dass „*das Ziel der Bildung ist, Einzelne dazu zu befähigen, ihre Erziehung forzusetzen ...*“ und „*... dass Schulen die Erfahrung, Intelligenz anuwenden, um Fragen zu bewerten, lehren sollten.*“<sup>65</sup>

Demokratieverständnis in der Schule zu fördern, erfordert Dialog und Verstehen, menschliches Handeln, Einfühlungsvermögen und Vertrauen. Eine „community of inquiry“ bietet einen idealen Rahmen, um intersubjektive Wahrnehmungen und Verstehen komplexer kultureller Unterschiede herauszuarbeiten. Es ist eine Möglichkeit, dass die nächste Generation gesellschaftlich und kognitiv darauf vorbereitet sein wird, in den notwendigen Dialog zu treten, zu urteilen und zu hinterfragen, was unerlässlich für das Bestehen einer demokratischen Gesellschaft ist.

---

<sup>61</sup> Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Ges. Schriften in 9 Bdn., I: *Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode*. Hamburg: Felix Meiner 1970, 269-316

<sup>62</sup> Mit der Machtübernahme der Nazis in Deutschland wurde die Schule im März 1933 konfisziert, aber in Dänemark später im selben Jahr wieder eröffnet.

<sup>63</sup> Heckmann, Gustav: *Das sokratische Gespräch; Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Hannover: Schroedel Verlag 1981.

<sup>64</sup> Putnam, Hilary: *Renewing Philosophy*. Harvard University Press 1995.

<sup>65</sup> Putnam, Hillary and Putnam, Ruth Anna: *Education for Democracy*. In: American Philosophers edition of Literary Biography. Hrsg. Bruccoli, Layman and Clarke. 1993.

Philosophie antwortet auf diese neue Herausforderung, der sich ständig verändernden Welt, indem sie nach interkulturellem Verständnis in einer globalisierten Welt sucht. Es besteht kein Zweifel, dass Philosophie interkulturelles Denken, Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu setzen fördern kann, doch sind mehr Bemühungen nötig, um diese philosophische Fähigkeit in die Lern- und Lebensumgebung von Kindern mittelfristig zu implementieren.

Diese Implementierung in die Umgebung der Kinder wird eher Erfolg haben, wenn man sich der netzwerkartigen Natur der Kinderphilosophie bewusst ist: Mit Kindern zu philosophieren ist ein holistischer dynamischer Zugang, der das persönliche Integrieren der Menschen durch kognitive, emotionale und soziale Kommunikation fördert.

## **Bibliographie**

Bauman, Zygmunt (1985): *Globalization: The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press.

Bernstein, Richard, J. (1991): *Does Philosophy Matter?* In: *Thinking*, Band 9 Nr. 4, S.4.

Buber, Martin (1947): *Between Man and Man*. London, Kegan Paul.

Camhy, Daniela G./ Untermoser, Melanie (2005): *Philosophical Dialogue in Environmental Education*. In: Camhy, Daniela G./Born, Rainer: *Encouraging Philosophical Thinking*. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children. Conceptus –Studien 17, Academia Verlag.

Dewey, John (1987): *Democracy and Education*. (Nachdruck1966). New York, Free Press.

Gregory, Maughn (2005): *Philosophical Thinking in the Classroom*. In: Camhy, Daniela G./Born, Rainer: *Encouraging Philosophical Thinking*. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children. Conceptus –Studien 17, Academia Verlag.

Gregory, Maughn (2005): *Normative Dialogue Types in Philosophy for Children*.

Gregory, Maughn Gregory (2007): *Philosophy for Children* von Michael F. Shaughnessy senior Columnist EdNewys.org, veröffentlicht am 14.08.2007.

- Heckmann, Gustav (1987): *Das sokratische Gespräch; Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Krohn, Dieter (1998) online: [http://www.sfcpc.org.uk/socratic\\_dialogue.htm](http://www.sfcpc.org.uk/socratic_dialogue.htm)
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret (1998): *Ethical Inquiry: Instructional Manual to accompany Lisa*. Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Mit Univ. Press of America), S. 158.
- Lipman, Matthew (1991): *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Frederick S. (1980): *Philosophy in the Classroom*. 2<sup>nd</sup> ed. Philadelphia, Temple Univ. Press 1980, S. 45.
- Morehouse, Richard (1994): *Cornel West and Prophetic Thought. Reflections on Community within Community of Inquiry*. In: *Analytic Teaching*, 1994, Vol. 15, No. 1, S. 42.
- Nelson, Leonard (1970): *Die sokratische Methode*. In: *Ges. Schriften in 9 Bdn., I: Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode*. Hamburg: Felix Meiner S. 269-316
- Paul, Richard (1990): *Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, California: Center for Critical Thinking and Moral Critic.
- Putnam, Hilary (1995): *Renewing Philosophy*. Harvard University Press 1995.
- Putnam, Hillary and Putnam, Ruth Anna (1993): *Education for Democracy*. In: *American Philosophers edition of Literary Biography*. Hrsg. Brucoli, Layman and Clarke.
- Sharp, Ann M., Splitter, Laurance (1995): *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. The Australian Council for Educational Tesearch Ltd, Melbourne .
- Van der Leeuw, Karel: *The Socratic Discussion. An introduction to the method and some literature*
- Wittgenstein, Ludwig (1971): *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt/Main.

## CHAPTER 6

# DIE FÖRDERUNG DER 'CITIZENSHIP EDUCATION' DURCH DEN DIALOG IM KLASSENZIMMER

Lucianne Zammit



## Einleitung

Der Schulunterricht konzentriert sich oft darauf, Schülerinnen und Schüler auf das Erwachsenenalter vorzubereiten. Das ist jedoch problematisch, wie White und Wyn (2004) ausführen, weil es die gegenwärtigen Erfahrungen und Perspektiven der Schüler/innen nicht in Betracht zieht. Der Begriff der „Kindheit“ wird oft als „nicht erwachsen“ definiert, was bedeutet, dass Kindern keine Autonomie oder Bürgerschaft zugestanden wird, bis sie erwachsen sind.

## Citizenship Education in Schulen

Cassidy (2006) geht davon aus, dass Citizen Education in Schulen auf der Vorbereitung auf das Erwachsenenalter beruht und oft ein Deckmantel für moralische Erziehung ist – die Normen der Gesellschaft werden den Schülerinnen und Schülern beigebracht, damit sie wissen, wie sie sich in einer Erwachsenenwelt verhalten sollen. Sie glaubt, dass Erwachsene enorme Macht über Kinder haben und dass sich diese Macht darin manifestiert, wie sie den Kindern die Möglichkeit verweigern, ihre Fertigkeiten als Bürgerinnen und Bürger zu üben. Den Kindern wird gezeigt, dass Bürgerschaft etwas Wünschenswertes ist, aber nur Erwachsenen gewährt wird und bis dahin müssen sie darin unterrichtet werden, ohne selbst als berechnete Bürgerinnen und Bürger behandelt zu werden.

Sie betrachtet Kinder als Minderheit, deren Rechte unterdrückt werden, da ihr Verhalten und ihre Lebensumstände durch die mächtigere Mehrheit der Erwachsenen bestimmt werden. Die Erwachsenen, die an der Macht sind, beschränken die möglichen Beiträge der Kinder zur Gesellschaft und entscheiden, welche Rechte Kinder haben dürfen. Kindern wird die Möglichkeit am demokratischen Prozess teilzuhaben auf der Basis dessen verweigert, dass sie keine Lebenserfahrungen haben. Sie vergleicht unsere derzeitige Haltung gegenüber Kindern mit der gegenüber Frauen in der Vergangenheit.

Cassidy weist darauf hin, dass die Praxis der „community of inquiry“ (der Forschergemeinschaft) Kinder ermächtigt und ihnen hilft, die nötigen Fertigkeiten zu entwickeln, die sie brauchen, um zu denken, zu forschen, zu argumentieren und als Bürgerinnen und Bürger in ihrer Gemeinschaft teilnehmen zu können. Die Kinder lernen auch, den Meinungen Anderer zuzuhören, auf vorhergehenden Argumenten aufzubauen und sie weiterzuentwickeln, damit sie überzeugender sind und dass, obwohl Individuen sich stark von ihnen unterscheiden können, es möglich ist, mit diesen Individuen für eine gemeinsame Sache zu arbeiten. Sie glaubt, dass die „community of inquiry“ als gutes Modell für unsere Gesellschaft dient, weil Kinder auf partizipative Art eingebunden sind und es ihnen hilft, in der Gesellschaft gestärkt zu werden. (ebd.) Sharp fügt hinzu dass:

„der Einsatz, sich in einer Forschungsgemeinschaft zu engagieren, ein politischer Einsatz ist, auch auf Grundschulniveau. In einem realen Sinn ist es ein Einsatz für Freiheit, offene Debatte, Pluralismus, Selbstverwaltung und Demokratie... Nur insoweit Einzelne die Erfahrung gemacht haben, mit anderen gleichberechtigt zu diskutieren, gemeinsam, an öffentlichen Fragen und Forschen teilzunehmen, werden sie letztlich fähig sein, eine aktive Rolle in der Formung einer demokratischen Gesellschaft zu spielen. (Sharp: 1993, 343)

Lipman meint, dass es eine Verantwortung der Bildung ist, Kinder für eine ideale demokratische Gesellschaft vorzubereiten, die eine reflexive, partizipative Gemeinschaft darstellt, in der Probleme durch selbstkorrigierende Forschung gelöst werden. In dieser idealen Gesellschaft, lernen und schlussfolgern Menschen gemeinsam, arbeiten und nehmen am Prozess der Entscheidungsfindung und der Verwaltung teil und nützen die angebotenen Dienste der Gesellschaft. Sie ist dynamisch und ihre Mitglieder bemühen sich ständig, ihre Institutionen, Werte und Kriterien in Frage zu stellen, zu kritisieren und zu verbessern. Ihre Bürgerinnen und Bürger müssen also fähig sein, unabhängige und kritische Urteile zu fällen. (Juuso: 2007)

## P4C und Demokratie

Eine „community of inquiry“ (Forschergemeinschaft) besteht typischerweise aus Individuen mit unterschiedlichen Werten und Perspektiven, die offen gegenüber der Möglichkeit sein müssen, ihre Perspektiven zu ändern, indem sie den Ideen und Ansichten ihrer Freundinnen und Freunde zuhören und diese evaluieren. Sie überprüfen kontinuierlich ihre Überzeugungen auf offene und kritische Weise, um durch neue Erfahrungen effektiver lernen zu können.

Die Fähigkeit, eine Sichtweise bei sich selbst und Anderen zu erkennen, wird zunehmend wichtig in unserer heutigen Welt der Massenkommunikation, die uns mit einer überwältigenden Fülle von Informationen und zahllosen unterschiedlichen Meinungen versorgt (Mitias: 2004). P4C schafft ein pluralistisches Umfeld, weil sie den Dialog, das Teilen von Meinungen und die vernünftige Betrachtung unterschiedlicher Überzeugungen und Argumente in den Vordergrund stellt. „Demokratie beinhaltet die Überzeugung, dass gegenseitiges Verständnis über unterschiedliche Meinungen und verschiedene Interessen hinweg nur durch echten Dialog und Diskussion erreicht werden kann. „(Fisher: 1998, 81)

P4C hilft Kindern auch, kritisches Denken zu erlernen, das heißt, „ein vernünftiges, reflektierendes Denken, das sich darauf konzentriert, was zu tun oder zu glauben ist“ (Ennis: 1985, 46). Boyum (2006) stellt fest, dass kritisches Denken mittlerweile weitgehend als Bildungsziel anerkannt ist, weil es auf der Übernahme von Verantwortung beruht. Das bringt mit sich, Gründe für das anzugeben, was man sagt und tut, und fähig zu sein, Gründe zu bewerten. Die Betonung liegt auf rationaler Übernahme von Verantwortung, die für den demokratischen Prozess unerlässlich ist. Das geschieht auf drei Arten. Zuallererst bezieht es sich auf den repräsentativen Aspekt der Demokratie – Bürgerinnen und Bürger müssen Kandidaten bewerten, damit sie jene wählen können, die am

ehesten fähig sind, sie zu repräsentieren. Zweitens bezieht es sich auf den partizipativen Aspekt eines demokratischen Lebensstils, der auf der Fähigkeit beruht, bei der Teilnahme an öffentlichen Debatten kritisch zu denken. Zuletzt wird der liberale Aspekt der modernen Demokratie betont, wo Autonomie eng mit der Freiheit des Denkens verbunden ist. (ebd.)

## **Das Was, das Warum und das Wie**

Philosophie für Kinder umfasst das was, warum und bei der Citizenship Education. Citizenship Education beinhaltet Konzepte, die ihrer Natur nach philosophisch sind. Das Konzept der Rechte (zum Beispiel, Menschenrechte), der Solidarität, des Respekts, der Werte, der Würde und der Inklusion sind Beispiele von Ideen, die Konzepte sind, über die Philosophen geschrieben haben und weiter schreiben werden.

Philosophie für Kinder ermutigt Schülerinnen und Schüler, solche Begriffe und Konzepte zu diskutieren. Dialog und Verstehen werden gefördert und dabei werden der Dialog über das Interpersonelle (Dialog sogar mit sich selbst – Denken) sowie das Sozio-politische gefördert. Nicht zuletzt verwendet die Philosophie für Kinder die „community of inquiry“ (Forschergemeinschaft) als eine Methodologie, die Verständnis, Denken und Urteilsvermögen fördert.

Die „community of inquiry“ (Forschergemeinschaft) hilft Kindern, die Bedeutung des Dialogs zu erkennen und wichtige Fertigkeiten zu erlernen, wie Argumente zur Unterstützung der eigenen Meinung zu bringen, den Positionen andere zuzuhören, unlogische Argumente zu erkennen, usw. Diese Fertigkeiten verbessern ihre Möglichkeit, um Themen zu diskutieren, die für das Wohl der Gesellschaft essentiell sind.

Die Überprüfung unterschiedlicher Perspektiven verlangt von Lernenden flexibel zu sein, sowie Fertigkeiten zur Bewertung von Information und ihrer Quellen zu

erwerben und gegensätzliche Werte und Meinungen zu analysieren und unterscheiden. Das schafft tolerante Bürgerinnen und Bürger, die auch kritisch gegenüber der oft einseitigen Information sind, die sie in Büchern, Zeitungen, Fernsehen und dem Internet finden.

## Wie kann das getan werden?

Lipmans P4C Programm ist im „Praktischen“ angesiedelt, in der innovativen Art, wie er die Philosophie zurück in die Klassenzimmer brachte – etwas das im Lauf der Zeit verloren gegangen war. Er tat dies, indem er Ideen der „klassischen Philosophie“ heranzog, sie in Romane umschrieb, deren Hauptpersonen Kinder sind und Lehrerinnen und Lehrer mit Handbüchern versorgte, welche die Romane mit Information, Wissen, Übungen und Richtlinien ergänzen. Lipmans philosophische Romane sind nach dem Alter der Schüler in der Zielgruppe klassifiziert und jeder Roman entspricht einem bestimmten Fachgebiet sowie einer philosophischen Thematik. So kann zum Beispiel *Kio und Gus* (1982), das auf Sieben- bis Achtjährige ausgerichtet ist, verwendet werden um Umwelterziehung zu unterrichten und *Pixie* beschäftigt sich mit dem Nachdenken über Sprache. *Lisa*, ausgerichtet auf Vierzehn- bis Fünfzehnjährige, wird für den Ethikunterricht verwendet und beschäftigt sich mit ethischer Argumentation. *Mark* (1980) ist ein Roman für Schülerinnen und Schüler über sechzehn, der sich im speziellen mit Citizenship Education beschäftigt. Die durchgehend verwendeten fiktiven Personen sind in *Mark* älter, sie sind Oberstufenschüler. Mark gerät in Schwierigkeiten und wird beschuldigt, Schuleigentum beschädigt zu haben und alle Indizien deuten auf ihn. Die Klasse versucht mit Hilfe eines pensionierten Richters, festzustellen, ob er schuld ist. In diesem Prozess erforschen sie mehrere gesellschaftliche Fragestellungen, wie die Funktionen von Verbrechen, Gesetz und Demokratie in der Gesellschaft, die Begriffe Gesellschaft, Freiheit, Gerechtigkeit usw. Das begleitende Handbuch „Sozialforschung“ (Lipman und Sharp: 1980b) benützt eine Vielfalt von Klassenaktivitäten und Übungen, damit die Schülerinnen

und Schüler diese Begriffe einüben. Dazu gehören Diskussionen über verschiedene Themen, die Auswahl von Kriterien, Klassifizierung von Begriffen, Argumente für und gegen etwas finden, usw.

## Ein alternativer Zugang

Ein alternativer Zugang wäre, aktuelle Geschichten als Ausgangspunkt für Diskussionen zu nehmen. Die Idee ist, zuerst aktuelle, in Medien (wie Newslettern) gefundene Geschichten zu verwenden und dann Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, auch ihre eigenen Geschichten zu schreiben. Später im Schuljahr wären diese Geschichten, die dem Alltag der Schülerinnen und Schüler viel näher sind, der Ausgangstext für Diskussion und Dialog. Ich würde Texte über aktuelle lokale Probleme verwenden, wie etwa die illegale Zuwanderung, die in Malta ein sehr aktuelles Thema ist. Anstatt philosophischer Romane würde ich etwas anstreben, das dem Zugang Fishers (1998b) ähnelt, der viele verschiedene Textsorten verwendet, wie etwa persönliche Geschichten, Fotos, Bilder, Gedichte, traditionelle Erzählungen und so weiter. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass einige dieser Texte, Märchen zum Beispiel, oft negative Elemente enthalten, etwa stereotype Geschlechterrollen und manchmal sogar eine immanente Form der Unterdrückung. Fisher erwähnt die Märchen von Grimm und Andersen, in denen Kinder oft auf die eine oder andere Art misshandelt werden, sei es durch Vernachlässigung, Entführung oder Verfolgung. Trotzdem lehnt Fisher ihren Gebrauch in der Schule nicht ab. Er wählt einen kritischeren Zugang zu diesen Geschichten in der Klasse.

Fisher befürwortet auch die Verwendung von Bildern, die ihm in Lipmans Romanen abgehen, weil er glaubt, dass Bilder einer Geschichte andere Bedeutungsdimensionen hinzufügen können, besonders für jüngere Kinder (ibid.). Murriss und Haynes (2000) untersuchen das Konzept der Verwendung von Bildgeschichten zur Übung des philosophischen Fragens und Forschens in ihrem Buch *Storywise*. Rowe und Newton (1994) von der ‚Citizenship Foundation‘ haben

unter dem Titel *You, Me, Us!* ebenfalls Material veröffentlicht. Dieses besteht aus einer Anzahl von Geschichten, die mit Bildern kombiniert sind, um verschiedene Motive hervorzuheben, wie etwa Respekt vor Unterschieden, Regeln, Freundschaft, Gemeinschaft und Umwelt. Es basiert auf einem kinderphilosophischen Zugang und wird in Großbritannien im Unterricht Citizenship Education verwendet. Ein weiterer vielfach verwendeter Text ist *Not Now Bernard* (1980) von McKee, eine Bildgeschichte über einen Jungen, der verzweifelt versucht, die Aufmerksamkeit seiner Eltern zu erlangen. Die Einfachheit und der Humor der Geschichte, sowie die Bilder haben sie für den Gebrauch mit kleineren Kindern sehr beliebt gemacht (Moon: 1985), aber sie kann auch als Ausgangspunkt für ernsthaftere Diskussionen über Familienbeziehung genommen werden. Auch Kinderzeichnungen können auf diese Art verwendet werden. Manchmal können sich Kinder durch Zeichnen besser ausdrücken als mit Worten und diese Technik könnte als Ausgangspunkt für Diskussionen verwendet werden. Auch Fotos können genutzt werden, um Gedanken und Diskussionen auszulösen.

Ein Beispiel könnten die Photos des Philosophen Baudrillard sein, der sie als ‚philosophischen Text‘ verwendet. Laut Coulter und Reid (2007) ist die Fotografie Baudrillards Antwort auf die unverständliche und rätselhafte Welt, die ihn umgibt. Seine Fotos wie auch sein Schreiben bieten keine endgültige Wahrheit oder Bedeutung, sondern eine Wahrnehmung des Enträtselns oder Mystifizierens. Sie sollen provozieren. Sie bringen uns zum Nachdenken. Sie präsentieren uns eine vage erkennbare Welt, die überhaupt nicht vertraut aussieht und im Gegensatz zu den meisten Fotografen versucht er eher das Abwesende einzufangen als einen Gegenstand. „Baudrillards Fotografien könnten Portraits einer Welt sein, die über das Glauben hinwegsetzen“ (Coulter und Reid: 2007, 15). Wir sehen also, dass die Fotografie wie Bilder auch als Stimulus zur Erforschung der Welt auf ungewohnte Weise funktionieren können.



**Jean Baudrillard  
La Bocca, 1998**

Wenn man beispielsweise das Thema der Immigration als Beispiel nimmt, würde ich verschiedene Materialien für die Diskussion nehmen, beispielsweise Fotos, Zeichnungen, Zeitungsartikel, persönliche Erzählungen von immigrierten Kindern, Poesie und so weiter, um verschiedene philosophische Werte und Themen hervorzubringen. Das Problem der illegalen Zuwanderung ist in Malta derzeit ein sehr heißes Thema. Da sich Malta mitten im Mittelmeer etwa auf halbem Weg zwischen Nordafrika und Europa befindet, landen viele Immigranten auf dem Weg nach Europa in klapprigen Booten an unseren Ufern, wenn ihnen Treibstoff oder Proviant ausgehen. Wenn sie an Land gebracht werden, haben sie normalerweise keine Ausweise und es ist unmöglich, woher sie kommen, weshalb sie in Internierungszentren festgehalten werden, bis die Formalitäten erledigt sind. Sie werden dort üblicherweise für achtzehn Monate festgehalten. Manche schaffen es, Flüchtlingsstatus oder humanitären Schutz zu bekommen und werden in offene Zentren gebracht, wo ihnen eine sehr einfache Unterkunft zur Verfügung gestellt wird. Besonders die Internierungszentren sind von humanitären Organisationen wie Ärzte ohne Grenzen (2009) heftig kritisiert worden, die aufgedeckt haben,

dass die Lebensumstände dort erschütternd sind, die Hygienestandards schlecht und die Behausungen ungeeignet.

Trotzdem kann man an den vielen Leserbriefen in den Zeitungen und Gesprächen, die man auf der Straße hört, erkennen, dass ein wachsender Anteil der Malteser über diesen Zustrom illegaler Immigranten besorgt scheint. Einige Kommentare sind offen rassistisch, während andere auf wirtschaftliche Fragen Bezug nehmen, wie die Tatsache, dass Maltesische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger mit ihren Steuern für die Unterbringung der Flüchtlinge bezahlen und dass manche Immigranten illegal arbeiten.

Obwohl alle derzeit an diese Probleme denken, ist Immigration ein breiteres Problem als dieses. Es gibt einige Immigranten, die legal ins Land gekommen sind und sich dort niedergelassen haben. Diese Immigranten können nicht ignoriert werden, weil sie sich auch entfremdet und unsicher fühlen könnten. Mit der zunehmenden Veränderung und Globalisierung der Welt wird diese Migration zwischen Ländern wahrscheinlich zunehmen und wir müssen dafür sorgen, dass unsere Schülerinnen und Schüler die betroffenen Themen verstehen, damit sie besser in der Lage sind, mit Problemen umzugehen, die auftreten könnten. Sie könnten in der Zukunft vielleicht selbst zu Migranten werden und wenn nicht, werden sie wahrscheinlich in ihrem Alltag mit Menschen aus verschiedenen Ländern zu tun haben. Deshalb wird Immigration oft in Citizenship Education behandelt. Anhand z.B. eines Briefes aus der *Times of Malta* können verschiedene Themen und Werte entwickelt werden.

## Apostel Paulus Schiffbruch und die Immigranten

Michael Grech, Għargħur

Henry Frendo kritisierte vor kurzem Präsident George Abela und Erzbischof Paul Cremona dafür, dass er die Geschichte der Migranten, die unglücklicherweise für sie, an unseren Ufern landen, mit dem Schiffbruch des Apostels Paulus verglichen. Er betonte, dass die Analogie historisch unrichtig und überzogen sei. Als Gründe führte er an, dass Paulus im Gegensatz zu modernen Migranten „kein Migrant war und auch nicht die Absicht hatte einer zu sein.... Hier haben Sie einen einmaligen Unfall auf See, bei dem eine Ladung gewöhnlicher Reisender in einen Sturm geriet und zur vorübergehenden Landung gezwungen wurden.“

Abgesehen davon, dass er historisch gesehen unrecht hat (Paulus war ein Gefangener und kein „gewöhnlicher Reisender“) hat der Autor offensichtlich keine Vorstellung davon, was Analogien nach sich ziehen.

Analogien: der Vergleich von illegalen Immigranten, die auf Malta gelandet sind mit dem Schiffbruch des Apostel Paulus.

Die Berufung auf religiöse Werte. Das Konzept von Glück und die Chance gegen Determinismus (z.B.: Gottes Wille).

Intention und Aktion. Während Apostel Paulus nicht geplant hatte in Malta zu landen, haben die Immigranten die Intention es zu tun, nämlich „einzuwandern“.

„Richtig“ und „unrichtig“ und das Problem der Interpretation und der „Wahrheit.“

Der korrekte Gebrauch von Analogien

Eine Analogie enthält nicht Situationen oder Dinge, die exakt gleich sind. „Analogien sind Ähnlichkeiten zwischen Dingen unterschiedlicher Art... die zwei verglichenen Dinge sind in einigen Aspekten ähnlich, aber ... sind nicht gleichartige Dinge (und) haben viele unterschiedliche Eigenschaften.“ (Patrick Shaw: Logic and it's Limits). Was die Person verlangt, die eine Analogie macht, ist dass die beiden Situationen in den für die Analogie relevanten Aspekten ähnlich sind. Das trifft im Fall von Paulus und den modernen Migranten offensichtlich zu.

In beiden Fällen:

- Die Malteser sind mit unerwarteten und ungeladenen „Anderen“ konfrontiert.

- Der „Andere“ hat seine eigene Kultur und Religion (obwohl das heute nicht der Fall sein

Der Unterschied zwischen einer Analogie und einer Metapher und ihre Anwendung.

(Analogie: sind WIR Migranten? – Bewegung von einer Situation zu einer anderen, Fluss, Flüssigkeit, usw.?) Wie können wir „Migranten“ sein (metaphorisch?)

Der “Andere” – wer ist der “Andere”?

Wer ist MEIN Anderes?

Sind Immigranten auch mein anderes?

Die Rechte des Anderen

Menschenrechte als das was uns verbindet.

Empathie

Geschichten (Erzählungen) von Verzweiflung, Leiden, Flucht vor Unterdrückung, vor dem Bösen. Was ist die Rolle und Verpflichtung (legal und moralisch) der Maltesischen Geschichte?

Kultur und Religion: ist das, was uns zu “uns” macht? Die einigende/trennende

muss, da ein Großteil der Immigranten christlich sind).

Rolle der Religion. Gott – der Allmächtige als bindender (oder trennender Faktor verschiedener Religionen.

• Im heutigen Malta wird der Andere als potentiell kriminell angesehen und daher inhaftiert; im Fall von Paulus stand den Maltesen ein verurteilter Verbrecher gegenüber, der später in Rom zum Tod verurteilt wurde.

Der Unterschied zwischen dem „Tatsächlichen“ und dem „Möglichen“.

Im Gegensatz dazu ist es die Unterscheidung, die Prof. Frendo zwischen Paulus' „Legalität“ und der Illegalität dieser Immigranten macht, die irrig zu sein scheint. Seine Argumentation nimmt implizit einen gemeinsamen Kontext an, in Bezug auf den die Situation der Beiden (Paulus und die Immigranten) betrachtet wird. Als Historiker sollte Prof. Frendo wissen, dass Paulus in einem kosmopolitischen Imperium lebte, dass das gesamte Mittelmeer einschloss und nicht in einer Welt der Nationalstaaten. Jeder Vergleich zwischen dem gesetzestreuen Ersten und den grenzüberschreitenden und Gesetze übertretenden Zweiten ist eher heikel.

Das Legale, Illegale, Moralische und Unmoralische. Kann etwas illegal aber moralisch richtig sein? Kann etwas gleichzeitig legal aber unmoralisch sein?

Persönliche Verantwortung auf der Basis guter solider Urteile.

Das Mittelmeer und Nationalstaaten. Unerlaubter Grenzübertritt: Grenzen als reale oder künstliche Barrieren. Welche Grenzen umgeben uns? (Metapher)

Der Unterschied zwischen Staat und Nation.

Außerdem, angenommen der Vergleich hält, scheint sein Argument implizit zwei Schwächen zu enthalten:

Das allgemein Gute Freiheit, (Bewegungsfreiheit, Redefreiheit und ihre Grenzen)

1. Der Glaube, dass das Problem der

Globalisierung und Reichtum

Immigration ausschließlich ein juristisches ist; (Wessen?)  
ein verbreiteter aber vereinfachender Glaube,  
der eine einfache Lösung enthalten würde – die  
Legalisierung der afrikanischen Immigration.

2. Die Voraussetzung der Legitimität etablierter internationaler und politischer Ordnungen (römisch und aktuell); etwas das von keiner denkenden Person vorausgesetzt werden sollte. Im Gegenteil würde ich von einem „Intellektuellen erwarten, die Widersprüche etablierter politischer Ordnungen hervorzuheben; der erste der aktuellen wäre die Tatsache, dass wir in einer Welt leben, in der die herrschenden Mächte den Ländern der dritten Welt das Gebot auferlegen, wirtschaftliche Beschränkungen aufzuheben (und jene die sich weigern, um eine aufkeimende Industrie zu schützen, werden bestraft, wenn sie nicht gehorchen), während sie aufgefordert werden, Mauern zu errichten, um Leute (die letztlich als wirtschaftliches Kapital gesehen werden könnten) davon abzuhalten, den Gütern zu folgen, die in die reichsten Teile der Welt wandern.

Widerspruch  
Soziale und moralische  
Verantwortung.  
Die Verteilung des Reichtums der Welt und Ungerechtigkeiten, die Leid aufgrund schlechter Verteilung/Nutzung von Ressourcen mit sich bringen.

<http://www.timesofmalta.com/articles/view/20090518/letters/st-pauls-shipwreck-and-the-immigrants>

Andere Diskussionspunkte, die sich aus diesem Brief ergeben:

- Das Selbst und Identität
- Freiheit (Bewegungsfreiheit, Redefreiheit und ihre Grenzen)
- Fairness und Rechte, inklusive der Menschenrechte
- Hochhalten der Diversität
- Gleichheit und Gerechtigkeit
- Respekt für andere
- Wahrheit und Vernunft
- Empathie
- Demokratie
- Engagement in der Gemeinschaft und aktive Bürgerschaft
- Rassismus, radikale Diskriminierung, Minderheitenrechte und institutioneller Rassismus
- Unversöhnliche Positionen
- Geteilte Erfahrungen und das Gemeinwohl
- Sorgen um andere
- Leid

Wenn man diese Themen diskutiert, die größtenteils philosophisch sind und mit Fragen der Bürgerschaft zu tun haben, würde ich mit persönlichen Erzählungen, Zeichnungen, Fotos oder Gedichten beginnen, die von immigrierten Schülerinnen und Schülern selbst zur Verfügung gestellt wurden. Ich denke, diese wären ein guter Ausgangspunkt für die Diskussion, weil Schülerinnen und Schüler dadurch die Chance hätten und eine Möglichkeit bekämen, ihre Gedanken, Ängste und Erfahrungen auszudrücken. Darüber hinaus glaube ich, dass junge Menschen oft mehr von ihren Gleichaltrigen lernen als von Erwachsenen und über die Erfahrungen anderer Schülerinnen und Schüler zu hören, wäre für alle Beteiligten förderlich. Zuletzt bekommen dadurch immigrierte

Schülerinnen und Schüler eine Chance, ihre Sichtweise ohne die Hilfe von Vermittlern zu erklären, die oft falsche Annahmen tätigen, wenn sie ihre Erzählungen interpretieren.

Ich würde auch Material über die lokale Situation aus verschiedenen Medien wie Zeitungsartikel, Kommentare aus Blogs, Berichte von Hilfsorganisationen, Fotos von Reportern usw. zur Verfügung stellen. Solches Material kann eine Fülle an Informationen bieten, sowie strittige Kommentare, sie zu endlosen Diskussionen führen können. Gemeinsam können solche Informationen analysiert, ihre Gültigkeit, Wahrheit, die Ansichten der Person oder Organisation von der sie kommen usw. diskutiert werden. Die Schülerinnen und Schüler werden auch gebeten Material mitzubringen, das mit dem Thema zu tun hat und vielleicht einige ihrer Familienmitglieder zu der Frage zu interviewen. Was am wichtigsten ist – Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, ihre Meinungen verbal und auch auf andere Weise, wie Zeichnungen, Schreiben usw. auszudrücken.

## **Zusammenfassung**

Der Brief ist als Beispiel dessen gedacht, was man in der Klasse machen kann. Andere Ressourcen könnten die Erfahrungen von immigrierten Schüleinnen und Schüler sein oder der von „Ärzte Ohne Grenzen“ in Auftrag gegebene Bericht über Haftzentren in Malta, Artikel, Lesebriefe, Zeichnungen von Migrantenkindern usw.. Das sind nur ein paar Beispiele; es gibt viel Informationen, die zu dem Thema gefunden werden können und ich habe nicht die Absicht, jede Ressource aufzulisten, die in der Klasse verwendet werden kann. Meine Vorstellung ist, einen ähnlichen Zugang zu anderen lokalen Situationen zu verwenden, etwa den gegenwärtigen Wandel im Bildungssystem, die Rolle Maltas in der EU und die Wahl der Vertreter Maltas im EU Parlament, die Familie (ein vieldiskutiertes Thema zu diesem Zeitpunkt) und andere Themen, die von den Schülerinnen und Schülern selbst gefunden werden. Ich habe versucht, auf praktische Weise zu zeigen, wie Citizenship Education in der Schule unterrichtet werden kann, wenn man den Zugang des Philosophieren mit Kindern unter Verwendung lokaler Geschichten als

Texte verwendet. In diesem Zugang wird kritisches, reflektiertes Denken zum Angelpunkt um den aktuelle Themen, die mit Citizenship Education zu tun haben, in der Klasse in einer „community of inquiry“ (Forschergemeinschaft) diskutiert werden, die sich Kommunikation und Dialog als pädagogische Werkzeuge zu Nutze macht.

# Mann fordert Blutbank nicht mehr für Immigranten zu `verschwenden`

Mark Micallef



Der Direktor der Blutbank dachte, jemand erlaubte sich einen Scherz, als ein Brief eines potentiellen Blutspenders auf seinem Tisch landete, in dem er um die Garantie bat, dass sein Blut nicht an Immigranten weitergegeben würde.

Der Mann, der den Brief geschrieben hatte, meinte es jedoch völlig ernst. Tatsächlich war er so aufgeregt, dass die Bank seinem Vorschlag nicht entsprach, dass er einen Brief an die ‚Sunday Times‘ schrieb, in dem er sagte, er habe ein Recht, nicht Blut zu spenden, wenn er keine solche Garantie bekomme.

Er schrieb in dem Leserbrief: „Ich meinerseits bin nicht bereit, Blut zu spenden, wenn es für unerwünschte illegale Bürger verwendet wird. Sie profitieren jetzt schon von kostenloser medizinischer Versorgung, Unterkunft, Verpflegung, Telefonie und was nicht sonst noch alles. Aber nicht auch noch mein Blut!“

In der Folge beschreibt er illegale Einwanderer als „Parasitäre Gemeinschaft“ und behauptet, die Behörden würden ihre Pflicht gegenüber der legalen Bevölkerung (inklusive Touristen) nicht einhalten, wenn sie „unsere Vorräte an sie (die Immigranten) verschwenden“.

Der Mann gründet sein Argument auf der Annahme, dass der „unkontrollierbare Zufluss“ von Immigranten zeitweise Engpässe bei Blut verschärft.

Aber Alex Aquilina, der Vorsitzende des Nationalen Dienstes für Bluttransfusion, der den ersten Brief erhielt, sagte, das stimme nicht.

Dr. Aquilina sagte, dass die von Immigranten beanspruchte Blutmenge nur einen Bruchteil derer ausmache, die an den Rest der Bevölkerung vergeben werde. Das ist nicht überraschend, da sie nur etwa ein Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachen.

„Die Blutbank sammelt Blut und verteilt es an Alle, die es brauchen. Unsere Aufgabe ist, Leben zu retten“, sagte Dr. Aquilina.

„Es steht jedem frei, Blut zu spenden oder nicht, vorausgesetzt man ist dafür geeignet. Wir fühlen jedoch eine starke Verpflichtung, für Alle Blut zu spenden, die es brauchen. Also finden wir diese Argumentation ethisch, moralisch und logisch inakzeptabel. Auf der Basis der Argumentation des Lesers kein Blut zu spenden, würde das Leben vieler Menschen gefährden.“

Als er gestern kontaktiert wurde, schlug der Verfasser des Briefs eine neue Lösung vor – eine eigene Blutbank für Immigranten zu gründen.

Als ihm entgegnet wurde, dass sein Vorschlag Leben gefährden könnte, sagte er: „Ihre eigenen Freunde, die dieselbe Idee hatten, illegal einzureisen, sollten für bedürftige Immigranten spenden, nicht wir.“ Er sagte sogar, Blut sollte „wenn nötig“ zurückbehalten werden.

Auf Nachfrage erklärte der Kolumnist und Anthropologe Anthony Falzon, dass der Zugang des Mannes nicht nur fremdenfeindlich, sondern auch nicht praktikabel sei.

Gespendetes Blut wird nach seiner Haltbarkeit verarbeitet und dann in einem sehr teuren Prozess je nach Bedarf verwendet oder nicht.

„Das Letzte, was die Blutbank braucht, ist eine zusätzliche Aufteilung der Blutprodukte nach den Vorurteilen der Spender. Stellen sie sich vor: ‚Blutplättchen für weiße Nationalisten‘, ‚Vollblut für Somalis‘ und so weiter“, sagte Dr. Falzon.

„Eher als dass Mr. Spiteri sich um die ‚Verschwendung‘ seines Blutes sorgt, wäre eine Vorauswahl ein klarer Fall davon, dass die Blutbank Zeit und Ressourcen auf Leute wie ihn verschwendet. Blut zu spenden ist ein freiwilliger Akt der Solidarität; diejenigen, die ‚es nicht in sich haben‘, verzeihen Sie das Wortspiel, müssen sich nicht bewerben.“

Die Nationale Kommission zur Förderung der Gleichberechtigung verabsäumte die Gelegenheit, die Handlungen des Mannes zu verurteilen, aber sie wies darauf hin, dass die Einführung einer solchen diskriminierenden Verfahrensweise illegal wäre.

Sie lobte jedoch die Antwort der Blutbank, die dem Mann sagte, dass sie dazu da sei, allen zu helfen, die ihre Dienste benötigten.

Als er gefragt wurde, wie oft er schon Blut gespendet habe, antwortete der sonst so mitteilsame Mann: „Ich kann nicht verstehen, was das mit dem Problem zu tun hat.“



Insgesamt 108 illegale Immigranten sind diesen Nachmittag in zwei Gruppen auf Malta gelandet.

Die ersten 31 landeten am frühen Nachmittag in Delimara. Siebzehn Männer, zwei Frauen, ein Junge und ein Mädchen wurden an Land gefunden und zehn weitere Männer versuchten in einem Boot zu entkommen. Sie wurden von der Polizei an Land gebracht.

Die zweite Gruppe, bestehend aus 77 Personen, darunter zwei Frauen, wurde um ca. 15 Uhr in Wied il-Buni an Land gebracht. Sie wurden von der Maltesischen Armee in zwei AFM- Patrouillenbooten ans Ufer gebracht, nachdem sie vom Containerschiff Stadt Goslar aus der stürmischen See etwa 50 Meilen südöstlich von Malta gerettet worden waren.

*The Times*: Sonntag, 24. August 2008 – 12:42 MEZ

## Bibliographie

Boyum, S. (2006) 'The Legitimacy of Critical Thinking: Political Liberalism and Compulsory Education' in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Volume 18, Number 1.

Cassidy, C. (2006) 'Child and Community of Philosophical Inquiry' in *Childhood & Philosophy: Journal of the International Council of Philosophical Inquiry with Children*, Volume 2, Number 4.

Coulter, G & Reid, K. (2007) 'The Baudrillardian Photograph as Theory: Making the World a little more Unintelligible and Enigmatic' in *International Journal of Baudrillard Studies*, Volume 4, Number 1.

Ennis, R. (1985) *Goals for a Critical Thinking/Reasoning Curriculum*, Champaign, Illinois: Illinois Critical Thinking Project.

Fisher, R. (1998) *Teaching Thinking*, London and New York: Cassell.

Fisher, R. (1998b) 'Stories for Thinking: Developing Critical Literacy through the Use of Narrative' in *Analytic Teaching*, Volume 18, Number 1.

Juuso, H. (2007) *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, Oulu: Oulu University Press.

Lipman, M. & Sharp, A. M., (1980b) *Social Inquiry. Instructional Manual to Accompany Mark*, New Jersey: IAPC.

McKee, D. (1980) *Not Now Bernard*, London: Andersen Press.

Médecins Sans Frontières (2009) *Not Criminals*,  
[http://www.msf.org.uk/UploadedFiles/not\\_criminals\\_report\\_Malta\\_200904160055.pdf](http://www.msf.org.uk/UploadedFiles/not_criminals_report_Malta_200904160055.pdf).

Mitias, L. M. (2004) 'P4C: Philosophy – Process, Perspective, and Pluralism – for Children' in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Volume 17, Numbers 1 - 2.

Moon, B. (1985) *Practical Ways to Teach Reading*, London: Ward Lock.

Murris, K. & Haynes, J. (2000) *Storywise: Thinking through Stories*, UK: Dialoguenetworks.

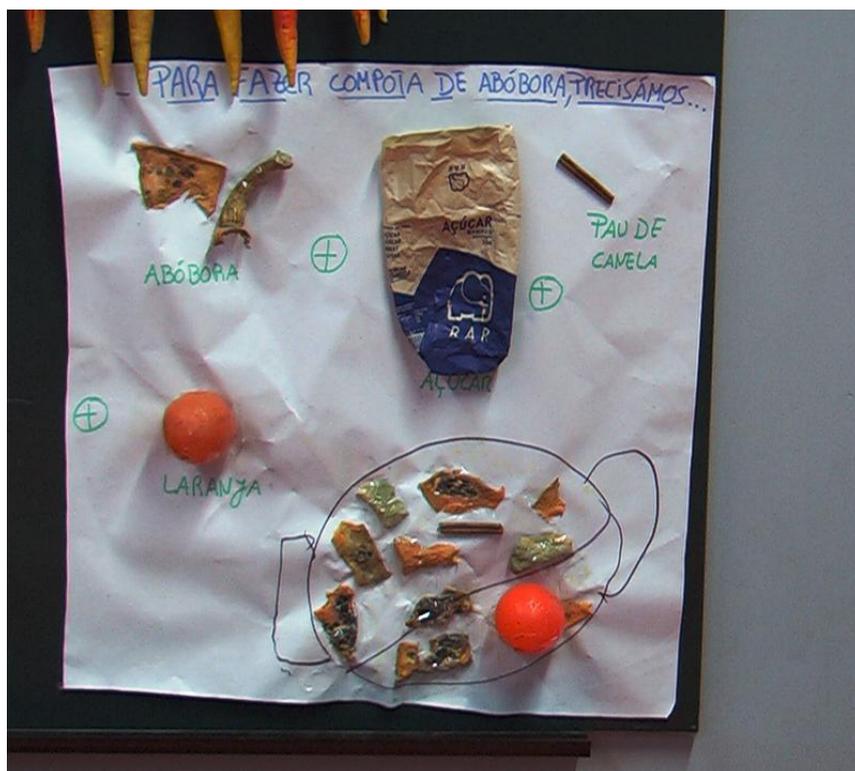
Sharp, A. M. (1993) 'The Community of Inquiry: Education for Democracy' in Lipman, M., (Ed.), *Thinking Children and Education*, Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

White, R. & Wyn, J. (2004) *Youth and Society*, South Melbourne: University Press, cited in Bleazby, J. (2006) 'Autonomy, Democratic Community, and Citizenship in Philosophy for Children: Dewey and Philosophy for Children's Rejection of the Individual/Community Dualism' in *Analytical Teaching*, Volume 26, Number 1.

## KAPITEL 7

# EIN WEISERER ZUGANG ZU PLTS, SEAL, PSHE, CITIZENSHIP UND LEHRPLANÜBERGREIFENDE DIMENSIONEN

Roger Sutcliffe



Das Wort ‚Curriculum‘ bedeutete auf Latein ‚einen Lauf (Strecke)‘. Wenn man diese Analogie ausweitet, könnte man sagen, dass SMSC (Geistige, Moralische, Soziale und Kulturelle Entwicklung) ein früher Läufer im Wettkampf der Nationalen Lehrpläne (England und Wales) war, aber von PSHE (Persönliches, Soziales, Gesundheit und Bildung) und Citizenship in den Schatten gestellt wurde. Erst kürzlich hat sich SEAL (Soziale und Emotionale Aspekte des Lernens) dem Rennen angeschlossen, das als ‚Rahmen‘ für PSHE und PLTS (Persönliche, Lern- und Denkfähigkeiten) präsentiert wurde, ganz zu schweigen von den folgenden lehrplanübergreifenden Dimensionen, die im März 2009 vorgestellt wurden:

- Identität und kulturelle Vielfalt
- Gesunde Lebensstile
- Beteiligung an der Gemeinschaft
- Unternehmen
- Globale Dimension und Nachhaltige Entwicklung
- Technologie und Medien
- Kreativität und Kritisches Denken

Ungeachtet des Gefühls der Überforderung, das diese Listen hervorrufen, sollte umgehend betont werden, dass sie auf ihre unterschiedliche Art die Aufmerksamkeit auf unerlässliche Elemente der Vorkehrung für gute Bildung lenken. Ein Bildungssystem, das nicht die meisten oder alle dieser Elemente hoch bewertet, wäre kaum der Bezeichnung ‚Bildung‘ würdig; und die besten Lehrer und Schulen schaffen es noch immer sie, neben der Bemühung um akademische Exzellenz, zu würdigen.

Die Zeit ist jedoch gekommen, die Aufgabe – und Stundenpläne – der Schulen zu vereinfachen, die einzelnen Elemente zu einem einzigen ‚Fach‘ zu verbinden, das nicht nur mehr Zusammenhang bietet, sondern auch mehr Aussicht auf Kontinuität in ständigem Wandel. **Dies ist also das erste Manifest des PSP – ‚Persönliche und Soziale Philosophie‘.**

Für Jede und Jeden, der bzw. die eine Vorstellung davon hat, was ‚Philosophie‘ für den menschlichen Geist und die Menschheit, seit die Griechen das Wort erfunden haben, bedeutet hat, ist es durchaus offensichtlich, dass sie diejenige Disziplin darstellt, die all die oben aufgeführten unerlässlichen Elemente zusammenführen kann und soll. Seit der Zeit, als Sokrates sagte, er interessiere sich vor allem für den bestmöglichen Zustand der menschlichen ‚Psyche‘ (Geist/Seele/Verstand), war die Philosophie auf dem Weg zu einem/dem ‚guten‘ Leben; gleichzeitig hat sie auch immer die Vorstellung mitgetragen, dass das gute Leben für eine Person kaum ohne Rücksicht auf das gute Leben der Gesellschaft konstruiert werden kann – und umgekehrt. Man könnte dann argumentieren, dass der Platz im Stundenplan für PSHE usw. einfach (aber alt und respektabel) als Philosophie bezeichnet werden sollte. Weiter unten werden jedoch einige detailliertere Argumente dafür angeführt, dem Titel ‚Persönliche und Soziale Philosophie‘ den Vorzug zu geben.

**Persönliche Bildung.** Das erste Argument ist, dass somit die Brücke von der ‚Persönlichen Bildung‘ (wie bei PSE) für alle sichtbar gemacht wird und leicht zu überschreiten ist. Richtig angemessene ‚Persönliche Bildung‘ ist – also das ‚Bilden einer Person‘ – gewissermaßen eine Reise zum griechischen Ideal ‚kenne dich selbst‘ und gründet auf der Vorstellung von der Person als ein autonomes Wesen, das seine eigene Meinung bildet, insbesondere über sich selbst.

Philosophisch über sich selbst zu denken, umfasst alle möglichen Aspekte des Menschseins /einer Person. Es hat also nicht nur mit ‚Persönlichen Fähigkeiten‘ – P(LT)S –, ‚Geistiger und Moralischer Entwicklung‘ – SM(SC) – zu tun, sondern auch mit ‚Emotionaler Gesundheit‘ – (S)EAL und (PS)H(CE).

**Soziale Bildung.** Über sich selbst nachzudenken ist darüber hinaus nicht dasselbe, wie an sich selbst zu denken. Letzteres ist durch das eigene (Selbst)Interesse beschränkt, während ersteres offen für das Interesse anderer, sowie für die Beziehung zwischen einem selbst und anderen ist. Philosophie bringt dieser Beziehung durch ihre traditionellen Subdisziplinen, Ethik und Politik, den nötigen Respekt entgegen.

Das zweite Argument besteht darin, dass der explizite Bezug zur ‚Sozialen und zur Personalen Philosophie‘ bei PSP die Verbindungen zwischen ‚Sozialer und Kultureller Entwicklung‘ – S(MS)C – und ‚Sozialen Aspekten des Lernens‘ – S(E)AL – sowie zwischen ‚Sozialen und Bürgerschaftlichen Anteilen‘ von (P)S(H)C(E) deutlich macht.

**Lernen und Denkfähigkeiten.** Als nächstes bietet die Betitelung der Philosophie selbst, selbstverständlich eine perfekte Plattform, um sich an die Lern- und Denkfähigkeiten in (P)LTS zu richten. Keine andere Disziplin konzentriert sich so auf das Denken wie die Philosophie – die manchmal in der Tat als ‚Denken über das Denken‘ charakterisiert wird – und keine andere Disziplin untersucht und evaluiert Wissen und Lernen so wie die Philosophie. Es ist sicher gut, über das Lernen zu lernen, aber es ist noch besser über das Lernen *nachdenken* zu lernen als auch über das Denken zu lernen.

Philosophische Forschung bietet in der Tat die perfekte Praxis in den sieben der Lehrplan übergreifenden Dimensionen – Kreativität und Kritisches Denken. Es wird zunehmend anerkannt, dass ersteres, oft banaler Weise als ‚Denken über den Tellerrand‘ definiert, sich im wesentlichen um die Fähigkeit dreht, neue begriffliche Verbindungen herzustellen, während letzteres mehr als nur die Argumentationsfähigkeit darstellt: Es geht um die Fähigkeit feine Unterscheidungen zu treffen. Aber die komplementären Fähigkeiten von Synthese und Analyse sowie Fragen und Argumentieren wurden in der Philosophie immer schon praktiziert. Der Gegenstand und die Disziplin der Philosophischen Forschung ermöglichen jungen Menschen in einen kreativen und kritischen Dialog einzutreten, der oft von einer Qualität gekennzeichnet ist, die Lehrerinnen und Lehrer ins Staunen versetzt.

**Lehrplan übergreifende Dimensionen.** Es bleibt nur festzustellen, dass die ersten fünf der sieben Lehrplan übergreifenden Dimensionen leicht in einem gut geplanten Kurs der ‚Personalen und Sozialen Philosophie‘ behandelt werden

können und sollen, während die übrige Dimension ‚Technologie und Medien‘ wahrscheinlich in bereits vorhandenen Fächern (D&T, Kunst, Theater, usw.) vorkommt. Selbst dann gibt es gute Gründe dafür, sie einer gesunden Dosis ‚unabhängiger‘ Überprüfung, wenn nicht Skepsis, auszusetzen. Angesichts des Einflusses, den Technologie und Medien auf Individuen und Gesellschaft im Allgemeinen haben, wäre es passend, diese Überprüfung in PSP-Einheiten stattfinden zu lassen.

**Praktisches.** Die intellektuellen Gründe für die Aufnahme von PSP in den Stundenplan (statt der, nicht zusätzlich zu den verschiedenen Titeln, unter denen Schulen PLTS behandeln) sind also umfassend. Aber wäre eine solche Veränderung praktikabel? Sind genügend Lehrerinnen und Lehrer bereit PSP zu unterrichten?

Tatsächlich gibt es wahrscheinlich mehr Lehrerinnen und Lehrer, die bereit sind, PSP zu unterrichten als solche für PLTS, das über keine Basis in einer Disziplin verfügt. Es gibt nicht nur eine zunehmende Zahl von Spezialisten für Philosophie, die den erfolgreichen Philosophiekurs der Niveaus A/S unterrichten, sondern es gibt auch eine ordentliche Gruppe von RE-Lehrern, die bereits Ethik in der sechsten Schulstufe unterrichten.

Zählen Sie die langsam wachsende Zahl von Lehrerinnen und Lehrer, die im Bereich Philosophie für Kinder (P4C) ausgebildet wurden, und die Personalbasis für PSP dazu, wirkt dies ermutigend.

**Pädagogik.** Philosophieren für Kinder bietet mehr als nur das Entwickeln der eigenen Persönlichkeit: sie bietet die passendste Pädagogik für den essentiellen Teil der Bildung, nämlich die Entwicklung der ‚community of inquiry‘ (Forschergemeinschaft), die bedacht und präzise die Neigung stärkt Fragen zu kultivieren, die sowohl sozial als auch persönlich konstruktiv sind. (Weniger zurückhaltend und prägnanter versuchen sie, *Praktische Weisheit* zu kultivieren).

Der Zugang zur ‚community of inquiry‘ (Forschergemeinschaft) mit seiner Betonung des besseren gemeinsamen Denkens, um selbst besser denken zu können, ist perfekt geeignet, um die sechs PLTS-Fähigkeiten zu üben und entwickeln: *unabhängige Forschende, kreativ Denkende, reflektierende Lernende, Teamarbeiterinnen und Teamarbeiter, Selbstmanagerinnen und Selbstmanager sowie effiziente Teilnehmerinnen und Teilnehmer.*

**Übergang.** Mehr und mehr Kinder philosophieren bereits, sei es unter dem Titel ‚Philosophieren für Kinder‘, ‚Philosophieren mit Kindern‘ oder ‚community of philosophical inquiry‘ (‚Forschergemeinschaft‘) in britischen Grundschulen und viele sind enttäuscht, wenn sie bemerken, dass es keine Möglichkeit gibt, Philosophieren in ihrem ‚transition year‘ fortzusetzen. Die Entwicklung von PSP in den Jahren zwischen Grundschule und sechster Stufe würde diese Lücke, mit merklichem Effekt aber minimaler Störung, schließen.

Nicht nur dass jene, die schon Philosophie (und/oder RE) unterrichten, die Chance begrüßen würden, die philosophischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler früher zu entwickeln, aber auch Lehrerinnen und Lehrer anderer Disziplinen, wie beispielsweise aus Geschichte oder Naturwissenschaften, können relativ leicht einen Zugang in die ‚community of inquiry‘ (‚Forschergemeinschaft‘) finden.

Die essentielle Qualifikation ist, die Schülerinnen und Schüler zum ‚weiteren und tieferen‘ Denken zu bringen - mehr über sie selbst und andere.

**Ressourcen.** Es gibt auch ausreichend Materialien, um solche Initiativen auszustatten und viele könnten schnell und durch ein PSP Netzwerk entwickelt werden.

Es gibt demnach die geeigneten Menschen, die Pädagogik und die Grundvoraussetzungen. Es würde klug scheinen, wenn nicht sogar weise, all dies in einem Programm zusammen zu bringen, das wirklich glaubwürdig wäre. Philosophie als Disziplin wird es immer geben, aber wie lange werden SEAL, PLTS und der Rest davon auf der Bildfläche bleiben? Schulleiterinnen und Schulleiter, Kolleginnen und Kollegen, die in der Curriculumsentwicklung tätig sind, als auch

Lehrerinnen und Lehrer, die sich für diesen philosophischen Zugang (Suche nach Weisheit) im Umgang mit der Überfülle an Abkürzungen interessieren, sollten [roger@p4c.com](mailto:roger@p4c.com) kontaktieren.

## KAPITEL 8

### DIALOG, DAS SELBST UND BILDUNG

Hannu Juuso, Timo Laine & Ieva Rocena

Finnland, Finnland, Lettland



Im alltäglichen Diskurs wird das Konzept des Dialoges auf verschiedenste Weise verwendet. Für gewöhnlich wird er als eine kommunikative Erfahrung von verbaler Interaktion verstanden, der aber nicht allzu oft durch Gleichheit, gegenseitigem Respekt, Wechselseitigkeit, Einfühlungsvermögen und Toleranz unter den daran Beteiligten charakterisiert ist. Genau dies sind jedoch die Eigenschaften, die man voraussetzen sollte, um die wesentlichsten Merkmale dieses Phänomens zu verstehen. Der Austausch von Botschaften durch Fragen und Überprüfen ist nicht als solches Bedingung, um eine Situation dialogisch zu machen. Stattdessen scheint der Dialog auf eine bestimmte Art der menschlichen Beziehung hinzuweisen, die Veränderung und das Sich-Ändern als Person ermöglicht. In diesem Sinne ist Dialog nicht so sehr eine spezielle Form der Kommunikation, sondern „...ein Fluss von Bedeutungen, der rund um und durch die Beteiligten fließt“, wie David Bohm es beschreibt.<sup>66</sup>

In der Philosophie wird diese besondere Art der menschlichen Beziehung unter anderem in Bezug auf Begegnungen diskutiert. Ausgangspunkt für dieses Denken ist immer die Beziehung des „Ich“ zu anderen Personen. Diese „Ich“-Bezogenheit gibt Anlass für Konzepte des „Anderen“ und der „Andersartigkeit“. Das Phänomen des Begegnens lässt sich nicht erkennen, wenn menschliche Beziehungen von außen objektiv und aus dem Blickwinkel eines Dritten gesehen werden. Eine Begegnung mit einer anderen Person findet immer aus der gelebten Perspektive eines Einzelnen statt.

In der modernen Bildungsphilosophie werden die Konzepte der Begegnung und Dialogizität auf verschiedene Weise verwendet. In diesem Beitrag werden wir zuerst über diese unterschiedlichen Blickwinkel diskutieren, wie sie von Martin Buber (1878 – 1965) und Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) dargestellt werden. Diese Analyse wird durch das Umreißen der Theorie des Selbst erweitert, wie sie von John Dewey (1859-1952) und Georg Herbert Mead (1863-1931) entwickelt wurde. Davon ausgehend werden wir die Bedeutung, den Stellenwert und die Wirkung des Dialoges in pädagogischen Beziehungen diskutieren. Hier wird der

---

<sup>66</sup> Bohm 1991, 2.



- |                     |                          |
|---------------------|--------------------------|
| - überzeugend       | - als ein Gegenstand     |
| - zielorientiert    | - als ein Mittel         |
| - im Voraus planend | - entsprechend der Rolle |
| - Macht nutzend     |                          |

### DIALOGISCHE BEZIEHUNG

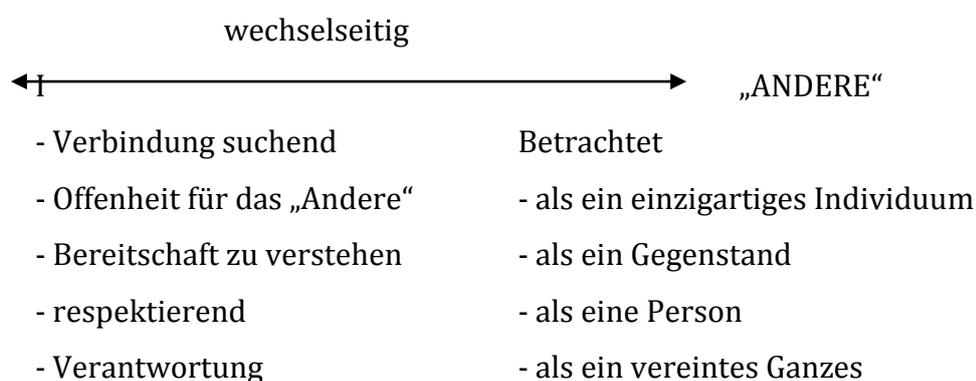


Abbildung 1: Monologische und dialogische Beziehung auf Basis von Martin Buber.

Für Buber sind „echte Begegnungen“ und Dialogizität eher wie außergewöhnliche Ereignisse im Leben eines Menschen, und ihr Wert steigt durch diese Außergewöhnlichkeit. Laut dieser existentialistischen Ansicht bedeutet eine dialogische Begegnung mit einem anderen eine unmittelbare Erfahrung von Einheit. Unvorhersehbar hinterlässt der andere einen starken Eindruck bei mir, berührt mich mit seiner Andersartigkeit, und diese Erfahrung verändert mich. Solch eine Begegnung mit einer Erfahrung von Einheit ist nicht auf verbale Kommunikation oder auf das Lernen beschränkt. Es ist nicht eine Sache von „faktischem“ Bewusstsein über das Sprechen einer anderen Person als eine zielorientierte Erweiterung des eigenen bisherigen Wissens. Sondern es ist die spezielle Erfahrung einer „Berührung“, die eine deutliche und tiefgehende Auswirkung auf die Entwicklung unserer gesamten Persönlichkeit hat. Solch existentiell verstandene dialogische Beziehungen mit anderen – die unter anderem unsere Väter und Mütter, Freunde, Liebsten oder vielleicht auch unsere Kinder sein können – schaffen unsere Identität, unser Verständnis von uns selbst. Wir werden wir selbst, während andere es uns in Situationen, in denen unsere Person

vollkommen präsent ist, „sagen“. Es ist die Gesamtheit in einer Begegnungssituation, die Kern dieser existentiellen Vorstellung ist: Wechselseitigkeit („Du mir“ und „Ich dir“), persönliche Präsenz, Liebenswürdigkeit, der Wunsch, den anderen zu verstehen und Vertraulichkeit sind notwendig, damit sie entstehen kann.<sup>68</sup>

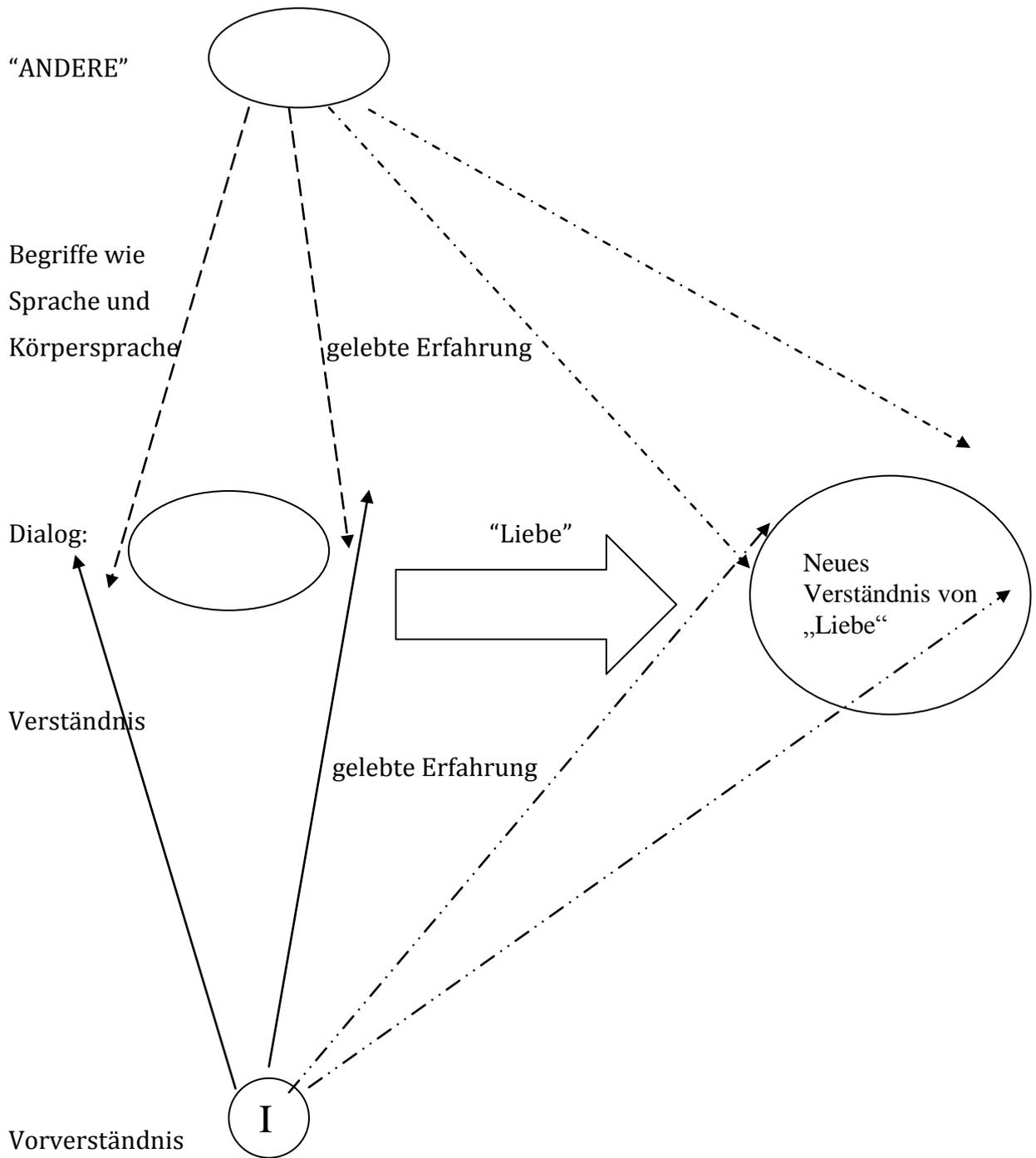
Verglichen mit Bubers Ansicht ist eine weiter gefasste und weniger anspruchsvolle Art, die Dialogizität zu verstehen, sie als eine *Beziehung* zu einer anderen Person zu definieren, die gleichzeitig auch auf die *Einheit* mit dieser anderen Person abzielt, sich aber zufrieden gibt mit der internen Dialogisierung eines gegenseitigen Diskurses bzw. „echtem Verständnis“. Wechselseitiges Sprechen und Verständnis sind auch für Buber eine der wichtigsten Ebenen der dialogischen Beziehung. Die grundlegendste Frage ist: Wie kann ich zu Verständnis von etwas gelangen, das mir aus meiner Sicht fremd ist? Für Hans-Georg Gadamer bedeutet „echtes Verständnis“ nicht die Adaption des anderen in den eigenen Horizont, d.h. in das, was in der Äußerung des anderen als etwas mir bereits bekanntes und offensichtliches interpretiert wird, oder was mich deshalb befriedigt, weil es gut zu meinen eigenen bisherigen Gedanken und Gefühlen passt.<sup>69</sup> Diese Art des Zuhörens oder Lesens, das die Andersartigkeit ausschließt, den Unterschied im Bedeutungshorizont des anderen, hat überhaupt nichts mit Verstehen zu tun, da nichts Neues darin verstanden wird. „Echtes Verständnis“ ist für Gadamer ein dialogischer Prozess der Begegnung mit der anderen Person, in dem mein eigener Bedeutungshorizont mit dem anderen andersartigen Horizont verschmilzt, in dem eine Anstrengung unternommen wird, um zu einem neuen Verständnis dessen, was gesprochen oder geschrieben wurde, in Einheit mit dem „anderen“ zu gelangen. Es geht dabei nicht darum, zu versuchen das Seelenleben des anderen zu verstehen, sondern einfach nur das vorliegende Thema aus der Sicht des anderen. Die folgende Abbildung stellt einen Versuch dar, diesen Ursprung von neuem Verständnis – oder der Selbsterschaffung in Zusammenhang mit dem „Anderen“ – auf Basis der Vorstellungen von Gadamer zu beschreiben.

---

<sup>68</sup> Vgl. Taylor 1989.

<sup>69</sup> Vgl. Gadamer 1982.

## Vorverständnis



Vorverständnis

- Erfahrungen

- Gedankliche Bilder
- Vorstellungen
- Werte
- etc.

Abbildung 2: Der hermeneutische Aufbau von Wissen als neues Verständnis

Dem anderen zu begegnen und das Verschmelzen von Horizonten ist nur möglich, wenn es eine prinzipielle Bereitschaft gibt, das andere zu verstehen. In einer Dialogsituation ist das nur durch Zuhören und durch ein Sich-selbst-zurücknehmen möglich. Da der Dialog sowohl eine individuelle als auch eine gemeinschaftliche Handlung ist, geht das Hören in zwei Richtungen – anderen zuzuhören und sich selbst zu hören. Deshalb ist Schweigen für den Dialog genauso wichtig, wie das Sprechen. Es ist für das Denken und Verstehen nötig, um neue Bedeutungen zu schaffen.

*Wenn wir mehr sprechen als zuhören sollten, würden wir zwei Münder und nur ein Ohr haben.*

Mark Twain

E. Deutsch unterscheidet zwischen „zuhören“ und „auf etwas horchen“.<sup>70</sup> „Auf etwas horchen“ findet statt, wenn man aufmerksam hört und nach einer bestimmten oder allgemein erwarteten Bedeutung oder Aussagekraft sucht. Wenn man zuhört, widmet man sich jemanden, und dem, was er oder sie sagt, sich selbst zuliebe, mit einer gewissen Sensibilität und Wachheit, ohne eine Bedeutung zu erwarten, mit einer völligen Offenheit. Laut Deutsch hängt in einem echten Gespräch das „auf etwas horchen“ mit dem „zuhören“ zusammen, sie sind ineinander integriert und schaffen Vertrautheit.

Der Dialog bringt auch eine gewisse Vertrautheit unter den Beteiligten in anderem Sinne mit sich. Sie kann im Umfeld der wechselseitigen Verantwortung, Vertrauen

---

<sup>70</sup> Deutsch 1992, 105.

und Zusammenarbeit genährt werden. Gleichzeitig werden all diese Aspekte durch den Dialog entwickelt. Man lernt, für das Gesagte und Ausgedrückte Verantwortung zu übernehmen, eine bestimmte Haltung anzunehmen, man lernt, anderen zu vertrauen und verlässlich zu sein, man lernt, zusammenzuarbeiten, um den Faden des gemeinsamen Dialoges zu entwickeln.

Die Beteiligten erkennen, dass sie an einem sich stets ändernden und sich entwickelnden Pool allgemeiner Bedeutungen beteiligt sind. Ein gemeinsamer Inhalt an Bewusstsein entsteht, der eine Ebene der Kreativität und des Einblickes erlaubt, die üblicherweise nicht den Einzelnen oder den Gruppen zugänglich ist, die auf vertrautere Weise miteinander interagieren. Das legt einen Aspekt des Dialoges offen, den Patrick de Mare *koinonia* bezeichnete, ein Wort, das so viel bedeutet wie „unpersönliche Kameradschaft“, und das ursprünglich verwendet wurde, um die frühe Form der athenischen Demokratie zu beschreiben, bei der alle freien Männer der Stadt sich versammelten, um sich selbst zu regieren.

## **Der soziale Ursprung des Selbst: John Dewey und George Herbert Mead**

John Dewey und Georg Herbert Mead glauben, dass der Mensch nur in der Beziehung zu anderen ein Individuum ist. Ihrer Meinung nach entsteht Bedeutung durch die menschliche Interaktion und in der Einigung, die das gemeinsame Handeln im sozialen Kontext erfordert. Geistige Prozesse sind Teil dieses Vorganges, der durch den Menschen und seine Umgebung geschaffen wird, und Sprache ist nur aufgrund der kommunikativen Interaktion möglich, auf der die Existenz von Bedeutung basiert. Individuen brauchen die Ansichten der anderen für ihr eigenes Handeln, und schaffen gleichzeitig den allgemeinen Bedeutungsinhalt der Bedeutungsgemeinschaft. Laut Dewey erfordert Selbstbewusstsein daher unweigerlich ein Bewusstsein des anderen. Selbst ist jedoch mehr als nur eine Beziehung zu einem anderen Selbst. Es kann nicht zweifelsfrei unterschieden werden vom anderen, da wir unser Selbst nur so lang erleben können, so lange das andere in unserer Erfahrung existiert. Nicht zu

erkennen, dass die Welt unserer inneren Erfahrung von einer Erweiterung der Sprache abhängt, die soziales Produkt und Funktionsweise ist, führt zu einer subjektivistischen und egoistischen Verzerrung. Mit Hilfe von Sprache können Individuen lernen, die Perspektive des anderen zu sehen. Mit der Entwicklung der eigenen einzigartigen Handlungsweise entwickelt sich auch eine allgemeine Bedeutungsgemeinschaft. Durch diese Bedeutungsgemeinschaft entsteht nicht nur das Selbst, sondern auch ein Sinn von Selbstbewusstsein.<sup>71</sup>

Mead unterstreicht, dass wir nur durch das Bestehen von wichtigen Symbolen von „Geist“ sprechen können. Der Geist erscheint (oder entwickelt sich), wenn ein Organismus in der Lage ist, andere und sich selbst auf Bedeutungen aufmerksam zu machen. *„Es ist absurd, den Geist einfach nur vom Standpunkt des individuellen Organismus zu betrachten; da er, obwohl er darin seinen Schwerpunkt hat, grundsätzlich ein soziales Phänomen ist; sogar seine biologischen Funktionen sind sozial.“*<sup>72</sup> Wenn ich nicht implizit handle, wie der andere als Reaktion auf meine Geste hin tut, werde ich mein Bewusstsein nie entwickeln. Wenn ich aber implizit auf meine Äußerung reagiere, wie der andere ebenfalls darauf reagiert, kann ich mich selbst in die Position des anderen in Bezug zu mir selbst versetzen, in dem ich mir meiner Geste und der Reaktion, die sie beim anderen hervorgerufen hat, bewusst werde. Laut Mead entwickle ich dadurch mein reflektierendes Bewusstsein. Die Voraussetzung dieses Auftauchens ist, dass Dinge symbolisch werden, Bedeutungen haben, die ich bei dieser andauernden, funktionalen Interaktion verwenden kann. Dann ist zum Beispiel die Zusammenarbeit mit anderen erfolgreich aufgrund der Tatsache, dass ich in der Lage bin, meine Einstellungen als Gegenstände meiner Aufmerksamkeit anzunehmen. Somit ist meine eigene Haltung verantwortlich für das Verhalten der anderen, da ich durch ihren Einfluss auf das Handeln der anderen Einfluss nehmen kann, indem sie zum Anreiz für die Handlung der anderen werden.<sup>73</sup> Somit sind für Dewey und Mead

---

<sup>71</sup> Dewey 1908; vgl. auch Dewey 1934.

<sup>72</sup> Mead 1934, 133; vgl. auch Mead 1913.

<sup>73</sup> Mead 1910a.

die Ursprünge des Selbst sozial und intersubjektiv; das Selbst wird durch soziale Interaktion sowohl geformt als auch zu einem Bewusstsein gebracht.

Für beide dieser frühen Pragmatiker hatte diese grundlegende Theorie von Selbst äußerst wichtige pädagogische Bedeutung. Mead glaubt, dass das Überspringen des oben beschriebenen grundlegenden Prozesses der natürlichen Schaffung von Selbstbewusstsein im Kind und der Entwicklung, die in seiner Sprache und seinem Denken stattfindet, zu den Problemen in der schulischen Erziehung zu seiner Zeit geführt hat.<sup>74</sup> Die Reproduktion der oben genannten Theorie über die natürliche Erzeugung und Entwicklung des kindlichen Selbstbewusstseins findet in den Beziehungen, die das Kind zu seinem Lehrer und auf der anderen Seite – durch den Lehrer – zu seinen Klassenkameraden entwickelt, statt. Das bedeutet für Mead – wie auch für Dewey – die Begegnung der Erfahrungen des Kindes und des Lehrers.

Um Professor Deweys Formulierung zu verwenden, Unterricht sollte ein Erfahrungsaustausch sein, bei dem das Kind seine Erfahrung einbringt, um durch die Erfahrung der Eltern oder des Lehrers interpretiert zu werden. Dies würdigt Bildung als einen Austausch von Ideen, ein Gespräch – und dass dies zur Gesamtheit der Diskurses gehört.<sup>75</sup>

Bei diesem Austausch von Erfahrungen wird der Lehrer zu einem natürlichen Teil der Lösung des Problems, das durch das Kind selbst erlebt wird, und „... das, was das Kind lernen muss, ist, was es sich aneignen möchte, um Mensch zu werden.“<sup>76</sup> Für Mead wäre das, worum es hier zu gehen scheint, die grundlegende Beziehung in der Bildung, also die pädagogische Beziehung. Die Beziehung des Lehrers zu seinem Schüler ist eine Voraussetzung für Denken und Bedeutung, weil genau darin ihr ultimativer sozialer Ursprung liegt. Somit ist die soziale Beziehung, die vor Bedeutung und Denken steht, tatsächlich „das Material“ der Bildung, und

---

<sup>74</sup> Hier bezieht sich Mead zum Beispiel auf Herbarts Vorstellung von Kind als ein *Apperceptionsmasse*, unter anderem getrennt von seinem sozialen Auftreten und seiner Entwicklung, das weiters – unter anderem – zur Art und Weise führt, wie das in den Schulen verwendete Lehrmaterial vorgestellt wird.

<sup>75</sup> Mead 1910b.

<sup>76</sup> Ibid.

ferner ist das „Problem der Bildung“ das des „Einführens einer Methode des Denkens“, was wiederum die „Schaffung einer sozialen Situation“ voraussetzt, in die das Kind eingebunden ist.<sup>77</sup>

Damit es praktisch möglich ist, dass sich die Erfahrung eines Kindes – durch die Erfahrung des Lehrers – bei der Interpretation transformiert, setzt das ein Problem voraus, das durch das Kind real als Unterrichtsstoff erlebt wird. Dieser Standpunkt bedingt auch Meads „Lehrer-Sein“.

Insofern, als der Unterrichtsstoff in die Form von Problemen gebracht werden kann, die der Erfahrung des Kindes entspringen, insofern wird die Beziehung des Kindes zum Lehrer Teil der natürlichen Lösung des Problems werden; der tatsächliche Erfolg eines Lehrers hängt zum Großteil von seiner Fähigkeit ab, den Lehrstoff im Hinblick auf die Erfahrung der Kinder darzulegen.<sup>78</sup>

Auf diesen Ausgangspunkten basierend sollte Unterrichten laut Mead als ein wechselseitiges Gespräch zwischen dem Kind, seinem Lehrer und den anderen Kindern durch Vermittlung des Lehrers stattfinden. Die Unterhaltung konkreter Individuen, so fordert Mead, muss an die Stelle der unkonkreten Gedankenabstraktionen treten. In der Unterhaltung verinnerliche „Ich“ die Welt der Bedeutungen, die durch andere Mitglieder der Gesellschaft in dieser Kommunikation realisiert wird, indem ich in der Lage bin, mich in ihre Position durch meine eigene verbale Äußerung zu versetzen, d.h. mich selbst so zu hören, wie ich annehme, dass sie mich hören. Daher muss das Gespräch als die Methode der pädagogischen Praxis ausgelegt sein, wie sie von Mead empfohlen wird, um die Entwicklung des Selbstbewusstseins zu konkretisieren, die im sprachgebundenen Denken stattfindet. Laut Mead leiten sich die überwältigenden Probleme der Schule hauptsächlich von der Unfähigkeit ab, die drastische Bedeutung dieser persönlichen Interaktion zu verstehen und das damit verbundene „Fehlen eines Bedürfnisses“, den Lehrstoff in konkrete Erfahrung der Kinder zu verwandeln. So

---

<sup>77</sup> Mead 1910-1911.

<sup>78</sup> Mead 1910b.

wird das Unterrichtsmaterial nicht mit den Impulsen des Kindes identifiziert, sondern die Aufmerksamkeit des Kindes ist das eines „schulischen Selbst“, das „...*Unterordnung gegenüber der schulischen Autorität und Verhaltensidentität, zusammen mit allen anderen Kindern im Raum ausdrückt.*“<sup>79</sup> Auf diese Weise ist also das Schulfach das, was sozial ist, und nicht das gelebte Lernen.

Das Entscheidende ist also, worauf die Aufmerksamkeit des Kindes in der Klasse auf Basis seiner Impulsivität abzielt, weil das die Art ist, wie der Prozess der Organisation des Bewusstseins oder die Entwicklung des Selbstbewusstseins stattfindet. In der intellektuellen Phase des menschlichen Handelns (die der emotionalen und ästhetischen Phase folgt) „*trainieren wir unsere Kinder, die Impulse für ihr Handeln auszuwählen.*“<sup>80</sup> Damit meint Mead, dass Kinder in der Phase des intelligenten Handelns ihre Tendenz, unmittelbar und blind zu reagieren, kontrollieren lernen sollten, die von dem Konflikt ausgelöst wird, der durch die Vielfalt an möglichen Reaktionen entsteht. In der Phase des intelligenten Handelns sollten Kinder darin trainiert werden, die Folgen ihres Handelns vorzusehen und ihre primitive Impulsivität durch den „*vollkommenen Prozess des Denkens*“ zu ersetzen.<sup>81</sup> Ähnlich wie Dewey sagt Mead, dass das eine der Hauptaufgaben der Bildung ist, also „*die Methode des Denkens einzuführen*“, wobei er sich auf den Prozess des Denkens entlang der Phasen von Problem, Hypothese und Experiment in einer sozialen Situation bezieht. Das Kind muss vertraut gemacht werden mit der neuen Situation, die laut Mead vor allem von sozialen Beziehungen abhängt, in der die eigenen Erfahrungen des Kindes äußerst wichtig sind, und es somit die Dinge ändert, die es lernen muss.<sup>82</sup>

Diese unvermeidbare soziale Bildung des Selbst sollte darüber hinaus nicht nur zu Methoden und Lehrmaterial der Schule führen, sondern auch zu Mitteln und Wegen, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken und zu lenken. Laut Meads Vorlesungen zu *Philosophy of Education* ist die wesentliche Aufgabe der Bildung,

---

<sup>79</sup> Ibid.

<sup>80</sup> Mead 1910-1911.

<sup>81</sup> Ibid.

<sup>82</sup> Ibid.

„die Traditionen, Ideen und Methoden“, die in der Vergangenheit entwickelt wurden, bewusst zu formulieren und sie in einer Weise zu verkörpern, „dass sie leicht kommuniziert werden können“.<sup>83</sup> So glaubt Mead in *The psychology of Social Consciousness Implied in Instruction*, dass Lehrbücher etwa auf eine Weise geschrieben werden sollten, dass sie – zusätzlich zur Berücksichtigung der Intelligenz des Kindes, d.h. des Heranziehens ihrer eigenen Erfahrung als Unterrichtsstoff (oder Lehrplan), – die Entwicklung des Faches in Form von Aktion und Reaktion eines Geistes auf einen anderen Geist verankern. „Die Maxime des platonischen Sokrates, dass man dem Argument dahin folgen muss, wohin es im Dialog führt, sollte das Motto der Schreiber von Lehrbüchern sein.“<sup>84</sup>

## Dialog und die pädagogische Beziehung

Was passiert zwischen dem Pädagogen und dem Kind? Was genau ist „Wachstum“ als das allgemeine Ziel der Bildung? Gibt es Raum für eine dialogische Begegnung zwischen „Erwachsenem“ und „Kind“, und wenn ja, in welcher Form? Beim Diskutieren dieser grundlegenden Fragen der pädagogischen Interaktion müssen wir ihre äußerst komplizierte Natur realisieren, da die enthaltenen ambivalenten Konzepte – wie Erwachsener und Kind – miteinander verwoben sind und ihre Bedeutung natürlich in der Gesamtheit der sozio-historischen Epoche, in der sie verwendet werden, erhalten. Wenn „Wachstum“ verwendet wird – wie es gewöhnlich in der Moderne getan wird –, um sich auf solche Formen des Handelns und der Inhalte im Bildungsprozess zu beziehen, von denen angenommen wird, dass sie die Transformation des Kindes in Richtung eines selbstbestimmenden „autonomen Erwachsenen“ fördern oder unterstützen, so bleibt immer noch das Problem bezüglich der Bedeutung und der Historie dieses oft verwendeten Begriffs bestehen. Wie in David Kennedys jüngsten Werken diskutiert, gibt es keine unkonditionierte Erziehung von Kindern an sich; sie begegnet uns zwangsläufig aufgrund unseres Vorverständnisses, zusammengesetzt aus den sozialen,

---

<sup>83</sup> Ibid.

<sup>84</sup> Mead 1910b.

kulturellen und philosophischen Betrachtungsweisen, die als unabdingbare Mittel die Voraussetzung ihres/seines Erkennens bilden. Auf dieser Basis argumentiert Kennedy, dass der implizit bestimmende Faktor der modernen Bildung im Grunde genommen die westliche unbewusste „Subjektivität der Erwachsenen“ ist.<sup>85</sup>

Diese Problematik kann aus der Perspektive der hermeneutischen Pädagogik gesehen werden, bei der besonders die sogenannte pädagogische Beziehung zwischen Erzieher und zu Erziehendem behandelt wird. In weiterem Sinne bezeichnet die pädagogische Beziehung die Gesamtheit der Beziehungen, die die pädagogische Aktivität ausmachen, in der das wichtige grundlegende Element, neben dem Erzieher und dem Kind, die Kultur (oder Tradition) ist. Hermeneutische Pädagogik zielt darauf ab, zu verstehen und zu konzeptualisieren, inwieweit der Bildungsprozess des Einzelnen, die Reproduktion und demgegenüber das Reformieren der Kultur letztendlich innerhalb des Rahmens dieser grundlegenden Elemente möglich sind. Auf diese Weise liegt die Betonung auf dem verantwortungsvollen Handeln des Pädagogen als Bedingung für den (subjektiven) individuellen Bildungsprozess einerseits, und für die Reproduktion der (objektiven) Kultur andererseits. Als Bedingung für Bildung wird angenommen, dass das noch nicht erwachsene Kind dazu nicht alleine in der Lage ist.

Es könnte auch so formuliert werden, dass in einer konkreten Bildungssituation beim Begegnen des Pädagogen mit dem Kind paradoxerweise etwas realisiert wird, dass nicht nur auf der Intention des Pädagogen basiert, sondern auch nicht ohne sie realisiert werden kann. Der Pädagoge wird sowohl vom Kind als auch von der Kultur gestärkt, die er als „Erwachsener“ direkt repräsentiert. Diese Thematik kommt auch bei Deweys (und Meads) Bildungsdenken vor – basierend auf seinen philosophischen Unterscheidungen – wenn er in seiner Auffassung von intelligentem Wachstum als Folge von wissenschaftlichem Forschen sich auf den Lehrer als notwendigen „Vermittler“ zwischen dem Kind und dem Lehrplan (sprich: Tradition) bezieht, sodass das Kind nach und nach auf eigene Weise

---

<sup>85</sup> Vgl. Kennedy 2006a; 2006b.

selbständig denken kann. Für Dewey und Mead ist Bildung die Feinabstimmung der Kommunikation, und stellt somit die intersubjektive Bedingung der demokratischen Gesellschaft dar. Es wurden auch oft Bemühungen unternommen, diese dialektische Spannung zwischen subjektiver, objektiver und dem darüber Hinausgehenden als eine Art Synthese vom Standpunkt der Dialogizität aus wahrzunehmen.

Buber stellt die pädagogische Beziehung als eine besondere Form der dialogischen Beziehung dar.<sup>86</sup> Die „Ich-Du“-Beziehung zwischen Pädagogen und Kind kann nicht genauso vollkommen wechselseitig sein wie die „Ich-Du“-Beziehung, die auf der Gleichheit zwischen Erwachsenen basiert, (die so auch nur vom Prinzip her vorhanden sein kann). Der ideale Dialog schließt für Buber die Fähigkeit beider Dialogpartner ein, die Situation der Begegnung in all ihren Aspekten zu durchleben, d.h. nicht nur von seinem oder ihrem eigenen Standpunkt, sondern auch von dem des Partners aus. Buber ist der Meinung, dass das auch das wesentliche Element in der Beziehung zwischen Pädagogen und Schüler ist, obwohl es von Natur aus bipolar ist: Der Pädagoge muss eine dialogische „Ich-Du“-Beziehung im Schüler anregen, der sich wiederum *„...darauf beziehen und seinen Pädagogen als diese bestimmte Person anerkennen sollte.“*<sup>87</sup> Die pädagogische Beziehung ist jedoch zerbrochen, wenn der Schüler ebenso in der Lage ist, die gemeinsame Situation wechselseitig aus der Sicht des Pädagogen zu durchleben.

Laut Buber kann eine pädagogische Verbindung als solches nicht für vollkommene Wechselseitigkeit entsprechend des idealen Dialoges stehen. Bildung erfordert – ähnlich, wie ein Patient eines Psychotherapeuten geheilt wird –, dass eine Person in der Begegnung lebt, aber sich auch gleichzeitig zurückgezogen hat. Der Pädagoge erlebt das Wachstum des Kindes aus der Sicht des Kindes, aber das Kind kann nicht das Handeln des Pädagogen aus der Sicht des Pädagogen erleben. Genau diese Fähigkeit jedoch bedeutet mit dem Hervortreten der „Ich-Du“-

---

<sup>86</sup> Buber 1984, 130.

<sup>87</sup> Ibid., 131.

Beziehung das Zerbersten der pädagogischen Beziehung und schlussendlich die Auflösung der pädagogischen Beziehung, die auch für Buber Sinn und Zweck der Bildung zu sein scheint.

*[Der Lehrer] erlebt das „Erzogen-werden“ des Schülers, aber der Schüler kann nicht das Erziehen des Pädagogen erleben. Der Pädagoge steht an beiden Seiten der gemeinsamen Situation, der Schüler nur an einer Seite. Ab dem Zeitpunkt, ab dem der Schüler in der Lage ist, sich selbst darüber hinweg zu setzen und es von der anderen Seite zu erleben, zerbricht die pädagogische Beziehung oder verwandelt sich in Freundschaft.*

Martin Buber

Die oben beschriebenen Analysen des speziellen Charakters der pädagogischen Beziehung haben die Vorstellung gemein, dass sich das Kind auf humane Weise aus dem Grund entwickelt, dass der Pädagoge es in die Form des gemeinsamen Handelns im Rahmen von dessen eigenem Bedeutungsraum einführt. Wenn man die Betonung auf die Tatsache legt, dass dies nicht das Ergebnis einer natürlichen Entwicklung ist, sondern ein menschliches Ergebnis mit dem Ziel der zunehmenden Unabhängigkeit der Person, so möchte man damit die bekannte Idee der hermeneutischen Pädagogik über die Erziehung als eine notwendige Bedingung des Bildungsprozesses unterstreichen. Erziehung ist weder eine asymmetrische, kausale und reproduktive soziale Technologie noch eine symmetrische Wechselseitigkeit, d.h. Dialog im wahrsten Sinne dieses Konzeptes. Erziehung ist eine pädagogische Handlung in Richtung Dialog, die fortwährend komplexe dialogische Phänomene als Bedingungen für ihr Ziel einbezieht. Da Bildung als solches grundsätzlich ein offener Prozess ist, für den die Bedingung besteht, dass das Kind für den Pädagogen notwendigerweise das „andere“ bleibt, entsteht die Frage, was der ultimative Inhalt des Denkens des Pädagogen ist, der die konkreten pädagogischen Situationen lenkt. Wie ist es möglich, dass der Pädagoge in der Lage ist, die Unterscheidung zwischen dem „Kind als unterschiedlich in der Art“ und dem „Kind als unterschiedlich im Rang“ zu bewältigen – eine Frage, die hier tief verwurzelt ist? Die Herausforderung ist, das

„Defizitkind“ auszusondern, und dennoch pädagogischen Einfluss zu bewahren, d.h. die eigentliche Perspektive des Erwachsenen ist mit der pädagogischen Interaktion konfrontiert. Wir werden uns im Folgenden darauf konzentrieren, diesen komplizierten Bereich des Phänomens bezüglich des Konzeptes von Takt zu erörtern.

## Takt als dialogisches Phänomen

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) ist der Meinung, dass die kritische Frage bezüglich der Fähigkeit des Pädagogen ist, in welchem Ausmaß er oder sie Takt in seiner/ihrer Handlung aufweist.<sup>88</sup> Takt ist zwischen Theorie und Praxis zu finden, sobald ein Mensch schnelle Entscheidungen trifft und unmittelbare Urteile in seinen Handlungen vorbringt, sagt Herbart. Es ist vor allem eine situationsbedingte Form der Handlung, die auf dem Gefühl basiert und nur entfernt mit den Vorstellungen zusammenhängt, die bewusst von der Theorie oder vom Glauben abgeleitet werden. Herbarts Takt registriert die einzigartige Natur der Situationen, und ist „... *der unmittelbare Regent der Praxis.*“<sup>89</sup>

Laut Herbart sind Bezüge zum pädagogischen Takt hauptsächlich in deutschen Diskussionen gemacht worden. Es scheint uns jedoch, dass er nicht vor Jacob Muth in seinem Buch *Pädagogischer Takt* (1962) systematisch entwickelt wurde. Er betont die verbindliche und planlose Natur (Nichtplanbarkeit) des pädagogischen Takts, da er wesentlich mit dem unvorhersagbaren Gefühl des Pädagogen verbunden ist, das nur er/sie in jeder individuellen Situation erlebt. Tatsächlich gibt Muth hier auch Bubers pädagogisches Denken wieder, wenn er Folgendes sagt:

*„Takt ist nicht dem planenden Willen des Lehrers unterworfen, und darum kann taktvolles Handeln nicht in einem planvollen erzieherischen Vorgehen aktualisiert*

---

<sup>88</sup> Herbart in *Sämtliche Werke* (1887) in: Muth 1962, 68, 125.

<sup>89</sup> Direktes Zitat von Herbart in: Muth 1962, 68.

*werden, sondern immer nur in der unvorhersehbaren Situation, die den Erzieher in Anspruch nimmt.“<sup>90</sup>*

Der echte Lehrer, meint er (Buber), unterrichtet äußerst erfolgreich, wenn er nicht bewusst zu lehren versucht, sondern wenn er spontan aufgrund seiner Lebenserfahrungen handelt. Dann kann er das Vertrauen des Schülers gewinnen; er kann den jungen Menschen davon überzeugen, dass es menschliche Wahrheit gibt, dass die Existenz eine Bedeutung hat. Und wenn das Vertrauen des Schülers gewonnen wurde, „*gibt sein Widerstand gegen das Erzogenwerden nach zugunsten eines einzigartigen Ereignisses: Er akzeptiert den Pädagogen als Person. Er fühlt, er kann diesem Menschen vertrauen; dieser Mensch nimmt an seinem Leben teil, akzeptiert ihn, anstatt ihn beeinflussen zu wollen. Und so lernt er zu fragen ...*“

Muth fährt fort, indem er diesen Begriff insbesondere aus didaktischer Sicht weiter ausarbeitet. Das bedeutet für ihn einen Versuch, die Bedeutung von Takt wahrzunehmen, indem er ihn auf seinen funktionalen Kontext hin oder in konkreten Situationen untersucht, die die oben genannten mit Takt assoziierten Charakteristiken manifestieren. Laut Muth offenbart sich Takt in der Bildung im Allgemeinen auf viele verschiedene Arten. Er manifestiert sich im Bemühen des Sprechens, in der Natürlichkeit der Handlung, dem Vermeiden, das Kind zu verletzen und dem Einhalten der Distanz, die für eine pädagogische Beziehung in individuellen Lehrsituationen notwendig ist. In den einzelnen Lehrsituationen sagt Muth, sei Takt in situationsbedingtem Vertrauen, dramaturgischer Fähigkeit und Improvisationstalent zu finden. Muth versucht insbesondere das Öffnen hin zu einer Umsetzung von Takt zu zeigen, wenn die Schule es riskiert, freien Formen des Handelns zu folgen, die zuvor nicht geplant waren.<sup>91</sup>

Ein Mangel an Vorausplanung bedeutet Offenheit für das Geschehen in einer besonderen pädagogischen Situation. Es geht darum, Risiko auf eine Art und Weise auf sich zu nehmen, dass sie dem Takt genau aus diesem Grund Raum verschafft.

---

<sup>90</sup> Muth 1962, 12, 71-72.

<sup>91</sup> Ibid., 74, 95-104.

Für Muth leitet sich diese äußerst tiefgreifende Essenz des Lehrer-Seins offensichtlich von Herbart wie auch von Buber ab, d.h. dass die selbstlose Ergebenheit dem Kind gegenüber, die Fähigkeit, alle Menschen zu lieben und insbesondere zu lernen, schnelle Bewertungen und Entscheidungen zu treffen und sich situationsbedingtes Vertrauen anzueignen, nicht irgendwelchen Routineregeln folgt, die zuvor gelernt werden können, obwohl man sich darauf mit bestimmten Einschränkungen vorbereiten kann.

*Der Pädagoge kann sich nicht auf Basis der Wissenschaften orientieren.*

Max van Manen

In seinem Buch mit dem Titel „*The Tact of Teaching*“ rekapituliert und modifiziert Max van Manen die Themen von Muths *Pädagogischem Takt* aus phänomenologischer Sicht durch eine Reihe von praktischen Beispielen.<sup>92</sup> In diesem Sinne ist seine Arbeitsmethode des Konzeptualisierens ähnlich der von Muth. Van Manen trifft eine Unterscheidung zwischen allgemeiner taktvoller Handlung als symmetrische Interaktion von Erwachsenen und pädagogischem Takt, den er als asymmetrisch ansieht, obwohl er beiden die gleichen Charakteristiken zuschreibt. Van Manen charakterisiert ersteren als eine überlegte Art zu handeln, anstatt reflektiv zu wissen. Obwohl allgemeiner Takt oft Rückzug und Warten einschließt, geht es dabei immer noch um einen Menschen, der einen Einfluss auf einen anderen ausübt. Eine taktvolle Person muss einfühlsam, aber gleichzeitig stark sein, da Takt Direktheit, Bestimmtheit und ein offenes Herz erfordern mag. Bei Takt geht es um Ernsthaftigkeit und Aufrichtigkeit, es geht niemals um Betrug oder Irreführung. Van Manen sagt, dass eine taktvolle Person in der Lage ist, den inneren Zustand einer anderen Person, d.h. die Gedanken und Gefühle anderer Menschen, aus einer Vielfalt von indirekten Zeichen (Gesten, Verhalten, Ausdruck, Körpersprache) „abzulesen“. Weiters ist Takt verbunden mit der Fähigkeit, die psychologischen und sozialen Bedeutungen dieses inneren Zustands zu interpretieren. Eine taktvolle Person versteht die Erfordernisse,

---

<sup>92</sup> van Manen 1993.

Einschränkungen und die Balance einer Situation, weshalb er oder sie fast automatisch weiß, wie weit sie gehen kann, und wie weit sie distanziert bleiben muss. Laut van Manen scheint Takt letztlich auch assoziiert zu sein mit einer gewissen moralischen Intuitivität, da eine taktvolle Person in der Lage ist, zu realisieren, wie sie in einer bestimmten Situation gut handelt. Bei Takt in diesem allgemeinen Sinne geht es für van Manen um tiefen dialogischen Respekt vor der menschlichen Subjektivität und Würde, Offenheit und Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Gedanken und Gefühle anderer Menschen, unabhängig zum Beispiel vom Alter der Person.<sup>93</sup>

Van Manen betrachtet den Takt der pädagogischen Beziehung als asymmetrisch in dem Sinne, dass der Erwachsene kein Recht hat, ihn vom Kind zu erwarten. Ähnlich wie Muth betont van Manen auch die Verantwortung, die mit pädagogischem Takt einhergeht, was vor allem bedeutet, das Kind zu schützen und ihm zu helfen zu wachsen. Für van Manen ist pädagogischer Takt ein kompliziertes Phänomen, das im Wesentlichen nicht auf Gewohnheiten oder Problemlösung basiert. Es ist nicht nur intellektuell oder körperlich, nicht rein reflektive Betrachtung, noch spontan oder beliebig. Taktvolle pädagogische Handlung bedeutet eine Art gedankenvolle Wachsamkeit, so van Manen, in der der Lehrer präsent ist, d.h. er oder sie versucht nicht, sich von einer Situation reflektiert zu distanzieren, z.B. durch das Nachdenken über oder das Experimentieren mit verschiedenen Alternativen oder Konsequenzen der Handlung. Van Manen interpretiert Herbarts – und vielleicht auch James' – Idee des pädagogischen Taktes zwischen Theorie und Praxis als eine Vorstellung, durch die die problematische Trennung von Theorie und Praxis überwunden werden kann. Er versteht Takt nicht so sehr als Fähigkeit, schnelle Entscheidungen zu treffen, sondern als eine Art von Bedachtsamkeit, die überlegtes Handeln ermöglicht.<sup>94</sup> Wenn wir also, so van Manen, eher zu taktvoller Handlung gelangen als zu sagen, sie sei „reflektiert“ sollten wir sagen, dass taktvolles Handeln gedankenvoll im

---

<sup>93</sup> Ibid., 125-128.

<sup>94</sup> Ibid., 128.

Sinne von „bedacht“ ist.<sup>95</sup> Letztlich ist Takt für van Manen auch Kern der pädagogischen Beziehung.

*... das echte Unterrichtsleben und Erziehen passiert in der Dicke des Lebens selbst, wenn man in Situationen mit Kindern mit einer gewissen Zuversicht wissen muss, was man sagen oder tun muss (oder was man nicht sagen oder tun darf). Daher mag pädagogische Bedachtsamkeit und Takt als die Essenz und die Vorzüglichkeit der Pädagogik gesehen werden ... Pädagogik ist wie Takt strukturiert ... Der Takt, den Erwachsene Kindern gegenüber zu zeigen in der Lage sind, ist eine Funktion der Natur der Pädagogik selbst.*

Max van Manen

Ähnlich wie Muth und Buber scheint auch van Manen zu denken, dass das Pädagoge-Sein zumindest teilweise auf der ethischen Verantwortlichkeit basiert, sich ständig dem Kind als eine Art Instrument oder Mechanismus zur Verfügung zu stellen. Damit wird vorausgesetzt, dass der Pädagoge auf eine Art und Weise handeln sollte, sodass er oder sie *die* Ergebnisse produziert, die er oder sie unmittelbar fühlt (glaubt), dass sie das Kind in seinem/ihrer Handeln beabsichtigt. Es ist keine bewusste Kalkulation, sondern eine Aufgabe, die sich dem Pädagogen als ein unmittelbares Erfordernis und eine Verantwortlichkeit eröffnet. Diese Beziehung zwischen Kind und Eltern/Lehrer wird symbolisiert durch das *„Leben mit dem Kind anstelle der Eltern“*.<sup>96</sup> Van Manen meint damit die normativ aufgeladene Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind, die durchdrungen ist von der Verantwortung des Erwachsenen, für das Leben und das Wachstum des Kindes zu einer verantwortungsvollen Person zu sorgen, *„... die Aufgabe des Menschen, die jungen Menschen zu schützen und sie zu lehren, in dieser Welt zu leben und Verantwortung zu übernehmen, für sich selbst, für andere, und für das Fortbestehen und das Wohlergehen der Welt.“*<sup>97</sup> Mit dieser pädagogischen Aufgabe „orientiert in Richtung des Guten“ fordert van Manen die Priorität der Erfahrung,

---

<sup>95</sup> Ibid., 109.

<sup>96</sup> Ibid., 5-7.

<sup>97</sup> Ibid., 7.

so wie sie mit dem pädagogischen Takt der Erwachsenen in den pädagogischen Momenten erzieherischer Situationen als eine vielfältige und komplexe Bedachtsamkeit Kindern gegenüber verflochten ist.

Als neue Aspekte von Takt weist van Manen auf die damit zusammenhängende Orientierung in Richtung des „anderen“ und die Empfindsamkeit von Takt hin.<sup>98</sup> Takt ist das Praktizieren der „Andersartigkeit“, behauptet van Manen. Das bedeutet, den Egozentrismus zu besiegen, indem man realisiert, was und wie andere Menschen sich zu „meinem Selbst“ verhalten. Diese doppelte Sichtweise von „mein Selbst“ bedeutet vor allem die Erfahrung der Verletzlichkeit des anderen. Laut van Manen, „... könnte ich zum essentiellen Sein des anderen geöffnet werden, wenn ich sehe, dass der andere eine Person ist, die verletzt, unglücklich, schmerzgeplagt, leidend, gequält, schwach, betrübt oder verzweifelt sein kann“.<sup>99</sup> Van Manen meint hier anscheinend, dass sogar die dem Erzieher übertragene Anforderung, „für das Kind da zu sein“ oder „sich am Kind zu orientieren“, letztlich auf dem „anderen“ in dieser doppelten Sichtweise auf „mein Selbst“ beruht. Infolge dieser doppelten Sichtweise erfahre ich mich selbst ebenso als „vom Kind gesehen“, was wiederum die mich betreffende unmittelbare ethische Anforderung an mich stellt. Von diesem grundlegenden Ausgangspunkt aus offenbart sich pädagogischer Takt auf vielerlei Arten, wovon viele von van Manen aufgezählt werden, wobei er größtenteils die Beschreibungen rekapituliert, die zuvor von Muth präsentiert wurden. Es bedeutet zum Beispiel die Fähigkeit der Zurückhaltung, Offenheit für die Erfahrung des Kindes, Vorbereitung auf Subjektivität, feinsinnige Beeinflussung, situationsbedingtes Vertrauen und improvisatorische Fähigkeiten. Pädagogischer Takt wird darüber hinaus durch Sprache, Schweigen, Blicke, Gestik und Atmosphäre vermittelt.

Die im Takt pädagogische Beziehung enthaltene Verantwortung, auf die weiter oben als eine Art unmittelbar ethischer Vorrang hingewiesen wurde, kann

---

<sup>98</sup> Tatsächlich wird das Wort „tact“ etymologisch mit berührend assoziiert. Das Lateinische Wort *tactus*, von dem *tact* abgeleitet wird, bedeutet eine Berührung, während das Verb *tangere* berühren bedeutet. Das lateinisch basierte *con-tact* bezieht sich auf vertrauliche menschliche Beziehung, Vertrautheit und Verbundenheit (vgl. z.B. van Manen 1993, 126-127).

<sup>99</sup> *Ibid.*, 140.

verstanden werden durch das Konzept der Verantwortung, wie es von Emmanuel Levinas (1906-1995) vorgestellt wurde. Levinas versteht Verantwortung

*...als Verantwortung für das andere, somit als Verantwortung für etwas, was ich nicht getan habe, oder für etwas, was mich nicht berührt; oder eben was mich berührt, was mir als Gesicht begegnet ...Das Gesicht befiehlt mir und bestimmt mich. Seine Bedeutung ist ein angedeuteter Befehl ... dieser Befehl ist die Bedeutung des Gesichts.<sup>100</sup>*

Für Levinas bedeutet das „Gesicht“ alles, was expressiv im „anderen“ ist, somit eigentlich den gesamten bedeutungsvollen Körper. Übertragen auf die pädagogische Situation bedeutet Levinas Denkweise die Erfahrung der Verantwortung als „für das Kind zu sein“. Es fällt mir unmittelbar zu, ohne dass ich in irgendeiner Weise bewusst Verantwortung für sie oder ihn übernehme. Daher verspüre ich Zuneigung zu diesem Kind. Es rührt jedoch nicht von der Intentionalität oder dem Wissen über den anderen her, sondern basiert auf dem oben genannten selbstlosen Sinn für Verantwortung. Auf diese Weise kann sich die pädagogische Beziehung in eine „echte dialogische Begegnung“ laut Buber verwandeln, eine außergewöhnliche Erfahrung von existenzieller Einheit mit dem Kind.

Das Phänomen des pädagogischen Taktes offenbart die vielen Ebenen der Begegnung zwischen einem Erwachsenen und einem Kind. Eine pädagogische Situation kann nicht auf monologischer Ungerichtetheit basieren, wie sie im Takt geformt ist, einer dynamischen Manifestation, die durch Bildung selbst vorgebracht wird. Die verschiedenen konkreten Formen des pädagogischen Takts, wie sie oben beschrieben sind, führen zu der Notwendigkeit, die pädagogische Situation auch als einen umfassenden Bereich von körperlichen Phänomenen wahrzunehmen. Die pädagogische Situation gibt Anlass für „Raum“ und

---

<sup>100</sup> Levinas 1996, 95-98.

„Atmosphäre“, die nach Dialogizität streben und nicht von jedem Beteiligten der Interaktion vor dieser Situation abgeleitet werden.

## **Zusammenfassung**

In diesem Aufsatz haben wir versucht, die pädagogische Beziehung als einen Bereich von Phänomenen zu umreißen, die den Dialog sucht. Takt wurde hier als wesentliches Phänomen hervorgehoben. Er hängt mit dem phänomenologischen hermeneutischen Verständnis der pädagogischen Situation zusammen. Es handelt sich hier um unvorhersagbare und einzigartige komplizierte Phänomene der pädagogischen Beziehung jenseits der Reichweite der Wissenschaften, aufgrund derer wir glauben, dass die pädagogische Situation in ihrer „unmittelbaren durchdringenden Qualität“ – wie Dewey es vorschlägt – besser verstanden werden kann. Sie werden realisiert durch das Einfühlungsvermögen des Pädagogen, die pädagogische Situation zu „verstehen“, durch die auf Erfahrung basierende Fähigkeit des Pädagogen, pädagogisch zu handeln, die von den Bedeutungsperspektiven abhängt, die sich aus jeder einzelnen Situation und der daran beteiligten Kinder ergibt. Das setzt wiederum eine dialogische Haltung dem Kind gegenüber voraus, ein Verlangen, ihm als dem „Anderen“ zu begegnen, und das funktioniert nicht nur auf Basis der Ziele und Pläne, die im Voraus aufgestellt wurden. Beim Takt trifft das Subjektive auf das Objektive und wird durch den Lehrer transformiert.

Ein wirklich professioneller Lehrer ist in der Lage, die besonderen pädagogischen Situationen, mit denen er durch den Kontakt mit dem Kind konfrontiert ist, zu durchleben. Zusammen mit doppelten Sichtweisen bedeutet das intuitive Vergegenwärtigen des Gesichtspunktes des Kindes eine unmittelbar erlebte Verantwortung. Das verletzliche, kleine Kind berührt den Lehrer als den „Anderen“, d.h. als das Kind im Lehrer, das ihn fordert, folgsam ist und ihm befiehlt, das Kind zu sehen und zu hören. In ihrer intensivsten Form kann die Empfindsamkeit dieses Zustands eine existentielle Erfahrung der Einheit mit dem Kind bedeuten, im pädagogischen Sinne ein Streben nach Dialog als taktvolle

Handlung als eine Fähigkeit, in ihr die Formen einer Vielzahl konkreter Aktivitäten zu leben, die Einschränkungen der eigenen „egoistischen“ Perspektive implizieren, die bloß die Reproduktion des Selbst repräsentiert. Der wesentliche Inhalt der pädagogischen Weisheit des Lehrers in der *community of inquiry* bedeutet diese pädagogische Sensibilität des Handelns, die sie zu echtem Wachstum in unvermeidbarer Verbindung mit der Tradition befähigt.

## Literaturverzeichnis

Bohm, D. 1991.

Buber, M. 1947. *Between Man and Man*, London: Kegan Paul.

Buber, M. 1984. Ich und Du. In: Buber, *Das Dialogische Prinzip*. Verlag Lambert Schneider.

Deutch, E. 1992.

Dewey, J. 1908. Ethics. In John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924*. Herausgegeben von Jo Ann Boydston .1986. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. 1934. Art as Experience. In John Dewey, *The Later Works, 1925-1953*. Herausgegeben von Jo Ann Boydston .1987. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Gadamer, H-G. 1982. *Truth and Method*. Übersetzt von G. Barden and J. Cumming, 2. Auflage (1965). New York: The Crossroad Publishing Company.

Hodes, A. 1972. *Encounter with Martin Buber*, London: Allen Lane/Penguin.

Kennedy, D. 2006a. *The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany: State University of New York Press.

Kennedy, D. 2006b. *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity. A Philosophy of Childhood*. Lewiston: The Edwin Mellen Press.

Levinas, E. 1996. *Ethics and Infinity. Conversations with Philippe Nemo*. Trans. by Richard A. Cohen. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- Mead, G.H. 1910a. Social Consciousness and the Consciousness of Meaning. In Reck, A.J. (hrsg.) 1964. Selected Writings. Georg Herbert Mead. Chicago and London: The University of Chicago Press, 123-133.
- Mead, G.H. 1910b. The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction. In Reck, A.J. (hrsg.) 1964. Selected Writings. Georg Herbert Mead. Chicago and London: The University of Chicago Press, 114-122.
- Mead G.H. 1910-1911. The Philosophy of Education. Student notes from Mead's course taken by Juliet Hammond. The Georg Herbert Mead Papers, Archives, University of Chicago Library.
- Mead, G.H. 1913. The Social Self. In Reck, A.J. (hrsg.) 1964. Selected Writings. Georg Herbert Mead. Chicago and London: The University of Chicago Press, 142-149.
- Mead, G.H. 1934 (1962). Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Bearbeitet und mit einer Einleitung von C.W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.
- Muth, J. 1962. Pädagogischer Takt. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Taylor, C. 1989. Sources of the Self. Cambridge: Harvard University Press.
- van Manen, M. 1990. Researching Lived Experience. New York.
- van Manen, M. 1993. The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. Alberta: The Althouse Press.



## Eine Welt des Wandels

Lehrer und Lehrerinnen versuchen sehr oft zu verstehen aus welcher Art von Welt ihre Schülerinnen und Schüler kommen. Der von allen als bedeutsam erlebte Generationenkonflikt ist eine beständige Herausforderung. In einer Welt von iPods, Internet und Mobiltelefonen scheinen junge Menschen in einer Welt zu leben, die von der der Erwachsenen oft weit entfernt ist. Aus pädagogischer Sicht ist es sinnvoll im Unterricht auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler einzugehen und auf ihr alltägliches Leben Bezug zu nehmen. Ein bedeutendes Charakteristikum im Leben ist die Veränderung. Veränderung wird zeitweise als eines der Hauptcharakteristika der so genannten postmodernen Welt angesehen. Es ist eine Welt, in der Raum und Zeit ihre Bedeutung verändert haben: Man kann praktisch überall zugleich sein: Mobiltelefone, e-Mails, Live-Übertragungen von Hochzeiten und Kriegen, von Katastrophen und Errungenschaften. Veränderung und Realität wurden von dem Philosophen Baudrillard (1983) erörtert, der von einer „radikalen Semiurgie“ spricht, das bedeutet, die sich beständig beschleunigende Ausbreitung von Zeichen, die neue Formen von Gesellschaft, Kultur und Erfahrung erzeugen. Nach Baudrillard haben wir es heute mit einer Implosion (einem Zusammenfallen) zwischen dem Bild und der Realität zu tun. Aufgrund dieser Implosion verschwindet die Realität und wir bekommen eine Hyperrealität, wo die Wirklichkeit nicht länger gegeben ist sondern künstlich als „wirklich“ reproduziert wird. Es wird wirklicher als wirklich; eine retouchierte und aufpolierte Wirklichkeit in einer halluzinatorischen Selbstähnlichkeit. In der Hyperrealität ersetzt das Modell die Wirklichkeit sodass Familienbeziehungen wie sie im Fernsehen zu sehen sind zu Modellen, wie Familien sein sollten, und die idealen Heimeinrichtungen wie die Seifenopern sie darstellen zeigen, wie ein Heim eingerichtet werden soll. Alles wird zu einer Illusion. Diese Beschreibung ist denjenigen, die im täglichen Kontakt zu jungen Menschen stehen, sehr geläufig: Ihre Kleidung und Lebensstil, Kommunikationsmittel etc. Die Frage, die einem nach der Lektüre von Baudrillard und den Kapiteln dieses Buches in den Sinn kommt lautet: Wie real sind die Dialoge, die in der Klasse gefördert werden? Wie kann man zwischen einem gestellten und einem wirklichen Dialog unterscheiden?

Kann man von einem „Hyperdialog“ in der Klasse im Gegensatz zum „wirklichen“ Dialog sprechen?

Ein weiterer Begriff, der uns nützlich ist, wenn wir uns für die Verwendung des Dialogs als eine Lehrform interessieren ist nach Baudrillard der Begriff „Infotainment“, wobei Information und Unterhaltung (*entertainment*) zusammenfallen und zu ein und derselben Sache werden. Wir werden demnach kontinuierlich mit Infotainment bombardiert, genötigt zu kaufen, zu konsumieren, zu wählen, teilzunehmen. Ein häufig gebrauchter verwandter Begriff im gleichen Sinn ist „Edutainment“ – ein Amalgam von Unterhaltung (*entertainment*) und Bildung (*education*). Ist es möglicherweise das, was wir tun, wenn Dialog in der Klasse verwendet wird? Oder haben Lehrerinnen und Lehrer tiefer liegende Grundsätze als einfach zu versuchen in einer innovativen und interessanten – unterhaltsamen – Weise zu unterrichten?

Für Baudrillard ist die Postmoderne

„Charakteristisch für ein Universum, in dem keine weiteren Definitionen mehr möglich ist ... Alles ist bereits erledigt. Die Möglichkeiten sind bis zu ihrer extremen Grenze ausgeschöpft. Es hat sich selbst zerstört. Es hat sein gesamtes Universum zerlegt. Alles, was also noch übrig ist, sind die Teile. Alles, was noch zu tun übrig bleibt, ist, mit den Teilen zu spielen – das ist postmodern.“

Kann Dialog das Hilfsmittel sein mit dem die Fragmente, die Teile zusammengebracht werden, um unseren Schülerinnen und Schülern zu helfen die Welt besser zu verstehen? Und falls ja, sollen wir das im Grunde genommen gegen den Strich tun, gegen ihre Wesensart, ihre Lebensweise? Ein traditionelles Werkzeug, das um die Idee des Dialogs herum gebaut ist, sowohl den inneren als auch den äußeren, ist Philosophie. Menschen haben seit Generationen „philosophiert“, haben versucht, die Welt zu verstehen, hauptsächlich unter der Verwendung von „Texten“ als ihr Werkzeug – in den Dialog mit vergangenen Ideen zu treten und neuere zu erschaffen. Meine Hauptempfehlung in diesem Kapitel ist, dass Dialog innerhalb des „Gegenstandes“ Philosophie entwickelt werden sollte

und kann und dass Philosophie – als Gegenstand und nicht nur als Methode – eine wichtige Rolle im Lehrplan einer Schule spielen sollte.

## Philosophie

Eine der traditionellen Fragen in der Philosophie, und eine, die Schülerinnen und Schüler häufig gestellte Frage ist: Aber was ist denn Philosophie? Selbstverständlich sind unterschiedliche Philosophen an diese Frage unterschiedlich herangegangen – der Hauptzugang war eher historischer Natur – also beginnend von den Vorsokratikern bis hin zu den zeitgenössischen Philosophen, oder auch thematisch, also ausgehend von Beispielen des alltäglichen Lebens (Abtreibung, Euthanasie, die Existenz Gottes, politische/moralische Rechte, etc.) als Beispiele von Themen, die philosophisch bearbeitet worden sind.

Die wichtigste Frage, die eine Lehrerin oder ein Lehrer wahrscheinlich fragen wird, ist: Welche Art von Philosophie sollen wir mit Kindern, die von einem Hintergrund, den wir oben als postmodern beschrieben haben, betreiben? Und inwiefern sollte sich diese von der traditionellen Philosophie, wie wir sie in Schulen häufig vorfinden, unterscheiden?

Es gibt zahlreiche Versuche, Philosophie für Kinder (hauptsächlich als Aktivität, die Gemeinschaft und den Dialog fördert) einzuführen. Der bekannteste Philosoph der Pionier der Kinderphilosophie ist Matthew Lipman, der die Idee der „Philosophie für Kinder“ vorangetrieben hat. 1974 veröffentlichte Lipman *Harry Stottlemeiers Entdeckung (Harry Stottlemeier's Discovery)*. Diese philosophische Geschichte ist eine Einführung in die Logik und darüber hinaus geht es darin auch um die Anwendung logischen Denkens im Alltag. Lipmans Curriculum umfasst verschiedene Bereiche der Philosophie. *Lisa* behandelt Ethik, *Suki* Ästhetik etc. Der Stil ist durch das gesamte Curriculum einheitlich: Es handelt sich jeweils um eine Geschichte, die in Abschnitten über ein Jahr hinweg gelesen werden kann, es wird in einer „Forschergemeinschaft“ (*community of inquiry*) diskutiert. Die Kinder werden eingeladen und ermutigt über verschiedene Situationen nachzudenken

und Themen herauszufinden, über die sie gerne sprechen würden. Diese werden dann manchmal an eine Tafel geschrieben, eine Aussage oder Frage wird herausgegriffen und ein philosophisches Gespräch wird vom Facilitator (Begleiter oder Begleiterin des Gespräches) geleitet. Dabei wird dem „Philosophieren“ (der Tätigkeit des Philosophierens) im Gespräch bzw. im Dialog, gegenüber dem Lehren von Philosophie als Gegenstand (traditioneller Philosophieunterricht), die Hauptbedeutung beigemessen. In der Gestaltung der Curricula wird also in Abhängigkeit von der Schulstufe, in der sich die Kinder befinden der eigentliche Schwerpunkt auf spezifische Bereiche, wie z.B. Logik oder Ethik gelegt. Lipman glaubt, dass dieser Zugang das Denken der Kinder verbessert indem mit ihnen wichtige Fähigkeiten geübt werden wie z.B. die Fähigkeit, Vergleiche anzustellen, zu argumentieren, mit Regeln zu arbeiten, klassifizieren, Unterscheidungen zu machen etc. In den Handbüchern kann man Übungen und Diskussionspläne dazu finden. Entscheidend für das Lipman ist die Kontinuität des Philosophierens mit den Kindern.

Einige Autoren haben die Grundidee des Philosophierens mit Kindern weiterentwickelt, wobei einige auch andere Wege gehen. Unter diesen findet man die Werke von Murriss (1995), die die Verwendung von Bilderbüchern als Grundlage für die Diskussion eingeführt hat, McCall (1990), Fisher (1996, 1997, 1997b), Fox (1996), Cam (1993) und Lake (1991), die alle unterschiedliche Texte wie Geschichten, Märchen, Gedichte oder Spiele verwenden um das Denken der Kinder zu entwickeln. Innerhalb dieser Zugänge werden üblicherweise Themen identifiziert, von denen einige als ‚philosophisch‘ bezeichnet werden und die die Kinder identifizieren und in der Klasse diskutiert werden (z.B.: Mobbing, Fairness, Rechte etc.), wobei eine Methode ähnlich der von Lipman entwickelten verwendet wird. Man kann die Verwendung von Bildern, Videos und einer Reihe von Aktivitäten feststellen, die insgesamt im Programm von Lipman zu fehlen scheinen. Es gibt eine weitere Auswahl an Texten, die in den meisten Fällen nicht speziell für das Philosophieren mit Kindern geschrieben wurden. Aber das generelle Ziel, über welchen Zugang auch immer, ist es, Philosophie durch die Tätigkeit des

Philosophieren zu lehren, indem die Klasse zu einer „community of inquiry“ (Forschergemeinschaft) entwickelt (ähnlich zu „circle time“) und diese sich auf einen Dialogprozess über ein von den Kindern gewünschtes Thema einlassen.

## **Konzepte erfinden, formen, schaffen, herstellen**

Es wäre an dieser Stelle interessant und nützlich, zu berücksichtigen, was Deleuze, Guattari und Rorty über „Philosophie“ zu sagen haben. Für Deleuze und Guattari (1994) ist Philosophie „die Kunst des Formens, Erfindens und Herstellens von Konzepten“. Das Ziel der Philosophie ist es, Konzepte zu erschaffen, die immer neu sind. Sie zitieren Nietzsches Idee über die Rolle des Philosophen und der Philosophie: „Philosophen dürfen Konzepte nicht mehr als Geschenk akzeptieren noch diese einfach reinigen und polieren, sondern sie zuerst erschaffen, präsentieren und überzeugend machen“ (S. 5). Für Deleuze, Guattari und Nietzsche besteht die Rolle der Philosophen darin, den Konzepten, die sie nicht (selbst) erschaffen haben, zu misstrauen. Deleuze und Guattari argumentieren, dass Philosophie nicht Betrachtungen, Reflexionen oder Kommunikation sind. Vielmehr ist es die Erschaffung von Konzepten, die Erzeugung von Wissen durch die „Freunde der Weisheit“, eben die Philosophen.

Deleuze hebt unaufhörlich das kreative Element in der Philosophie hervor:

...Konzepte tauchen zunächst nicht fertig auf, sie existieren nicht bereits: Man muss Konzepte erfinden, erschaffen und das beinhaltet gerade soviel Schaffenskraft und Erfindungsgabe, wie man sie auch in Kunst und Wissenschaft findet. Die Aufgabe der Philosophie war es immer, neue Konzepte mit ihrer eigenen Notwendigkeit zu erschaffen, Da sie nicht einfach das sind, was welche Generalitäten auch immer gerade in Mode sind. Sie sind vielmehr Einzelfälle, die auf die täglichen Gedankenflüsse einwirken: Es ist extrem einfach, ohne Konzepte zu denken, aber sobald Konzepte vorliegen, ist es genuine Philosophie. (Deleuze, 1995, S.32).

Die Kreativität von Deleuze und Guattari kann anhand von zwei Beispielen von Konzepten, die sie über die Metaphern von „Rhizomen“ (oder den „Körper ohne

Organe<sup>101</sup>) und die „Linien“, die uns ausmachen entwickeln. Für Deleuze gibt es zwei Denkmodi, die vertikalen, wo die verwendete Metapher ein Baum ist, und die horizontalen, für das das Rhizom<sup>102</sup> die Metapher ist.

Deleuze und Guattari argumentieren, dass alle moderne Philosophie sich auf der Metapher des Spiegels<sup>103</sup> oder des Baumes gründet. Entsprechend der ersten Metapher spiegelt sich die Wirklichkeit transparent im Bewusstsein wieder. Entsprechend der zweiten Metapher organisiert sich der Geist sein Wissen von der Wirklichkeit (durch den Spiegel zur Verfügung gestellt) in systematischen und hierarchischen Prinzipien (Wissenszweige) welche sich in festen Grundlagen (Wurzeln) gründen. Diese sind:

... repräsentatives Denken, das analog ist: Sein Anliegen ist es, eine Übereinstimmung zwischen symmetrisch strukturierten Domänen des Subjekts, seine Konzepte und das Objekt der Welt, auf das die Konzepte angewendet werden – das baumartige (verzweigte) Modell des Denkens“, das von einer abstrakten Maschine der Sprache, die fixiert, linear und auf Dualitäten aufgebaut ist. (Leach & Boler, 1998, S. 156)

Die Intention der Rhizomatiker ist es, philosophische Bäume mit ihren ersten Prinzipien zu entwurzeln und binäre Logik zu dekonstruieren. Rhizomatiker versuchen ihre Wurzeln auszubreiten um neue Verbindungen zu erstellen: Information in divergente unzentrierte Systeme zu des-zentrieren, und Sprache in multiple semiotische Dimensionen. Leach und Boler (1998 S. 157) führen als Beispiel des ernsthaften Tratsches als eine der Rizomatik nahen Praxis an: „Wir können niemals ganz wissen, wohin sich der Tratsch bewegt, wen er erreicht, wie er sich verändert und wie und von wem er verstanden wird.“ (S. 158). Möglicherweise ist es diese Art von ernsthaftem Tratsch, den wir in den Klassen fördern müssen.

---

<sup>101</sup> Best and Kellen (1991) beschreiben den „Körper – ohne Organe“ als einen Körper ohne Organisation, einen Körper, der sich seinem sozial artikulierten, disziplinierten, semiotisierten und subjektivierten Zustand (als ein „Organismus“), um zerlegt, demontiert und entfremdet zu werden und daher imstande, auf neue Art wiederhergestellt zu werden. (S.90-91).

<sup>102</sup> Ein Rhizom ist ein unaufhörlich wachsender, üblicherweise horizontaler unterirdischer Stamm, der in bestimmten Abständen seitliche Triebe und Adventivwurzeln ansetzt.

<sup>103</sup> Dies ist die Metapher für Philosophie, die Rorty (1990) in seinem gleichnamigen Buch diskutiert.

## Gespräche

Rorty (1980) beschreibt die traditionelle Philosophie als diejenige Disziplin, die versucht, „dauernde, ewige Probleme – Probleme, die auftauchen, sobald jemand reflektiert“ (S. 3). Solche Philosophie ist eine, die versucht, sich „Grundlagen“ des Wissens auszudenken und da sie die Kraft erzielt, diejenige Disziplin zu sein, die diese „Grundlagen“ besitzt, behauptet, dass sie selbst die Gültigkeit oder andernfalls alle anderen Formen des Wissens und der Kultur beurteilen kann. Daher hat die traditionelle Philosophie diese Kraft alles Wissen und Kultur zu regulieren: was man wissen kann und was man nicht wissen kann.

Das zentrale Bemühen der Philosophie ist es, eine generelle Theorie der Repräsentation (Darstellung) zu sein, eine Theorie, die die Kultur in Bereiche, die die Wirklichkeit gut darstellen, aufteilen wird, in solche, die sie weniger gut darstellen wird und solche, die sie überhaupt nicht darstellen (ungeachtet des Anscheines, den sie erwecken). (Rorty 1980, S. 3)

Rorty argumentiert unter Berufung auf Dewey, dass Wissen dasjenige ist, woran zu glauben wir sozial berechtigt sind, mit anderen Worten, dass Wissen ein soziales Konstrukt ist (S. 9). Er weist darauf hin, dass ein erkenntnistheoretischer Diskurs entweder auf einer Menge von Regeln, die uns sagen wie eine rationale Übereinstimmung erreicht werden kann, oder auf Verhältnismäßigkeit („Kommensurabilität“) beruht. Eine Erkenntnistheorie zu haben bedeutet, ein „Maximum an gemeinsamen Boden mit anderen zu haben“ (S. 316). Dieser gemeinsame Boden muss außerhalb von uns, unter uns oder in uns, in unserem Geist sein.

Die Angemessenheit aufzugeben bedeutet noch nicht, dass man Relativist wird. Rationale Übereinstimmung und Meinungsverschiedenheit kann immer noch im Gesprächsverlauf erreicht werden. Dies ist der hermeneutische Zugang zur Philosophie, wobei es immer Hoffnung auf eine Übereinkunft gibt, solange das Gespräch besteht. (S. 318) Die community of inquiry (Forschergemeinschaft) in der Tradition von Lipman versucht diesen gemeinsamen Boden mit anderen

zusammen zu errichten, wobei manchmal eine Übereinstimmung, eine Konklusion erreicht wird; aber nicht immer. Wichtig ist, dass der Kommunikationsakt, der Dialog weiterhin stattfindet.

## **Normale und nicht-normale Philosophie**

Unter Berufung auf Kuhns Unterscheidung zwischen normaler und revolutionärer Wissenschaft unterscheidet Rorty zwischen normalem und abnormalem Diskurs. Im normalen Diskurs gibt es vereinbarte Regeln, Konventionen, eine vereinbarte Epistemologie. Revolutionärer Diskurs geschieht wenn jemand diese Regeln nicht anerkennt und in den Diskurs eine neue kreative Haltung einbringt, die durch Hermeneutik verstanden werden kann. „Hermeneutik ist, wohin wir gelangen, wenn wir nicht mehr erkenntnistheoretisch sind“ (Rorty 1980, S. 324). Und gerade durch eine solche hermeneutische Übung, dass das ungewohnte studiert und vertraut gemacht wird, wird eine neue Erkenntnistheorie geformt. Hermeneutik im Sinne Rortys ist notwendig, wenn der Diskurs inkommensurabel ist. Der nicht-normale Diskurs wird dann revolutionär oder wird einfach missachtet. Wenn Erkenntnistheorie nicht möglich ist, wenn überhaupt kein gemeinsamer Boden gefunden werden kann, dann ist alles, was man tun kann:

... zeigen, wie die andere Seite von unserem Standpunkt aus gesehen aussieht. Alles was wir daher tun können, ist Hermeneutik über die Opposition – versuchen zu zeigen, wie die merkwürdigen oder paradoxen oder beleidigenden Dinge, die sie sagen mit dem Rest dessen, was sie sagen wollen zusammenhängen und wie das was sie sagen aussieht, wenn es in unsere eigene alternative Ausdrucksweise gesetzt wird. (Rorty 1980, S. 365).

Solch ein Diskurs ist das, was Rorty eine erbauliche Rede nennt, ein Diskurs der nicht-normal sein soll um uns mit Hilfe der Kraft der Seltsamkeit aus unserem alten Selbst herauszuführen, um uns zu helfen, neue Wesen zu werden“ (Rorty 1980 S. 360). Für Rorty ist ein nicht-normaler Diskurs immer schädlich für den normalen Diskurs.

In der Diskussion von Philosophie unterscheidet Rorty zwischen zwei Typen von Philosophie: systematische Philosophie, die wir „normale“ Philosophie nennen könnten und Erbauungsphilosophie, die die für die systematische Philosophie schädliche nicht-normale Philosophie ist. Als Beispiel könnte die Art, wie postmoderne Philosophie – als nicht-normaler Diskurs gesehen, die Erbauungsphilosophie, die von den „Rand“-Philosophen herbeigeführt worden ist – für die moderne Philosophie wie sie durch die letzten Jahrhunderte hindurch von den Mainstream - Philosophen entwickelt worden ist. Rorty beschreibt die Erbauungsphilosophen als diejenigen, die

... den Raum für das gleiche Gefühl des Wunders das Dichter manchmal hervorrufen können, offen halten wollen, sich wundern, dass es etwas Neues unter der Sonne gibt, etwas, das *keine* akkurate Darstellung dessen, was bereits vorhanden war, darstellt, etwas das (zumindest im Moment) nicht erklärt und kaum beschrieben werden kann (Rorty 1980, S. 370)

Erbauungsphilosophen sind nicht daran interessiert, objektive Wahrheiten zu finden, sondern sie interessieren sich dafür, die Konversation aufrechtzuerhalten.

## **Können Kinder 'Erbauungsphilosophen' werden?**

Wahrscheinlich nicht. Erbauungsphilosophie schadet der systematischen Philosophie. Sie ist nicht deren Anthithese. Um gute Erbauungsphilosophen zu werden müssen Kinder von dem normalen philosophischen Diskurs in die systematische Philosophie einsteigen. Ohne diese Philosophie haben Kinder, wie auch Erwachsene das Problem beim Konstruieren von einem neuem Diskursen, oder beim Schaffen von neuen Konzepten (Deleuze and Guattari). Die Arbeiten der Erbauungsphilosophen, wie Deleuze and Guattari, Foucault, Derrida, Rorty, Habermas sind schädlich für die „taditionelle“ systematische Philosophie. John Caputo drückt den Ruf der Erbauungsphilosophen so aus:

... ein Rückruf, zurück zur menschlichen Grundeinstellung unseres Lebens , zurück zu Anfang und Moralität, zur Freude und der Tragödie des menschlichen Daseins, zum Verstehen unseres Selbst, indem wir uns selbst *erkennen*. Aus meiner Sicht ist jede Hermeneutik abhängig von der Anerkennung dieser Tatsachen, um unsere Fähigkeiten und Bedeutungen herauszufinden (Caputo, 1985, p.266).

In diesem Sinne, sollten Kinder ermutigt werden sich selbst zu “erkennen”, und sich selbst ihrer Bedeutung klar zu werden. Foucault (1982) drängt uns zu fragen: „Was geschieht gerade jetzt? Was passiert mit uns? Was ist die Welt, diese Zeitspanne, dieser Moment in dem wir leben? (S. 216) Was beim Philosophieren mit Kindern vorgeschlagen wird, ist, dass wir Kinder ermutigen solche Fragen zu stellen, und dass sie auch Dinge des normalen Diskursen in Frage stellen sollen, *to inquire*, ein Begriff, den Rorty abgelehnt hat.

## **Die Community of Inquiry (Forschergemeinschaft) und die Vielfalt**

Für Rorty suggeriert das Wort „inquiry“ (Untersuchung, Erhebung, Forschung) eine Suche nach Wahrheit oder nach Grundlagen. Konversation, wie die Rhizome von Deleuze und Guattari, sind offener, freier, wo die Vielfalt der Stimmen möglich sind. Das ist es, was mit Hilfe des Philosophierens mit Kindern in den Schulen ermutigt werden soll: Konversation über unser soziales Verhalten, wie dieses entsteht, beibehalten und abgestellt wird (Bernstein, 1985, S. 83). Das ist durch *phronesis* möglich, übersetzt von Smith (1999) als praktisches Urteil. Solches Urteil beinhaltet Verstehen. (Lyotard 1994, S. 95).

Bei der Förderung von Vielfalt sollte ein weites Spektrum von Texten in der Klasse verwendet werden. Ich verstehe unter Texten alle Materialien, die verwendet werden können um in der Klasse ein Gespräch unter den Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern zu initiieren. Zum Beispiel, wenn der Schwerpunkt auf „Binarismus“ (Zweiteilung) gelegt wird, z.B. männlich/weiblich, gut/schlecht, Wissenschaft/Kunst, schriftlich/mündlich, subjektive/objektive Wahrheit, kann man Photos, Filme, Gedichte, Dialoge, Zeitschriften und Märchen verwenden, um das Gespräch zu beginnen. Wenn der Schwerpunkt der Diskurs ist, und wie diese zum Beispiel Wissen und Bedeutung herstellt, wird die Klasse und

die Schule selbst zum Text. Tagebücher und Erzählungen von Schülerinnen und Schülern wie auch Biographien sind besonders wertvoll. Über sich selbst zu schreiben hilft Schülerinnen und Schülern sich selbst in unterschiedliche Positionen zu versetzen, und ihre Geschichten zu schreiben hilft ihnen, zu sehen, wie sie festgelegt wurden. „Schreiben ist ‚sich selbst zu zeigen‘, sich selbst in den Blickpunkt zu stellen, sein Gesicht in der Gegenwart des anderen erscheinen zu lassen (Foucault in Rabinow 1997 S.216). Über sich selbst zu schreiben ist ein Weg, mit sich selbst in den Dialog zu treten, Texte zu schreiben und gleichzeitig sich selbst zu erschaffen.“

Nach dem Zusammentreffen mit dem Text werden die Schülerinnen und Schüler gebeten sich die Themen, über die sie sprechen wollen auszuwählen; das kann entweder in kleinen Gruppen oder in der ganzen Klasse geschehen, was ich „Gesprächsgemeinschaft“ nenne. Das Problem die Klasse in eine Gemeinschaft zu verwandeln ist, dass eine Gemeinschaft diejenigen ausschließt, die nicht hineinpassen. Young (1990) argumentiert dass:

Das Ideal der Gemeinschaft setzt Subjekte voraus, die einander verstehen wie sie sich selbst verstehen. Dies negiert daher den Unterschied zwischen Subjekten. ... Es negiert Unterschiede in räumlicher und zeitlicher Distanz ... [es] totalisiert und detemporalisiert seine Konzeption vom sozialem Leben indem ein Gegensatz zwischen authentischen und nicht-authentischen sozialen Beziehungen errichtet wird. Auch das Verstehen von sozialem Wandel wird detemporalisiert, indem die gewünschte Gesellschaft als komplette Negation der bestehenden Gesellschaft postuliert wird. Dies bietet daher kein Verstehen der Bewegung von hier nach dort, das in einem Verstehen der Widersprüche und Möglichkeiten existierender Gesellschaften gründet. (S. 302)

Young bietet ein Modell einer repressionsfreien Stadt als Modell für das Verstehen von sozialen Beziehungen. So eine Stadt besteht aus verschiedenen Gemeinschaften und diese sollen im Klassenzimmer reflektiert werden. Die Lehrpersonen werden ermutigt das Gespräch zwischen den verschiedenen Gemeinschaften zu fördern und Kinder zu ermutigen sich abhängig von ihren Interessen von einer Gemeinschaft in die andere zu bewegen. Man muss auch anerkennen, dass von Zeit zu Zeit eine Kommunikation zwischen Gemeinschaften scheitert, und gerade hier gibt es keine gemeinsame Erkenntnis mehr in der Rortys

hermeneutischer Ansatz den Weg zum Verstehen innerhalb verschiedener Gemeinschaften ebnet.

In solchen Gesprächen sollen Kinder dazu angeregt werden, darüber zu reflektieren wer spricht (Mann/Frau, schwarz/weiß, Lehrerin/Schülerin), von welcher Position aus, innerhalb welchen Kontextes und was der Inhalt des gesagten ist. In solchen Gesprächen werden Kinder ermutigt zuzuhören und auf den Ideen der anderen aufzubauen.

Im Gespräch sollen die Kinder ermutigt werden, ihre „neue“ Position auf verschiedene Art und Weise auszudrücken und auch Produkte zu erstellen (Kunst, Gedichte, Spiele, Aufsätze) und diese Ideen weiterzuentwickeln. Gespräche sind transformativ. Sie übermitteln beides, das was gesprochen und das was das Subjekt darstellt. Durch die Aktivität des Schreibens über ihre Gespräche und ihre Erfahrungen erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler interaktiv ihr Wissen. In diesem Sinne ist das geschaffene Wissen autobiographisch; Es ist ein Teil von Ihnen darin. Es wird eine persönliche Erzählung, ein besseres Verstehen der „Orte“ in denen sie sind. Man hofft, dass Kinder durch solche Diskussionen erkennen können, wie Institutionen und Ideen von Menschen geschaffen werden und wie diese den Interessen der einzelnen Gruppen angepasst werden. Das heißt nicht, dass Kinder nicht über soziale Konventionen, Institutionen und Werte aufgeklärt werden sollen; Es bedeutet nur, dass ein solcher Unterricht offen für Kritik und Evaluation sein soll. Einige Themen könnten Folgendes enthalten:

- Eine Diskussion über „gemeinsame“ europäische Werte: Menschenrechte, Menschenwürde, Grundfreiheiten, Demokratische Legitimation, Friede und die Ablehnung von Gewalt, Respekt gegenüber anderen, ein Geist von Solidarität (innerhalb Europas und gegenüber der Welt als Ganzes), gerechte Entwicklung,

gleiche Möglichkeiten, die Ethik rationalen Denkens: die Ethik von Evidenz und Beweis, Umweltschutz und persönliche Verantwortung.<sup>104</sup>

- Eine Diskussion über Schulcurriculum: eher Schwerpunkt auf „Strukturen“ als auf „Gegenstände“, Schwerpunkt auf „Einheit“ eher als auf „Unterschiede“, Effizienz, Effektivität und das Messen von „Performativität“, Kontrolle der Schülerinnen und Schüler und des Lehrkörpers, das Studium von Schulbüchern gegenüber Genderthemen, Ethnien, und die Art, wie Wissen vermittelt wird: Nicht selbst erarbeitet sondern vorgegeben, als universell und ahistorisch anstatt von partiell, lokal und spezifisch, die Art und Weise, wie Erziehung versucht, Subjekte auf die eine oder andere Art zu gestalten...<sup>105</sup>
- Eine Diskussion über Fernsehprogramme und generell über Medien: Informationstechnologie, die Konsumentenmanipulation, die Welt der Zeichen und Bilder, der Realität und Hyperrealität, von Simulacra: Der Ersatz und die Reproduktion der Wirklichkeit...<sup>106</sup>

## Das 'Subjekt'

Deleuze and Guattari sprechen vom "Subjekt", welches wie eine Hand ist, die mehrere Linien umfasst. Für sie gibt es drei grundlegende Arten von Linien; Die 'rigid segmentary line' die eine molare Linie ist, die durch binäre Gegensätze: Bosse und Arbeiter, Männer oder Frauen weiße oder schwarze, fixierte und normalisierte Identitäten innerhalb unterschiedlicher Institutionen konstruiert; die 'supple segmentary line' eine molekulare Bewegung weg von der molaren Rigidität, wo die Sprünge sich zu zeigen beginnen. Und schließlich die 'lines of flight', die deterritorialisieren Bewegungen weg von der molaren Identität, wo die Sprünge zu Brüchen werden, und dass das Subjekt im Prozess des Multipelwerdens zerschlagen wird. Diese letztere Linie ist die Ebene der Kreativität und der Wünsche. Aber es kann auch die Ebene des Todes und der

---

<sup>104</sup> Siehe den Bericht, der von der Studiengruppe über Erziehung und Bildung der europäischen Kommission: *Accomplishing Europe through Education and Training* (1997). veröffentlicht worden ist.

<sup>105</sup> Die meisten dieser Themen werden in Blake et al (1998) diskutiert.

<sup>106</sup> Siehe Baudrillard (1983, 1988).

Zerstörung sein. Für Deleuze und Guattari (1987 S.204) gibt es kein soziales System, das nicht in all diesen Richtungen defekt ist. Es gibt immer mehrere Wege zu entkommen und Veränderungen sind möglich. Der Staat versucht immer zu kontrollieren, zu disziplinieren, rhizomatische Gedanken durch Theorie, durch totalitäre Formen der Philosophie und in der Praxis durch die Polizei und durch Bürokratie.

Foucault, Deleuze und Guattari haben gezeigt, dass es Handlungsbeschränkungen gibt, die über uns stehen. Normierung und Kontrolle auf allen Ebenen, einschließlich der Schule, schränken unsere Kapazität Entscheidungen zu treffen und unter Alternativen auszuwählen (hyperdialog) ein. Dies steht im Gegensatz zu dem was Existentialisten wie Sartre glauben: das ein „Subjekt drei Schlüsselcharaktere besitzt, die einander bedingen. ein selbsttransparentes Bewusstsein, freiwillige Selbst-Determination und (in größerem oder kleinerem Ausmaß) die Festlegungen der eigenen Erfahrung. (May, 1994 S.76). Dies steht im Gegensatz zu dem Eindruck, den einige Lehrerinnen und Lehrer beim Philosophieren mit Kindern vermitteln: Wo Diskussionen, Dialog und Verstehen als Befreiungswerkzeuge mit denen wir uns von verschiedenen dominierenden Faktoren befreien können, vorgestellt werden.

Foucault, Deleuze und Guattari argumentieren, dass wir sozial bestimmt sind, dass es Kräfte und Mächte gibt, die uns und unser Wissen konstituieren. Unsere Überlegungen, unsere Denkweisen sind das Resultat solcher Kräfte. Für Deleuze und Guattari sind solche Kräfte die Kräfte der Wünsche, für Foucault sind sie die Kräfte der Macht. In *The History of Sexuality Vol. 1* (Sn.94-96) erklärt Foucault, dass Macht nicht etwas ist, das erworben, ergriffen oder geteilt wird, etwas, das jemand hält oder entgleiten lässt. Macht wird an unzähligen Punkten ausgeübt“, sodass Machtbeziehungen nicht in übergeordneten Positionen, mit nur einer Rolle des Verbots oder einer Begleiterscheinung vorkommt; sie spielen eine direkt produktive Rolle, wo auch immer diese zu Vorschein kommen.“ Dass Macht „von unten“ kommt ist nicht binär (Beherrscher/ Beherrschter); Macht ist beides:

„intentional und nicht-Subjektiv“; Es gibt keine Macht, die ohne Ziele und Bedenken ausgeübt wird; Es gibt immer einen Widerstand gegen die Macht und es gibt aber auch kein Entkommen, es gibt keine „Aussenseite“<sup>107</sup>.

Oft wird diese Macht, die nicht notwendigerweise suppressiv ist, versteckt und mit Wissen verkoppelt. Es ist diese Macht, die das Subjekt ausmacht. Ein produziertes anstelle eines produzierenden Subjekts.

Die Konstitution des Subjekts kommt von außerhalb seines eigenen Reflexions- und Entscheidungsbereiches, auf diese Weise unterminiert mit einem Federstrich die Transparenz, Freiwilligkeit und Selbstkonstitution des Subjekts. (May, 1994. S.77).

Für Foucault hat das Subjekt keine Essenz. Menschen werden zu Subjekten, sie werden konstituiert. Aber konstituiert sein, das bedeutet nicht, dass wir total von äußeren Kräften determiniert sind. Jemand kann ein ‚Subjekt‘ unter der Kontrolle eines anderen sein, aber jemand kann ein ‚Subjekt‘ im Sinne von Selbsterkenntnis, bewusst seines Selbst als Subjekt sein. Philosophie für Kinder und die Förderung des Gespräches oder „ernsthaften Tratschens“ in der Schule hilft Schülerinnen und Schülern sich selbst als Subjekt mit eigener Lebensgeschichte bewusst zu werden, in den verschiedenen Gesprächen (die oft widersprüchlich sind) in die sie einbezogen werden, um das zu praktizieren was uns ausmacht.

Das kann durch Gespräche in der Klasse geschehen, indem Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer ihre Lebensgeschichte reflektieren. Sie werden dabei ermutigt über die machtvollen Beziehungen in der Klasse, der Schule, nachzudenken und darüber hinaus welche Positionen sie einnehmen, ihr Geschlecht (Mann/Frau), ihre Hautfarbe (schwarz/weiss), Intelligenz (klug/abgestumpft) und wie sie sich selbst positionieren, indem sie sich selbst schaffen. Der Gegenstand des Gespräches ist nicht notwendigerweise ein Schulgegenstand, eine Geschichte, ein Buch oder ein anderer Stimulus. Die Kinder sind das Subjekt.

---

<sup>107</sup> See also Gordon, G. (ed) (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977* by Michel Foucault. New York: Pantheon Books (pp.142-142).

## Zusammenfassung

Das ganze Kapitel hindurch habe ich versucht die Diskussion über den Dialog zu eröffnen und nicht sie abzuwürgen. Ich habe dahingehend argumentiert, dass es für die Menschen, die mit Kindern philosophieren, nützlich ist, Philosophie als Tätigkeit ausgehend von Gespräch und kreativem Konzept zu sehen. Der Schwerpunkt ist also Philosophie als kreative Tätigkeit. Andererseits darf man nicht vergessen, dass, Kinder um erbauliche Philosophen zu werden, zunächst in den „normalen“ systematischen philosophischen Diskurs eingeführt werden müssen. Ich habe gezeigt, dass es durch Gespräche unter verschiedenen Gemeinschaften in den Klassen möglich ist, den möglicherweise ausschließenden Effekt einer Gemeinschaft für diejenigen die nicht „hineinpassen“ hervorzuheben. Ich habe auch aufgezeigt, dass nach einer Reihe von Autoren unser Wissen und wir sozial konstruiert sind, dass Macht in unserem täglichen Leben eine wichtige Rolle spielt und dass Kindern geholfen werden kann, durch Gespräche über eine Anzahl von Themen, die oben vorgeschlagen wurden, durch eine Aktivität, die sehr vom Dialog abhängig ist, die wir „Philosophie für Kinder“ nennen, Bedeutung zu erlangen.

## Bibliographie

- Baudrillard, J. (1983). *In the Shadow of the Silent Majority*. New York: Semiotext(e).
- Baudrillard, J. (1988). *America*. London: Verso.
- Baudrillard, J. 'Game with Vestiges' *On the Beach* 5 (Winter) p.24.
- Bernstein, R.J. (1985). 'Philosophy in the Conversation of Mankind' in Hollinger, R. (ed). *Hermeneutics and Praxis*. University of Notre Dame Press
- Best, S. & Kellner, D. (1991) *Postmodern Theory, Critical Interrogations*. London: Macmillan Press.
- Cam, P. (Ed.). (1993). *Thinking Stories Philosophical Inquiry for Children*. Books 1 and 2. Teachers Resource/Activity book. Sydney: Hale and Iremonger.

- Caputo, J.D. (1985). 'The Thought of Being and the Conversation of Mankind: The Case of Heidegger and Rorty' in Hollinger, R. (ed). *Hermenutics and Praxis*. University of Notre Dame Press
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* London: Verso.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations*. New York: Columbia University Press.
- European Commission. (1997) *Accomplishing Europe through Education and Training. Report by the study group on education and training*. Luxembourg: Office for the Publications of the European Communities.
- Fisher, R. (1996). *Stories for Thinking*. Oxford: Nash Pollock Publishing.
- Fisher, R. (1997a). *Games for Thinking*. Oxford: Nash Pollock Publishing.
- Fisher, R. (1997b). *Poems for Thinking*. Oxford: Nash Pollock Publishing.
- Foucault, M. (1976) *The History of Sexuality. Vol. 1. An Introduction*. London: Penguin Books
- Foucault, M. (1982). 'The Subject and Power', in Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1982) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fox, R. (1996). *Thinking Matters: Stories to Encourage Thinking Skills* Exmouth: Southgate.
- Lake, M. (1991). *Brill the Brave*. Birmingham: Questions Publishing Company.
- Leach, M. & Boler, M. (1998) 'Gilles Deleuze: Practicing Education through the Flight of Gossip', in Peters, M. (1998). *Naming the Multiple*. London: Bergin & Garvey.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children: Montclair State University.
- Lipman, M. (1983). *Lisa* (2nd ed.) The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M.(1978). *Suki* The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Liotard, J.F. & Thebaud, J.L. (1994). *Just Gaming* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- May, T. (1994). *The Political Philosophy of Poststructuralist Anarchism*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- McCall, C. (1990). *Laura and Paul: A Philosophical Novel for Children* Glasgow: Glasgow University Press.
- Murris, K. (1992). *Teaching Philosophy with Picture Books*. London: Infonet Publications Ltd.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Basil Blackwell.

- Schaafsma, D. (1998). 'Performing the Self: Constructing Written and Curricular Fictions', in Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (1998). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College Press.
- Smith, P. (1999). 'Paths of Judgment: The Revival of Practical Wisdom', in *Philosophy of Education Society of Great Britain: Conference Papers 1999*. Oxford: New College.
- Young, I.M. (1990) 'The Ideal of Community and the Politics of Difference', in Nicholson L.J. (1990). *Feminism/postmodernism*. London: Routledge.

i Siehe den Report unter den Titel *The State of International Co-operation in Philosophy for Children*, *Unesco Meeting, Paris March 1998* by Sasseville M. (1999).

ii Siehe Fisher R. (1998) Kapitel 7

iii Das IAPC (Institute for the Development of Philosophy for Children) hat acht Kinderbücher zusammen mit ihren dazugehörigen Handbüchern herausgebracht. Für die Details: Siehe die Bibliographie.

iv Nachgedruckt als *Thinking In Community In Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines* (1997) Vol.xvi No.4 pp.6-21.

v Beispiele bei Matthews, G (1984), Parfin, L. (1999) For examples see Matthews, G. (1984), Parfin, L. (1999).

vi Siehe Rorty (1980) *Philosophy and the Mirror of Nature*.

vii Eine Ironistin wird von Rorty (1995, S. 75) als jemand definiert, die ihre Zeit damit verbringt, "sich über die Möglichkeit Sorgen zu machen, dass sie in den falschen Stamm hineingeboren wurde, dass ihr das falsche Sprachspiel beigebracht worden ist. Sie sorgt sich, dass der Vorgang der Sozialisation, der sie zu einem menschlichen Wesen gemacht hat, indem er ihr eine Sprache gegeben hat, ihr die falsche gegeben hat und sie somit zur falschen Art eines menschlichen Wesens gemacht hat.

viii Wir können von der Tatsache ausgehen, dass funktionierende Sprachspiele, in denen Sprechakte ausgetauscht werden, auf einem zugrundeliegenden Konsens beruhen. Dieser Konsens gründet sich in der gegenseitigen Anerkennung von zumindest vier Anforderungen an die Gültigkeit dessen, was Sprecher einander kundtun: die Verständlichkeit der Äußerung, die Wahrheit seiner Aussagekomponente, die Korrektheit und Angemessenheit ihrer performativen Komponente und die Authentizität des sprechenden Subjekts. Habermas (1971) S. 17-18.