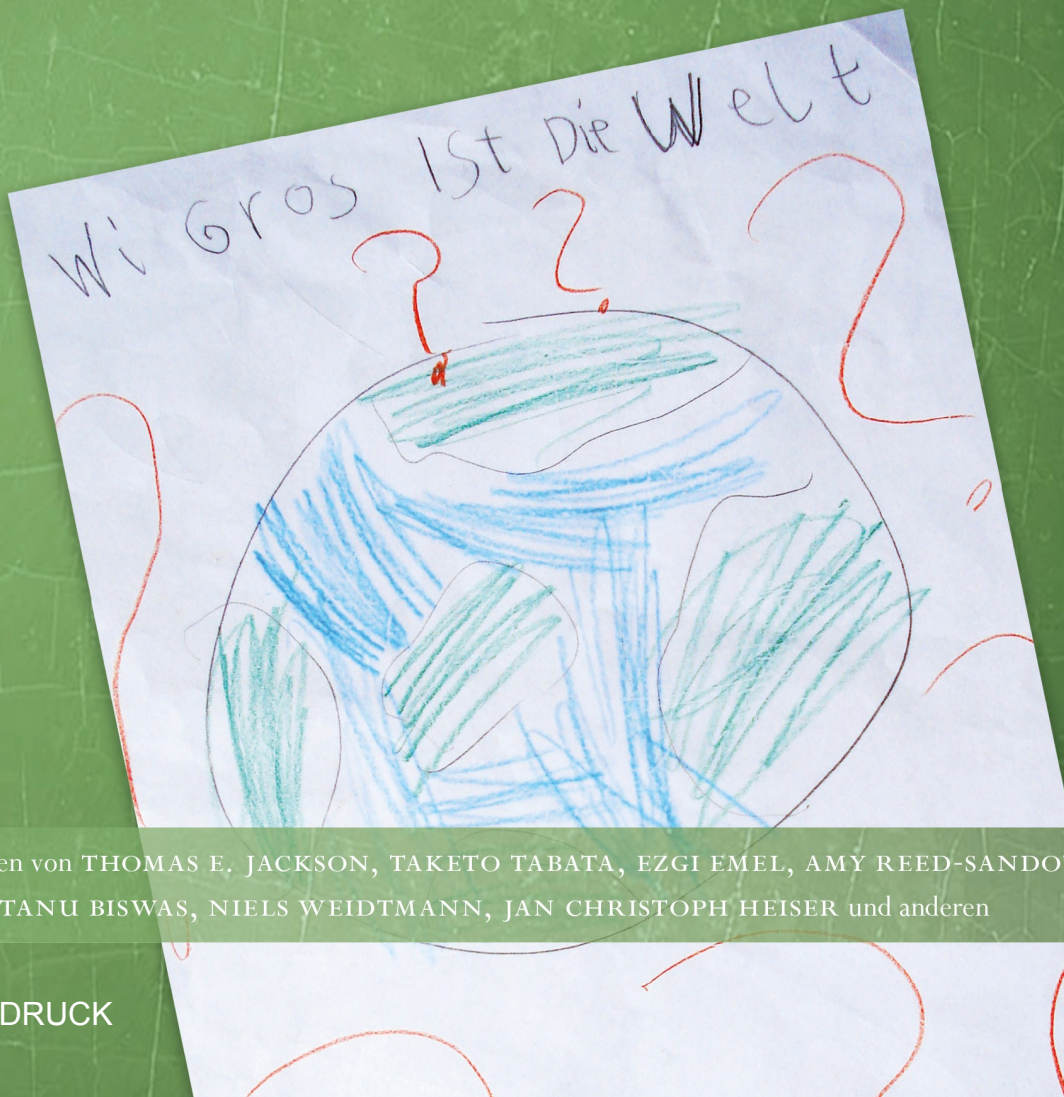


polylog

37²⁰¹⁷

ZEITSCHRIFT FÜR INTERKULTURELLES PHILOSOPHIEREN

Philosophieren mit Kindern weltweit



Mit Beiträgen von THOMAS E. JACKSON, TAKETO TABATA, EZGI EMEL, AMY REED-SANDOVAL,
TANU BISWAS, NIELS WEIDTMANN, JAN CHRISTOPH HEISER und anderen

SONDERDRUCK

Philosophieren mit Kindern weltweit

17

THOMAS E. JACKSON

Primal Wonder – Ursprüngliches Staunen

37

TAKETO TABATA

*Einen sicheren Ort schaffen:
Warum wir in Miyagi mit
Kindern philosophieren*

55

EZGI EMEL

*Philosophieren mit Kindern in
einer Demokratie in der Krise*

75

AMY REED-SANDOVAL

*Interkulturelle Erkundung im
P4C-Klassenzimmer*

*Reflexionen über das Philosophieren
mit Triqui-Kindern in Oaxaca de
Juárez, Mexiko*

89

TANU BISWAS

*Philosophieren mit Kindern über
Grenzen hinweg
Eine childistische Perspektive*

103

NIELS WEIDTMANN

*Interkulturelle Gerechtigkeit und
die Praxis der Menschenrechte*

117

JAN CHRISTOPH HEISER

*Von Aneignungsmaschinen
und Selbstökonomisierungs-
instanzen: Menschenbilder und
Kompetenzgerede im Feld des
interkulturellen Lernens
Auch eine kritisch-»ganzheitliche«
Antwort auf polylog 36/2016*

138

REZENSIONEN

170

IMPRESSUM

2

NAUSIKAA SCHIRILLA

Editorial

4

BRITTA SAAL

*Philosophieren mit Kindern
weltweit
Einleitung*

10

ANJA THIELMANN

*Philosophy for Children (P4C):
Wie alles begann
Einleitung*

TANU BISWAS

Philosophieren mit Kindern über Grenzen hinweg

Eine childistische¹ Perspektive

Übersetzung aus dem Englischen von Britta Saal

Der hier behandelte Gegenstand betrifft transkulturelles Philosophieren insoweit, als davon ausgegangen wird, dass – wie es in Ansätzen der *Childhood Studies* der Fall ist – Kinder ihre eigenen Kulturen haben.² Die Entwicklungen philosophischer Praktiken mit/für Kinder (engl. *Philosophy for Children*: P4C), wie sie in

¹ Anm. d. ÜS: Die Ausdrücke »childistisch/Childismus« wurden entsprechend den Begriffen »adultistisch/Adultismus« aus dem Englischen übernommen und eingedeutscht. Die englischen Begriffe *childist* oder *childism* kommen aus der Tradition der *Childhood Studies*. Siehe John WALL: *All the world's a stage: Childhood and the play of being*, in Emily RYALL, Wendy RUSSELL und Malcolm MACLEAN: *The Philosophy of Play*, Routledge: Oxon 2013, S. 32–43.

² Henry JENKINS (Hrsg.): *The children's culture reader*, New York University Press: New York 1998; Flemming MOURITSEN: »Child Culture – Play Culture«, in: Flemming MOURITSEN und Jens QVORTRUP (Hrsg.): *Childhood and Children's Culture*, University Press of Southern Denmark: Odense 2002, S. 14–39.

dem UNESCO-Bericht von 2007 beschrieben wurden,³ spiegeln eine gängige adultozentrische/erwachsenenzentrierte Tendenz wider, die im Bereich der Erziehung vorherrschend ist. Diese Tendenz platziert das Kind am empfangenden Ende der Lernbeziehung. Das heißt konkret: Der Erwachsene ist der Lehrer und das Kind ist der Schüler. Als Folge scheinen die zeitgenössischen Praktiken im Bereich des Philosophierens mit Kindern die Verantwortung dafür, Kinder im Philosophieren zu schulen, auf die Erwachsenen zu übertragen; die Kinder philosophieren hier unter Anleitung der Erwachsenen. In meiner Nachforschung bin ich auf keinen Ansatz gestoßen,

³ Moufida GOUCHA: *Philosophy – A School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects*, UNESCO: Paris 2007. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf> (Stand: 29.04.2016)

TANU BISWAS hat einen Masterabschluss in Philosophie (2010, University of Pune) wie auch in *Childhood Studies* (2013, Norwegian University of Science and Technology). Sie ist aktuell wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Bayreuth sowie Gastforscherin am Norwegian Center for Child Research.



der die Zuständigkeit für das Philosophieren auf die Erwachsenen überträgt, dass also Erwachsene durch die Kinder zum Philosophieren gebracht werden. Ein kulturspezifisches Vorverständnis dessen, was es heißt zu philosophieren, ist ein möglicher Grund für diese Tendenz. »Kulturspezifisch« bezieht sich hier auf die Erwachsenenkultur im Unterschied zur Kinderkultur und bezeichnet eine adultozentrische Sicht, für die das logische Begründen und Argumentieren als *die* Form des Philosophierens eine Notwendigkeit darstellt. Als Antwort darauf untersucht das hier vorliegende Projekt die Reichweite bzw. den Spielraum der philosophischen Entfaltung Erwachsener, wenn sie als Gäste in die spielerisch gestalteten Welten von Kindern eintreten.

John Wall, ein Vertreter der dritten Generation der *Childhood Studies*, vertritt einen ausdrücklich childistischen Ansatz, der die Erfahrungen von Kindern in die Konzeptualisierung des »Spiels« einbezieht. Spiel wird dabei nicht bloß als eine Aktivität gesehen, sondern als Teil einer ontologischen Struktur des Menschen.⁴ Während es jedoch Wall darum geht, vom Standpunkt der Verspieltheit von Kindern aus zu erfahren, was es bedeutet, menschlich zu sein, ist meine Frage auf die Möglichkeit gerichtet, inwieweit die Erwachsenen philosophisch erblühen⁵ können, wenn sie mit der

Kinderwelt interagieren. Nichtsdestotrotz schließe ich mich Walls Sichtweise an, dass »philosophisch zu denken bedeutet, mit der grundlegendsten Bedeutung des Menschlichseins »zu spielen«.⁶ Dieser Frage bin ich empirisch mittels teilnehmender Beobachtung von Kinderbürgern⁷ in Trondheim (Norwegen) nachgegangen. Meine Methode bestand darin, Kinder entweder zu Hause oder an anderen Spielorten zu treffen, um mit ihnen in ihrer spielerisch konstruierten Welt zu interagieren. Unsere Interaktionen wurden gefilmt, und diese Filme stellen die primären Daten für meine selbstreflexive Analyse dar. Die Interaktionen eröffneten mir einen Raum, mögliche Formen des leiblichen Philosophierens mit Kindern zu erleben. Bevor ich jedoch eine meiner empirischen Analysen vorstelle, möchte ich meine Gedanken zum Philosophieren und zur Relevanz eines childistischen Blicks für die Diskussionen um P4C darlegen.

1. ÜBER DAS PHILOSOPHIEREN

Das, *was* gewusst wird, ist bestimmt dadurch, *wie* es gewusst wird. Aus diesem Grund sind die Fragen, *was Philosophie ist* und *was Philosophieren ist*, miteinander verflochten. Ich nehme hier vor allem die zweite Frage genauer in den Blick, da sich meine vordergründige Frage »Was tut man,

4 John WALL: »*All the world's a stage: Childhood and the play of being*«, in Emily RYALL, Wendy RUSSELL und Malcolm MACLEAN (Hrsg.): *The Philosophy of Play*, Routledge: Oxon 2013, S. 32–43.

5 Der Ausdruck »erblühen« erscheint mir in diesem Kontext besser geeignet, um Konzepte wie

»Wachstum« oder »Entwicklung« zu beschreiben.

6 WALL: *All the world's a stage*, S. 40.

7 Der Ausdruck bezieht sich auf den größeren Diskussionszusammenhang von Demokratie und Teilhabe von Kindern.



wenn man philosophiert?« auf die Methode und Form des Philosophierens bezieht.

Allgemein gesagt, beinhalten die Praktiken des P4C, dass die Teilnehmer im Kreis sitzen und über ein bestimmtes Thema gemeinsam nachdenken, wobei das Gespräch von einem Erwachsenen geführt und moderiert wird. In gewisser Weise kann diese Aktivität beschrieben werden als »rationaler Akt«, der die Fähigkeit beinhaltet, den Gedanken sprachlichen Ausdruck zu verleihen. Dieses alleine kann aber meines Erachtens nicht das Philosophieren ausmachen. Des Weiteren baut die Vorstellung des Philosophierens als eines rationalen Akts, der in gesprochener Sprache ausgedrückt wird, auf der Vorstellung auf, das Gehirn sei das Zentrum der »psychischen Lokalisation«⁸. Diese Annahme führt zu der Folgerung: Je mehr das Gehirn entwickelt ist, desto besser ist die Fähigkeit zu philosophieren. Entsprechend ist das erwachsene Mitglied der menschlichen Gattung platziert als der philosophische Führer des Kindes.

Carl Gustav Jung schreibt in Bezug auf die Vorstellung der psychischen Lokalisationen: »Ich muß mich wieder auf meine Freund, den Pueblo-Häuptling beziehen, der meinte, alle Amerikaner wären verrückt, weil sie überzeugt waren, daß sie im Kopf denken. Er sagte: »Wir denken doch mit unserem Herzen.« [...] Dann gibt es primitive Stämme, die ihre psychische Lokalisation in den Bauch verlegen. Das gilt auch für uns: eine bestimmte Kategorie von seelischen Geschehnissen ereignet sich im Ma-

gen. Deshalb sagen wir: »Es liegt mir etwas auf dem Magen.« [...] Sie sehen, das zeigt, was psychische Lokalisierung bedeutet.«⁹ Der Versuch, den Akt des Philosophierens zu erfassen, impliziert also zu fragen, was man mit welchem Teil des Körpers tut, wenn man philosophiert. Sich mit der Natur von Realität, Wissen, Existenz, Werten usw. auseinanderzusetzen oder, wie Wall schreibt, »mit der grundlegendsten Bedeutung des Menschlichseins »zu spielen««,¹⁰ kann als Philosophieren beschrieben werden. Aber *wie* beschäftigt man sich mit diesen Dingen? Jede mögliche beschreibbare Teilaktion, wie z.B. Fragen, Denken, rationale Argumentation, ist bereits für sich schwer zu fassen aufgrund ihrer »mysteriösen« Natur. Und im Unterschied zu einem Problem ist ein Mysterium etwas, *in* dem man ist. »Ein Problem ist etwas, dem ich begegne, das ich komplett vor mir finde und das ich deshalb auch belagern und lösen kann. Aber ein Mysterium ist etwas, in dem ich selbst involviert bin und das deshalb nur als eine Sphäre gedacht werden kann, wo die Unterscheidung zwischen dem, was in mir ist und was vor mir ist, seine Bedeutung und anfängliche Gültigkeit verliert.«¹¹ Um zu fragen, was Fragen bedeutet, muss ich mich selbst fragen. In ähnlicher Weise muss ich, um die Natur des Denkens zu verstehen, selbst denken.¹²

9 Carl Gustav JUNG: *Die Psychologie des Kundalini Yoga: Nach Aufzeichnungen des Seminars 1932*, hrsg. Sonu Shamdasani, Walter Verlag: Zürich 1998, S. 96.

10 WALL: *All the world's a stage*, S. 40.

11 Gabriel MARCEL: *Being and Having*, Dacre Press: Westminster 1949, S. 117.

12 Martin HEIDEGGER: *Was heißt Denken?*, Niemeyer Verlag: Tübingen 1954.

Die Argumentation kann im Prozess des Philosophierens mit den anderen sehr wohl eine Kommunikationsform sein, aber sie ist als solche nicht Philosophie.

8 Mit diesem Begriff beziehe ich mich auf Carl Gustav Jung. Siehe weiter unten.

In diesem Sinn können sowohl der Prozess des Fragens als auch des Denkens nur durch ein anhaltendes Erlebnis gewusst werden, wobei sich der Unterschied zwischen dem Denker und dem Gedanken auflöst. Somit sind die Teilaktionen des Philosophierens Mysterien, die gelebt werden müssen und keine Probleme, die man zu lösen hat. Dieses *Darin-sein* ist mehr als ein mentaler, im Gehirn lokalisierter Akt, und deshalb wird hier unser Vorverständnis von »psychischen Lokalisationen« untersucht.

Es gibt eine verbreitete Sichtweise des Philosophierens als eines »verkopften« Akts. Aber es wäre lächerlich zu unterstellen, dass das Psychische nur im Kopf geschieht; denn das hieße zu akzeptieren, dass der »Geist« dort lokalisiert wäre. Ob nun der Versuch, den Geist in einem Teil des Körpers zu lokalisieren und ihn dennoch als eigenen Körper zu behandeln, überhaupt Sinn macht, ist etwas, das wir mit guten Gründen mit Ryles Kritik am Cartesischen Projekt anzweifeln können.¹³ Den Akt des Philosophierens zu beschreiben ist also äußerst komplex, weil die Teilaktionen wie Denken und Fragen gemeinhin dem Geist zugeschrieben werden; und die akade-

mische Wissenschaft hat noch einen langen Weg vor sich zu erfassen, was der »Geist« ist.

Argumentieren – oder die Übertragung des rationalen Denkens in ein Set von gesprochenen oder geschriebenen Zeichen – gehört zum Bereich der Mitteilung der eigenen Erlebnisse an andere. Abhängig davon, *wer* diese anderen sind, verändert sich die Form der übertragenen Erlebnisse. Dennoch kann das Philosophieren diese übertragene Repräsentation, z.B. in Form eines in norwegischer oder deutscher Sprache ausgedrückten systematischen Arguments, nicht selbst sein. Um es anschaulicher zu machen: Der Zweck des hier vorliegenden Texts ist es, mit einer Gruppe von Menschen zu kommunizieren, die vertraut sind mit akademischen Codes und eine spezifische Form einer bestimmten Sprache lesen können, so dass »mein Wissen« als »wissenschaftlich« anerkannt werden kann. Allerdings ist dieser Text eine konkrete Repräsentation meines Wissens-für-andere und nicht der Prozess und die Erfahrungen selbst, die ich durchlaufen habe. Wenn man nun mit Kindern im Kreis sitzt und ihnen philosophische Fragen stellt, wie z.B. »Was ist Freundschaft?« oder »Was ist Gerechtigkeit?«, und die Kinder antworten nacheinander, philosophieren sie dann oder praktizieren sie Dialektik? Die Argumentation kann im Prozess des Philosophierens mit den anderen sehr wohl eine Kommunikationsform sein, aber sie ist als solche nicht Philosophie.

13 Ryle kritisiert Descartes, einen Kategorienfehler zu begehen, insofern Descartes Geist und Körper als getrennte, aber dennoch ähnliche Entitäten behandelt, die interagieren. Indem Descartes den Geist als einen eigenen Körper betrachtet, versucht er herauszufinden, wo die Geist-Körper-Interaktion stattfindet. Ryle weist diese Frage jedoch zurück, weil er davon ausgeht, dass der Geist nicht im gleichen Sinn wie der Körper eine Entität ist. In: Gilbert RYLE: *The Concept of Mind*, Hutchinson: London 1949.



Wäre dies der Fall, gäbe es keinen Unterschied zwischen Philosophen und Anwälten. Die Fokussierung im Rahmen von P4C auf Worten oder, systematisch gesprochen, auf Dialog und Argumentation ist daher durchaus problematisch und hat Auswirkungen auf die Praktiken, die Kindern auferlegt werden; denn diese sind das Ergebnis dessen, was wir Erwachsenen glauben, was im besten pädagogischen Interesse der Kinder sei.¹⁴ Philosophieren kann zwar als ein intellektueller Akt betrachtet werden, aber es ist vor allem ein leiblicher Akt. Somit benötigt die Frage, was Philosophieren bedeutet, die zusätzliche Frage, was es ist, das man mit dem Körper tut, wenn man philosophiert. In Anbetracht der vorherrschenden P4C-Praktiken möchte ich daher fragen: Muss man dabei notwendigerweise in einer bestimmten Haltung im Kreis sitzen und dann sprechen, wenn man an der Reihe ist?

Akzeptiert man Wallis' Überzeugung, dass Philosophieren bedeutet, mit der grundlegendsten Bedeutung des Menschlichseins zu spielen, dann muss man noch einen weiteren konstituierenden Akt betrachten, nämlich das *Erlebnis*. Für den Prozess des Philosophierens ist das *Fragenstellen* ein entscheidend wichtiger Aspekt. Mit *Fragenstellen* beziehe ich mich hier zum einen auf den Prozess, *die Frage zu*

leben, der aus dem eigenen Engagement mit der Welt, in der man sich befindet, erwächst. Zweitens gehe ich von der Annahme aus, dass besonders das philosophische Fragenstellen notwendigerweise fundamentale, für selbstverständlich erachtete Bedeutungen mit sich bringt, die eine Herausforderung darstellen. Der genannte Prozess, *die Frage zu leben*, kann keinesfalls innerhalb einer durch den Stundenplan geregelten Sitzung, während der man im Kreis sitzt und sich in den Dialog einbringt, indem man systematisch auf ein Thema antwortet, erreicht werden. Es braucht Zeit, und dies ist die größte Herausforderung des Philosophierens im Rahmen eines in hohem Maße institutionalisierten Zeit-Raum-Kontexts wie Schulen oder Kindergärten. Man muss daher, wenn man *mit* Kindern philosophiert, offen sein für die Möglichkeit, verschiedene Formen des Philosophierens zu entdecken, unabhängig von der gesprochenen Sprache, die dem adultifizierten Territorium angehört.

Philosophieren kann zwar als ein intellektueller Akt betrachtet werden, aber es ist vor allem ein leiblicher Akt.

2. PHILOSOPHIEREN MIT KINDERN ÜBER GRENZEN HINWEG

Der hier verwendete Begriff der Grenzen bezieht sich auf Definitionen als gelernte mentale Konstrukte. Diese Annahme folgt wiederum aus dem Axiom, dass die eigene Wahrnehmung der Wirklichkeit notwendigerweise sozial konstruiert ist. Wenn ich einem Menschen als *Kind* begegne, begegne ich mir gleichzeitig als *Erwachsener*. Die Selbstbegegnung ist des Weiteren geprägt durch ein bestimmtes Selbstbild als Elternteil, Pädagoge,

14 »Bestes Interesse« wird hier verstanden im Sinne des Kinderrechtsdiskurses. Entsprechend Artikel 3 der UN-Kinderrechtskonvention sind Erwachsene bei allen Handlungen, die Kinder betreffen, verpflichtet, im besten Interesse der Kinder zu handeln. Das Prinzip des »besten Interesses« ist jedoch einer der kontroversesten Imperative der Konvention.



Wenn ich einem Menschen in
Form eines *Kindes* begegne,
begegne ich mir gleichzeitig als
Erwachsener.

Forscher etc. In jedem Fall ist »[d]as Verständnis von Kindheit, die Sicht auf Kinder, sehr stark eine ›Erwachsenen‹-Projektion; wir sehen sie oft unbewusst als das, was wir nicht sind, als das, was wir fürchten und was wir vermissen«. ¹⁵ Diese defizitäre Konzeption des Kindes, ¹⁶ die in den maßgebenden Theorien der Entwicklungspsychologie anzutreffen ist, verschanzt sich auch in pädagogischen Theorien und Praktiken. Die Entwicklungspsychologie scheint eine zentrale Rolle bei der Definition von Kindheit zu spielen; so sind beispielsweise die meisten Bildungseinrichtungen genau dem chronologischen Altersprinzip entsprechend organisiert. »Kinder werden als »Rohmaterial« für die Zukunft und für ihr Erwachsensein betrachtet. Durch Bildung und ihre Institutionen findet die notwendige Produktentwicklung statt mit dem Kind als Material.« ¹⁷ P4C-Praktiken bilden hier keine Ausnahme, wie die zunehmende Instrumentalisierung von Philosophie offenkundig zeigt, wobei Philosophie »auf Individuen einwirken soll, so dass sie bestimmte Qualitäten, Kapazitäten und Fähigkeiten entwickeln und/oder

erwerben können«. ¹⁸ Gleichwohl gewinnt trotz des hartnäckigen pädagogischen Blicks »die Notwendigkeit, sich selbst zu relativieren und so die eigene Rolle und Wahrnehmung wie auch die Kinder und die Situation zu reflektieren« ¹⁹ an Stoßkraft, speziell im interdisziplinären Feld der *Childhood Studies*. Die Möglichkeit, mich selbst zu relativieren und meine Tendenz zu überwinden, mir selbst als *Erwachsener* zu begegnen, wenn ich einem Menschen in Form eines *Kindes* begegne, entpuppte sich irgendwie in der empirischen Studie als ein philosophisches Projekt; denn es verlangte nach einem bewussten Neu-Erkennen und dem Überschreiten grundlegender und für selbstverständlich gehaltener Bedeutungen. Es verlangte, in anderen Worten, danach, mit der grundlegendsten Bedeutung dessen, was es heißt, »ich« zu sein, zu spielen.

Als ein grundlegendes Element des Menschseins ist das Spiel eines von vielen besonderen menschlichen Aktivitäten. Anstatt das Konzept des Spiels im Gegensatz zu Arbeit zu sehen, folge ich Walls ontologischem Ansatz, das Spiel als einen Seinsmodus zu untersuchen. Das childistische Projekt geht über die Anerkennung der Handlungsmacht von Kindern und die Befürwortung ihrer Teilnahme in von Erwachsenen bestimmten Gesellschaften hinaus. Es dekonstruiert vielmehr radikal die

¹⁵ MOURITSEN: *Child Culture – Play Culture*, S. 34.

¹⁶ Gareth MATTHEWS: »*Philosophy and Developmental Psychology: Outgrowing the Deficit Conception of Childhood*«, in: Harvey SIEGEL (Hrsg.): *The Oxford handbook of philosophy of education*. Oxford University Press: Oxford 2009, S. 162–176 und Gareth MATTHEWS: »*Getting Beyond the Deficit Conception of Childhood: Thinking Philosophically with Children*«, in: Michael HAND und Carrie Win STANLEY (Hrsg.): *Philosophy in Schools*. Continuum: London 2008, S. 27–40.

¹⁷ MOURITSEN: *Child Culture – Play Culture*, S. 35.

¹⁸ Gert BIESTA: »*Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education*«, in: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, Issue 2, Philosophy of Education Society of Great Britain: Salisbury 2011, S. 310.

¹⁹ MOURITSEN: *Child Culture – Play Culture*, S. 38.



Tendenz, Handlungsmacht und Teilnahme als auf den Erfahrungen Erwachsener basierend aufzufassen. Die daraus folgende Rekonstruktion von Bedeutungen wäre dann eine Antwort auf die besonderen Erfahrungen von Kindern. »Philosophie würde sich dann einlassen auf Selbstkritik nicht nur hinsichtlich Gender, Kultur und Ethnizität, sondern auch hinsichtlich Alter.«²⁰ Ich möchte hier gerne auf das Konzept des Spiels zurückkommen. Indem der developmentalistische Ansatz das gemeinsam geteilte Spielkontinuum von Kindheit zum Erwachsensein anerkennt, konzeptualisiert er aber auch das Spiel funktionell als ein Mittel in Richtung eines zukünftigen Erwachsenen-Zustands.²¹ Aus einer phänomenologischen Perspektive kann Mensch-sein als eine Erfahrung des Spiels in der Welt betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund erachte ich jede menschliche Aktivität als Spiel, insofern wir konstant verschiedene und mannigfaltige Rollen in der Gesellschaft vollführen.²² Die Unterscheidung zwischen Arbeit und Spiel gehört demnach zu einem größeren konzeptuellen Spiel, das wir als Mitglieder eines spezifischen Bedeutungsnetzwerks als »real« internalisiert haben. Die childistische Alternative bezieht dagegen die Kinderperspektive mit ein und versteht Spiel als »die Fähigkeit, den eigenen historisch gegebenen Bedeutungshorizont zu dezentrieren und auf die eigenen veränderlichen und besonderen Erlebnisse auszuwei-

ten«,²³ mit anderen Worten: philosophisch zu denken. Das Spiel begründet die menschliche Möglichkeit, Bedeutung zu schaffen, und in diesem Sinne ist Philosophie Spiel.²⁴ Wenn ein Erwachsener als Gast in eine von einem Kind spielerisch konstruierte Welt eintritt mit der Intention, das ihm als gegeben erscheinende Bedeutungsnetzwerk aufzuheben, entbirgt sich die Möglichkeit, ein temporäres, leibliches Gedankenexperiment zu erleben. Dabei muss jedoch zumindest die Annahme in Bezug auf die Vorstellung des Wahrheitsbegriffs, also dessen, was man selbst für wahr hält, aufgehoben werden. Das, was von einem selbst ganz selbstverständlich als Wahrheit angenommen wird, bedingt die eigenen Definitionen oder, um hier einen Ausdruck von Helen Verran zu verwenden, die philosophischen »Bekenntnisse/Festlegungen« (*commitments*).²⁵ Definitionen sind die Grenzen, die in einer transkulturellen philosophischen Interaktion überschritten werden müssen. Da Definitionen in Sprache ausgedrückt werden müssen, könnte man offen dafür sein, mit Kindern – verstanden als Menschen mit ihrer eigenen Kultur und Sprache – soweit wir nur möglich mit ihnen in ihren linguistischen Landschaften zu interagieren; vor allem wenn man sich für menschliche Pädagogik, ganz gleich aus welcher Perspektive, interessiert. Wenn aus einer childistischen Perspektive Philosophie

Wenn man Erlebnisse in
gesprochene oder geschriebene
Sprache überträgt, muss man
sich darüber bewusst sein, dass
Verben und Hauptwörter durch
Präpositionen verbunden sind.
Das bedeutet, dass Präposi-
tionen die zeit- und räumlichen
relationalen Aspekte unserer
Interaktionen erfassen.

20 WALL: *All the world's a stage*, S. 34.

21 Ebd., S. 37.

22 ERVING GOFFMAN: *The presentation of self in everyday life*, Penguin Groups: Harmondsworth 1978.

23 WALL: *All the world's a stage*, S. 39.

24 Ebd., S. 41.

25 HELEN VERRAN: »Metaphysics and learning«, in: *Learning Inquiry*, Vol. 1, Issue 1, Springer Netherlands: Dordrecht 2007, S. 31-39.

2.1. »MIT«/»BEI« – RELATIONALITÄT STATT RATIONALITÄT

26 Damit ist der eigene Stimmungszustand gemeint,
der bedingt ist durch das, was man als gegeben an-
nimmt.

Als gewissermaßen »Einwanderer« in eine Erwachsenenwelt²⁸ haben Kinder nur einen kleinen Spielraum, um Bedeutungen zu verhandeln. »Erwachsenwerden« beinhaltet, das die soziale Welt konstituierende Bedeutungsnetzwerk kennenzulernen. Nehmen

28 Diese Analogie findet sich auch bei Tamar SCHAPIRO: »*What Is a Child?*«, in: *Ethics*, Vol. 109, No. 4, The University of Chicago Press: Chicago 1999, S. 719.



wir beispielsweise so etwas Grundlegendes wie »Zeit«. Unsere Körper haben kein spezielles Organ für Zeit,²⁹ was zeigt, dass eigentlich die gesamte menschliche Existenz eine Suche nach der Bedeutung von Zeit sein könnte. Dennoch müssen Kinder schon von klein auf einem Schlaf- und Essenszeitplan folgen, später einem Spiel- und Lernzeitplan und so weiter; dabei sind alle Aktivitäten in die von den Erwachsenen bestimmte soziale Zeit – die so genannte reale Zeit – eingepasst. Da weltweit das Leben der Kinder mehr und mehr zeitlich geregelt wird, gibt es nur wenig oder auch überhaupt keinen Raum, diese Bedeutung zu verhandeln. Im Kontext des Spiels der Kinder kann es jedoch diesen Raum geben. Dennoch meine ich, dass, aufgrund der Unmöglichkeit, die Machtbeziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern aufzulösen, das Erlebnis des »mit« eher unwahrscheinlich ist. Was möglich ist, ist ein Erlebnis des »Bei«-seins oder »Bei«-tuns. Ein ähnliches zeitlich-räumliches relationales Konzept findet man auch in der norwegischen Präposition »hos« im Unterschied zu »med«, was man im Englischen so nicht findet. Wörter sind Zeichen, die etwas repräsentieren, was das Zeichen für sich nicht ist. Dass ich in anderen Sprachen als Englisch nach Unterstützung suche, um etwas auszudrücken, das ich im Englischen unausdrückbar finde, impliziert nicht, dass das Problem mit dem Ausleihen

von Wörtern gelöst ist. Es bedeutet schlicht, dass die relationale Qualität des »Mit«-seins, die ich ausdrücken möchte, annäherungsweise in den sprachlichen Landschaften gefunden werden kann, die zwischen Wörtern wie *bei* (Deutsch), *hos* (Norwegisch), *with* (English) oder *chez* (Französisch) liegen. Wenn man daher den englischen Ausdruck »*philosophising with children*« ins Deutsche mit »Philosophieren *bei* Kindern« übersetzen würde, wäre das im Rahmen meiner Überlegungen passender als *Philosophieren mit Kindern*.

Philosophieren bei Kindern erscheint als eine Praxis der bewussten Spielfreude (*playfulness*) mit der Absicht, die Horizonte der eigenen Welt zu überschreiten. Um den Spielraum meines eigenen philosophischen Erblühens als Erwachsene zu erkunden, führte ich, wie bereits in der Einleitung erwähnt, eine empirische Arbeit mit Kinderbürgern in Trondheim durch. Im Folgenden möchte ich ein Beispiel einer philosophischen Selbstreflexion präsentieren, die auf einer spielerischen Interaktion mit »Captain Duke«³⁰, einem der Untersuchungsberater³¹ der Studie, basiert. Captain Duke, zu diesem Zeitpunkt vier Jahre alt, lebt zusammen mit seinen Eltern und dem Familienhund. Wir hatten uns bereits zwei Jahre vor Durchführung der Studie kennen-

Captain Dukes spielerisch konstruierte Welt eröffnete mir die Gelegenheit, die Willkürlichkeit dessen, was ich gewöhnlich als Küche wahrnehme, zu sehen.

29 Judith ENNEW: »*Time for children or time for adults?*«, in: Jens QVORTROP et al. (Hrsg.): *Childhood Matters: Social theory, practice and politics*, Avebury: Aldershot 1994, S. 125–143.

30 Dieser Ausdruck wird hier als Pseudonym verwendet.

31 Mit diesem Ausdruck möchte ich die ausdrücklich childistische Perspektive betonen und den Stellenwert deutlich machen, den Captain Duke im Rahmen meiner Studie einnimmt.

gelernt. Captain Duke benötigte einen Babysitter für ein paar Stunden an manchen Tagen, weil seine Hauptbetreuer arbeiten mussten. Ich suchte Arbeit, und meine Erfahrung als Kindergartenassistentin und mein abgeschlossenes Studium der *Childhood Studies* qualifizierten mich als vertrauenswürdige Option für die Familie. Dass wir uns bereits kannten, trug zu der Möglichkeit einer tieferen spielerischen Interaktion



Abb. 1

zwischen uns bei. Im Folgenden lege ich den Fokus auf ungefähr sechs Minuten Interaktion von insgesamt ca. sieben Stunden, die auf Video in einem Zeitraum von drei Tagen im Frühjahr 2016 aufgenommen wurden.

3. FLIEGENDE AUTOS: DIE ENTSTEIFUNG (UNSTIFFENING) KONZEPTUELLER MUSKELN

In dieser Analyse nehme ich meine eigene Erfahrung als zentrale Bezugsgröße. Außerdem verwende ich das logische Paradigma der Jain

na-Tradition.³² Da Jainas davon ausgehen, die Realität nicht in absoluten Aussagen beschreiben zu können, wird jede deskriptive Aussage qualifiziert mit dem Begriff »irgendwie«. Indem Jainas eine multiple Perspektive der Realität befürworten, postulieren sie, dass, auch wenn es unendlich viele Wege geben könnte, die Realität zu beschreiben, es sieben Grundformulierungen gibt. Wenn man also die Küche, wie sie in der Abbildung 1 zu sehen ist, in diesem Sinne beschreiben wollte, würden die folgenden sieben Aussagen Anwendung finden:

Irgendwie ist es eine Küche. (+)

Irgendwie ist es keine Küche. (–)

Irgendwie ist es unbeschreibbar. (o)

Irgendwie ist es eine und auch keine Küche.
(+/-)

Irgendwie ist es eine Küche und ist unbeschreibbar. (+/o)

Irgendwie ist es keine Küche und ist unbeschreibbar. (-/o)

32 Zur Logik und Theorie der Jaina siehe z.B. Jonardon GANERI: »Jaina logic and the philosophical basis of pluralism«, in: *History and philosophy of logic* 23.4 (2002), S. 267–281 oder Nagin J. SHAH (Hrsg.): *Jaina Theory of Multiple Facets of Reality and Truth*, Motilal Banarsidass: Delhi 2000. – Als eine der sechs anerkannten Schulen der indischen Logik ist der Jainismus ein philosophisches System, das die Möglichkeit, die Realität in absoluten Aussagen, wie z.B. »Ich lese diese Fußnote« auszudrücken, zurückweist. Aus dieser Perspektive ist Realität ein komplexes Phänomen, und jeder Ansatz, der absolute Aussagen verwendet, um sie auszudrücken, könnte in diesem Sinn als dogmatisch und »unwissenschaftlich« – bezogen auf gültiges Wissen – angesehen werden.



Irgendwie ist es eine Küche, ist es keine Küche und ist unbeschreibbar. (+/–/o)
Obwohl ich mit Captain Duke im Küchenbereich seines Zuhauses interagierte, kann man nicht behaupten, dass dies die einzige Möglichkeit sei, diesen Bereich zu beschreiben; denn es stellte sich heraus, dass ich diesen Bereich innerhalb eines bestimmten Bedeutungsnetzwerks erfasste, wie es konstitutiv für meine Welt als Erwachsene ist. Die folgende Abbildung 2 illustriert einige, unvollständig erfasste, Konzepte, die ich gewöhnlich verwende, um einen solchen Bereich zu verstehen.

In diesem Raum flog Captain Duke wiederholt ein Spielflugzeug, das er in der Hand hielt. Er flog das Flugzeug auf und über die Küchentheke und landete es auf dem Esstisch. Begleitend zu seinen Bewegungen machte er selbsterfundene lautmalerische Töne. Er informierte mich, dass es Lava auf dem Boden gab und dass alle Autos in dieser Lava seien. Deshalb mussten wir die Autos fliegen und auf dem Esstisch landen. Er flog also die Autos auf derselben Route wie das Flugzeug und ich folgte ihm. Captain Dukes Hauptbetreuerin war im Raum anwesend, unterstützte aber meine Untersuchung, indem sie am Rande blieb und nur reagierte, wenn Captain Duke Aufmerksamkeit verlangte. Die Anwesenheit der anderen erwachsenen Person machte es zwar herausfordernder für mich, mein erwachsenes Selbstbild einzuklammern, aber ich nahm dennoch die geringstmögliche Erwachsenenrolle³³ als Erforscherin des Kindes ein. Das

heißt, irgendwie beobachtete ich und tauchte gleichzeitig in die Interaktion ein. Ich tat dies, indem ich mich so weit wie möglich Captain Dukes Führung überließ, bis an einem Punkt

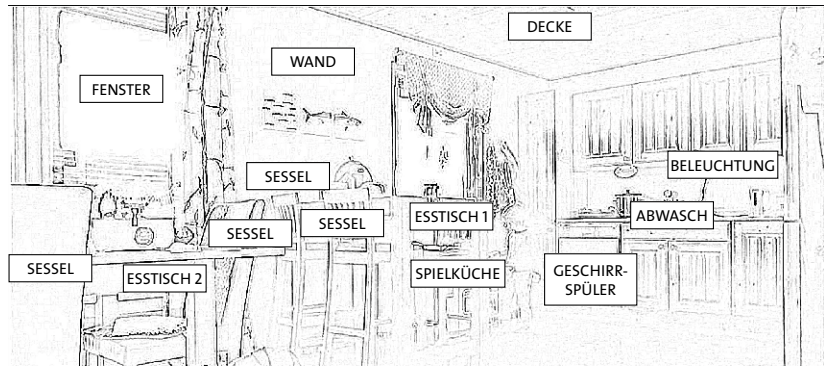


Abb. 2

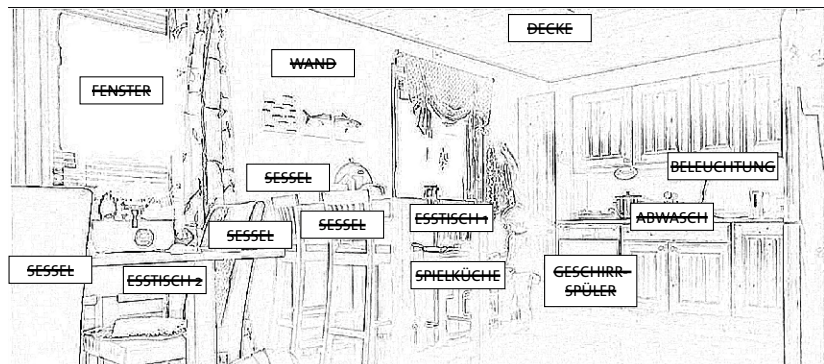


Abb. 3

unsere Körperbewegungen in hohem Maße synchron verliefen. Abbildung 3 illustriert mittels Durchstreichung der Konzepte zur Erfassung der einzelnen Küchenbestandteile, wie mein vorheriges konzeptuelles Verständnis der Welt um mich herum während meines Erlebnisses in dieser Interaktion existent blieb, aber auch verschwand.

33 Nancy MANDELL: »The least adult role in studying children«, in: Frances Chaput WAKSLER (Hrsg.):

Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings. Falmer Press: London 1991.

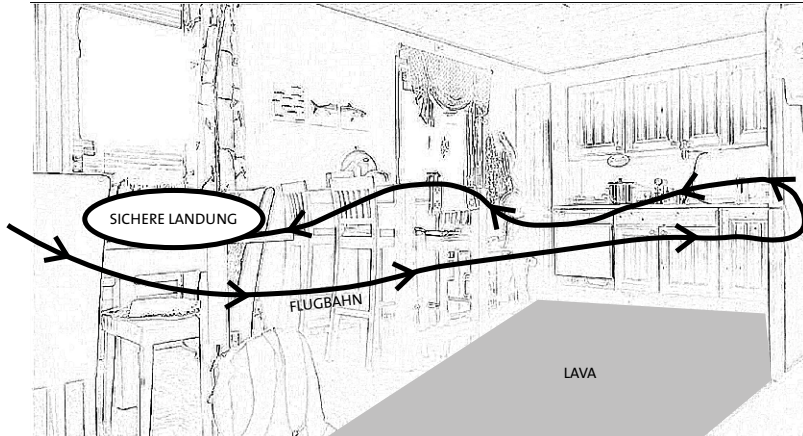


Abb. 4

Objekte wie Esstisch, Küchentheke, Spielküche usw. begannen, als zusätzliche Bestimmungsfaktoren unserer Bewegungen in Erscheinung zu treten, ganz im Unterschied zu dem gewöhnlichen Sinn, über den ich diesen sonst begegne. Als Folge entspannte sich mein vorheriges konzeptuelles Verständnis und eine Parallelwelt zeigte sich mir, die wie in Abbildung 4 illustriert werden kann.

Die Interaktion eröffnete mir die Gelegenheit, meine »konzeptuellen Muskeln« zu »entsteifen« und ermöglichte mir im Gegenzug ein eindringliches Erlebnis in koexistierenden Welten. Ich erlebte irgendwie, zur gleichen Zeit in der Küche und nicht in der Küche zu sein. In Anerkennung dessen, dass mein sprachliches Repertoire die Erfahrung nicht vollständig erfassen kann, ist dieses Erlebnis außerdem durch Unbeschreibbarkeit charakterisiert. Natürlich können nicht alle Konzepte entleert werden, da ich auch nicht alle Dinge erkenne. Aber im Spielraum der eigenen Erkenntnismöglichkeit und Selbststre-

flexion gibt es viele Gelegenheiten, die leicht in der Gegenwart von Kindern erhellt werden können. Diese Gelegenheiten erhellen das wahrgenommene zeitlich-räumliche Verhältnis zwischen einem selbst und den umgebenden Objekten, weshalb ich diese Gelegenheiten *philosophische Lichtungen* nenne. Philosophische Lichtungen verlangen nach einer Entspannung der mentalen Muskeln, was die »Grenzüberschreitung meiner eigenen Welt« unterstützt und somit andere parallele, koexistente Welten, ungeachtet ihrer paradoxen Erscheinungen, erfahrbar macht.

Für gewöhnlich machen Objekte meines Bewusstseinsraums »Sinn« innerhalb eines Bedeutungsnetzwerks, das ich in meiner Welt als »gegeben« erfahre oder, mit anderen Worten, das ich für wahr halte. Der Esstisch, z.B., ist ein Möbelstück. Die Küchentheke könnte der Ort sein, wo man das Essen zubereitet, das wiederum auf den Esstisch gestellt wird. Sonstige Geräte und Utensilien wie auch der Raum zwischen der Küchentheke und dem Esstisch übernehmen allesamt eine Bedeutung in einer funktionalen Beziehung. Dieses Bedeutungsnetzwerk kann auf die Makroebene und die physisch abwesenden Aspekte meiner Welt ausgeweitet werden. Beispielsweise wurde der Esstisch möglicherweise in einem Möbelgeschäft gekauft, das ihn von einer Fabrik bezog, die wiederum Rohmaterialien beschafft, wie Holz von Waldbäumen. Des Weiteren gibt es in meiner Welt Berufszweige und »Spielregeln« bei der Transaktion von Rohstoffen, in deren Rahmen die notwendigen Handlungen zur Aufrechterhaltung der



Esstischproduktion systematisch von Menschen und anderen an der Produktion beteiligten Arten, wie Flora und Fauna, durchgeführt werden, usw. Dies ist eine mögliche Art, die dazu beiträgt, dass ich die »Küchenheit« einer Küche als gegeben annehme. In der oben beschriebenen Interaktion wird jedoch meine selbstverständliche Einstellung, die Küchenheit der Küche als gegeben anzunehmen, in Frage gestellt. Ich befinde mich in einem Land aus Lava, wo ich Autos fliege, um sie zu retten. Als eine Folge erscheint innerhalb dieses Zeit-Raum-Kontinuums die Unterscheidung zwischen Autos als Dinge der Spiel-Welt und Küche als Ding der realen Welt als öde. Die Küche bleibt eine Küche und wird gleichzeitig ein Ding der Spiel-Welt, genauso wie die Dinge der Spiel-Welt Dinge der realen Welt bleiben und gleichzeitig Dinge der realen Welt werden. Indem ich Flugzeuge mit meinem Körper fliege und dabei begleitende Töne mache, ist mein Körper nicht mehr nur ein Vollzieher von Handlungen der Küchen-Welt, sondern er ist auch ein Vollzieher von Handlungen der Lava-Welt. Captain Dukes spielerisch konstruierte Welt eröffnete mir die Gelegenheit, die Willkürlichkeit dessen, was ich gewöhnlich als Küche wahrnehme, zu sehen. Sie eröffnete mir, mit anderen Worten, die Möglichkeit, an einer anderen Konzeption eines Konzepts teilzuhaben, das ein integraler Aspekt der Art ist, wie ich mit der Welt, in der ich mich täglich befinde, interagiere. Das kann man beschreiben als ein leibliches Gedankenexperiment in zeitlich-räumlicher Bewegung.

4. OUTRO

Eine transkulturelle Interaktion ist eine relationale Begegnung, die in zeitlich-räumlicher Bewegung geschieht und begleitet ist durch Töne, die für die beteiligten Parteien bedeutsam oder auch nicht bedeutsam sein können. Bedeutungen können oder können auch nicht gemeinsam geteilt werden. Wenn aber das gemeinsame Teilen der Bedeutung erwünscht ist, dann ist das irgendwie nur möglich, wenn die beteiligten Bedeutungshersteller zulassen, dass als Ergebnis ihres Wechselspiels im spezifischen zeitlich-räumlichen Kontext neue Bedeutungen hervortreten. Seitens der Pädagogik verhindert eine adultozentrische Tendenz eine solche Möglichkeit einzig aufgrund des innewohnenden Machtungleichgewichts, das sie von Anfang an in den Kontext mithineinbringt. Diese abschreckende Qualität ist wenig wünschenswert im Falle philosophischer Aktivitäten mit Kindern, denen ihre eigenen Kulturen zuerkannt werden.

Im Dialog zwischen Walls childistischer Perspektive und meiner Untersuchung kommt ein neuer Ansatz zum Vorschein, der das Kind am gebenden Ende des Lernens platziert. Dabei wird der Erwachsene als Schüler und das Kind als Lehrer betrachtet. Das Philosophieren zu verstehen als mit den grundlegenden Bedeutungen dessen, was es heißt als Mensch zu existieren, zu spielen, impliziert, dass vor allem Relationalität im weitesten Sinne und weniger Rationalität ein signifikantes Merkmal des Philosophierens bei Kindern sein sollte. Daher wird hier jede Art einer adulto-

Eine sofort erkennbare Implikation ist, dass das Erwachsenen-Kind-Verhältnis im Allgemeinen und das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Besonderen neu konzeptualisiert werden muss, und zwar in der Weise, dass dem Kind-Menschen mehr Raum zukommt, dem Erwachsenen-Mensch auf epistemologischer Ebene etwas zu geben.



zentrischen Sicht, die logisches Denken und gesprochene oder geschriebene Argumentation als *die* Form des Philosophierens und als dafür notwendig erachtet, zumindest für den Moment zurückgewiesen. Des Weiteren wird ein möglicher Spielraum des philosophischen Erblühens für Erwachsene aufgezeigt, wenn sie die von Kindern spielerisch geschaffenen Welten als Gäste betreten. Auch wenn diese vorübergehende Schlussfolgerung vor allem pädagogische Überlegungen und Diskussionen im Zusammenhang mit P4C-Praktiken, die danach streben, kulturelle Grenzen zu überschreiten, betrifft, gibt es darin auch relevante Implikationen für allgemeine erziehungswissenschaftliche Theorien. Eine sofort erkennbare Implikation ist, dass das Erwachsenen-Kind-Verhältnis im Allgemeinen und das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Besonderen neu konzeptualisiert werden müssen, und zwar in der Weise, dass dem Kind-Men-

schen mehr Raum zukommt, dem Erwachsenen-Mensch auf epistemologischer Ebene etwas zu geben. Dazu muss der Erwachsene, in einem höheren Maß als es adultozentrische Theorien erlauben, offen dafür sein, solche Erkenntnisse durch Kinder zu bekommen. Aus einer childistischen Perspektive (nicht der Kinderperspektive) überträgt der vorgeschlagene Ansatz [im Rahmen des Philosophierens mit/bei Kindern] die Zuständigkeit für das Philosophieren auf die Erwachsenen. Philosophie erscheint dabei als eine spielerisch konstruierte, aktiv leibliche Beschäftigung mit der Frage von Kultur und Wissen. Diese Definition geht auf gewisse Weise aus meiner Untersuchung mit/bei Captain Duke hervor. Im Rahmen einer anderen Begegnung können selbstverständlich neue Definitionen in ähnlicher Weise entstehen oder auch zur gleichen Zeit auseinanderfallen.