

Vom Staunen zum Denken.

Philosophieren fördert Lesekompetenz

Philosophie gilt als kompliziert, anspruchsvoll, voraussetzungsreich. Aristoteles, der Begründer wissenschaftlich systematischen Philosophierens, meinte, Philosophen müssten imstande sein, stets das Ganze im Blick zu haben, das schwer Zugängliche zu erkennen und dabei ganz akribisch und die Voraussetzungen bedenkend vorzugehen (Met 982 a5 ff). Welchen Sinn sollte es haben, dass sich Kinder angesichts solcher Bedingungen auf Philosophie einlassen? Sicher nicht den, dass sie von früh an einen, wie Kant es nennt, Vorrat von Kenntnissen und Schulweisheiten ansammeln. Vielmehr sollte es um die Übung und Kultivierung unseres Denkens gehen. Diese Auskunft wirft freilich mehr Fragen auf als definitive Antworten zu geben: was denn genau Kenntniserwerb einerseits ist, Denken andererseits, was beide unterscheidet, ob und warum beide aufeinander angewiesen sind; genauer, was es für Kenntnisse sind, die unser Denken befördern, und was es für Denkleistungen sind, die nicht nur Kenntnisse ansammeln, sondern auch zu Erkenntnis führen; oder ganz grundsätzlich, warum und wie denn jenes Denken kultiviert werden sollte und ob es nicht ohnehin geschieht; weiter, ob man angesichts des wissenschaftlichen Anspruchs der Philosophie gleichwohl von einem sozusagen natürlichen Philosophieren sprechen kann; und was es unter dieser Voraussetzung heißen soll, dass Kinder philosophierten oder gar Philosophen seien; schließlich, was damit die Ausbildung von Lesekompetenz zu tun hat. Zu diesen Fragen will der vorliegende Beitrag einige Orientierungen liefern.

1

Philosophieren als Grund der Philosophie: Zur Bewegung des Philosophierens mit Kindern

Philosophieren mit Kindern (PhmK) ist heute nicht mehr nur eine Idee von einigen wenigen pädagogisch engagierten Philosophen, sondern eine weltweit verbreitete und vielerorts auch institutionalisierte Bewegung. Gleichwohl löst die Rede vom PhmK, zumal sie wie eine These klingt, dass PhmK möglich und auch sinnvoll sei, bei Fachphilosophen oft Zurückhaltung und Skepsis, auch Ablehnung aus. Steht das PhmK gar im Verdacht, mit „Philosophie“ Sinntiefe für ein pädagogisches Konzept nur anzudeuten, sie aber nicht auszuformulieren? Das Wort „Philosophie“ firmiert in unserer hypermedialisierten Lebenswelt ohnehin oft nur als modisch aufgepepptes Etikett, etwa in der

Welt des Sports oder im Bereich der Wirtschaft, wenn die Philosophie eines Unternehmens angepriesen wird. Leider fallen auch im Zusammenhang von PhmK immer wieder Äußerungen auf, die Kinder, wenn sie nur irgendwie neugierig nach etwas fragen, bereits für kleine Philosophen halten, oder die eine pädagogisch sensiblere Auseinandersetzung mit Kindern schon als Philosophie sehen. In diesen Verdacht geraten auch Bildungsplan-Formulierungen, etwa für den baden-württembergischen Fächerverbund mit dem leicht hypertrophen Titel „Mensch, Natur und Kultur“, wenn ohne weitere Erläuterungen davon die Rede ist, dass „das Philosophieren mit Schülerinnen und Schülern ... Bestandteil des Fächerverbunds“ sei und dass Kinder hier die Chance hätten, „sich als Erfinder, Künstler, Musiker, Dichter, Schriftsteller, Entdecker, Forscher und Philosophen einzubringen“; wie aus so einer Idee eine Haltung von Nachdenklichkeit und eine Einübung in Denkformen und Wege wissenschaftlicher Reflexion und Kritik entwickelt werden könnte, wird hier freilich offen gelassen.

Eine andere Kritik hat das PhmK selbst verschuldet, sofern es anfänglich als „Kinderphilosophie“ oder als „Philosophie für Kinder“ firmierte. Zwar gebührt ohne Abstriche Matthew Lipman das Verdienst, in den 70er Jahren des 20. Jh. mit seinem Kinderphilosophie-Programm und der Gründung eines „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ quasi den Grundstein der inzwischen weltweiten Bewegung eines PhmK gelegt zu haben. Früh wurde an diesem Programm jedoch moniert, ob hier nicht eher instruktiv philosophische Thesen, Positionen, Begriffe beigebracht würden, statt mit Kindern ins philosophische Gespräch zu kommen. Der Titel „Philosophie für Kinder“ suggeriert zudem eine auf kindliches Niveau reduzierte und damit dem Anspruch einer Anstrengung des Begriffs sich entledigende Philosophie, die der Philosophie ihre Provokation zu ständiger und je subjektiv zu realisierender Auseinandersetzung nimmt. Gareth B. Matthews und Ekkehard Martens haben darum in den 80er Jahren gegen eine missverständliche Philosophie für Kinder sich programmatisch für ein Philosophieren mit Kindern eingesetzt. Diesem Anspruch eines selbsttätigen und dialogischen Philosophierens fühlen sich inzwischen (jedenfalls im europäischen Raum) alle wichtigen Initiativen verpflichtet, die das PhmK (wenn auch in durchaus unterschiedlicher Ausrichtung) institutionalisiert haben.*

Auch der Ausdruck „Kinderphilosophie“ kann missverstanden werden, als handle es sich hier um ein neues oder neu eingerichtetes philosophisches Fachgebiet wie Erkenntnistheorie oder Moralphilosophie. „Philosophieren mit Kindern“ deutet demgegenüber

* Zu nennen sind hier vorrangig die seit vielen Jahren arbeitenden Institute in Graz (Daniela Camhy) und Zürich (Eva Zoller-Morf), die eigenen seit über 20 Jahren regelmäßigen und inhaltlich wie methodisch differenzierten Veranstaltungen an der PH Heidelberg (vgl. Petermann 2004) oder in jüngerer Zeit der Hamburger Verein „Philosophieren mit Kindern“ um Kristina Calvert und die vor gut 5 Jahren gegründeten Freisinger Akademie „Kinder philosophieren“.

an, dass hier alle Themen der Philosophie zur Diskussion gebracht werden können und sollen. Vor allem aber wird als Basis das Philosophieren als Tätigkeit behauptet. In der Tat ist das Spezifikum der Philosophie im Vergleich zu anderen Wissenschaften nicht ein bestimmter Gegenstand; sie heißt als Wissenschaft darum auch nicht Sophologie, deren Gegenstand bestimmte (zu vermittelnde und zu lernende) Lehren über das *sophon* oder die *sophia*, Weisheit wären, so wie z.B. die Biologie als ihr Spezifikum das Lebendige hat oder die Soziologie das Soziale oder Gesellschaftliche. Ihre disziplinäre Pointe hat die Philosophie vielmehr in einer sehr grundsätzlichen Form der Auseinandersetzung (*philia*, eigentlich Liebe) mit jenem *sophon*, das als Prinzip aller Erfahrung und Erkenntnis zugrunde liegt. Ihren Ursprung hat diese Auffassung bei Sokrates: Ausdrücklich setzt sich Sokrates in dem Platonischen Dialog *Protagoras* von der Ansicht ab, *sophia* sei eine Art Sammlung von Kenntnissen (*mathêmata*), die man wie Gegenstände sich aneignen und auch lernen könne (Prot 314ab) und führt seinen Zuhörern vor – auch durch die Form seiner Gesprächsführung –, was demgegenüber *philo-sophia* sei, nämlich eine Thesen vortragende, diskutierende, und vor allem kritisch prüfende Erörterung eines bestimmten Problems (Prot 342a ff). Dieses eher formale oder auch methodische, weniger an bestimmten Inhalten orientierte Verständnis hat die abendländische Konzeption von Philosophie geprägt, am provokantesten vielleicht von Kant zur These zugespitzt, es könne sich keiner einen Philosophen nennen, der nicht philosophieren könne.

Freilich meint Kant auch, dass die Fähigkeit zu philosophieren nur mit Übung zu erlangen sei und „durch selbsteigenen Gebrauch der Vernunft“. Damit sind wir beim Thema: Wenn Basis aller Philosophie das tätige, bewusst und kritisch geübte Philosophieren ist, erinnert genau daran das PhmK und verschafft so zwei zentralen Ansprüche allen Philosophierens Gehör, zum einen ist alle Philosophie wesentlich Didaktik, zum andern ist sie auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet:

Didaktik einerseits ist aller (guten) Philosophie eigen, insofern derjenige, der Sachverhalte oder Probleme auch vermitteln und lehren kann, diese auch besser, genauer und vor allem wissenschaftlicher zu erfassen imstande ist (vgl. Aristoteles: Met 982a 14), wissenschaftlicher, weil Erkenntnis von etwas immer auch die Reflexion der Erkenntnisbewegung beinhaltet, sonst bleibt es bloße Kenntnisnahme. Philosophie zeichnet sich dadurch aus, dass im Erfassen und Denken von etwas immer auch das Denken dieses Denkens, der Denkform mitgedacht wird und dass sie, wie Hegel es formuliert hat, diese Bewegung zugleich reflektieren und auch darzustellen vermag. Reflektierte Darstellung aber ist nicht nur Kennzeichen guter Wissenschaftlichkeit, sondern auch Basis jeder Didaktik.

Zum andern liefert Kants Appell an den je eigenen Gebrauch der Vernunft die Begründung für einen philosophischen Kompetenzbegriff: *Kompetenz* zeigt, wer nicht nur passiv Kenntnisse sammelt, sondern in ihnen auch die jeden selbst herausfordernden Probleme sieht, sie kritisch, auch in Auseinandersetzung mit anderen zu erläutern versteht und ihre Konsequenzen für die Lebensführung als Orientierung zu ziehen in der Lage ist.

Mit diesen Hinweisen ist aber nur grundsätzlich das Philosophieren als Pointe der Philosophie erläutert. Doch unsere eigentliche Frage hat sich eher verschärft: Sollte solch reflexiv aufgeladenes Philosophieren wirklich mit Kindern möglich sein? Mit Ja kann diese Frage nur beantwortet werden, wenn wir Philosophieren in einem doppelten Sinne verstehen, einerseits als elaborierte, von Fachphilosophen geübte Wissenschaft und andererseits als ein dieser wissenschaftlichen Form zugrunde liegendes quasi natürliches vorkritisches Nachdenken. Diese Beschreibung deutet an, dass beide Denkformen miteinander zusammenhängen: Natürliches, besser elementares Philosophieren ist gekennzeichnet durch eben jenes elementare Fragen, das grundsätzlich uns Menschen als Menschen eigen ist in unserer Auseinandersetzung mit Leben, Welt und uns selbst; Kindern fragen in solch elementarer Weise ganz naiv, da sie noch vorurteilsfrei sich allem in unmittelbar herausfordernder Weise gegenübergestellt sehen; zu kritisch reflektierendem, dann auch wissenschaftlich geformtem Fragen aber lässt sich das elementare Fragen entwickeln, wenn sein Impuls je neuer Auseinandersetzung wach gehalten, geübt und so zur bewussten Haltung kultiviert wird.[†] Wissenschaftliches Philosophieren hat umgekehrt an unserer elementaren Auseinandersetzung mit allem seine Basis und auch seine Rechtfertigung, ja verdankt seinen Namen eben jener Auseinandersetzung, was Kant veranlasst hat, das Schulwissen der Philosophie im philosophischen Weltwissen zu verankern, welches sich in den philosophischen Grundfragen ausspricht: Was kann ich wissen – was soll ich tun – was darf ich hoffen. Diese Fragen stellen sich freilich nicht voraussetzungslos, sondern werden an ganz konkreten, unseren Alltag plötzlich durchbrechenden Erfahrungen gewonnen. Sie konkreter zu benennen und die zu ihrer Erfahrung notwendigen philosophierenden Akte und Formen, das soll im folgenden Teil skizziert werden.

[†] Darum sollte die These, Kinder seien Philosophen (z.B. Freese 1989), als Provokation verstanden werden, kindliche Bemerkungen und Fragen als Weg hin zur Philosophie verstanden werden, den es durch Erwachsene zu fördern gilt. Dass bereits Kinder für sich in einem umfassenderen Sinn als Philosophen bezeichnet werden, halte ich dagegen für irreführend

Wege des Philosophierens: Vom Staunen zum Denken

Wenn der Grundcharakter der Philosophie im tätigen Philosophieren als Ausbildung von Formen des Denkens besteht, liegt es nahe, diese Denkformen allgemein als Schlüsselkompetenzen von Bildung fruchtbar zu machen. Dieses philosophische Verständnis von kompetenzorientierter Bildung ist freilich nur sehr bedingt kompatibel mit der bis in die Strukturierung von Bildungsplänen hinein greifende Unterscheidung von Fach-, Methoden-, Personal-, Sozial-Kompetenz(en). Die bereits in der Klieme-Studie von 2003 geäußerte Kritik an diesem Kompetenzschema habe ich meinerseits mehrfach aufgegriffen (vgl. Petermann 2007) und spreche hinsichtlich dieser Vierheit eher von Kompetenz-Ebenen, Ebenen nämlich, auf denen Kompetenzen und Bildung horizontal sich zeigen, zum Tragen kommen und ggf. auch überprüft werden können. Wirkliche Kompetenzen, durch die Bildung möglich und ermöglicht wird, haben hingegen eine vertikale Struktur, sollten insofern nicht als Ebenen von Bildung, sondern als Formen und als Dimensionen gefasst werden, in und mit denen in denen sich die Einzelnen zu bilden in der Lage sind. Solche Kompetenz im eigentlichen Sinne lässt sich aber ebenfalls differenzieren: Für *Formen* solcher Kompetenz liegt es nahe, auf die ältere Trias Sehen, Urteilen, Handeln zurückzugreifen. Und für Kompetenz-*Dimensionen* bietet sich der Bezug auf Kants Vorschriften zum Philosophieren an, das Selbst-Denken, das Sich-in-die-Stelle-jedes-anderen-Denken, das Jederzeit-mit-sich-einstimmig-Denken. Jedenfalls strukturell sind diese Formen und Dimensionen zu erläutern, weitere Differenzierungen ergeben sich durch unterschiedliche Ebenen ihrer konkreten Umsetzung:

(1) Das **Sehen** als erste Kompetenzform bindet Philosophieren an die Ebene des Ästhetischen. Pädagogisch ist es Allgemeingut, dass Welt-, Lebens-, auch Selbst-Erschließung in der Erkundung mit allen Sinnen beginnt. Hintergrund dieser Auffassung sind aber nicht neue Erkenntnisse, es ist die alte philosophische These, dass wir nicht in der Lage sind, etwas mit Geist oder Verstand zu fassen, was sich uns nicht zuvor durch unsere Sinne gezeigt habe. So gilt die *aisthesis*, die Fähigkeit der sinnlichen Wahrnehmung, bereits für Aristoteles als erstes und grundlegendes Zeichen dafür, dass alle Menschen nach Einsicht streben (Met 980a), freilich nur, insofern die *aisthesis* in ihrem spezifischen Erkenntnisvermögen entfaltet wird, differenziert das viele Unterschiedliche vor Augen zu führen. Weil diese ästhetische Form philosophischen Denkens für das PhmK besondere Bedeutung hat, sei sie exemplarisch etwas genauer erläutert:

Am besten lässt sich der philosophische Charakter des Sehens am Staunen beschreiben: „Weil sie sich nämlich wunderten, haben die Menschen zuerst wie jetzt noch zu philo-

sophieren begonnen.“ Selten werden leider der genaue Sinn und der didaktische Wert dieser Worte des Aristoteles (Met 382b 12) bedacht und erläutert. Ein Blick in den griechischen Originaltext hilft zur Klärung: *dia gar to thaumazein hoi anthrôpoi kai nyn kai to prôton êrxanto philosophhein* – Wort für Wort übersetzt: „durch nämlich das Erstaunen die Menschen sowohl jetzt wie zuerst begannen philosophieren“. Drei für unsere Suche nach dem Wie des Philosophierens interessante Probleme wirft diese Formulierung auf:

1. Was genauer ist mit dem *thaumazein* gemeint? Geht es wirklich um ein Sich-Wundern, oder nicht eher um ein In-Erstaunen-Geraten? Und warum ist eine solche Differenzierung wichtig?

2. Wie ist das *êrxanto* zu verstehen? Macht es einen Unterschied, ob man hier Grundlage und Ursprung hört oder einen Anfang als Beginn?

3. Welche Pointe steckt in dem hier im Text erstmalig verwendeten Wort *philosophhein*? Warum benutzt Aristoteles hier das substantiierte Verb Philosophieren und nicht das Substantiv Philosophie?

ad 1. Beim *thaumadsein* zunächst kann von einer subjektiven Aktivität, dass Menschen sich wundern, keine Rede sein, darum eigentlich auch nicht von einem Akt des Staunens. Das substantivierte Verb *thaumadsein* meint vielmehr ein noch ganz passiv aufzufassendes Erstauntsein, ja Erschüttertwerden. Bereits Platon (auf den sich Aristoteles hier bezieht) führt in seinem *Theaitetos* die Philosophie auf den Zustand, wörtlich das Widerfahrnis, *pathos*, des *thaumadsein* zurück. Am Anfang aller Philosophie stehen also nicht konkrete, gar präzise gezielte Fragen oder auch voraussetzungsreich große Fragen, sondern die so genannten Aha-Erlebnisse, plötzlich den Alltag durchbrechende Risse (Bloch).

ad 2. Solche Widerfahrnisse bilden weniger den Anfang, vielmehr die Grundlage für alles Philosophieren, das an ihnen sich erst entzündet. Zu einem tätigen Philosophieren werden solche Widerfahrnisse nämlich erst, insofern sie auch durchlebt und zur Erfahrung gebracht werden, und zwar bevor Phänomene differenzierter hinterfragt oder gar durch zu empirisch faktizitäre Fragen auch wieder verdeckt werden. Aristoteles formuliert daher mit Bedacht „durch das *thaumadsein* (hindurch)“ und Heidegger übersetzt mit gutem Gespür für den tieferen Sinn des Satzes nicht weiter „begannen die Menschen zu philosophieren“, sondern „geraten die Menschen in den Grund des Philosophierens“. Als Impuls, Beginn von Philosophie kann diese Grundlage dann gesehen werden, wenn immer wir uns diesem Grund des uns widerfahrenden Erstaunens stellen und ihn so als Herausforderung zum Philosophieren ernst nehmen und realisieren.

ad 3. Philosophieren bedeutet auf dieser Ebene, sich auf solche Widerfahrnisse zunächst einmal mit aller Aufmerksamkeit einzulassen. Nicht ohne Hintersinn fließen in diese

Beschreibung Begriffe aus der Phänomenologie ein: In unserem Zusammenhang gilt sie als Methode, die Sachen selbst durch leiblich-affektive Erlebnisse zu konkreten Erfahrungen werden zu lassen. Kindern ist für solche Erfahrungen der entsprechende Raum zur verlangsamten und ausgreifenden, aber umso genaueren Erkundung zu geben. Oder solche Möglichkeiten sind von Eltern, Erziehern und Lehrern gezielt als Erfahrungsräume zu inszenieren. Natürlich muss auch entsprechenden Texten oder Bildern diese Herausforderung eignen, damit Kinder sich in sie philosophierend hinein begeben können (vgl. Petermann 2012).

Um von dieser Grundlegung her methodisch die Kompetenz des Sehens zu differenzieren, sollten wir weiter fragen, was genau wir tun, wenn wir sehen, hinsehen, hindurch sehen, absehen von, wegsehen, ersehen, einsehen usw., alles Tätigkeiten, die nicht nur sprachlich etwas Unterschiedliches bezeichnen. Auf der korrelativen Ebene ist sodann zu fragen nach dem Unterschied zwischen sehen, blicken, gucken, schauen, achten, betrachten, ins Auge fassen usw. Diese Differenzierung kann schließlich übertragen werden vom visuellen auf den akustischen, den haptischen, den gustativen und olfaktorischen Sinn, um die ganze Bandbreite der Möglichkeiten des ästhetischen Ergriffenwerdens und Erfassens auszukosten.

(2) Eine Differenzierung des **Urteilens** kann hier kürzer erfolgen: Es geht darum, sich selbst, Mitmenschen, Dinge, Verhältnisse nicht nur schlicht zur Kenntnis zu nehmen, vor allem nicht abbildlich eins zu eins oder in der (aktuell gefährlich verbreiteten) vereinfachenden digitalen Form, sondern in ihrer Besonderheit, die uns zunächst einmal auch irritieren oder verstören kann und sollte. Das aber setzt voraus die Möglichkeit kritisch-urteilender Nachfrage voraus, ob und warum etwas so und nicht anders gemeint sei. Diese Mischung aus unmittelbarem So-Ist-Es-Einverständnis und der provozierenden Fremdheit des Warum führt, theoretisch formuliert, über das statische Verstehen, *dass* etwas ist, hinaus zu einem prozessualen Verstehen, *warum* die Dinge genau diese und so sind, wie sie sind, in ihrer Besonderheit für sich und auch in ihrer Differenz zu Anderem. Nur so wird eine Aus-Einander-Setzung mit etwas in Gang gesetzt, die Grundstruktur des Urteilens.

Bei Kindern zeigt sie sich in einem konkret experimentellen, also stets neu und anders sich versuchenden Nachfragen und Ausprobieren ganz natürlich: Dinge, Verhältnisse, Mitmenschen, Welt will letztlich niemand einfach unhinterfragt hinnehmen, sondern sie wollen in einem immer neuen Spiel von Vertrautsein und Fremdheit je neu zur Erfahrung und zur kritischen Auseinandersetzung gebracht werden. Nur durch diese Ausdifferenzierung kritisch-urteilenden Verstehens kann Kenntnis zu Er-Kenntnis und Einsicht reifen.

(3) Der pointiert philosophische Charakter von **Handeln** ergibt sich aus Erkenntnis und Einsicht: Wer bloß etwas zur Kenntnis genommen hat, ist noch nicht in der Lage, Entscheidungen zu treffen. Sie sind möglich erst auf der Grundlage einer den Verstehensprozess selbst auch durchleuchtenden Draufsicht. Aristoteles nannte das Theorie, und diese Theorie, meinte er, ist notwendige Voraussetzung für Praxis. Praxis ist etwas anderes als einfacher Vollzug oder bloßes Tätigsein, gar action, auch nicht schlichte Anwendung oder Umsetzung, Praxis ist Handeln. Wer handelt, ist in der Lage, sein Tun auch zu reflektieren und darum bewusst, d.h. Konsequenzen bedenkend, zumindest spürend, also verantwortlich zu vollziehen. Allein dieser theoretisch-reflexive Charakter macht Handeln zu einer Kompetenz. Für Kinder zeigt sich Handlungskompetenz freilich nicht in komplexen ethischen oder rechtsphilosophischen Begründungs- und Rechtfertigungsdiskursen, aber in der Fähigkeit, sich zum je eigenen Tun und dem anderer zu verhalten und Stellung zu beziehen. Diese Kompetenz entwickeln Kinder konsequenterweise nicht durch Instruktion, sondern durch vorrangig emotionale Erfahrungen von Sensibilität, Empathie und gerechtem Ordnen.

(4) Kommen wir nun nach Erläuterung grundlegender Formen zu Dimensionen philosophischer Kompetenz: In allen Erlebnissen und Tätigkeiten des Sehens, des Urteilens und des Handelns kommt es darauf an, nicht nur vorgefertigte oder überlieferte Meinungen zu übernehmen, sondern alles **selbstdenkend** als mich selbst fordernd fassen und erfahren zu können. Das Selbstdenken gilt in der Philosophie nicht erst mit Kants Wahlspruch „*sapere aude* – habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ als grundlegende Dimension, also Ausrichtung allen Philosophierens. Schon im antiken „*gnothi sauthon* – erkenne dich selbst“ ist nicht die banale Tatsache gemeint, dass beim Denken von etwas immer ein Subjekt dieses Denkens im Spiel ist, also ich als denkendes Subjekt; vielmehr geht es um die tiefere Einsicht, dass im Denken von etwas immer zugleich das Subjekt selbst und sein Denkvollzug mit reflektiert wird. Diese Einsicht hat Kant auf den Punkt gebracht durch den sehr viel genaueren Satz: „Das ‚Ich denke‘ muss alle meine Vorstellungen begleiten können.“ Konkret habe ich mich im Sehen auch selbst zu sehen, verstehe im Urteilen auch mich selbst und weiß im Handeln darum, dass wesentlich ich selbst mein Leben führe und gestalte. Im PhmK sind für diese Dimension Räume zu schaffen, in dem Sinne, dass bei allen Denkakten stets ich selbst gefragt und herausgefordert bin.

(5) Nachdenkende Auseinandersetzung war für die frühen Philosophen gar nicht anders denkbar als im **dialogischen** Vollzug, im durch Rede und Gegenrede sich

entwickelnden Zwiegespräch. Auch die kurzen Sentenzen der alten so genannten Weisen wie Thales oder Heraklit (etwa das berühmte „*panta rhei* – alles fließt“) hatten schon für Sokrates und Platon philosophischen Charakter nicht als Sätze, sondern als Herausforderungen zur dialektischen, das heißt im Gespräch sich entwickelnden Auseinandersetzung. In der Kantschen Formulierung des Sich-an-die-Stelle-eines-jeden-anderen-Denkens wird deutlich, dass es hier um mehr, ja etwas anderes geht als um Gemeinsamkeit als Rahmen des Philosophierens. Die Ausrichtung auf dialogische und dialektische Auseinandersetzung provoziert vielmehr zum Perspektivwechsel, dazu, einen anderen Standpunkt oder den des Anderen einzunehmen. Wer in diesem Sinne Alternativen zur eigenen Sicht aufbieten kann, ist nicht nur reicher gegenüber der eindimensionalen Sicht, sondern kann so überhaupt nur Gründe für die eigene Sicht nennen und ist vor allem offen, sich je weiteren und neuen Herausforderungen zu stellen.

(6) Kant nennt als dritte Maxime zum Philosophieren, „jederzeit mit sich **einstimmig** zu denken“. Was ist gemeint? Der von Martens beschriebene Weg der **Begriffs-Bildung** fasst das vielleicht nicht genau genug. Es geht nicht um Kennen der formalen Logik oder begriffsanalytischer Definitionen. Die Aufforderung, Begriffe zu bilden, erfordert vielmehr die Ausrichtung auf in sich stimmige, etwas als klar und distinkt nicht nur zu greifen, sondern eben zu be-greifen. Gerade hier ist die Sprachlichkeit unseres Denkens gefragt, insofern über die Benennung von etwas mit Namen hinaus der Begriff auch den Akt der Benennung mit erfasst. Nur durch ihre Begrifflichkeit bietet Sprache mehr als Kommunikation und Verständigung, so schafft sie auch Ordnung und Orientierung. Darum sind Kinder in höchstem Maße daran interessiert, Unterschiede etwa zwischen selbig und gleich oder kennen und erkennen, denken und nachdenken, tun und handeln auszutarieren. Nur durch solche Begriffsarbeit gelingt es einzutauchen in die eigentümlichen Räume der Sprache und sich so reflektiert mit den Formen unserer Welt- und Selbsterfahrung ins Verhältnis zu setzen. Wer fragt, warum etwas genau so heißt, reflektiert nicht nur auf die Sprachlichkeit allen Weltverhaltens: „Welt die verstanden wird, ist Sprache“ (Gadamer).

3

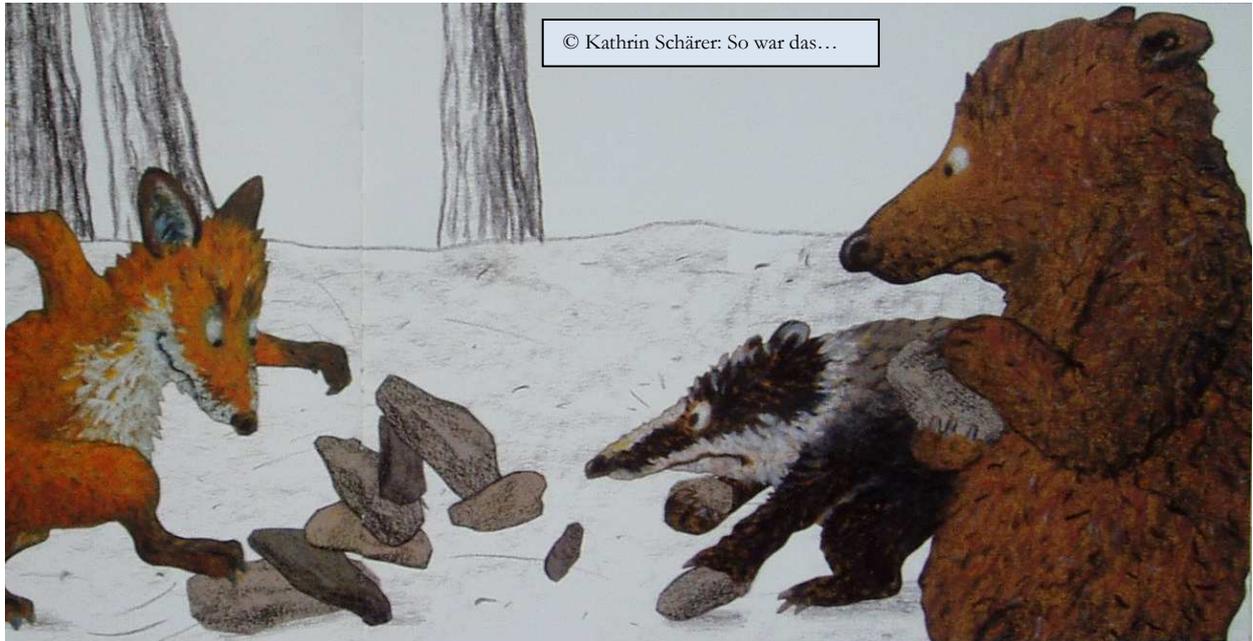
Philosophieren und Leseförderung

Soll es nun abschließend um Hinweise gehen, warum und wie Philosophieren durch **Lesen** geübt und so auch umgekehrt Lesekompetenz durch philosophische Formen der Nachdenklichkeit gefördert werden könnte, so wird aufgrund der bisherigen Überlegungen einleuchten, dass sich der philosophische Charakter von Literatur, natürlich

auch Kinder- und Jugendliteratur nicht in erster Linie daraus ergibt, dass ein Buch mehr oder weniger direkt ein philosophisches Sachthema wie Moral oder Ich oder Wirklichkeit historisch oder systematisch zum Inhalt hat. Vielmehr sind diejenigen Bücher von Interesse, die durch ihre Sprachgestaltung beeindrucken. Literaturwissenschaftlich formuliert: Für das Philosophieren im Bereich Literatur ist weniger wichtig die sog. erzählte Welt, Lesekompetenz wird vielmehr gefördert vor allem durch den Erzählvorgang und die Komposition. Gewiss ist es unter dieser Perspektive viel schwieriger, geeignete Bücher zu nennen, weil nun ein recht genauer Blick in das einzelne Buch erfordert ist. Didaktisch ist das aber insbesondere für Deutsch-Lehrerinnen und -Lehrer in meinen Augen der angemessenste Weg, Literaturunterricht nicht nur spannend, sondern auch das philosophische Nachdenken fördernd zu gestalten.

In anderen Veröffentlichungen habe ich dazu sowohl für Bilderbücher als auch für Kinderliteratur ausführlicher Kriterien und Beispiele erläutert (Petermann 2004, 2010, 2012): Sprache muss gerade auch in Kinderliteratur ihrem Anspruch gerecht werden, nicht bloß Technik der Bezeichnung zu sein, sondern vor allem eine Kunst unseres Verhältnisses zu Wirklichkeit. Das schafft sie nur, insofern sie Sprachräume zur Darstellung bringt. Sie ist darum dianoetisch, die Arbeit des Verstehens auslösend, reflexiv, ihre je besondere Gestaltung auch aufzeigend, und konkret, an Erfahrbarem orientiert und ihrerseits Wirklichkeit schaffend. Bilder als Sprach-Formen ernst genommen dürfen entsprechend Wirklichkeit nicht nur abbilden, sondern müssen Formen und Formung von Wirklichkeit zeigen, sie illustrieren nicht ein Thema oder einen Text, sondern beinhalten eine eigene Textur, die zum Erzählen einlädt, und sie erzeugen idealiter einen symbolischen, Wirklichkeit verdichtenden Eindruck, der über definite Benennung hinaus zu immer neuen Versprachlichungen, vielleicht auch zur Einsicht in die Grenzen von Sprache drängt (vgl. Petermann 2012, 1854ff, 1862ff).

Diese Kriterien und die zuvor genannten Formen und Dimensionen von Kompetenz bieten ein viel tragfähigeres Konzept als die oft banalen Rezensionsformeln „nett“, „spannend“, „dicht“, „anrührend“, um mit Büchern konkret die Nachdenklichkeit des Philosophierens zu üben und so Lesekompetenz zu fördern. Als ein wunderbares Beispiel für Bücher, die auf mehreren Ebenen ins Nachdenken führen, seien abschließend exemplarisch die Veröffentlichungen von Kathrin Schärer genannt. Insbesondere ihr Buch „So war das!“ (Schärer 2007) ermöglicht auf nahezu allen Ebenen eine philosophierende und Lesen fördernde Auseinandersetzung: Die Gesichter und Körperhaltungen der Protagonisten sind in derart persönlicher Weise ins Bild gesetzt, dass sie auf der Ebene des sehenden Erfassens schon eine hoch differenzierte Rezeption und Erzählen freisetzen. Um das Urteilen geht es nicht nur vom Thema her, auch in Sprache wie im Bild kommen zunächst nur die positionellen, dann auch die begründenden und



© Kathrin Schärer: So war das...

argumentierenden und schließlich auch die entscheidenden Einlassungen der Figuren zum Ausdruck, die die Leser und Betrachter mit den verschiedensten Formen des Verstehens, Nichtverstehens, der Kenntnisnahme und der Erkenntnis usw. konfrontieren. Und wie von selbst werden durch den Streit um das gemeinsame Spiel nicht nur Regeln, sondern auch Differenzen zwischen Tun, Handeln, Technik, Kunst, Spiel, Lebensgestaltung so zum Thema, dass das Buch über das Lesen ins Nachmachen hinausführt. Das Selberdenken wird zudem ganz konkret durch das je eigene starke Ich-Sagen der Tiere: Alle Leser positionieren sich ganz unwillkürlich und dann zunehmend bewusst mit einem der Tiere und dann vielleicht auch mit einer eigenen Stellung. Und Dialogizität ist das eigentliche Salz in der Abfolge der Seiten: miteinander, gegeneinander, parteiisch, abwägend, argumentierend geraten die Vier nicht nur in Streit, sondern handeln ihr Problem sprachlich aus. Und, welch geniale Idee, die Argumente sind im Buch nicht nur zu sehen, sondern sind mit klaren Buchstaben und Worten auch zu lesen und, fast



© Kathrin Schärer: So war das...

»Ich habe von hier oben zugeschaut.
Das war so: Fuchs wollte bauen helfen, aber beim Steinesuchen
hat er aus Versehen mit dem Schwanz den Turm umgestoßen.

Dann hat der Dachs losgebrüllt,
der Fuchs hat zugebissen und der Bär hat reingehauen.
Ich glaube, so war das.«

noch besser, auch das Ergebnis des Streitgesprächs wird am Ende vom Frieden stiftenden Eichhörnchen dokumentiert und schriftlich festgehalten. Dass Wirklichkeit und Denken in diesem Buch (das darum nicht nur ein Bilder-, auch ein Lesebuch ist) auch in den zuletzt genannten Kriterien einer dianoetischen, reflexiven, konkreten (Text-) Sprache und einer formenden, Textur beinhaltenden, symbolischen Bildsprache präsentiert wird, das müssen die Leser in der konkreten Arbeit am Buch schon selbst entdecken, um so den Gewinn der hier vorgestellten Kriteriaologie für philosophisch sinnvolle Kinderliteratur zu prüfen.

Literaturhinweise

- Akademie Kinder philosophieren (Hg.)(2007): *Praxisleitfaden Kinder philosophieren*. München.
- Aristoteles (Met): *Metaphysik. Tōn meta ta physika*. – Hier zitiert nach Ed.H.Tredennick, London: Harvard UP 1933, und übers. u. hg. v.F.F.Schwarz, Stuttgart: Reclam 1970.
- Bloch, Ernst (1963): *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freese, Hans-Ludwig (1989): *Kinder sind Philosophen*. Weinheim: Quadriga.
- Jaspers, Karl (1950): *Einführung in die Philosophie*. Zürich: Artemis.
- Martens, Ekkehard (1999): *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Matthews, Gareth B. (1989): *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin: Freese. [Amerik.: Harvard UP 1984].
- Petermann, Hans-Bernhard (2004): *Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, Hans-Bernhard (2007): Philosophieren und kompetenzorientierte Bildung. – In: J.Rohbeck (Hg.): *Hochschuldidaktik Philosophie*. Dresden: Thelem, 32-55..
- Petermann, Hans-Bernhard (2010): Sprachverstehen als Erfahrung von Toleranz. Räume der Kultivierung von Andersheit. – In: F.Ehrlil u.a. (Hgg.): *Die Perspektive des Anderen*, Heidelberg: Mattes, 145-179.
- Petermann, Hans-Bernhard (2011): Der Mensch als Fragewesen. – In: H.Lindner & M.Zimmermann (Hgg.): *Schülerfragen im (Religions-)Unterricht*. Neukirchen: Neukirchener VlgGes., 239-262.
- Petermann, Hans-Bernhard (2012): Menschliches Sterben mit Kinderliteratur begleiten. – In: M.Anderheiden & W.U.Eckart (Hgg.): *Handbuch Sterben und Menschenwürde*. Berlin: DeGruyter, 1845-1880.
- Platon (Prot): *Protagoras*. – Hier zitiert nach Übers.u.komm.v.H.-K.Krautz, Stuttgart: Reclam 1987.
- Schärer, Kathrin (2007): *So war das! Nein So! Nein So!* Zürich: Atlantis.