

Funktionen des Philosophierens mit Kindern (PmK) in der Grundschule

Helmut Schreier, Gusborn (Wendland)

Was „Philosophieren mit Kindern“ (PmK) genannt wird, ist ein Mix verschiedener Einflüsse, Konstellationen und Traditionen, die jeweils eigene Ziele verfolgen und auch je eigene Curricula hervorgebracht haben. Eine faszinierende Gemengelage, die im deutschen Schulwesen seit dem Beginn der Bewegung in den achtziger Jahren so weit - bei unterschiedlicher Akzentsetzung - etabliert ist, dass die Erwartung auf Dauer, Nachhaltigkeit und möglicherweise sogar Weiterentwicklung von PmK berechtigt erscheint. Ich selber gehöre zu den vielen Pädagogen, die jedenfalls ein Teil ihrer Arbeit in dies Gebiet investiert haben. (1981 hielt ich mein erstes Seminar zum Thema.) Es scheint aus didaktischen, praktischen und erkenntnistheoretischen Gründen vorteilhaft, das Geflecht dieses seit Jahrzehnten gewachsenen Gebildes zu zerlegen. Ich sehe drei Teile und hoffe, dass mir die Aufteilung so leicht und plausibel gelingt wie es Zhuangzi von der „wandernden Klinge“ im „Wahren Buch vom Südlichen Blütenland“ beschreibt: „Mein Messer verlässt sich auf die himmlische Ordnung, es schlüpft in die Spalten und lässt sich von den Öffnungen führen, hierdurch folgt es dem eigentlichen Gefüge.“ [Nach der Übersetzung von Henrik Jäger aus „Zhuangzi. Mit den passenden Schuhen vergisst man die Füße“. Ein Zhuangzi-Lesebuch. Zürich: Ammann Verlag 2009, S. 194]

Funktion A: Philosophieunterricht im Primarbereich

Eine der Leitvorstellungen beim PmK in der Schule ist die einer Art Verlängerung des gymnasialen Philosophieunterrichts „nach unten“ in die Grundschule hinein. An deutschen Gymnasien ist Philosophieunterricht oft fakultativ und wird dementsprechend als Nebenkurs oder AG angeboten. Trotz dieser marginalen Rolle hat das Fach eine lange und einflussreiche Tradition. In Frankreich, wo es nach wie vor Pflichtfach ist, gehört es zu den gefürchtetsten Fächern mit der härtesten Notengebung.

Was wird vermittelt? Stets handelt es sich um eine Art Einführung in die wichtigsten Konzepte der europäischen oder „abendländischen“ Philosophie. Die reichen Philosophien Asiens finden hier keinen Platz, möglicherweise würden zu viele Widersprüche entstehen, man denke nur an den Widerspruch zwischen der Logik des Aristoteles, die wir als verbindlich wahrzunehmen gelernt haben (A kann nicht gleich Nicht-A sein), und der buddhistischen Sicht, derzufolge A sehr wohl gleichzeitig Nicht-A sein kann, - jenen Gegensatz, den Erich Fromm in „Haben oder Sein“ herausstellt, um uns Westlesern die Determiniertheit unseres Denkens und Handelns durch eine bestimmte Philosophie vor Augen zu führen. Tatsächlich ist das Curriculum des Philosophieunterrichts durch die Philosophen des alten Griechenland und Europas - vor allem der Aufklärungszeit - geprägt, also auf bestimmte Fragen („Wer bin ich?“ für die griechische Philosophie oder die vier Fragen Kants „Was kann ich wissen?, „Was darf ich hoffen?“, „Was soll ich tun?“ und „Was ist der Mensch?“) und einschlägige Konzepte und auf die Systeme bestimmter Denker festgelegt. Man kann dies Curriculum in dem Buch „Sophies Welt“ von Jostein Gaarder sehr schön ausgebreitet sehen.

Gaarders Buch stellt selbst den Versuch dar, den philosophischen Lehrplan des Abendlandes, wie er im Philosophieunterricht der Gymnasien vermittelt wird, auf kurzweilige und treffende Weise zu fassen, auf dass auch jüngere Kinder die Konzepte begreifen können, die zuvor den älteren Schülern vorbehalten waren. Entlang dieser Linie kann diese Spielart des Philosophierens mit

Kindern als Vermittlungsstrategie philosophischen Gedankenguts für die Kleinen wahrgenommen werden.

Dem Kontext entsprechend wird die Didaktik des Philosophierens mit Kindern als Sonderform der Didaktik des traditionellen Philosophieunterrichts entfaltet: Das Universum der zu vermittelnden Themen ist vorgegeben, man sucht nach Wegen, um philosophieträchtige Gespräche zu inszenieren, ohne dabei zu sehr auf die Lektüre philosophischer Texte zurückzugreifen, das Hauptwerkzeug des klassischen Philosophieunterrichts.

Dort, wo in der Vorstellung von Eltern und Lehrerinnen oder Kursleitern der Anspruch des traditionellen Philosophieunterrichts vorherrscht, verbindet sich das „Philosophieren mit Kindern“ leicht mit dem seltsam anmutenden Konzept der „Hochbegabung“: Ähnlich, wie manche genialen Kinder bereits Klaviersonaten berühmter Komponisten vorspielen können, sind andere schon im frühen Alter in der Lage, die abstraktesten Gedankengänge grosser Philosophen nachzuvollziehen. So fremdartig mir selbst dieser Blickwinkel auf das PmK stets erschien, so ist mir diese Sicht, diese Unterstellung doch seit den achtziger Jahren immer wieder begegnet und im Gespräch vorgetragen und verteidigt worden.

Ein Ansatz, der von der Idee weit entfernt ist, PmK sei der Stoff von Kursen für hochbegabte Kinder, der aber m. E. mit Fug und Recht in den Rahmen des Philosophieunterrichts eingeordnet werden kann als Versuch, schon den Jüngsten die wichtigsten Regeln des Denkens zu vermitteln, ist das von Matthew Lipman Ende der siebziger Jahre in Montclair, New Jersey, begonnene Projekt „Philosophy for Children“ (P4C). Lipman hatte die Diskussionskultur der amerikanischen Studentenbewegung als völlig unzureichend wahrgenommen und beschlossen, das logische Denkvermögen - das regelrechte Rasonnieren - als besondere Kompetenz zu fördern und damit schon im Primarbereich zu beginnen. Er schrieb selbst eine Reihe von didaktischen Geschichten, in denen allerlei Passagen eingebaut sind, die zum Nachdenken einladen und das Erlernen philosophischer Konzepte erleichtern.

Beispielsweise wird Harry in der Schule darüber belehrt, dass Planeten zwar um die Sonne kreisen, dass sie aber nicht die einzigen Himmelskörper sind, die das tun, so dass es unlogisch ist, zu formulieren: Dies Ding umkreist die Sonne auf einer Umlaufbahn, also ist es ein Planet. Als Harry nach Hause kommt, hört er, wie die Nachbarin seiner Mutter zutuschelt, dass Frau X immer in die Kneipe geht, und da wisse man ja wohl, dass sie so eine sei, die gern mal ins Glas schau. Da greift Harry mit seinem neu erworbenen Wissen ein: Daraus, dass eine Person regelmässig in die Bar gehe, dürfe man nicht schliessen, dass es sich um eine Trinkerin handle.

Lipmans „Novellas“ (Kleinromane), wie er seine didaktischen Geschichten nannte, drehen sich nicht nur um Logik, sind aber durchgehend der Leitidee verpflichtet, logische Kompetenzen zu fördern. Es gibt sehr umfangreiche Manuale (Handbücher) voller Übungen zur Entwicklung der Kunst des regelgerechten Schlussfolgerns. Ausserdem entwickelt das Institute for the Advancement of Philosophy for Children in Montclair Kurse, die zusammen mit den Büchern weltweit angeboten werden und in einigen Ländern - vor allem in Lateinamerika - zu enormer Verbreitung des P4C Ansatzes geführt haben.

In Österreich hat Daniela Camhy in Klagenfurt seit den achtziger Jahren eine Art Dependence von P4C eingerichtet, in Deutschland hat der Ansatz wenige Anhänger gefunden, obwohl die erste von Lipmans „Novellas“ - „Harry Stottlemeyers Entdeckung“ bereits 1982 in deutscher Übersetzung vorlag und immer wieder Versuche unternommen worden sind, diese übungsintensive Vermittlung griechischen Philosophieguts in deutsche Grundschulen einzuschleusen. Selbst in Mecklenburg-Vorpommern, wo unmittelbar nach der Wende der Philosophieunterricht als Pflichtfach ab Klasse 1 (!) verankert worden ist, greift man eher auf die Vorlagen von Gareth Matthews (von denen noch die Rede sein wird), als auf P4C zurück.

Funktion B: Ethik als Religionsersatzfach

Mit der Auflösung der DDR und ihrem dem Atheismus verpflichteten Schulwesen entstand nach der Wende und bei der Integration der Schulsysteme das schulpolitische Problem, dass die Bundesverfassung (man sagt, als einzige Verfassung weltweit) religiöse Unterweisung im Lehrplan der Schulen verankert: Wie wollte man Knall auf Fall ein Fach zwingend für alle einführen, das bei der grossen Mehrheit der Bevölkerung Akzeptanzprobleme hat, und woher will man gewissermassen über Nacht unter all den bekennend atheistischen Lehrkräften das Personal finden, das die Ansprüche des Religionsunterrichts zu bedienen versteht? Da die christlichen Kirchen wie zu erwarten auf der Einführung des konfessionsgebundenen Unterrichts beharrten (der Fall des vor dem Bundesverfassungsgericht ausgetragenen Streit um den für Brandenburg vorgesehenen kombinierten Lebenskunde-Ethik-Religionslehre Unterricht ist dazu bestens geeignet, die schulpolitische Seite des Christentums vor Augen zu führen), ergab sich der Bedarf nach einem Religionsersatzfach, das die beträchtlichen Kontingente von Schülern aufzufangen in der Lage war, die weder am evangelischen noch am katholischen Religionsunterricht teilnahmen. Dies Fach wird „Ethik“ oder ähnlich genannt, nach einer der Disziplinen der Philosophie (in Korrespondenz mit Kants Frage „Was soll ich tun?“) und vermittelt allgemeine Moralvorstellungen. Der Lehrplan schöpft aus verschiedenen Wurzeln, zu denen vor allem auch das PmK gehört.

Man wird behaupten dürfen, dass die Wiedervereinigung Deutschlands auf diese Weise dazu beigetragen hat, Elemente der Kinderphilosophie in die Lehrpläne der neuen Bundesländer einzuschleusen. Nun hatte sich bereits vorher in den Westländern eine Didaktik der religiösen Unterweisung durchgesetzt, die selber durch punktweise Nähe zur Philosophie gekennzeichnet war. Neben eher kirchlich geprägten Themen wie „Rituale im Kirchenjahr“ sind Themen wie „Was ist Freundschaft?“, „Was ist Liebe?“, „Gibt es Gerechtigkeit?“ usw. verbreitet. Es entsteht ein Übergangsbereich zwischen Philosophie und Theologie, in dem sich eher vage kirchenspezifische Inhalte mit eher allgemein humanistischen Motiven durchmischen, und auf diesem Feld einer fast unbegrenzten Toleranz sind nahezu sämtliche Themen aus dem Bereich des Philosophierens mit Kindern unterzubringen, die auf irgendeine Weise mit Ethik und Moral zu tun haben. Das Profil des Religionsunterrichts hatte sich, ganz unabhängig von der Wiedervereinigung, bereits dem Ethikunterricht geöffnet. So weit, möchte ich behaupten, dass es sehr häufig schwierig sein dürfte, trennscharf das eine vom andern zu unterscheiden. Vor allem, wenn man die wenigen spezifisch dogmenbezogenen Themen (Auferstehung) ausspart, fehlt das Alleinstellungsmerkmal der religiösen Unterweisung. Umgekehrt ist es nicht übertrieben zu sagen, dass sich das PmK in den Religionsunterricht hinein ausgedehnt hat.

Eine typische Methode des Ethik-Unterrichts besteht darin, Dilemma-Geschichten vorzustellen und zu diskutieren. Dies sind konstruierte Entscheidungs-Situationen, wie sie von Lawrence Kohlberg in den sechziger und siebziger Jahren eingesetzt wurden, um den Entwicklungsstand des moralischen Urteils bei Kindern und jungen Erwachsenen zu ermitteln. Die Geschichten laufen auf eine moralische Entscheidung hinaus, es gibt jeweils gute Gründe für und gegen jede der beiden möglichen Entscheidungen: Soll Heinz in den pharmazeutischen Betrieb einbrechen und das Mittel zur Krebsbehandlung für seine Frau stehlen, obwohl er weiss, dass er dann für wenigstens zwei Jahre in den Knast muss? Soll Jennifer dem Ladendetektiv Namen und Adresse ihrer besten Freundin verraten, die gerade mit einer geklauten Bluse weggerannt ist?

AB HIER IN BLZ 6/2012

- Echte, aber konstruierte Dilemmata! Kohlberg las an der Begründung der Antworten (ganz gleich, ob sich die Antwortenden so oder so entschieden) den moralischen Entwicklungsstand

ab, indem er die Antworten in sein Stufenschema einordnete. Ein Mitarbeiter Kohlbergs namens Blatt setzte Dilemma-Geschichten für Diskussionen ein, bei denen die Kinder ohne moralische Vorgaben ihre Positionen vortrugen, austauschten und überlegten, und er (Blatt) führte vorher und nachher Erhebungen zum moralischen Urteilsvermögen durch, die gemäss der Kohlberg-Skala einen Zuwachs von 1/3 Stufe (ein Drittel der Kinder sind eine Stufe weiter gekommen) ergaben, - nur durch Gespräche miteinander, ohne Lenkung und Eingriff seitens des Erwachsenen. Der Blatt-Effekt war eines der Hauptargumente Kohlbergs für den Einsatz von Dilemma-Geschichten zur Bildung des moralischen Urteilsvermögens, bevor er sich von diesen Untersuchungen abwandte, um sich in der letzten Phase seines Lebens der Einrichtung von just community schools („Gerechte Gemeinschafts-Schulen“) zuzuwenden, - Schulgemeinschaften, die mit Hilfe eigener Einrichtungen zur Rechtsprechung ihr Alltagsleben mit einer gemeinsamen Suche nach Gerechtigkeit verbanden. Aber derartige Erscheinungen liegen ausserhalb des Lehrplans des Ethikunterrichts im real existierenden Schulwesen; dieser ist beschränkt auf Diskussionen, die auf die Verankerung allgemein oder weithin anerkannter moralischer Verhaltensmuster hinauslaufen, vor allem der „Goldenen Regel“: Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu!

Funktion C: PmK als Oase in der Gesprächswüste des Unterrichts

Stell dir ein altes Schiff vor, ganz aus Holz, namens „Thusnelda“. Im Lauf der Jahre werden Planken der Thusnelda morsch und müssen ersetzt werden. Weil sie so ein schmuckes Schiff ist, achten die Schiffseigner darauf, dass sie stets gut in Schuss bleibt. So geht das über Generationen, und irgendwann ist es so weit, dass tatsächlich die letzte ursprüngliche Planke ausgetauscht worden ist. Kein einziges Teil ist mehr Original. Ist das Schiff immer noch die „Thusnelda“?

- Eine witzige Grübelfrage, die ins Philosophieren hineinführt, nicht nur, weil sie von den alten Griechen stammt, bezogen auf das Schiff des Theseus, das die Athener zu feierlichen Prozessionen jahrhundertlang aufs Meer hinausfuhren (Ist es immer noch das alte Schiff, wo wir doch alles aber auch alles runderneuert haben?). Bezogen auf uns selber wird ein philosophischer Schuh draus: Wie ist Identität möglich, wo wir uns doch im Lauf des Lebens vom Säugling zum Greis verändern und angesichts der Tatsache, dass sämtliche Zellen unseres Körpers im Zeitraum von sieben Jahren ausgetauscht werden?

Der Charme der Frage liegt in ihrer Unbeantwortbarkeit, oder genau genommen darin, dass die Antworten, die uns spontan einfallen und die von Fachphilosophen zu fachphilosophischen Erörterungen ausgebaut worden sein mögen, hypothetisch bleiben, denn was dazu auch gesagt werden mag, - es wird keine letztverbindliche Gültigkeit beanspruchen können. Dies unterscheidet die Frage der Sorte nach von den o.a. Kant-Fragen, die von den Autoritäten der Philosophie (allen voran von Kant selber) im Hinblick auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit usw. beantwortet worden sind. (Und bringt sie der Sorte nach in Verwandtschaft mit den Dilemma-Geschichten aus dem Kohlberg-Repertoire, denn auch wenn diese in einem Ethik-Unterricht eingesetzt werden, der auf die Vermittlung gängiger Moralvorstellungen hin angelegt ist, bleiben sie in ihrer Konstruktion für sich unentschieden, ähnlich wie die moralischen Dilemmata, die in den grossen Romanen und Dramen der Weltliteratur verhandelt werden.)

Derart offen bleibende, wenn auch hochinteressante Fragen passen kaum in das Geschäft des Unterrichts hinein, denn wo es nicht möglich ist, feststehende richtige Antworten von falschen Antworten zu unterscheiden, ist der Zensurengebung die Grundlage entzogen. Die Tragödie des Unterrichts liegt nicht nur im künstlichen Zwang zu Zensurengebung und Selektion, sondern auch in der in gewissem Sinn unausweichlichen Trivialität des Unterrichtsstoffes, darin, dass

innerhalb des Systems Fragen nur dann legitim sind, wenn die Antwort auf sie längst bekannt ist und fest steht. Dies ist ein seltsamer Gegensatz zur Unendlichkeit der menschlichen Erfahrung, die dauernd unbeantwortete Fragen hervorruft. Das Leben ist nicht trivial. Möglicherweise handelt es sich bei dem „Trivial Pursuit“ des Unterrichtsspieles um eine Funktion des altbekannten Dilemmas der Erziehung, das sich hier in Gestalt eines vorgegebenen Universums äussert, das die tatsächlich gegebene Weite der Welt kaum berührt. Das alte Dilemma der Erziehung besteht in der Frage: Wie kann ein Mensch durch Anleitung, die ihn unselbständig hält, zum selbständigen Denken kommen?

Abgesehen vom Philosophieunterricht mit seinem philosophiegeschichtlichen Curriculum und seinen Möglichkeiten zur Beurteilung der Schülerleistung (z.B.: Wie lauten die vier von Immanuel Kant angeführten Fragen, mit denen sich jeder denkende Mensch auseinandersetzt?), und abgesehen vom Ethikunterricht mit seinen Imperativ-Merksätzen (Handle stets so, dass), scheint sich auch eine Spielart des PmK an deutschen Schulen auszubreiten, die einfach dem Austausch von Informationen und Überlegungen dient, ohne den Anspruch auf Erlernen stofflicher Inhalte zu erheben. Darauf deutet die Zunahme an einschlägigen Examensarbeiten in der Ausbildung und am Angebot einschlägiger Fortbildungsveranstaltungen sowie an Fachliteratur hin.

Ich stelle mir vor, dass eine Lehrerin die Kinder ihrer dritten Klasse (um die Vorstellung so konkret wie möglich zu haben) regelmässig zu einem Sitzkreis zusammenruft, um dann eine Frage zu stellen wie etwa „Können Pflanzen glücklich sein?“ (Oder, um eine Geschichte zu erzählen oder einen Fall zu schildern, die auf diese Frage hinausläuft.) Die Kinder äussern ihre Vorstellungen und diskutieren miteinander, ohne dass am Ende die mit den unterschiedlichen Antworten und Begründungen entstandene Ambiguität aufgelöst werden könnte. (Die Antwort, belegt die der didaktischen Literatur zufolge bisweilen von den Lehrpersonen eingespielt wird, dass der Wissenschaft zufolge den Pflanzen leider jedes Gefühlsleben abgesprochen werden müsse, ist wissenschaftlich nicht haltbar.) Wozu nützt ein solcher Unterricht, der keine Stoffvermittlungsziele verfolgt?

Es bietet sich an, auf den Zuwachs an Gesprächskompetenz hinzuweisen, der beim Zuhören und Genau Formulieren erworben wird. Man kann in den philosophischen Gesprächen die Treibhäuser einer aufkeimenden Gesprächskultur wahrnehmen (und diese Blickrichtung mit kulturkritischen Anmerkungen über die gegenwärtig in unserer Gesellschaft fehlende Gesprächskultur untermauern, der über dem Gegensatz zwischen belanglosem Small-Talk und geschäftlichen Vereinbarungen das „echte“ Gespräch abhanden kam und durch brutale Selbstdarstellung in den Fernseh-Talkshows ersetzt wurde.)

Die Hoffnung auf das Zustandekommen echter Gespräche setzt voraus, dass diese Gespräche unter Gleichberechtigten „auf Augenhöhe“ geführt werden. (Es ist nicht nötig, die Plausibilität dieser Vorstellung durch den Hinweis auf die Habermassche Kommunikationstheorie abzustützen.)

- Noch eine Missachtung des etablierten Schulbetriebes! Nicht nur, dass die Themenwahl die Antwort „richtig“ oder „falsch“ nicht zulässt (Missachtung Nr. 1), sondern auch, dass das überlegene Wissen der Lehrperson hier nicht irgendwie ins Gewicht fallen soll (Missachtung Nr. 2)!

Weshalb versuchen Lehrerinnen und Lehrer trotz dieser Zumutungen, Gespräche mit Kindern zu arrangieren, die sich um ungelöste und letzten Endes unlösbare Fragen drehen und bei denen sie ihre Flughoheit gegenüber den Meinungen der Kleinen auch noch freiwillig aufgeben? Selbst dann, wenn sie nicht in Examina stecken und niemandem etwas zu beweisen brauchen, lassen sich tapfere Herzen auf dies Abenteuer ein, und offenbar sind es nicht wenige. (Zahlen sind

schwierig zu ermitteln, denn dort, wo ein Fach „Philosophie“ oder „Ethik“ unterrichtet wird, handelt es sich wahrscheinlich meist um Variante A oder B, während hier von C die Rede ist, einer Spielart, die in Rein- und in Mischform auftritt.)

Die Vermutung liegt nahe, dass Erwachsene auf irgendeine Weise von philosophischen Gesprächen mit Kindern profitieren, dass sie einen Lohn für ihre Mühe erhalten. Sie nehmen neue Ansichten ihrer Schülerinnen und Schüler wahr, und was sie sehen, gefällt ihnen. Möglicherweise ein Stück „Normalität“ - mit Kindern so reden, als ob sie keine zu belehrenden und zu beurteilenden Schüler seien, ja, als ob sie nicht einmal kleine Kinder seien, auf die man milde herabblickt, weil ihnen nun mal Klugheit und Feingefühl mangelt, was wir Erwachsenen uns in einem langen Leben voller Erfahrungen erworben haben. Ein heilsamer Schock, ihre grandios naive Klarheit und die zärtliche Zugewandtheit ihrer Überlegungen zu erleben, wenn man sich trotz latenter Vorbehalte einmal auf einen ernsthaften Versuch eingelassen hat. Dann fragt man sich: Ist es möglich, dass wir, Erwachsene und Kinder, mehr miteinander gemein haben, als sich unsere Schulweisheit träumen lässt?

Dass Pädagogen mit diesem Gedanken liebäugeln und sich bereitwillig auf Gespräche mit Kindern ohne Netz und doppelten Boden einlassen, hängt mit dem Einfluss von Gareth Matthews zusammen, dem amerikanischen Philosophen, der die Ähnlichkeit der kühnen Fragen und Überlegungen von Kindern mit denen grosser Philosophen nachwies. (Sein Sohn Tim hatte ihn als Vierjähriger beim Geschirrspülen gefragt: Daddy, wie kann man sicher sein, dass nicht alles ein Traum ist? Und Daddy, dem Fachphilosophen, war aufgefallen, dass dies die Frage ist, mit der Descartes seine philosophischen Überlegungen einleitet.) Matthews Bücher sind unter deutschen Kinderphilosophen weit verbreitet, wahrscheinlich, weil sie voller selbst erfahrener zufälliger und absichtlich arrangierter Beispiele sind, die sich zur Nachahmung bestens eignen, etwa die Frage „Ist es noch das alte Schiff?“ oder die Frage „Können Pflanzen glücklich sein?“. Matthews, der ausgezeichnet Deutsch sprach und in zahlreichen Vorträgen und Publikationen für seine Idee warb, mit Kindern so zu philosophieren, als ob sie tatsächlich interessante Überlegungen beizusteuern haben - Überlegungen von einer Qualität, die sie selber möglicherweise später nicht mehr erreichen werden, wenn sie erst einmal in die gewohnten Denkbahnen hineingeraten sind (ähnlich wie vielen Neunjährigen Kunstwerke gelingen, an deren Niveau sie als Erwachsene nicht mehr herankommen) - Gareth Matthews war ein Gentleman von entwaffnender Freundlichkeit. Jedenfalls gegenüber seinen vielen Freunden, aber gegenüber Vertretern von Stufentheorien der kognitiven oder moralischen Entwicklung kehrte Gary eine überraschend polemische Seite heraus. Für ihn waren derartige Muster keine Instrumente, um die Wirklichkeit von Kindern zu verstehen, sondern Mittel der Selbstüberhöhung von Erwachsenen, die ein Verstehen von Kindern verhindern: Wenn ich mit Piaget die Acht- und Neunjährigen in der Phase der konkreten Operationen sehe und ihnen den Zugang zum operationalen Denken abspreche - wie wollte ich dann mit ihnen ein echtes Gespräch führen können?

Gary ist im April 2011 gestorben. Der Bewegung des Philosophierens mit Kindern bleibt zu wünschen, dass seine Unterstützung, aber auch seine Polemik, nicht bald in Vergessenheit gerät.

Zum Schluss eine Anregung. Bei den Recherchen für das Buch „Kinder, Natur und Ritalin“ (erscheint Herbst 2012) finde ich ein Gedankenexperiment, das 1974 von Robert Nozick formuliert worden ist. Es betrifft ein Hauptproblem unserer Gesellschaft, den immer weiter zunehmenden Einfluss von Fernsehen, Computerspielen und anderen bildschirm-gebundenen Lebenszeiten. Ich würde die Frage in dieser oder einer ad usum delphini veränderten Gestalt als Steilvorlage für ein Gespräch mit Kindern einspielen. Weil ich an dem, was sie dazu zu sagen haben, Interesse habe. Echt jetzt.

*„Nimm an, es gäbe eine Erfahrungsmaschine, die dir jede gewünschte Erfahrung zuspielden könnte. Modernste neuropsychologische Technik könnte dein Hirn derart stimulieren, dass du denken und fühlen würdest, wie du dabei bist, einen grossen Roman zu schreiben, oder eine Freundschaft aufzubauen, oder ein interessantes Buch zu lesen.
Tatsächlich würdest du währenddessen in einem Wasserbecken treiben, mit Elektroden im Hirn.
- Solltest du dich an diese Maschine anschliessen lassen, um die vorprogrammierte Erfahrung deines Lebens abzuspielen?“*