

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 85 (1998)
Heft: 9: Lernen, wie Kinder denken

Artikel: Mit Kindern über Sprache "philosophieren"
Autor: Bremerich-Vos, Albrecht
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531039>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Mit Kindern über Sprache «philosophieren»

Albert Bremerich-Vos geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie mit Kindern über Sprache nachgedacht werden kann. Er zeigt anhand zweier Beispiele, wie anspruchsvolles Argumentieren über Sprache mit Primarschülern und -schülerinnen bzw. das Philosophieren mit Kindern weitaus früher praktiziert werden kann, als dies gemeinhin getan wird.

Typische Unterrichtsstunden

Im internationalen Vergleich seien die Leistungen deutscher Schüler in Naturwissenschaften durchschnittlich.

Vor kurzem schreckte eine Nachricht einen grossen Teil der deutschen bildungspolitischen Öffentlichkeit auf: Im internationalen Vergleich seien die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler in Mathematik und den Naturwissenschaften allenfalls durchschnittlich. So das Resultat der sogenannten TIMSS-Studie («The Third International Mathematics and Science Study»), durchgeführt von der «International Association for the Evaluation of Educational Achievement» (IEA). Diese Untersuchung war zwar nicht so angelegt, dass man die grossen Leistungsunterschiede z. B. zwischen den «gewinnenden» asiatischen Schülerinnen und Schülern und ihren «mittelmässigen» deutschen Pendants erklären könnte. Man bietet aber eine Hypothese an: Demnach gibt es verschiedene kulturelle Skripts bzw. Ablaufschemata des Unterrichts. Die Auswertung von 100 bzw. 50 Videoaufnahmen von Unterricht in Deutschland und in Japan ergibt – bezogen auf achte Klassen – für Deutschland folgenden typischen Stundenverlauf:

- Zunächst werden die Hausaufgaben durchgesehen und besprochen.
- Es folgt eine kurze Wiederholungsphase.
- Variante 1: Der neue mathematische Stoff wird im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das auf eine einzige Lösung hinführt, relativ kurzsichtig erarbeitet und vom Lehrer, der Lehrerin an der Tafel dokumentiert.
- Variante 2: Wenn das Thema schon in der vorherigen Stunde vorbereitet wurde, entwickelt ein Schüler – unterstützt von der Klasse und der Lehrerin – eine Aufgabe an der Tafel.
- Schliesslich löst man in Stillarbeit ähnliche Aufgaben.

In Japan, wo die Schülerinnen und Schüler sozusagen in der ersten Liga spielen, hat eine typische Mathematikstunde dagegen etwa folgenden Verlauf:

- Der Lehrer stellt der Klasse eine komplexe und kognitiv anspruchsvolle mathematische Aufgabe, deren Lösung nicht unmittelbar evident ist.
- Die Schüler arbeiten einzeln oder in Gruppen an der Aufgabenlösung.
- Verschiedene Schüler, die vom Lehrer aufgrund der eingeschlagenen unterschiedlichen Lösungswägen ausgewählt wurden, präsentieren der Klasse alternative Aufgabenlösungen, die an der Tafel dokumentiert werden.

- Im Unterrichtsgespräch werden die verschiedenen Lösungswege diskutiert.
- Der Lehrer fasst die Ergebnisse des Unterrichtsgesprächs in einem kurzen Lehrervortrag zusammen und notiert sie an der Tafel.
- Die Schüler bearbeiten in Einzel- oder Gruppenarbeit ähnliche, aber auf neue Anwendungskontexte übertragene mathematische Aufgaben. (Baumert u.a. 1997, 225)

Die Beschreibungen der beiden Skripts sind – wie die Verfasser der Studie selbst betonen – mit Vorsicht zu geniessen. Die Stichprobe ist ja sehr klein. Dennoch ist das Ergebnis der Exploration beeindruckend. Im Rahmen des «japanischen Skripts» haben die Schülerinnen und Schüler offensichtlich die Möglichkeit, ihre je individuellen bzw. gruppenspezifischen Lernwege darzustellen und argumentativ zu stützen. Sie müssen nicht damit rechnen, dass es von Beginn an auf eine einzige Lösung ankommt. Varianten sind erwünscht. Sie mögen mathematisch mehr oder weniger anspruchsvoll ausfallen oder auch in die Irre führen; kein Vorschlag wird von vornherein verworfen. Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch dagegen, das im Zentrum des «deutschen Skripts» steht, hat – überspitzt gesagt – in der Perspektive der Schülerinnen und Schüler (oft) den Charakter eines Rätselspiels. Die Lehrperson weiss die Lösung; im Gespräch legt sie Fährten, die man aufnehmen muss, Nebenwege sind Irrwege.

Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch hat den Charakter eines Rätselspiels.

Die – gewichtigen – Unterschiede zwischen beiden Skripts sollten den Blick für ihre Gemeinsamkeiten nicht trüben. In beiden Fällen ist es allein die Lehrperson, die Aufgaben stellt, und sie ist es auch, die über das Lösungswissen verfügt.

Aufgaben, Probleme und Nachdenken über Sprache

Ich gehe davon aus, dass das «deutsche Skript» nicht auf den Mathe- matikunterricht beschränkt ist, sondern auch auf den Deutschunterricht zutrifft. Dafür sprechen einige empirische Untersuchungen, zahlreiche Videoaufnahmen, Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, Hospitationen und – nicht zuletzt – die Reflexionen über meinen eigenen Unterricht in verschiedenen Schulformen und in der Hochschule. Gibt man einmal die Insiderperspektive auf und widmet man sich dem Muster des schulischen Lernens von aussen, sozusagen in ethnographischer Absicht, dann ist die Unterscheidung von «Problem» und «Aufgabe» sehr hilfreich. Ein Einzelner oder eine Gruppe hat ein Problem, wenn ein Ziel erreicht werden soll, der gegenwärtige Zustand aber so beschrieben wird, dass zwischen Ist und Soll eine Barriere liegt, die man mit den vertrauten (Denk-) Mitteln nicht beiseite räumen kann. Mit anderen Worten: Wer ein Problem hat, hat es in Anbetracht des Bewusstseins von einem Ziel. Beim schulischen Muster des Aufgabenstellens und -lösens verhält es sich anders. Hier hat in der Regel allenfalls die Lehrperson ein Zielbewusstsein, und ihr sind auch die Lösungswege bekannt. In der Schule geht es eben um beschleunigten Wissenserwerb. Was einmal – emphatisch gesagt – gesellschaftliche Probleme waren, wird in der Institution Schule zubereitet zu

Martin Wagenschein plädierte dafür, in der Schule Modelle «ursprünglicher» Problemsituationen herzustellen.

Aufgaben. Das hat, wie angedeutet, seinen Preis. Viele Reformer wollten diesen Preis nicht zahlen oder ihn zumindest «drücken». So plädierte z.B. Martin Wagenschein dafür, in der Schule Modelle «ursprünglicher» Problemsituationen herzustellen. Auf den Deutschunterricht in der Grundschule gemünzt: Kann man z.B. die Klassifikation von Wörtern im Rahmen der Wortartenlehre nicht so angehen, dass sie von den Schülerinnen und Schülern als Problemlöseprozess angesehen wird? Das Ziel, eine Anzahl von Wörtern «irgendwie» zu gliedern, mögen sie zwar nicht von sich aus verfolgen. Vielleicht hilft ja eine Analogie: Auf den Tischen liegen eine Menge von Früchten und eine grössere Anzahl von Wortkarten. Die Klassifizierung der Früchte liegt auf der Hand: Hier sind Bananen, dort sind Pflaumen, hier Birnen, dort Äpfel. Wie steht es mit den Wörtern? Wie kann man sie gruppieren? In Baden-Württemberg kamen Schülerinnen und Schüler auf folgende Ideen: Man könnte sie nach der Anzahl der Buchstaben einteilen, wobei u.a. strittig war, ob «ch» und «sch» jeweils als ein Buchstabe gelten dürfen. Das Verfahren ist – so die Schülermeinung – zwar sehr aufwendig, aber es bleibt wenigstens kein Rest. Manchmal kam man auch auf eine Klassifizierung nach der Anzahl der Silben, wieder kein Rest. Seltener wurde ein «semantischer Weg» eingeschlagen: «Sachen, die man im Haus hat», «was man alles trinken kann» usw. Hatte man z.B. alle Wörter, die in einem kurzen «kinderliterarischen» Text vorkamen, als Material, dann blieb immer ein Problem: Viele Wörter waren auf diese Weise einfach nicht unterzubringen.

Das ist ein Beispiel für ein in der didaktischen Literatur immer wieder empfohlenes «induktives» Vorgehen. Es wird, wenn ich recht sehe, im Unterricht nach wie vor selten praktiziert. Seine Nähe zum «japanischen Skript» liegt auf der Hand. Anschlussmöglichkeiten bieten sich an: Man könnte den «semantischen Pfad» ausbauen oder auch auf den morphologischen Weg setzen. (Bei welchen Wörtern kann man die «Formen» verändern, bei welchen nicht?) So erreicht man vielleicht wieder den sicheren Hafen: die im Lehrplan mehr oder weniger massiv normierte Behandlung des obligatorischen «Stoffs».

Nachdenken über Sprache – ein wenig anders

Aufgaben können so gestellt werden, dass nicht von vornherein nur eine einzige Lösung intendiert ist. Das ist schwierig genug. Man kann sich auch – siehe Wagenschein – darum bemühen, ihnen den Status von Problemen zu verleihen. Das ist aber im Rahmen der Institution Schule ein widersprüchliches Unternehmen. Sollen die Schülerinnen und Schüler Problembesitzer sein, dann kommt es auf *ihre* Definition des Ziels bzw. des Solls, auf *ihre* Bestimmung des Ist-Zustands und auf *ihre* Version dessen an, wie die aktuellen «Barrieren» beschaffen sind. Lehrpersonen, die den Schülerinnen und Schülern «Probleme» ansinnen, können aber niemals *sicher* sein, dass ihre Problemdefinition auch übernommen wird. Hier helfen auch keine wohl bedachten «Motivationsphasen». Als Lehrperson wünscht man sie sich vielleicht; aber eine Technologie zur Erzeugung von Motivation gibt es nicht und kann es nicht geben. Nicht zuletzt deshalb plädieren Reformpädagogen seit vielen Jahrzehnten für eine

Pädagogik «vom Kinde aus». Diesem ideologieträchtigen Slogan soll hier nicht im Detail nachgegangen werden. Nur so viel: Meines Erachtens kann es nicht darum gehen, «authentische» Schülerbedürfnisse gegen die «Zumutungen» der Institution Schule auszuspielen. Vielmehr sollte man versuchen, Gewichte ein wenig zu verlagern und bestimmte – nicht alle – Fragen von Schülerinnen und Schülern ernster zu nehmen als bisher, sie nicht allzu schnell auf ihre «Lehrplankonformität» hin zu beurteilen – und dann als irrelevant zu verwerfen. «Weiss die Ameise, dass sie ‹Ameise› heisst?» – «Kann ein Hund tatsächlich verstehen, was man ihm sagt?» – «Spricht ein Papagei wirklich unsere Sprache?» – «Wie (und warum) ist die Sprache erfunden worden?» – «Können Tiere denken?» Ich unterstelle zunächst, dass Kinder «von sich aus» solche Fragen stellen. Ich habe das oft genug erlebt; natürlich ist zuzugeben, dass anderen Lehrpersonen dergleichen noch nie «zugestossen» ist. Ich unterstelle darüber hinaus, dass es hier um Aspekte von «Reflexion über Sprache» geht. Das dürfte nicht strittig sein. Schliesslich unterstelle ich, dass man als jemand, der nach den gängigen Standards ausgebildet wurde, angesichts solcher Fragen einmal mehr, einmal weniger ein mulmiges Gefühl bekommen mag: Kann man sie eigentlich kompetent beantworten? Natürlich weiss die Ameise nicht, wie wir sie bezeichnen, und ein Papagei kann «eigentlich» nicht sprechen. Aber was weiss man schon über den Sprachursprung? Über das Denken von Tieren? Sollen aus den Fragen eines Kindes oder mehrerer Kinder, die man als Indikatoren für individuelle oder kollektive Probleme ansieht, in der Schule Aufgaben für alle werden: Wie steht es dann mit der Lösungskompetenz der Lehrperson, die normalerweise als gegeben vorausgesetzt wird? Fragen wie die genannten werden heutzutage gern einem Tätigkeitsfeld zugeschlagen, das man als «Philosophieren mit Kindern» etikettiert. Einem landläufigen Verständnis zufolge geht es hier um Probleme, die von den Wissenschaften noch nicht gelöst wurden oder auch prinzipiell nicht gelöst werden können, weil sie eher begrifflicher und weniger empirischer Natur sind. Darüber hinaus schreibt man ihnen ein besonderes Mass an «Lebensbedeutsamkeit» zu: Was macht den Menschen aus? Wo liegen die Grenzen seiner Erkenntnisfähigkeit? Was darf, muss er tun, was ist ihm freigestellt? Undsoweiter. Man mag darüber streiten, ob Kinder philosophieren, wenn sie danach fragen, was eigentlich den Tod ausmacht. Auf diesen Streit möchte ich mich hier nicht einlassen, obwohl er von einigen Protagonisten geradezu gesucht wird (vgl. Freese 1992). Mir reicht es, wenn man von «Argumentieren» spricht; auf das, je nach Perspektive, Hochwert- oder auch Stigmawort «Philosophieren» könnte man getrost verzichten. Aber die Rede vom «Philosophieren» ist mittlerweile eben «in».

Sollen aus den Fragen eines Kindes in der Schule Aufgaben für alle werden?

Ein erstes Beispiel

In der Schule mutieren, wie schon angedeutet, Probleme Einzelner, wenn sie «offiziell» aufgenommen werden, unvermeidlich zu – oft auch speziell «zubereiteten» – Aufgaben für alle in der Klasse. *Gareth B. Matthews*, einer der berühmtesten Verfechter des «Philosophierens mit Kindern», konstruierte vor dem Hintergrund dieser Frage eine kleine Geschichte, die er mit Grundschülern einer Musikschule in Edinburgh besprach: Ein klei-

Hunde können nicht über das Morgen nachdenken.

ner Dackel kommt plötzlich in eine fremde Umgebung und fühlt sich allem Anschein nach nicht wohl. Angus, ein Junge und sein neuer «Herr», redet darüber mit seinem Freund Fred.

«*Ja, es muss ziemlich schwer für ihn sein*», sagte Angus. «*Ich möchte wissen, was er darüber denkt, dass er sich in einer so fremden Umgebung befindet. Vielleicht denkt er, er werde morgen zu seiner Mutter zurückkehren.*» «*Ich glaube nicht, dass er das denken kann*», sagte Fred. «*Warum nicht?*» fragte Angus. «*Nun*», erklärte Fred, «*ich vermute, Hunde denken in Bildern, solchen Bildern wie die, die immer in die Comic-Sprechblasen über den Köpfen der Tiere eingezeichnet sind. Es kann kein Bild mit der Bedeutung *morgen* geben, nicht wahr? Dafür müsste man ein richtiges Wort verwenden.* [...] *Das heisst, Hunde können nicht über das Morgen nachdenken.*» «*Das ist schrecklich*», sagte Angus, «*stell dir vor, du könntest nicht über morgen nachdenken. Du würdest dir gar nicht bewusst sein, dass es eine Zukunft gibt.*» (Matthews 1993, 137) Im Verlauf des Gesprächs über diesen fingierten Dialog bittet der «Lehrer» Matthews die Kinder darum, ihm etwas zu nennen, woran sich jemand erinnern könne, es gestern getan zu haben, und wovon man sich auch vorstellen könne, es morgen zu tun. Die Kinder kommen auf das Üben mit ihren Instrumenten. Matthews bemüht seine Aufzeichnungen:

Ich: «*Angenommen, dies ist mein Gedanke: Ich werde morgen Geige spielen.*» Was bedeutet es für mich, diesen Gedanken zu haben?» Martin: «*Sie sagen zu sich selbst: Morgen spiele ich Geige.*» Sie sagen es nicht laut.» Richard: «*Sie haben ein Bild von sich vor Augen, wie Sie Geige spielen.*» Ich: «*Gut. Das sind zwei Möglichkeiten.* Richard und Martin haben zwei Vorschläge gemacht. Jetzt besteht das Problem darin: Wenn wir nur Bilder hätten» – auf der Tafel entwarf ich eine grobe Skizze von mir, wie ich Geige spiele – «*was wäre der Unterschied zwischen zwei Bildern, von denen mich das eine als gestern und das andere als morgen Geigespielden zeigt?*» Martin: «*Gut, Sie können ein wirkliches, richtiges Bild, das Sie morgen zeigt, nicht in allen Einzelheiten vorhersehen, aber Sie können sich an gestern erinnern.*» Ich: «*Angenommen, wir hätten eine Wundermaschine, die wir auf meinen Kopf setzen könnten und mittels derer ihr in ihn hineingucken und sehen könntet, welche Bilder ich in meinem Geist sähe.*» Ich versuchte, dieses Verfahren dadurch zu dramatisieren, dass ich so tat, als gucke ich in so einen «Gedankenseher». «*Und ihr würdet hineinschauen und sagen: Oh, er sieht sich gerade Geige spielen.*» Jetzt ist die Frage, denkt er von sich, dass er *gestern* Geige spielte, wobei er sich ans Geigespielen erinnert, *oder* denkt er daran, wie er *morgen* oder irgendwann in der Zukunft Geige spielt? Was wäre der Unterschied an dem *Bild*?» Irgendeiner: «*Das Bild wäre dasselbe.*» Richard: «*Es sei denn, Sie hätten sich inzwischen die Haare schneiden lassen.*» [Gelächter] [...] Matthews bringt eine Fortsetzung seiner «Geschichte» mit. «*Oh, Mann!*» lachte Fiona. «*Aber Freds Punkt ist immer noch richtig. Kurze Haare bedeuten nicht morgen. Wenn du nur auf das Bild schaust [...], dann kannst du immer noch nicht sagen, ob ich mich daran erinnere, wie ich auf meiner Geige spielte, kurz nachdem ich mir das *letzte* Mal die Haare hat-*

te schneiden lassen, oder ob ich daran dächte, ich würde auf ihr spielen, nachdem ich sie mir das *nächste* Mal werde haben schneiden lassen.»» (Matthews 1993, 138f, 143) In der Folge geht es im Klassengespräch darum, ob das *Verhalten* der Hunde Indizien dafür liefert, dass sie an die Zukunft denken können. So laufen sie z.B. zur Tür und scharren, um herausgelassen zu werden, oder sie benehmen sich, wenn man die Schultasche packt, so, als wüssten sie, dass man gleich das Haus verlässt und erst später wiederkommt. Das Ende von Matthews' fiktivem Dialog:

«Wie kommt es, dass *wir* an morgen denken können?» fragte Angus. «Das ist doch leicht», entgegnete Fiona, «wir können das Wort *morgen* verwenden.» «Aber wie kommt es, dass dies Wort morgen *bedeutet*, wenn ich es verwende?» fragte Angus. «Das ist eine gute Frage», sagte Fred. «Wenn ich *Alice* sage, bedeutet das Wort meine Schwester, weil ich ein Bild von meiner Schwester in meinem Kopf habe, wenn ich ihren Namen verwende. Aber nach unserer einhelligen Meinung kann man kein Bild von morgen haben; wie kommt es also, dass das Wort *morgen* die richtige Sache bedeutet, wenn wir es verwenden?» «Ihr stellt zu viele Fragen», sagte Fiona. «Will jemand Tee?» «Jetzt noch nicht, danke, Fiona», sagte Fred. Er liess eine Pause eintreten. Dann überzog ein breites Grinsen sein Gesicht. «Vielleicht morgen», fügte er lächelnd hinzu.» (Matthews 1993, 146f)

Aspekte von Pro und Contra

Matthews ist ein Philosoph, der sich den «Luxus» erlauben kann, ab und zu einmal eine Schulklasse zu unterrichten. Für diese Klasse erfindet er sukzessive neue «philosophische» Dialoge. Dazu braucht man viel Zeit – und offensichtlich auch Kompetenz in Sachen Philosophie: Muss man nicht, auf das Beispiel bezogen, *wissen*, dass sehr strittig ist, wie man sich die «mentale Repräsentation» von Sachverhalten denken soll, eher «bildlich»-analog oder eher sprachlich bzw. «sprachnah»-propositional? Muss man nicht darüber hinaus mit guten Gründen annehmen können, dass dieser Streit noch nicht entschieden ist? Wäre er entschieden, handelte es sich ja – einem herkömmlichen Verständnis von Philosophie zufolge – nicht mehr um einen *philosophisch relevanten* Streit. Hinzu kommt, dass der «Lehrer» massiv «steuert». Handelt es sich hier nicht um eine Variante des «fragend-entwickelnden» Unterrichtsgesprächs, des «deutschen Skripts» also, dessen «Mittelhässigkeit» – siehe TIMSS – gerade nachgewiesen wurde? Und schliesslich: Selbst wenn man zugesteht, dass ein Gespräch über das Denken von Tieren eher als andere schulische Gespräche über Lehrplanstoff den Titel «Problemgespräch» verdient: Ist es nicht in pädagogischer und fachdidaktischer Hinsicht bedenklich, dass am Ende keine Lösung in Sicht ist? Fördert man, wenn man eine solche Reflexion über Sprache zum «Vorbild» nimmt, nicht das Vorurteil, in einem «weichen» Fach wie Deutsch werde im Wesentlichen «gelabert»?

Diese kritischen Fragen sind gewichtig. Sicherlich kann man nicht den gesamten Deutschunterricht nach dem «Matthews-Muster» einrichten. Vielleicht ist man aber bereit, eine «Nische» vorzusehen, ab und zu an Fragestellungen zu arbeiten, ohne selbst gleich Antworten parat zu haben.

Fördert man das Vorurteil, in einem Fach wie Deutsch werde im Wesentlichen «gelabert»?

Die Interventionen der Lehrkräfte sind darauf angelegt, blosses «Labern» gar nicht erst aufkommen zu lassen.

Man braucht ein Gespür für aussichtsreiche Fragen, aber kein Studium der Philosophie. Gerade in der Grundschule sollte es meines Erachtens darum gehen, zu kultivieren, was *Freese* in einer scheinbar widersprüchlichen Weise als «intellektuelle Gefühle» bezeichnet: Dabei geht es vor allem um das Staunen, um die Freude an scharfsinnigen Argumenten, um die Lust am Spiel mit Gedanken, um die Erfahrung, dass eigenständiges Denken eine angenehme Sache ist. Natürlich muss man in Rechnung stellen, dass die Kinder oft den «roten Faden» verlieren, dass ihnen unvermittelt neue Themen in den Sinn kommen, dass sie schnell erschöpft sind usw. Hier hat die Lehrperson die Rolle eines fordernden Begleiters. Ihre Interventionen sind darauf angelegt, den «zwanglosen Zwang des besseren Arguments» (Habermas) zur Geltung zu bringen, blosses «Labern» gar nicht erst aufkommen zu lassen. «Formuliere deinen Standpunkt oder deine Frage so klar wie möglich! Drücke, was du sagen willst, mit anderen Worten aus! Was ist dein Hauptpunkt? Was meinst du damit? Kannst du ein Beispiel geben? Was sind die Alternativen? Warum stimmst du zu bzw. widersprichst du? Welche Gründe kannst du für deinen Standpunkt vorbringen? Was sind die Fakten? Wie stimmt das, was du jetzt sagst, mit dem zusammen, was du vorhin behauptet hast? Was folgt aus deiner Annahme? Und sofort.» (Freese 1989, 92) Es geht also schon um «fragendes Entwickeln», aber die Lehrperson lenkt eben nicht im Bewusstsein, von Beginn an über «die» Lösung zu verfügen. Sie macht vielleicht sogar die heilsame Erfahrung, dass ihr selbst problematisch wird, was sie bislang zu wissen meinte oder woran sie noch kaum einen Gedanken verschwendet hat.

Die TIMSS-Studie, von der eingangs die Rede war, hat den Blick auf unterschiedliche «Skripts» gelenkt und der Vermutung Nahrung gegeben, dass das gängige, fragend-entwickelnde Verfahren korrekturbedürftig ist. Natürlich soll hier nicht behauptet werden, dass ein wenigstens in «Nischen» «philosophisch» ausgerichteter Unterricht einen gravierenden Leistungszuwachs bewirke. Dafür fehlen bislang die Belege. Immerhin darf man hoffen, dass er in besonderer Weise geeignet ist, intellektuelle Gefühle auszubilden und wachzuhalten. Und das ist nicht wenig.

Und Piaget?

Wer anspruchsvolles Argumentieren über Sprache oder gar «Philosophieren mit Kindern» propagiert, ist vielleicht nur ein die Kindheit verklärender Romantiker. Hat nicht *Piaget*, nach wie vor der bedeutendste Erfor-scher der kognitiven Entwicklung, im Rahmen seiner Stufentheorien gezeigt, dass z.B. Kinder in der Grundschule zu formal-logischem Denken noch gar nicht fähig sind? Philosophisches Denken geht zwar nicht in formaler Logik auf, aber wie soll man mit jemandem ernsthaft *argumen-tieren* können, der – nach *Piaget* – noch nicht einmal in der Lage ist, die Gültigkeit eines Syllogismus wie «Alle Äpfel sind blau. Dies ist ein Apfel. Dieser Apfel ist blau.» einzusehen? Es überrascht nicht, dass die Propagandisten des Programms «Philosophieren mit Kindern» sich nach Kräften darum bemühen, *Piagets* Befunde in Zweifel zu ziehen. Mit vielen anderen Kritikern *Piagets* stimmen sie z.B. darin überein, dass die These vom Egozentrismus nicht haltbar sei. Es gebe zahlreiche Befunde

dafür, dass Kinder schon sehr viel früher als von Piaget angenommen in der Lage seien, die Perspektiven anderer Personen als von ihrer eigenen unterschieden wahrzunehmen. Die intellektuelle Faszination, die *Piagets* (und anderer) Stufentheorien bewirken, beruht zu einem guten Teil darauf, dass sie uns die Kinder fremd machen; wir bekommen den Eindruck, sie «eigentlich» nicht zu kennen. Zugleich können wir auch beruhigt sein. Ihre zunächst einmal als fremd dargestellte Denkungsart ist – im Rahmen eines Reifungsmodells – doch nichts anderes als eine noch unfertige Vorstufe unseres eigenen Denkens, dessen «Angemessenheit» nicht nur nicht in Frage gestellt, sondern eindrucksvoll bestätigt wird. *Matthews* erörtert – durchaus polemisch – zwei Varianten eines *Piaget*-Verdikts gegen das Programm «Philosophieren» mit Kindern: Wäre diese Tätigkeit eine intellektuell *reife* Angelegenheit, dann könnte sie auf *Piaget*-Boden gar nicht zustande kommen. Die Kinder wären dazu einfach noch nicht fähig. Also ist es wohl ein *unreifes* Geschäft; Erwachsene schöpfen ihre intellektuellen Möglichkeiten nicht aus und erklären sich wider besseres Wissen zu «Naiven»; vom Standpunkt eines elaborierten Verständnisses von Philosophie aus handelt es sich dann um Etikettenschwindel.

Matthews bemüht sich – wie könnte es anders sein? –, *Piaget* einmal sozusagen vom «Ende» und einmal vom «Anfang» her zu widersprechen. Vom «Ende» her: Die «reife» Erwachsenenlogik, die höchste Stufe der kognitiven Entwicklung, stehe für ihn nicht weiter zur Debatte. Dass auch auf dieser Stufe «Fragwürdiges» im Sinne eines Anlasses für philosophisches Staunen im Spiel sei, komme ihm nicht in den Sinn. Um diese These zu belegen, widmet sich *Matthews* ausgerechnet dem wohl berühmtesten Teil der Arbeit von *Piaget*, den «Invarianz»-Experimenten. *Piaget* zeigte Kindern z.B. Ton zunächst in Gestalt einer Kugel. Sie wird dann vor ihren Augen platt gedrückt, zu einer Rolle geformt, die man ihrerseits wieder in Stücke zerlegt. Dann lauten die Fragen: Ist noch genau so viel Ton da wie vorher? Ist das gleich schwer? Nimmt der Ton noch genau so viel Wasser weg? Auf Stufe 1 antworten die Kinder, obwohl man ihnen anhand einer Waage und der Markierung des Wasserstandes anschauliche Hilfe bietet, auf alle drei Fragen mit «Nein». Es ist demnach die Stufe des Fehlens jeglicher Invarianz, sei es der «Substanz», des Gewichts oder des Volumens. Auf einer zweiten Stufe werde dann zunächst die Invarianz der Substanz entdeckt, auf einer dritten die Invarianz des Gewichts. Das Prinzip der Substanzerhaltung, das die Kinder zu entdecken haben, könnte man etwa so formulieren: Es wird immer noch der Stoff vorhanden sein, mit dem man begonnen hat, solange kein Stoff hinzugefügt oder weggenommen wurde. *Piaget* und *Bärbel Inhelder* sprechen davon, dass es bei dem, was sie Erhaltung der Substanz nennen, um Erhaltung von *Materie* gehe. *Matthews* hebt zunächst hervor, dass dies nicht zutrifft. Nicht *Materie* ist betroffen, sondern *Masse/Energie*. Das Prinzip der Substanzerhaltung, wie es gerade formuliert wurde, trifft also gar nicht zu. Insofern irre sich *Piaget*. Obwohl dieses Prinzip nicht gültig ist, halten doch auch Erwachsene hartnäckig an ihm fest. Wieso? Hier kann man eine Alternativfrage ins Spiel bringen, die ohne weiteres als philosophisch anmutet: Ist jeder Gegenstand, egal wie gross oder klein, in sich verformbar? Oder

Die Faszination, die Piagets Stufentheorien bewirken, beruht darauf, dass sie uns die Kinder fremd machen.

sind die allerkleinsten Gegenstände (Atome oder auch noch Kleineres) fest und undurchdringlich? Wären die Atome fest, dann handelte es sich bei der Verformbarkeit um eine Eigenschaft der aus Atomen zusammengesetzten Gegenstände. Sie könnten dann die Atome, die sie ausmachen, dichter oder lockerer bündeln. Was wäre, wenn die Alternative zuträfe, dass die Atome ihrerseits nicht fest sind? Kann überhaupt *alles* verformbar sein? (Matthews 1995, 87) Piagets Annahmen im Hinblick auf «reifes» Denken laufen also für Matthews darauf hinaus, dass im Stadium der Reife Zweifel nicht mehr aufkommen können. So weit sein Argument «vom Ende her». Sein Argument «vom Anfang her» ist eine Variante der Kritik, die sich seit geraumer Zeit verstärkt Gehör verschafft: Piaget traue insbesondere kleinen Kindern einfach zu wenig zu. Matthews bemüht ein Beispiel, das ins Feld der Moralentwicklung gehört. Der 15 Monate alte Michael streitet sich mit seinem Freund Paul um ein Spielzeug. Paul fängt an zu weinen. Michael lässt das Spielzeug fallen, Paul könnte es nehmen, weint aber weiter. Jetzt bietet Michael Paul seinen Teddybären an, doch der weint immer noch. Jetzt geht Michael in ein anderes Zimmer, holt Pauls Schmusedecke und gibt sie ihm. Paul hört auf zu weinen. Natürlich ist die Interpretation einer solchen Szene sehr voraussetzungsreich. Ein Teil davon: Für Michael hat sein Teddybär den Status eines Tröstungstiers. Er tröstet *ihn*, aber Michael merkt, dass er bei Paul nichts Trösten-des bewirkt. Vielleicht hat Michael es bei anderen Kindern beobachtet oder auch bei Paul: Er kommt jedenfalls auf den Gedanken, bei ihnen oder auch bei Paul könnte die Decke helfen. Hat er damit nicht gezeigt, dass er die Perspektive des anderen übernehmen kann, eine Leistung, die Piaget Kindern dieses Alters abspricht? (Matthews 1995, 91ff) Ich kann mich hier auf eine Diskussion dieses Beispiels nicht einlassen und auch nicht erörtern, wie Matthews in der Auseinandersetzung mit Piaget und Kohlberg ein alternatives Verständnis von moralischer Entwicklung andeutet. Sein Fazit, gemünzt gegen verschiedene Stufentheorien des moralischen Urteils, halte ich jedenfalls für bedenkenswert: «Jede Entwicklungstheorie, die aus theoretischen Gründen auch nur die Möglichkeit ausschließt, dass wir Erwachsene gelegentlich dazulernen können, moralisch, von einem Kind, ist [...] unzulänglich; sie ist auch moralisch anstössig.» (Matthews 1995, 108)

Jede Entwicklungstheorie, die ausschließt, dass wir dazulernen können, moralisch, von einem Kind, ist unzulänglich.

Ein zweites Beispiel

Auch wenn man geneigt ist, Stufentheorien zu misstrauen, sollte man meines Erachtens doch nicht darauf verzichten, im Unterricht das reichhaltige Material zu nutzen, das in der Piaget-Tradition produziert wurde. Für die Grundschule bietet sich z.B. eine Thematik an, die ohnehin im Zentrum der kindlichen Überlegungen steht: Was soll man unter «Freundschaft» verstehen? Stufentheoretiker wie etwa Selman greifen auf «qualitative» Daten, d.h. auf Interviews mit Kindern, zurück und konstruieren verschiedene «Niveaus»: Auf Niveau 1 wird Freundschaft durch Akte des guten Willens bekräftigt. Man teilt z.B. Spielzeug und Nahrungsmittel. Die Freundschaft ist zu Ende, wenn eine Aktion als «feindlich» begriffen wird. *Stabile* Persönlichkeitsmerkmale des anderen spielen noch keine Rolle. Freundschaften werden schnell geschlossen und auch wieder abge-

brochen. Auf Niveau 2 wird Freundschaft angesehen als etwas, was im *gegenseitigen* Interesse liegt; jetzt kommt es nicht mehr auf häufigen Kontakt an, sondern auf Persönlichkeitsmerkmale wie Nettigkeit, Freundlichkeit, Vertrauenswürdigkeit, die man dem jeweils Anderen zuschreibt. Auf diesem Niveau verkraftet es eine Freundschaft z. B., wenn der andere einem gar nichts zukommen lässt, obwohl man ihm ein Spielzeug angeboten hat. Darüber kann man hinwegsehen, weil er im Allgemeinen «nett» ist. Auf Niveau 3, in der Grundschule kaum vertreten, «sind Freunde Personen, die einander verstehen und ihre intimsten Gedanken, Gefühle und anderen Geheimnisse miteinander teilen; Freunde können sich deshalb in besonderer Weise gegenseitig bei psychischen Problemen helfen (bei Einsamkeit, Trauer, Verlust, Furcht etc.) und dürfen einander keinen psychischen Schmerz und keine anderen Unannehmlichkeiten zufügen.» (Damon 1990, 191) Freundschaft gilt als langfristig und schliesst gegenseitiges Verzeihen ein.

Auf der damit angedeuteten Folie könnte es spannend sein, mit Kindern über ihr Verständnis von Freundschaft zu argumentieren oder auch zu «philosophieren». Eingedenk der Kritik an Stufentheorien sollte man sich dabei erstens bewusst sein, dass Kinder sich nicht «stufenkonform» aussern. Und man sollte damit rechnen, dass man im Rahmen eines Gesprächs mit Kindern über Ansichten von Freundschaft nicht umhin kann, seine eigenen, «reifen» Ansichten wieder einmal auf den Prüfstand zu stellen.

Es könnte spannend sein, mit Kindern über ihr Verständnis von Freundschaft zu «philosophieren».

Ein letztes Beispiel, zugleich ein Epilog

In *Jonathan Swifts* «Gullivers Reisen» verfallen die Gelehrten der Grossen Akademie auf den Vorschlag, man solle doch ganz auf die Sprache(n) verzichten und stattdessen die Gegenstände, über die man sich austauschen will, mit sich herumtragen und sie einander vorzeigen. Es sollten allerdings Knechte zur Verfügung stehen. Ein Vorteil neben anderen: Diese Erfindung könnte als «Universalsprache» begriffen werden, die in allen Ländern mit annähernd gleichen Gütern und Gebrauchsgegenständen ohne weiteres zu verstehen sei ...

Wie kann man dann – z. B. – noch auf etwas verweisen, wofür uns bislang das Wort «Liebe» zur Verfügung steht, wie kann man ausdrücken, was mit einem «und» und einem «nicht» zu tun hat? Die fiktive sprachlose Situation lässt Einsichten im Hinblick darauf zu, was wir an der Sprache haben (vgl. Matthews 1993, 93–104). Warum sich angesichts eines solchen Szenarios nicht selbst gemeinsam mit Kindern ans «Philosophieren» über Sprache machen?

Literatur

Jürgen Baumert, Rainer Lehmann u.a., TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde, Opladen: Leske und Budrich 1997

William Damon, Die soziale Welt des Kindes, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990

Hans-Ludwig Freese, Kinder sind Philosophen, Beltz: Weinheim 1989

Gareth B. Matthews, Philosophische Gespräche mit Kindern, Berlin: Freese 1993

Gareth B. Matthews, Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim, Berlin: Beltz 1995

Sue Savage-Rumbaugh, Roger Lewin, Kanzi – der sprechende Schimpanse. Was den tierischen vom menschlichen Verstand unterscheidet, München: Droemer Knaur 1995

Robert L. Selman, Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984