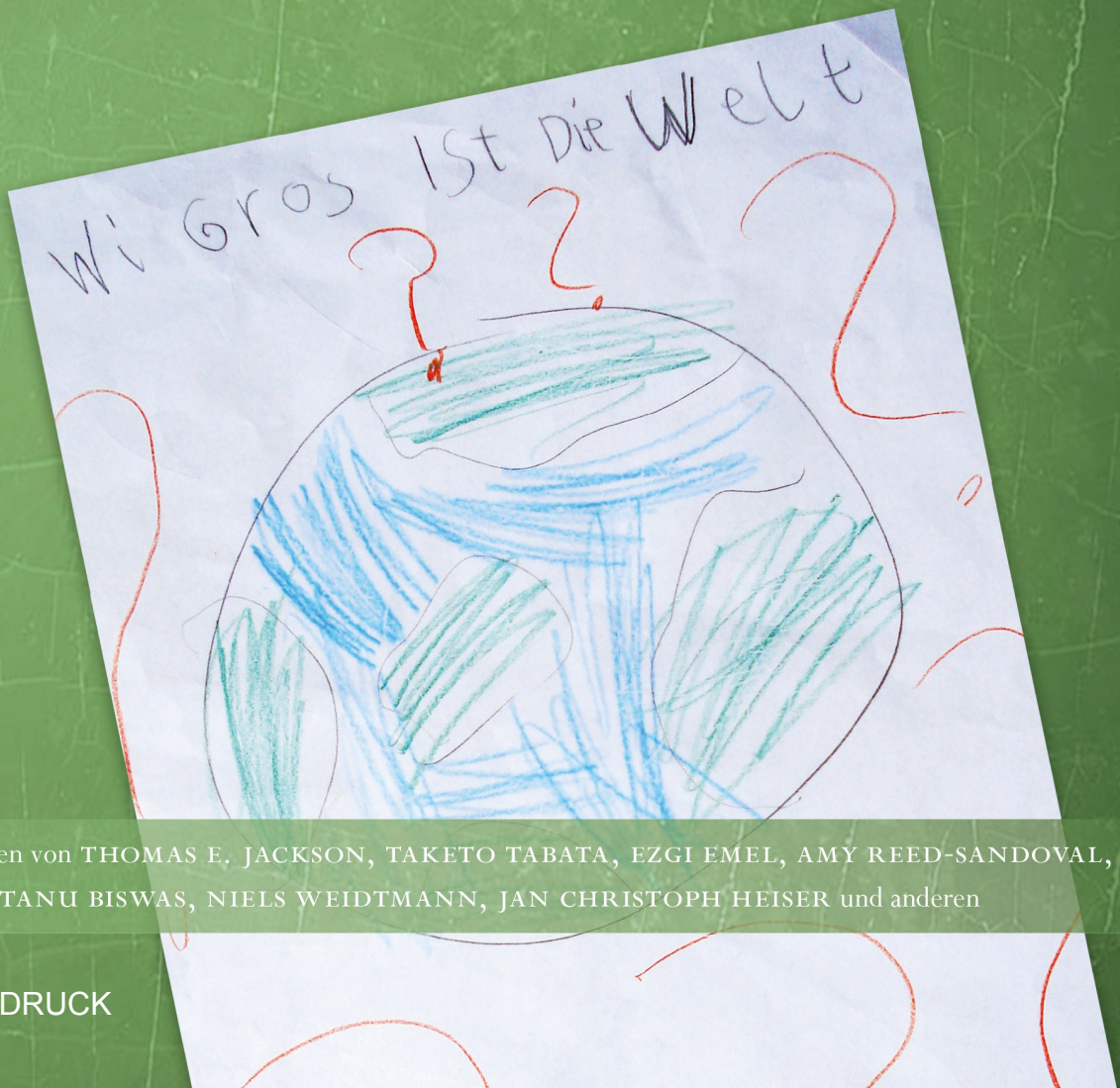


polylog 37 ²⁰¹⁷

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*

EZGI EMEL

Philosophieren mit Kindern in einer Demokratie in der Krise

Übersetzung aus dem Englischen Anja Thielmann und Britta Saal

Alle Programme weltweit, in denen es um das Philosophieren mit Kindern geht, verfolgen das gemeinsame Ziel, dass eine Reihe von Praktiken, Kompetenzen, Methoden und Fähigkeiten umgesetzt werden sollen, auch wenn es zahlreiche philosophische, kulturelle oder pädagogische Unterschiede gibt. Bei diesen gemeinsamen Zielsetzungen handelt es sich darum, Kindern beizubringen, kritisch zu denken, Argumente zu analysieren, Gegenargumente zu entwickeln und ihre Meinung anhand vernünftiger, dialektischer Gründe zu verteidigen. In früheren Vorträgen und Artikeln bin ich energisch dafür eingetreten, dass solche P4C-Programme der Instrumentalisierung von Philosophie widerstehen sollten. Unter Instrumentalisierung verstehe ich hier die Reduzierung von P4C [*Philosophy for Children*] auf eine Reihe von Unterrichtsstunden, die lediglich dazu bestimmt sind,

Kindern ein kritisches und rationales Denken beizubringen. Ich habe ausgeführt, dass stattdessen das Ziel und die Methode der Philosophiestunden an dem Ideal ausgerichtet sein sollte, die Spannungen zwischen unseren persönlichen Meinungen und den gemeinsamen ethischen Grundlagen in Einklang zu bringen. Wir sollten ein wenig herumspielen mit dem Gegensatz zwischen dem, was in den Naturwissenschaften und laut Naturgesetzen für möglich erachtet wird, und dem, was unsere Vorstellungskraft für möglich hält. Indem wir philosophischem Denken ausgesetzt sind und lernen, unsere eigenen ursprünglichen Gedanken zu entwickeln, sollten wir das Ziel verfolgen, flexiblere, selbstreflexive, dialektische und fundiertere Meinungen mit Weitblick zu vertreten. Als P4C-Gesprächsleiterin, die einen Bachelorabschluss in Philosophie und nicht im Lehramt innehat, bestand und

EZGI EMEL hat Philosophie an der University of Manchester studiert und ist Autorin und P4C-Gesprächsleiterin in Istanbul. Sie arbeitet mit Grundschulkindern und schreibt Kindergeschichten mit philosophischem Hintergrund.



Der intrinsische Wert des kritischen Denkvermögens für Grundschul Kinder zeigte sich mir ganz offensichtlich vor allem in Anbetracht der Tendenz von Grundschulkindern, Überzeugungen und Meinungen zu vertreten, die von unzureichenden, irrelevanten, skurrilen oder überhaupt keinen Begründungen hergeleitet werden.

besteht mein primäres Ziel und mein primäres Anliegen stets darin, in meinen Klassen die Freude daran zu vermitteln, sich in Gedanken zu verlieren und zu versuchen, durch Philosophie Ableitungen von einer Bedeutung oder aus einem Zusammenhang zu finden. Immer wenn ich eine Chance habe, Kinder in die Welt der Philosophie einzuführen, habe ich den Wunsch, dass dies eher in Form einer inspirierenden Reise in die Geschichte des menschlichen Denkens geschieht als in Form eines Vortrags über die richtige Struktur eines rationalen, logischen Arguments.

Ich möchte betonen, dass ich, ungeachtet meiner allgemeinen Kritik an der Instrumentalisierung des kritischen Denkens im Rahmen von P4C-Programmen, immer, seitdem ich begonnen habe, als P4C-Gesprächsleiterin zu arbeiten, den Wert des kritischen Denkens als solchen innerhalb des P4C-Programms und seine interdisziplinäre Anwendung quer durch den gesamten Lehrplan anerkannt habe. Der intrinsische Wert des kritischen Denkvermögens für Grundschul Kinder zeigte sich mir ganz offensichtlich vor allem in Anbetracht der Tendenz von Grundschulkindern, Überzeugungen und Meinungen zu vertreten, die von unzureichenden, irrelevanten, skurrilen oder überhaupt keinen Begründungen hergeleitet werden. Im Rahmen der Philosophiestunden mit meinen Schülern im Alter zwischen 6 und 13 Jahren habe ich mich an Begründungen gewöhnt, wie: »weil ich das nicht mag«, »weil mein älterer Bruder/meine Mutter/mein Vater mir das so gesagt hat« oder einfach »weil das so ist«. Ich habe ganz direkt

bei Kindern die Tendenz erlebt, Argumente vorzubringen, die nicht rational begründet sind.

Kindern beizubringen, wie sie sachdienliche Urteile fällen, Argumente erkennen, Prämissen und Schlussfolgerungen ermitteln, die Richtigkeit beurteilen, rhetorische Tricks und Trugschlüsse aufspüren und Argumente in üblicher Form darlegen, ist ein anspruchsvolles und lohnenswertes Projekt. Zu lernen, wie man diese Werkzeuge kritischen Denkens anwendet, hilft den Kindern, eine analytische Denkweise zu entwickeln und sicherzustellen, dass sie »gute Gründe dafür haben, das zu glauben oder zu tun, wovon andere sie zu überzeugen versuchen«.¹

Ich erkenne die Bedeutung des kritischen Denkens an; ich bin jedoch nicht der Ansicht, dass kritisches Denken die einzige richtige Art und Weise ist, über ein Thema nachzudenken und zu sinnieren. Die Förderung von P4C-Programmen mit der hauptsächlichen Betonung der kritischen Denkfähigkeiten wäre eine reduktionistische Darstellung dessen, weshalb P4C meiner Ansicht nach wichtig und inspirierend ist. Die Philosophie war immer und ist ein sicherer Bereich, ein Zufluchtsort der ewigen Neugier in Bezug auf die uns umgebenden Dinge und des Fragenstellens, unabhängig davon, ob wir rationale Erklärungen für diese finden können. Wie viele Philosophen betont haben, geht es in der Philosophie eher darum, auf dem Weg zu

¹ Tracy BOWELL und Gary KEMP: *Critical Thinking: A Concise Guide*, 2nd Edition, New York: Routledge 2005, S. 36, Übersetzung AT.



sein und nicht notwendigerweise darum, ein Ziel zu erreichen. So hat beispielsweise Sören Kierkegaard zustimmend Gotthold Ephraim Lessings Ansicht zitiert, dass »wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit, und in seiner Linken den einzigen immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielt, und spräche zu mir: wähle! – Ich fiel ihm mit Demut in seine Linke, und sagte: Vater gib! Die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich allein!«² Wenn man sich mit Philosophie beschäftigt, besteht eine notwendige Voraussetzung darin, dass man zumindest davon ausgeht, dass es eine richtige Antwort auf eine bestimmte Frage geben kann; es kann jedoch genauso sein, dass wir möglicherweise die Frage falsch formuliert haben; dass die Frage, auf die wir eine Antwort suchen, gar keine echte Frage ist oder dass unser epistemologischer Apparat zu diesem Zeitpunkt in der Geschichte gar nicht in der Lage ist, die richtigen Ansätze bereitzustellen. Philosophisch gesprochen, ist es immer klüger, übereilte Schlussfolgerungen zu vermeiden, während man darauf fixiert ist, eine Antwort zu finden, und sich stattdessen auf den Prozess, über alternative Denkansätze und Denkweisen nachzudenken, zu konzentrieren.

² Zitiert aus Sören KIERKEGAARD: *Concluding Unscientific Postscripts to Philosophical Fragments*, Vol. 1, Princeton University Press 1992, S. 106. Anm. d. ÜS: Das Lessing-Zitat stammt aus: Gotthold Ephraim LESSING: *Eine Duplik* (1778), in *Werke*, Band 8, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1996, S. 30–101, hier S. 33.

Vielleicht ist meine berufliche und persönliche Desorientierung die Nebenwirkung einer liberalen Erziehung in einer Zeit vor dem politischen Paradigmenwechsel in der Türkei hin zu einem islamischen Konservatismus, der erhebliche Auswirkungen auf die Bildungsagenda und den nationalen Lehrplan hatte. Im Rahmen einer kürzlichen Aktualisierung des nationalen Lehrplans wurde die Evolutionstheorie – die als Widerspruch zur kreationistischen islamischen Doktrin angesehen wird – vollständig aus dem Biologielehrplan entfernt. Ebenso wurden Fächer, deren Schwerpunkt auf Säkularismus, Demokratie und Menschenrechten liegt, durch Fächer ersetzt, die sich mit dem Leben des Propheten Mohammed und den Auslegungen des Korans beschäftigen. Einfach ausgedrückt, ist die öffentliche Bildung, die ich als Schülerin erhalten habe, genau das Gegenteil der öffentlichen Bildung, die wir nun als Pädagogen vermitteln sollen.

Teilweise aufgrund meiner oben dargestellten Desorientierung und teilweise aufgrund der Tatsache, dass ich in Zeiten großer Unruhen und politischer Instabilität in der Türkei lebe und arbeite, widerspreche ich mittlerweile der Vorstellung, die Suche nach einer rationalen Erklärung für jedes Phänomen habe uns wertvolle Dienste geleistet, wenn es darum geht, der Welt um uns herum einen Sinn zu geben. In gewisser Weise könnte man diesen Ansatz grundsätzlich mit dem Postulat vergleichen, die analytische Philosophie besitze ein höheres Maß an Gültigkeit, sei akzeptabler oder fortschrittlicher im Vergleich zu

Einfach ausgedrückt, ist die öffentliche Bildung, die ich als Schülerin erhalten habe, genau das Gegenteil der öffentlichen Bildung, die wir nun als Pädagogen vermitteln sollen.



anderen Schulen und Disziplinen der Philosophie – im Vergleich zur indischen Philosophie, östlichen Philosophie, kontinentalen Philosophie, afrikanischen Philosophie, islamischen Philosophie usw.

Auch wenn die analytische Philosophie das vorherrschende Denksystem der angelsächsischen philosophischen Schule ist, wäre es eine voreilige Schlussfolgerung zu behaupten, sie sei der einzige Weg, Weisheit durch Philosophie zu erlangen. Ich befürworte zwar die Idee, dass dem kritischen Denken eine vorrangige Rolle im P4C-Lehrplan einzuräumen ist, wende mich jedoch gegen die Schlussfolgerung, dass es sich dabei um die Hauptaufgabe oder den Hauptanreiz handeln sollte. Der Schwerpunkt des Programms sollte nicht in der Botschaft bestehen, dass Wissen und Weisheit nur durch rationale Argumentation und kritisches Denken erlangt werden können. Als Philosophin war ich immer dazu geneigt, über Möglichkeiten nachzudenken, wie man durch rationale Untersuchungen Weisheit erlangen kann. Jedoch muss ich mich gegenüber Freunden geschlagen geben, die in verschiedenen anderen Berufen tätig sind und denen ich eine bestimmte Art von Lebensweisheit zuerkenne. Bevor ich auf einige Zeugnisse zu sprechen komme, die ich in Bezug auf die Art und Weise erhalten habe, wie Weisheit erlangt werden kann, möchte ich herausarbeiten, in welcher Weise Weisheit aus philosophischer Sicht ein problematisches Konzept darstellen kann. Dazu ist zunächst zu klären, was wir unter Weisheit verstehen; ob es sich darum handelt, »das große Bild« im Leben zu erken-

nen oder Wahrheit in den Werken der Natur zu finden, ob Weisheit die epistemische Bescheidenheit von Sokrates bedeutet oder ein umfassendes Faktenwissen über Wissenschaft, Geschichte, Literatur, Philosophie usw. zu besitzen. In einem Artikel über Weisheit in der *Stanford Encyclopedia of Philosophy* sind verschiedene Theorien dessen, was Weisheit umfasst, aufgeführt:³

1. Theorie der Bescheidenheit (*Humility Theory*) 1 (H1):
S ist weise, wenn S glaubt, dass er/sie nicht weise ist.
2. Theorie der Bescheidenheit 2 (H2):
S ist weise, wenn S glaubt, dass S nichts weiß.
3. Theorie der epistemischen Genauigkeit (*Epistemic Accuracy Theory*) 1 (EA1):
S ist weise, wenn für alle p gilt (S glaubt, S weiß p , wenn S p weiß).
4. Theorie der epistemischen Genauigkeit 2 (EA2):
S ist weise, wenn für alle p gilt (S glaubt, S weiß p , wenn der Glaube von S in p in hohem Maße gerechtfertigt ist).
5. Weisheit als umfangreiches Faktenwissen (*Wisdom as Extensive Factual Knowledge*) (WFK):
S ist weise, wenn S umfangreiches Faktenwissen über Wissenschaft, Geschichte, Philosophie, Literatur, Musik etc. hat.

Ich befürworte zwar die Idee, dass dem kritischen Denken eine vorrangige Rolle im P4C-Lehrplan einzuräumen ist, wende mich jedoch gegen die Schlussfolgerung, dass es sich dabei um die Hauptaufgabe oder den Hauptanreiz handeln sollte. Der Schwerpunkt des Programms sollte nicht in der Botschaft bestehen, dass Wissen und Weisheit nur durch rationale Argumentation und kritisches Denken erlangt werden können.

³ <https://plato.stanford.edu/entries/wisdom/> [letzter Zugriff am 02.07.2017].



6. Weisheit als Wissen, wie man gut lebt (*Wisdom as Knowing How to Live Well*) (KLW):
S ist weise, wenn S weiß, wie man gut lebt.
7. Weisheit als Wissen, und als erfolgreiche Umsetzung dieses Wissens, wie man gut lebt (*Wisdom as Knowing How To, and Succeeding at, Living Well*) (KLS):
S ist weise, wenn (i) S weiß, wie man gut lebt und (ii) S erfolgreich darin ist, gut zu leben.
8. Hybride Theorie (*Hybrid Theory*):
S ist weise, wenn
 - 1 S umfassendes faktisches und theoretisches Wissen hat.
 - 2 S weiß, wie man gut lebt.
 - 3 S erfolgreich ein gutes Leben führt.
 - 4 S sehr wenig ungerechtfertigte Ansichten hat.
9. Theorie der tiefen Rationalität (*Deep Rationality Theory*) (DRT):
S ist weise, wenn
 - 1 S über eine Vielzahl an epistemisch gerechtfertigten Ansichten in Bezug auf eine Vielzahl an wertvollen akademischen Fächern verfügt.
 - 2 S über eine Vielzahl an gerechtfertigten Ansichten darüber verfügt, wie man rational lebt (epistemisch, moralisch und praktisch).
 - 3 S sich dazu bekennt, rational zu leben.
 - 4 S sehr wenig ungerechtfertigte Ansichten hat und sensibel in Bezug auf ihre Beschränkungen ist.

bin ich der Ansicht, dass #5, #6, #7, #8 und #9 kurzfristig keine realisierbaren Ziele darstellen. Kinder in diesem Alter verfügen nicht über die Mittel und die Initiative, durchdachte Lebensentscheidungen mittels einer rationalen Bewertung ihrer Lebenswahlmöglichkeiten zu treffen. Einen nützlichen Ansatz für unsere Zwecke bietet das Thema, das den übrigen Theorien zugrunde liegt, bei dem es darum geht, niemals ganz sicher oder unbeschwert sein zu können, wenn man herausfinden möchte, was richtig und wahr ist. Diese sokratische Bescheidenheit oder der mentale Reflex, bei einfachen Antworten misstrauisch zu sein und einen konvergierenden Denkstil zu vermeiden, ist eine Art von Weisheit, die wir auch von Kindern erwarten können, dass sie sie demonstrieren. Folglich umfassen #1, #2, #3, #4 sowie die zweite und vierte Voraussetzung von #9 unsere Weisheitsziele bezüglich P4C.

Wir können vernünftigerweise erwarten, dass Schülerinnen und Schüler durch die regelmäßige Teilnahme und die aktive Beteiligung an P4C-Workshops einen Reflex entwickeln können, Gegenargumente herauszubilden, voreilige Schlussfolgerungen zurückzuweisen und ihre Argumente mit Beispielen aus verschiedenen Bereichen zu stützen. Dies sind wichtige Werkzeuge des kritischen Denkens. Es sind jedoch nicht die einzigen mentalen Reflexe, die P4C-Workshops den Schülern anbieten. Da die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die gleichen Themen gleichzeitig mit unterschiedlichen Arten des Denkens und Fühlens konfrontiert sind, nimmt auch

Einen nützlichen Ansatz für unsere Zwecke bietet das Thema, das den übrigen Theorien zugrunde liegt, bei dem es darum geht, niemals ganz sicher oder unbeschwert sein zu können, wenn man herausfinden möchte, was richtig und wahr ist.

Da es sich bei unserem Publikum um Kinder im Alter zwischen 6 und 13 Jahren handelt,



ihre Tendenz stark zu, andere Arten des Seins sowie andere Arten, die Welt zu erleben, zur Geltung zu bringen. Anstatt sich z.B. über einen Freund zu ärgern, weil dieser über die Frage, was gerecht sei, das genaue Gegenteil denkt, erfährt der Schüler, indem er die Erfahrung des anderen anhört, andere Arten des Denkens und Fühlens.

P4C ist ein sehr einfaches und wirksames Instrument, um diesen sicheren Raum inmitten der Schulumgebung zu schaffen. Die Schüler werden ständig mit neuen Informationen über Biologie, Physik, Chemie, Mathematik und Sozialwissenschaft bombardiert. Da es sich bei der Philosophie um einen Bereich handelt, der Metaanalysen sowohl bezüglich der Methodik als auch bezüglich der Erkenntnisse dieser Fächer bieten kann, dient P4C gleichzeitig als ergänzender Mittler auch außerhalb der eigenen Agenda. Wenn ein Schüler im Computerunterricht etwas über Kodierung und Programmierung lernt und dann in die P4C-Stunde kommt, um zu erörtern, ob sich künstliche Intelligenz bis zu einem Niveau entwickeln kann, das die menschliche Intelligenz übersteigt, wird die Qualität und die Effektivität beider Lehrveranstaltungen stark ansteigen. Ein ganzjähriger P4C-Lehrplan, der auf den jährlichen Stundenplan für die anderen Fächer abgestimmt ist, wäre sehr vorteilhaft, vorausgesetzt die P4C-Gesprächsleiterin findet eine Schule, die bereit ist, sich langfristig auf P4C einzulassen.

DAS VERMÖGEN VON KINDERN, ZU PHILOSOPHIEREN

Mit ihrer Verspieltheit und ihrem unkontrollierten Gefühl für sich selbst, scheinen Kinder auf den ersten Blick nicht die am besten geeignete geistige Haltung zum Philosophieren aufzuweisen. In seinen Dialogen argumentiert Platon, dass Kinder nicht in der Lage seien, an philosophischen Gesprächen teilzunehmen, da das hohe Maß an Verspieltheit, das sie besitzen, ihre Fähigkeit untergräbt, sich an »ernsthaften« philosophischen Gesprächen zu beteiligen.⁴ Er führt aus, dass dadurch, dass Kinder noch nicht das angemessene Maß an Rationalität einer erwachsenen Person, des *animal rationale*, erreicht haben, ihnen die Instrumente und die Kompetenz zu logischem Denken fehlen. Auf der anderen Seite könnte jedoch gerade dieser Mangel der Grund dafür sein, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, sich an philosophischen Gesprächen zu beteiligen. Wie Gareth Matthews in seiner Begründung, warum wir Kindern das Philosophieren beibringen sollten, erklärt: »Weil dieses zu tun uns hilft, die Philosophie zu verstehen. Ein Großteil der Philosophie beinhaltet, den bei Erwachsenen vorzufindenden Anspruch, etwas zu wissen, aufzugeben. Der Philosoph fragt ›Was ist überhaupt Zeit?‹, während andere Erwachsene annehmen, zweifellos un-

⁴ *Theaitetos* 167e, zitiert in Richard SMITH: »The Play of Socratic Dialogue«, in: Nancy VANSIELEGHEM und David KENNEDY (Hrsg.): *Philosophy for Children in Transition*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell 2012, S. 52–65, 54.



überlegt, dass sie über den Punkt hinaus sind, diese Frage stellen zu müssen.«⁵

Während ein Erwachsener, der sich mit Philosophie beschäftigt, nur vorgibt, dass er nicht weiß, was mit einem bestimmten Begriff gemeint ist, hat das Kind tatsächlich keine oder nur eine sehr vage Vorstellung davon. Die Annahme hinter Platons Hypothese könnte lauten, dass die richtige Art der Philosophie nur durch die richtige Art der logischen Instrumente und das richtige Wissen über die Argumentation, vorzugsweise im Kontext eines sokratischen Dialogs, praktiziert werden kann. Auch wenn die traditionellen Argumentationsfähigkeiten des kritischen Denkens im Kontext eines sokratischen Dialogs sehr förderlich für eine fruchtbare philosophische Untersuchung und interessante Gespräche sein können, stellt dies mit Sicherheit nicht die einzige »richtige« Art des Philosophierens dar. Eine Alternative zu dieser Art des Philosophierens besteht darin, einen angenehmen und nicht wertenden Spielplatz für Vorstellungen und Gedanken einzurichten, wo Kinder »ihre eigenen Interpretationen der Realität innerhalb einer Gemeinschaft rekonstruieren und neu erschaffen« können.⁶ Matthew Lipmans Bestreben, mittels P4C die Fähigkeiten des logischen Argumentierens und kritischen

Denkens von Kindern zu verbessern mit der Vision, Schülerinnen und Schülern zu helfen, fundierte Meinungen und überlegte Ansichten zu entwickeln, klingt mitunter, als stünde dieses Ziel hierarchisch über anderen Formen philosophischer Erfahrungen und metaphysischen Strebens.

Weder philosophische Erwägungen zur Kindheit noch meine pädagogischen Kenntnisse und auch nicht meine persönlichen und beruflichen Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern haben mich davon überzeugt, dass Kinder zu einem tiefgehenden, philosophischen Denken im Sinne des P4C-Lehrplans nicht in der Lage seien, im Gegenteil: Ich widerspreche ausdrücklich der Behauptung, Kinder seien nicht fähig, philosophische Ideen zu verstehen. Für mich ist das nicht plausibel aus folgendem Grund: Unzählige Male habe ich erlebt und gehört, dass Kinder verschiedenen Alters spontan und auf sehr einfache Art und Weise sehr tiefe philosophische Gedanken zum Ausdruck gebracht haben, von denen einige die Eckpfeiler der Geschichte des philosophischen Denkens widerspiegeln. Zum Beispiel habe ich in meinem Kurs eine 11-Jährige dabei erlebt, wie sie ihren Gedanken entwickelte, dass wir uns niemals über die Existenz einer Außenwelt sicher sein können und dass das Einzige, worüber wir uns sicher sein können, die Existenz unseres eigenen Bewusstseins ist; eine Idee, die auf unheimliche Weise dem kartesischen *cogito ergo sum* ähnelt. Weiterhin habe ich, während wir in einer P4C-Stunde über die Möglichkeit von Zeitreisen sprachen, einen 9-Jährigen er-

Während ein Erwachsener, der sich mit Philosophie beschäftigt, nur vorgibt, dass er nicht weiß, was mit einem bestimmten Begriff gemeint ist, hat das Kind tatsächlich keine oder nur eine sehr vage Vorstellung davon.

⁵ Gareth B. MATTHEWS: *The Philosophy of Childhood*, Cambridge (MA): Harvard University Press 1994, 13.

⁶ Barbara WEBER: »Childhood, Philosophy and Play: Friedrich Schiller and the Interface between Reason, Passion and Sensation«, in: VANSIELEGHEM/KENNEDY (Hrsg.): *Philosophy for Children in Transition*, S. 66–82, 67. Übersetzung A.T.



lebt, der das »Großvaterparadoxon« anführte, als er über die möglichen Probleme von Reisen in die Vergangenheit nachdachte. Das Großvaterparadoxon bezieht sich auf den Widerspruch, der besteht, wenn wir zeitlich zurückgehen und unseren Großvater töten und auf diese Weise unsere künftige Existenz verhindern. Einer meiner 9-jährigen Schüler hat hier argumentiert, dass dieses Paradoxon die Möglichkeit von Zeitreisen jedoch nicht unterminieren würde, da wir, wenn wir zeitlich in die Vergangenheit zurückgehen würden, diese nicht so ändern könnten, wie wir wollten; dass einige Dinge jenseits unserer Fähigkeiten liegen würden; wir könnten in der Vergangenheit zwar Beobachter, aber nicht Handelnde sein. Ich könnte hier noch unzählige weitere Beispiele für solche spontanen, durchdachten und interessanten Ideen und Argumente von meinen Schülerinnen und Schülern anführen. Ich wehre mich daher dagegen, das Vermögen von Kindern, rational und anspruchsvoll zu denken, zu unterschätzen.

UNGEORDNETES DENKEN UND PHILOSOPHIE

Die Philosophie erscheint etwa gleich weit entfernt zu stehen von den Sozialwissenschaften und den Naturwissenschaften und sie erscheint mitunter unfähig, ihren Platz in der akademischen Welt einzunehmen; ob sie über oder unter allen Disziplinen steht oder sich sogar freifließend in einem akademischen Paralleluniversum bewegt. Sie ist eine der wenigen oder vielleicht die einzige Disziplin, für die

es annehmbar ist, keine klare Definition ihrer Ziele und Inhalte anzugeben. Demgegenüber klingen die Leitbilder mancher P4C-Programme, die selbst in Form von Workshops oder Unterrichtsstunden die Fähigkeit zu kritischem Denken lehren, so, als seine diese klar. Dies liegt vielleicht daran, dass es sich dabei um ein relativ neues und pädagogisch unkonventionelles Programm handelt. SAPERE führt beispielsweise folgende Vorteile einer philosophischen Ausbildung für Kinder auf:

- Unabhängiges Denken
- Höherstufiges Denkvermögen
- Besseres Leseverständnis, insbesondere bei weniger begabten Lesern
- Bessere Leistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften
- Bessere Fähigkeiten zur Zusammenarbeit
- Höheres Selbstwertgefühl, insbesondere bei Kindern mit geringerem Selbstwertgefühl
- Bessere Verhaltensweisen und Reduzierung von Mobbing und Aggressivität auf dem Schulhof

Und es wird festgestellt, dass:

»In einer groß angelegten Studie, die im Jahr 2001 in Schottland von Professor Topping von der Universität Dundee und von Steve Trickey, einem Schulpsychologen, durchgeführt wurde, hatten Kinder in der Versuchsgruppe einmal pro Woche P4C-Unterricht. Diese einfache Maßnahme führte im Verlauf eines Jahres zu einem erheblichen, statistisch messbaren Anstieg des IQ der Kinder, während in der Kontrollgruppe kein Anstieg des

Ich wehre mich daher dagegen,
das Vermögen von Kindern,
rational und anspruchsvoll zu
denken, zu unterschätzen.



IQ gemessen wurde. Die gleiche Forschung zeigte erhebliche Verbesserungen bezüglich der verbalen und nicht verbalen Argumentationsfähigkeit sowie Verbesserungen in den Bereichen Zuhören, Kommunikation, Verhalten, Infragestellen, Begründen, Lesen und Verstehen«.7

Ich denke nicht, dass eines dieser Ziele grundsätzlich falsch ist, dass das Streben danach, diese Ziele zu erreichen oder kritisches Denken zu einem wesentlichen Teil des P4C-Programms zu machen, falsch ist. Stellen diese Ziele jedoch den alleinigen Zweck des Philosophierens mit Kindern dar oder, anders ausgedrückt, versteht man das P4C-Programm einzig als einen Unterricht zum Erlernen kritischen Denkens, dann wird ein enorm großer und wertvoller Teil der gesamten Erfahrung einfach weggelassen, nämlich über eine bestimmte Idee nachzudenken, mit metaphysischen Gedankenexperimenten zu spielen, das Unbestimmte zu erfassen oder die Grenzen dessen, was für möglich und unmöglich erachtet wird, zu rekonstruieren. Unsere Welt ist eine kontingente, sich verändernde und unvollkommene Welt; aus diesem Grund ist sie immer offen für genuin neu auftauchende Möglichkeiten. In einer solchen Welt kann Weisheit nicht einfach nur eine Form des Wissens sein, selbst wenn dieses als das Wissen über das Ewige und Absolute betrachtet wird. Weisheit ist vielmehr eine Form der Sehnsucht, angetrieben von »dem menschlichen Eros; die Sehnsucht, die Welt als Verwirkli-

chung von Sinn und Wert zu erfahren«.8 Gert Biesta sieht als Ursachen für dieses Problem einer einseitigen Fokussierung die humanistischen Ideologien innerhalb der Pädagogik und der voruniversitären Ausbildung. Unter Bezugnahme auf Foucaults und Derridas Versuche, zu beweisen, dass die Entdeckung unseres eigenen Wesens unmöglich ist, und den hieraus folgenden *mort du sujet*9 erklärt Biesta:

»Von einem erzieherischen Standpunkt aus, besteht das Problem des Humanismus darin, dass er eine Norm festlegt, was es bedeutet, menschlich zu sein, noch vor dem tatsächlichen In-Erscheinung-Treten von »Fällen« der Menschlichkeit. Er legt fest, was das Kind, der Schüler oder Neueinsteiger werden muss, noch bevor ihnen die Möglichkeit gegeben wird, zu zeigen, wer sie sind und wer sie sein werden. [...] Das Ergebnis davon [...] ist, dass in der Erziehung der Schwerpunkt auf die »Produktion« einer bestimmten Art von Subjektivität gelegt wird.«10

Auch wenn die P4C-Stunden üblicherweise an der Grundschule stattfinden, sollte P4C von dem Verlauf der traditionellen Grundschulziehung und dem traditionellen Lehrplan abweichen oder diesem sogar konträr

8 Thomas ALEXANDER: »*Between being and emptiness: Toward an eco-ontology of inhabitation*«, in: William J. GAVIN (Hrsg.): *Dewey's Wake*, New York: SUNY Press 2003, S. 129–158, 133. Übersetzung A.T.

9 Tod des Subjekts.

10 Gert BIESTA: »*Philosophy, Exposure and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education*«, in: VANSIELEGHEM/KENNEDY (Hrsg.): *Philosophy for Children in Transition*, S. 137–152, 144. Übersetzung A.T. und B.S.

Weisheit ist vielmehr eine Form der Sehnsucht ...

7 <http://www.sapere.org.uk/Default.aspx?tabid=81> [letzter Zugriff am 02.07. 2017].



gegenüberstehen. Unter der traditionellen Durchführung von Unterricht wird hier verstanden, dass man einem Lehrbuch und einem vorgegebenen Plan folgt, nach dem bestimmte Informationen vermittelt werden müssen, die von dem Lehrer oder der Lehrerin der Klasse bestimmt werden. Lehrbücher sind jedoch für eine optimale philosophische Ausbildung von Kindern eher bedenklich, da sie als Bücher der »Wahrheiten und Antworten« aufgebaut sind und lediglich vorgeben, einen hermeneutischen Raum anzubieten, indem sie Fragen stellen; doch gerade das tun sie nicht, da sie die Antworten also solche selbst liefern. Sowohl die Philosophie der Erziehung als auch die pädagogische Philosophie müssen hier eine neue Form der Beziehung zu Gewissheit ermöglichen. Der folgende Absatz von Nadia und David Kennedy verdeutlicht diese Beziehung:

»Wenn durch den philosophischen Dialog ein Fenster für die Problematisierung von Konzepten geöffnet wird, verliert das Lehrbuch seinen Status als Träger eines hegemonialen, offiziell genehmigten Wissens und nimmt einen narrativen Status ein – das heißt, es wird verstanden als eine Stimme, ein Sprecher oder ein Gesprächspartner, als bedingt durch Ideologie, historische Platzierung und materielle Voraussetzungen wie jeder andere Text auch – mit dem man in Dialog treten kann. Da diese Form des Lesens die Axiome einer Disziplin offen sichtbar hält und sich deren historischen und kontextuellen Charakters gewahr bleibt, ist sie von wesentlicher

Bedeutung für die Entwicklung kritischer Lesefähigkeit.«¹¹

Ich habe nur ein begrenztes Wissen über die Referenzlehrbücher für Grundschulen in anderen Ländern; die Referenzlehrbücher allerdings, die durch das türkische Bildungsministerium zugeteilt werden, sind ziemlich politisiert und parteiisch. Aus diesem Grund ist die oben genannte Position über das Lehrbuch »als eine Stimme, ein Sprecher oder ein Gesprächspartner, als bedingt durch Ideologie, historische Platzierung und materielle Voraussetzungen« für die meisten Leser recht offensichtlich. Es wird nicht einmal versucht, als Träger eines hegemonialen Wissens zu erscheinen, indem verschiedene Aspekte und Perspektiven objektiv bewertet werden und dann wohlgesonnen ein fundierter, vertretbarer Standpunkt vorgeschlagen wird. Ganz dreist wird ein einziger, unbestreitbar richtiger Standpunkt vertreten, und Lobhudelei betrieben. Aus diesem Grund stand die Nutzung eines vom Bildungsministerium herausgegebenen Referenzbuchs, auch im Sinne einer Stimme oder Meinung, für mich außer Frage, da es nicht nur sehr einseitig geschrieben, sondern seine Sprache auch sehr anti-philosophisch und voller rhetorischer Tricks ist. Für mich als Gesprächsleiterin stellt dies eine echte Herausforderung dar, wenn ich mit Kindern arbeite, die traditionelle Lehrmethoden ge-

In diesen Situationen muss ich die Ziele und das Format unseres Philosophiekurses sehr klar mitteilen, die, grob gesagt, in dem Bestreben bestehen, neue Ansätze und Möglichkeiten zu entdecken, neue Gedanken hervorzubringen sowie zu lernen, verschiedene Standpunkte rational zu bewerten. Diese Ziele stehen im Widerspruch zur Agenda des aktuellen Bildungsministeriums der Türkei;

¹¹ Nadia KENNEDY und David KENNEDY: »Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure and its Role in School Curriculum Design«, in: VANSIELEGHEM/KENNEDY (Hrsg.): *Philosophy for Children in Transition*, S. 97–116, 112. Übersetzung A.T. und B.S.



wohnt sind, bei denen sie von einem Lehrer oder einer Lehrerin, der oder die das »Buch der Wahrheiten« in Händen hält, unterrichtet werden. Einige Kinder scheinen zu denken, dass ich unvorbereitet, ohne Materialien und ohne einen Leitfaden in die Klasse komme. In diesen Situationen muss ich die Ziele und das Format unseres Philosophiekurses sehr klar mitteilen, die, grob gesagt, in dem Bestreben bestehen, neue Ansätze und Möglichkeiten zu entdecken, neue Gedanken hervorzubringen sowie zu lernen, verschiedene Standpunkte rational zu bewerten. Diese Ziele stehen im Widerspruch zur Agenda des aktuellen Bildungsministeriums der Türkei; und dessen hochgehaltene Richtlinien und Lernziele stehen nicht im Einklang mit unserer Agenda. Die Botschaft, die das Bildungsministerium durch die Änderung der Bildungspolitik vermittelt, ist, dass Schülerinnen und Schüler als zuverlässige Träger/innen von Informationen gewünscht werden. Dadurch, dass immer weniger Nachdruck auf Unterrichtsfächer gelegt wird, die von den Schülerinnen und Schülern verlangt, etwas Neues zu schaffen oder anders zu denken – als ein Beispiel sei hier die abnehmende Anzahl an wöchentlichen Unterrichtsstunden für Kunst in Grundschulen genannt – werden die Schüler demotiviert, darüber nachzudenken, ob etwas gültig und stichhaltig, nützliche oder interessant ist, wenn die Informationen dazu nicht im Referenzbuch enthalten sind. Die Schüler, die an ein aus Büchern erlerntes Wissen gewöhnt sind und die ständig mit Materialien und Arbeitsblättern bombardiert werden, tendieren dazu,

die spontane Art des P4C-Kurses ohne Referenzbuch fälschlicherweise als unvorbereitet oder unstrukturiert zu verstehen. Aus diesem Grund wäre es eine gute Strategie, die Schüler über das Format und die Ziele unserer Sitzungen zu informieren, um zu vermeiden, dass sie als Stunden bloßer Redefreiheit missverstanden werden. Nach meinen Beobachtungen wird den Schülern auf diese Weise versichert, dass innerhalb der Flexibilität der P4C-Sitzungen eine bestimmte Struktur vorhanden ist, was wiederum eine positive Erwartungshaltung schafft.

Vor einigen Jahren galt meine Hauptsorge als Gesprächsleiterin im Rahmen von P4C der oben ausgeführten Instrumentalisierung. Diese ist auch nach wie vor für mich von großem Belang; jedoch hat der genannte politische Paradigmenwechsel diese Sorge zu einem intellektuellen Luxus herabgestuft. Denn abgesehen von dieser Instrumentalisierung war ich recht zufrieden mit dem allgemeinen Format und der Flexibilität des Programms sowie mit seinem selbstkritischen und progressiven Charakter. P4C ist ein äußerst wertvoller Schritt in Richtung einer Demokratisierung des Klassenzimmers, wo der Erwachsene im Klassenzimmer nicht das Symbol und die Autorität von Wissen verkörpert, sondern ein Untersuchender und Fragender ist, ausgestattet mit einer ähnlichen Neugier wie die Kinder, immer offen für neue Ideen und Ansätze; der Wege erkundet, um sich zusammen mit den Kindern auf die Suche nach Weisheit zu begeben und sie nicht mit der »Weisheit« füttert, die für sie vorbereitet wurde.

Aus diesem Grund wäre es eine gute Strategie, die Schüler über das Format und die Ziele unserer Sitzungen zu informieren, um zu vermeiden, dass sie als Stunden bloßer Redefreiheit missverstanden werden.



Dieses Projekt dekonstruiert die Machtdynamiken und fordert so die traditionellen Bildungsmethoden und -ansätze wie auch die Art und Weise, wie wir lehren und belehrt werden, heraus.

Mir war es immer ein Anliegen, das Programm des Philosophierens mit Kindern und das Bewusstsein für dessen Bedeutung in den Schulen in Istanbul und in der Türkei zu verbreiten. Meinen Hauptfokus legte ich dabei vor allem darauf, wie P4C Schülern hilft, Verantwortung für ihre Gedanken zu übernehmen, zu lernen, über die bisherigen Grenzen hinaus und auch um die Ecke zu denken und durch die Geschichten, die ich erzähle, einen Eindruck von den Ideen der Geschichte des philosophischen Denkens zu erhalten. Da ich vom Nutzen des Programms fest überzeugt bin, wollte ich so viele Kinder wie möglich erreichen, vorzugsweise Kinder mit unterschiedlich sozialem Hintergrund. Während der Treffen mit den Schulverwaltungen habe ich versucht, sie davon zu überzeugen, ein P4C-Programm für ihre Schüler einzuführen, und mein wirksamstes und schlagkräftigstes Argument war, dass P4C Kindern helfe, analytische Denkfähigkeiten zu erwerben und somit die Effektivität des Mathematikunterrichts erhöhe. Dies ist ein ehrliches Geständnis meinerseits, denn mir war der immer noch sehr traditionelle türkische Ansatz in Bezug auf Bildung sehr wohl bewusst (auch wenn es einige wenige Ausnahmen gibt); das heißt, dass der Mathematik und den Naturwissenschaften die größte Bedeutung beigemessen wird und andere Fächer, wie Kunst, Musik und Sport, als bloße Nebenfächer gelten, die den Kindern etwas Zeit zum Entspannen bieten. Obwohl ich also nicht der Ansicht bin, dass das Hauptziel von P4C in der Unterstützung des analytischen Denkens und Mathema-

tikunterrichts besteht, musste ich vorgeben, es sei so, um die Schulverwaltung zu veranlassen, überhaupt darüber nachzudenken, P4C in ihre jährlichen Lehrpläne aufzunehmen.

EINIGE GEDANKEN ZUR PHILOSOPHISCHEN FORSCHER-GEMEINSCHAFT (COMMUNITY OF PHILOSOPHICAL INQUIRY) (CPI)

Das Praxisfeld der philosophischen Forschergemeinschaft ist von Lipman intendiert als ein emanzipatorisches Projekt mit dem Ziel, die Normen in Frage zu stellen, bevor diese im Geist des Kindes eingepflanzt und verfestigt sind. Dieses Projekt dekonstruiert die Machtdynamiken und fordert so die traditionellen Bildungsmethoden und -ansätze wie auch die Art und Weise, wie wir lehren und belehrt werden, heraus. Für gewöhnlich werden Konzepte, die in einer sozialen Gruppe vorherrschen, in den Gedanken einer Person bereits problematisiert durch die Konflikte, die sich aus der täglichen Erfahrung ergeben.¹² Eine Schülerin oder ein Schüler hat potenziell eine ganze Menge über die vorherrschenden Konzepte zu erzählen, noch bevor einige relevante Widersprüche und Fragen aufgeworfen werden.

Während eines der Hauptziele der philosophischen Forschergemeinschaft darin besteht, gesellschaftliche Normen, vorgegebene Konzepte und Feststellungen zu rekonstruieren, sollte gleichzeitig das Ziel verfolgt werden,

¹² KENNEDY/KENNEDY: *Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure*, S. 105.



neue Normen, Konzepte und Feststellungen zu konstruieren und zu formulieren; und zwar im Sinne von Deleuze, der Philosophie als eine »Schöpfung von Begriffen« und ein »Unterfangen zur Entmystifizierung« definiert.¹³ Um diese Ziele zu erreichen, muss man »eine etablierte Ordnung aufheben, was dann der Fall ist, wenn die Schnittmenge zwischen Kind und Philosoph gefunden ist.«¹⁴ Deleuze und Guattari beschreiben das Philosophieren als eine zukunftsweisende Beschäftigung, bei der wir nicht nach endgültigen Antworten und Schlussfolgerungen suchen; wir nehmen bereitwillig das Unbestimmte, das Unangefangene und das Unvollendete an. Wie Deleuze und Guattari ausführen: »Die Schöpfung von Begriffen verweist in sich selbst auf eine zukünftige Form, sie verweist auf eine neue Erde und auf ein Volk, das es noch nicht gibt.«¹⁵

Die philosophische Forschergemeinschaft verweigert es, das, was allgemein anerkannt ist, jemandem überzustülpen und verlangt ständig neue Formen und Interaktionen. Das öffnet eine Tür für epistemologische Skepsis im Geist der Kinder, indem sie unbewusst

13 Gilles DELEUZE: *Nietzsche and Philosophy*, New York, The Athlone Press 1983, S. 106. Übersetzung A.T. und B.S.

14 Thomas STORME und Joris Vlieghe: »*The Experience of Childhood and the Learning Society: Allowing the Child to be Philosophical and Philosophy to be Childish*«, in: VANSIELEGHEM/KENNEDY (Hrsg.): *Philosophy for Children in Transition*, S. 13–30, 25. Übersetzung A.T. und B.S.

15 Gilles DELEUZE und Felix GUATTARI: *Was ist Philosophie?*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000, S. 126.

mit einer anderen Art von Wissen und Information konfrontiert werden, über dessen Gültigkeit sich niemand sicher sein kann. Jedes Argument, jede Aussage oder Verallgemeinerung kann durch Fragen und Gegenbeispiele, die entweder die Gesprächsleitung oder die Schüler zur Sprache bringen, angegriffen werden. Die Gesprächsleitung muss vorsichtig hinsichtlich ihrer Position sein. Sie darf hierarchisch nicht über oder unter den Schülern stehen. Wie Kennedy und Kennedy schreiben: »Das Ziel der Gesprächsleitung besteht darin, selbst ein gleichwertiges Mitglied der Gruppe zu werden. Ihr Erfolg bemisst sich am Ausmaß, inwieweit ihre regulierende Funktion – gerechte Verteilung der Gesprächsanteile und Interesse für die Argumente insgesamt und nicht nur für ihren eigenen Standpunkt – von jedem anderen Mitglied der Gruppe geteilt wird.«¹⁶

Die ambivalente und aufmerksame Haltung der Gesprächsleitung wird dabei helfen, die optimale Gesprächssituation zu schaffen, eine Komfortzone innerhalb der Klasse, in der Vorurteile und pauschale Verallgemeinerungen nicht zulässig sind. Sie sollte versuchen, vorilige Schlussfolgerungen, Moralisierungen und Belehrungen zu vermeiden. Auch wenn es einfach klingen mag, als P4C-Gesprächsleiterin diese Objektivität und ideologiefreie Haltung als Grundeinstellung einzunehmen, ist einfacher gesagt als getan. Ich habe darüber nachgedacht, ob die Forderung, eine

16 KENNEDY/KENNEDY: *Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure*, S. 103. Übersetzung A.T. und B.S.

Die Gesprächsleitung muss vorsichtig hinsichtlich ihrer Position sein. Sie darf hierarchisch nicht über oder unter den Schülern stehen.



Durch diese Entmachtung der Philosophie als Disziplin können wir dem Problem der Neutralität entgegen.

ideologiefreie, objektive Haltung einzunehmen, selbst bereits eine Ideologie ist, ob die Behauptung, dass alles gedacht werden, gesagt werden und wahr sein kann, auch eine ideologische Positionierung darstellt, ähnlich dem moralischen Relativismus oder Subjektivismus. Wenn es auf die ein oder andere philosophische Frage eine richtige Antwort gibt, und wenn die Gesprächsleiterin ständig betont, dass jeder Beitrag genauso wertvoll ist wie der andere, dann drückt die Gesprächsleiterin durch ihre Neutralität eine Sichtweise aus. Die einzige Möglichkeit, die mir einfällt, um diese Dichotomie zu vermeiden, besteht darin, die Grundannahme zu akzeptieren, dass die Philosophie als Disziplin nicht behauptet, und auch nicht behaupten kann, Antworten zu finden, sondern dass sie lediglich Hypothesen formulieren und die richtigen Fragen finden und stellen kann. Durch diese Entmachtung der Philosophie als Disziplin können wir dem Problem der Neutralität entgegen. Wenn wir jedoch darauf bestehen, dass die Philosophie ein geeignetes Werkzeug darstellt, um Wahrheiten zu finden, dann müssen wir unsere Haltung in Bezuglich auf die Neutralität überdenken.

PHILOSOPHIE ALS EMANZIPATORISCHES PROJEKT

Zwischen 2013 und 2016 war ich in Vollzeit angestellt und aktiv damit beschäftigt, an vielen verschiedenen Grundschulen, Sekundarschulen und Vorschulen P4C-Kurse durchzuführen. Ich hatte mehrere tausend Schüler, die

ich glücklicherweise jede Woche zu sehen bekam und deren Fortschritt ich im Bereich der analytischen philosophischen Denkfähigkeiten beobachten konnte. Ich hatte ziemliches Glück in Bezug auf meine Unterrichtsführung, denn die Schulen, mit denen ich zusammenarbeitete, ließen mir freie Hand bei der Auswahl der P4C-Materialien und der Themen, die wir behandelten. Dabei zog ich es vor, Lehrpläne in Ergänzung zum Lernstoff in anderen Fächern und zu den Themen, mit denen sich die Schüler selbst beschäftigen, zu erstellen – Online-Spiele, die Ethik von Minecraft, die Möglichkeit von Zeitreisen, künstliche Intelligenz und die Ethik von sozialen Medien sind einige Bereiche, welche die Schüler während der P4C-Sitzungen weiter ausführen wollten. Allerdings nahm all dies nach dem Sommer 2016 eine dramatische Wende.

Am 15. Juli 2016 fand in der Türkei ein Putschversuch statt. Düsenjets flogen in sehr niedriger Höhe über Istanbul und Ankara, und die Menschen wussten nicht, ob diese Jets flogen, um sie zu schützen oder zu bombardieren. Das Militär übernahm die Nachrichtensendung eines staatlichen Senders und zwang die Moderatorin, den Putsch öffentlich zu verkünden, und der Premierminister und der Präsident gingen in der gleichen Nachrichtensendung über *FaceTime* live auf Sendung; beide erklärten, dass es sich um einen erfolglosen Putschversuch handelte, und sie forderten alle Bürger auf, auf die Straße zu gehen und selbst mit den Soldaten zu kämpfen. Die Menschen gehorchten und gingen auf die Straße. Etwa 150 Menschen starben bei dem Versuch, die



Panzer und die bewaffneten Soldaten zu schlagen, und viele weitere Menschen wurden verletzt. Dieser Vorfall wurde von der Regierung schnell und strategisch in eine Heldengeschichte umgewandelt; die Menschen, die auf den Straßen starben, wurden zu Märtyrern erklärt, und der Name der bekannten Bosphorus-Brücke wurde direkt am nächsten Tag in »Brücke der Märtyrer des 15. Juli« geändert. Seit Anfang des Jahres 2016 fanden etwa 20 willkürliche Selbstmordattentate in verschiedenen Gebieten Istanbuls statt, bei denen insgesamt mehr als 300 Zivilisten ums Leben kamen. Die Menschen sind nach wie vor sehr verängstigt und verwirrt, und viele planen, irgendwohin auszuwandern, wo es sicherer ist.

Zu Beginn des Schuljahrs im September 2016 verpflichtete das Bildungsministerium die Grundschulen in der gesamten Türkei, für einen Monat eine Unterrichtseinheit über das Märtyrertum vom 15. Juli durchzuführen, in denen die Kinder mit vielen Bildern über Sterben, Opfer, Heldentum und Märtyrertum ausgeschmückte Gedichte über die Helden lesen sollten, die zum Schutz der »Demokratie« gestorben waren. Meine Schülerinnen und Schüler waren bereits aufgrund der ganzen Ereignisse die ganzen Sommerferien über stark traumatisiert und suchten nach irgendeiner Erklärung oder nach einem Silberstreifen in dieser Geschichte; es war jedoch nicht möglich, von den Erwachsenen eine zufriedenstellende Antwort zu erhalten, die gleichermaßen perplex und pessimistisch waren.

Als P4C-Gesprächsleiterin plane ich für gewöhnlich im Voraus und stelle sicher, dass die

Kinder durch meinen Schuljahreslehrplan alle Kernbereiche der Philosophie kennenlernen; und zwar durch Geschichten und Gedankenexperimente, die ich während des Schuljahres in unsere Unterrichtsstunden einbringe. Damit ziele ich darauf ab, dass bis zum Ende des Schuljahres jeder einzelne meiner Schüler eine allgemeine Vorstellung davon hat, was unter Epistemologie, Metaphysik, Ethik, Ästhetik und Logik zu verstehen ist und was diese beinhalten. Jedoch zu Beginn des Schuljahres, unmittelbar nach den Vorfällen vom 15. Juli, kam mir das Philosophieren in dieser Zeit der Kämpfe und der Flucht wie ein Luxus vor. Ich dachte immer wieder darüber nach, was der Zweck eines metaphysischen Gedankenexperiments ist, bei dem wir uns ein sehr entferntes und jenseitiges Szenario vorstellen und darüber sprechen, während wir jeden Tag der sehr realen Möglichkeit des zufälligen Todes ausgesetzt sind. Es schien, als würde der Beruf, den ich liebe und den ich immer als sehr sinnvoll und bereichernd empfunden habe, plötzlich jegliche Bedeutung verlieren und uns keine Hilfe mehr bieten, einen Sinn in dieser absurden, surrealen Welt des plötzlichen Todes zu finden. Ich habe mit meinen Freunden, die beide zufälligerweise in kunstbezogenen Berufen arbeiten (ein Kurator und ein Konzertveranstalter, um genau zu sein), über meine persönliche Krise gesprochen, und sie hatten viel Verständnis für meine persönliche und berufliche Krise, da sie ebenfalls das Gefühl hatten, dass ihre Berufe für ein unzivilisiertes und politisch instabiles Land zu extravagant seien. Wir drei kamen jedoch zu

Meine Schülerinnen und Schüler waren bereits aufgrund der ganzen Ereignisse die ganzen Sommerferien über stark traumatisiert und suchten nach irgendeiner Erklärung oder nach einem Silberstreifen in dieser Geschichte.



dem Schluss – vielleicht auch, um uns ein wenig zu trösten –, dass es nach wie vor wichtig sei, dass es Berufe wie die unseren gibt, die die Möglichkeit zur geistigen Flucht vor den uns umgebenden Tragödien bieten.

Mit diesen Themen und Beweggründen im Kopf, begann ich, über die Rolle der Philosophie in Krisenzeiten zu reflektieren. Ich las erneut den *Trost der Philosophie* von Boethius, worin er darüber schreibt, wie wir die Unglücke im Leben annehmen und wie wir ihnen einen philosophischen Sinn geben können. Boethius schrieb dieses Buch, als er vom römischen König wegen angeblichen Hochverrats zum Tode verurteilt worden war, just zu dem Zeitpunkt, als Boethius politisch sehr mächtig und einflussreich war. In dem Buch befasst er sich damit, wie es sein kann, dass die Konzepte von Schicksal, Ruhm, Glück und Zufall, Gut und Böse so unberechenbar sein können, und wie all das, wofür man selbst steht und was man als Individuum erreicht hat, durch nur ein einziges – vielleicht zufälliges – lebensveränderndes Ereignis vor den eigenen Augen verschwinden kann. Ich war zweifach angeregt, sowohl durch die wahrhaft interessanten Gedanken, die durch das gesamte Buch hindurch dargelegt wurden, als auch die Qualität der Argumentation, insbesondere unter Berücksichtigung der Tatsache, dass dies von jemandem geleistet wurde, der wusste, dass er sehr bald sterben würde. Auf der anderen Seite provozierte mich die Tatsache, dass während einer Einzelhaft einzig und allein der Geist eines Gefangenen sein einziger Begleiter ist, zu dem Gedanken, wie grundlegend es

tatsächlich ist, über Dinge nachzudenken, um gesund zu bleiben (oder im umgekehrten Fall wahnsinnig zu werden).

Diese Herangehensweise an die Philosophie als einer unabdingbaren *conditio humana* innerhalb des menschlichen Bewusstseins eröffnete mir einen neuen Weg der Annäherung an die Philosophie und somit auch an meinen Beruf, der sich zu sehr wie eine Nische oder zu esoterisch anzufühlen begonnen hatte, um sich in einem Land in der Krise damit zu beschäftigen. Dieses Gefühl rührte auch von der Tatsache her, dass ich nur an Privatschulen arbeiten kann, die sich nur Familien der oberen Mittelschicht und der Oberschicht leisten können, was meine Arbeit nicht nur esoterisch, sondern auch elitär macht. An öffentliche Schulen heranzutreten, stellte für mich keine Option dar, und zwar nicht nur, weil ich als Freiberuflerin ohne organische Verbindungen zu öffentlichen Einrichtungen arbeite, sondern auch, weil es höchst unwahrscheinlich war, dass das Bildungsministerium etwas in Verbindung mit Philosophie finanzieren würde; denn das Hauptanliegen dieser Institution bestand in den vergangenen Jahren darin, reguläre öffentliche Oberschulen in islamische Ausbildungsstätten und den Koran lehrende »Imam-Hatip«-Schulen umzuwandeln (zwischen 2012 und 2016 wurden 842 öffentliche Oberschulen in Imam-Hatip-Schulen umgewandelt).¹⁷ Da der Philosophieunterricht als eine Disziplin wahrgenommen wird,

¹⁷ <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/Egitimde-Temel-Göstergeler-enson.pdf> [letzter Zugriff am 02.07.2017].

Diese Herangehensweise an die Philosophie als einer unabdingbaren *conditio humana* innerhalb des menschlichen Bewusstseins eröffnete mir einen neuen Weg der Annäherung an die Philosophie und somit auch an meinen Beruf, der sich zu sehr wie eine Nische oder zu esoterisch anzufühlen begonnen hatte, um sich in einem Land in der Krise damit zu beschäftigen.



die mit den Lehren des Islams und der Natur des religiösen Glaubens in Konkurrenz steht, kam es an den Oberschulen zu einer drastischen Veränderung des Philosophielehrplans. In einer kürzlich vorgenommenen Aktualisierung erklärte das Bildungsministerium, dass die Themen des Philosophielehrplans, wie Ontologie, Religionsphilosophie, Ethik und Ästhetik, durch das Thema Märtyrertum vom 15. Juli und zeitgenössische Philosophie ersetzt wurden.¹⁸ Aus diesem Grund blieb mir nur die Wahl, entweder in Vollzeit an Privatschulen zu arbeiten und den elitären Charakter zu ignorieren, oder Kontakt mit Nichtregierungsorganisationen aufzunehmen, die versuchen, unter diesem außergewöhnlichen Regime Gutes zu tun. Unsere Wege kreuzten sich mit einer NGO, die damit beschäftigt war, die Qualität der Ausbildung an öffentlichen Schulen zu verbessern, insbesondere an Schulen im Südosten und Osten der Türkei, die größtenteils vernachlässigt werden, und wir begannen, gemeinsam an einem Projekt zu arbeiten. In dem Projekt geht es darum, ein Netzwerk zwischen Grundschullehrer/innen aus vernachlässigten Regionen im Osten der Türkei, die sehr stark vom Kurdenkonflikt und dem Krieg in Syrien betroffen sind, zu schaffen. Durch dieses Netzwerk werden progressive Bildungsansätze und -praktiken, wie kreatives Schreiben, Tanz und P4C, zu den dort lebenden Kindern gebracht. Dies ist

ein fortlaufendes Projekt, das mich sehr stark begeistert und anregt.

Dieser letzte Teil war eine persönliche Geschichte von mir, die die alltäglichen Kämpfe und inneren Probleme zeigt, mit denen eine P4C-Gesprächsleiterin aus Istanbul konfrontiert ist. Von meinen persönlichen Kämpfen abgesehen, hat sich auch meine berufliche Einstellung zu P4C geändert. Der P4C-Lehrplan, den ich gewählt hatte, um ihn den Kindern vorzustellen, hat sich verschoben von kartesischen Gedankenexperimenten, wie z.B. das Gedankenexperiment »Gehirn im Tank« von Gilbert Harman, zu Gedankenexperimenten über die politische Philosophie und die menschliche Natur; diese in Form von selbst geschriebenen Geschichten, inspiriert durch einflussreiche Ideen aus der Geschichte der politischen Theorie und der Rechtswissenschaft, wie dem Naturzustand von Thomas Hobbes oder dem »Schleier des Nichtwissens« von John Rawls. Ich wandle philosophische Gedankenexperimente in Geschichten um, die eventuell die Aufmerksamkeit der Kinder erregen. Vor kurzem habe ich beispielsweise eine Geschichte über eine Gruppe von Freunden geschrieben, die unter der Leitung eines professionellen Campers, der alles über Camping und das Überleben im Wald weiß, im Wald campen gehen. Auf dem Weg verliert die Gruppe den Führer und muss daher entscheiden, ob sie einen neuen Gruppenführer wählen will, der Entscheidungen für die Gruppe trifft und die Gruppe organisiert. Einige von ihnen lehnen die Idee ab und argumentieren, dass sie bereits zurecht-

In einer kürzlich vorgenommenen Aktualisierung erklärte das Bildungsministerium, dass die Themen des Philosophielehrplans, wie Ontologie, Religionsphilosophie, Ethik und Ästhetik, durch das Thema Märtyrertum vom 15. Juli und zeitgenössische Philosophie ersetzt wurden.

¹⁸ <http://www.cnnturk.com/turkiye/eklenen-vecikartilan-dersler-nelerdir-2017-meb-yeni-mufredat> [letzter Zugriff am 02.07.2017].



kommen und zusammenarbeiten und dass sie keinen Führer bräuchten, der sie herumkommandiert. Andere widersprechen und argumentieren, dass das gemeinschaftliche Leben nicht funktioniert, solange es keinen Führer gibt – was mit Hobbes' Begründung im Einklang steht, dass das Leben im Naturzustand gemein, grausam und kurz ist. Mittels dieses politisch aufgeladenen Gedankenexperiments erörtern wir, ob Anarchie oder Demokratie die effizienteste Lösung für das gemeinschaftliche Zusammenleben und für prosperierende Gesellschaften ist.

Ich habe die philosophische Forschungsgemeinschaft sowohl vor als auch nach dem Putschversuch und den Bombenanschlägen als ein emanzipatorisches Projekt betrachtet. Bei der Ausarbeitung meines Ansatzes habe ich mich von den Ideen poststrukturalistischer Philosophen inspirieren lassen, die größtenteils aus der Schule der Kontinentalphilosophie stammen, wie Foucault, Nietzsche, Deleuze und Guattari. Der Grund, warum gerade poststrukturalistische Philosophen meine Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben, liegt darin, dass die Art und Weise, wie sie Philosophie als ein emanzipatorisches Projekt betrachten, mit meiner Beziehung zur Philosophie übereinstimmt. In ähnlicher Weise betrachte ich die Philosophie als eine Disziplin, die die Macht und das Potenzial besitzt, uns vom Joch der sozialen und ideologischen Strukturen, die uns umgeben, zu befreien. Diese Barrieren unterminieren unsere Fähigkeit, uns vorzustellen, was wir tun können und was nicht – oder was getan

werden kann und was nicht. Poststrukturalistische Philosophen haben die Ansicht verteidigt, dass wir diese Strukturen, die geschaffen wurden, um die Denkweise des Einzelnen zu manipulieren und zu kontrollieren, überwinden können. Sie haben argumentiert, dass diese Barrieren durch eine kritische Analyse dieser Strukturen – des Diskurses – und ihrer Funktionsweisen verringert werden können. Auf ähnliche Weise können P4C-Programme die Errichtung dieser geistigen Barrieren einschränken, noch bevor sie errichtet worden sind. Um diesen Punkt anhand einer Analogie zusammenzufassen: Wir können poststrukturalistische Philosophie als Behandlung einer Krankheit verstehen und P4C als den Impfstoff, der die Verbreitung der Krankheit insgesamt verhindert.

FAZIT

Seitdem ich im Jahr 2013 begonnen habe, als P4C-Gesprächsleiterin zu arbeiten, hatten der politische Paradigmenwechsel, der sich in der Türkei vollzogen hat, sowie der rasche Wechsel des kulturellen und politischen Klimas in Richtung eines Totalitarismus tiefgreifende Auswirkungen auf meinen Ansatz und meine Lehrplanauswahl. Der Widerspruch zwischen dem äußerst demokratischen und egalitären Charakter der P4C-Praktiken und der antidemokratischen politischen Atmosphäre, die zwangsläufig die täglichen sozialen Begegnungen und Ansichten durchdringt, haben mich zu der Frage geführt, ob dieses Programm für ein Land wie das unsere, das

... können P4C-Programme die Errichtung dieser geistigen Barrieren einschränken, noch bevor sie errichtet worden sind.



heißt ein Land, dem es nicht gelungen ist, die Normen der Demokratie sowie den Respekt für die Individualität zu verinnerlichen, überhaupt geeignet ist. Dies führte mich dann zu der Frage, ob es zum Vorteil oder Nachteil der Schülerinnen und Schüler ist, die P4C-Kurse zu besuchen; ob wir sie damit auf eine Welt vorbereiten, die gar nicht existiert und ob sie dann enttäuscht oder desorientiert sind, wenn sie realisieren, dass die Gesellschaft nicht so funktioniert, wie es ihnen beigebracht wurde und wie sie es daher erwartet hatten.

Ich habe schließlich meine Überzeugung und meinen Elan durch den Gedanken wiedererlangt, dass die Gesellschaft, in der wir gegenwärtig leben, nicht für immer gleich bleiben wird; und wenn meine Schüler heranwachsen und aktive Mitglieder dieser Gesellschaft werden, werden sie im Besitz der richtigen Werkzeuge sein, um die Gesellschaft zu bewerten, zu kritisieren oder zu verändern.

Sie werden in der Lage sein, über alternative Wege nachzudenken, wie die Gesellschaft existieren kann; und wenn die Realität nicht ihren Erwartungen und Idealen entspricht, werden sie hoffentlich die Energie und den Antrieb finden, sie so zu verändern, wie sie sein sollte – und zwar durch die philosophische Denkweise. Auf diese Art kann P4C revolutionär sein.

Nach dem Durchleben dieser persönlichen und beruflichen Krise habe ich wiederentdeckt, wie grundlegend Philosophie für eine sinnvolle menschliche Existenz ist und wie wichtig sie ist als ein Werkzeug, um einen Raum im menschlichen Geist zu eröffnen, wo sich die Menschen frei und ungebunden fühlen können. Philosophie sollte ein Bereich sein, wo Kinder über alternative Möglichkeiten der Existenz nachdenken können und versuchen können, diese Existenz zu verwirklichen, auch wenn die Realität dem nicht entspricht.

Sie werden in der Lage sein, über alternative Wege nachzudenken, wie die Gesellschaft existieren kann.