

Holger Brandes

Selbstbildung in Kindergruppen

Die Konstruktion sozialer Beziehungen

(2008)

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

strategien, die genutzt werden könnten, um unter den Kindern eine zumindest minimale gemeinsame sprachliche Basis zu schaffen. Bislang scheint mir diese Perspektive aber wenig entwickelt zu sein, weshalb es nach meinem Überblick auch keine Publikationen oder Praxisberichte hierzu gibt. Auch unsere eigenen Beobachtungen liefern leider diesbezüglich wenig Ansatzpunkte, da sie aufgrund ihrer Beschränkung auf die sächsische Situation mit einer im Vergleich zu vielen westdeutschen Regionen geringen interkulturellen Durchmischung kaum entsprechende Kindergruppen erfassen.

8 Der Selbstbildungsprozess von Kindergruppen

Im Folgenden will ich meine theoretischen Überlegungen, die uns von den Grundlagen des Konstruktivismus zur sozialkonstruktivistischen Perspektive und hier von der Dyade zur Gruppe und schließlich zum szenischen Spiel in der Kindergruppe geführt haben, zusammenfassen und zuspitzen auf die Frage nach den Selbstbildungsprozessen von Kindergruppen. Die empirische Basis hierfür bilden unsere Beobachtungen von Gruppenprozessen in sächsischen Kindertageseinrichtungen. Sie sind nicht repräsentativ, geben aber empirisch gestützte Hinweise, die ich neben gruppenherapeutischen Erfahrungen und diesbezüglichen Forschungsergebnissen nutze, um praxisrelevante Prinzipien für den Umgang mit Kindergruppen zu formulieren.

8.1 Was bedeutet „Selbstbildung“ in Bezug auf Gruppen?

Wir sind es gewohnt, aus pädagogisch-konstruktivistischer Sicht von der Selbstbildung von Kindern zu sprechen. Dabei ist das einzelne Kind und sein eigenaktiv gesteuerter Lernprozess im Blick. Wird der soziale Kontext dieses Lernens einbezogen und die Bedeutung der Kindergruppe für Lernprozesse in Rechnung gestellt, finden wir diese Perspektive gelegentlich auch erweitert auf Selbstbildung *in* und *durch* Gruppen. Aber auch dieser Blick auf das „Lernen im sozialen Kontext“ behält den ursprünglichen Fokus auf das einzelne Kind und seinen individuellen Lernprozess bei.

Versteht man Gruppen aber als lebendige soziale Einheiten, so durchlaufen auch diese Entwicklungsprozesse und sind mehr als nur ein „Kontext“ für individuelle Entwicklung. Gruppen sind mit dem ersten Zusammentreffen von Individuen nicht einfach existent, sondern müssen im Sinne der Konstruktion eines gemeinsamen Zusammenhangs von den Beteiligten durch Kommunikation erst gebildet werden. Die Einzelnen sind dabei die Konstrukteure der Gruppe, und gleichzeitig sind sie in ihrer individuellen Aktivität von der Eigendynamik beeinflusst, die die Gruppe gegenüber den Einzelnen gewinnt. Die Gruppenmitglieder schaffen also als Akteure selbst den kollektiven Kontext, dem sie in ihrer individuellen Entwicklung ausgesetzt sind; diesbezüglich sind sie zugleich Subjekt und Objekt eines sozialen Prozesses. Dabei haben wir es nicht nur mit einer *Wechselwirkung*

zwischen individuellen und sozialen Prozessen zu tun, sondern mit einem komplexen Phänomen der *Gleichzeitigkeit* und der *Verwobenheit* von Sozialen und Individuellem.

Aus dieser Perspektive auf die Gruppe als Sozialsystem macht es meines Erachtens deshalb durchaus Sinn, nicht nur von der Selbstbildung *in* und *durch* Gruppen zu sprechen, sondern auch von der *Selbstbildung von Gruppen*. Dabei lösen wir uns von der Blickrichtung auf das einzelne Kind als Subjekt von Selbstbildung und machen die *Gruppe* selbst zum Subjekt, wobei dieses Subjekt nicht in einem körperlichen Sinne existiert, sondern nur als Produkt der wechselseitigen Interaktionen der Einzelnen.

Wenn man in diesem Sinne von der Selbstbildung von Gruppen spricht, setzt dies zwangsläufig ein Modell von Gruppe voraus, das den Zusammenhalt in der Gruppe in erster Linie auf die Entwicklung eines Netzwerkes, mithin die wechselseitige Interaktion der Teilnehmer, zurückführt. Dies entspricht der Perspektive, die Oliver König und Karl Schatzenhofer (2006, 19f.) einnehmen, wenn sie Gruppen als „autonome Sozialsysteme“ verstehen, die nur begrenzt zentral steuerbar sind:

„Die entstehenden Ordnungen in einer Gruppe sind auf die jeweils neu ablaufenden wechselseitigen Abstimmungsprozesse zurückzuführen. Solchen Rückkopplungsprozessen verdanken Gruppen – wie jedes soziale System – ihre Entwicklungsmöglichkeiten und ihr Eigenleben. Legt man ein solches Systemverständnis zugrunde, so ist die Steuerung von Gruppen vor allem als Selbststeuerung zu konzipieren und somit als Reflexionsprozess der Gruppe in Bezug auf sich selbst.“

Ein solches Modell schließt Leitungspositionen in einer Gruppe keineswegs aus, unterstellt als Grundlage von Vereinheitlichungen im Gruppenprozess aber nicht in erster Linie die Anpassung an Personen, Normen und Themen, sondern die Verknüpfungen der Gruppenmitglieder und den Prozess wechselseitiger Aushandlung von gemeinsam gebildeten Bedeutungen und hierbei toleranteren Abweichungen. Eine ausgeprägte Leiterzentrierung steht aus dieser Sicht im Widerspruch zur Selbstbildung von Gruppen, da sie die Spielräume für die eigenaktiven und wechselseitigen Vernetzungen der Teilnehmer einschränkt und alle Beteiligten gleichermaßen zur Ausrichtung auf ein Zentrum in der Gruppe zwingt. Autoritär geführte Gruppen können deshalb zwar kurzfristig durchaus effektiv sein, dies aber um den Preis eines labilen und von der Anwesenheit des Leiters abhängigen Zusammenhangs sowie verstärkter Kämpfe um Positionen und Rangplätze und begrenzter Kreativität (Rechtien 1999, 45f.). Wie wenig Gruppen durch die Anpassung an eine Autoritätsperson zusammengehalten werden, zeigt sich am deutlichsten, wenn leiterzentrierte Gruppen auf sich allein gestellt sind, beispielsweise ein Lehrer kurzzeitig die Klasse verlässt oder beim Militär ein Vorgesetzter seine Gruppe. Solche Gruppen laufen schnell Gefahr,

ihren Zusammenhalt zu verlieren und sich in Untergruppen und konfliktreiche Beziehungen aufzulösen.

Wie wir unter dem Aspekt individueller Bildungsprozesse die konstruktivistische Perspektive auf den eigenaktiven Selbstbildungsprozess als Alternative zur herkömmlichen eindimensional-linearen Sicht von Lernen im Sinne von Anpassung an Lehrangebote betonen, besteht bezogen auf Gruppen folglich die Alternative zwischen einer auf die Anpassung an vorgegebene Zielsetzungen und Normen zentrierten Sichtweise gegenüber der Perspektive auf den eigenaktiven Entwicklungs- und Selbststeuerungsprozess von Gruppen.

Versteht man Selbstbildung von Kindergruppen im Sinne dieser zweiten Perspektive, die die symmetrischen Beziehungen unter den Kindern und die von ihnen ausgehenden Entwicklungs- und Selbststeuerungsprozesse der Gruppe betont, kann man dieser Form der Selbstbildung ähnliche Merkmale zuschreiben wie Selbstbildung im individuellen Sinne: Wir haben es mit einem Prozess zu tun, der Zeit braucht, eine Eigendynamik besitzt und nur begrenzt planbar ist – er ist unverwechselbar und kaum in ein Schema zu pressen. Darüber hinaus kann aus gruppenanalytischer Sicht unterstellt werden, dass dieser Selbstbildungsprozess zustande kommt über die Kommunikation und Interaktion der Gruppenteilnehmer untereinander. Dabei konstruieren Kinder wie Erwachsene ihr eigenes gemeinsames soziales Netzwerk (Matrix im Sinne von Foulkes) und kollektive Sinnzusammenhänge. Sie tun dies aber mit ihren altersabhängigen kommunikativen Mitteln und in aller Regel in spielerischer Form, zumeist im szenischen Spiel.

8.2 Dimensionen der Selbstbildung von Kindergruppen und die zentrale Rolle „geteilter Bedeutungen“

„Selbstbildung“ ist an sich bereits ein komplexes, hypothetisches Konzept, und wir sind noch ganz am Anfang, es in seiner Vielschichtigkeit wirklich zu verstehen. Schon bezogen auf individuelle Lernverläufe ist es schwierig, einzelne Dimensionen oder Variablen von Selbstbildungsprozessen zu identifizieren. Dieses Problem verschärft sich noch bezogen auf Gruppen, insofern wir es hier mit hoch komplexen ganzheitlichen Prozessen zu tun haben, bei denen Wechselwirkungen auf verschiedenen Dimensionen zusammenkommen.

Im Bereich von Kindergruppen gibt es bislang nach meinem Überblick keine empirischen Forschungen, auf die man diesbezüglich zurückgreifen könnte. Aber auch auf benachbarten Feldern, beispielsweise der Gruppenforschung in der Psychotherapie, ist eine „Prozessforschung, die die Wirkfaktoren in gruppalen Prozessen objektivieren würde, die

also objektive Messungen an die komplexen interpersonellen und intrapsychischen Aspekte anlegen würde, ... wegen des großen Aufwands bislang fast nicht existent“ (Tschuschke 1996, 62). Die insgesamt noch am besten gesicherten Ergebnisse aus der psychotherapeutischen Gruppenforschung beziehen sich auf eine Reihe von *Wirkfaktoren* in Gruppenprozessen (Yalom 2001; Tschuschke 2001).⁹ Obgleich auch diese letztlich nur die (therapeutische) Wirkung des Gruppenprozesses auf *Einzelne* erfassen, liefern sie doch zumindest den Hinweis auf Aspekte oder Dimensionen, die bei der Betrachtung von Gruppenprozessen nicht übersehen werden dürfen.

Diese Wirkungsforschung lenkt den Blick zuerst einmal auf einen Faktor, an dem sich die Selbstentwicklung von Gruppen möglicherweise am ehesten als Effekt festmachen lässt: der *Gruppenkohäsion*. Irvin Yalom (2001, 68) definiert die komplexe Variable der Kohäsion „großzügig“, wie er sagt, „als die Resultante aller Kräfte, die auf alle Gruppenmitglieder so einwirken, dass sie in der Gruppe bleiben oder einfach als die Anziehungskraft, die eine Gruppe auf ihre Mitglieder ausübt“. Kohäsion ist demnach ein hypothetisches Konzept, mit dem man den Zusammenhalt der Gruppe zu erfassen versucht. Subjektiv drückt sich die Kohäsion auch im „Gruppengefühl“ oder „Wir-Gefühl“ der Gruppe aus. Fast alle Autoren, die wirksame oder erfolgreiche Gruppen untersucht haben, messen dieser Dimension eine zentrale Bedeutung für den Prozess zu. Für Yalom (2001, 69) ist sie „notwendig, damit andere gruppentherapeutische Faktoren wirksam werden können“.

Auf Grundlage unserer Beobachtungen von Kindergruppen spricht viel dafür, die Gruppenkohäsion nicht nur bezogen auf psychotherapeutische Gruppen von Erwachsenen, sondern auch bezogen auf Kindergruppen als zentrale Entwicklungsdimension zu betrachten. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass man den Gruppenzusammenhalt, die Kohäsion, daran festmachen kann, wie lange Kinder in einer Gruppe zusammen aktiv sind und welche Stabilität oder Fluktuation hierbei zu beobachten ist.

Wodurch aber kommt Kohäsion in einer Gruppe zustande, was ist ihre Basis? Zuerst einmal kann man subjektive Faktoren benennen, die offenbar mit der Gruppenkohäsion zusammenhängen bzw. diese beeinflussen. Jedenfalls gibt es Hinweise sowohl aus der Literatur als auch aus unseren Beobachtungen auf einen Zusammenhang zwischen der Gruppenkohäsion und dem *Wohlfühlen* der Kinder. Die Gruppenkohäsion ist offenbar umso höher, je wohler sich die Kinder in der Gruppe fühlen. Ursache und Wirkung sind dabei aber schwer auseinanderzuhalten, weil es sich vermutlich um eine enge Wechselwirkung handelt: Je wohler sich die Kinder fühlen, desto höher ist ihr Zusammenhalt, und je stärker der Zusammenhalt, desto positiver ist das emotionale Empfinden der Kinder. Ein weiterer und das Wohlfühlen in der Gruppe beeinflussender subjektiver Faktor für Grup-

penkohäsion dürfte die *Sympathie* unter den Kindern sein. Dieser Faktor ist bereits bei Gruppen von Erwachsenen relevant, scheint aber unter Kindern noch eine besondere Bedeutung zu besitzen. Jedenfalls unterstreichen verschiedene Studien zu Kinderfreundschaften deren zentrale Bedeutung für die Wahl von Spielpartnern (Wagner 1994; Youniss 1994).

Als wohl wichtigster Faktor spielen Kommunikation bzw. Kommunikationsfähigkeit eine zentrale Rolle in der Entwicklung einer kohäsiven Gruppe. Unsere Beobachtungen bestätigen die theoretisch begründbare Annahme, dass die Kohäsion von Kindergruppen wesentlich von den *kommunikativen Kompetenzen* der beteiligten Kinder abhängt. Generell kann man feststellen: Je jünger die Kinder sind, als desto brüchiger erweist sich ihr kommunikatives Netzwerk und desto leichter zerfällt die Gruppe. Häufig lässt sich aber auch beobachten, dass in solche fragile Gruppenkontexte ältere Kinder oder Erwachsene integriert werden, die Defizite der Jüngeren in der gemeinsamen Kommunikation ausgleichen und damit aus einer Quasi-Leitungsposition heraus die Gruppe stabilisieren. Ein Beispiel hierfür schufen in einer unserer gefilmten Gruppensequenzen vier Dreihis Vierjährige, die ihr Spiel mit Puppen um eine Erzieherin herum gruppierten und diese so in ihr Spiel einbezogen, dass sie immer wieder durch Kommentare oder Hilfestellungen Verbindungen zwischen auseinanderdriftenden Spielszenen herstellte und damit den Gesamtkontext des Miteinanders sicherte.

Die Bedeutung der Kommunikationsfähigkeit für die Gruppenkohäsion hängt darüber hinaus nach unseren Beobachtungen wesentlich und unmittelbar mit der *Schaffung geteilter Bedeutungen* zusammen. Viernickel (2000, 76) hatte in ihrer Studie bereits auf diesen Aspekt hingewiesen und dabei „geteilte Bedeutung“ daran festgemacht, dass „alle Interaktionspartner ihre Handlungen nach demselben zugrunde liegenden Thema ausrichten“. Bezogen auf das Alter der Kinder beobachtete sie einen bemerkenswerten Zusammenhang: Solange Kinder aufgrund ihres Alters nur eingeschränkt in der Lage sind, gemeinsam geteilte Bedeutungen herzustellen, etwa ein gemeinsames Spielthema, können sie untereinander auch nur wenig kohärente Gruppenzusammenhänge bilden. Dies kann unserer Ansicht nach unabhängig vom Altersaspekt dahin gehend verallgemeinert werden, dass die Schaffung gemeinsam geteilter Bedeutungen eine wesentliche Grundlage für Gruppenkohärenz darstellt.

So spielte beispielsweise bei einem lang andauernden, mehr als einstündigen Konstruktionsspiel in der Bauecke der von uns beobachteten Einrichtung eine zentrale Rolle, dass die beteiligten Kinder sich darüber verständigt hatten, ein gemeinsames Projekt zu realisieren und hierüber auch eine zeitweilige Identität als „Bauarbeiter“ angenommen hatten. Von außen war dies auf den ersten Blick nicht sofort erkennbar, sondern erschloss sich uns erst durch die Aufforderung eines Jungen, mit der er eine kurze Aktivitäts-

pause der Kinder beendete („Los, Männer, es geht jetzt weiter ...“), woraufhin die anderen ihre Teilprojekte wieder in Angriff nahmen. Die genauere Analyse der gefilmten Situation verdeutlichte uns, dass dieser übergeordnete Spielzusammenhang unter anderem auch das geteilte Einverständnis beinhaltete, den anderen keine Bauelemente wegzunehmen, die sie gerade benötigten, oder sich um die wechselseitige Anschlussfähigkeit der einzelnen Konstruktionen zu bemühen. Wie komplex die einzelnen Tätigkeiten in diesem Gruppenkontext aufeinander bezogen waren, wurde sichtbar an zwei Kindern, die geduldig und engagiert damit beschäftigt waren, Holzelemente aneinander zu reiben und dies dahin gehend mit Blick in die Kamera kommentierten, dass sie die Bauteile für die anderen „abschleifen“ müssten. Hinzukommende Kinder, die die innerhalb dieser Gruppe konstruierten Bedeutungen nicht erfassten, fielen aus diesem Zusammenhang immer sofort wieder heraus, da sie ganz offensichtlich das Gemeinsame dieser „Großbaustelle“ nicht verstanden und deshalb auch mit den „Bauarbeitern“ schnell in Konflikt kamen.

In einer anderen Gruppenszene, in der Mädchen mit ihren mitgebrachten Puppen und Plüschtieren spielten (siehe dokumentierten Ausschnitt in Kap. 6), wurde dieser Aushandlungsprozess in seiner Entwicklung noch deutlicher, weil die Mädchen explizit jede Figur in ihrer Relation zu den anderen gemeinsam definieren („Und diese ist jetzt die Mutter ...“, „Und die beiden sollen sich lieben und küssen sich jetzt ...“). Das Ergebnis war eine komplexe und lang durchgespielte gemeinsame Szene, in der die Mädchen über die Spielfiguren nicht nur sich selbst und ihre Sicht von Beziehungen aushandelten, sondern sich zugleich wechselseitig ihre familiären Erfahrungen mitteilten. Diese Gruppe zeigte ihre hohe (und vermutlich schon vorher bestehende) Kohäsion neben der langen Spieldauer nicht zuletzt darin, dass die Mädchen die Tür schlossen, damit kein anderes Kind in ihren Raum eindringen konnte.

Wo solche gemeinsamen Bedeutungen nicht oder nur unzureichend hergestellt werden, wird der Gruppenzusammenhang labil und droht zu zerfallen, wie sich auch an dem oben beschriebenen „Prinzessinnen-Geburtstag“ zeigte, wo drei Mädchen in rosa Kleidchen eine Kaffee- und Kuchenzene konstruierten, in die drei andere Kinder einbezogen wurden. Die letzteren drei waren aber offenbar nur unzureichend in den gemeinsamen Bedeutungskontext der „Prinzessinnen“ einbezogen, was nach einiger Zeit zum Auseinanderfallen der Gruppe genau an dieser Trennungslinie führte.

Ich hoffe, dass die angeführten Beispiele dazu beitragen, den Begriff der „geteilten Bedeutung“ und seine Relevanz für die Gruppenkohäsion zu konkretisieren. Gemeint ist hiermit die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses sowohl von Spielthemen als auch einbezogenen Gegenständen oder Rollen und Positionen innerhalb des Spiels. Darüber hinaus zeigen die von uns festgehaltenen Gruppensequenzen aber auch, dass wir hin-

sichtlich geteilter Bedeutungen nicht nur an die einmalige Aushandlung beispielsweise eines gemeinsamen Spielthemas denken dürfen, sondern dass wir es in der Regel mit einem *kontinuierlichen Prozess immer neuer kommunikativer Aushandlungen* zu tun haben, in dem immer wieder aufs neue Bedeutungen, etwa von Figuren, Rollen oder Handlungen, untereinander abgeklärt und ausgehandelt werden müssen.

Dies wird auch durch die bereits weiter oben angesprochene Beobachtung erhärtet, die wir gemacht haben, als wir versuchsweise eines von Piagets berühmten Experimenten zur Mengenkonstanz von Flüssigkeit in unterschiedlich getformten Gläsern mit einer *Kinderwippe* wiederholt haben. Dabei zeigte sich, dass Dynamik und wechselseitige Beeinflussungen unter den Kindern zu einem ganz anderen Versuchsverlauf führten. Was bei Piaget mit jeweils einer Aussage des Kindes im Sinne von „mehr“ oder „weniger“ abgetan war, entwickelte sich in der Gruppe immer wieder zu regen, kontroversen Diskussionen („Hier ist mehr“ – „Nein, das ist weniger, das sieht man doch ...“), die mehrfach bereits scheinbar erreichte Konsense aufhoben und von der Versuchsleiterin erhebliche Geduld forderten. Auch hier handelt es sich um nichts anderes als um von den Kindern kollektiv konstruierte Bedeutungen; deutlich wird hieran der komplexe Abstimmungsprozess, der dazu erforderlich ist.

Die Gruppenkohäsion, die Kinder über die Schaffung geteilter Bedeutungen herstellen, hat wenig mit Anpassung und Konformität zu tun. Je symmetrischer die Beziehungen der Kinder untereinander sind, desto gleichberechtigter sind alle Beteiligten als „Ko-Konstrukteure“ an dem gemeinsamen Aushandlungsprozess beteiligt und desto größer sind dabei die von den Kindern selbst hergestellten Spielräume für individuelle Bedürfnisse und Sichtweisen. In alterheterogenen Gruppen, in denen unter den Kindern auch eher asymmetrische Beziehungen entstehen können, konnten wir beobachten, dass die älteren Kinder durchaus sensibel auf die Interessen der jüngeren eingehen bzw. die Gruppenkohäsion abnimmt, wenn Ältere in der Gruppe zu dominieren versuchen.

Ein Konformitätseffekt ist am ehesten zu beobachten, wenn ein Kind nachträglich in einen bereits bestehenden Gruppenkontext einzustreigen versucht. Die Integration eines solchen zusätzlichen Gruppenmitgliedes gelingt häufig nur, indem dieses sich anpasst, da die Gruppe als solche und die sie tragenden gemeinsamen Bedeutungen schon weitgehend konstituiert sind. Oder aber es wird eine Neuaushandlung geteilter Bedeutungen und damit der gemeinsamen Grundlage der Gruppenaktivität notwendig, was wir aber als gelingenden Prozess eher seltener beobachtet haben.

Einen deutlichen Zusammenhang bestätigen unsere Beobachtungen zwischen der Gruppenkohäsion und der *Größe der Gruppe*. Je jünger die Kinder sind, desto eher zerfallen größere Gruppen bzw. sie sind in ihrem

Bestand von der Anwesenheit Erwachsener oder älterer Kinder abhängig. Unserer Ansicht nach entwickeln die Kinder für diesen Zusammenhang ein gutes intuitives Gespür und regeln die Gruppengröße letztlich dadurch, dass bei anfänglich größeren Gruppen Einzelne herausfallen und sich einen anderen Spielkontext suchen.

Ähnlich wie Yalom im Hinblick auf Therapiegruppen feststellt, dürften auch bezüglich Kindergruppen zwei weitere Dimensionen des Gruppenprozesses von besonderer Bedeutung für gelingende Gruppenprozesse sein: Zum einen ist dies das „*interpersonelle Lernen*“ als Dimension, die bezogen auf Kinder auch in der pädagogischen Diskussion immer zuerst in den Blick kommt. Zum anderen ist dies der Faktor der *Katharsis*. Damit gemeint ist der spontane Gefühlsausdruck, den man im therapeutischen Kontext bei Erwachsenen als heilsames „Abreagieren“ wertet, und den man mit Blick auf Kinder auch als „Spaßfaktor“ oder Lust am gemeinsamen Geschehen und am sich wechselseitig aufschaukelnden, impulsiven Gefühlsausdruck verstehen kann.

Sobald Kinder mit Kindern interagieren, finden wechselseitig Lernprozesse statt, sei es über Imitation oder wechselseitiges Korrigieren von Handlungen oder Aussagen. Kinder fungieren hier wechselseitig als soziales Modell für erfolgreiches Handeln, wobei Heterogenität im Sinne unterschiedlicher Entwicklungsstände durchaus förderlich ist, wenn sie ein bestimmtes Maß nicht überschreitet. Vielleicht könnte man in Anlehnung an Wygotski sagen, dass die Kinder die Möglichkeit haben müssen, sich wechselseitig in ihren individuellen „Zonen der nächsten Entwicklung“ zu treffen. Dabei ist immer mitzudenken, dass dieses interpersonelle Lernen in Kindergruppen hauptsächlich im Spiel bzw. in spielerischer Form geschieht. Diese Dimension „spielerischen Lernens“ ist hinsichtlich des Entwicklungspotenzials, das in Kindergruppen grundsätzlich angelegt ist, kaum zu überschätzen; sie ist aber vermutlich auch fundamental für den Entwicklungsprozess der (Kinder-)Gruppe selbst. Je passender die Gruppenzusammensetzung bezogen auf diesen Lernfaktor ist, desto mehr profitieren nicht nur wechselseitig einzelne Kinder, desto attraktiver wird für sie auch der Gruppenzusammenhang selbst.

Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür konnten wir beobachten, als mehrere Kinder sich damit beschäftigten, im „Handwerksbereich“ Nägel in Baumscheiben zu schlagen. Ein Kind war durch Zufall darauf gestoßen, dass man mit dem Hammer auch Stücke der Baumrinde abschlagen kann und hielt nach einigen Versuchen schließlich jubelnd ein größeres Rindenstück hoch. Dieses interessante Stück animierte erst eines der anderen Kinder, dann auch die anderen, sich ebenfalls an der Rinde zu versuchen, wobei sie sich gegenseitig dahin gehend beobachteten, wie dies am besten zu Wege zu bringen ist. Schließlich waren alle intensiv damit beschäftigt, die Baumscheiben von ihrer Rinde zu befreien. Dies war ein Gruppenprozess mit

intensiven Phasen des gemeinsamen Einschlagens auf das Holz, des wechselseitigen Zusehens und der individuellen Korrektur von Handlungsvollzügen mit den für die Kinder nicht leicht zu handhabenden Hämmern. Bei alledem war zwar eine Erzieherin anwesend, diese beschränkte sich aber weitgehend auf die Beobachtung des Geschehens und auf die zurückhaltende Kontrolle, dass sich bei den teilweise heftigen Schlagbewegungen keines der Kinder verletzte.

Solche Prozesse interpersonellen Lernens spielen in Kindergruppen vermutlich immer eine Rolle, und häufig sind sie wie im letztgenannten Beispiel auch mit dem angesprochenen *kathartischen* Moment verbunden, dem Spaß an der neuen Kompetenz und der gemeinsamen Aktion sowie dem wechselseitigen Hochschaukeln hierbei. Unüberhörbar wurde dies im angeführten Beispiel am Lärm, den die Kinder beim kollektiven Abschlagen der Baumrinde mit Begeisterung erzeugten, und der zeitweilig für die Akteure wichtiger zu werden schien, als das ursprüngliche Interesse an der neuen Funktion.

Dass dieser Faktor der Katharsis in Kindergruppen in Rechnung zu stellen ist, bestätigen verschiedene Untersuchungen, die zeigen, dass Kinder in der Gruppe generell unterschieden lauter und lebhafter sind als beim isolierten Spiel alleine und besonders ruhige Kinder in der Gruppe aufleben. Auch hierbei scheint der Faktor der Gruppengröße eine Rolle zu spielen, insofern gehemmtere Kinder in kleineren Gruppen eher aus sich herausgehen, während sie in größeren Gruppen eher schlecht Anschluss finden und in ihrer zurückhaltenden Rolle verbleiben (Strätz 1992, 9).

8.3 Selbstbildung und Gruppenstruktur

Man kann die Analyse der Selbstbildungsprozesse von Gruppen auch noch von einer anderen Perspektive aufnehmen, indem man die Dynamik der Gruppe unter ihrer *strukturellen Dimension* und ihrer *Prozessdimension* betrachtet.

Dabei ist die strukturelle Dimension diejenige, die in frühpädagogischen Fachdiskussionen noch am ehesten thematisiert wird. Dies ist vermutlich nicht zufällig, geht es hierbei doch um die jeweiligen Positionen der Einzelnen im Gruppengefüge, also beispielsweise um die „Rollen“, die sie innerhalb einer Gruppe einnehmen. In diesen Zusammenhang sind auch die Forschungen zur sozialen Präferenz in Gruppen und zu individuellen Positionen innerhalb eines Gruppenprozesses einzuordnen, die ich bereits im zweiten Kapitel ansatzweise referiert habe. Jetzt will ich hierauf zurückkommen, da diese Phänomene vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen im Zusammenhang mit der Gruppendynamik nun besser verstanden werden können.

Grundsätzlich ist mit der Struktur einer Gruppe das *Muster* ihres kommunikativen Netzwerkes – nach Foulkes die Matrix der Gruppe – gemeint. Ein solches Netzwerk kann unterschiedlich aussehen, je nachdem, ob eine Gruppe beispielsweise eher *hierarchisch*, d. h. durch ein asymmetrisches Beziehungsmuster, strukturiert ist oder stärker durch eine *Symmetrie* in den Beziehungen, also eine annähernde Gleichverteilung der wechselseitigen Kommunikationen. Ein solches Muster kann aber auch durch Untergruppen oder Paarbildungen innerhalb des Gruppenzusammenhangs charakterisiert sein, etwa durch geschlechts- oder altershomogene Untergruppierungen oder ein Freundespaar.

Verschiedene Untersuchungen bestätigen, dass man schon in Kindergartenruppen unschwer „Anführer“ in Gruppen ausmachen kann. Strätz (1992, 64) weist darauf hin, dass dies häufig Jungen oder Mädchen sind,

„die das Spiel und das Zusammenwirken mehrerer Kinder gestalten, lenken und mit neuen Ideen voranbringen. Nur zum Teil sind solche Kinder allein darauf aus, ihren Willen notfalls mit Gewalt durchzusetzen; viele Einfälle und Verhaltensweisen von Anführerinnen und Anführern sind schon durchaus kunstvoll zu nennen. Mit Phantasie und Tatkraft und unter Berücksichtigung von Vorschlägen und Wünschen der anderen Kinder strukturieren sie gemeinsame Aktivitäten.“

Daneben gibt es aber auch Kinder, die versuchen, die Gruppe zu dominieren, um hierdurch primär eigene Interessen und Wünsche durchzusetzen. Solche Strategien führen aber häufig zu Konflikten und werden je nach bereits erreichter Stabilität der Gruppe nicht selten durch diese zunichte gemacht. In unseren Beobachtungen zeigte sich, dass die Mitglieder kleiner Kindergruppen sehr sensibel darauf reagieren, wenn ein dominierendes Kind keine positiven Initiativen einbringt, sondern versucht, eine Gruppe seinen eigenen Interessen unterzuordnen. Wir konnten auch feststellen, dass unter den Kindern häufig die eher älteren in eine Führungsposition gebracht werden und die Kinder die Kompetenzen der Einzelnen zumeist sehr gut bezüglich ihres Gewinns für den jeweiligen Gruppenkontext abschätzen können. Dies gilt besonders in Zusammenhängen, in denen die Kinder sich seit Längerem kennen und deshalb schon eine Vorstellung davon haben, welche Stärken die Einzelnen in eine Gruppe einbringen können.

Experimentelle Versuche, in Kindergruppen ein fremdes (auch älteres und kompetenteres) Kind von außen in eine Führungsposition zu bringen, scheiterten zumeist bzw. waren abhängig von der Fähigkeit dieser Kinder, Rücksicht auf die „Traditionen und Gewohnheiten der Gruppe“ zu nehmen (Strätz 1992, 66f). Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass auch bei Kindern Führungspositionen in erster Linie Produkt eines gemeinsamen Aushandlungsprozesses in der Gruppe sind und die kleinen Führungspersönlichkeiten oft auch erst in ihre Rolle hineinwachsen müssen.

In der von mir über einen längeren Zeitraum beobachteten Einrichtung mit einer Altersmischung zwischen drei und sechs Jahren konnte ich beobachten, dass die in die Rolle der „Älteren“ hineinwachsenden Kinder versuchten, in den informellen Gruppenzusammenhängen Leitungsfunktionen zu übernehmen, die anderen das aber nur zuließen, wenn diese Kinder bereit und in der Lage waren, ihr Verhalten auch auf die Gruppenbedürfnisse auszurichten. Gelegentlich war dies ein längerer Prozess, wie bei einem Jungen, der anfänglich vergeblich versuchte, seine Mitspieler zu dominieren, dann aber lernte, besonders in Konstruktionsspielen sich und seine diesbezüglichen Fähigkeiten den gemeinsamen Zielstellungen unterzuordnen und auch, andere Kinder erfolgreich hierauf zu orientieren. Von da an nahmen Konflikte mit ihm deutlich ab, und er gewann eine Position, die er ebenso sensibel ausfüllte, wie er sie zu genießen schien.

In den informellen, selbstorganisierten Gruppen im Kindergarten sind somit unterschiedliche Gruppenrollen wahrzunehmen und auch, dass diese in erheblichem Maß ein Ergebnis des gemeinsamen Gruppenprozesses sind. Diese Rollen können je nach Gruppenzusammensetzung und -aktivität wechseln, sie zeigen aber auch bei Kindern bereits häufig eine erstaunliche Konstanz, d. h. genauso, wie man im Rahmen einer Bezugsgruppe immer wieder die gleichen informellen Kleingruppen vorfindet, finden sich dort zumeist auch ähnliche Rollenzuordnungen und Positionierungen von Einzelnen. Manchmal fehlt dies soweit, dass eine Kleingruppe nur dann aktiv wird, wenn ein noch fehlendes Gruppenmitglied schließlich erscheint.

Dabei ist bezogen auf die *Veränderung der Gruppenstruktur im Prozessverlauf* anzumerken, dass starre Gruppenstrukturen, in denen sich nur geringe Veränderungen der Positionen der Einzelnen zeigen, unter dem Gesichtspunkt der Gruppenentwicklung erfahrungsgemäß eher ungünstig sind und auf geringe Spielräume für die Einzelnen hinweisen. In diesem Zusammenhang ist auf die Studie von Lilian Fried (2004) zu verweisen, die zeigt, dass die ko-konstruktiven Gesprächsanteile in eher hierarchisch strukturierten Kindergruppen geringer ausfallen als in partnerschaftlich strukturierten Gruppen, und somit „die Sozialstruktur von Gruppen unterschiedliche Lernbedingungen konstituiert, denn sie kann junge Kinder bei ihrer Wissensaneignung beziehungsweise in Bezug auf ihre Selbstbildung herausfordern oder hemmen“ (Fried 2004, 64).

Unter diesem Gesichtspunkt sind Gruppenverläufe, in denen es häufiger zu *Veränderungen* in den Positionen kommt und die deshalb stärker symmetrischen Charakter besitzen, in denen also die Protagonisten des Prozesses wechseln und nicht immer die gleichen Individuen im Mittelpunkt oder am Rande stehen, als entschieden günstiger für alle Beteiligten anzusehen als Gruppenprozesse, in denen durchgehend bestimmte Kinder dominieren.

Eine Möglichkeit, Gruppenstrukturen und ihre Entwicklung sichtbar zu machen, hat bereits in den 50er Jahren Jacob L. Moreno (1959) mit seinem methodischen Instrument des *Soziogramms* entwickelt. Moreno verfolgte seinerzeit das Ziel, eine objektive „Soziometrie“ zur Erfassung von Gruppen und Gruppenprozessen zu entwickeln. Er fasste das Soziogramm als einen „soziometrischen Test“ auf, durch den er unterschiedliche Gruppenstrukturen und deren Veränderung nachzuweisen versuchte. Im Wesentlichen basiert dieses Verfahren auf der Einschätzung unterschiedlicher Beliebtheitsgrade zwischen den Beteiligten in der Gruppe, die durch Befragung oder Beobachtung ermittelt werden. Moreno (1959, 59ff) selbst spricht von „Anziehung“ und „Abstoßung“ zwischen den Gruppenmitgliedern, die als Vektoren abgebildet und in ein grafisch dargestelltes Netzwerk übertragen werden. Das Soziogramm ist bis heute das wohl prominenteste Verfahren, wenn es darum geht, Gruppenstrukturen zu erfassen, und es wird auch am ehesten genannt, wenn es um gruppenbezogene Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen geht (Viernickel/Völkel 2005). Dabei besteht die Alternative, die Kinder entweder dahin gehend zu befragen, mit wem sie am liebsten oder am wenigsten gern spielen oder auch die Beobachtung der Kommunikation und Interaktionen der Kinder zur Grundlage zu machen.

Morenos Soziometrie ist zumindest unter Forschungsaspekten hilfreich, da sie zu belegen erlaubt, dass Gruppen sich in ihrer Struktur unterscheiden, beispielsweise in unterschiedlicher Weise kommunikative Zentren ausbilden und sich Unterguppen zeigen können; es lassen sich auch isolierte oder zentrale Gruppenmitglieder identifizieren. Was die praktische Relevanz dieser Methode für den Alltag der Gruppenarbeit betrifft, ist sie mit dem Nachteil behaftet, dass sie in gewissem Maße ein Herausstreuen aus dem unmittelbaren Gruppenprozess erfordert, indem die Teilnehmer befragt oder die Gruppe von einer distanzierteren Position beobachtet wird. Für unmittelbare Gruppenarbeit wäre stattdessen die Beobachtung während des Gruppenprozesses und quasi aus ihm heraus vorzuziehen (siehe Kap. 9), und nach meiner Erfahrung aus der Supervision von Gruppenleitern können diese auch durchaus die für sie wichtigen Informationen genauso gut durch aufmerksame Beobachtung erfassen.

Häufig wird bei der Interpretation der Positionen von Einzelnen in der Gruppenstruktur auch immer noch auf das Modell der „Rangstrukturen“ von Raoul Schindler zurückgegriffen. Schindler (1971, 25) unterscheidet zum Beispiel die *Alpha*-Position des Führers, Stars oder Lieblings der Gruppe, die *Beta*-Position des „Spezialisten“, die *Gamma*-Position des wenig herausgehobenen „einfachen Mitglieds“ und die *Omega*-Position des „Prügelknaben“ oder des „Sündenbocks“ in der Gruppe. Diese und ähnliche Rollenbeschreibungen sind durchaus hilfreich, auch sie verfolgen aber letztlich zu einer individuumszentrierten Sichtweise. Es muss dabei immer mitgedacht werden, dass die Positionierungen von Einzelnen nicht

unabhängig vom Gesamtprozess der Gruppe sind und folglich auch über diesen etwas aussagen. Man sollte also solche „Rangstrukturen“ als Ausdruck eines *gemeinsamen Prozesses* interpretieren und sie nicht als Ausdruck individueller Merkmale missverstehen. Die wichtigste Frage sollte mithin nicht sein, warum ein Einzelner eine solche Position einnimmt und was dies über ihn aussagt, sondern in welchem Zusammenhang er oder sie in eine Führungs- oder Sündenbockposition gerät und warum die Gruppe ihn oder sie „herzu macht“.

In meiner Arbeit orientiere ich Erzieherinnen und Erzieher deshalb in erster Linie darauf, den Gruppenprozess und die Positionen Einzelner dahin gehend zu beobachten, was einzelne Kinder *tun*, wie dies im Zusammenhang zum Gruppenprozess steht und auf ihn bezogen ist und welche Wechsel hierbei auftreten. Aus dieser *Handlungsperspektive* wird am ehesten deutlich, warum Kinder beispielsweise die Funktion als informeller Leiter in ihrer Gruppe wahrnehmen, welche Lernprozesse sie selbst dabei durchlaufen und welche Veränderungsprozesse hierbei innerhalb der Gruppe stattfinden. Gruppenrollen auf Persönlichkeitsmuster auszurichten, wie dies beispielsweise in manchen gruppendynamischen Handbüchern (Stahl 2002) empfohlen wird, verleitet dagegen zur Schematisierung und somit dazu, die Entwicklungspotenziale der Gruppe wie der Einzelnen zu übersehen.

Diese aus meiner Sicht zentralen Beobachtungsperspektiven auf Kindergruppen, zum einen der Blick auf den *Gesamtkontext* der Gruppe, zum anderen die Perspektive auf das *Handeln und Tun der beteiligten Kinder* innerhalb dieses Kontextes, werde ich im Folgenden noch unter einigen Gesichtspunkten näher erläutern und diskutieren.

8.4 Selbstbildung und die Perspektive auf die Gruppe als soziales System

Selbstbildungsprozesse von Gruppen lassen sich nur dann erfassen, wenn man seinen Beobachtungen ein Konzept der Gruppe als „Ganzheit“, als soziales System, zugrunde legt. Das bedeutet, wir müssen der aus unserer Alltagsperspektive zumeist nahe liegenden (und auch von manchen Wissenschaftlern noch als Ideal favorisierten) Tendenz widerstreben, die Gruppe gedanklich in einzelne Elemente zu zerlegen. Wie zuvor schon begründet, ist die Gruppe mehr als die Summe ihrer Mitglieder und auch jede Aktion einzelner Gruppenmitglieder gewinnt letztlich ihre spezifische Bedeutung erst aus dem Kontext heraus, den die Gruppe in ihrer Entwicklung bildet. Wenn wir uns in diesem Sinne auf die Gruppe als soziales System konzentrieren, haben wir es mit dem zu tun, was gemeinhin in der Fachliteratur zu Gruppen als *Gruppendynamik* bezeichnet wird. Dabei

gehe ich mit Foultkes davon aus, dass diese Gruppendynamik etwas qualitativ Anderes und mehr ist als die „Dynamik aller Individuen einer Gruppe“, vielmehr im Sinne einer *Matrix*: eigenständigen Charakter besitzt und ein „wechselseitiger Einfluss [besteht, Ergänzung des Verf.] zwischen dem, was in der Gruppe, und dem, was in ihren einzelnen Mitgliedern vor sich geht“ (Foultkes 1992, 28f).

Um diese Gruppendynamik zu erfassen, ist es notwendig, sich vom unmittelbar wahrnehmbaren Geschehen und der Fixierung auf die einzelne Aktion zu lösen und sich stattdessen von der Frage leiten zu lassen, was *eigentlich* das jeweilige gemeinsame *Thema* ist, mit dem sich die Gruppe gerade beschäftigt bzw. welches *Problem* sie zu lösen bemüht ist. Man könnte dies als eine „hermeneutische Haltung“ bezeichnen, so wie bei einer Textinterpretation hinter dem manifesten Text ein latenter Sinn gesucht wird, man also „zwischen den Zeilen liest“, indem man sich fragt, warum eigentlich ein Autor ein bestimmtes Thema aufgreift oder eine bestimmte Aussage macht, in welchem zeitlichen und sozialen Kontext sie steht und was er in diesem Kontext mit ihr aussagen will. Wie bei einer Textinterpretation der manifeste Text auf seinen latenten „eigentlichen“ Sinn hin ausgelegt wird, gibt es bei Gruppenprozessen eine manifeste Ebene und eine latente Ebene, die sich nur durch die Herstellung von Bezügen zwischen Einzelaktionen in einer Gruppe und deren kontextbezogene Interpretation erschließt. Unter diesem Aspekt hat die Wahrnehmung von Gruppenprozessen viel vom Charakter einer praktischen Hermeneutik.

Foultkes selbst hat eine Möglichkeit, eine auf das soziale System Gruppe bezogene „hermeneutische“ Position gegenüber dem Geschehen einzunehmen, darin gesehen, alles aus dem Blickwinkel eines *Figur-Hintergrund-Zusammenhangs* zu betrachten. Er hat dabei auf Erkenntnisse der Gestaltpsychologie der 20er Jahre zurückgegriffen, die darauf hinauslaufen, dass wir in grafischen Darstellungen ganz unterschiedliche Figuren wahrnehmen, je nachdem welchen Hintergrund wir konstruieren. Exemplarisch hierfür sind die berühmten „Kippbilder“, in denen man etwa einen Pokal oder auch zwei zueinander gewandte Gesichter zu erkennen meint.

Überträgt man diese Erkenntnis aus dem Bereich der visuellen Wahrnehmung auf die Beobachtung von Gruppenprozessen, bedeutet dies, dass eine Aktion unterschiedlich gesehen und bewertet wird, je nachdem, welcher Hintergrund hierfür angenommen wird. Nehme ich beispielsweise in einer Gruppe wahr, dass wegen eines Konflikts eine aggressive Spannung besteht, die sich jeden Moment entladen kann, so werde ich das Hiniauslaufen eines Teilnehmers anders bewerten, als wenn ich davon ausgehe, dass in einer harmonischen Atmosphäre gerade ein alle interessierendes Thema abgehandelt wird. Im ersten Fall besteht die Neigung, das Hiniauslaufen als Indiz für Verärgerung oder Zurückweisung zu verstehen. Im anderen Fall liegt es näher, davon auszugehen, dass derselbe Teilnehmer vielleicht seinem

Blasendruck nachgibt oder kurzfristig etwas Unaufschiebbares zu erleiden hat und zu erwarten ist, dass er jeden Moment zurückkommt. Ebenso kann, wie in dem später noch folgenden Fallbeispiel eines verunglückten „Xylophonkonzertes“, der Wunsch nach Teilnahme eines von der Gruppe getrennt spielenden Kindes isoliert betrachtet als sozialer Impuls zur Integration eines Außenseiters gewertet werden. Vor dem Hintergrund des Gruppenzusammenhangs und des Dilemmas des diesen Wunsch ausprechenden Kindes gewinnt er aber die Bedeutung eines schlichten Manövers, um den bedrohlichen „Konzertbeginn“ hinauszuzögern.

Der Figur-Hintergrund-Zusammenhang kann auch im Sinne einer zeitlichen Abfolge verstanden werden. Dies in dem Sinne, dass jede Aktion in der Gruppe als Hintergrund für die folgende interpretiert werden kann. Dabei können wir immer in beide Richtungen fragen, wobei sich der Figur-Grund-Zusammenhang je nach Frageperspektive umkehrt: Eine Aktion erschließt sich in ihrem Sinn (ihrer Figur) über den Hintergrund, vor dem sie geschieht, also durch das, was ihr durch andere Teilnehmer oder auch den Akteur selbst unmittelbar und mittelbar vorausgegangen ist. Gleichzeitig kann, quasi in rückwärtsgewandter Fragehaltung, die aktuelle Aktion als (individuelle) Interpretation dessen interpretiert werden, was vorher gesehen ist.

Da alle Annahmen über die Bedeutung von Gruppenphänomenen immer nur Annäherungen und somit als vorläufig zu betrachten sind, folgt hieraus als optimale Einstellung auf den Gruppenprozess ein ständiger Wechsel zwischen einer vorwärts gewandten (Was sagen die vorhergehenden Aktionen als Hintergrund über die aktuelle aus?) und einer rückwärts gewandten Fragehaltung (Was sagt die aktuelle Aktion als Hintergrund über den Sinn – die Figur – der vorhergehenden aus?). Im Idealfall schält sich in diesem wechselnden Fragen ein immer klareres Bild dessen heraus, was den Gruppenprozess bzw. eine bestimmte Gruppenphase bestimmt.

Eine weitere Möglichkeit, die Gruppe als soziales System zu erfassen, liegt darin, nach der jeweils *größten Gemeinsamkeit* der Gruppenmitglieder zu forschen und seine Wahrnehmung darauf zu fokussieren, was das *eigentliche* Thema oder der *eigentliche* Konflikt in der Gruppe ist. Der doppelte Zusatz „eigentlich“ weist daran hin, dass dieses gemeinsame Thema oder dieser gemeinsame Konflikt, der die Gruppendynamik prägt, auf der latenten Sinnesebene zumeist nicht identisch ist mit dem manifesten Thema. In diesem Sinne könnten ein gemeinsames Thema spielender Kinder das Verhältnis von Jungen und Mädchen und hierbei erste Gefühle von Verliebtheit sein, das auf der manifesten Ebene aber in Gestalt eines Szenariums von Ritten und Prinzesinnen ausgespielt wird. Hierbei ist die von Foultkes hervorgehobene Erkenntnis bedeutsam, dass ein erheblicher Anteil dessen, was den gemeinsamen Gruppenprozess konstituiert, den Akteuren in der Gruppe selbst *unbewusst* ist. Dies gilt bereits für Erwachsene, vermutlich

aber noch mehr für Kinder. Wenn man als eine gruppenanalytische „Faustregel“ unterstellt, dass sich die Gruppenteilnehmer mit allen ihren Aussagen (ob sie wollen oder nicht) auf das Thema beziehen, das sie zur Zeit jeweils am stärksten gemeinsam beschäftigt, so ist dies also nicht im Sinne eines notwendig bewusst Bezuges zu verstehen. Vermutlich sind solche Bezüge im erheblichen Maße unbewusst. Außerdem kann dieser Bezug positiv oder negativ sein, d. h. sie können an einem gemeinsamen Thema arbeiten oder auch dieses gemeinsam in dem Sinne „abwehren“, dass sie Manöver starten, um auf der manifesten Ebene eine heikle Thematik zu vermeiden.

Häufig lässt sich das gemeinsame Thema oder Problem in einer Gruppe erfassen, indem man sich auf den *Handlungsaspekt* aller Aktionen in einer Gruppe konzentriert. Man sollte also fragen, was ein Kind mit seiner Handlung eigentlich bezweckt und was es damit bewirkt. Vieles von dem, was Kinder in Gruppen tun oder sagen, kann man nur verstehen, wenn man zwischen bewusster und unbewusster Intention unterscheidet, wobei sich die Letztere in Interaktionskontexten in erster Linie durch die Wirkung einer Handlung erschließt. Intention und Wirkung sind also keineswegs identisch, sondern ergeben sich erst aus dem Kontext des Geschehens.

Auch das noch folgende Beispiel des „Xylophonkonzerts“ (siehe Kap. 8.7) weist darauf hin, dass Aktionen im Gruppenkontext immer Handlungscharakter besitzen, auch wenn es sich hierbei um verbale Äußerungen handelt. Hier besitzt der Wunsch der Kinder nach Teilnahme eines Außenseiters auf der Handlungsebene den Sinn, den „Konzertbeginn“ hinauszuzögern. Ähnliche Manöver sind unter Jugendlichen und Erwachsenen gang und gäbe, wobei manchmal den Akteuren die Handlungsabsicht bewusst ist und sie sie auch nur schwer kaschieren können. Gelegentlich ist sie aber auch viel verdeckter und den Akteuren selbst nicht bewusst. Kindern ist die Intention ihrer Manöver und damit deren Handlungsaspekt vermutlich häufiger nicht bewusst, sie handeln hochgradig spontan und ohne absichtlichen Bezug auf den Gruppenkontext. Trotzdem besteht dieser Bezug und ist für eine professionelle Perspektive auf die Gruppe und deren Mitglieder von erheblicher Bedeutung.

Es kann die Beobachtung von Prozessen von Kindergruppen und ihren Phasen erleichtern, wenn man diesen Handlungsaspekt in einem *szenischen* Verständnis auffasst. Da wir es in einer Gruppe immer mit wechselseitig aufeinander bezogenen Handlungen zu tun haben, die ihren Sinn zumeist nur durch ihren Zusammenhang gewinnen, kann man sie gut als *Szene* interpretieren. Genauso wie dieser Begriff im Theater verstanden wird, lässt er sich auf das beziehen, was in einer Gruppe passiert. Dieses Phänomen findet sich schon in Gruppen bei Erwachsenen. Moreno hat es genutzt, um hieraus eine eigenständige psychotherapeutische Methode, das Psychodrama, zu entwickeln. Aber auch in der Gruppenanalyse hat sich eingebürgert, das Geschehen im Sinne von szenischen Darstellungen zu interpretieren (Hau-

1988; Brandes 1994). Entsprechend sind Leiter gut beraten, sich in Abständen immer wieder zu fragen, woran sie die jeweilige Gruppenszene erinnert. Bei Erwachsenen sind die im Gruppenprozess gestalteten Szenen häufig verdeckt und unbewusst, beispielsweise im Sinne einer unbewussten Familienszene, die sich im Diskussionsprozess abbildet. Bezogen auf Kindergruppen hatte ich im Kapitel zum szenischen Spiel bereits darauf hingewiesen, dass Kinder anders als Erwachsene häufig ihren Gruppenprozess in Form eines expliziten szenischen Spiels gestalten (z. B. Prinzessinnen-Geburtstag, Großbaustelle). Auch hier gibt es aber verdeckte unterschwellige Inszenierungen, die den Kindern in der Regel ebenso wenig bewusst sind wie den Erwachsenen in einer Gesprächsgruppe. Dies können familiäre Szenen sein, wie im Prinzessinnen-Geburtstag die Kaffeetunde oder aber geschlechtsstypische Inszenierungen oder spezielle persönliche Dramen einzelner Kinder. Insofern stellt sich für die Erwachsenen im Umgang mit Kindergruppen das Problem ähnlich dar wie für Leiter von Erwachsenen-

gruppen: Auch sie sind angehalten, verdeckte Szenen und damit eine verdeckte Bedeutungsebene der Gruppengeschehens zu erfassen. Hilfreich kann dabei sein, dass sich der Leiter zu Beginn der Gruppenaktivität auf die sogenannte „Eingangsszene“ konzentriert. Diese enthält oftmals schon das, was sich später als Gruppenthema herauskristallisiert. Beispielsweise kann die Eingangsszene einen (vielleicht spielerisch ausgetragenen) Konflikt um Sitzplätze beinhalten, der ausdrückt, dass die Gruppenmitglieder mit ihrem Verhältnis zum Leiter beschäftigt sind und entweder ganz nah oder ganz fern von ihm sitzen möchten.

Eine weitere Informationsquelle bezüglich des gemeinsamen Gruppenthemas ist subjektiver Natur: Es geht um die *Gruppenatmosphäre* oder anders ausgedrückt, die Stimmung in der Gruppe. Gestaltet sich die Kommunikation lebhaft oder schleppend, bezieht eine ängstliche oder aggressive Spannung? Besonders grundlegende Phasenwechsel in einer Gruppe, auf die ich im Folgenden eingehen will, sind mit Veränderungen auf dieser Ebene verbunden.

8.5 Gruppenprozess und Phasenmodelle

Selbstbildung ist auch bezogen auf Gruppen letztlich immer nur aus einer prozessbezogenen Perspektive verstehbar. Gruppen sind keine statischen Gebilde, sondern sie „entwickeln sich“ und durchlaufen einen Prozess, den die Beteiligten gemeinsam herstellen.

In der Fachliteratur über psychotherapeutische Gruppenprozesse finden sich immer wieder *Phasenmodelle* für Gruppenverläufe. In einem Standardwerk zur Gruppenpsychotherapie (Yalom 2001, 316) heißt es beispielsweise:

„In großen Zügen gesagt machen Gruppen ein Anfangsstadium der Orientierung durch, gekennzeichnet durch eine Suche nach Struktur und Zielen, eine ausgeprägte Abhängigkeit vom Gruppenleiter und Sorge um die Gruppengrenzen. Danach treten sie in ein Konfliktstadium ein, wenn sich die Gruppe mit Fragen der interpersonalen Dominanz auseinandersetzt. Danach interessiert sich die Gruppe immer mehr für Harmonie und Zuneigung unter den Mitgliedern, während Differenzen unter ihnen oft im Dienst der Gruppenkohäsion unterdrückt werden. Viel später erst entsteht die reife Arbeitsgruppe, die durch starke Kohäsion, beträchtliche inter- und intrapersonale Erforschung und volle Hingabe an die Hauptaufgabe der Gruppe und jedes einzelnen Mitglieds gekennzeichnet ist.“

Ähnliche Phasenkonzepte finden sich für Erwachsenengruppen in fast jeder therapeutischen Schule formuliert. Psychoanalytisch orientierte Modelle gehen dabei häufig von einer Phasenfolge aus, die in Anlehnung an das freudsche Entwicklungsmodell strukturiert ist: Orale Phase, anale Phase, ödipale Phase, Latenzphase, Pubertätsphase, Erwachsenenphase, Trennung und Tod. Ein solches Phasenmodell besitzt zwar den Charme, individuelle und gruppenale Entwicklungen analog zu interpretieren. Es ist aber hierdurch zugleich in seiner Aussagekraft begrenzt, weil Gruppen eben keine organischen Lebewesen sind, sondern soziale Gebilde, die ganz anderen Existenzbedingungen und Entwicklungsgesetzen unterliegen. Hier kommt die Kritik von Norbert Elias gegenüber einer unreflektierten Neigung zur Analogiebildung zum Tragen (Kap. 4).

Säcker sozialpsychologisch orientierte Modelle betonen wie Yalom die Existenz einer notwendigen Anfangsphase, die gelegentlich auch als „Anwärmung“ (Moreno) oder „Kennenlernen“ definiert wird, und auf die nach einer Konfliktphase schließlich die eigentliche „Arbeitsphase“ folgt. Auch hier wird zumeist noch eine wie immer geartete Trennungsphase abgeschlossen. Ähnlich liest sich das mehr auf nichttherapeutische Gruppen bezogene und an Tuckman (1965) orientierte Phasenmodell, das sich in gruppendynamischen Anleitungen zur Gruppenarbeit findet (siehe auch Stahl 2002, 49ff): *Forming* (Sicherheit und Abgrenzung in der Gründungsphase), *Storming* (unterschiedliche Zielvorstellungen und Konflikt in der Streitphase), *Norming* (Kompromiss und Entscheidung in der Verrätsphase), *Performing* (Leistung und Bewährung in der Arbeitsphase) und *Re-Forming* (Bilanz und Veränderung in der Orientierungsphase).

Alle diese Phasenmodelle gehen von einem quasi „idealtypischen“ Gruppenverlauf aus, bei dem die Autoren meist selbst schon einräumen, dass er in der Realität kaum anzutreffen ist, sondern dass es im konkreten „Gruppenalltag“ zu erheblichen Abweichungen und untypischen Verläufen kommt. Häufig sind die hypothetisch vorausgesetzten Phasen in der Realität ineinander verschachtelt oder „verklumpt“. Es gibt aber auch Wieder-

holungen von Phasen oder „Schnelldurchfahrten, Umwegstrecken, Abkürzungen“, wie Stahl (2002, 55) zugesteht. Die einzig sicheren Aussagen zu Phasen des Gruppenverlaufs betreffen streng genommen die *Anfangsphase*, in der sich eine Gruppe zuerst einmal finden muss und eine *Trennungsphase*, in der sie auseinandergeht. Alles zwischen diesem Anfang und Ende ist in seinem Verlauf je nach Zusammensetzung der Gruppe, Zielausrichtung und Rahmen der Gruppenarbeit nur schwer voraussehen und in gewissem Sinne in jeder Gruppe, die wir beobachten, unterschiedlich.

Jeder Versuch, Gruppenprozesse unter Zugrundelegung generalisierter Beschreibungen möglicher oder notwendiger Gruppenphasen zu betrachten, beinhaltet deshalb die Gefahr, diese in ein Schema zu pressen, das der Einzigartigkeit, die jeder Gruppe und jedem Gruppenverlauf eigen sind, nicht entspricht. Derartige Phasenmodelle verleiten folglich auch zu einer schematischen Leitung von Gruppen. Entsprechend formulierte schon Foulkes seine Skepsis gegenüber „von einigen Autoren genannten klar abgegrenzten Stufen“ und sah die Gefahr, dass hierdurch Gruppen in ein „Prokrustesbet hineingezerrt“ würden (Foulkes/Anthony 1957, 124).

Diese grundlegenden Einwände lassen sich schon gegenüber therapeutischen Gruppen formulieren, die aufgrund festgelegter und klarer Rahmenbedingungen und Regeln noch relativ gut vergleichbar erscheinen. Noch viel mehr treffen sie auf informelle Gruppen zu, die zumeist in ihren Grenzen wesentlich offener sind als die durch einen klar definierten Rahmen geschützten und deshalb auch in gewissem Sinne „künstlichen“ therapeutischen Gruppen. Informelle Alltagsgruppen werden oft durch Mitglieder gebildet, die sich bereits vorher aus anderen Gruppenzusammenhängen kennen. Sie weisen häufig auch weniger eindeutige zeitliche und räumliche Begrenzungen auf und sind überdies in ihren grundlegenden Gruppenregeln weniger klar definiert. Deshalb ist es bisweilen schwierig, diesbezüglich einen eindeutigen Beginn und ein eindeutiges Ende der Gruppe zu definieren.

Ähnliches gilt, möglicherweise noch etwas verstärkt, für Kindergruppen. Die am deutlichsten abgegrenzten und unter Prozessaspekten deshalb am ehesten vergleichbaren Kindergruppen sind die institutionell definierten Bezugsgruppen, an denen alle Kinder aufgrund einer Zuordnung zu Erziehern oder Erziehern teilnehmen und die zumeist von den Erwachsenen gesetzte klare Anfangs- und Endpunkte sowie inhaltliche Themen aufweisen. Wie bereits ausgeführt, sind solche Gruppen sowohl hinsichtlich ihrer Größe und Abhängigkeit von einer erwachsenen Leitungsperson, als auch in Bezug auf ihre zeitlich-quantitative Bedeutung im Tagesablauf in einer Einrichtung eher die Ausnahme dessen, was sich im Kindergarten an Gruppenzusammenhängen findet.

Nimmt man unter dem Gesichtspunkt von Lernen und Entwicklung auch und gerade Kindergruppen in den Blick, die sich spontan selbst

organisieren und bilden, ist man mit einer Vielfalt an Gruppenformen und Gruppenverläufen konfrontiert, die sich deutlicher gegen jede Schematisierung spricht. Selbstorganisierte Kindergruppen entstehen häufig ungeplant und wie zufällig aus dem Zusammentreffen der Kinder. Dennoch findet man nach unseren Beobachtungen auch Gruppen, die von den immer gleichen Kindern gebildet werden, in denen Fehlende morgens schon sehnsüchtig erwartet werden und zu denen andere Kinder nur schwer Zugang finden. Solchen, über längere Zeiträume stabilen Gruppen, stehen aber andere Gruppenkontexte gegenüber, die sich aus aktuellen Situationen neu konstituieren, deren Zusammensetzung kaum vorhersehbar ist und die manchmal auch nur über kürzere Zeiträume funktionieren. Genauso wie die Mitgliedschaft in solchen Kindergruppen diffus sein und fluktuieren kann, sind die Inhalte dieser Gruppen, die gemeinsame Beschäftigung oder das gemeinsame Spiel sowie die Gruppenverläufe selbst, wenig vorherbestimmt und definiert.

Dies alles bedeutet nicht, dass es in diesen Gruppen keine identifizierbaren Phasen des Gruppenprozesses gäbe und keine immer wiederkehrenden und wechselnden Themen, wie beispielsweise Konflikte um Autorität, Konformität, Abhängigkeit, Konkurrenz und ähnliches (Scholz 2006). Diese sind in ihrer Reihenfolge aber nur begrenzt in ein standardisiertes Schema zu bringen, weshalb Foulkes auch betont, dass die Gruppenanalyse zwar „die Konfliktthematiken und ihre zeitliche Entwicklung in der Gruppe akzeptiert ..., sich aber gegen die Aufgliederung des Prozesses wendet“ (Foulkes/Anthony 1957, 124).

8.6 Ein flexibles Modell zur Erfassung von Gruppenphasen

Aus den dargelegten Gründen spricht aus meiner Sicht viel dafür, in Bezug auf Kindergruppen von einem schematischen Phasenmodell Abstand zu nehmen und stattdessen einen flexibleren Beobachtungsansatz von Gruppenverläufen zugrunde zu legen. Ein solches Modell haben wir bezogen auf Gruppen von Erwachsenen im Kontext des Münsteraner Instituts für Gruppenanalyse, an dem ich seit Jahren tätig bin, entwickelt.¹⁰ Dieses Modell scheint mir in seinen Grundzügen auch für das Verständnis von Prozessen von Kindergruppen hilfreich zu sein.

Grundlage dieser Perspektive auf Gruppenprozesse ist zuerst einmal die Annahme, dass es durchaus Gruppenphasen gibt, über die sich der Entwicklungsprozess einer Gruppe gestaltet. Dabei definieren sich diese Gruppenphasen im Sinne der vorhergehenden Überlegungen zur Perspektive auf die Gruppe als soziales System immer als eine Veränderung auf der Ebene der Gruppendynamik oder der Gruppenmatrix. Wir gehen davon aus, dass solche Phasenverläufe kaum standardisierbar sind, da sie sowohl inhaltlich

als auch in ihrer konkreten Gestalt und Aufeinanderfolge von Gruppe zu Gruppe erheblich variieren.

Als Grundsatz wird folglich unterstellt, dass jede Gruppe „anders“ ist, mithin so etwas wie eine gruppenspezifische „Individualität“ zeigt, und entsprechend auch in ihrem Verlauf nicht vorhersehbaren ist. Diese Haltung gegenüber Gruppen entspricht dem, was aus konstruktivistisch-pädagogischer Perspektive auch gegenüber der Individualität des Einzelnen und seinem Entwicklungsprozess zu fordern ist.

Trotzdem gibt es zweifellos phasenhafte Verläufe in Gruppen. Solche Phasen zu erkennen, ist hilfreich zum Verständnis eines Gruppenprozesses und in gewissem Sinne vermutlich unverzichtbar, um bezogen auf den jeweiligen Entwicklungsstand einer Gruppe sinnvoll und professionell intervenieren zu können. Dabei ist ein hohes Maß an Unvoreingenommenheit und Offenheit für die Besonderheit oder Eigenart der Gruppe, die wir jeweils vor uns haben, eine unverzichtbare Voraussetzung für das Verständnis ihres Gruppenprozesses und die professionelle Arbeit mit diesem. Jede Fixierung auf eine theoretisch angenommene und deshalb erwartete Phasenfolge birgt demgegenüber die Gefahr, diese Unvoreingenommenheit zu verlieren und die Gruppe nur noch selektiv und verzerrt, bezogen auf das verallgemeinerte Phasenschema, wahrzunehmen.

Ich schlage deshalb vor, nicht von verallgemeinerten hypothetischen Phasenbeschreibungen auszugehen, sondern die Beobachtung von Gruppen vielmehr darauf zu konzentrieren, zuerst einmal *Phasenwechsel* auszumachen und die jeweiligen Phasen in ihren inhaltlichen Charakteristika konkreter zu beschreiben. Im Rahmen der theoretischen Arbeit des Münsteraner gruppenanalytischen Instituts hat sich bei therapeutischen Erwachsenengruppen bewährt, besonderes Augenmerk auf Phasenwechsel zu legen, die Wendepunkte des Gruppenprozesses markieren.

Mir dem Begriff des „*Wendepunktes*“ ist die Vorstellung verbunden, dass Gruppenprozessen in der ihnen eigenen Logik durchaus eine gewisse „Richtung“ inneohnt, beispielsweise in dem Sinne, dass ein gemeinsames Projekt immer weiter ausgebaut wird oder ein grundlegender Konflikt sich immer weiter zuspitzt. Das wichtigste Kriterium für einen Wendepunkt wäre dann, dass er eine deutliche Veränderung in einem solchen Verlauf einleitet. Wendepunkte sind nach dieser Auffassung immer mit Veränderungen auf mehreren Ebenen verbunden. Hierzu gehören zuerst einmal thematische Wechsel, aber zumeist auch Veränderungen im Kommunikationsstil der Gruppe. Mit einem Wendepunkt sind zudem häufig auch Positionen und Rollenwechsel in der Gruppe verbunden. Das heißt, dass Gruppenmitglieder, die zuvor eher im Hintergrund des Prozesses waren und wenig gesagt haben, plötzlich oder zunehmend im Vordergrund stehen, sodass beispielsweise diejenigen, die bislang das Geschehen dominiert haben, in den Hintergrund gedrängt werden. Nicht zuletzt sind solche Wendepunkte

fast immer mit einer merklichen Veränderung der „Gruppenatmosphäre“ verbunden. Zum Beispiel wird es plötzlich lebhaft, während der Verlauf zuvor schleppend und ermüdend war, oder ein lebhaftes Geplapper wird durch bedrücktes Schweigen abgelöst. Unter Erwachsenen werden solche Wendepunkte häufig durch Schweigephasen oder auch massivere verbale Interventionen eingeleitet wie zum Beispiel: „Ich möchte noch etwas anderes ansprechen“, „Wir sollten etwas ganz anderes machen“ oder „Das Bisherige interessiert mich nicht“.

Systematische Beobachtungen von therapeutischen Erwachsenengruppen haben uns darüber hinaus darauf gestoßen, dass Phasenwechsel in einem Gruppenprozess häufig mit sogenannten *Grenzereignissen* zu tun haben (Arbeitshefte Gruppenanalyse 2006). Grenzereignisse sind solche, die die Grenzen und Regeln einer Gruppe betreffen, beispielsweise die Teilnahme an der Gruppe oder den äußeren Rahmen, wie Raum und Zeit der Gruppenaktivität (Mies 2005). Bei informellen Kindergruppen spielen diese Faktoren oft eine weniger deutliche Rolle als in Gruppen von Erwachsenen. Dennoch sind solche Grenzphänomene auch hier zu beobachten, und wie in Gruppen von Erwachsenen leiten sie oft neue Phasen eines Gruppenprozesses ein. Zum Beispiel kann dies der Fall sein, wenn ein Kind nicht erwartungsgemäß kommt und eine Gruppe ihre Aktivität ohne dieses Mitglied fortsetzt, oder ein anderes Kind versucht, zu einer Gruppe hinzuustoßen. Ähnlich ist es, wenn Konflikte auftreten, die grundlegende Regeln des Umgangs miteinander berühren (z. B. körperliche Auseinandersetzungen) und es erforderlich machen, dass die Kinder untereinander oder mithilfe einer Erzieherin ihre Gruppen- und Spielregeln thematisieren oder neu aushandeln. Der Eingriff von Erzieherinnen oder Erziehern bei selbstorganisierten, eigenständig gebildeten Kindergruppen ist möglicherweise eines der wichtigsten Grenzereignisse und führt deshalb häufig im Sinne eines Wendepunkts zu einer Veränderung im Gruppenprozess. Nicht immer sind solche Interventionen produktiv und gelegentlich führen sie auch dazu, dass ein von den Kindern bereits eingeleiteter Prozess oder eine Spielsequenz empfindlich gestört werden. Deswegen sind aus meiner Sicht Erzieher auch gut beraten, bei selbstorganisierten Kindergruppen immer sehr zurückhaltend und möglichst wenig zu intervenieren. Damit geben sie den Kindern die Möglichkeit, in ihren Gruppen selbst Wendepunkte zu initiieren und damit zugleich eine wichtige soziale Lernfahrtung zu machen.

8.7 Das „Xylophonkonzert“

Anhand eines ausführlicheren Fallbeispiels will ich im Folgenden versuchen, meine Überlegungen zum Selbstbildungsprozess von Kindergruppen und zu dessen möglichem Verlauf zu illustrieren und zu konkretisieren.

Dabei stehe ich wie bei den zuvor bereits eingeflochtenen Fallvarianten vor dem bei einer Buchpublikation letztlich unvermeidlichen Dilemma, dass videograferte Gruppensequenzen im Bild ungleich aussagekräftiger, vielfältiger und schlichtweg lebendiger sind, als dies jede auch noch so wortreiche Übertragung in Textform je widerspiegeln könnte. Auch das folgende Beispiel einer Gruppensequenz mit drei- bis fünfjährigen Kindern lässt sich schriftlich in seiner Lebendigkeit und seinen vielen Facetten nur in Annäherung wiedergeben. Dennoch hoffe ich damit konkreter vermitteln zu können, wie Kinder einen beachtlich komplexen Gruppenprozess in wesentlichen Phasen als kollektive Leistung gestalten:

Franz erscheint am Morgen in seinem Kindergarten mit einem Xylophon unter dem Arm. Auf die Frage der Erzieherin, ob er ein „Konzert“ geben möchte, stimmt er freudig zu. Dabei muss man wissen, dass die Eltern von Franz beide Berufsmusiker sind, dabei sehr einfühlsam und den Jungen keineswegs über Gebühr fordernd.

Franz hat auch nichts dagegen, als die Erzieherin fragt, ob sie filmen dürfe. Während die Erzieherin die Kamera holt, beginnen die Kinder selbstständig, durch Herstellung eines Stuhlkreises das Konzert vorzubereiten. Eine Besonderheit der Situation ist, dass von der Gesamtgruppe der Kinder an diesem Tag die älteren Kinder fehlen, weil sie einen Kunstkurs besuchen; die Gruppe besteht deshalb nur aus zwölf kleineren Kinder zwischen drei und fünf Jahren. Die Kinder nehmen sich also die Stühle und setzen sich mehr oder weniger kreisförmig um Franz, der vor seinem Xylophon Platz genommen hat. Franz beginnt dann aber nicht sofort zu spielen, sondern kratzt nur mit den Schlägern an seinem Kopf. Die anderen Kinder reden miteinander und einige beschäftigen sich neugierig mit dem Xylophon und den Buchstaben auf den Metallplättchen. Buchstaben können sie schon unterscheiden, und die Erzieherin erklärt, dass es „die Noten sind, damit der Musiker weiß, worauf er schlagen muss“. Damit wird die Aufmerksamkeit wieder auf Franz gelenkt – der Beginn seines Konzertes wird erwartet, aber er spielt erneut nicht, sondern schaut sich nur um. Es entsteht wieder eine unklare Wartesituation, die schließlich die Erzieherin unterbricht, indem sie Franz fragt, ob er jetzt anfangen wolle. Franz schüttelt den Kopf. Ein Kind wirft ein, dass Ivo fehlt, der wie sonst auch häufig in einer Ecke des Raumes allein für sich spielt. Die Erzieherin greift diese Bemerkung auf und fragt Franz, ob er auf Ivo warte. Franz stimmt dem zu und daraufhin ertönt aus der Kinderrunde der Ruf, Ivo solle kommen. Einige Kinder stehen auf, gehen zu Ivo und zerran an ihm. Es kommt zu einem etwas chaotischen Gerangel. Ivo wehrt sich, will nicht zu den anderen, und schließlich lassen die Kinder wieder von ihm ab, nachdem er die Frage der Erzieherin, ob er auch zuhören wolle, deutlich verneint hat.

Dann soll es endlich losgehen. Alle sitzen erwartungsvoll um das Xylophon, aber Franz beginnt immer noch nicht, sondern schaut etwas unsicher um sich. Die Erzieherin versucht einen neuen Anfangspunkt zu schaffen, indem sie sagt:

Philosophie in der Schule Philosophy in Schools Philosophie à l'École

herausgegeben von/edited by/sous la direction de

- Prof. Dr. Eya Marsal (University of Education Karlsruhe, Germany)
Prof. Dr. Dr. hc Takara Dobashi (University Hiroshima, Japan)
Prof. Dr. Jean-François Goubet (Université d'Artois, France)
Prof. Dr. David Kennedy (Monclair State University, USA)
Prof. Dr. Ewa Nowak (Adam Mickiewicz University of Poznań, Poland)
Prof. Dr. Barbara Weber (University of British Columbia, Canada)
Prof. Dr. Ulrich Wehner (University of Education Karlsruhe, Germany)
Prof. Mag. Dr. Dr. Martin Bolz (Senior Editor Wien, Austria)

Band / Volume 20

LIT

Minkyung Kim

Philosophieren mit Kindern
als Möglichkeit
des interkulturellen Lernens

(2014)

LIT

der großen Philosophen, sondern in den alltäglichen Lebensproblemen oder Lebenserfahrungen der Kinder.

Durch die kritische Analyse erweist sich der Ansatz von Ekkehard Martens als ein für das interkulturelle Lernen äußerst geeignetes Konzept, da er die Sprache nicht nur als Mittel zum Gespräch, sondern unter Bezugnahme auf den kulturellen Aspekt betrachtet, welchen Wittgenstein veranschaulicht.

Da beim Prozess des interkulturellen Lernens das Moment der Selbstentfremdung, welches mit der Irritation, dem Staunen einhergeht, für den Reflexionsmoment hervorgehoben wird, erweist sich das Philosophieren mit Kindern als eine geeignete Methode für das interkulturelle Lernen. Denn es kann gerade aufgrund der staunenden und offenen Haltung und mit der sokratischen Methode die Kinder zum Nachdenken über sich, ihre Welt und ihre Lebensweise führen. Die sokratische Methode, die mittels sprachlicher Aufforderung das Nichtwissen des Betroffenen bewusst macht und zur Widerfahrnis und Benennung bringt und demzufolge zur Reflexion führt, ist in der Lage, die Kinder zum Staunen und zur Fremderfahrung zu führen, welche im philosophischen Gespräch weiter zur Reflexion und zur Orientierung im Denken beitragen.

Darüber hinaus erfüllt das Philosophieren mit Kindern den ethischen Anspruch des interkulturellen Lernens wie die Anerkennung des Fremden und dessen Anderssein. Es fördert innerhalb des hierarchielosen und demokratischen Rahmens das gemeinsame Gespräch über die ethischen Fragen. Nur eine solche ethische Reflexionsfähigkeit kann die Kinder in die Lage versetzen, die kulturelle Andersheit des Fremden anzuerkennen. Im nächsten Kapitel wird daher darauf eingegangen, warum es wichtig ist, dass die Toleranz oder Anerkennung fremder Kulturen und deren Zugehörigen nicht als bloßes Schlagwort, sondern als eine Haltung des Kindes verstanden werden muss, die sich durch die Reflexion ergeben hat und dementsprechend verinnerlicht wird. Hierbei soll deutlich werden, was unter der ethischen Reflexionsfähigkeit zu verstehen ist und inwieweit das Philosophieren mit Kindern dazu beitragen kann. Dadurch gewinnt das Philosophieren mit Kindern als eine einzigartige Methode für das interkulturelle Lernen eine herausragende Bedeutung.

4. DER BILDUNGSGEHALT DES PHILOSOPHIERENS MIT KINDERN

4.1 DIE FÖRDERUNG DER ETHISCHEN REFLEXIONSFÄHIGKEIT

Im vorherigen Kapitel hat sich gezeigt, dass das gemeinsame Philosophieren die Kinder zur Auseinandersetzung mit der Art und Weise des eigenen Denkens und Handelns führt. Dadurch können die Kinder nicht nur auf sich selbst und auf ihre eigene Lebenswelt aufmerksam werden, sondern sie entwickeln auch ein Bewusstsein für ethische Fragen, die innerhalb der eng vernetzten globalen Welt unabdingbar erscheinen. Gerade das philosophische Gespräch stellt einen solchen Rahmen, der die Kinder zu einer solchen ethischen Reflexion anzuregen vermag, zur Verfügung, denn es wird eine demokratische Gesprächskultur gebildet, in der jeder seinen eigenen Standpunkt vertreten und begründen kann. Im Meinungsaustausch und im gemeinsamen Nachdenken können die Kinder eine ethische Reflexionsfähigkeit entwickeln, während ein einseitiger Frage-Antwort-Ablauf die Möglichkeit zum Nachdenken über ethische Fragen erschwert.

Der Begriff der Ethik beinhaltet drei unterschiedliche Bedeutungen: erstens die Kunst der glücklichen Lebensführung, zweitens die kollektive Lebensgestaltung wie Brauchtum, Sitte, Tradition und gewohnheitsmäßiges Verhalten sowie drittens die Besinnung oder Reflexion auf die Frage, was als gut und böse zu betrachten ist und was gerecht und ungerecht und was erlaubt und unerlaubt ist und warum es so ist. Hinsichtlich der dritten Bedeutung lässt sich Ethik von der Moral unterscheiden, weil die Ethik ein Reflexionsmoment über die moralischen Fragen beinhaltet. Anstatt den Werten und Normen, die im eigenen Lebensraum als richtig gelten, unreflektiert zu folgen, soll die ethische Reflexion zu einer kritischen Auseinandersetzung, mit den herrschenden Werten, den geltenden sozialen Re-

geln, den üblichen normativen Erwartungen“¹ führen. Deshalb ist die Förderung der ethischen Reflexionsfähigkeit von der moralischen Erziehung abzugrenzen, deren Aufgabe darin besteht, bestimmte Werte und Normen zu vermitteln.

Der ethischen Reflexion liegt die Prämisse zugrunde, dass die Kinder die sozial geltenden Werte, Regeln und Normen bereits von der Familie, Schule und den Gleichaltrigen usw. übernommen und sie zu einem gewissen Grad internalisiert haben. Ohne eine solche bestehende moralische Prägung wären die Kinder kaum in der Lage, zur ethischen Reflexion angeregt werden zu können. Voraussetzung hierfür ist die Bildung eigenen Standpunktes, denn erst durch diesen gelingt es, durch den Vergleich mit den anderen Wertvorstellungen über die eigene Position nachzudenken.

Diese ethischen Warum-Fragen und das philosophische Gespräch scheinen besonders in der globalisierten und multikulturellen Gesellschaft bedeutsam, weil die kulturelle Heterogenität der Kinder ebenso in der Schulklasse gestiegen ist. Dadurch können mehr Konflikte und Missverständnisse unter den Schülern entstehen, die neben anderen Gründen vor allem auf die Verschiedenheit des kulturellen Hintergrundes zurückzuführen sind. Jedoch ist die Warnung von Pädagogen und Soziologen zur Kenntnis zu nehmen, dass hierbei die Gefahr besteht, die Gründe aller Konflikte ausschließlich in der Differenz der kulturell geprägten Lebensformen zu suchen und dabei blind für andere Gründe wie die gegensätzlichen Interessenlagen des Einzelnen oder Beziehungen zwischen den Individuen zu sein. Aus der Wahrnehmung einer solchen Gefahr kann man zwar unabhängig von seiner kulturellen Zugehörigkeit die Gerechtigkeit für alle Individuen einfordern, aber solche universalen Grundsätze übersehen wiederum den engen Zusammenhang von der jeweiligen Lebensform mit der Wertansicht des einzelnen Menschen, die für die Lebensorientierung entscheidend ist. Um der kulturellen Pluralität gerecht zu werden, sollte man „neben formalen Rechten auch substantielle Ziele“² im Blick haben.

Gerade durch die Wahrnehmung der Vielfalt der Lebensformen in der

¹ Kesselring, Thomas: Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009, S. 29.

² Tichy, Matthias: Fremd im Philosophieunterricht oder: Brauchen wir eine interkulturelle Philosophie Didaktik? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 32 (2010), Heft 1, S. 44.

multikulturellen Gesellschaft entsteht auch der Zweifel, ob die universalen Grundsätze doch nicht von einem partikularen Standpunkt ausgehen, welcher als Ethnozentrismus zu bezeichnen ist. Unter dem Ethnozentrismus versteht Nieke die „unvermeidliche Eingebundenheit des eigenen Denkens und Wertens in die selbstverständlichen Denkgrundlagen der eigenen Lebenswelt oder Ethnie“.³ Der Standpunkt aus der rationalistisch-abendländischen Tradition gehört dann zum Eurozentrismus. Die Begriffe des Ethnozentrismus und des Eurozentrismus verdeutlichen die Gefahr der Ausbildung einer Identität, die sich gegenüber anderen Kulturen verschließt und nur das Eigene einschließt.⁴ Um die ethnozentrischen Wahrnehmungen und Orientierungen zu bewältigen und dadurch einen Zugang zu den anderen Standpunkten zu gewinnen, scheint die ethische Reflexion notwendig zu sein.

Die ethische Reflexion ist insofern mit dem interkulturellen Lernen eng verwoben, da sie eine gewisse Distanz zu sich selbst und zur Welt ermöglicht. Der Gewinn einer solchen Distanz bedeutet keine bloße Entfremdung oder gar einen Identitätsverlust, sondern eine Bedingung für das Verständnis einer fremden Lebensform sowie für Offenheit und Neugier für das Fremde. So wird in multikulturellen Gesellschaften aufgrund der erhöhten Pluralität und Differenz der Werte und Lebensformen für Toleranz plädiert. Da viele verschiedene Werte und Normen innerhalb einer Gesellschaft in Konflikt geraten können, scheint Toleranz gegenüber der ethisch-kulturellen Andersheit besonders gefordert zu sein. Trotz ihrer aktuellen Relevanz und Selbstverständlichkeit stellt sich jedoch immer wieder die Frage, ob man alles tolerieren kann bzw. soll und wo die Grenze der Toleranz liegt.

Das Problem liegt bereits in dem Begriff der Toleranz verankert, der eine Ambivalenz beinhaltet. Dies lässt sich bei einigen Beispielen in der gegenwärtigen Diskussion beobachten: Das Verbot des Kopfnuckens für muslimische Lehrerinnen in den öffentlichen Schulen wird einerseits als eine Aktion der Intoleranz wahrgenommen, während das Kopfnuck andererseits selbst als Symbol der Unterdrückung der Frauen und somit der Intoleranz kritisch betrachtet wird. Ein anderes Beispiel betrifft das Verbot der NPD-

³ Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 76.

⁴ Vgl. Tichy: Fremd im Philosophieunterricht. S. 46.

Partei, die eine rassistische Propaganda verbreitet. Aus dem Grund der Verletzung demokratischer Grundsätze wird das Verbot dieser Partei als gerecht betrachtet, aus einer anderen Perspektive jedoch wird einer solchen Maßnahme durch eine demokratische Grenzziehung vorgeworfen, dass die Meinungsfreiheit nicht realisiert wird und damit die Grenzziehung selber Intoleranz verkörpert.⁵

Die Beispiele verdeutlichen, wie scheinbar beliebig der Toleranzbegriff als „Totschlagargument“ in der politischen Debatte verwendet werden kann. Der Grund dafür scheint in einer nebulösen Toleranzvorstellung zu liegen. Daraus erfolgt die Skepsis, ob das unreflektierte und kritiklose Plädoyer für Toleranz immer konstruktiv für die multikulturelle Gesellschaft sein kann. Als erster Schritt zur Sensibilisierung für die Problematik sollen im Folgenden drei theoretische Komponenten des Toleranzkonzeptes genannt werden, die erneut auf Paradoxien hinweisen: Zuerst enthält der Toleranzbegriff eine Ablehnungskomponente, weil man jemanden toleriert, dessen Wertorientierung mit seiner nicht vereinbar scheint, sondern demgegenüber in einer konflikthaften Beziehung steht. Ansonsten wäre von der Indifferenz oder der Bejahung die Rede.⁶ Die Ablehnungskomponente ist [jedoch] mit der Paradoxie des toleranten Rassisten konfrontiert. Demnach wäre jemand, der andere Menschen aufgrund ihrer Rasse ablehnt, umso toleranter, je stärker diese Ablehnung ist, wenn er nur das Handeln, das aus solcher Ablehnung folgen würde, brennste – etwas aus strategischen Gründen.⁷ Zweite hängt die Toleranz mit der Akzeptanz zusammen, die sich trotz der Andersheit einstellen soll. Hierbei liegt der Widerspruch in den unvereinbaren moralischen Gründen, die jeweils für die Ablehnung und für die Akzeptanz vorliegen. Drittens kann Toleranz zurückgewiesen werden, wenn etwas an die Grenze der Toleranz stößt. Die Schwierigkeit der Zurückweisung liegt aber in der Rechtfertigung für die Grenzziehung, um von den Zurückgewiesenen nicht dem Vorwurf der Intoleranz ausgesetzt zu werden.⁸

Trotz solcher Widersprüche des Toleranzverständnisses wird in der

⁵ Vgl. Forst, Rainer: Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen

Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2007, S. 212.

⁶ Vgl. Forst: Das Recht auf Rechtfertigung. S. 213f.

⁷ Forst: Das Recht auf Rechtfertigung. S. 214.

⁸ Vgl. Forst: Das Recht auf Rechtfertigung. S. 213f.

Pädagogik der Toleranzbegriff oft mit der Anerkennung gleichgesetzt.⁹ Dabei wird der Toleranzbegriff häufig ohne die Berücksichtigung der theoretischen Auseinandersetzung vage und selbstverständlich verwendet, so dass dessen Verständnis oft naiv annahmet.¹⁰ Daher sollen zuerst die theoretischen Hintergründe des Toleranzbegriffes in diesem Kontext dargestellt werden, welche abschließend veranschaulichen, welches Ziel die ethnische Reflexion erstrebt.

Nach dem horizontalen, demokratischen Verständnis versteht man unter der Toleranz „eine Haltung der Bürger zueinander.“¹¹ Die Akteure der Tolerierenden und der Tolerierten werden als gleichberechtigte Bürger angesehen, deren Beziehung symmetrisch ist. Dementsprechend ist diese Vorstellung als Respekt-Konzeption der Toleranz zu bezeichnen.¹² Obwohl dieses Verständnis des Toleranzbegriffes in den modernen, demokratischen Gesellschaften verbreitet zu sein scheint, ist die Beschreibung des traditionellen Toleranzverständnisses hierbei unvermeidbar. Denn solange man von der Toleranz redet, lässt sich dieser problematische Aspekt aus dem klassischen Toleranzverständnis nicht so leicht ausschließen, so dass er jedenfalls in der gegenwärtigen Debatte immer noch zu beobachten ist.

Das Problem der traditionellen Erlaubiskonzeption der Toleranz liegt nämlich darin, dass das Verhältnis von dem Tolerierenden und dem Tolerierten nicht symmetrisch, sondern hierarchisch ist. Beim Akt der Toleranz kommt die Macht ins Spiel, so dass die tolerierende Vorherrschaft trotz der inakzeptablen Werte und Lebenspraktiken den Minderheiten erlauben, ihre Werte und ihre religiöse Praxis ausleben zu dürfen. Weiterhin wird die Toleranz nicht unbefristet und bedingungslos gewährt, denn die tolerierende Autorität erlaubt einer Minderheit ihre Freiheit, solange diese der Vorherrschaft der Autorität gehorcht und sie nicht in Frage stellt. Bei einer solchen vertikalen Erlaubnis-Konzeption der Toleranz bildet die Vermeidung von Unruhen und Konflikten das zentrale Ziel. Hierbei wird deutlich, dass

⁹ Vgl. Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2010, S. 128.

¹⁰ Vgl. Schäfer; Thompson (Hrsg.): Anerkennung. S. 121f.

¹¹ Forst: Das Recht auf Rechtfertigung. S. 216.

¹² Vgl. Forst: Das Recht auf Rechtfertigung. S. 216. Aus diesem Grund wird der Toleranzbegriff in der aktuellen Diskussion oft mit dem Anerkennungsbegriff gleichgesetzt. Darauf wird in der nächsten Seite genauer eingegangen.

die Toleranz zwar zum friedlichen Zusammenleben dienen kann, aber ein solcher vermeintlicher Friedenszustand jederzeit ins Wanken geraten kann, weil die Toleranz ausschließlich als eine Maßnahme gegen die potenziellen Konflikte an der Oberfläche bleibt. Wie bereits erwähnt wurde, lässt sich eine solche dulddende Toleranz immer noch in den modernen, demokratischen Gesellschaften beobachten. Verändert wurde nur, dass die Bürger in der demokratischen Mehrheit die Vorherrschaft durch den Adel ersetzt haben.

Die Machtverhältnisse und der Zweck der Konfliktprävention gelten auch in der gegenwärtigen Politik in Deutschland. Bei der Frage, ob einer Lehrein muslimischen Glaubens das Tragen eines Kopftuchs zu untersagen ist, wird man dies bejahen, wenn man von dem traditionellen Erlaubnisverständnis der Toleranz ausgeht. Denn die Lehrein gehört mit ihrem muslimischen Glauben zu einer Minderheit, deren Religionsfreiheit und die religiöse Ausübung nur unter der Bedingung des Gehorsams und der Loyalität für die Mehrheit gewährleistet werden können. Ihr religiöses Symbol, das in der christlichen Gesellschaft als abweichend gilt, soll nur Privatsache bleiben. Solange es für die Mehrheitsgesellschaft unauffällig und nicht aufdringlich ist, kann die Toleranz fortbestehen. So muss die muslimische Lehrein in der öffentlichen Schule auf das Tragen eines Kopftuches verzichten und sich damit begnügen, ihre religiösen Praktiken privat auszuüben. Jedoch wird das Verbot des Kopftuches in der Öffentlichkeit aus der Perspektive der Respektkonzeption der Toleranz als intolerant betrachtet, da der gegenseitige Respekt hierbei fehlt. Die christliche Mehrheit erkennt die religiöse Ausübung des Nichtchristen in der Öffentlichkeit nicht als gerecht an, während es selbstverständlich erwartet wird, dass die Andersgläubigen die Religion der Mehrheit anerkennen.¹³ Dies zeigt eine einseitige Beziehung der Anerkennung.

„Aus der Praxis zu tolerieren spricht allermeist die Hoffnung auf Seiten derjenigen, die Toleranz gewähren, sich der unvereinbaren Differenz durch gewaltlose Einverleibung zu entledigen. Sie kann daher als *Steuers- und Kontrollinstrument* von gegensätzlichen Meinungen und sogar von Feindschaft aufgefasst werden. Sie ist Ausdruck für *hierarchische* und *asymme-*

¹³ Vgl. Forst: Das Recht auf Rechtfertigung, S. 215-218.

trische Kommunikation, Beziehungen und Interaktion“.¹⁴ Eine solche hierarchische Toleranzgewährung seitens der Mehrheit für die Minderheiten beugt daher nicht nur möglichen Konflikten vor, sondern verhindert überhaupt die offene Kommunikation und Interaktion zwischen den ethisch unterschiedlichen Gruppen. Außerdem kann die Andersheit der fremden Lebensform nicht für den interkulturellen Lernprozess im Gespräch thematisiert werden, weil sie dort von vornherein als etwas angesehen wird, was toleriert werden muss oder nicht. Wegen der herablickenden Haltung auf das Fremde besteht kaum eine Möglichkeit, sich auf das Fremde einzulassen und dadurch wird der Fremderfahrung vorgebeugt. Es mangelt folglich an Freiräumen für die Reflexion über die eigene vertraute Lebensform, so dass das interkulturelle Lernen kaum Platz finden kann. Aus diesem Grund wäre es falsch anzunehmen, dass ein solches Toleranzverständnis das Ziel des interkulturellen Lernens ist.

Um die Tugend der respektierenden Toleranz als Ziel der ethischen Reflexion und auch als Ziel des interkulturellen Lernens zu setzen, muss man trotz des eigenen Standpunktes gerade über die Erkenntnis verfügen, dass die eigene Überzeugung nicht allgemeingültig sein muss. Dafür hat man die Kontingenz der Kultur wahrzunehmen. Gerade für ein solches Bewusstsein spielt das Philosophieren mit Kindern, das zum interkulturellen Lernen beiträgt, eine entscheidende Rolle.¹⁵ Es geht hierbei um „eine komplexe Form der Selbstüberwindung, der Selbstrelativierung bei Beibehaltung der eigenen Position“.¹⁶ Damit wird gemeint, dass die Kinder im dialogischen Austausch mit anderen Kindern die eigene Position auch aus der anderen Perspektive beobachten können und somit zum Perspektivenwechsel fähig sind. Das gemeinsame Philosophieren, das das interkulturelle Lernen im Blick hat, ist in der Lage, die Kinder bei der Entwicklung der Tugend der Toleranz zu fördern, anstatt nur einen problematischen Toleranzbegriff zu predigen und somit die bestehende soziale Ordnung bloß zu bestätigen. „Die programmatische Forderung nämlich, Toleranz gegenüber Kulturen zu lehren, welche im Rahmen anerkennungs- und identitätspolitischer Motive des Multikulturalismus zu verorten ist, führe schließlich, so die Kritik, unausweichlich in eine Essentialisierung von Kultur und Kulturen und

¹⁴ Schäfer; Thompson (Hrsg.): Anerkennung, S. 127.

¹⁵ Vgl. Forst: Das Recht auf Rechtfertigung, S. 220.

¹⁶ Forst: Das Recht auf Rechtfertigung, S. 220.

reduzierte etwa junge Kinder zu Repräsentanten ihrer vermeintlichen Herkunftskultur.¹⁷

Durch die semantische Verschiebung des Toleranzbegriffes in der heutigen Zeit wird der Toleranzbegriff mit dem Anerkennungs begriff gleichgesetzt,¹⁸ wobei der Anerkennungs begriff aufgrund der genannten kritischen Begriffsgeschichte der Toleranz im pädagogischen Kontext, insbesondere in der interkulturellen Pädagogik, tendenziell bevorzugt wird.¹⁹ Mit der Anerkennung, die der veränderten Toleranzvorstellung gleicht, ist die wertschätzende Anerkennung gemeint, die sich nach Taylor und Honneth von der intimen und von der rechtlichen Anerkennung unterscheidet.²⁰ Die wertschätzende Anerkennung bezieht sich vor allem auf die Identitätsmerkmale des ganzen Subjekts. Dazu gehören die individuellen Erfahrungen, Lebenspraktiken und Sexualität, Ethnizität, Hautfarbe oder Geschlecht und weiteres. Hierbei wird die Verschiedenheit der Erfahrungen und der Lebenspraktiken der Menschen hervorgehoben, da sie wiederum für die Differenz der Überzeugungen und Ansichten der Menschen innerhalb der multikulturellen Gesellschaft verantwortlich ist. Das Problem der beschriebenen Anerkennungs- bzw. Toleranzvorstellung liegt jedoch in der Reduktion auf die Differenz der Identitätsmerkmale, welche die Gefahr in sich trägt, die vorhandene Diskriminierung und soziale Ordnung weiterhin bestehen zu lassen, die sich gerade aus solchen Unterscheidungen ergeben.²¹ Es kann sogar durch den Akt der Anerkennung, „die Logik, die das Anderssein produziert, reproduziert“²² werden. Anerkennung bestätigt die Kriterien, die

¹⁷ Schäfer: Thompson (Hrsg.): Anerkennung, S. 131.

¹⁸ Schäfer: Thompson (Hrsg.): Anerkennung, S. 128.

¹⁹ Vgl. Auernheimer: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, S. 21.

²⁰ Siehe Taylor: Die Politik der Anerkennung, S. 11-68. Siehe auch Honneth, Axel: Integrität und Mißachtung. Grundnotwendigkeit einer Moral der Anerkennung. In: *Merkur* 44 (1990), Heft 12, S. 1043-1054. Siehe auch Schäfer: Thompson (Hrsg.): Anerkennung, S. 126.

²¹ Vgl. Brown, Wendy: Reflexionen über Toleranz im Zeitalter der Identität. In: Forst, Rainer (Hrsg.): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftlich Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt a. M., 2000, S. 272-276. Siehe auch Schäfer: Thompson (Hrsg.): Anerkennung, S. 129f.

²² Mecheril, Paul: Anerkennung des Anderen als Leitperspektive interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. Vortragsmanuskript zum interkulturellen Workshop des IDA-NRW 2000, S. 10. URL: <http://www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_jal12down_1/pdf/mecheril.pdf> (Stand: 10.01.2012).

sich aus der Unterscheidung von Wir und dem Anderen ergeben. Auf diese Weise wird der Andere konstruiert.

Obwohl die Begriffe der Toleranz und der Anerkennung Paradoxien beinhalten, sind die beiden Begriffe im pädagogischen Kontext dennoch unverzichtbar, weil sie auf das friedliche Zusammenleben der Menschen zielen, in dem gegenseitiger Respekt herrschen soll. Die kritische Auseinandersetzung mit Toleranz und Anerkennung bedeutet nicht zwangsläufig, dass man sie im pädagogischen Kontext ausschließen muss. Jedoch reichen Toleranz und Anerkennung nicht aus, da ihnen wie erläutert die Gefahr der Abgrenzung innewohnt. Zu ergänzen sind sie durch „ein professionelles Tun, das durch ‚kommunikative Reflexivität‘ gekennzeichnet ist.“²³ Die *kommunikative Reflexivität* besteht darin, dass man dialogisch darüber reflektiert, wie die Wahrnehmung des Anderen zustande kommen könnte und welche Hindernisse der Anerkennung des Anderen im Weg stehen und wie sie zum Ausschluss des Anderen führen. Diese Reflexion ist insofern kommunikativ, weil sie sich nicht einseitig als innerlicher Prozess vollzieht, sondern weil die Teilnahme des Anderen notwendigerweise vorzukommen muss. Es handelt sich also um die ‚gerichtete Anerkennung‘, in der die Frage der Anerkennbarkeit der Anderen sowie die Frage der Gefahren, Grenzen und Paradoxien der Anerkennung der Anderen auch an den Anderen gerichtet werden. Das Wichtigste hierbei ist das kritische Hinterfragen, anstatt des bloßen Versuches, den Ausschluss und die reproduktive Erschaffung des Anderen bei den professionellen Handlungen und Strukturen verhindern zu wollen, da dies unvermeidbar bleibt.²⁴

Das Philosophieren mit Kindern verfügt in dieser Hinsicht über die Möglichkeit, im gemeinsamen Gespräch die gegenseitig gerichtete Anerkennung zu fördern, denn die Kinder lernen in einer Gesprächsgemeinschaft die anderen trotz der unterschiedlichen Meinungen zu respektieren. So veranschaulicht Eva Zoller Morf mit den Ausschnitten aus einem philosophischen Gespräch mit Vorschulkindern, wie das philosophische Gespräch die Kinder zur ethischen Reflexion – d. h. in diesem Fall zur Reflexion über das Anderssein – führen kann und wie dies schon für die Vorschul-

²³ Mecheril: Anerkennung des Anderen als Leitperspektive interkultureller Pädagogik? S. 11.

²⁴ Vgl. Mecheril: Anerkennung des Anderen als Leitperspektive interkultureller Pädagogik? S. 11.

kinder möglich sein kann. Als Einstieg wird ein Bilderbuch *Das schwarze Huhn* vorgelesen, in dem es um ein schwarzes Huhn geht, das aufgrund seines einzigartigen Aussehen und dessen spezifischen, d. h. stern- und herzförmigen Eier von vielen weißen Hühnern ausgelacht und von der schnippschen Oberhemme regelrecht ausgestoßen wird. Jedoch kommt eines Tages ein Osterhase, der auf seiner Suche nach zu bemalenden Eiern war, auf den Hof des schwarzen Huhns und ist über dessen so besondere Eier begeistert. „Er bemalt diese mit großer Sorgfalt und bringt sie dem König zu Ostern. Der ist darüber so entzückt, dass er das schwarze Huhn auf seinen königlichen Hof holt, wo es ihm nun täglich ein außergewöhnliches Frühstücksei legen darf.“²⁵ Ausgehend von dieser Geschichte stellt die Gesprächsleiterin ab und zu „Hebammenfragen“,²⁶ welche die Kinder zum Selbstdenken und zum Äußern ihrer eigenen Vorstellungen anregen. Hierbei wird also die sokratische Methode eingesetzt, die statt einer vorbestimmten Antwort eine eigenständige Reflexion veranlasst. Zu solchen Hebammenfragen gehören daher die Fragen, was „Anderssein, Seltsamsein, Außenseiter oder auch Gegenteiliges wie z. B. Gleichsein oder Normalsein“ genau heißt. Ein Gesprächsabschnitt kann hierbei veranschaulichen, wobei K für Kindergärtnerin steht:

„K: Was heißt denn für euch seltsam oder anders sein überhaupt? (Arbeit am Begriff) I: Wenn man nicht normal ist, also nicht so wie die anderen Kinder, sondern eben ein wenig seltsam. F: Normal heißt einfach, so wie alle sein. Wir sind ja alle normal. Und wenn man so ist wie alle, ist man eben normal, weil man dann gleich ist wie die anderen. M: Nein, das finde ich irgendwie nicht, weil wir ja alle nicht gleich sind. Aber es heißt, dass man zum Beispiel nicht behindert ist. Oder für uns ist es ja auch normal, dass man helle Haut hat und wenn dann jemand dunkle Haut hat, ist der ja doch irgendwie nicht normal... J: Doch, J hat ja auch dunkle Haut und der ist trotzdem normal! M: Ja, er ist schon normal, aber dass er dunkle Haut hat, ist dennoch nicht normal. Also es ist schon normal, aber eher in Afrika und nicht bei uns! K: Dann ist also nicht überall dasselbe normal? F: Nein,

²⁵ Morf, Eva Zoller: „Du bist anders, du gehörst nicht dazu!“ – „Philosophieren mit Vorschulkindern. Transkript philosophischer Gespräche – sokratisches Philosophieren – philosophisch-didaktische Aufbereitung von Bilderbüchern. In: Hidalgo, Oliver; Rude, Christophe; Wiesheu, Roswitha (Hrsg.): Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten: Interdisziplinäre Voraussetzungen – Methodische Praxis – Implementation und Effekte. Berlin, Lit, 2011, S. 154f.

²⁶ Morf: „Du bist anders, du gehörst nicht dazu!“, S. 155.

zum Beispiel bei den Chinesen oder so ist es normal, dass man beim Essen immer schmatzt. Und das ist ja bei uns schon nicht normal.“²⁷

In diesem Gespräch wird deutlich, dass die Kinder ausgehend von der Frage der Kindergärtnerin untereinander ihre Meinungen austauschen und gemeinsam nach einer Begründung suchen können. So wurde im Laufe des Gesprächs vom anfänglichen Thema des Andersseins zum Thema der kulturellen Unterschiede übergegangen. Weitere Hebammenfragen, die in diesem Gesprächskreis gestellt wurden, bestehen im Folgenden:

„Und was macht ihr, wenn ihr jemanden seht, der so isst? (Übergang zu Wertungen und begründeter Meinungsbildung)“ „Stört es euch denn manchmal auch, wenn jemand anders ist als ihr? [...] K: Also ist es manchmal gut, dass alle anders sind und manchmal ist es auch etwas schwierig? [...] K: Ist es manchmal vielleicht auch ganz schön, ein wenig anders zu sein? Wer hat so etwas schon mal erlebt, dass er etwas anders war und das dann genossen hat?“²⁸

Wie dieses Beispiel verdeutlicht, ermöglicht das philosophische Gespräch den Kindern, gemeinsam über die Bedeutung eines Begriffs nachzudenken und ihre eigenen Ansichten zu begründen. Durch das gemeinsame Gespräch über das Anderssein können die Kinder mittels der eigenen Reflexion erkennen, warum die Anerkennung des anders aussehenden und anders denkenden Menschen wichtig ist und warum sie sich dem Fremden gegenüber so verhalten. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Philosophieren mit Kindern von einer moralischen Erziehung, die alle Verhaltensregeln, Gebot und Verbote bloß vorgibt. Durch das Philosophieren lernen die Kinder nach eigener Einsicht zu handeln.²⁹

Was neben der Toleranz und Anerkennung hinzugefügt werden muss, ist von daher die ethische Reflexionsfähigkeit, die sich vor allem aus dem kritischen Hinterfragen und dem Dialog ergibt. Die Warum-Fragen in Bezug auf die eigene Wert- und Normenvorstellung, die für das philosophische Gespräch charakteristisch sind, helfen bei der Entwicklung der ethischen Reflexionsfähigkeit der Kinder: Warum findet man bestimmte Werte wichtiger als andere? Warum gibt es unterschiedliche Meinungen über einen bestimmten Wert? Woran orientiere ich mich, wenn ich mich

²⁷ Morf: „Du bist anders, du gehörst nicht dazu!“, S. 158.

²⁸ Morf: „Du bist anders, du gehörst nicht dazu!“, S. 159.

²⁹ Morf: „Du bist anders, du gehörst nicht dazu!“, S. 160.

zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten entscheiden muss? Im wechselseitigen Meinungsaustausch und in der gemeinsamen Diskussion über die Vielfalt der Kulturen erlangen die Kinder ein Bewusstsein für verschiedene Weltansichten. So können sie schließlich ein interkulturelles Ethos erlangen. Unter dem interkulturellen Ethos versteht man eine Haltung der Neugier und der Offenheit für eigene und fremde Kulturen und die Menschen, die verschiedene Kulturen in sich tragen, aber auch eine eigene Individualität herausgebildet haben. Zum interkulturellen Ethos gehören aus diesem Grund die Bereitschaft, mit den Menschen in einer gleichrangigen Beziehung zu kommunizieren und sie als globale Mitmenschen zu respektieren.

So ist deutlich geworden, dass an die Stelle einer naiven Belehrung der Toleranz die Förderung der ethischen Reflexionsfähigkeit der Kinder durch das Gespräch treten muss. Während der schuische Unterricht überwiegend mit einer vorbestimmten linearen Frage-Antwort-Struktur abläuft, wird beim Philosophieren mit Kindern gerade eine solche Kausalität und deren Selbstverständlichkeit des Wissens in Frage gestellt, um über deren Bedingungen und ihre Entstehung reflektieren zu können. Man kann beim Hinterfragen von Wissen dessen inhärente Weltanschauung entdecken,³⁰ weil alle Erfahrungen und Wissensformen durch symbolische Formen wie Sprache, Religion, Mythos, Wissenschaft usw. zustande kommen, die ihrerseits kulturell bedingt sind. Hierbei ist die anthropologische Grundannahme zentral, dass die Wirklichkeit dem Menschen nur durch die Symbole und deren Gebrauch zugänglich ist und daher kein unmittelbarer Zugang zur Wirklichkeit möglich ist. Die Menschen leben in den verschiedenen Symbolwelten, die wiederum auf die Vielzahl von Interpretationen der Wirklichkeit hinweisen.³¹ Aus diesem Grund kann die kritische Auseinandersetzung mit dem vorhandenen Wissen und der konkreten Erfahrung wiederum das Bewusstsein „für die symbolische Struktur aller menschlichen Weltdeutungen [zwecken], die von Grunde auf variabel und diskutabel sind.“³²

³⁰ Vgl. Niebeler, Andreas: Ethische Dimensionen symbolischer Formen. Sozial- und kulturphilosophische Aspekte des Philosophierens mit Kindern. In: Marsal, Eva [u.a.] (Hrsg.): Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern. Frankfurt, Main [u.a.], Lang, 2007, S. 43.

³¹ Vgl. Martens: Philosophieren mit Kindern. S. 184f.

³² Niebeler: Ethische Dimensionen symbolischer Formen. S. 43.

Weil ein solches Bewusstsein für das interkulturelle Ethos ein entscheidendes Moment ist, liegt der Vorteil des philosophischen Gesprächs für die ethische Reflexionsfähigkeit „im *Medium der symbolischen Form*, vor allem der Sprache.“³³ In der Sprache spiegeln sich die kulturell bedingten Weltdeutungen und Weltanschauungen wider. Dies bedeutet, dass die Sprache als symbolische Form die Lebensordnung beinhaltet, die das Denken und Handeln bestimmt. Um sich von eigenen Meinungsgewohnheiten distanzieren zu können, soll man daher seine sprachlichen Gewohnheiten kritisch betrachten.³⁴ „Vieles, was wir zu denken und zu wissen meinen, ist dadurch entstanden, daß wir die Muttersprache nachgeplappert haben: Es sind Dinge, die man eben so sagt. Im Denken selbständiger, mündiger zu werden, bedeutet auch, wacher zu werden gegenüber blinden sprachlichen Gewohnheiten, die uns nur vorgaukeln, daß wir etwas denken.“³⁵ Die Sprache als Medium im Gespräch hat daher die Stärke, die vertraute Lebensordnung bewusst zu machen, indem sie die vorhandene Lebensordnung bestätigt, sondern fraglich macht. So werden die mit der Lebensordnung verwobenen kulturellen Zusammenhänge erkannt. Dies gehört zur Aufgabe der Philosophie.³⁶

„Das Verstehen dieser symbolischen Gestaltung und das Verstehen durch die symbolische Gestaltung“³⁷ ist für die ethische Reflexion unabdingbar, weil sie die Vielfalt der Weltansichten veranschaulicht und so mit die Kontingenz der Kultur aufzeigt. Dadurch ist das Sich-Einlassen auf die andere Lebensordnung zu einem gewissen Grad möglich und das interkulturelle Ethos kann gebildet werden. Mit der symbolischen Gestaltung eng verwoben ist wiederum die Vernunft, die die Menschen dazu befähigt, sich durch das Argumentieren, Begründen, Fragen und Kritisieren mit anderen im Denken zu orientieren. Denn „einen Gedanken zu kennen, heißt [...] zu wissen, welche anderen Gedanken er voraussetzt und wel-

³³ Niebeler: Ethische Dimensionen symbolischer Formen. S. 44.

³⁴ Vgl. Biert, Peter: Wie wollen wir leben? St. Pölten, Salzburg, Residenz Verlag, 2011, S. 16.

³⁵ Biert: Wie wollen wir leben? S. 16f.

³⁶ Vgl. Orth, Ernst-Wolfgang: Cassirers Philosophie der Lebensordnungen. In: Cassirer, Ernst: Geist und Leben. Schriften zur Lebensordnungen von Natur und Kunst, Geschichte und Sprache. Leipzig, Reclam, 1993, S. 24. Siehe auch Niebeler: Ethische Dimensionen symbolischer Formen. S. 46.

³⁷ Niebeler: Ethische Dimensionen symbolischer Formen. S. 46.

che aus ihm folgen. Es heißt, mit anderen Worten, zu wissen, wie man ihm *begründen* kann.³⁸ Die menschliche Vernunft und die symbolische Form des Menschen ermöglichen aus diesem Grund die gemeinsame Orientierung im Denken und im Handeln. Durch die Vergegenständlichung der Erfahrungen und des Wissens gewinnt man eine gewisse Distanz gegenüber der kulturellen Prägung, so dass die kritische Urteilsfähigkeit gebildet wird. Die „kritische Durchleuchtung und auch Begründung eines vernünftigen Standpunktes, welcher sich durchaus auch durch die gemeinsame Auseinandersetzung und durch die Einigung im Dialog ergeben kann“,³⁹ wird nur durch das philosophische Gespräch ermöglicht, „weil diese nicht den Anspruch hat, Wissen und Interpretationen vermittelnd auszubilden, sondern den Habitus einer fragend-prüfenden Haltung einzunehmen, der auf die Orientierung von Orientierung abzielt.“⁴⁰ „Erst die belehrte und eingeübte Deutungskompetenz ermöglicht ein wechselseitiges Erkennen und Anerkennen der eigenen und fremden Standpunkte, vor allem in einer interkulturellen Verständigung.“⁴¹ Über interkulturelle Kontexte hinaus hat der Dialog nach Taylor überhaupt für die menschliche Existenz eine entscheidende Bedeutung,⁴² weil die Identität des Menschen gerade durch den Dialog und durch den Austausch mit anderen gebildet wird. Beim Begründen werden die Werte erkennbar, die die Kinder in einer solchen Situation für wichtiger als die anderen halten. Der entscheidende Punkt liegt darin, dass eine solche Beschäftigung mit dem eigenen Denken, Erleben und Wollen nicht nur zur Selbsterkenntnis bringt, sondern den Kindern auch eine Möglichkeit eröffnet, ihre Überzeugungen zu verändern.⁴³

4.2 DAS PHILOSOPHIEREN MIT KINDERN ALS INTERKULTURELLER BILDUNGSPROZESS

Das Philosophieren mit Kindern, das das interkulturelle Lernen ermöglicht und somit die ethnische Reflexionsfähigkeit fördert, lässt sich als interkul-

tureller Bildungsprozess bezeichnen, wenn man es mit Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie und der phänomenologischen Theorie der Fremderfahrung in Beziehung setzt. Insbesondere unter einer näheren Untersuchung des Begriffs der Entfremdung von Humboldt und des Begriffs des Selbstenzugs von Waldenfels lässt sich dieser Zusammenhang veranschaulichen. Das Konzept des Philosophierens mit Kindern erwies sich durch die bisherige Beschreibung als eine äußerst geeignete Methode für das interkulturelle Lernen, da es mit seiner sokratischen Methode die Kinder zur Fremderfahrung, d. h. zum Pathos-Response-Verhältnis bringt und somit aufgrund des Selbstentzugs zum Perspektivwechsel führt. Die Pathos-Response-Beziehung der Fremderfahrung und der sich darin vollziehende Selbstentzug enthalten den Bildungsgesamt, welchen der Bildungstheoretiker Wilhelm von Humboldt betont hat.

Humboldt vollzieht sich der Bildungsprozess in der Wechselwirkung zwischen der Welt und dem Subjekt und das Besondere hierbei besteht im mannigfaltigen Charakter der Welt und des Individuums. „Was also der Mensch notwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit möglich mache.“⁴⁴ Im Mittelpunkt seiner Theorie stehen die Beziehung zwischen der „vielfältige[n] Individualität und [der] vielfältige[n] Weltstruktur“⁴⁵ und die Entfremdung des Menschen in dieser Wechselwirkung.

Wird die Vielfalt der Welt als die Vielfalt der Kulturen und die Entfremdung als Selbstentzug verstanden, lässt sich Humboldts Bildungstheorie interkulturell betrachten. Wilhelm von Humboldt ist für den Zusammenhang von Bildung und Interkulturalität⁴⁶ ein besonders wichtiger Theoretiker, da er mit dem Thema der Vielfalt von Kultur und Welt im Gegensatz zu der politisch-gesellschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft bildungstheoretisch umgeht. In seinem Aufsatz der *Theorie der Bildung* wird der entscheidende Gedanke für den Bildungsprozess ausgeführt, der

³⁸ Bieri: *Wie wollen wir leben?* S. 42.

³⁹ Nießeler: *Ethische Dimensionen symbolischer Formen*, S. 48.

⁴⁰ Nießeler: *Ethische Dimensionen symbolischer Formen*, S. 48.

⁴¹ Martens: *Philosophieren mit Kindern*, S. 189.

⁴² Vgl. Taylor: *Die Politik der Anerkennung*, S. 21.

⁴³ Vgl. Bieri: *Wie wollen wir leben?* S. 42.

⁴⁴ Humboldt, Wilhelm von: *Theorie der Bildung des Menschen*. In: *Ders.: Werke in fünf Bänden*, Hrsg. von Andreas Filmer und Klaus Giel, Bd. 1 (Schriften zur Anthropologie und Geschichte), Darmstadt, Wissenschaftl. Buchgesellschaft, 1960, S. 235.

⁴⁵ Eimber-Stolbrink: *Wilhelm von Humboldt interkulturell gelesen*, S. 11.

⁴⁶ „Interkulturalität bedeutet mehr als Multikulturalität im Sinne einer kulturellen Vielfalt, mehr auch als Transkulturalität im Sinne einer Überschreitung bestimmter Kulturen.“ Waldenfels: *Topographie des Fremden*, S. 110.

sich auf die Vielfalt von Kultur und Welt bezieht. Zwar hat er keine Theorie der Interkulturalität entwickelt, aber da er sowohl der Welt als auch dem Individuum den Charakter der Mannigfaltigkeit zugeschrieben hat und auf die Beziehung von Welt und Individuum in Bezug auf Bildung eingeht, ist seine Bildungstheorie in der aktuellen Interkulturalitätsdebatte von großer Relevanz.⁴⁷

Nun soll zuerst untersucht werden, inwieweit das Pathos-Response-Verhältnis der Fremderfahrung mit der Humboldts Bildungsvorstellung zusammenhängt. Das Pathos des Fremden besteht nach Waldenfels darin, dass etwas Fremdes auftaucht, indem es uns widerfährt, erstaunt, erschreckt oder uns verlockt.⁴⁸ Das interkulturelle Lernen geht von diesem Pathos des Fremden aus, welches die Aufmerksamkeit der Kinder weckt. So lässt sich die Beziehung von Auffallen und Aufmerken auf die Interdependenz von Pathos und Response zurückführen. Ob man den Fremden Aufmerksamkeit schenkt oder ihm diese verweigert, beide Reaktionen sind selbst schon eine Antwort auf das, was einem entgegenkommt.⁴⁹ Aus dem Grund ist die Fremderfahrung mit dem Lernen aus dem Leiden vergleichbar: „Leiden bedeutet, dass uns etwas zustoßt, uns aus dem Gewohnten herausreißt.“⁵⁰ Wie in den vorherigen Kapiteln veranschaulicht wurde, geht das Konzept des Philosophierens mit Kindern, welches das interkulturelle Lernen ermöglicht, von dem Pathos des Fremden aus und führt die Kinder vor allem durch die sokratische Methode zum Staunen und zur Aufmerksamkeitsanziehung.

Das Pathos des Fremden, welches den Betroffenen zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden führt, lässt sich mit dem Anspruch eines Gegenstandes vergleichen, welches nach Humboldt für die Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und der Welt notwendig ist. In dem Bildungsgegenstand spiegelt sich die Vielfältigkeit der Welt wider, d. h. die unterschiedliche Art und Weise des Denkens und des Handelns. Aus diesem Grund scheint die fremde Kultur für den Bildungsprozess besonders bedeutsam. Die fremden Lebensformen und die damit zusammenhängenden Weltbilder können dem Menschen einen Anstoß zur reflexiven Auseinandersetzung mit den fremden und eigenen Weltbildern geben und können

⁴⁷ Vgl. Eirmber-Stolbrink: Wilhelm von Humboldt interkulturell gelesen, S. 9f.

⁴⁸ Vgl. Waldenfels: Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft, S. 10.

⁴⁹ Vgl. Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 92.

⁵⁰ Waldenfels: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, S. 102.

somit zur Erweiterung des eigenen Denkhorizonts führen. Die Differenzierung dient daher im interkulturellen Kontext als Anstoß für die Reflexion über den eigenen Standpunkt.⁵¹ Damit zeigt sich der Bildungsaspekt des Philosophierens mit Kindern, das auf das interkulturelle Lernen zielt. Das Verständnis der Horizontalerweiterung verdeutlicht weiterhin das Philosophieren mit Kindern als einen Weg zur Bildung, welcher aus der Wechselwirkung der Empfanglichkeit mit der Selbsttätigkeit hervorgeht.⁵² Nun ist deutlich geworden, dass der Bildungsprozess durch die Verknüpfung des Ichs mit der Welt in einem Wechselverhältnis von Eigenem und Fremdem stattfindet. Unter dem Bildungsprozess ist also die Wechselwirkung zwischen Innen und Außen zu verstehen.

Diese Wechselwirkung lässt sich mit Waldenfels Konzept der Responsivität beschreiben.⁵³ Die Responsivität vollzieht sich als eine Antwort auf das Pathos des Fremden in einer Zwischensphäre, die sich weder von subjektiver Intentionalität, noch von intersubjektiven Regeln vereinnahmen lässt, wodurch der Responsivität immer ein gewisser Entzug inhärent ist. Auf diese Weise gelingt es dem Fremden, sich den Ordnungen zu widersetzen und seine Ansprüche zu stellen. Als Beispiele hierfür gibt Waldenfels die Konfrontation von Muttersprache und Fremdsprache oder von Eigenkultur und Fremdkultur an.⁵⁴ Ausgehend von Merleau-Ponty lässt sich dieser Zwischenraum als *wildes Sein* begreifen, als eine Region, „wo noch nicht eindeutig feststeht, ob etwas der Fall ist, was dieses Etwas ist und wo zu es gut ist, eine Region, wo die Pforten der kulturellen Ordnungen sich noch nicht geschlossen haben und [...] wo die „Welt in Frageform existiert.“⁵⁵

Damit die Responsivität aber als Grundzug einer Bildungstheorie dienen kann, ist es vonnöten den Begriff so auszuweiten, dass er sich nicht mehr in einem sprachlichen Rahmen erschöpft, denn der Selbstentzug des Menschen lässt sich, wie sich bei Wittgenstein und Bourdieu gezeigt hat,

⁵¹ Vgl. Eirmber-Stolbrink: Wilhelm von Humboldt interkulturell gelesen, S. 23.

⁵² Vgl. Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen, S. 237.

⁵³ Zum Appellcharakter der Gegenstände: siehe Meyer-Drawe, Käte: Herausforderung durch die Dinge. Der Andere im Bildungsprozess. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), Heft 3, S. 329-336.

⁵⁴ Vgl. Waldenfels, Bernhard: Antwortregister. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2007, S. 332.

⁵⁵ Waldenfels, Bernhard: Deutsch-Französische Gedankengänge. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1995, S. 162.

sowohl von der Sprache, als auch vom Leib her verstehen.⁵⁶ Waldenfelds verfährt hierbei systematisch, indem er den Antwortbegriff sukzessive erweitert. Dabei geht er von der Prämisse aus, dass Antworten sich im engeren Sinne auf die Beantwortung einer sprachlich geäußerten Frage bezieht. Die erste Ausweitung erfolgt mit der Unterscheidung zwischen der Beantwortung einer Frage, die den erwarteten Antwortgehalt vermittelt, sowie einem Antwort, welches sowohl als Antwort- als auch als Erwidерungsakt ausgeführt werden kann.⁵⁷ Wiederum ausweiten lässt sich dies durch die Annahme, dass jede sprachliche Äußerung bereits als Antwort auf einen Anspruch aufgefasst werden kann, wobei sich die Beziehung problemlos umkehren lässt, wodurch also jede Äußerung als implizite Frage begriffbar wird. Die dritte Ausweitung übersteigt schließlich die Sphäre der Sprache, indem von wortlosen Frage- oder Antworthandlungen ausgegangen wird, bei denen Sprechen und Handeln miteinander verflochten sind.⁵⁸ Die letzte Ausweitung radikalisiert diese Annahme, indem wir in das Schema den wortlosen Austausch von Frage und Antworten hinzunehmen. „Antworten wäre in dieser letzten Fassung *jedes Eingehen auf einen Anspruch*, der sich in einer sprachlichen Äußerung, *oder aber im vor- oder außersprachlichen Ausdrucksverhalten kundtut*.“⁵⁹

Das Antworten auf diese Weise zu begreifen, erfordert eine Revisitation der Annahme, es würde sich beim Antworten um einen individuellen Akt handeln, da Antworten auf doppelte Weise auftreten können. Die Fundamentalisierung der Responsivität führt allerdings zu der Schwierigkeit, zwischen Responsivität als Grundzug und dem Akt des antwortenden Sagens unterscheiden zu können. Dies ist vor allem insofern notwendig, als dass es uns ansonsten unmöglich wäre, den spezifisch responsiven Charakter von Bildungsprozessen zu begreifen. Hierbei empfiehlt es sich zwischen fungierender Responsivität, die sich in bestimmten sprachlichen und außersprachlichen Zwischenereignissen vollzieht, und der Thematisierung der Responsivität zu unterscheiden. „Sollte sie sich als Grundzug alles Redens und Tuns und darüber hinaus als Grundzug jedes leiblichen Verhaltens erweisen, so würde das zur Singularität dieser Zwischenereignisse nicht

abreißen. [...] Aus ihnen spräche die Proliferation eines Sinnes, der im Sagen etwas zum Ausdruck bringt, hinter dem das Gesagte immerzu zurückbleibt.“⁶⁰ Evident wird im letzten Zitat insbesondere der Überschuss, der der Antwort eigen ist und dazu führt, dass das Antworten nicht Herr ist dessen, worauf es antwortet. Das Antworten wird so zu einem Übersetzen vom Eigenen zum Fremden.⁶¹

Durch die Theorie der Responsivität ist nun ein unverzichtbares Phänomen für den Bildungsprozess feststellbar, der darin besteht, dass sich einem etwas entzieht. Humboldt verwendet anstelle des Begriffes Selbstentzug den Begriff der Entfremdung und beschreibt damit, dass der Betroffene sich selbst im Bildungsprozess entfremdet. Der Begriff der Entfremdung Humboldts lässt sich in diesem Sinne mit dem Begriff des Selbstentzugs von Waldenfelds gleichsetzen. Bei diesem Entzug erscheint Eigenes als fremd und ohne diese Erfahrung kann der Bildungsprozess nicht vollzogen werden. Das folgende Zitat von Meyer-Drawe verschärft dies: „Das Ich ist nie ganz bei sich, es ist immer schon entfremdet durch den Blick des Anderen.“⁶²

Dieser Entzug ist jedoch nicht mit dem Identitätsverlust zu verwechseln, sondern er ist im Gegenteil eine notwendige Voraussetzung für die Identitätsbildung, weil sich die Identität nach Humboldt gerade in einer ständigen Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt bildet.⁶³ Diese Selbstentfremdung führt also nicht zu einer Identitätskrise, sondern sie erhellt eine neue Sicht.⁶⁴ Man entfremdet sich beim Bezug auf die Gegenstände der äußeren Natur und Welt selbst und gerade dieser Moment ist bereichernd für sich selbst,⁶⁵ denn der Mensch empfängt nicht nur passiv alles von außen, sondern er erlangt gerade durch diese Entfremdung neue Erkenntnisse. Nach Benner beruht dieser Tatbestand auf dem „Wissen darum,

⁶⁰ Waldenfelds: Antwortregister. S. 327.

⁶¹ Vgl. Waldenfelds: Antwortregister. S. 334f.

⁶² Meyer-Drawe, Käte: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität, München, Wilhelm Fink, 1984, S. 180

⁶³ Vgl. Zirlfas, Jörg: Jorissen, Benjamin: Phänomenologien der Identität. Humant-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analyse. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 76.

⁶⁴ Vgl. Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. S. 237.

⁶⁵ Vgl. Wagner, Hans-Josef: Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts. Weinheim, Deutscher Studien. 1995, S. 30.

⁵⁶ Vgl. Waldenfelds: Deutsch-Französische Gedankengänge, S. 167.

⁵⁷ Vgl. Waldenfelds: Antwortregister. S. 320f.

⁵⁸ Vgl. Waldenfelds: Antwortregister. S. 321f.

⁵⁹ Waldenfelds: Antwortregister. S. 322.

„dass Entfremdung über unsere Tätigkeit an der Welt vermittelt ist“.⁶⁶ Auch Waldenfels beschreibt den Selbstentzug wie folgt: „Das Außersichsein unserer selbst bedeutet nicht, dass wir uns selbst verlieren, sondern dass wir anderswo beginnen. Möglichkeiten, die ausgeschlossen werden, sind nicht ausgeligt“.⁶⁷ Während Rousseau von der vorreflexiven Identität des Subjekts ausgeht und somit Bildung als Bewahrung dieser Identität versteht, ist die Identität für Humboldt eine „stetig-dynamische, dem Fremden verpflichtete Transformationsfigur“.⁶⁸ Das Verständnis von einem solchen Bildungsprozess führt aus diesem Grund zur wichtigen Erkenntnis, dass der Andere oder der Fremde nicht nur als eine von verschiedenen Möglichkeiten für den Bildungsprozess gelten, sondern darüber hinaus unabdingbare Voraussetzungen darstellen.⁶⁹

Der Begriff der Entfremdung steht daher im Mittelpunkt der Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Welt, also im Kern des Bildungsprozesses. Die Bedeutsamkeit der Entfremdung liegt darin, dass „wir in bloßer Identität mit uns selbst gar nicht nach unserer Bestimmung fragen könnten“.⁷⁰ Zugleich sollte die Rückkehr aus der Entfremdung stattfinden, in der sich die Selbsttätigkeit der Bestimmung vollzieht. Der Begriff der Entfremdung ist ein wichtiges Merkmal dafür, dass die Wechselwirkung zwischen Menschen und Welt nicht als beliebig, sondern als bildend anerkannt wird.⁷¹ „Was also der Mensch notwendig braucht, ist bloß ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit möglich mache“.⁷² Der Gegenstand soll dem Menschen die Möglichkeit anbieten, die Entfremdung in der Wechselwirkung zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu erfahren, damit man von einem Bildungsprozess sprechen kann.

„Nach Humboldt können nur solche Tätigkeiten bildend wirken, die ei-

ne Hinwendung zu Fremdem, noch Unbekanntem so gestatten, dass wir uns selbst fremd werden und Neues so lernen, dass von dem Neu-Erfahrenen Anregungen zu fortschreitender Entfremdung und Weltaneignung ausgehen können“.⁷³ Durch die sich selbst entziehende Erfahrung entsteht die Möglichkeit, aus der Perspektive des Anderen die gewohnte Welt zu betrachten. Damit gelangt man zur Horizonterweiterung, welche eine Bereicherung der beschränkten Sicht bedeutet. Dies ist jedoch nur unter der Bedingung möglich, dass man die Welt als etwas uns zunächst Unbekanntes und Fremdes erfährt.⁷⁴ „Das erhellende Licht“⁷⁵ veranschaulicht das Moment, in dem die eigene Perspektive durch den Selbstentzug fraglos erscheint und erweitert werden muss. Wagner beschreibt dies als „fruchtbare Rückkehr aus der Entfremdung“⁷⁶ und definiert Bildung als „konstituierende Dialektik von Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung“.⁷⁷ Mit der Rückkehr aus dem Selbstentzug kann für den Einzelnen auch ein größerer Raum für die Kreativität entstehen. „Die geistige Zeugungskraft ist das Genie. Wo es sich zeigt, sey es in der Phantasie des Künstlers, [...] erweist es sich schöpferisch. Was seiner Zeugung das Daseyn dankt, war vorher nicht vorhanden, und ist ebenso wenig aus schon Vorhandenem oder schon Bekanntem bloss abgeleitet. Zwar wird sich im Gebiete des Denkens, in welchem durchgängiger logischer Zusammenhang herrschen muss, immer die Verbindung desselben mit dem schon Gegebenen zeigen lassen, aber dieser Weg ist darum nicht auch ebendasselbe, auf welchem es gefunden werden konnte“.⁷⁸ Der Mensch besitzt eine vertraute Struktur des Denkens, die mit dem Unbekannten in Verbindung gebracht wird. Trotz dieses festgeschriebenen Zusammenhangs zwischen dem Alten und dem Neuen entsteht bei jeder Verknüpfung ein kreativer Akt. Der „Augenblick, in welchem das neue Daseyn erweckt wird“⁷⁹ weist auf das emotionale Moment hin, in dem der

⁶⁶ Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim, München, Juventa, 32003, S. 105.

⁶⁷ Waldenfels: Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft. S. 8.

⁶⁸ Zirkas, Jörissen: Phänomenologie der Identität. S. 76.

⁶⁹ Vgl. Zirkas, Jörissen: Phänomenologie der Identität. S. 81.

⁷⁰ Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. S. 104.

⁷¹ Vgl. Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. S. 103f.

⁷² Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung. In: Filmer, Wilhelm (Hrsg.): Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, Düsseldorf, München, Künper, 21964, S. 30.

⁷³ Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. S. 105.

⁷⁴ Vgl. Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. S. 103f.

⁷⁵ Humboldt: Theorie der Bildung. S. 29.

⁷⁶ Wagner: Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts. S. 30.

⁷⁷ Wagner: Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts. S. 30.

⁷⁸ Humboldt, Wilhelm von: Ueber den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluss auf die organische Natur [1794]. In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Filmer und Klaus Giel. Bd. 1 (Schriften zur Anthropologie und Geschichte), Darmstadt, Wissenschaftl. Buchgesellschaft, 1960, S. 274f.

⁷⁹ Humboldt, Wilhelm von: Ueber die Aufgabe des Geschichtsschreibers [1821]. In: Ders.: Werke in fünf Bänden. S. 276.

Mensch „den Keim zur Produktion von Neuem“⁸⁰ empfindet. Durch das Unbekannte und das Fremde entsteht Neues, d. h. eine neue Einsicht oder eine ungeahnte Perspektive. Bildung ist im humboldtschen Sinne als ein Prozess der Bewegung zu verstehen, in der Entfremdung, Mangel wie auch Anstrengung durch die kreative Schaffung von Neuem überwunden wird.⁸¹

Meyer-Drawe hebt die Bedeutung des Selbstzugs für den Lernprozess hervor, der auch als Bildungsprozess bezeichnet werden kann, da die aporetischen Situationen in der Lage sind, den Menschen zum Lernen zu bringen. Unter dem Lernen versteht Meyer-Drawe ein Umlernen, das in der Wechselwirkung zwischen dem Vertrauten und einem fremden Horizont vollzogen wird. In dem Verständnis der Bildung, das von Waldenfelds Theorie der Responsivität ausging, wurde zudem erwähnt, dass die fragende Frage die vorhandene Sinnordnung durchdringt und somit zum Selbstentzug führt.

Nun wird deutlich, dass das philosophische Gespräch, dessen Gegenstände besonders den Charakter der Differenz und Vielfalt besitzen, zum Selbstentzug führen und dadurch zum Bildungsprozess beitragen kann. Außer dieser Parallele bestehen zwischen dem Philosophieren mit Kindern und der Bildung auch in Hinblick auf die Methode Gemeinsamkeiten. Der Beitrag des Philosophierens mit Kindern zum Bildungsprozess ist in dessen spezifischer Methode zu begründen: Die Unterscheidung von einer fragenden Frage und einem gefragten Fragen soll diesen Aspekt veranschaulichen. Beim Philosophieren mit Kindern geht es um eine *fragende Frage*, die Andreas Dörpinghaus von *einem gefragten Fragen* unterscheidet.⁸² Unter dem gefragten Fragen versteht man das Fragen, das auf einem „bereits existierenden Frageboden, in einer bestehenden Frageordnung und mit vorgegebenen Frageregistern“⁸³ geschieht. Die Frage und die Antwort befinden sich bereits in einer vorgegebenen Ordnung, die einem bekannt ist. Prinzipiell handelt es sich bei diesen Fragen um Fragen nach etwas, also um Sachfragen, die eine bestimmte Antwort fordern. Das gefragte Fragen vergleicht

Dörpinghaus daher mit einem Schachspiel, in dem sich die Züge innerhalb der Spielordnung vollziehen. Weil in dem Spiel keine Möglichkeit existiert, die Spielregel selbst zu verändern, bleibt das Frage-Antwort-Gefüge vorstrukturiert. Im gefragten Fragen gibt es also keinen Spielraum, indem Verzögerungsprozesse stattfinden können und dadurch Reflexion und Gestaltung ermöglicht werden.⁸⁴ Den Gegensatz zu dem gefragten Fragen bildet „ein Fragen, das zunächst dadurch bestimmt werden kann, dass es nicht die abgeschlossene Ordnung, die die Frage auf eine Antwort bezieht, voraussetzt.“⁸⁵ Die Frage bestimmt keine bestimmten Antworten, sondern sie stellt sich selbst in Frage. Daher stehen Frage und Antwort nicht in einer funktionalen Beziehung, sondern in einer unbestimmten. Die Frage ist demzufolge selbst fraglich, was zu deren Offenheit führt.⁸⁶ Auch Humboldt hebt die Unbestimmtheit des Gegenstandes als Voraussetzung der Selbsttätigkeit des Denkens hervor.⁸⁷ Die Unruhe, die der Fremde verursacht, ist konstitutiv für Bildungsprozess. Denn für den Bildungsprozess braucht man „die Unbestimmtheit des Gegenstandes, da das jedesmal Vorgestellte weder immer vollkommen ausgemalt noch festgehalten zu werden braucht, ja dasselbe vielmehr von selbst immer neue Übergänge darbietet – eine Unbestimmtheit, ohne welche die Selbsttätigkeit des Denkens unmöglich wäre.“⁸⁸

Die Unbestimmtheit der Frage kann daher zum Bildungsprozess beitragen: „Bildung als Verzögerung geht gerade nicht in der funktionalen Beziehung von Frage und Antwort auf, in der Vermittlung von bestehenden Ordnungssystemen.“⁸⁹ Das folgende Zitat von Hans Blumenberg betont die Wichtigkeit einer Diskontinuität der Temporalstruktur für Bildungsprozesse ebenfalls: „Ich unterstelle, daß »Bildung« – was immer sie sonst noch sein mag – etwas mit dieser Verzögerung der funktionalen Zusammenhänge zwischen Signalen und Reaktionen zu tun hat. Dadurch werden ihre Inhalte, ihre »Werte« und »Güter«, sekundär.“⁹⁰ Die Aussage von Blumenberg

⁸⁰ Wagner: Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts. S. 35f.

⁸¹ Vgl. Wagner: Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts. S. 34f.

⁸² Vgl. Dörpinghaus, Andreas: Zu einer Didaktik der Verzögerung. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Häbel, Bielefeld, Janus Presse, 2003, S. 26.

⁸³ Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung. S. 26.

⁸⁴ Vgl. Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung. S. 26f.

⁸⁵ Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung. S. 27.

⁸⁶ Vgl. Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung. S. 26f.

⁸⁷ Vgl. Humboldt, Wilhelm von: Die Sprache als Ausdruck der Geistesform. In: Flinter (Hrsg.): Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. S. 119.

⁸⁸ Humboldt: Die Sprache als Ausdruck der Geistesform. S. 119.

⁸⁹ Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung. S. 27.

macht darauf aufmerksam, dass das verzögernde Moment die selbstverständlich verlaufende Sinnordnung in Frage stellt. Im Rekurs auf Wittgenstein lässt sich feststellen, dass das unbewusste Regelfolgen unterbrochen wird und durch die Verzögerung eine Reflexion über den Sinn des eigenen regelfolgenden Verhaltens gefordert wird. Dies kann damit begründet werden, dass das Regelfolgen mit dem gefragten Fragen verglichen werden kann, weil beides innerhalb des vertrauten Sinnzusammenhangs abläuft und daher selbstverständlich und unbewusst bleibt.

Bei der Selbstbezüglichkeit des Fragens soll jedoch nicht auf eine Antwort verzichtet werden,⁹¹ sondern „sie soll nur in einer reflektierten Weise erwogen und offengehalten werden.“⁹² „Es muss etwas fraglich sein, und das, was fraglich ist, ist ein Unbestimmtes, ein Fremdes, ein anderes oder auch ein anderer.“⁹³ Der Ausgangspunkt dieser Frage ist der Fremdbezug. Es geht um „ein Fragen jenseits vorgegebener Antwortstrukturen, um ein offenes Fragen.“⁹⁴ Das fragende Fragen sollte den Menschen aufgrund des Fremdbezugs zum Selbstentzug führen. Wenn die Entfaltung der Bildungsprozesse in einem Bezug auf sich, auf die Anderen und auf die Dinge besteht, vollziehen sich gleichzeitig der Entzug seiner Selbst, der Anderen und der Bestimmtheit des Gegenstandes.⁹⁵

Auf der didaktischen Ebene sollte dementsprechend versucht werden, Fragen zu stellen, die das Ordnungssystem überschreiten und daher eine direkte Antwort verhindern. „Denken wird zum Nach-Denken, das Zeit braucht, sich in Zeiterstreckt und vor allem ein selbstständiges Durch-Denken ist, das vorgegebene Lösungen nicht schlichtweg wiederholt, nicht im Spiel der kurzen Wege von Frage und Antwort aufgeht, sich darin nicht erschöpft.“⁹⁶ Die Verzögerung ist allerdings nicht mit der Langsamkeit oder mit einem sich Zeitlassen gleichzusetzen, sondern als ein tätiger, verantwortlicher Akt des Versuches zu Verstehen.⁹⁷

⁹⁰ Blumenberg, Hans: Anthropologische Annäherung an die Rhetorik. In: Ders.: Wirklichkeiten in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede. Stuttgart, Reclam, 1986, S. 124.

⁹¹ Vgl. Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung, S. 27.

⁹² Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung, S. 27f.

⁹³ Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung, S. 27f.

⁹⁴ Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung, S. 28.

⁹⁵ Vgl. Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung, S. 28.

⁹⁶ Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung, S. 29.

⁹⁷ Dörpinghaus: Bildung als Verzögerung, S. 571.

Nun wird es deutlich, weshalb das Philosophieren mit Kindern, das auf das interkulturelle Lernen zielt, seinen Ausgang in dem Fremden sucht, welches für die Bildung eine zentrale Rolle spielt. Durch die Konfrontation mit der fremden Weltanschauung wird die eigene, selbstverständliche Ordnung in Frage gestellt. Die Andersheit des Fremden lässt sich nicht in die eigene Denkkonstruktion einfügen und ruft folglich Störungen und Irritationen hervor, die keine unmittelbaren Reaktionen ermöglichen, sondern zum Nachdenken über die eigene Kultur führen. Durch diese verzögernden Zeitpraktiken entsteht eine neue Perspektive, die früher aufgrund der Selbstverständlichkeit und der Normalität des eigenen Kulturkreises verborgen geblieben ist. Das fragende Denken kommt insbesondere in der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen zustande. Denn der Fremde führt angesichts der Differenz zur eigenen Lebensform zum Durchbruch der „Ordnung, in der sich Frage und Antwort aufeinander beziehen.“⁹⁸ Der Fremdbezug, von dem die Verzögerung ausgeht, führt zum Selbstentzug, durch den sich die vertraute Sichtweise verändert.

Der Fremde, der ein anderes Weltbild besitzt, provoziert den bestehenden Sinn, so dass man sich der Kontingenz desselben bewusst wird. Wie Waldenfelds bereits erörtert hat, wird Eigenes fremd und umgekehrt wird Fremdes vertraut. Die Erfahrung der Verschränkung von Eigenem und Fremdem findet statt. Man erfährt also die Fremdheit, die einem innewohnt. Durch die Erkenntnis der Kontingenz der Kultur wird auch der Zusammenhang von den herrschenden Normen und dem Subjekt sichtbar, was zur Erkenntnis führt, dass man sich selbst aufgrund der Abhängigkeitsbeziehung durch den Anderen nicht transparent ist. Die Selbstentfremdung gilt insofern als eine notwendige Voraussetzung für die Anerkennung des Fremden und dessen Andersheit, weil sie von der unbewussten Selbstverständlichkeit der eigenen Kultur befreit und uns damit die Andersheit des Fremden anerkennen lässt. Der Selbstentzug vollzieht sich im Prozess des interkulturellen Lernens, welches zur Anerkennung des Anderen beiträgt.

Die These der Anerkennung als die Konsequenz des interkulturellen Lernens bestätigt auch Judith Butler in ihrem Buch *Kritik der ethischen Gewalt* mit der wichtigen Bedingung für die Anerkennung: „dass man durch etwas, was nicht man selbst ist, von sich selbst abgebracht wird – unter der

⁹⁸ Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung, S. 29.

Bedingung, dass man dezentriert wird und beim Erwerb einer Selbstidentität scheitert“.⁹⁹ *Etwas, was nicht man selbst ist* erweist sich hierbei als das Fremde bzw. der Fremde, was zur Selbstentfremdung führt. Butler macht drauf aufmerksam, dass das Subjekt sich durch seine eigene Undurchsichtigkeit für sich selbst charakterisiert, die Waldenfels wie bereits erwähnt als *Ummöglichkeit der vollkommenen Eigenheit des Selbst* dargestellt hat. Diese „Teilblindheit in Bezug auf uns selbst“¹⁰⁰ zu erkennen, ist eine notwendige Voraussetzung für die Anerkennung des Anderen.

Obwohl die Normen den Rahmen der Anerkennung bestimmen und als Wahrheitsregime fungieren, gibt es einen Möglichkeitsraum, in dem das Individuum mit den Normen kritisch umgeht und sie hinterfragt. Dies ist dadurch möglich, „dass Anerkennung in Bezug auf diesen Rahmen stattfindet bzw. dass die Normen der Anerkennung in diesem Bezug in Frage gestellt und verändert werden“.¹⁰¹ „Manchmal geraten Normen, die die Anerkennung regeln, gerade dadurch in die Krise, dass der Andere nicht anerkannt werden kann.“¹⁰² Der scheinende Versuch, andere anzuerkennen, führt zur Auseinandersetzung mit den Anderen und den Grenzen des eigenen Wahrheitsregimes.

Aus diesem Grund ist zu konstatieren, dass die sokratische Methode des philosophischen Gesprächs die spezifische Zeitstruktur des Bildungsprozesses miteinbezieht, da die Kinder im Gespräch durch Anstöße von außen affiziert und beunruhigt werden, so dass sie zur Reflexion über die eigene Kultur gelangen. Wie mühsam und langfristig der Bildungsprozess in der Auseinandersetzung mit der anderen Kultur dauern kann, veranschaulicht das folgende Zitat von Blumenberg: „Je mehr durch Evokation vom Bewusstsein an Aufmerksamkeit verlangt wird, umso mehr wehrt es sich dagegen durch Eingemeindung in seine Gewöhnlichkeit. Man kann das auch die Wiederkehr der Lebenswelt gegen ihre Widersacher nennen“.¹⁰³ In Bezug auf der Begegnung zwischen Menschen aus den verschiedenen Kulturen lässt sich diese Aussage so formulieren: Je mehr die Fremdheit das

Bewusstsein beunruhigt, desto mehr wehrt es sich dagegen, indem es sich in die Eigenheit zurückzieht. Es gilt daher sich bewusst zu sein, dass interkulturelles Lernen kein kurzfristiger Prozess ist und insbesondere in der Überforderung die Gefahr liegt, dass man sich gegenüber der Fremdheit verschließt.

Daher reicht der Selbstenzug allein nicht aus, sondern er muss zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Kultur weitergeführt werden. In diesem Sinne ist dem Philosophieren mit Kindern als eine äußerst gut geeignete Methode für das interkulturelle Lernen eine große Bedeutung beizumessen, da es den Kindern Raum zum Nachdenken und zu einer gemeinsamen Orientierung im Denken bietet. So fällt hierbei auf, dass das Philosophieren mit Kindern, das die Kinder zur Reflexion über ethnische Fragen anregt, schließlich zur Mündigkeit beitragen kann. Denn zur Mündigkeit gehört nicht eine bestimmte, inhaltliche Weltanschauung, sondern eine besondere Art und Weise des Umgangs damit.¹⁰⁴ Im philosophischen Gespräch, das die Kinder zur reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Kultur führt, geht es um einen reflexiven Umgang mit den bekannten und fremden Weltansichten. Mündigkeit ist „eine besondere Form der Bezogenheit zu dieser Weltanschauung“.¹⁰⁵ Dass man sich reflexiv mit den eigenen und fremden Weltbildern auseinandersetzt, anstatt sich passiv eine bestimmte Weltanschauung anzueignen, zeigt sich in der Artikulationsfähigkeit der angeeigneten Weltanschauung. Dazu gehört z. B. die Fragestellung, wie die eigene Weltansicht zustande gekommen ist und welche praktischen Folgen sie veranlasst. Bei der Mündigkeit geht es also darum, dass man seine eigene Weltanschauung kritisch überprüft und argumentativ vertreten kann.¹⁰⁶ Weil die Kinder beim philosophischen Gespräch dazu aufgefordert werden, ihren eigenen Standpunkt zu begründen, können sie sich dem pädagogischen Ziel, nämlich Mündigkeit, annähern.

In diesem Sinne entspricht das Verständnis der Mündigkeit von Meier der Idee der Selbstbestimmung bzw. der Autonomie bei Peter Biert: „Über sich selbst zu bestimmen, kann heißen, sich im eigenen Denken zu orientie-

⁹⁹ Butler: Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2007. S. 59.

¹⁰⁰ Butler: Kritik der ethischen Gewalt. S. 59.

¹⁰¹ Butler: Kritik der ethischen Gewalt. S. 34.

¹⁰² Butler: Kritik der ethischen Gewalt. S. 36.

¹⁰³ Blumenberg: Zu den Sachen und zurück. S. 205.

¹⁰⁴ Vgl. Meier, Robert E.: Mündigkeit. Zur Theorie eines Erziehungszieles. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1981, S. 16.

¹⁰⁵ Meier: Mündigkeit. S. 16.

¹⁰⁶ Vgl. Meier: Mündigkeit. S. 16.

ren und seine Überzeugungen auf den Prüfstand zu stellen.“¹⁰⁷ Dafür spielt das Bewusstsein über die Kontingenzen des menschlichen Lebens und dessen Vielfalt eine entscheidende Rolle, weil es eine Alternative des Denkens, Fühlens und Wollens beleuchtet.¹⁰⁸ Für die Selbstbestimmung des Menschen „ist die Kategorie des *Möglichen* von großer Bedeutung: der Gedanke, daß es nicht nur die eine, die eigene Weise gibt, ein menschliches Leben zu führen, sondern viele und ganz verschiedene. Selbstbestimmung verlangt einen Sinn für das Mögliche, also Einbildungskraft, Phantasie.“¹⁰⁹ Auch Kirsten Meyer betont das Wissen über die möglichen Alternativen des Handelns, des Wollens und des Meinens, um Autonomie zu erlangen. Dem Gedanken, dass das philosophische Gespräch bei den Kindern zur Mündigkeit und zur Autonomie verhelfen kann, liegt die Zuschreibung der gleichen Autonomie- und Vernunftfähigkeit sowohl für Erwachsene als auch für Kinder zugrunde.¹¹⁰ Hierbei ist Vernunft etwas, was „sich erst in einem gemeinsamen, sprachlich vermittelten Erfahrungsaustausch“¹¹¹ entwickelt. Das Einräumen der Autonomie des Kindes ist auch insofern bedeutsam, weil es der Tendenz entgegenwirkt, Kinder nicht als Akteure, sondern nur als Objekte von Modernisierungsprozessen zu beschreiben oder als solche zu instrumentalisieren.¹¹²

Aus der Analyse der Theorie Humboldts und Waldenfelds lässt sich das Philosophieren mit Kindern, das den Kindern das interkulturelle Lernen ermöglicht, als interkultureller Bildungsprozess beschreiben, denn das interkulturelle Lernen trägt über die Fremderfahrung hinaus zur Autonomie des Kindes bei.

¹⁰⁷ Bieri: *Wie wollen wir leben?* S. 16.

¹⁰⁸ Vgl. Bieri: *Wie wollen wir leben?* S. 12.

¹⁰⁹ Bieri: *Wie wollen wir leben?* S. 12. Auch vgl. Schaber, Peter: *Wertevermittlung und Autonomie*. In: Meyer, Kirsten: *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart, Philipp Reclam, 2010, S. 145.

¹¹⁰ Vgl. Martens: *Philosophieren mit Kindern*. S. 47.

¹¹¹ Martens: *Philosophieren mit Kindern*. S. 48.

¹¹² Vgl. Berg, Christa: *Kind/ Kindheit*. In: Benner, Dietrich, Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel, Beltz, 2004, S. 516.

ZUSAMMENFASSUNG

Um den Ertrag dieser Arbeit zusammenzufassen, ist an den Ausgangspunkt der Arbeit zu erinnern. Zunächst waren es insbesondere zwei Problemkonstellationen, von denen die Arbeit ausging: zum einen, dass zwar für das interkulturelle Lernen mit dessen Zielen wie Anerkennung des Fremden, Verständnis und Respekt für fremde Kulturen usw. plädiert wird, wobei allerdings der Struktur dieses Lernprozesses wenig Beachtung geschenkt wurde und aufgrund der einengenden Konzentration auf die Praxis eine Theoriebildung des interkulturellen Lernens erschwert wurde. Zum anderen ergab sich die Schwierigkeit, dass die Methoden für das interkulturelle Lernen nicht hinreichend sind, da sie in der pädagogischen Praxis oft auf die Wissensvermittlung und Wissensorientierung beschränkt bleiben und damit die Möglichkeit unterbinden, Anstöße zur Reflexion zu geben und schließlich neue Perspektiven zu eröffnen. Aus diesem konzeptuellen und methodischen Mangel des interkulturellen Lernens ergab sich die Notwendigkeit, den Prozess des interkulturellen Lernens eingehender zu beschreiben und eine für das interkulturelle Lernen angemessene Methode zu entwickeln. Da das Zusammenleben und Zusammenarbeiten mit den Menschen, die aus fremden Kulturkreisen stammen und somit eine fremde Sprache und fremde Lebensweise besitzen, in der modernen Gesellschaft und insbesondere für die Heranwachsenden unvermeidlich geworden ist, scheint diese Aufgabe sowohl gesellschaftlich als auch individuell unverzichtbar zu sein. Dementsprechend wurde in dieser Arbeit sowohl der interkulturelle Lernprozess als auch das Philosophieren mit Kindern als eine vielversprechende Methode dafür ausführlich dargestellt.

Da das interkulturelle Lernen kein bloßes Kennenlernen der fremden Kulturen bedeutet, sondern insbesondere den Perspektivenwechsel umfasst, welcher auf die Selbstentfremdung und die reflexive Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden beruht, muss für eine passende Methode des interkulturellen Lernens das entscheidende Kriterium darin bestehen, ob sie Kinder zur Fremderfahrung und somit zur kritischen Reflexion über die eigene und fremde Denk- und Handlungsweise führen kann. Die

affektive Betroffenheit, die sich in der Aufmerksamkeit auf das Fremde und im Staunen darüber widerspiegelt, kommt gerade durch die Unmöglichkeit einer begrifflichen Einordnung zustande. Aufgrund des Mangels an Wissen, Zugehörigkeit und Vertrautheit fällt das Fremde auf und verursacht Verwirrung, Irritation und Unverständnis. Dieser irritierende Zustand soll allerdings bis hin zur reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Kultur weiter entwickelt werden, damit die Kinder eine gewisse Distanz zur eigenen Denk- sowie Handlungsgewohnheit gewinnen können. Erst dadurch können sie eine neue Perspektive auf die Welt erhalten und der Kontingenz der eigenen Kultur bewusst werden, d. h. ihre Augen für die alternativen Denk- und Handlungsweisen öffnen.

Das Philosophieren mit Kindern erwies sich demzufolge in dieser Arbeit als eine äußerst geeignete Methode für das interkulturelle Lernen. Insbesondere der Ansatz von Ekkehard Martens weist auf das sokratische Philosophieren mit Kindern hin, womit es von anderen Methoden des interkulturellen Lernens wie z. B. Spielen im Sport- oder Theaterunterricht oder Kunstprojekten abzugrenzen ist. Während z. B. die Vorführung eines Rituals oder das Singen eines Liedes aus einem anderen Land als eine Methode des interkulturellen Lernens vor allem auf die sinnliche Wahrnehmung oder die Wissensaufnahme reduziert ist, veranlasst das gemeinsame Philosophieren mittels der sprachlichen Aufforderung von den Kindern eine Beschäftigung mit dem Fremden, welches einem wegen der Schwierigkeit einer sprachlichen Einordnung sowohl leiblich als auch geistig widerfährt.

Da in dieser Arbeit die leibliche Dimension der Fremderfahrung, von dem das interkulturelle Lernen hervorgeht, besonders akzentuiert wurde, kann die Skepsis entstehen, wie das Philosophieren mit Kindern, dessen Medium Sprache ist und welches vor allem die logische Denkfähigkeit benötigt, Kinder zur Fremdheit und zur Selbstentfremdung führen kann. Vertreter einer solchen skeptischen Position gehen gemeinhin davon aus, dass die Begriffs-Bildung eine rein kognitive und geistige Beschäftigung ist und das Staunen oder die Fremderfahrung wiederum rein leiblich und affektiv erfolgen. Diese Vorstellung von Leib und Seele erinnert an den cartesianischen Dualismus, welcher hinsichtlich seiner Implikationen für die Lerntheorie im zweiten Kapitel dargestellt und kritisiert wurde. Um die Möglichkeit des interkulturellen Lernens im Philosophieren mit Kindern einzusehen, muss man sich daher zuerst von diesem dualistischen Modell

von dem sprachbedingten Denken und der leibbedingten Affektivität verabschieden. Erst wenn die Verwobenheit der Sprache mit dem menschlichen Leib eingesehen wird, eröffnet sich eine neue Perspektive des Philosophierens mit Kindern für das interkulturelle Lernen. Die Besonderheit des Philosophierens mit Kindern liegt also im Verständnis der Sprache. So wurde bereits im ersten Kapitel in Anlehnung an Wittgenstein der kulturelle Aspekt der Sprache veranschaulicht, welcher in aller Kürze so beschrieben werden kann: Beim Spracherwerb lernen die Kinder nicht nur die Wörter mit deren Bedeutungen, sondern bestimmte Handlungs- und Denkmuster werden mit dem Spracherwerb internalisiert. Die sprachliche Gewohnheit ist daher sowohl geistig als auch leiblich ausgeprägt.

Aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit das Konzept des Philosophierens mit Kindern von Matthew Lipman für das interkulturelle Lernen als lückenhaft dargestellt, da Lipman die Sprache vorwiegend als das Mittel für die logische und selbstständige Denkfähigkeit betrachtet, aber die leibliche und kulturelle Dimension der Sprache ausgeklammert hat. So ist er blind gegenüber der Möglichkeit der Sprache, Kinder zur Fremderfahrung und zum Staunen zu bringen. Wie eng die Sprache mit Staunen, Verunsicherung und Irritation zusammenhängt, verdeutlicht Ekkehard Martens. Oft staunt man über etwas, weil es gerade schwierig ist, dieses in ein Begriffsschema einzuordnen. So erweist sich das Konzept des Philosophierens mit Kindern von Martens als besonders geeignet, da das Phänomen des Staunens nicht mit einem bloßen Gemütszustand gleichgesetzt wird, sondern als Grenzerfahrung zu verstehen ist, welche die Denk- und Handlungsmöglichkeiten berührt. Diesbezüglich veranschaulicht das Beispiel von Berrie Heesen, wie das Zeigen eines Bildes vom Design-Stuhl und die Diskussion über den Begriff des Stuhls Kinder zum Erstaunen und zur Reflexion führen können. Die Begriffs-Bildung wird daher von Martens neben dem Staunen ebenso als Weg des Philosophierens angesehen und der soziale und kulturelle Aspekt der Sprache wird dabei berücksichtigt. Statt einer Aneinanderreihung von dem Wissen über fremde Kulturen und fremde Menschen versucht das Konzept des Philosophierens mit Kindern durch die entfernende Frage die Kinder zum Staunen und zur reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Denk- und Handlungsweise zu führen.

Die weitere Besonderheit des Philosophierens mit Kindern liegt in der Methode des Philosophierens, insbesondere des sokratischen Philosophie-

rens, da das Philosophieren bei Sokrates nicht auf „philosophische Lehgebände, Theoreme oder Begriffsanalysen um ihrer selbst willen zielt, sondern auf eine mit begrifflich-analytischen Mitteln vollzogene Selbstklärung und Selbstoprüdung bei sich und anderen im Namen der „Tugend.“¹¹³ In diesem Sinne kann das Philosophieren mit Kindern die ethnische Reflexionsfähigkeit der Kinder fördern, die mit der der Tugend der respektieren den Toleranz unmittelbar zusammenhängt. Wer über die Normen und Werte, die die eigene Lebensform und Weltanschauung prägen, kritisch nachdenken kann, ist in der Lage, mit einem Blick des Fremden das Selbstverständnis der eigenen Kultur zu hinterfragen. Dies geht gemeinhin mit einer Offenheit und Neugier gegenüber dem Fremden einher. Das Verständnis vom Philosophieren als „vorwissenschaftlich[s] sokratisch[s]“ Philosophieren¹¹⁴ kann dem Philosophieren mit Kindern die Möglichkeit des interkulturellen Bildungsprozess eröffnen. Das Philosophieren als eine gemeinsame Tätigkeit und praktizierte Lebensform fördert bei den Kindern den gegenseitigen Respekt und die demokratische Gesprächskultur. Da Sokrates „eine Analyse der handlungsleitenden Begriffe“¹¹⁵ als eine Bedingung für „Überwindung eines blinden Handelns fordert“¹¹⁶ und Wittgensteins Sprachspieltheorie die Verbundenheit von Sprache mit dem regelfolgenden blinden Handeln verdeutlicht, besteht hier eine Parallele zwischen Sokrates und Wittgenstein. Neben der methodischen Gemeinsamkeit haben beide ebenso Gemeinsamkeiten beim Philosophieverständnis: „Wie Sokrates setzt auch Wittgenstein viel daran, den Dialogpartnern nicht nur die Sicherheit zu nehmen, mit der sie ihre Ausgangspositionen äußern, sondern sie im Zustand der Irritation und Aporie gewissenmaßen »schmoren« zu lassen.“¹¹⁷

Da die Verunsicherung der Kinder beim gemeinsamen Philosophieren, welches zum interkulturellen Lernen führen soll, durch die sokratische Methode bewusst anvisiert wird, kann der Einwand formuliert werden, dass die Kinder vorrangig das Sicherheitsgefühl in der Welt erschennen und ge-

¹¹³ Birnbacher, Dieter: Philosophie als sokratische Praxis: Sokrates, Nelson, Wittgenstein. In: Ders. (Hrsg.): Das sokratische Gespräch. Stuttgart, Reclam, 2002, S. 143.

¹¹⁴ Martens: Sokrates. S. 176.

¹¹⁵ Martens: Philosophieren mit Kindern. S. 115.

¹¹⁶ Martens: Philosophieren mit Kindern. S. 115.

¹¹⁷ Birnbacher: Philosophie als sokratische Praxis: Sokrates, Nelson, Wittgenstein. S. 155.

rade diese Vergewisserung eine wichtige Bedingung für ihre geistige Entfaltung ist. Der Einwand besteht hier darin, das Philosophieren mit Kindern, welches insbesondere durch die Verwirrung und Beunruhigung die Kinder zur Reflexion über ihre eigene und fremde Lebensform führen will, dem natürlichen Bedürfnis des Kindes entgegentritt und sogar die geistige Entwicklung des Kindes behindert. Jedoch wird diese Skepsis dadurch widergelegt, dass es oftmals ja um Fragen geht, die von den Kindern selbst gestellt werden und die Zeugnis einer natürlichen Beunruhigung und Verwunderung sind. Zudem liegt diesem Vorwurf ein grundlegender Denkfehler zugrunde, dass die Verwirrung und Irritation die geistige Entwicklung des Kindes verhindern würden. Aber solche Verunsicherungen sind gerade die Bedingung dafür, dass die Kinder zur Bewegung des Denkens gebracht werden. Erst dadurch entsteht für die Kinder die Möglichkeit, sich im Denken zu orientieren. Um die kindliche Beunruhigung ernst zu nehmen und bei der Orientierung im Denken zu helfen, erscheint das Miteinanderreden im gemeinsamen philosophischen Gespräch als äußerst wichtig, denn beim Philosophieren mit Kindern herrscht eine Gleichrangigkeit von allen Gesprächsbeteiligten und dem Gesprächsleiter und somit auch eine demokratische Gesprächskultur. Das gemeinsame Philosophieren hilft bei der selbstständigen Orientierung im Denken, welche als Ziel die Mündigkeit hat.

Die Arbeit tritt ebenso dem Einwand entgegen, dass das interkulturelle Lernen aufgrund der Betonung der kulturellen Unterschiede Gefahr läuft, dass die individuellen Differenzen lediglich auf deren ethnischen Charakter reduziert werden. Laut dieses Einwands könnte das Konzept des interkulturellen Lernens Konflikte und Abgrenzungstendenzen zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen verstärken, anstatt gegenseitigen Respekt zu fördern. Jedoch ergibt sich gerade aus dem Bewusstsein über diese Gefahr die Notwendigkeit, in dieser Arbeit ein Konzept des interkulturellen Lernens zu entwickeln, welches über die Fremderfahrung hinaus die kritische und ethnische Reflexionsfähigkeit fördert. Diese Theorie des interkulturellen Lernens grenzt sich von den inhaltslosen Parolen ab, welche bloß die kulturelle Vielfalt und deren Bereicherung für den Einzelnen, sowie dessen ökonomischen Nutzen für die Gesellschaft betonen. Gerade solche Parolen können Gefahr laufen, dass die Individualität ausgeblendet und ausschließlich die kulturellen und ethnischen Hintergründe des Einzelnen betont wer-

den. Denn die Akzentuierung der ethnischen Herkunft der Schüler, die jedoch ohne kritische Reflexion über die kulturellen Selbstverständlichkeiten erfolgt, kann Vorurteile bestätigen oder sogar verstärken. Aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit ein Konzept des interkulturellen Lernens vertreten, welches nicht mit einer oberflächlichen Präsentation der fremden Kultur oder des Fremden aufhört, sondern vorwiegend auf den Gewinn einer neuen Perspektive über das Gewohnte und die ethische Reflexionsfähigkeit zielt.

Die ausführliche Beschreibung des interkulturellen Lernprozesses führt zur Forderung, mehr Raum und Zeit für die Reflexionsmöglichkeit zu bieten und zwar dadurch, dass die Erfahrungen des Einzelnen in einem gemeinsamen Gespräch mittels der Sprach- und Denkfähigkeit zur kritischen Reflexion gebracht werden. Für die Lehrenden, welche die Kinder zum interkulturellen Lernen führen wollen, ergibt sich das philosophische Gespräch als eine vielversprechende Methode im Hinblick auf dessen Ziel, nämlich die ethische Reflexionsfähigkeit, die über die Wissensvermittlung hinausgeht. Für das interkulturelle Lernen, welches die Bedeutung der Fremderfahrung und des Perspektivenwechsels betont, ist die Fragestellung zentral, ob die Kinder durch die Fremderfahrung zum Nachdenken über ihre Selbstverständlichkeiten gelangen können.

Daher erweist sich das Philosophieren mit Kindern als eine besonders geeignete Methode für das interkulturelle Lernen. Das Philosophieren mit Kindern setzt sein Ziel nicht auf die interkulturelle Kompetenz, die mit der professionellen Handlungsfähigkeit und Handlungssicherheit zusammenhängt, sondern vielmehr auf die Autonomie des Kindes, so dass die Kinder über die Alternativen der Denk- und Handlungsmöglichkeiten verfügen können. Da diese ausschließlich durch das gemeinsame Gespräch und kommunikative Reflexivität möglich ist, lässt sich sogar zugespitzt schlussfolgern, dass nur das Philosophieren mit Kindern, das das interkulturelle Lernen ermöglicht, zum interkulturellen Bildungsprozess beiträgt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Applah, Kwame Anthony: *Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums*. München, C.H. Beck, 2007.
- Auernheimer, Georg: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 4²⁰⁰⁵.
- Augustinus, Aurelius: *Bekenntnisse*. Confessiones. Frankfurt a. M. [u.a.], Verl. der Weltreligionen, 2007.
- Barthes, Roland: *Die strukturalistische Tätigkeit*. In: Schiwy, Günther: *Der französische Strukturalismus. Mode, Methode, Ideologie*. Mit einem Anhang von Texten von de Saussure, Lévi-Strauss, Barthes, Goldmann, Sebagg, Lacan, Althusser, Foucault, Sartre, Ricoeur, Hugo Friedrich. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1969, S. 157-162.
- Beck, Herbert: *Neurodidaktik oder: Wie lernen wir?* In: *Erziehungswissenschaft und Beruf. Vierteljahresschr. für Unterrichtspraxis u. Lehrerbildung*. 51 (2003), Heft 3. S. 323-330. URL: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neurodidaktik/neurodidaktik_beck.pdf> (Stand: 25. Okt. 2011).
- Benner, Dietrich: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim, München, Juventa, 3²⁰⁰³.
- Berg, Christa: *Kind/Kindheit*. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel, Beltz, 2004, S. 497-517.
- Bieri, Peter: *Wie wollen wir leben?* St. Pölten, Salzburg: Residenz Verlag, 2011.
- Bimbacher, Dieter: *Philosophie als sokratische Praxis: Sokrates, Nelson, Wittgenstein*. In: Ders. (Hrsg.): *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart, Reclam, 2002, S. 140-165.
- Bittner, Rüdiger: *Was gut an Philosophie ist*. In: Meyer, Kirsten (Hrsg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart, Reclam, 2010.
- Blumenberg, Hans: *Anthropologische Annäherung an die Rhetorik*. In: Ders.: *Wirlichkeiten in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede*. Stuttgart, Reclam, 1986, S. 104-136.
- Blumenberg, Hans: *Zu den Sachen und zurück*. Hrsg. von Manfred Sommer, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2002.