

Eine didaktische Methode zum Erwerb der Reflexionskompetenz : Das philosophische Rätselspiel als selbstläufiges Gespräch

Takara DOBASHI and Eva MARSAL *

(accepted November 28, 2005)

Abstract. In diesem Beitrag stellen wir eine didaktische Methode zur Förderung der Reflexionskompetenz vor, die für den Kindergarten, den öffentlichen Grundschulunterricht aber auch für den Hochschulunterricht konzipiert und in praktischen Pilotstudien empirisch überprüft worden ist. Sehr aufschlussreich ist es, dass diese Methode gleichzeitig von der Ethik / Philosophie und der deskriptiven und rekonstruktiven Sozialforschung entwickelt wurde. Bei dieser Methode handelt es sich um eine Gesprächsmethode, in der die Akteure durch einen Impuls angestoßen miteinander ins Gespräch kommen. Die Aufgabe des Gesprächsleiters besteht darin, durch empathische und weiterführende Impulse die Interaktion in Form einer philosophischen Wahrheitssuche in Gang zu halten. In dieser kollektiven Bildung der Weltansicht durch Interpretation der Lebenswirklichkeit, Rückgriff auf vorhandenes Wissen, Dekonstruktionen und Umdeutungen, sowie neuartige Vernetzungen und kreatives Weiterdenken entwickeln die Probanden sinnstiftende Lebensdeutungen. Diese Gesprächsform wurde von uns als philosophisches Rätselspiel aus der frühen Philosophiegeschichte entlehnt und knüpft an ursprüngliche Muster der Menschheitsgeschichte an, Bildung zu entwickeln und zu transportieren. Im Mittelpunkt steht dabei die Kompetenzentwicklung. Die Kindheitsforscher und Pädagogen dagegen griffen auf die Gruppendiskussionsverfahren zurück, die in der Werbebranche entwickelt wurden und über den Umweg der Erwachsenen- und Jugendforschung als „selbstläufige“ Gespräche auf die Kindheitsforschung übertragen wurden.

Einleitung

Da das Philosophieren mit Kindern langsam in den Kindergarten und den öffentlichen Grundschulunterricht vordringt, wird verstärkt an der Entwicklung entsprechender didaktischer Methoden gearbeitet. Eine davon ist das philosophische Rätselspiel, das an ursprüngliche Muster der Menschheitsgeschichte anknüpft, Bildung zu entwickeln und zu transportieren und in der Antike eine lange philosophische Tradition hat. Im Mittelpunkt steht dabei die Kompetenzentwicklung.

Nachdem wir das philosophische Rätselspiel bereits praktisch in Pilotstudien eingesetzt und empirisch überprüft hatten, entdeckte wir eine gleichzeitig entwickelte parallele Form bei den Pädagogen, das „selbstläufige“ Gespräch, eine Unterform der Gruppendiskussionsverfahren. Diese Methode geht auf die Sozialpsychologie zurück, wurde von der deskriptiven und rekonstruktiven Sozialforschung in den Erwachsenen- und Jugendbereich übernommen und schließlich auf die Kindheitsforschung übertragen.

Genauso wie beim philosophischen Rätselspiel sollen die Kinder ihre eigene Weltansicht durch „selbstläufige“

Gespräche in kollektiven Mustern konstruieren, d.h. über längere Strecken hinweg ohne inhaltliche Beeinflussung eigene Konzepte bilden. Wie beim Philosophieren mit Kindern werden die Antworten nicht auf ihren normativen Wahrheitsgehalt überprüft und daran gemessen. „Das heißt, es interessiert nicht, ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern [...] was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierung dokumentiert [...]. Die Art und Weise, wie die Kinder ihre Welt konstruieren, wird daher nicht auf einen vermeintlichen Wahrheitsgehalt hin überprüft. Es interessieren [vielmehr] die in den Erzählungen zum Ausdruck gebrachten Selbstkonstruktionen.“¹ Um Missverständnisse vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, dass die Pädagogen sich hier auf einen empirischen Wirklichkeitsbegriff beziehen, wenn sie vom vermeintlichen Wahrheitsgehalt sprechen, philosophisch gesehen geht es ihnen ja durchaus im Sinne des sokratischen Rechenschaftsgebens um Wahrheit.

Das Setzen von Impulsen vertieft das Gespräch und hält es in Gang. Die Ernsthaftigkeit ist dadurch gewährleistet, dass die Kinder sich als Forschungspartner ange-

* Pädagogische Hochschule Karlsruhe

sprochen fühlen, deren Aussagen bedeutsam sind. Da es auch bei dem hochschulübergreifenden Forschungsprojekt² der Pädagogen um zentrale philosophische Fragen geht, nämlich um die Frage: „Wer bin ich?“, speziell: „Wer bin ich als Junge?“, lässt sich durchaus ein Bezug zum Philosophieren mit Kindern herstellen.

Wir finden es sehr bemerkenswert, dass wir die gleiche Methode entwickelten wie die Pädagogen. Zur Illustration möchte ich 3 praktische Beispiele vorstellen: Die Annäherung an den Begriff „Freundschaft“ im Kindergarten, die Reflexion über die Bedeutung von „Spiel“ mit Kindern einer 4. Klasse und die Entwicklung des Selbstkonzepts von „Junge-Sein“ und zwar in Bezug zu der von den Jungen einer 3. Klasse selbst aufgeworfenen Fragestellung, ob Jungen Babys bekommen können.

I. Menschheitsgeschichtliche Hintergründe des philosophischen Rätselspiels

Im Rahmen einer Pilotstudie zum Philosophieren mit Kindergartenkindern, also zu einem Zeitpunkt, an dem die Denkentwicklung beginnt, wollten wir bei der Entwicklung einer entsprechenden Methode auch zum Beginn der Denkentwicklung in der Menschheitsgeschichte zurückgehen. Dieser liegt nach Johan Huizinga³ bei den heiligen archaischen Rästelspielen. Damit der Erkenntnisprozess fortschreitet und der Geist aus der Dunkelheit entrissen wird, wird hier das vorhandene Erfahrungswissen in Fragen zusammengefasst und geistigen Wettkämpfern vorgelegt. Kultur wird nach Johan Huizinga nämlich ursprünglich dadurch geschaffen, dass die bloße Lebenserhaltung spielend durch Fragen überschritten und damit ein transzendierender Sinn in die Lebensbetätigungen hineingelegt wird.⁴ „Das Spiel besteht in der Notwendigkeit, unmittelbar *innerhalb der Grenzen und Regeln eine freie Antwort* zu finden und zu erfinden.“⁵

Ernst und Spiel vereinten sich in lebenserhaltenden Fragen, den heiligen Lebensfragen, die als rituelle Erinnerungs- oder Rätselfragen gestellt wurden. Genauso wollen auch wir mit unserem philosophischen Fragespiel den Erkenntnisprozess der Kinder durch Fragen voranbringen, indem wir die Kinder dazu anregen, in sich selbst hinein zu hören, sich durch die dabei entstehenden Antworten ihres eigenen Wissens

bewusst zu werden und ihren Bewusstseinsraum zu erweitern.

Philosophisch gesehen führen die Rätselspiele zum Sich-Wundern und bereiten den Prozess der Begriffsbildung vor. Die Griechen waren sich noch im aufgeklärten 5. Jahrhundert vor Christi des Zusammenhangs zwischen dem Rätselspiel und den Ursprüngen der Philosophie recht gut bewusst. So schreibt Klaerchos, ein Schüler des Aristoteles dass das Rätsel einmal Gegenstand der Philosophie gewesen ist, mit dem die Alten durch Fragegespräche Bildung initiierten.⁶

Den „Übergang vom kosmologischen heiligen Rätsel zum Verstandesspiel“ stellen die archaischen heiligen Rätselwettstreite dar, die in Frage-Antwortketten verlaufen. So wird zum Beispiel beinahe die ganze indische Sittenlehre als Frage-Antwort-Spiel zwischen dem Wassergeist des Waldteiches, der das Wasser bewacht und dem Pandava Yudhisthira entfaltet.⁷ Alle Weisheitssucher von den ältesten Zeiten bis hin zu den späteren Sophisten und Rhetoren bei den Griechen treten als typische agonale Wettkämpfer und Krieger auf. So fordern sie ihre Mitbewerber heraus, greifen sie mit heftiger Kritik an und verherrlichen ihre eigenen Meinungen. Die Form ihrer Inhalte „verrät noch ausdrücklich die Sphäre der Rätselaufgabe“⁸. Nach Huizinga zeigt sich das agonale Moment der archaischen Philosophie besonders darin, dass man zu dieser Zeit sogar geneigt ist, im gesamten Weltprozess einen ewigen Streit von Urgegensätzen zu sehen.⁹

II. Das philosophische Rätselspiel als didaktische Methode im Kindergarten: „Wer ist ein Freund?“

Eine bedeutsame Frage aus der von Ekkehard Martens so genannten Schatztruhe der Philosophie, die auch die Kindergartenkinder anspricht, ist die Frage: „Wer ist ein Freund?“. Genau wie bei den archaischen heiligen Rätselwettkämpfen, die in Frage-Antwortketten verlaufen, haben auch wir bei unserem philosophischen Fragespiel zur Initiierung eines philosophischen Denkprozesses „lebensnotwendige“ Rätselfragen als Kettenfragen aneinander gehängt. Durch diese Fragen wird der lebenswichtige Gegenstand umkreist und in Form einer operationalen Definition erfasst. Diese Fragen

haben die Funktion, den Kindern die Bereichsweite eines Konzepts zu vermitteln, damit die Kinder das gesamte interne Feld des Konzepts erfassen. In unserem Fall ging es um die „lebensnotwendige“ Rätselfrage: „Wer ist ein Freund?“

Diese Frage wurde mit folgenden Kettenfragen umkreist: „Was tut ein Freund?“ / „Was tust du für einen Freund?“ / „Was magst du besonders gern an Deinem Freund?“ / „Was magst du gar nicht an Deinem Freund?“. Diese Fragen fassen relevante Schwerpunkte des Alltagswissens zusammen, das jedem aufgrund seines vernunftbegabten Menschenverstandes zugänglich ist, und das die Philosophen wie z.B. Aristoteles, Cicero, Montaigne, Kant, die Romantiker etc. sehr differenziert weiterdachten. Diese deduktiven, theoriegeleiteten Fragen sollen den induktiven Denk- und Fühlprozess der Kinder anregen und ihnen die Möglichkeit geben, sich ihrer eigenen Erfahrungen und Wünsche bewusst zu werden. Der Begriff „Frage“ soll hier in einem sehr weiten Sinne verstanden werden, in Sinne einer Anfrage oder Anregung zum Denken, also als Impuls. Dieser Denkanstoß ist auch keinesfalls auf die Verbalebene beschränkt, er kann durch andere Ausdrucksformen wie Bilder, Gegenstände, Szenarien, Rollenspiele, Bilderbücher etc. bereichert werden.

Damit aber der philosophische Denkprozess aufrecht erhalten bleibt und die Fragen nicht in eine assoziative Beliebigkeit abgleiten, sollte sich die innere Dynamik des Gesprächs an den 3 Durchgängen orientieren, die im Rahmen des Philosophierens mit Kindern von Ekkehard Martens¹⁰ entwickelt wurden: dem *Sich-Wundern*, dem *Dialog-Handeln* und der *Begriffs-Bildung*. Mit Hilfe dieser drei Durchgänge, die sich wechselseitig durchdringen, soll das naturgemäße, kindgerechte Philosophieren gefördert werden.

Bei den Kleinkindern verläuft dieser Prozess zumindest auf der Sprachebene auf einem sehr schlichten Niveau. Davon ist allerdings nicht die Gefühlsebene betroffen. Das zeigte sich in der folgenden kurzen Sequenz:

Gesprächsleiterin: „[...] Wer ist für euch ein Freund?“
Die Kinder deuten auf ihren Freund / Freundin und sagen „Der da / Die da.“

Als Niki auf Mohammed deutet, schüttelt der den Kopf und sagt „Nein“.

Gesprächsleiterin: „Moment mal, du sagst, du bist nicht sein Freund?“

Niki beugt sich zu ihm hinüber und sagt: „Aber wir spielen doch zusammen. Du bist mein Freund.“

Gesprächsleiterin: „Niki sagt, ihr spielt zusammen und deshalb seid ihr Freunde. Meinst du das auch Mohammed.“

Mohammed schüttelt den Kopf.

Niki: „Oder machst du einen Witz? Du hast immer gesagt, du bist mein Freund.“

Mohammed schweigt und guckt weg.

Gesprächsleiterin: „Bist du sein Freund oder bist du nicht sein Freund? Sag mal.“

Mohammed: „Nein.“

Gesprächsleiterin: „Du sagst, du bist nicht sein Freund. Warum bist du nicht sein Freund?“

Mohammed: „Ich habe schon einen Freund.“

Gesprächsleiterin: „Ach, du hast schon einen Freund. Wie heißt denn der?“

Mohammed: „Philipp.“

Gesprächsleiterin: „Philipp. Und was machst du mit Philipp?“

Mohammed: „Draußen Spielen.“

Gesprächsleiterin: „Aha, du spielst mit ihm. Draußen.“

Niki zu Mohammed: „Ich spiele auch mit ihm. Philipp, du und ich, wir spielen draußen.“

Gesprächsleiterin zu Niki: „Also, du meinst, ihr seid alle drei miteinander befreundet, weil ihr zusammen spielt.“

Niki: „Draußen.“

Mit Hilfe dieser drei Durchgänge sollen die Kinder befähigt werden, ihre Welt noch genauer und reichhaltiger wahrzunehmen und sie auch mit anderen zu teilen, sowie einen Zugang zu der Welt der anderen zu finden. Es zeigte sich, trotz aller Einschränkungen, dass auch schon Kleinkinder dazu fähig sind, eine Denksequenz zu entwickeln und dass sie bereits über differenzierte ethische Konzepte verfügen.

III. Das philosophische Rätselspiel als Forschungsmethode in der Grundschule: „Was bedeutet das Spiel für mich?“

Mit 10-11 jährigen einer 4. Grundschulklasse in Karlsruhe wurde das „Philosophische Rätselspiel“ als Vertiefung innerhalb eines multimedialen Forschungsprozesses eingesetzt, in dem die Bedeutung erhoben werden sollte, die Kinder dem Spiel zumessen. Hier stellte die Kameraaufzeichnung keine hinderliche Bedingung wie im Kindergarten dar. Für die Auswertung der Filmtranskription wurden alle Kinderbeiträge nummeriert. Da das Spiel im Bewusstsein der Kinder ein „lebensnotwendiges Element ist, handelt es sich wie im archaischen Ursprungsmodell um eine „lebensnotwendige“ Rätselfrage, nämlich um die Frage „Was bedeutet das Spiel für mich?“ Diese Frage wurde u.a. mit folgenden Kettenfragen umkreist: „Tust du etwas dafür, dass du im Spiel Erfolg hast?“ „Was bewirkt Misserfolg bei Dir: stärkere Anstrengung oder Spielabbruch?“ „Darf man im Spiel Dinge machen, die an sich verboten sind?“ „Verändern Spiele das Verhältnis zum *Spielpartner*?“ „Kann man durch Spiele *wachsen*?“ Zwei transkribierte Filmausschnitte, bei denen die Kinder über das für sie zentrale Thema *Gewinnen - Verlieren* sprechen, sollen den Verlauf illustrieren:

1. Gesprächsausschnitt

- (67) M: Und warum hat er verloren beim Spielen?
 (68) M: Es kann ja nicht jeder gewinnen.
 (69) M: Es kann ja auch sein, dass er verloren hat, weil er nicht nachgedacht hat und einfach gedacht hat, ach, ich gewinne, mache ich einfach so, so.
 (70) M: Es ist ja eigentlich nicht ganz so wichtig, aber wenn man halt immer verliert, dann ist es irgendwann auch, dann macht es auch nicht mehr so viel Spaß.
 (71) J: Eigentlich also, wenn man das Spiel spielt, ist es eigentlich egal, ob man gewinnt oder verliert, weil, also ob man spielt, darauf kommt es ja an. Und es macht trotzdem Spaß.
 (72) K: Es muss ja Spaß machen.
 (73) K: Hauptsache es macht Spaß, denn immer zu gewinnen, so wie die Luise gesagt hat, macht also nicht so Spaß und also, das wichtigste an einem

Spiel ist, dass man immer Spaß hat.

- (74) K: Eigentlich ist es auch bei Wettrennen oder so, dabei sein ist alles.
 (75) M: Man sollte sich auch für die anderen freuen, wenn z. B. die Freundin gewinnt.
 (76) K: Man darf nicht sagen, oh, jetzt hast du gewonnen, jetzt mag ich dich nicht mehr, das ist ja gemein.
 (77) M: Dann macht das Spielen auch gar keinen Spaß mehr, wenn die Freundin dann sagt: Oh, jetzt hast du gewonnen, jetzt bin ich trotzig, also, das macht auch keinen Spaß mehr zu gewinnen.

2. Gesprächsausschnitt

- (167) K: Also, es gibt schlechte Verlierer und gute Verlierer. Die schlechten Verlierer, die regen sich voll auf und die guten Verlierer, die sagen: War ja nur ein Spiel, ist ja auch schön, wenn du gewonnen hast.
 (168) K: Wir haben einmal im Völkerball gegen unsere Parallelklasse verloren und da haben sie über uns gespottet und dann haben wir gewonnen und dann haben sie sich total aufgeregt, geärgert. Die konnten überhaupt nicht verlieren und wir, wir haben sie einfach ignoriert.
 (169) K: Die schlechten Verlierer, die sagen dann auch: Ja, ich hab mich auch gar nicht angestrengt und ich hab dich auch gewinnen lassen, dabei stimmt es gar nicht.
 (172) K: Man muss sich auch nicht wegen jedem aufregen, man kann sagen, es ist nur ein Spiel, gut, dass du gewonnen hast, jetzt können wir noch mal spielen.
 (175) K: In der Kernzeit habe ich auch mal gegen so jemand gewonnen. Der hat immer gesagt, ich bin noch in der 1. Stufe, ich bin noch in der 1. Stufe und wo er dann verloren hatte, ich hab extra schlecht gegen Mädchen gespielt und so was, weil er nur nicht zugeben wollte, dass er verloren hatte.

Die Kinder unterscheiden zwischen schlechten und guten Verlierern. „Schlechte Verlierer“ attribuieren den Misserfolg nicht auf das eigene Unvermögen oder Pech, sondern auf unlautere Manipulationen des Sie-

gers oder auf bewusst eingesetzte mangelnde Leistungsbereitschaft. Siegen diese „schlechten Verlierer“, so verspotten sie die Spielpartner. Die Kinder dagegen, die akzeptieren können, dass sie verloren haben, also „Gute Verlierer“ sind, freuen sich mit dem Sieger und hoffen beim nächsten Spiel auf einen Erfolg. Ein guter Verlierer zu sein gilt als hohe Spielkompetenz. Letztendlich kommt es aber nicht auf das „Siegens“ oder „Verlierens“ an, sondern auf das „Spiel“ als solches. Insgesamt zeigten die Schülerinnen und Schüler ein großes Interesse an dem Thema „Spiel“. Sie sprachen sehr konzentriert und themenbezogen über ihre Erfahrungen und Gedanken, die sie mit dem „Spiel“ verbanden. Das philosophische Element ist dabei 1. durch den Gegenstand: „Das Spiel als anthropologische kulturbe gründende Grundkonstante“, gegeben, und 2. durch die Haltung, die die Kinder diesem Gegenstand gegenüber einnehmen sowie die daraus resultierende Wahrheits suche.

IV. Das „selbstläufige“ Gespräch: als Forschungs-methode in der Grundschule: „Was machen die Jungen?“¹¹

Ohne dass die Forschungsgespräche zur Rekonstruktion und Konstruktion des Selbstkonzepts von Jungen von den Kindheitsforschern als philosophische deklariert wurden, fallen sie aus den oben genannten Gründen ebenfalls darunter. Der Ausgangspunkt für diese Forschung ist die Beobachtung, dass die Jungen seit einigen Jahren zunehmend durch gewalttätigstes, delinquentes Verhalten auffallen und auch insgesamt schlechtere Schulergebnisse zeigen als die Mädchen. Außerdem scheinen die Jungen auch erhebliche Probleme zu haben, eine eigene, für sie selbst befriedigende und sozial akzeptierte Identität des Jungeseins zu finden¹² Dieser Diskurs zu den Jungen wird als Defizitdiskurs bezeichnet. Er veranlasste die Forscher zu fragen, ob diese Defizite durch die männlichen Selbstkonzepte verursacht werden. Deshalb ging die Hochschulübergreifende Forschergruppe der Frage nach, welche Selbstkonzepte Jungen im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht haben und wie diese Selbstkonzepte zwischen Jungen kommuniziert werden. Ein Großteil der Auseinandersetzungen über die Definition der Identität findet nämlich in den Gleich-

altrigengruppen statt. „Die Jungen sind Akteure und Adressaten des *doing gender* sogleich. Sie produzieren Bilder von Jungensein und Männlichkeit, können sich an ihnen orientieren und müssen sich zugleich vor ihnen rechtfertigen.“¹³ In gemeinsamen Lebenswelten, besonders den institutionellen, sind Kinder durch eine fundamentale Sinnschicht miteinander verbunden, die ihre Lebenserfahrungen prägen. „Wenn sie also im Gespräch zusammen-kommen, tritt ihr kollektives Erleben zu Tage: Kinder erzeugen ihre Welt wesentlich in den verschiedenen Praktiken des Miteinander-Redens“.¹⁴¹⁵ Dieser Prozess findet in der ethnographischen Kindheits- und Grundschulforschung zunehmend Beachtung.¹⁶

Wie Jungen in der Interaktion ihre Selbstkonzepte ausbilden und von welchen Konzepten sie dabei ausgehen, wird dabei mit Hilfe des „selbstläufigen Gesprächs“, in 9 sehr kleinen Gruppen mit 8- und 9-jährigen einer dritten Grundschulklasse untersucht. Insgesamt sind 34 verschiedene Jungen daran beteiligt. Die Gespräche werden durch sehr allgemeine Impulse angestoßen und mit konkreten Fragen ergänzt. Zur Veranschaulichung dient eine in Freiburg aufgenommene Passage. Bei dieser hatte der Interviewer die Jungen dazu angeregt, über das Jungesein zu sprechen. Richard gibt dem Gespräch eine neue Richtung, indem er betont, dass zum Jungesein „Kinder kriegen“ gehört.

- | | | |
|-----|-------------|--|
| 311 | Richard | Kinder kriegen. |
| 312 | Junge | „Des geht halb. Ja.“ |
| 313 | Interviewer | Kinder willst du haben? |
| 314 | David | Ja ich auch |
| 315 | Armin | Vielleicht. |
| 316 | David | Ich auch. |
| 317 | Armin | Vielleicht später. |
| 318 | Philipp | Ja bei dir geht's ja nicht, |
| 319 | Richard | Wieso? |
| 320 | Philipp | Ja bei Jungs geht's doch gar nicht weil Jungs kriegen doch keine |
| 321 | Jungen | [MEHRERE DURCHEINANDER] |

- 322 Philipp Doch doch doch.
- 323 David Ja bei Jungs Baby
Doch aber bei Mädchen geht des au nich die brauchen erst mal n Jungen.
- 324 Junge Ha ja clever hehehe
- 325 Interviewer Und dann erzähl noch n bisschen weiter
- 326 Philipp Des nennt man S E X [BUCHSTABIERT] äh ja?
- 327 Junge Ja.
- 328 Philipp S E X [BUCHSTABIERT].
- 329 Interviewer Ja, also der Richard hat gerade gesagt, dass er gerne Kinder kriegen würde.
- 330 Philipp Nein ich will Kinder kriegen.
- 331 Interviewer Genau.
- 332 Richard, David, Armin Ich auch. Ich auch. Ich auch
- 333 Interviewer Erzählst du noch ein bisschen weiter, was du noch* wie du dir deine Zukunft vorstellst?
- 334 Richard Hm. *Versorgen* halt die Kinder, ein *Haus* kaufen, hm:
- 335 Armin Ich weiß
- 336 Interviewer Was meinst du mit *Versorgen*?
- 337 Richard Essen geben
- 338 Philipp Um sie kümmern
- 339 Richard Äh um sie kümmern, dann Kleidung kaufen kann mir nen Laptop nicht leisten.
[LACHEN]
- 340 Interviewer Nee.
- 341 Philipp Ich ich Und dann is das so dass ein Junge des is ja des is ja
- 343 David Also wirklich des is ja das neu hey hey des is ja das Neuste so n kleines Baby so dududu
- 344 Philipp Hey hey guck mal nacktes Mädchen nackter Junge kleine ganz kleine Babys uihi krr [LACHEN] zusammengestoßen
- 345 Armin Mir platzt der Kopf
- 346 [PHILIPP LACHT]
- 347 Armin Ist nich witzig.
- 348 Interviewer Und die anderen, würdet ihr auch gerne Kinder haben? du hast schon gesagt gell? und dann will ich noch Pilot werden und ich will halt, ich will nicht auf ich will nich einmal um die Welt fliegen, sonst komm ich zu spät nach Hause zum Abendessen. [LACHEN]
- 349 David Sondern lieber so immer so Asien und Europa rumfliegen.
- 350 Interviewer Mhm.
- 351 David Also nicht um die Welt, weil dann komm ich wirklich zu spät zum Abendessen.

Thomas Fuhr teilt diese Episode in vier Phasen ein. In der ersten Phase (311-317) gilt das Thema Kinder-Kriegen, als ein möglicher, wenn auch nicht ein zwingenden Aspekt des Männlichseins. In der zweiten Phase (318-328) wird die zunächst hergestellte Asymmetrie zwischen Männern und Frauen: Frauen können Kinder bekommen, sie – die Jungen – dagegen nicht, in eine Symmetrie überführt und zwar durch das rekonstruierte Wissen, dass zur Befruchtung beide Geschlechter nötig sind. In der dritten Phase (329-332) wird die Form der Interaktion angestoßen, die Fuhr „Übertrumpfen“ nennt. Philipps Widerspruch „Nein, ich will Kinder kriegen“ führt einen Wettbewerb ein, als ob nur einer der Jungen

nicht zustimmen, so findet z.B. für Piaget bei den Symbol-Spielen kaum bis gar kein Lernen statt.¹⁷ Für andere Spieltheoretiker dagegen ist alles Lernen *Spielen*, wie z.B. für Wilhelm Schmid, der diese Position in seinen „Philosophischen Überlegungen zur Lebenskunst“¹⁸ entfaltet.

Schluss

Theorien des Lernens entstehen im Kontext weit reichender kultureller Deutungen des Menschen. Sie sind grundlegende Vergewisserungen über die Form oder die Formen des Lernens vor dem Hintergrund der nie abgeschlossenen Vergewisserung des Menschen über sich selbst und die Welt.

In unserem Beitrag haben wir das philosophische Rätselspiel als eine Lernmethode im Rahmen des „Philosophierens mit Kindern“ für die Grundschule und den Kindergarten als selbstläufiges Gespräch vorgestellt. Philosophisch angeregt wurde diese Methode durch die archaischen Rätselspiele, die als agonale Wettkampfspiele das Schicksal herausforderten und nach Johan Huizinga durch die „heiligen Lebensfragen“ Kultur schaffend wirkten, vor allem durch den Rückbezug auf die drei Initiationsbedingungen des Lernens: der Selbsterfahrung, dem Umgang mit Menschen, und dem Umgang mit Gegenständen / Gegenstandsbereichen. Beim philosophischen Rätselspiel mit Kindern wird Spielen als Lernen begriffen und Lernen als Spielen. Nach Ekkehard Martens¹⁹ geschieht das Spielen wie das Philosophieren, zwar nicht ohne Regeln oder ritualisierte Abläufe, lässt aber unterschiedliche, unvorhersehbare Spiel- und Denkmöglichkeiten zu, befreit uns aus einer starren Haltung als ängstliches Klammern an „der“ Wirklichkeit und ermöglicht damit die philosophische Wahrheitssuche, die bereits in der Kindheit beginnt.

Anmerkungen

1. Michalek, R. & Schönknecht, G. (2004), S. 199.
2. Beteiligte Hochschulen: Technische Universität Chemnitz, Katholische Universität Eichstätt. Pädagogische Hochschule Freiburg, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
3. HUIZINGA, J.: (1938) 2001.
4. Ebd., S. 9.
5. Caillois, R. 1982: S. 14.
6. Ebd. S. 127.
7. Vgl. Ebd. S. 127.
8. Vgl. Ebd. S. 130f.
9. Vgl. Ebd. S. 131.
10. Martens, E. 1999.
11. Vgl. Fuhr, T. 2004.
12. vgl. z.B. Böhnisch 2004.
13. Michalek, R. & Schönknecht, G. (2004), S. 198.
14. Breidenstein & Kelle 1998, S. 108.
15. Michalek, R. & Schönknecht, G. (2004), S. 198.
16. Beck & Scholz., 1995.
17. Piaget/Inhelder, 1977, S. 325.
18. Schmid, W. 2005, S. 19-29.
19. Martens E. 2005, S.6.

Literatur

- Beck, Gertrud & Scholz, Gerold: *Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule*. Reinbeck bei Hamburg 1995.
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga: *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*, Weinheim und München 1998
- Caillois, Roger: *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Frankfurt /M.; Berlin 1982.
- Fuhr, Thomas (PH Freiburg): *Was machen die Jungen? Plädoyer für ein neues Hinhören und Hinschauen*. Vortrag zum Tag der Pädagogik, Uni Karlsruhe am 13. 11. 2004
- Huizinga, Johan: *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Hamburg (1938) 2001.
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Psychologie Verlags- Union.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppen-diskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Marsal, Eva & Dobashi, Takara: *Das Spiel als Kultur-technik des ethischen Lernens*. Münster 2005.
- Martens Ekkehard: *Das Spiel im philosophischen Netz der Methoden*. In: Marsal, Eva & Dobashi, Takara: *Das Spiel als Kultur-technik des ethischen Lernens*. Münster 2005., S. 2-8.
- Martens, Ekkehard: *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart.

- Michalek, R. (2004). *Jungen sprechen über Schule. Analyse von Interaktionsstrukturen und doing gender-Prozessen in Gruppendiskussionen mit Grundschulern*. In Arbeitskreis Interpretationswerkstatt der PH Freiburg (Hrsg.), *Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der Lehrerinnenbildung*. Herbolzheim: Centaurus, S. 91-119.
- Michalek, R. & Schönknecht, G. (2004). *Gruppendiskussionen mit Grundschulern – methodische Aspekte*. In Esslinger-Hinz, I. & Hahn, H. (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Schule steigern. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde*. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 198-206.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel: *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Essays über die Ausformung der formalen operativen Strukturen*. Freiburg (Breisgau) 1977, S. 322f.
- Schmid, W.: *Leben als Spiel? Philosophische Überlegungen zur Lebenskunst*. In: Eva Marsal & Takara Dobashi: *Das Spiel als Kulturtechnik des ethischen Lernens*. Münster 2005, S. 19-29
- Stanat, P. & Kunter, M. *Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich*. In: Deutsches PISA-Konsortium (2003), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich, S. 211-242.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2004). *Grundschulförderklassen und Schulkinder gärten in Baden-Württemberg im Schuljahr 2003/04* (Statistische Berichte Baden Württemberg. Unterricht und Bildung, Artikel-Nr. 3229 04001). Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.