

# Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Die Erläuterung des theoretischen Ansatzes von Ekkehard Martens

Takara Dobashi and Eva Marsal<sup>1</sup>

(Received 30. September 2005)

In diesem Beitrag stellen wir das Konzept des „Philosophierens mit Kindern“ von Ekkehard Martens vor, und zwar an Hand einer Skizzierung seiner theoretischen Grundlagen und der darauf aufbauenden von ihm selbst durchgeführten Unterrichtspraxis in der öffentlichen Schule. Im Mittelpunkt der Bildung steht für Martens die Frage nach der Wahrheit, als der Schlüsselqualifikation: „Sich im Denken zu orientieren“. Seine anthropologische Voraussetzung ist die Überzeugung, dass die Frage nach der Wahrheit mit dem vernünftigen, elementaren Denken von jedermann, auch von Kindern, angezielt werden kann. Das naive Philosophieren der Kinder bedarf aber der Kultivierung und Förderung durch das geschulte Philosophieren der Erzieher, die den Kindern Hilfe zur Selbsthilfe schulden, indem sie das noch unbeholfene Philosophieren *von* Kindern durch ein Philosophieren *mit* Kindern weiterentwickeln. Das Fünf-Finger-Modell der philosophischen Methoden: die Phänomenwahrnehmung, das hermeneutische Verstehen, die begriffliche Analyse, der dialektische Disput und das spekulative Phantasieren bieten dazu eine ebenso große Hilfestellung wie die Schatztruhe der Inhalte aus der reichhaltigen Tradition der Philosophie in ihren unterschiedlichen kulturellen Gestalten. Philosophieren ist nämlich immer ein „*Nachdenken über etwas*“. Zur Illustration dienen zwei Unterrichtsbeispiele, in denen die Frage nach der *Autorität* bzw. die Frage nach dem *Glück* aufgearbeitet werden.

**Key Words:** Sich im Denken orientieren, Die drei Durchgänge: Sich Wundern, Dialog-Handeln und Begriffsbildung, Das Fünf-Finger-Modell

## I. Problemstellung

„Was ist das eigentlich, was ich tue? Und was will gerade ich damit?“ Diese Fragen, mit denen Friedrich Nietzsche in einem gesellschaftskritischen Aphorismus<sup>1</sup> die Bildungsinhalte seiner Zeit anprangert, da diese gerade „Die persönlichsten Fragen der Wahrheit“, ausklammern, nimmt Martens als Ausgangspunkt, um auf die Notwendigkeit hinzuweisen, Kinder zum Denken anzuleiten.<sup>2</sup> In Anschluss an Nietzsche und Kants Forderung „Sich im Denken zu orientieren“, rückt Martens die Frage nach der Wahrheit als anthropologische Grundkonstante in den Mittelpunkt der Bildung. Die Frage nach der Wahrheit kann mit dem vernünftigen, elementaren Denken von jedermann auch von Kindern angezielt werden.

## II. Die drei Durchgänge

Da sich das philosophische Weiterdenken als kritisches Ferment unserer privaten und gesellschaftlichen

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Lebenspraxis aber nicht von selbst entwickelt, schlägt Martens zur Kultivierung der Selbstorientierung, d.h. des naturgemäßen, kindgerechten Philosophierens drei Durchgänge vor, die sich wechselseitig durchdringen: das *Sich-Wundern*, das *Dialog-Handeln* und die *Begriffs-Bildung*.<sup>3</sup>

### 1. Sich-Wundern

Mit dem *Sich-Wundern*, dem Staunen (thaumazein) setzt das Philosophieren ein, d.h. mit diesem „Überwältigt-Werden von der Rätselhaftigkeit des Seins“ beginnt sowohl die Weltgeschichte der Philosophie, als auch die individuelle philosophische Entfaltung einer jeden Person. Dieser Durchgang orientiert sich am ehesten am kindlichen Denken und beschäftigt sich mit den traditionellen Fragen der Philosophie wie Glück, Freiheit, Gott, Zeit, Sprache und Identität. Pädagogisch wird dieser innere Impuls in den Erziehungsmaximen von Platon, Aristoteles und Schopenhauer aufgegriffen.

Da Philosophieren aber *Immer-Weiter-Denken* heißt und zu keinem endgültigen Abschluss gelangt, steht das *Sich-Wundern* nicht nur am Anfang des Denkens, sondern auch als spekulative Offenheit am vorläufigen Ende des aktuellen Denkprozesses. Damit kann das *Sich-Wundern* genauso gut den ersten Durchgang präsentieren, wie den letzten.

### 2. Dialog-Handeln

Beim *Dialog-Handeln* begegnen sich das „unbefangene“ kindliche Denken der „Weltneulinge“<sup>4</sup> und das potentiell rationale Denken der in ihrer Kultur zivilisierten Erwachsenen und befruchten sich gegenseitig. Martens weist aber an verschiedenen Stellen<sup>5</sup> darauf hin, dass das naive Denken des Kindes, das durch seine eigenständigen Denkmuster sehr anregend auf die konventionellen Denkstrukturen der Erwachsenen wirken kann, keinesfalls in romantisierender Weise als „Befreiungspotential“ instrumentalisiert werden darf.

Die Richtung der Hilfestellung soll stets die vom Erwachsenen zum Kind sein, da das Kind auf die Erwachsenen angewiesen ist. So schreibt Martens dezidiert: „Das ‚unbefangene‘ oder naive Philosophieren der Kinder bedarf jedoch der Kultivierung und Förderung durch das geschulte Philosophieren von Erwachsenen, die den Kindern Hilfe zur Selbsthilfe schulden, indem sie das noch unbeholfene Philosophieren von Kindern durch ein Philosophieren mit Kindern weiterentwickeln und wach halten, statt sich in einem Akt unterlassener Hilfeleistung an ihm wie an einem Jungbrunnen bloß zu ergötzen oder in falsch verstandener reformpädagogischer oder antiautoritärer Libertinage alles so zu lassen, wie es ist. Kinder sollen zwar [...] auf keinen Fall gegängelt werden, sie sollen aber auch nicht alleine gelassen werden“.

Im Vordergrund des *gemeinsamen Dialogs* sollen dabei die sprachlichen Handlungen des Behauptens, Nachfragens, Prüfens, Bestreitens oder der Zustimmung stehen, die zusammen in sokratischer Haltung geprüft werden.

### 3. Begriffsbildung

Eine entscheidende Hilfestellung zum Selbstdenken können die Erwachsenen den Kindern dadurch geben, dass sie ihnen Möglichkeiten zeigen, sich selbst zu artikulieren<sup>6</sup>. Eine zentrale Dimension bietet hierbei die Sprache. Deshalb lernen die Kinder im dritten Durchgang, der *Begriffs-Bildung*, ihre Ausdrucksfähigkeit durch den souveränen Umgang mit Begriffen zu verbessern.

## III. Das Fünf-Finger-Modell

### 1. Elementares Philosophieren

Das „Miteinander Reflektieren“ und „elementare Philosophieren“ ist also durch die Haltung der Neugier,

Offenheit und dem Willen sich verständlich zu machen, sowie den anderen zu verstehen, gekennzeichnet. Damit dieser Prozess sich günstig gestaltet, stellt die Philosophiegeschichte Gelingensbedingungen bereit, die mit ihren philosophischen Methoden gegeben sind. „Die Methoden lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- etwas genau und differenziert beobachten und beschreiben  
(phänomenologisch)
- jemanden verstehen, wie man selber oder ein anderer etwas versteht oder ansieht (hermeneutisch)
- begrifflich und argumentativ prüfen, was jemand zu verstehen gibt  
(analytisch)
- einander widersprechen und miteinander über Behauptungen streiten  
(dialektisch)
- phantasieren und sinnieren, wie man etwas ganz anders verstehen könnte  
(spekulativ).

Die fünf elementaren Methoden des Philosophierens – die nicht mit den elaborierten Methoden der entsprechenden philosophischen Richtungen verwechselt werden dürfen – bilden als Fünf-Finger-Modell zusammen eine Hand. Im prinzipiell unabschließbaren Prozess des Weiterdenkens lassen sich die Methoden in kein streng lineares Schema mit einem festen Anfang und Ende pressen und sind nicht voneinander zu isolieren. Vielmehr sind sie lediglich Akzente oder einzelne Finger der ganzen Methoden-Hand.“<sup>7</sup>

## 2. Elementare Kulturtechnik

Diese philosophische Methodenkompetenz lässt sich als eine elementare Kulturtechnik auffassen, und zwar als eine handwerkliche Technik. „Als Kulturtechnik ist Philosophieren in einem dreifachen Sinne *elementar*: sie ist einfach, grundlegend und unverzichtbar. Die Kulturtechnik des Philosophierens ist einfach, insofern sie mit möglichst gut verstehbaren und praktizierbaren Anfangsschritten beginnt und somit im Prinzip für jeden geeignet ist. Zweitens ist die Kulturtechnik elementar im Sinne von grundlegend, insofern sie die Voraussetzungen unseres Denkens und Handelns aufzuklären versucht. Drittens schließlich ist sie elementar, insofern sie für unser Leben als denkende Menschen ebenso unverzichtbar ist wie die Atemtechniken für das Atmen – zwar kann man normalerweise auch ohne sie recht gut atmen oder philosophieren, in Problemfällen aber braucht man hilfreiche Techniken. Ferner bedeutet das spezifisch *kulturelle* Moment der Kulturtechnik des Philosophierens ebenfalls dreierlei. Philosophie in ihrer rationalen Gestalt ist, so erstens, ein wesentliches Erbe unserer europäischen Kultur, ohne auf diese beschränkt zu sein. Zweitens ist sie ein Mittel zur Gestaltung unserer demokratischen Kultur, das speziell in problematischen Situationen, wie der Krise des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, der Multikulturalität oder der Globalisierung, besonders nützlich ist. Vor allem aber ist sie, so drittens, nicht nur ein nützliches Mittel zu einem guten Zweck des (demokratischen) Zusammenlebens und vielleicht sogar des gemeinsamen Überlebens, sondern sie ist vor allem Selbstzweck als unverfügbare Selbst-Kultivierung oder Persönlichkeitsbildung im Sinne einer Horizonterweiterung und reflexiven Lebensform.

Dass man schließlich zum Philosophieren nicht nur einen Werkzeugkasten der unterschiedlichen Methoden braucht, sondern auch eine Schatztruhe der Inhalte aus der reichhaltigen Tradition der Philosophie in ihren unterschiedlichen kulturellen Gestalten dazugehört, sollte extra betont werden, um nicht dem Irrtum eines bloßen Formalismus zu verfallen. Philosophieren ist immer ein „*Nachdenken* über *etwas*“. Die Schatztruhe enthält den unterschiedenen Methoden entsprechend fünf Fächer: Phänomenbeschreibungen, Deutungsmuster, Begriffsunterscheidungen und Argumentationsfiguren, kontroverse Positionen sowie Gedankenexperimente, Metaphern und Vergleiche, etwa zu Fragen was Freundschaft, Glück, Gerechtigkeit oder Erkennen heißt.“<sup>8</sup>

Wie die Verwirklichung dieser Theorie ganz praktisch aussehen kann, stellen wir in zwei Unterrichtsbeispielen vor.

## IV. Unterrichtsbeispiele

### 1. „Der kleine Prinz“ oder: Was ist Autorität?<sup>9</sup>

Den Nutzen des „Fünf-Finger-Modells“ für das sokratisch akzentuierte Philosophieren mit Kindern illustriert Martens exemplarisch in einer Doppelstunde mit 15 Sechst-Klässlern eines Gymnasiums, also 11-12 jährigen Kindern anhand der für diese Altersklasse problematischen Frage, was Autorität ist. Durch den Bezug zu persönlichen und gesellschaftlichen Problemerkahrungen haben die Schülerinnen und Schüler einen direkten phänomenologischen Zugang zur Fragestellung. Die entwicklungspsychologische Umbruchsituation nötigt die Heranwachsenden nämlich zu einer neuen Klärung dessen, was Autorität bedeutet, d.h. sie müssen sich analytisch den Begriff unter Zuhilfenahme ihrer hermeneutisch ausgewerteten Erfahrungen erarbeiten. Das spannungsgeladene Thema *Autorität* führt dabei leicht zu kontroversen Diskussionen, so dass die Kinder beginnen, dialektisch zu philosophieren, wobei sie ihre gegensätzlichen Argumente entweder spekulativ mit Gedankenexperimenten unterfüttern oder konsensual auflösen können.

Um in der vorgegebenen Zeit zu einem befriedigenden Abschluss zu kommen, wählte Martens als Methode ein inhaltlich gelenktes Unterrichtsgespräch mit gezielten Fragen, Zusammenfassungen, etc. und einen anregenden literarischen Text, nämlich Kapitel X aus dem Buch „Der kleine Prinz“ von Antoine de Saint-Exupéry.

In diesem Kapitel kommt der kleine Prinz aus seiner weiten Reise durch das Weltall zu einem kleinen Planeten, der gerade so groß ist, dass sein König dort Platz für seinen königlichen Thron findet. Der kleine Prinz wird hocheifrig als Untertan begrüßt. Da der ganze Planet mit dem Hermelinmantel des Königs bedeckt ist, muss der kleine Prinz stehen bleiben und kann nicht dem Befehl des Königs gehorchen, sich zu setzen gehorchen. Da er sehr müde ist, gähnt er.

*„Es verstößt gegen die Etikette, in Gegenwart eines Königs zu gähnen“, sagte der Monarch. „Ich verbiete es dir.“*

*„Ich kann es nicht unterdrücken“, antwortet der kleine Prinz ganz verwirrt. „Ich habe eine weite Reise gemacht und nicht geschlafen...“*

*„Dann“, sagte der König, „befehle ich dir zu gähnen. Ich habe seit Jahren niemand gähnen sehen, das Gähnen ist für mich eine Seltenheit. Los! Gähne noch einmal! Es ist ein Befehl.“*

*„Das ängstigt mich, ich kann nicht mehr...“, stammelte der kleine Prinz und erröte. „Hm, hm! antwortet der König. „Also dann ... befehle ich dir, bald zu gähnen und bald ...“*

*Er murmelte ein bisschen und schien verärgert.*

*Denn der König hielt in hohem Maße darauf, dass man seine Autorität respektiere. Er duldet keinen Ungehorsam. Er war ein absoluter Monarch.*

*Aber, da er sehr gütig war, gab er vernünftige Befehle.*

*„Wenn ich geböte“, pflegte er zu sagen, „Wenn ich einem General geböte, sich in einen Seevogel zu verwandeln, und wenn dieser General nicht gehorchte, es wäre nicht die Schuld des Generals. Es wäre meine Schuld.“<sup>10</sup>*

Das weitere Gespräch zwischen den beiden dreht sich um die universelle Herrschaft, die der Monarch für sich beansprucht, und die sich sogar auf die Sterne, die Sonne etc. beziehen, von denen der König ebenfalls absoluten Gehorsam fordert. Dabei wird deutlich, dass es dem König nicht um das Glück seiner Untertanen geht, sondern nur um seine Macht, um den absoluten Respekt vor seiner *Autorität*. Trotzdem kann der König den Wunsch des kleinen Prinzen nach einem Sonnengang nicht gleich erfüllen, sondern erst dann, wenn die Bedingungen dafür günstig sind. Der Monarch erteilt seine Befehle nämlich nach dem Prinzip „Sollen impliziert Können“:

*„Man muss von jedem fordern, was er leisten kann“ antwortet der König. „Die Autorität beruht vor allem auf*

*der Vernunft. Wenn du deinem Volke befehlst, zu marschieren und sich ins Meer zu stürzen, wird es revolutionieren. Ich habe das Recht, Gehorsam zu fordern, weil meine Befehle vernünftig sind.“*  
[...]“Deinen Sonnenuntergang wirst du haben. Ich werde ihn befehlen. Aber in meiner Herrscherweisheit werde ich warten, bis die Bedingungen dafür günstig sind.“ [...]... das wird sein gegen ...das wird heute Abend gegen sieben Uhr vierzig sein! Und du wirst sehen, wie man mir gehorcht.“

Martens setzt den (unverkürzten) Text unter dem Aspekt ein, dass dieser die Kinder durch die Demonstration dessen, was *Autorität* nicht sein sollte, zum eigenen Nachdenken provoziere.

Nachdem Martens die Kinder über das Stundenziel, *das Nachdenken über die Autorität*, informiert hatte, versucht er zunächst den Begriff *Autorität* in einer Blitzumfrage durch synonyme Termini einzukreisen. Die Einfälle der Kinder: „Macht, Herrschaft, Kompetenz, Lehrer, Eltern, Polizist, Politiker“ hält Martens an der Tafel fest und lässt diese Begriffe anhand von eigenen Erfahrungen erläutern. Auffällig ist, dass die Kinder vor allem negativ gefärbte Erlebnisse berichten, z.B. von „Lehrern, die Strafen nach Lust und Laune verteilen“. Zur Weiterentwicklung des Denkvermögens zielt Martens durch die Bitte um zusammenfassende Fragen eine höhere Abstraktionsebene an. Dabei schälen sich für die Textarbeit und weitere Diskussion folgende 2 Hauptfragen heraus:

- 1) Was alles gehört zur Autorität?
- 2) Wie unterscheidet sich „schlechte“ von „guter“ Autorität?<sup>11</sup>

Sobald der Textauszug verteilt und von den Kindern gelesen ist, fragt Martens kurz den Kenntnisstand und die Einschätzung des Werkes „Der kleine Prinz“ ab und informiert über den Autor, der in diesem Buch an seine Erfahrungen mit einer einsamen Flugzeugpanne als Pilot in der Wüste Sahara anknüpfte, *bei der er dem kleinen Prinzen begegnete, der von einem fernen Planet gekommen war, um einen Freund zu finden und am Ende der Geschichte auf geheimnisvolle Weise wieder dorthin zurückkehrt*. Obwohl also die begrifflich-argumentative Arbeit im Mittelpunkt dieser Einheit steht, verzichtet Martens also nicht auf die texthermeneutische Erschließung, zu der u.a. auch die Klärung unverständlicher Begriffe gehört.

Der Einstieg in die inhaltliche Textarbeit erfolgte durch die Unterstreichung aller Stellen, die nach dem Urteil der Arbeitsgruppen im Zusammenhang mit *Autorität* stehen. Die jeweiligen Abschnitte sollten an die Tafel geschrieben werden. Dabei einigten sich die Kinder auf folgende Zitate: „Untertan“, „Macht“, „befehle ich dir“, „dass man seine *Autorität* respektiere“, „absoluter Monarch“, „Die *Autorität* beruht vor allem auf der *Vernunft*“, „wie man mir gehorcht“. Durch den Vergleich mit ihren eigenen Stichworten an der Tafel stellen die Schüler fest, dass es sich in beiden Fällen um eine *Autoritätsperson* handelte, die mit einer bestimmten Klasse von Eigenschaften ausgestattet ist wie z.B. Macht, Herrschaft, Vernunft. Zu diesen Eigenschaften gehört auch die Haltung, die einer *Autoritätsperson* gegenüber eingenommen wird: „Eine *Autorität* ist immer eine *Autorität* für jemanden, dem sie etwas befiehlt oder der sie respektiert.“<sup>12</sup>

Als Ergebnis der Diskussion wurde zur Beantwortung der ersten Frage an der Tafel festgehalten: „Träger (Wer ist *Autorität*?), Subjekt (*Autorität* für wen?), Gebiet (*Autorität* wofür?)

Anhand dieser Kriterien überprüfte die Klasse, ob der König wirklich in diesem Sinne eine *Autorität* ist. In Bezug auf den letzten Punkt (Gebiet) kamen die Schüler zu dem Schluss, dass die *Autoritätsansprüche* entweder gegen nicht einlösbar sind, weil sie gegen die Natur verstoßen oder lächerlich sind, wie der Befehl, sich zu setzen. Da im Text erwähnt wird, dass der König „nichts kann“, besitzt er auch keine Sach*autorität*, stellt also außerhalb der *Amtsautorität* keine *Autorität* dar, der Respekt zu zollen ist.

Danach wandten sich die Schüler der zweiten Frage zu und diskutierten sehr kontrovers, ob der König als

absoluter Monarch eine schlechte Autorität repräsentiere. Die Kontroverse, die darauf zurückzuführen war, dass der König einerseits „gütig“ genannt wurde, andererseits aber „aufgeblasen“ und „trottelig“ wirkte, gipfelte in der Frage, „was in diesem Zusammenhang ‚gut‘ heißt und ob zum guten Charakter auch eine gute Sachkompetenz hinzukommen muss“<sup>13</sup>. Als Diskussionsergebnis wurde an der Tafel notiert, dass sich eine „gute Autorität“ durch *Macht* (etwas durchsetzen können), *Sachkompetenz* (etwas gut wissen und können) und *Charakter* (als Mensch gut sein) auszeichnet.

Ein Rollenspiel zu dem Gedankenexperiment, ob Autorität wirklich erforderlich ist, bildete den Abschluss der Einheit. In diesem Medium vereinten sich die 5 philosophisch orientierten Methoden. Inhaltlich ging es um die Frage, ob ein geplanter Sportplatz gebaut werden solle oder nicht. Die Klasse wurde in eine Teilnehmergruppe (Vertreten des Bauamts, des Sportvereins und der Bürger) und eine Beobachtergruppe unterteilt. Die Diskussion der Teilnehmer verlief heftig, aber ergebnislos, was an der mangelnden Sach-, Kommunikations- und Entscheidungskompetenz lag. Die Schüler kamen zu dem Schluss, dass eine Autoritätsperson durchaus sinnvoll sei, aber das genaue Gegenbild zum König im Buch vom „Kleinen Prinzen“ darstelle.

## 2. Bedeutet Glück zu tun, wozu man Lust hat?<sup>14</sup>

In der 7. Klasse eines Hamburger Gymnasiums philosophierten Ekkehard Martens und Barbara Brüning mit 25 Schülern in einem 4stündigen Unterrichtsprojekt über das Verständnis von Glück.

Als Impuls schreibt Martens die Frage „*Was ist Glück*“ an die Tafel. Dazu kommen nur sporadische Antworten wie: Glücksspiel, Glücksbringer oder Geldfinden.

Zur geistigen Anregung liest Martens deshalb mit den Schülern aus Platons Dialog „Lysis“ den Ausschnitt 207 d - 209 c, in dem Sokrates mit dem zwölfjährigen Lysis darüber spricht, ob ihn seine Eltern glücklich machen und was eigentlich *Glücklichsein* heißt. Um zu erfassen, was Sokrates und Lysis unter Glück verstehen, werden die einzelnen Definitionsversuche von den Kindern thesenartig an der Tafel festgehalten.

### AUSGANGSMEINUNG:

1. These: Glück ist, das zu tun, wozu man Lust hat.

Da Sokrates aber auch Tätigkeiten anführt, die Lysis nicht ausführen darf, wie z.B. den Rennwagen lenken, muss diese These näher bestimmt werden. Die präzisere These lautet daher:

2. These: Glück ist, das zu tun, wozu man Lust hat, wenn man alt genug ist.

Auch diese These ist Sokrates noch zu weit, wie er an Gegenbeispielen beweist, so dass sie wiederum exakter gefasst werden muss:

### SCHLUSSMEINUNG:

3. These: Glück ist, das zu tun, wozu man Lust hat, wenn man alt genug und klug genug dazu ist.

Die 3. These wurde von den Schülern nicht akzeptiert, einerseits wegen der Einschränkungen, andererseits wegen des Fehlens entscheidender Elemente, z.B. der sozialen Komponenten. So verstanden die Mädchen unter Glück, geliebt zu werden und einen Freund zu haben. Vor dem Hintergrund dieses Diskussionstands sollten die Schüler in kleinen Gruppen einen neuen Dialog schreiben. Anschließend wurde die Frage reflektiert, ob Platons Argumentation richtig sei? In der letzten Stunde bildeten die Texte der Kinder die Gesprächsgrundlage für die abschließende Frage: Was meinen wir jetzt?“

Der folgende Dialog „Carsten und sein Freund“, der von einer Jungengruppe formuliert worden war, wurde in diesem Zusammenhang von den Kindern heftig diskutiert:

*„Frank: Carsten, dein Vater und deine Mutter haben dich doch sehr lieb, nicht wahr?“*

*Carsten: Ja, selbstverständlich!*

*Frank: Bist du der gleichen Ansicht wie Sokrates im Text in der dritten These?“*

*Carsten: Ja.*

*Frank: Aber wärst du glücklich, die ganze Zeit immer das gleiche zu tun, wozu du Lust hast?“*

*Carsten: Nein, auf gar keinen Fall!*

*Frank: Bist du mit dem glücklich, was du hast?“*

*Carsten: Nein und ja!*

*Frank: Was soll das heißen, nein und ja?“*

*Carsten: Ja, weil ich alles habe, was ich zum Leben brauche und damit zufrieden sein kann, nach der Meinung meiner Eltern, und nein, weil ich nach meiner Meinung viel mehr nach Herzenslust tun dürfte.*

*Frank: Deiner Meinung nach ist Glück also, dass man tun darf, was man will, ohne Altersbegrenzung und Geldbegrenzung.“<sup>15</sup>*

Die Kinder waren sehr beeindruckt vom diesem Dialog. Franks Einwand „Aber wärst du glücklich, die ganze Zeit immer das gleiche zu tun, wozu du Lust hast?“ blieb allerdings relativ „nebulös“ und wurde schließlich dahingehend aufgelöst, dass nur wenige Dinge in Frage kommen, wenn jemand nur das tut, wozu er alt und klug genug ist. Trotzdem herrschte weiterhin Unklarheit darüber, was nun eigentlich „Glück“ sei. Aus dieser Aporie versuchten die Mädchen mit einem „Brief an Sokrates“ herauszuhelfen:

*„Nach unserer Meinung ist Glück nicht, wenn man tun darf, was man will, sondern: wenn man mit sich und seiner Umgebung zufrieden ist; wenn man jemanden hat, der einen mag, dem man vertraut und mit dem man sprechen kann (z.B. wenn man Krach mit seinen Eltern hat und zu einem Freund gehen kann, mit dem man reden kann); wenn man gesund ist und seine Familie auch gesund ist.“<sup>16</sup>*

Alle waren einhellig der Meinung, dass die Argumentation der Briefschreiberinnen einleuchtend sei, konnten das aber nicht näher begründen.

Da es den Kindern nicht gelang, eine allgemeine, rational begründete Definition von Glück zu finden, schlug ein Kind die salomonische Lösung: „Glück hat eben viele Gesichter“ vor. Im weiteren Gesprächsverlauf wies ein Junge darauf hin, dass die Thesen von Sokrates noch durch den Zusatz „tun, wozu man Lust hat, wenn es anderen und einem selbst nicht schadet“ ergänzt werden sollten, da jeder auch selbst Verantwortung für sein Glück trage. Daraufhin versuchten die Kinder, die „Auslöser“ für das Glück zu ergründen und diskutierten dabei die äußeren Umstände, also das, was Aristoteles die „Hilfsgüter des Glücks“ nennt, wie das Angewiesensein auf die Liebe und Fürsorge der Eltern, Freunde und Geld. Wie in den Frühdialogen Platons lehnten die Schülerinnen und Schüler eine letztgültige Definition, eine „Glücksformel“ ab. Damit endete das Nachdenken aporetisch, d.h. ohne abschließende Antwort.

## V. Schlussbemerkung

Nach Martens ist das „Philosophieren als jeweiliges Weiterdenken im Sinne des sokratischen, Rechenschaftgebens“<sup>17</sup> nicht nur für Kinder möglich sondern sogar notwendig, damit die Kinder nicht im Laufe der Schulzeit vom Fragezeichen zum Ausrufezeichen geradegebogen werden.<sup>18</sup> Deshalb soll die Weiterentwicklung der individuellen und gesellschaftlichen Denk- oder Sprachmuster, die den Inhalt unserer „Alltags“ oder „Lebensphilosophie bilden“<sup>19</sup> systematisch auch im philosophisch geprägten Ethikunterricht bzw. in Japan, im Moralunterricht gefördert werden. Bereits Kant bemühte sich darum, „konkrete didaktische Vorschläge zu machen, wie man bereits Zehnjährigen den kategorischen Imperativ vermitteln könnte und sah darin sogar den Probiertestein

für die Wahrheit seines gesamten philosophischen Systems<sup>420</sup> Seine vier entscheidenden anthropologischen Fragen: „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? (Kant, Logik A 25/26)<sup>421</sup> dienen als Orientierung für die Themenstellungen, die in die „Schatztruhe“ der Inhalte aufgenommen werden sollen. Diese Reflexionen sollen gemeinsam mit den philosophischen Methoden, die Martens im Fünf-Finger-Modell miteinander verbunden hat, dabei helfen, einen Sachverhalt, ein Lebensproblem, „Etwas-Kritisch-Gewordenes“ zu überprüfen. Zur Illustration haben wir Unterrichtseinheiten zu den Fragestellungen „Was ist Autorität“ und „Was ist Glück“ vorgestellt, die Martens mit seiner Mitarbeiterin Barbara Brüning bzw. alleine durchgeführt hat. Diese Einheiten demonstrieren, dass Kinder einen erheblichen Gewinn aus dem Philosophieren ziehen, das bei ihren Alltagsphänomenen einsetzt und dass unter Heranziehung der „Schätze“, die die lange Denkgeschichte des Menschen zu bieten hat, als philosophisch-handwerkliche Tätigkeit fortgesetzt wird..

## Anmerkungen

- 1) Nietzsche, F., MA, 1878, Bd. 1, § 196.
- 2) Vgl. Martens, Ekkehard, E., 1999, S. 9ff.
- 3) Ebd.
- 4) Ders., 2004, S.17.
- 5) Vgl. Martens, Ekkehard 1999: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart S. -Martens, Ekkehard 2004: Philosophieren mit Kindern als elementare Kulturtechnik. In: Müller Pfeiffer .. S.17.
- 6) Martens beschränkt die kindliche Artikulationsfähigkeit dabei durchaus nicht auf die Ebene der Verbalsprache, sondern bezieht auch nichtdiskursive Medien (Bilder, Spiele etc.) mit ein. Vgl. das Kapitel: *Diskursive und nichtdiskursive Rationalität*. In: Martens, E., Brüning, / B., 1991, S. 42.
- 7) Ders., 2005a, S. 12.
- 8) Ebd., S. 13.
- 9) Ders., 2005b, S. 74ff..
- 10) Ebd., S. 78.
- 11) Ebd. S. 75.
- 12) Ebd., S. 76.
- 13) Ebd., S. 77.
- 14) Martens, E., Brüning, / B., 1991, S. 42ff.
- 15) Ebd., S. 43
- 16) Ebd., S. 43.
- 17) Martens, E.1979, S. 7.
- 18) Vgl. Ebd., S. 7.
- 19) Vgl. Ebd., S. 8.
- 20) Ebd., S. 7. – Vgl. auch Ders., ZDP 1980, S. 82.
- 21) Ders., 2004, S.11.

## Literatur

- Nietzsche, Friedrich, *Menschliches, allzu Menschliches*, 1878.
- Martens, Ekkehard / Brüning, Barbara: Philosophieren mit Kindern. Sokrates, Lysis und das Glück. In: uni hh Beiträge aus der Universität Hamburg XXVI, Hamburg 1991. 42ff.
- Martens, Ekkehard: *Das Spiel im philosophischen Netz der Methoden*. In: Eva Marsal & Takara Dobashi (Hg.) Das Spiel als Kulturtechnik des ethischen Lernens, Münster-Berlin-Hamburg-Wien, 2005, S. 10-15.
- Ders.: „Der kleine Prinz“ oder: *Was ist Autorität?* In: Corinna Hößle & Kerstin Michaelik (Hg.), Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens, Batt-mannsweiher 2005b, S. 68-80.

- Ders.: *Philosophieren mit Kindern als elementare Kulturtechnik*. In: Hans-Joachim Müller & Silke Pfeiffer, (Hg.): Denken als Didaktische Zielkomponente - Philosophieren mit Kindern der Grundschule, Batt-mannsweiher 2004, S. 7-18.
- Ders.: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts Philosophieren als elementare Kulturtechnik Hannover 2003.
- Ders.: (Hrsg.) Gut leben. (Textsammlung für die Schule). München 2001.
- Ders.: *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart 1999.
- Ders.: Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie. Stuttgart 1997
- Ders.: *Die Sache des Sokrates*. Stuttgart 1992.
- Ders.: (Hrsg.) *Das Wahrheitsgebot oder: Muss man immer die Wahrheit sagen?* Für die Sekundarstufe I. Stuttgart 1982.
- Martens, E.: „*Pixie*“ in einer vierten Grundschulklasse, ZDP 2 /80.
- Martens, E.: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover 1979.