

Caring in der Erziehung zum Denken

— Eine Entwicklungsstudie über das innovative Lernen —

Takara Dobashi & Eva Marsal¹

(Angenommen 6. Oktober 2009)

Zusammenfassung: Wir wollen in diesem Artikel durch einen Überblick über die Vorgeschichte des Konzepts “Care” und “Caring” den innovativen Stellenwert des “Caring Thinking” in der Erziehung präsentieren und versuchen, eine Strategie der Erziehung für “besseres Denken” zu entwickeln. Das Prinzip der Erziehung symbolisiert sich seit Sokrates als „Sorge für die Seele“. Dieses Konzept wurde in der mittelalterlichen Erziehung im Zusammenhang mit der christlichen Erlösung der Seele gestellt und wurde in der Zeit der Aufklärung verweltlicht. Die moderne Philosophie vertiefte den Begriff bis zur ontologischen bzw. existenziellen „Sorge um das Dasein“. Bis heute umfasst der Begriff „care“ die beiden Aspekte “Fürsorge für andere” und “Angst / Besorgtsein um jemanden oder etwas”. Die Terminologie “Caring” entstammt dagegen der ethischen Diskussion um “Gerechtigkeit” contra “Caring” als Grundlage für das moralische Urteil. Diese Erkenntnis wurde in der Schulerziehung als “caring education” in die Praxis umgesetzt. Im Rahmen der emotionalen Erziehung ist “Caring Thinking” als Teil der caring education im Paradigma des Philosophierens mit Kindern didaktisch elaboriert worden. Die Unterrichtspraxis „Neuorganisierte Familie“ von Toshiaki Ose interpretieren wir als ein konkretes Beispiel des Lehrens und des Lernens von *Caring Thinking*.

Stichwörter: Care, Seelsorge, Erziehung der Emotion, Kokorokudaki, Caring Thinking

Einleitung

In diesem Beitrag wollen wir “Caring Thinking” als eine innovative Lehr- und Lernstrategie in einen philosophiegeschichtlichen und didaktischen Zusammenhang stellen. Dabei gehen wir einerseits auf die geistesgeschichtlichen Hintergründe der “Sorge für die Seele” ein und andererseits auf die Erziehung zum “besseren Denken”, das die Erziehung des kritischen, kreativen und Caring Thinking umfasst und nach Lipman durch gemeinsames “Nachforschen” in der community of inquiry erfolgt. Durch diese Praxis wird gleichzeitig das demokratische Denken in der Gesellschaft gefördert. Außerdem gehen wir auch auf die gegenwärtige Theoriediskussion ein, die durch die Differenzen der Terminologie zwischen den Begriffen “Pädagogisches Caring”, Caring-Erziehung und “Educatives Caring” bestimmt wird. Um einen Praxisbezug herzustellen, demonstrieren wir an einem Unterrichtsexperiment die Einübung in das “Caring Thinking”.

¹ Pädagogische Hochschule Karlsruhe

I. Vom Begriff *cura* bis zu *Caring* –Ein historischer Überblick zum Konzept Caring

(i) “Care” oder die “Sorge für die Seele” als philosophische und theologische Kategorie

Der Begriff “Sorge” entstammt dem alltagsprachlichen Kontext und geht in seinem Bedeutungsumfang etymologisch auf den römischen Mythos der Göttin *cura* zurück. *Cura* steht für zwei gegensätzliche Interpretationen von “Sorge”: (a) Angst, Furcht, Bangigkeit, (b) Fürsorge, Teilnahme, Hingabe, Anderen Glück geben. Deshalb kann *Cura* sowohl im engen Sinn als “Fürsorge für andere” verstanden werden oder auch ganz allgemein ein “Besorgtsein um jemanden oder etwas” bezeichnen.

Im philosophiegeschichtlichen Zusammenhang geht die Haltung “Sorge für die Seele” auf Sokrates und Plato zurück. So nannte Sokrates seine eigene Erziehungspraxis im Rahmen seines praktischen Philosophierens “Sorge für die Seele”, worunter er das Streben nach *Arete* verstand, mit der die schöne Seinsweise der Persönlichkeit verbunden ist (vgl. Murai, 1966). So sagt der angeklagte Sokrates in seiner Verteidigungsrede: “Nichts anderes tue ich, als dass ich herumgehe, um jung und alt unter euch zu Überreden, nicht zuerst für Leib und Vermögen, sondern für die Seele zu sorgen, damit sie aufs Beste gedeihe...”. Bei Plato wird Sokrates als “Fachmann für die Sorge um die Seele” (*technikos peripsyches therapeias*) bezeichnet. Im Blick auf die Unsterblichkeit der Seele systematisiert Plato die sokratischen Anregungen zum “Sorgen für die Seele”. Der Begriff “Sorge” ist deshalb im klassischen Altertum mit der Seele verbunden. Diese Sorge soll bewirken, dass sich der Mensch darum bemüht, seine Seele so zu stärken, dass ihre Wanderung in die Unsterblichkeit gelingt. Hieraus lässt sich die therapeutische Funktion des philosophischen Gesprächs bei Sokrates ableiten. Ursprünglich wird die Seele mit “Lebenskraft” gleichgesetzt, und in diesem Zusammenhang mit dem Atem (*Odem*). Dies ist noch im Alten Testament zu spüren, in dem “Sorge für die Seele” als “Seelsorge”, Hilfe zum Atmen, Hilfe zum Klagen und Loben vor Gott verstanden wird, damit der Mensch wieder in den Atemrhythmus Gottes hineinkommt. Nach hebräischem Verständnis ist die Seele ein Relationsbegriff, der nicht nur die Relation des Menschen zu Gott zum Ausdruck bringt, sondern auch das Selbstverhältnis des Menschen zu sich und seinem Mitmenschen. Im Neuen Testament verkörpert die Seele nicht das “Göttliche / Gute” im Menschen, da der gesamte Mensch durch die Sünde erlösungsbedürftig ist. Seelsorge im NT heißt nach J. Schniewind deshalb “Paraklese”. Die Paraklese umfasst Trost, Mahnung, Ermutigung, Einladung (vgl. Takahashi, 2001, pp.4f). Ebenso kann man auch in Jesu heilenden Umgang mit Kranken und Besessenen ein biblisches Modell therapeutischer oder gar exorzistischer Seelsorge erkennen. In der Rezeptionsgeschichte der Seelsorge entwickelt sich der Begriff “Sorge” in seinem Bedeutungsgehalt weiter, durch das christliche Mittelalter hindurch bis zur Aufklärungszeit, in der es nicht mehr um das Heil oder die Seligkeit der Seele geht, sondern um den Nutzen für die Gesellschaft und für die Tugend des Einzelnen. “Seelsorge” hieß nun, für den sittlichen Zustand der Gemeinde zu sorgen. So wurde z.B. die Schulaufsicht die “allerspeziellste Seelsorge” genannt, in der Aufklärung und moralische Besserung vorherrscht. Die Ziele der Seelsorge waren nun “Glückseligkeit, Beruhigung, Zufriedenheit und Genügsamkeit”. Bei Friedrich Schleiermacher ist Seelsorge der Teil des Kirchendienstes, der “sich mit den Einzelnen beschäftigt, die aus der Identität mit dem Ganzen herausgefallen sind”. “Seelsorge” wurde eine Art Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. Moeller, 2004, S.150-173).

Bemerkenswert im Rückblick ist der Begriff “Sorge” in der deutschen Klassik. Goethe lässt die “Sorge”, die er negativ als Angst oder Furcht deutet, in *Faust II* (v.11384-11498) als Phantom personifiziert auftreten. So ist die Sorge, neben den anderen graue Weibern “Mangel”, “Schuld” und “Not” das dritte graue Weib, das für “alle Welt nichts nütze” ist (HA, III, 345, v.11455). *Faust* will zuletzt sein aktives Weltbegehren ohne Magie fortsetzen und ruft deshalb zu zielstrebigem

Weiterarbeit an seinem Werk auf, auch wenn die Sorge ihre Macht beweist, indem sie ihn erblinden lässt, also sein direktes Weltverhältnis stört. So wird Faust zwar für die Sorge, d.h. die Angst um sein Lebenswerk, die Macht der lähmenden Zukunftsangst und die Todesangst zugänglich, aber sein tatenfreudigen Weiterstreben stellt einen Triumph des Geistes oder der Humanität über die äußere Welt dar und ermöglicht seine Erlösung (vgl. von Wilpert, 1998, S.1002). Als philosophische Kategorie relevant ist der existentielle Begriff der Sorge bei Martin Heidegger, der dem Begriff Sorge in *Sein* und *Zeit* einen fundamentalen Stellenwert und philosophischen Sinn gibt. Das eigentliche Selbstsein ist für ihn von der alltäglichen Daseinsweise unterschieden. "In seiner existenzialen Analyse des als 'Dasein' interpretierten menschlichen Selbst- und Weltbezugs soll "Sorge" die *'Ganzheit des Strukturganzen des Daseins'* fassen. 'Sorge' ist nicht Seelenzustand eines Subjekts, sondern von Heidegger *bestimmt* als der existenziale Sinn des Selbst des Daseins" (Frischmann, 2007, S.235). Sorge ist damit nach Heidegger definiert als "Sich-Vorweg-schon sein- (der Welt) als Sein-bei (innerweltlich begegnenden Seienden). Die Strukturelemente der Sorge sind Existenz, Faktizität und Entwurf. Die Sorgestruktur ist durch Zeitlichkeit geprägt. Deshalb ist der ontologische Sinn der Sorge Zeitlichkeit. Der existentielle Begriff der Sorge umfasst alle wesentlichen Strukturelemente des Daseins. In späteren Werken tritt die Funktion des Menschen als "Hirte des Seins" und "als "Wächterschaft" hervor, das heißt seine Sorge für das Sein.

(ii) Care als ethische Kategorie

Der Begriff Care nimmt in der feministischen Ethik-Debatte eine neue Ebene ein. Die Diskussion um eine feministische Ethik bewegt sich entlang der Linie abstrakter Universalismus versus partikularistische Ethik des Konkreten, Ethik der Prinzipien und Rechte versus Care-Ethik. (Herlinde Pauer-Studer, 2002, S.346). Nach Carol Gilligan (1984) liegt den moralischen Urteilen von Frauen eine andere Konzeption von Moral zugrunde als den moralischen Urteilen von Männern. Während die moralischen Urteile von Männern mit einer Ethik der Rechte und der Gerechtigkeit korrespondieren, orientieren sich die moralischen Bewertungen von Frauen an eine Ethik des Caring. Die Vorstellung einer Care-Ethik ist in den Arbeiten von Nel Noddings (1984) deutlich dargelegt. Für sie ist Moral von "Fühlen" und "Empfinden" bestimmt. Im Mittelpunkt ihrer Ethik steht deshalb das Sorgen, das affektiv umfassende Eingehen auf den konkreten Anderen. Modell der ethischen Haltung des Sorgens ist die natürliche Form des Caring wie die in der Mutter-Kind-Beziehung vorgelebte Beziehung der Fürsorglichkeit und Liebe. Noddings verklärt die natürliche Form zum ethischen Ideal.

In einer Ethik der Anteilnahme kontrastieren Gerechtigkeit und Care. Die philosophische Diskussion über die feministische Ethik greift die Kontroverse Kant kontra Hume auf. Kant kritisierte die Verkürzung der Moralität auf Empfindungen, die er abwertet. Gefühle des unmittelbaren Wohlwollens, der Anteilnahme und der Empathie blieben bei Kant im Gegensatz zu Hume ausgeklammert. Für manche Philosophen schließt sich deshalb die feministische Moralkonzeption an David Hume an, vor allem weil dieser die normative Kraft moralischer Empfindungen, der Sympathie, betont.

(iii) Care als pädagogische Kategorie

In ihrer Schrift "Philosophy of Education" betont Noddings durch die Hervorhebung von Anteilnahme und Fürsorge das große Verdienst der Care-Ethik. Sie schlägt vor, Care als pädagogische Kategorie zu entwickeln, d.h. das ethische Ideal des Caring-Mind als Erziehungsziel in der Moralerziehung zu entfalten. Die Schülererziehung soll damit auf "Moderating, Gespräch, Praxis und Confirmation" gründen.¹⁾ In ihrer Schrift legt sie die "Caring-Erziehung" als konkretes Beispiel ihrer Theorie vor.

Die gegenwärtige Theoriediskussion ist durch die Differenzen der Terminologie zwischen den

Begriffen "Pädagogisches Caring", "Caring-Erziehung" und "Educatives Caring" bestimmt. "Pädagogisches Caring" meint die unmittelbare Fürsorge der Lehrer/-innen für die Kinder. Dagegen steht die Caring-Erziehung, in deren Brennpunkt die Kinder die Fähigkeit oder Kompetenz zum Caring entfalten sollen. Deshalb wird unter dem Gesichtspunkt des Educativen Caring danach gefragt, was die Lehrer/-innen tun sollen, damit die Kinder die Fähigkeit des Caring entfalten können. Bei dem "Educativen Caring" geht es um die Frage, ob die Ausbildung der Caring Kompetenz des Lehrers auch dessen Selbstbildung zum Caring umfasst oder nicht. Außerdem bezieht sich der Gegenstand des Educativen Carings auch auf Tiere, Pflanzen, Sachen und Ideen,²⁾ während sich das "Pädagogische Caring" nur an Menschen richtet.

II. Die Erziehung für Caring Thinking

(i) Caring Thinking im Multidimensionalen Denken

Die Erziehung zum "besseren Denken" in der Schule wird von Matthew Lipman thematisiert. Das "bessere Denken" konstruierte Lipman mit Hilfe des theoretische Konzepts "Multi-Dimensionalen Denken", das in der Balance zwischen kognitivem und affektivem Denken besteht und die drei Funktionen: kritisches, kreatives und Caring Thinking umfasst.³⁾ Diese Form von Erziehung benötigt eine "Inquiry-Driven-Society" (Lipman 2003, p.204).

Das Ziel des kritischen Denkens ist die Fähigkeit, Urteile zu fällen. Urteilen ist von Kriterien abhängig, d.h. von "Reasons" (rationalen Denkfähigkeiten). Kritisches Denken ist "cognitive Accountability". Mit diesem Modell der intellektuellen Responsibilität werden die Schüler in das Denken eingeführt, das im Sinne von Pierce' statement: Forschen ist "self-correcting", selbstkorrektiv überprüft wird (Lipman 2003, p.218). Den kontextualen Rahmen bildet die "Sensitivität". Auf der praktische Ebene zeichnet sich das kritische Denken also durch die Merkmale "self-correction", "acquiring sensitivity to context", "being guided by criteria" und "Judgement" aus.

Die Merkmale des Kreativen Denkens dagegen bestehen in den Wertprinzipien "imaginative" (articulate, fanciful, visionary, passionate, expressive, bright, defiant), "holistic" (organic, orderly, coherent, integrated, concordant, unified, self-transcendent), "inventive" und "generative" (Lipman 2003, p.259).

Beim Caring Thinking geht es um die Erziehung der Emotionen, allerdings nur insofern diese das "Sorgendes Denken" betreffen. Dabei wird Caring Thinking als symbolisches oder paradigmatisches Denken aufgefasst,⁴⁾ bzw. als ein "Denken in Werten". Das setzt voraus, dass die Schüler dazu fähig sind, zu verstehen, welcher jeweilige Wert angesprochen ist.

(ii) Wertkriterien von Caring Thinking

In "Thinking in Education" erläutert Lipman die Rolle des kritischen und kreativen Denkens bei der Optimierung der Urteilsfähigkeit. Das "Kritische Denken" soll Kindern durch die Wahrnehmung und Sensibilisierung für Kriterien oder Kontexte sowie der Kompetenz zur Selbstkorrektur zu einer besseren Urteilsfähigkeit verhelfen. Das Ziel des kreativen Denkens liegt in der Entwicklung eines feinen Gespürs sowie der Bereitschaft zum Ausdruck seiner selbst und zur Selbst-Transzendenz zu gelangen. Demgegenüber soll Caring Thinking, das dem wahrnehmenden, sinnlichen und emotionalen Leben entspringt, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, vernünftige, auf Mitgefühl beruhende Urteile zu fällen. So schreibt Ann Sharp: "Eben dieses fürsorglich-teilnehmende Denken ermöglicht uns, in einem bestimmten – ethischen, ästhetischen, wissenschaftlichen – Kontext wichtig Erscheinendes isoliert zu betrachten; es legt fest, worauf wir uns konzentrieren. Auf vielfache Weise wird unsere moralische und ästhetische Wahrnehmung von diesem Denken bestimmt. Wie für jedes beliebige Urteil gilt, dass

wir versuchen sollten, einen Akt der Fürsorge unsererseits sowohl gegenüber uns selbst als auch, falls erforderlich, gegenüber anderen zu rechtfertigen. Manifestationen des Sorgenden Denkens sind vielfältig.“⁵⁾ So ist es dem Caring Thinking zuzuschreiben, dass Kinder ein Bewusstsein für andere entwickeln und statt die Dinge atomistisch zu sehen, den Blick auf die Beziehungen zwischen den Dingen zu richten, und so ein vertieftes Verständnis auszubilden.

Während Empathie, Mitgefühl, emotionale Intensität und vertieftes Einfühlungsvermögen die Kerneigenschaften des Caring Thinking darstellen, weist dieses nach Lipman vier verschiedene, wenn auch nicht voneinander zu trennende Aspekte auf (vgl. Lipman 2003, p.264-271.).

a. Wertschätzendes Denken (*valuational thinking*): hoch achten (*to value*) bedeutet besonders hoch- oder wertschätzen (*to highly appreciate or prize*)

(In erster Linie resultiert wertschätzendes Denken aus einem Klärungsprozess, der sich aus einer getroffenen Auswahl, aus Einschätzung und Zustimmung zusammensetzt. Die Schlüsselmerkmale einer wertschätzend denkenden Person lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- intensiv ausgeprägte Gefühle und erhöhte Sensibilität;
- Bewusstsein bezüglich der eigenen Werte und Maßstäbe;
- Bereitschaft, die eigenen Werte zu begründen und erläutern.

b. Affektives Denken: emotional und kognitiv besonders heftig auf eine Beleidigung reagieren

(Die Schlüsseleigenschaften einer Person mit Caring Thinking lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Vorhandensein eines starken Gerechtigkeitssinns, verbunden mit Bereitschaft zur Gewaltlosigkeit;
- intensives Gespür für die Gefühle anderer,
- solides moralisches Urteilsvermögen.)

c. Aktives Denken: sich leidenschaftlich einer Aufgabe annehmen und in dieser voll aufgehen

(Die Schlüsseleigenschaften einer Person mit Caring Thinking sind:

- erhöhtes Bewusstsein des Anderen;
- leidenschaftliches Engagement / nach innen verlegter Ort der Kontrolle;
- Bereitschaft, durch Handeln eine Situation zu verbessern;
- mitfühlend denkend.)

d. Normatives Denken: das tatsächlich Vorhandene mit dem, was sein könnte, vergleichen

(Als Schlüsselmerkmale des normativen Denkens kann man nennen:

- Gefühl für Unstimmigkeit zwischen Idealen und Verhalten;
- Fähigkeit, Lösungen für gesellschaftliche Probleme auszuarbeiten und anzubieten;
- Tiefreichende Sorge um die Menschheit betreffende und globale Probleme.)

(Ann Sharp, 2007, 207-210)

(iii) Caring Thinking als Lernstrategie

„Caring Thinking“ soll im alltäglichen Leben das Bewusstsein für Beziehungen fördern. Letzteres bedeutet, dass man sich kognitiv und emotional aufs Engste mit allem, was existiert verbunden weiß und sich als ein Teil des Ganzen begreift, was dazu führt, dass alles Handeln und Herstellen von Beziehungen aus diesem Bewusstsein erwächst. So erfährt man sich nicht als atomistisches Ego, sondern als Ich in Beziehung zu anderen. Dieses Bewusstsein ist „Wir-Bewusstsein“. Wir haben als separate Egos gelebt, ohne zu wissen, dass wir Teil einer festen Gemeinschaft und eines dichten Gewebes von Lebendigem sind.

Wenn Kinder sich in Caring Thinking üben, machen sie die Erfahrung, dass die Illusion des

Getrenntseins in sich zusammenfällt; stattdessen spüren sie, wie ihre Verbindung mit der Erde wächst, ihre tiefe Verbundenheit mit ihr und bisweilen eine leidenschaftliche Empathie. Es wird ihnen schrittweise klar, dass sie auf eine bislang nicht vorstellbare Weise zutiefst mit allem verbunden sind. Wenn dies geschieht, setzen sie eine neue Wertschätzung jener Kraft frei, die uns zu einer Beziehung zu allem anderen führt.

Ein ernsthaftes Problem für Schulkinder besteht darin, dass sie sich zwar schon in einem frühen Stadium um individuelle, örtliche oder globale Wertfragen ernsthaft Gedanken machen und von diesen emotional berührt sind, aber sich nicht in der Lage sehen, mit bestimmten Situationen fertig zu werden und sie zum Rechten zu wenden. Dies ist einer der Gründe, weshalb sich Erzieher schon seit langem für eine affektive Komponente im Rahmen eines differenzierten Curriculums eingesetzt haben. Indem er "Caring Thinking" als einen wesentlichen Aspekt von Intelligenz betrachtet, bestätigt Lipman neben den affektiven Zügen dieses Denkens auch die Tatsache, dass dieses sich in allumfassender Intensität und ebensolchem engagierten Handeln offenbart. "Caring Thinking" zu fördern heißt Gefühlstiefe, Mitgefühl, und Gerechtigkeitssinn zu fördern und Schulkindern Strategien zu vermitteln, wie sie durch Rückgriff auf den Dialog auf konstruktive und gewaltlose Weise reagieren können.

III. Didaktische Möglichkeit des Caring Thinking in Japan

In diesem Kapitel stellen wir einen didaktischen Versuch von Direktor Toshiaki Ôse⁹⁾ zum Thema „Familie / Inochi“ vor, in dem er einige Aspekte des Caring Thinking praktiziert. Hierbei beschäftigte sich Ôse mit der neuen Zusammensetzung der Familien beim Wiederaufbau des Dorfes Kambara nach dem Vulkanausbruch des Asama. Diese Unterrichtseinheit führte Ôse gemeinsam mit dem jungen Lehrer Jun-ichi Morita als Team-Teaching durch. Da die „Patchwork“-Familie in der modernen Gesellschaft immer bedeutsamer wird, ist seine Unterrichtsforschung auch als moderner Beitrag für die heutige Situation der Familie interessant ist (vgl. Ôse, 2004, S.73-88. (KI))

Die didaktischen Grundfragen der Lehrer:

1. „*Wie haben sich die überlebenden 93 Personen danach organisiert?*“ (Phänomenologische Frage)
2. „*Wie hat die Aufteilung stattgefunden?*“ (Hermeneutische Frage)
3. „*Warum haben die Überlebenden sich wieder als Familie organisiert?*“ (Analytische Frage)
4. „*Waren diese reorganisierten Familie wirklich glücklich?*“ (Dialektische Frage / 5. Spekulative Frage)

Nachdem Ôse am Vormittag des 19. September 2003 den Kindern der vierten Klasse erklärt hatte, dass die 93 Überlebenden von den 3 Dorfvorstehern auf 12 neu zusammengesetzte Familien und Häuser aufgeteilt worden waren, rekonstruierte Lehrer Morita die Familien gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler. Dazu gab er ihnen Papierpuppen: Männer, Frauen und Kinder und Pappteller, die die 12 Häuser darstellten. Sobald das letzte Puppenkind aufgeteilt und einer Familie zugeordnet war, wurde es still in der Klasse. Plötzlich ertönte von hinten die Stimme Ôses: „Sind die 12 Familien wohl glücklich gewesen?“ (I, 135)

Wir zitieren nun einen Protokollauszug des sich daraus entwickelnden Gesprächs:

Kind: Waren sie glücklich? Das ist kaum zu glauben.

Ôse: Was meinen die anderen? *>prizing?*

Makoto (Schüler): Ich denke, sie waren nicht glücklich. Sie wohnten doch noch nicht lange

zusammen, gerade

eben hatte etwa die Frau ihren Mann verloren.

Kind: Sie ist traurig.

Makoto: Sie ist einsam, da sie ihren Mann verloren hat.

(nach einigen Hinweisen des Lehrers wird die Diskussion fortgesetzt)

Kind: Wenn sie echte Mutter wäre,

Kind: Die vorherige Familie war besser als die gegenwärtige Familie. Es waren Blutsverwandte. In der gegenwärtigen Familie gibt es keine Blutsverbindung.

Morita (Lehrer): Die ehemalige Familie war also besser als die gegenwärtige Familie, weil es Blutsverwandte waren?

Kôta (Schüler): Ich denke, glücklich sind sie nur darüber, dass sie weiterlebten, aber ansonsten war es eher armselig, deshalb wünschten sie vielleicht aufgrund der Lebensungünstigkeiten neue Umverteilungen.

Morita: Bitte, sage das noch einmal.

Ôse: Gut, bitte *>prizing*

Kôta: Die insgesamt 93 Personen bekamen von 3 Gemeindevorstehern Häuser geschenkt, die in der Nähe aufgebaut worden waren. Innerhalb der Häuser entstanden dann aber Streitigkeiten, die Einteilung war nicht erfolgreich, aus diesem Grunde wünschte man sich neue Aufteilungen mit anderen Personen. Aber eine solche Forderung wäre ein Luxus gewesen, man konnte sie nicht aussprechen.

Ôse: Du hast eine wichtige Sache vergessen zu erwähnen. Eben hattest du noch etwas über das Weiterleben gesagt . . . “ *>appraising*

Kôta: Ja, dass sie noch weiterleben konnten, ist eine glückliche Tatsache. Deshalb könnte man solch luxuriöse

Ôse: Da man schon durch das Weiterleben glücklich ist, ist es eine zu hohe Forderung auch mit Leuten zusammenzuleben, mit denen man gut auskommt? *>appraising*

Kôta: Man würde es aber wünschen.

Ôse: (legt die Hände auf die Schulter des Schülers Kazuya) *>cherishing*

Wie ist es in Deinem Fall? Wie? Bist Du glücklich?

Kazuya: (schweigend, zögerlich, er sieht verunsichert aus).

Ôse: Wie denkst Du, wenn es Dich beträfe? Wenn Du damals mit jenen Personen leben müsstest? Wärest Du glücklich?

Kazuya: Vielleicht wäre ich eines Tages glücklich, es gäbe aber sicher auch Tage, die nicht glücklich sind.

Ôse: Warum? Bitte, sprich es aus. Dein Lehrer möchte es hören *>prizing, sympathizing*

Morita: Wie bitte, das war eben unverständlich. Was meinst Du?

Kazuya: Meine Stimme ist nicht so laut.

Ôse: Ja. Ich spreche anstelle von Dir *>cherishing*

Kazuya: Wenn es mich beträfe, mein Fall sein würde, was zwar widerwärtig wäre (verdrießlich)

Ôse: Wenn es mich beträfe, mein Fall sein würde, was zwar widerwärtig wäre *>emphathizing*

Kazuya: Es ist aber von 3 Dorfvorstehern beschlossen worden, . . .

Ôse: Es ist aber von 3 Dorfvorstehern beschlossen worden, *>emphathizing*

Kazuya: Zwar ist es widerwärtig, aber wenn man nicht in diesem Haus leben würde, müsste man sterben, sowie die Situation war. Deshalb ist es besser, dass man dort lebt, obwohl es dort so ist.

Ôse: Man konnte alleine nicht überleben *>consoling, sympathizing*

Kazuya: Deshalb müsste man gegenüber den unbekanntenen Personen gehorsam sein, wenn man das Kind wäre, das dort wohnt.

Ôse: Ja. Ja. Ja. Man kann nicht alleine leben. Zwar war es von 3 Dorfvorstehern beschlossen worden, aber ein Kind könnte ja nicht überleben, wenn es nicht dort in den Häusern gelebt hätte.

>*consoling, cherishing, sympathizing*

(KI. S. 179-181, Vgl. I. 135f.) (Übersetzt von Kiichi Shimoyamada)

Caring-Erziehung: Fürsorge - Denken des Kindes

Die Kinder waren sehr betroffen. Auf die Frage, ob die neuen Familien glücklich sein konnten, antwortete ein Schüler leise: „Für mich wäre es unangenehm, doch um weiter leben zu können, sollte ich mit der neuen Familie wohnen“. Eine andere Schülerin sagte: „Nicht glücklich. Ich denke, ich bin nach der Scheidung einsam, die Kinder in den Familien haben viel gelitten, sie denken, die vorige Familie war besser als die gegenwärtige, weil sie blutsverwandt waren“ (KI, 87). Die meisten Kinder dachten, dass die zwangsweise zusammengesetzten Familien kein echtes Glück empfinden konnten, einige gingen davon aus, dass sie in dieser Situation Selbstmord gemacht hätten, um zur alten Familie zurückzukehren. Trotzdem wurden dann doch zwei Argumente gefunden, warum man trotz allem in der neu organisierten Familie Glück empfinden konnte: 1. weil man alleine nicht überleben kann, 2. weil man die Hoffnung haben kann, später wieder eine eigene Familie zu gründen. Ihr Lehrer Ôse erzählte ihnen, da er tolerant alle Meinungen der Kinder schätzte (*valuational thinking*), dass noch heute in diesem Dorf Enkel leben würden, die aus diesen Familien abstammten (*consoling!*).

Im Unterrichtsbeispiel entwickelte sich eine classroom community. Außerdem nahm der Lehrer seine Rolle als Facilitator und vor allem als Co-Nachforscher (vgl. Gregory, 2004, pp.116) ein, der durch sein eignes Sorgendes Denken die Bedeutung des „educativen Caring“ (von Seiten des Lehrers) für das philosophische Denken der Kinder zeigte.

Schluss: Die Unterrichtspraxis zum Caring Thinking der Kinder

Wir haben Ôse's Unterrichtspraxis „Neuorganisierte Familie“ als urwissenschaftliches Nachforschen mit Kindern im Unterricht rekonstruiert und den Lernprozess mit Hilfe der Fünf-Finger-Methode von Ekkehard Martens interpretiert, die wir strukturell methodisch als philosophische Frage-Kategorien einsetzen⁷⁾ Ôse selbst war theoretisch durch das „care“ - Lebensführungskonzept von Kôichi Itô beeinflusst worden, der sich auf die späte Praxis von Takeji Hayashi in Minatogawa bezog. Auf der Grundlage dieser Konzepte konnte Ôse das „Caring Thinking“ der Kinder fördern. In seiner Schule wurde nämlich nicht nur die „community of learning“ oder „community of scholars“ praktiziert, sondern auch die „community of inquiry“ (Lipman 2003, S.94) als welche die Gemeinschaft im Klassenzimmer identifizieren konnte, da sich viele Kennzeichen rekonstruieren ließen, wie „Face-to Face-Relationship“, „The Quest for Meaning“, „Thinking for Oneself“, „Challenging as a procedure“, „Reasonableness“, „The Questioning“ und „The Discussion“. Zumindest lässt sich sagen, dass wir bei Ôse sozusagen einen speziellen Typ der „community of caring-inquiry“⁸⁾ entdecken konnten, durch den innerhalb der „community of learning“⁹⁾ die Knospe „Erziehung für Caring Thinking“ gesprosst war.

Abkürzung:

I = Kanagawashinbunhōdōbu (Hrsg.) Inochi no Jūgyō, Tōkyō: Shinchōsha 2005.

KI = Ôse, Toshiaki: Kagayake Inochi no Jūgyō, Tōkyō: Shōgakukan 2004.

Anmerkungen

- 1) Y. Hayashi 2000, S.14, 78–81. Vgl. (1) Derselbe, 2006, S. 15–26, (2) Murata, 2006, S.90–102.
- 2) Vgl. H. Nakano, 2002, S.16f. Derselbe, 2006, S.136f. Theoretisch bedeutsam ist in diesem Kontext der Einfluss von John Dewey pädagogische Bedeutung des Caring in seinen Werk *The School and Society*, (T. Saitô, 1999, 2000, 2001) auf Noddings Erziehungsphilosophie. Dieser Einfluss zeigt sich in Noddings 6 differenzierte Caring-Typen: ①Über Sich selbst, ②über nahe Verwandte, ③über unbekannte und fern wohnende Andere, ④über Tiere, Pflanzen und Umstände, ⑤über Werkzeuge und von Menschengemachtes ⑥über Ideen, die auf Deweys Ideen zum selbsttätigen Caring der Kinder als ein wertbildendes Caring zurückgehen.
- 3) Lipman entnimmt Beispiele für Urtypen (prototype) des kritischen, kreativen und caring Denkens aus den Produkten professioneller Experten, Künstler und Lehrer. Vgl. Lipman 2003, S.197.
- 4) “Caring Thinking is a paradigmatic case of emotive Thinking.” Vgl. Lipman, Dito, S.138
- 5) Den von Buber genannten Begriffen entsprechen im Englischen rund dreizehn zum Teil semantisch nah verwandte Wörter, darunter *prizing* „etwas sehr/hoch schätzen“, *esteeming* „schätzen“ (von Personen), *cherishing* „für eine Person (liebevoll) sorgen“, *consoling* „trösten“, *empathizing* „sich einfühlen“, *sympathizing* „Mitgefühl zeigen“ usw. Vgl. Sharp, 2007, S.206.
- 6) Ôse Toshiaki (1946–2004) geboren in Kyûshû, graduiert an der Pädagogischen Fakultät, Universität Nagasaki, lange Unterrichtsaufseher etc. im Bildungsausschuss der Stadt Chigasaki.
- 7) Takara Dobashi: Inochi oder die Endlichkeit des Lebens, Toshiaki Ose philosophiert mit japanischen Kindern, in: E. Marsal / T. Dobashi u. B. Weber (Hrsg.) *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*, Frankfurt a. M: Peter Lang, 2002/2007, S.355–367.
- 8) Es gibt Differenzen zwischen den Communities. (a) Community der reflexiven Nachforschung, die das kritisches Denken fördert und die Werte “precision” und “consistency” betont. (b) Community der kreativen Nachforschung, die zum technischen Mut und abenteuerlicher Imagination neigt, und (c) Community der Caring Nachforschung, die Erleben der Werte kultiviert. Vgl. Matthew Lipman: Dito. S.198.
- 9) Auf Japanisch könnte man nach Prof. Manabu Satô, der den Vorschlag von Nel Noddings ernst genommen hat, *Caring* mit Begriffen wie “Kokoro o Kudaki, Sewa o Surukoto” ausdrücken. Vgl. (1) Satô, 1995, pp.164–166, (2) Derselbe 2005, (3) Kawamoto 2005, p.30.

Literatur

- Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph und Micha H. Werner (Hrsg.v.): *Handbuch Ethik*, Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, 2002.
- Dobashi, Takara: *Unterricht als Urwissenschaft, Takeji Hayashi und Philosophieren mit Kindern*, in: Daniela Camhy (Hrsg.v.): *Philosophical Foundation of Innovative Learning*, Sankt Augustin: Academia, 2007,
- Gregory, Maughn: *Philosophical Thinking in the Classroom*, in: D. G. Camhy / Rainer Born (Hrsg): *Encouraging philosophical Thinking*, Sankt Augustin: Academia, 2004, pp.114–118.
- Gregory, Maughn: *Care as a Goal of Democratic Education*, in: *Journal of Moral education*, London: Routledge, Vol. 29, No. 4 December, 2000.
- Gregory, Maughn: *Caring as a Democratic Virtue*, in: *Philosophy of Education Society Yearbook*, US 1999.
- Frischmann, Baerbel: *Sorge*, in: Urs Thurnherr / Anton Hügli (Hrsg.): *Lexikon: Existenzialismus und*

- Existenzphilosophie, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007, S.235-237.
- Hayashi, Yasunari (Hrsg.): *Care suru Kokoro o Hagukumu Dôtokukyôiku*, Kyôto: Kitaôji Shobô, 2000.
- Derselbe, *Caring in Dôtokukyôiku*, in: H. Nakano, H. Hiromi u. Y. Tateyama (Hrsg.): *Caring no Genzai*, Kyôto: Kôyô, Shobô, 2006, S.15-26.
- Kawamoto, Takashi (Hrg.): *Towards a Social Ethics of Care*, Tôkyô: Yûhikaku, 2005 (auf Japanisch)
- Lipman, Matthew: *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, (1989), 2003.
- Möller, Christian: *Einführung in die Praktische Theologie*, Tübingen und Basel 2004.
- Môri, Tomohiro (Hrg.): *Manabiau Manabi o Motomete*, Open the Classroom, Reform the Teaching, IX., Chigasaki: Kyôikukenkuyûkai of Elementary School Hamanogô, November 2006.
- Murai, Minoru: *Socrates*, Tôkyô: Makishoten 1966.
- Murata, Miho: *Noddings's Caring-Ron*, in: H. Nakano, H. Hiromi u. Y. Tateyama (Hrsg.): *Caring no Genzai*, Kyôto: Kôyôshobô, 2006, S.90-102.
- Nakano, Hiroaki: *Kyôikuteki Caring no Kenyû*, Tôkyô: Jusunbô, 2002
- Derselbe, *Gakushûkatudô eno Apurôchi*, in: H. Nakano, H. Ito u. Y. Tateyama (Hrsg.): *Caring no Genzai*, Kyôto: Kôyôshobô, 2006, S.131-142.
- Noddings, Nel: *Caring, A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley et al. 1984.
- Ôse, Toshiaki / Satô, Manabu (Hrg.): *Gakkô o Tsukuru* Tôkyô: Shôgakukan 2000.
- Ôse, Toshiaki: *Kagayake! Inochi no Jugyô*, Tôkyô: Shôgakkan, 2004, S.73-88.
- Pauer-Studer, Herlinde: *Feministische Ethik*, in: Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph und Micha H. Werner (Hrsg.v.): *Handbuch Ethik*, Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, 2002, S.346-352.
- Roach, Simone: *The Human Act of Caring*, Ottawa: Canadian Hospital Association Press, 1992.
- Satô, Manabu: *Karikyuramu no Hihyô*, Yokohama: Seshiki Shobô 1996.
- Satô, Manabu: *Manabi, Sono Shi to Saisei*, Tokyo:Tarôjirôsha, 1995.
- Sharp, Ann M.: *Unterricht Gefühl: das Klassenzimmer als community of Inquiry*, in: Marsal, E. / Dobashi, T. / Weber,B. / Lund, F. (Hrsg. v.): *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2007, S.205-219.
- Takahashi, Takao: *Care -ron no Sobyô to Honshô no Kôsei*, in: S. Nakayama & T. Takahashi (Hrsg.): *Care-ron no Shatei*, Fukuoka: Kyûshûdaigaku shuppankai, 2001, pp.27-46.
- Thurnherr, Urs / Hügli, Anton (Hrsg.): *Lexikon: Existenzialismus und Existenzphilosophie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007.
- Wilpert, Gero von: *Goethe Lexikon*, Stuttgart: Kröner, 1998.