

beitet. Gleichwohl liegt ihm daran, sich als Christ und Theologe an den zu allen Zeiten notwendigen Brückenbauten zu den Außen- und Fernstehenden hin zu beteiligen.

W. LÖSER. S. J.

EBERS, THOMAS/MELCHERS, MARKUS, *Praktisches Philosophieren mit Kindern*. Konzepte, Methoden, Beispiele (Philosophie und Bildung; Band 4). Münster: LIT 2005. 181 S., ISBN 3-8258-8479-1.

Eingebunden in die Publikationsreihe *Philosophie und Bildung*, die Philosophie i. S. von E. Martens zunächst aus ihrem Charakter als Kulturphänomen heraus begreift, um sie dann in ihrer eigentlichen Leistung als „Kulturtechnik“ (119) zu spezifizieren, versuchen die Autoren die Fragen von Kindern, die auf grundlegende oder prinzipielle Momente ausgreifen, näher zu fassen. Die Themen sind freilich diejenigen, die auch in der akademischen Philosophie vorherrschen – aber ihre Artikulation verlangt es doch wohl, daß hier zunächst von einer Philosophie in Anführungsstrichen gesprochen wird. Inwiefern nun Kinder also denjenigen *actus humanus* vollziehen können, der als Philosophieren bezeichnet wird, stellt die Ausgangsfrage dar, die die Autoren durch einen bidirektionalen Abgleich zu klären antreten: Wie kommt die Philosophie zum Kind? Und wie kommen Kinder zur Philosophie? (1f., so auch 44)

Hierzu stellen die Autoren, ohne einen Hinweis auf ihre interne Arbeitsteilung zu geben, zunächst die Philosophie als elementare Kulturtechnik heraus (40). Das (inner- oder außerakademische) Studium der Philosophie dient in diesem Verständnis dem „Aufbau und Bewahren einer Fragekultur“ (4). Die methodische Spitze im Bereich der Kinderphilosophie bestehe darin, „philosophiehaltige Situationen“ im schulischen Unterricht und familiären Alltag aufzugreifen. Hierzu müssen Lehrer bzw. Eltern „die Tugend der ‚Überraschungs-Toleranz‘“ (5) pflegen, so daß sie die Aufmerksamkeit der Kinder gegenüber Fragen nicht abwürgen. Die Tugend steht aber (eine punktuelle Adaption der aristotelischen Ethik) zwischen den Extremen, die sich als zwei doppelte Gefahren erkennen lassen: Einmal ist sowohl (a) die Überforderung der Kinder („Kinder sind Philosophen!“) als auch (b) die entsprechende elterliche Panik („Hilfe, mein Kind philosophiert nicht!“) zu vermeiden; einmal darf es weder (c) zu einer Überforderung der kindlichen Erfahrungs- und Artikulationskompetenz noch (d) zu einer „systematischen Unterforderung des Philosophierens“ kommen (6f. und 52). Daher empfiehlt es sich, um zwischen diesen vier Fehlformen hindurch sowohl dem Kind als Subjekt seiner Bildung als auch der Philosophie als Thema und Medium gerecht zu werden, einen Blick in die Geschichte der Philosophie zu werfen. Diese Vorgehensweise zeigt dabei, daß sich die Autoren nicht auf ein eindeutiges philosophisches Paradigma festlegen lassen wollen, um sich gemäß einer Grundanforderung der Kinderphilosophie keiner philosophischen Methodik oder Tradition zu verschließen. Daher weisen sie auf der Ebene des *common sense* die Forderung nach Kriterien oder fachspezifischen Ansprüchen auf.

Bei dem Blick in die Philosophiegeschichte fallen gleichermaßen diejenigen Positionen auf, die das Kind als gänzlich unverständlich abtun, oder die es bis zur eigentlichen Fähigkeit der Philosophie zu einem ursprünglichen Staunen hin deuten. Betrachtet man jedoch zudem noch eine zivilisationsgeschichtliche Achse, so gelangt man zu dem Ergebnis, daß es eine Kindheit als solche keineswegs immer schon gab. Die biologische Kategorie mußte erst soziologisiert werden: „Kinder hat es immer gegeben. Die Kindheit aber mußte entdeckt und erfunden werden“ (13). Und so zeichnen die Autoren eine Migration des Kindes vom gesellschaftlichen Rand des „Desinteresses“ (14) über eine „Angst“ vor der moralischen Korruption durch die eigene kindliche Unvollkommenheit (17) bis in die „Mitte“ der Familien nach (19). Erst die Aufklärung, vertreten durch J.-J. Rousseau und K. P. Moritz, konnte diese Position des Kindes herausstellen. Ersterer bestimmt die „Kindheit erstmals als eigenständige Daseinsform“ (20), während letzterer die bis heute dominante pädagogische Hermeneutik stiftet: „Dieser innere Blick, der die Zeit des Kindseins aus der Eigenperspektive analysiert, markiert die literarische Erfindung der Kindheit“ (21).

Neben dieser geistesgeschichtlichen Einordnung tragen die Autoren ferner eine entwicklungspsychologische und eine soziale Annäherung vor, was ein Kind sei. Dabei

werden im Bereich der Psychologie, für die pars pro toto J. Piaget steht, die Probleme einer Einteilung der (kognitiven) Leistungsfähigkeiten des Kindes nach Phasen entlang dem Lebensalter herausgestellt (27). Daneben läßt sich hieraus eine für die Praxis äußerst relevante Größe ableiten, nämlich ein Indikator. Da keine allgemein geteilte Definition von *Kind* gegeben werden zu können scheint, ist die interdisziplinär gewonnene Eingrenzung auf die vorpubertäre „Altersgruppe der Vier- bis Elf-/Zwölfjährigen“ (57) sehr wertvoll.

Anders als die psychologische Charakterisierung benennt die soziale Bestandsaufnahme das Problem der Sozialisation in einer postmodernen Gesellschaft, die anstelle von „Normalbiographien“ nur noch kriterienlose „Wahlbiographien“ kenne (31). Die Expansion dieser Lebenswelt auf die Konsumkinder stelle dabei eine doppelte Herausforderung für die Kinderphilosophie dar, indem sie eine „Konkurrenz zu anderen Sozialisationsinstanzen“ wie Schule oder Elternhaus bestärke (32), was insgesamt zu einem „Verschwinden der Kindheit“ und einer Art „Rückfall ins [pädagogische] Mittelalter“ (i. S. von N. Postman) führe (32f.). Die Anforderung an eine Kinderphilosophie besteht demnach darin, „einen Beitrag“ zu liefern, damit Kinder „sich in der Welt heimisch fühlen“ (37).

Ausgehend von diesem Programm und seinem realitätsnahen Anforderungsprofil werden die bisherigen Ansätze im Feld der Kinderphilosophie in drei Gruppen systematisiert, für die jeweils ein Hauptvertreter benannt wird: zunächst (a) die Vermittlungstheorie von M. Lipman, dann (b) die Haltungstheorie bei G. B. Matthews und schließlich (c) die Aufklärungstheorie von E. Martens. Bevor sie im einzelnen diskutiert werden, benennen die Autoren jedoch bereits das Kriterium, woran sich die Theorien messen müssen, nämlich die Frage: „Was ist Philosophie?“ (44) Es zeichnet sich also bereits ab, daß eine definitive Antwort nicht zu erwarten sein wird, sondern die jeweils fruchtbaren Momente der einzelnen Theorien hervorgehoben werden sollen.

(A) Wenn von einem vermittlungstheoretischen Ansatz die Rede ist, so ist die Gefahr zu erwarten, daß jemand die Kinderphilosophie instrumentalisieren könnte, um „bestimmte Philosophien oder gar Weltanschauungen ‚beizubringen‘“ (45). Tatsächlich handelt es sich um einen deutlich anspruchsvolleren Gedanken, da er Philosophie über eine bloße „Vermittlung von Denkfertigkeiten“ (46) erheben will. Um also die gesamte Tiefe im Denken, die Wittgensteins Diktum „auch jenseits philosophischer Fachgespräche“ (48) reklamiert, zu erreichen, benennt Lipman drei Bedingungen, um verschiedene Abarten philosophischer Dialoge ausschließen zu können: Erstens müssen sie auf Grundsätzliches gehen, zweitens sich der Werkzeuge der Logik bedienen und drittens als „selbstbestimmter Dialog“ in einem entsprechenden „Klima“ stattfinden, das jeden (z. B. in einem Klassenverband) als gleichberechtigten Denker respektiert (47–49). Dies zeigt auch, daß eine unmittelbare Adaption des sokratischen Dialogs (L. Nelson) zu „naiv“ (68) ist, da die herausgehobene Stellung des Gesprächsleiters, der sich wie Sokrates etwa ironischer Mittel bedient (66), für eine Kinderphilosophie ungeeignet ist. Mit Verweis auf Kant folgt daraus folgende Anforderung an eine philosophische Hebamme: „Doch muß man überhaupt dahin sehen, daß man nicht Vernunftkenntnisse in sie [= die Kinder] hineintrage, sondern dieselben aus ihnen heraushole“ (67, zitiert wird AA IX/477). Dies kann nur geschehen auf der Basis der Alltagserfahrungen der Kinder, die zu gegenseitigem Rückfragen und einer gemeinschaftlichen Bemühung um die Wahrheit führt (67f.).

(B) Das Problem der vertikalen Diskursbedingtheit fokussiert der haltungstheoretische Ansatz. Sein zentrales Anliegen besteht darin, „Erwachsene für das zu sensibilisieren, was Kinder sagen“ (77). Dabei besteht das Problem wiederum darin, in das Kind mehr hineinzulesen, als seinem Denken und Erleben tatsächlich zugrunde liegt. Dies würde zu dem „Romantizismus“ führen: „Kinder sind Philosophen!“ (76) Unter Bezugnahme auf F. Schiller wird auf die diesen hermeneutischen Fehlschluß tragende Dialektik verwiesen, demnach nur Erwachsene naive Formulierungen für prinzipielle Probleme hervorbringen können. Kindern fehlt schlichtweg die Fähigkeit hierzu, da ihnen das Gegenteil zu einer solchen Kindlichkeit unbekannt ist, solange sie ihrem Wesen nach kindlich sind (75). Um also die kindliche Welterfahrung nachzuerleben, bedarf es eines „Rollenwechsels“ (70), den der Erwachsene deswegen nicht vollständig leisten kann, da

er niemals kindlich, sondern nur so naiv, als ob er kindlich wäre, sein kann. Dies befähigt den Erwachsenen jedoch umgekehrt auch dazu, die Philosophiegeschichte als offene Matrix für kindliche Äußerungen einzubeziehen (78) und somit auch „nichtkonformistische“ (85) Gedanken „ernst“ zu nehmen (71). Rez. bemängelt dabei den zu schnellen Schluß von einer vorgeschlagenen Dialektik (*de dicto*) zu der These (*de re*), „Kinder haben demnach einen ganz speziellen Zugang zur Welt“ (75, Herv. Rez.). Ferner wird zwar die Einseitigkeit von Matthews herausgestellt (88); dennoch wird dem entstehenden Eindruck, Philosophie sei bloß ein gesellschaftlich etabliertes Querdenkertum (78), nicht deutlich genug widerstanden.

(C) Beide Ansätze werden von der Aufklärungstheorie zusammengeführt, um so das Selbstdenken – und somit das Kind – in den Mittelpunkt zu rücken. Leider nennen die Autoren nur Martens Einordnung der Kinderphilosophie unter die „Philosophiedidaktik“ und seine Anerkennung Kants (98), während seine eigentliche Theorie (vor allem das Fünf-Finger-Modell) erst später (und nicht unbedingt vollständig oder gar kritisch) referiert wird (120f.). Diese Lücke füllt ein Exkurs auf die Radiosendungen W. Benjamins, in denen auf Vorurteile aufgrund logischer Spitzfindigkeiten hingewiesen wird (96f.). Ihr Bezug auf das regelmäßige Erscheinen der Kinderphilosophie in den letzten hundert Jahren angesichts von „gesellschaftlichen Krisenreaktionen“ (91) verdeutlicht zwar, warum Martens sie als eine „elementare Kulturtechnik“ ansetzt (98), aber es fehlt dennoch ihre systematische Ausdeutung.

Dies wiederholt sich in der Diskussion der drei Hauptmomente des Philosophierens mit Kindern, die sich dem Philosophiebegriff der Autoren verdanken: „kritisches Infra-gestellen, [...] Reflexion und Austausch über das Reflektierte“ (99). So erscheint es Rez. plausibel, wenn Kinderphilosophie zunächst einen wesentlichen Beitrag zu einer erneuerten „Fragekultur“ (106) leisten muß, aber nicht, warum dies entgegen dem zuvor gesagten nun doch eine „Naivität“ der Kinder aufgreifen soll (101). Ebenso erscheint es Rez. als einleuchtend, daß die soziale Prämiierung gewisser „nützlicher Fragen“ (103) ein zentrales Moment sein wird, dem das Unterrichtsprinzip Philosophie entgegenwirken müßte. Dies rechtfertigt es aber keineswegs, eine logisch positive Theorie (das *Man* bei Heidegger) mit einer logisch negativen Theorie (das soziale – nicht das moralische! – *Tabu*) ineinanderzuwerfen. Eines der Hauptprobleme der Kinderphilosophie besteht für den bislang positiv eingeführten Martens gerade in dem Punkt, wie er handlungsstabilisierende Plausibilitäten (also die notwendigen sozialen Üblichkeiten) positiv einbinden kann, wie es bereits Descartes' provisorische Moral versucht. Ebenso ist der Kantexegese nicht zuzustimmen, man könne „den Einstieg in die Unmündigkeit (hinausschieben oder ganz) verhindern!“ (109) Die besondere Spitze zwischen einem privaten und einem öffentlichen Vernunftgebrauch, wie sie die Kritik daran etwa von J. G. Hamann hervorhebt, bleibt ungenannt: Welche Unmündigkeit meinen die Autoren eigentlich? Schließlich ist das Moment des Dialogs in der Kinderphilosophie in seinem Zielprofil zu loben, philosophiegeschichtliches Fachwissen, wenn überhaupt, nur sparsam einzustreuen (118), um so die kommunikativen Fähigkeiten und die Tugenden von Selbstbewußtsein, Respekt und Toleranz zu stärken (113). Allerdings bleibt es Rez. unverständlich, wieso die Entwicklung der Kinder zwar nicht nach einem statischen Schema gedacht werden dürfe, für den philosophischen Dialog jedoch eine „(ideale) Gesprächssituation“ im Sinne der Diskursethik angenommen werden dürfe (113). Denn wer dieses Ideal festlegen wollte, müßte dem unverdächtigen Zeugen und unverzichtbaren Autor der Kinderphilosophie, Rousseau, die Empörung beruhigen können, wieso man etwa miteinander sprechen dürfe, als ob Gott nicht zugegen wäre.

Ungeachtet dieser prinzipiellen Defizite, die die Autoren in ihrem Überblick nicht aufgefangen haben, bleibt das Buch insgesamt zu loben. Beide Verf. entstammen nicht der akademischen Philosophie, sondern bieten Philosophische Cafés und private Gesprächsangebote an, was sich im Stil gleichermaßen positiv wie negativ niederschlägt. Sie bieten im ersten Teil („Wie die Philosophie zum Kind kommt“) eine angenehm knappe Einführung in die Hauptströmungen des Philosophierens mit Kindern und erläutern ihre Ergebnisse im zweiten Teil („Wie Kinder zur Philosophie kommen“) in anregenden Beispielen („Philosophicals“, 158). Diese laden zu eigenen praktischen Erfahrungen ein, zu deren erweiterter Vor- und Nachbereitung das ausführliche Literaturverzeichnis eine

mehr als befriedigende Basis bietet. Die hierzu erforderliche fachphilosophische und didaktische Kompetenz wird von den Autoren gegenüber einer bloß marktorientierten Kinderphilosophie durchgehend eingefordert. Umgekehrt wird jedoch deutlich, daß das Buch in einer zweiten Auflage durchgreifenden Verbesserungen unterworfen werden müßte. So klar die Darstellungen der historischen und gegenwärtigen Positionen sind, verbleibt die Argumentation für oder gegen eine Richtung bei einem Punkt, die der Kinderphilosophie nicht untypisch ist: Sie kennt keine eindeutige Methodik, sondern muß versuchen, für alle philosophischen Arbeitstechniken offenzubleiben. Das tritt insbesondere bei dem Problem zutage, daß vielfach Grundlagenprobleme im Feld der Kinderphilosophie noch ungeklärt sind (eine historisch-systematische Diskussion möglicher Definitionen des Begriffs *Kind* – oder die begründete Unmöglichkeit einer solchen Definition – an allererster Stelle), so daß eine umfassende Darstellung hier weitaus klarer die Defizite und Ambivalenzen des öffentlichen Philosophierens mit Kindern herausstellen müßte, als es Beispiele und das Schlagwort der Postmoderne können.

TH. NAWRATH

GRÜBEL, RAINER G., *An den Grenzen der Moderne*. Vasilij Rozanovs Denken und Schreiben. München: Wilhelm Fink Verlag 2003. 697 S., ISBN 3-7705-3797-1.

Zu seinen Lebzeiten war Vasilij Rozanov (1856–1919) Feder berüchtigt. Seine Provokationen waren gefürchtet, auch und gerade wenn sie, wie in den kongenialen Übersetzungen von Felix Philipp Ingold scheinbar leichtfüßig verkündet wurden: „Was tun? fragte ein ungeduldiger Petersburger Jüngling. – Was tun? Dies: falls es *Sommer* ist – Beeren säubern und Konfitüre einkochen; falls es *Winter* ist – zu dieser Konfitüre Tee trinken.“ Die Interpretationen schwanken in ihren Einschätzungen zwischen lebensgesättigter Altersweisheit und maßloser Arroganz, zumal die inszenierte Ausgangsfrage im russischen Kontext über einen reichhaltigen Hintergrund verfügt. 1863 war Nikolaj Černyševskij's Roman „Was tun“ erschienen, der manchem Revolutionär als Handlungsanweisung galt.

Rozanov (= R.) war ein ungewöhnlich produktiver Autor, der als Essayist, Dichter, Aphoristiker, Philosoph und religiöser Schriftsteller gleichermaßen hervortrat. Seine Zerrissenheit zeigt sich vielleicht am deutlichsten in seinen religiösen Stellungnahmen. Nicht zuletzt aufgrund eines biographischen Hintergrunds – R.s zweite Ehe war kirchenrechtlich ungültig, da seine erste Frau in die Scheidung nicht einwilligte – prangerte R. die Leibfeindlichkeit der offiziellen russisch-orthodoxen Kirche wiederholt scharf an. Zugleich hinderte ihn sein Plädoyer für erotische Leidenschaft in keiner Weise, sich in einem lebenslangen quälenden und widersprüchlichen Prozeß der von ihm oft verunglimpften Orthodoxie anzunähern. Dieses Einvernehmen wird nicht von der Vernunft diktiert, sondern unterliegt einem eigenartigen Zusammenfallen von Ästhetik und Seelenfrieden. Nicht zuletzt in kritischer Auseinandersetzung mit dem Katholizismus und Protestantismus kritisierte R. beispielsweise die Predigt als Versatzstück, welches liturgische Ödnis vergeblich auszugleichen sucht. Die liturgischen Hymnen hingegen verfügen neben Unterweisung, Lehrstücken und Aufrufen zusätzlich über einen sinnlichen Überschuß: „Die Beweihräucherung der Ikonen, die Rufe des Priesters – all dies ist von soviel Sinn und Schönheit durchdrungen.“

Rainer Georg Grübel (= G.) hat seine über Jahrzehnte währende wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Phänomen R. in einem stattlichen Bd. zusammengeführt, der nicht zuletzt längst vergriffene oder schwer zugängliche Studien dem interessierten Leser wieder zugänglich macht. In der Bündelung verschiedener Studien zu R.s Denken und Schreiben am historischen wie genetischen Beginn der Moderne indessen besteht das eigentliche Verdienst dieser Ausgabe. G. gelingt es in 15 Kap.n, aus verschiedensten Perspektiven Zugänge zu R. zu eröffnen. Dabei werden neben biographischen Zuordnungen und Epochenhintergründen bestimmte Knotenpunkte im Werk R.s untersucht: seinen Bezug zur Melancholie und Apokalyptik, das Leib-Seele-Problem und R.s Erotomanie sowie seine leidenschaftlich betriebene Numismatik. Neben R.s ambivalenter Haltung gegenüber den Juden widmet sich ein umfangreiches Kap. auch R.s Deutschlandbildern. Ferner werden R.s Schreibstrategien rekonstruiert und auf ihre Verfahrens-