

Ulrich Wehner

„Pädagogik vom Kinde aus“

Versuch einer kinderphilosophischen Reinterpretation einer pädagogischen Formel

„[...] es kommt vorzüglich darauf an,
dass Kinder denken lernen“
Immanuel Kant (1803)

„Es bleibt nichts anderes übrig,
als denken zu lernen“
Theodor Ballauff (1966)

„Pädagogik vom Kinde aus“, das klingt spontan wie eine banale Selbstverständlichkeit, die gar keiner weiteren Reflexion bedarf. Ohne die Berücksichtigung der Geschichte der Pädagogik besitzt die Aussagelogik der Formel eine Evidenz, die Parolen wie einem „Lesen, vom Satzanfang her“ oder einem „Weitspringen, vom Boden aus“ gleicht. Und so mag der pädagogische Laie denken „Pädagogik vom Kinde aus! – ja was denn sonst?“

Dagegen geht mit dem Studium der Erziehungswissenschaft die Bekanntschaft mit einer Geschichte pädagogischer Ideen und Bewegungen einher, die anders eben wissenschaftlich geschult und gelegentlich auch verschult über Erziehung und Bildung reden lässt.

Der *erziehungswissenschaftliche* Kopf ordnet die Formel „Pädagogik vom Kinde aus“ der sog. „Reformpädagogik“ zu. Im Sinne der pädagogischen Geschichtsschreibung subsumiert er unter diese Bezeichnung, die von der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert einsetzende Vielfalt von Ansätzen zur Erneuerung von Erziehung, Schule und Unterricht. Zum Personal dieser Bewegung gehören prominente Persönlichkeiten wie Maria Montessori, Berthold Otto, Ellen Key, Ludwig Gurlitt, Rudolf Steiner oder Fritz Gansberg. Die *reformpädagogische Formel* steht für ein Konglomerat von Theorien der Erziehung, die allemal recht große Stücke von Kindern halten. Kritiker sehen in dieser Formel eine übergroße Last auf die Schultern von Kindern gelegt. Wo Befürworter der Reformpädagogik eine Befreiung der Kinder behaupten, reklamieren Kritiker eine maßlose Zumutung und Überbürdung. In den fachlichen Kreisen der Gegenwart ist die reformpädagogische Formel in Anbetracht ihrer hundert Jahre alten Geschichte überraschend präsent. Doch ist sie gleichermaßen umstritten wie bekannt.

Sehr viele Schulen, die Alternativen zur Regelschule offerieren, tragen die Namen von Repräsentanten jener „Pädagogik vom Kinde aus“. Gleichzeitig hagelt es aus der Erziehungswissenschaft zahlreiche Einwände gegen althergebrachte reformpädagogische Konzepte, die, so der Tenor der Kritik, bereits vor hundert Jahren rückständig waren. Vor diesem spannungsreichen Hintergrund lohnt es sich zu prüfen, was die Formel „Pädagogik vom Kinde aus“ heute transportieren kann.

Um die Frage zu klären, inwiefern Pädagogik vom Kinde ausgehen kann, wird in einem ersten Anlauf noch einmal der historische Kontext beleuchtet, aus dem die Formel hervorgeht. Vor dem Hintergrund eines gut erschlossenen Forschungsgebietes gilt das Interesse der Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Ob die reformpädagogische Formel greift, so die These, hängt davon ab, ob sie *als Arbeitsbegriff* oder *als Slogan* verstanden wird.

In einem zweiten Schritt erfolgt der Versuch einer Reinterpretation *der Arbeitsformel*. Wenn man die Formel in den Horizont aktueller „Kinderphilosophie“ einrückt lässt sich genauer sagen, was es mit einer „Pädagogik vom Kinde aus“ auf sich hat. Schließlich tritt auf dem Weg über die Kinderphilosophie neben die übliche *erziehungstheoretische* Lesart auch eine wenig beachtete *bildungstheoretische* Interpretation.

1. Zwischen Arbeitsbegriff und Slogan - Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart.

Die Frage nach der Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung beschäftigt nicht erst *unsere* Gegenwart. Vor dem Hintergrund *dreier Hauptströmungen in der Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts* hebt ein einschlägiger Aufsatz von Winfried Böhm 1974 drei unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik hervor: Eine vereinnahmende, wohlwollende Lesart *Geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (v. a. Nohl 1933) neigt zur *Kanonisierung*, eine kontrastierende Lesart *Kritischer Erziehungswissenschaft* tendiert zur *Polemisierung* und eine wenig an Geschichte interessierte *Empirische Erziehungswissenschaft* verweigert die

Lektüre und neigt darin zur *Ignoranz*. Mitte der achtziger Jahre setzt im Fach eine intensive Erforschung des Gegenstandes ein (dazu Grell 2001).

Bis heute bildet die Reformpädagogik über die Pluralisierung der Theorienlandschaft in den neunziger Jahren hinweg einen Brennpunkt der Diskussion. Dass wohl keine andere vergleichbar kurze Zeitspanne der Geschichte ein derart dichtes Netz von weithin bekannten Namen über das Gedächtnis der Gegenwart spannt, lässt Reformpädagogik als ein *pädagogisches Faszinosum* bezeichnen. Nach über 30jähriger Forschungsgeschichte ist das Terrain gut erschlossen.¹ Bemerkenswerterweise spaltet der Gegenstand „Reformpädagogik“ die Geister der *Erziehungstheoretiker* und der *Erziehungspraktiker* wie kaum ein zweiter. Einerseits wird das historische Relikt von Erziehern, Lehrern und Bildungspolitikern innig umworben. Andererseits pflegen Erziehungswissenschaftler eine kritisch-, distanzierte Haltung. Auf der Suche nach konkreten Handlungskonzepten und Vorbildern schätzen sie Praktiker als Idealpädagogik und unversiegbare Quelle pädagogischen Reichtums, kurzum als eine Art Innovationspool. Dem wissenschaftlichen Blick gilt sie als eine heterogene Bewegung², deren Pulsschlag ein Mythos von Gemeinschaft bildet, der als „Gegenideologie zur Modernen Welt“ (vgl. Steinhaus 1998) fungiert. Offensichtlich ging und geht es im Streit um die Reformpädagogik nicht nur um alternative Schulen. Vielmehr steht, so Frithjof Grell, auch zur Debatte „auf welchen Voraussetzungen und Überzeugungen eine demokratische und pluralistische Gesellschaft beruht und - damit zusammenhängend - an welchen Prinzipien sich eine Politik der Schule orientieren soll [...]“ (vgl. Grell 2001, 40).

Die ambivalente Einschätzung der Fachwelt erblickt in der Reformpädagogik einerseits ein Moment *politischer Rückwärtsgewandtheit* und andererseits ein Moment *pädagogischer Fortschrittlichkeit*. In Anbetracht einer derartigen Polarisierung ist im Umgang mit der Reformpädagogik von einfachen, schwarz-weiß malenden Mustern abzuraten. Auf dieser Linie bietet sich zunächst eine unverfängliche Betrachtung der *Entstehungsgeschichte* an.

Ogleich die Formel „vom Kinde aus“ schon 1902 in Rilkes begeisterter Besprechung von Ellen Keys berühmtem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ Verwendung findet, gelangt sie erst im Umkreis der reformpädagogisch aufgeschlossenen Hamburger Lehrerbewegung³ zu Bekanntheit. Wie Edgar Weiss im „Archiv für Reformpädagogik“ (1998) berichtet, entsteht die Wendung *1908*, also vor genau einhundert Jahren, in einem Omnibus während der Fahrt zur Gründung des Bundes für Schulreform, ehe sie von Heinrich Wolgast als Sammelbezeichnung für die Forderungen der Bewegung benutzt wird. Mit der Formel insistiert man auf die Respektierung der kindlichen Persönlichkeit und des kindlichen Standpunktes und will damit eine längst überfällige Pionierarbeit für eine weit, bis zu Comenius und Rousseau zurückreichende, erziehungstheoretische Programmatik leisten. In den sechziger Jahre referiert Theo Dietrich die Forderungen der Reformpädagogen und sieht die Bewegung gegen eine stoff- und lehrerzentrierte Pädagogik antreten, die das Kind als Füllhorn wahrnimmt, in kasernenartigen Schulen in hohem Maße zur Passivität drängt, seine Freiheit und Kreativität unterdrückt und mit Dressurmethoden zur Ordnung zwingt (Dietrich 1963, 140). Heute ist man vorsichtiger geworden. Man hütet sich davor zeitgenössische reformpädagogische „Beschreibungen“ der „alten Schule“ für eine Abbildung der Wirklichkeit zu halten. Blindlings den wortgewaltigen Reden von der alten, „Seelen mordenden Schule“ (vgl. Key 1905) aufzusitzen, heißt die Reformpädagogik als Befreiungsbewegung in gleißend weißes Licht hüllen und die Vorgeschichte in schwarzer Pädagogik versinken lassen. Eine nüchterne Einschätzung der Reformpädagogik bedarf historischer Aufklärung.

Weitergehend ruft der Verlauf der Geschichte auch kritische Überlegungen zur Theorie der Erziehung auf den Plan. Es kommt zu gravierenden Unstimmigkeiten als der anfänglich *offene Arbeitsbegriff* allmählich zu einem *dogmatischen Slogan* gerinnt.

Als *offener Arbeitsbegriff* verkörpert die Formel die *unabschließbare* Forderung vom pädagogischen *Studium des Kindes*. Eine Respektierung der kindlichen Persönlichkeit und des kindlichen Standpunktes kann nur gelingen, wenn man nicht über Ausrucksformen kindlichen Erlebens hinwegsieht. Wie ich später ausführen werde, mündet dieser Weg in ein Erziehungsverständnis, das auf Partizipation und Herausforderung zu kritischem Denken setzt. Als *geschlossener Slogan* verhindert das *Schlagwort* „vom Kinde aus“ was der Arbeitsbegriff fordert: An die Stelle eines dauerhaften Studiums tritt ein hochspekulativer allwissender irrationalistischer Kindheitskult, der „die“ Natur „des“ Kindes bereits vollständig durchschaut haben will. Um die vermeintlich hell strahlende Natur des Kindes zu erblicken, bedienen sich Reformpädagogen wahlweise und mitunter auch wechselweise der Brille religiöser Heilsgeschichten und positivistisch-materialistischer Fortschrittserzählungen (dazu Weisser 1995). Das Kind erstrahlt in natürlichem Glanz göttlicher Schöpfung und/oder der Evolution.

¹ Zur Reformpädagogik liegt eine schier unüberschaubare Vielzahl an Aufsätzen, sowie eine stattliche Anzahl einschlägiger Sammelbände vor (etwa Röhrs (Hg.) 1965; Amlung u.a. (Hg.) 1993; Röhrs /Lenhart (Hg.) 1994; Böhm u. a. (Hg.) 1994; Böhm, Oelkers (Hg.) 1995) und Monographien (z.B. Röhrs 1980; Scheibe 1982; Plake 1991, Oelkers 1996).

² Böhms These von der unsachgemäßen Kanonisierung der Reformpädagogik zählt heute zum pädagogischen Lehrbuchwissen.

³ Dazu gehören etwa Johannes Gläser, Theo Gläß, William Lottig u. a.

Einschlägige Untersuchungen zur Reformpädagogik unterstreichen, dass die entscheidende Grenzlinie zwischen der Tauglichkeit und Untauglichkeit der Formel zwischen der Lesart als *Arbeitsbegriff* auf der einen Seite und dem Selbstverständnis als *Slogan* auf der anderen Seite verläuft.

Auf der einen Seite wird die Leitformel „vom Kinde aus“ als *Slogan* in großer Einhelligkeit mit der schillernden Trias „Natur“, „Entwicklung“ und „Individualität“ (so u. a. Baumgart 2001, 121 f.) verbunden. Unter zweifelhafter Berufung auf Rousseau wird der Rückzug auf normativ aufgeladene Naturvorstellungen als Rückgang aus zivilisatorischer Entfremdung angepriesen. Die Jugendbewegung hat diesen Aufbruch in Liedform gegossen:

„Aus grauer Städte Mauern zieh'n wir durch Wald und Feld, wer bleibt der mag versauern, wir ziehen in die Welt“

Laut Jürgen Oelkers (1988, 208) besteht die „eigentliche Pointe der Reformpädagogik“ in der Verkündigung einer *spannungsfrei zu erlangenden* „Vereinigung von Kind und Gemeinschaft“. Das Zielbild einer harmonischen, naturwüchsigen monolithischen *Volksgemeinschaft* steht in diametralem Gegensatz zum *modernen Ideal* einer demokratischen *Gesellschaft*, die keine Konflikte scheut, um in Anbetracht unterschiedlicher Interessen vorläufige Kompromisse zu suchen. Laut Edgar Weiss dient der *reformpädagogische Slogan* primär zur Bezeichnung eines *ideologischen* Anspruchs und zur Verschleierung keineswegs liberaler Vorstellungen (Weiss 1998, 6). Ganz unverhohlen finden das antidemokratische Selbstverständnis in Ellen Keys Forderungen von sozialdarwinistisch-eugenischen Maßnahmen zur Rassenveredelung Ausdruck.⁴ Keys Überlegungen decken sich nahtlos mit folgenden Zeilen, in denen Ludwig Gurlitt über den Gang der Natur sinniert:

„Nur im Kampfe erhält und fördert sich der Mensch. Nur durch den Kampf kommen die Kräfte empor und werden die Schwachen an den ihn gebührenden Platz gedrängt“. (Gurlitt 1909, 128)

„Denn“, so erklärt Gurlitt, „die Natur ist *nicht* demokratisch.“ (ebd. S. 59)

Diese gesellschaftspolitische Stoßrichtung lässt Nationalsozialistische Pädagogik in der Retrospektive als Fortsetzung und Zuspitzung des reformpädagogischen Programms erscheinen. Ein anderer *dogmatischer Spielzug* des Slogans gipfelt in einem Kindheitsmythos. In diesem Rahmen fungiert eine *Anthropologie des Kindes* nicht wie philosophisch angemessen, als *theoretische Grundlage*, sondern operiert auf zweifelhafter Art und Weise als *Zielwissenschaft* (dazu Reble 1972). So wird die allemal von Erwachsenen vorgestellte „Natur des Kindes“ nicht nur als different bzw. „anders“, sondern vielmehr als „melior“, d.h. als überlegen, besser und liebenswürdiger dargestellt. Schlussfolgernd besitzt Erziehung die negative Struktur einer Schadensvermeidung. Ihre Aufgabe besteht darin, den Weg für die *natürliche Entwicklung* frei zu halten.

„[...] der Erwachsene hat sein Kind nicht verdorben, als er ihm nachgab, sondern als er es daran hinderte, sein Leben zu leben, und es dadurch aus der natürlichen Entwicklung in die Abwegigkeit drängte“ (Montessori 1980, 233).

Das „Natürliche“ und das „Erzieherische“ werden geradezu zum Synonym.

„Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung [...] Das Kind nicht in Frieden zu lassen, das ist das größte Verbrechen der gegenwärtigen Erziehung gegen das Kind.“ (Key 1978, 49 ff.)

Erziehung wird als Kunst des Wachsenlassens verstanden.

In reformpädagogischer *Melioritätsmetaphorik*⁵ erscheint *das Kind* als „Baumeister des Menschen“ (etwa Montessori 1997, 46), als ein „Lehrmeister“ und „Führer“, dem Erwachsene nicht nur verstehend gegenüberzutreten, sondern auch zu folgen haben. Eine religiös durchdrängte *Leidens- und Messiasmetaphorik* (Oelkers 1989) erklärt das Kind zum Symbol Christi, zum „ewige(n) Messias, der immer wieder unter die gefallenen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen.“ (Montessori 1997, 221.). Ob bei Berthold Otto oder Maria Montessori, vielfach macht das Bibelzitat „So ihr nicht werdet wie die Kinder, werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen“ Karriere (Otto o. J. 54, Montessori 1997, 215).

⁴ Keys Lebensphilosophie „ist ein Monismus, der seine Inhalte aus Pantheismus und Evolutionismus schöpft, die Verfügbarkeit der Naturwissenschaft durch den Menschen einfordert, und ‚missing links‘ in seiner Wissenschaftsgläubigkeit durch Glauben ersetzt.“ (Dräbing 1990, 481) Die eigenwillige Mixtur aus evolutionsgeschichtlichem Fortschrittsglauben, einer biologistischen Interpretation von Nietzsches Übermensch inklusive der Einverleibung von Rousseaus Lehre der natürlichen Erziehung gipfelt in der Forderung von sozialdarwinistisch-eugenischen Maßnahmen zur Rassenveredelung. Die dogmatisch behauptete Bestimmung des Menschen sieht Key im Jargon der Eigentlichkeit eines eudämonistischen Idealismus verwirklicht, der das Fremdwollen - für gewöhnlich Gegenstand der Pflichtethik - kurzerhand unter das Eigenwollen, also den Gegenstand der Strebsethik subsumiert: Der wirkliche Individualist, sei immer auch rücksichtsvoll der Eigenart anderer gegenüber – ein Satz der freilich nur auf andere derselben Gemeinschaft gemünzt ist.

⁵ Der Ausdruck Melioritätspädagogik ist von Christoph Wulf geborgt und dient als Platzhalter für den „Traum der Erziehung“ von der „Vervollkommnung des Unverbesserlichen“ (Ders.2001). Ideengeschichtlich wird dieser Traum nicht zuletzt über den Bildsamkeitsdiskurs transportiert als Rousseaus freiheitstheoretischer, ethisch ambivalenter Begriff der perfectibilité im Deutschen melioritätspädagogisch gewendet als Vervollkommnungsfähigkeit Karriere macht.

Damit votiert die *Dogmengeschichte* des Slogans für eine Umkehrung einer in der Moderne längst fragwürdig gewordenen *hierarchischen Auffassung* vom Generationenverhältnis (dazu Miller-Kipp 1996): Überlegene Kinder werden zu Erziehern von unterlegenen Erwachsenen stilisiert.

Doch kann man die Reformpädagogik nicht auf bloße Dogmengeschichte reduzieren. Die reformpädagogische Formel besitzt nicht nur das Gesicht eines Slogans. Auf der gegenüberliegenden Seite finden sich auch Spuren, die von einem Verständnis der Formel *als Arbeitsbegriff* zeugen. Nicht selten liegen werkimmanent einander widerstrebende Gedanken vor. Bekanntlich betont Montessoripädagogik in der Maxime „Hilf mir, es selbst zu tun“ das pädagogische Prinzip der Selbsttätigkeit.

„Der Erwachsene muß endlich einsehen, dass er selber eine zweite Stelle einnehmen muss und lernen, das Kind zu verstehen und sich zu seinem Helfer zu machen.“ (Montessori 1997, 84).

Seltsamerweise soll dem „immer wiederkehrenden Messias“ geholfen werden.

Zu erwähnen ist auch, dass Hamburger Versuchsschulen nachweislich einen Erfolg in der Herausbildung einer besonderen, demokratisch-republikanischen Schulkultur verzeichnen (so Lehberger 1993, 55). Immerhin stechen ehemalige Lichtwarkschüler aus der Geschichte des Widerstands gegen den Nationalsozialismus in Hamburg hervor. Das lässt darauf schließen, dass der *Arbeitsbegriff* „Pädagogik vom Kinde aus“ mehr als ein Wachsenlassen birgt. Und dieses Mehr scheint etwas mit der Herausforderung zu kritischem Denken sowie einer Absage an willkürliche Machtausübung zu schaffen zu haben.

Nachdem sich der reformpädagogische Slogan als nicht tragfähig erwiesen hat, erfolgt in einem zweiten Schritt der Versuch einer Reinterpretation. Es gilt der pädagogischen Formel auf der Seite des *Arbeitsbegriffs* deutlichere Konturen zu verleihen. Ein neuartiger Zugang soll die eingezogenen Gräben zwischen Theoretikern und Praktikern⁶ überwinden helfen.

2. Versuch einer kinderphilosophischen Reinterpretation

Der neue Zugang über die Kinderphilosophie evoziert die Rückfrage welche Vorteile es bringt, die überlieferte Formel im Horizont sog. „Kinderphilosophie“⁷ auszulegen. Die Beantwortung dieser Frage erfolgt wiederum über einen historischen Abriss.

Das Projekt „Kinderphilosophie“ fasst in Deutschland 1972 im Zuge der Reform der gymnasialen Oberstufe Fuß (dazu Rehfus / Becker (Hg.) 1986). In der Debatte der Philosophiedidaktik um *Wissenschaftspropädeutik* (Rehfus 1986) oder *Alltagsorientierung* (Martens 1986) gewinnt Zweites die Oberhand. In der Folge erscheint Philosophie weniger als exklusive Angelegenheit für zukünftige Fachexperten, sondern vielmehr als Lebenshilfe für jedermann. Damit ist der Weg von „Philosophie für Jugendliche“, in der gymnasialen Oberstufe, die ein Hochschulstudium der Philosophie ins Auge fassen, hin zum „Philosophieren mit Kindern“ in sämtlichen allgemeinbildenden Schulen, sowie in vor- und außerschulischen Einrichtungen vorgezeichnet. Im Gegensatz zu „Reformpädagogik“ weckt die „Kinderphilosophie“ heute im fachlichen Kreis der *Erziehungstheoretiker und der Erziehungspraktiker* Neugierde. Kinderphilosophische Überlegungen stoßen beiderseits auf offene Ohren.

Die philosophiedidaktische Vorgeschichte ist politisch unvorbelastet und frei von historischen Hypothesen. Doch wird die Chance zu einer lehrreichen Neuinterpretation der Formel verspielt, wenn man unter veränderter Terminologie alte dogmatische Muster bedient. Dergestalt erscheint das *reformpädagogische* Kind als natürlicher Lehrmeister im *kinderphilosophischen* Gewand als *natürlicher weißer Philosoph* (so tendenziell Freese 1990, 1994⁸). Der Nestor Ekkehard Martens sieht das Projekt Kinderphilosophie vor folgenden Scheideweg gestellt: Entweder verfällt Kinderphilosophie in einen schwärmerischen, vernunft- und zivilisationskritischen Romantizismus, der von Kindermund jene Wahrheiten abliest, die er ihm zuvor andichtet.

⁶ Nicht selten gehen Erziehungswissenschaftler nicht nur mit den Theorien der Vergangenheit, sondern auch mit ihren Sympathisanten unter den Praktikern der Gegenwart hart ins Gericht. Doch besteht dazu aus theoretischer Sicht wenig Anlass. Die Kritik an Reformpädagogik ist in der Hauptsache eine anthropologische Kritik analytisch unzulänglicher und ethisch fragwürdiger Menschenbilder. Dabei hat Albert Reble (1971) schon vor Jahrzehnten darauf hingewiesen, dass Anthropologie, Methodologie und Teleologie in pädagogischer Theoriebildung nicht derart eng miteinander verbunden sind, dass Schwächen in einem Glied wie bei einer Kettenreaktion Schwächen in den anderen Feldern nach sich ziehen müssen. Pädagogische Theoriebildung folgt weniger den Gesetzen der Logik als jenen der Rhetorik. Auch sind die einzelnen Bereiche nicht so miteinander verschweißt, als dass es nicht möglich wäre, neue Kombinationen zu erstellen. So muss man beispielsweise nicht mit der Politik Mussolinis sympathisieren, wenn man Montessoris Konzept der Freiarbeit gut heißt und man muss kein Verfechter der Rassenlehre von Key sein, um eine Aufweichung von Jahrgangsklassen und einen zumindest vorübergehenden Verzicht auf Schulzensuren für bedenkenswert zu halten.

⁷ Die meisten Autoren bevorzugen die Bezeichnung „Philosophieren mit Kindern“, weil sie befürchten dem Ausdruck „Kinderphilosophie“ haftet, analog zum Ausdruck „Kinderkram“ etwas Herabwürdigendes an. Das ist nicht der Fall, wenn man den Terminus wie im Wort „Kinderpsychologie“ als Name für ein eigenes Arbeitsgebiet versteht. Der Name „Kinderphilosophie“ besitzt den Vorzug, dass er im Anschluss an die mittlerweile gängige Unterscheidung einer „Philosophie über Kinder“, einer „Philosophie für Kinder“, eines „Philosophierens der Kinder“ und eines „Philosophierens mit Kindern“ eine begriffliche Doppelbelegung vermeidet.

⁸ Freese stimmt mit Williams Wordsworth wiederholt die Ode auf das Kind als dem besten und natürlichen Philosophen an (vgl. Freese 1990 und 1994).

Damit sinkt Kinderphilosophie zur Pseudophilosophie bzw. zum haltlosen Herumphilosophieren herab. Oder aber Kinderphilosophie prüft die Chancen, die Philosophie bietet um *sich* zusammen mit Kindern im Denken zu orientieren *und* Erziehung neu zu begründen und zu bereichern (so Martens 1997, 24). In Martens Programmatik ist eine Unterscheidung getroffen, die eine *erziehungstheoretische* und eine *bildungstheoretische* Lesart der pädagogischen Formel in Aussicht stellt. Im Anschluss an die geläufige Lesart, beginne ich mit der Theorie der Erziehung, die klassischerweise unter die Frage fällt: „Was will denn eigentlich die ältere Generation *mit* der jüngeren?“ (Schleiermacher 1826, Hv. U.W)⁹

A) „Pädagogik vom Kinde aus“ – erziehungstheoretisch gelesen

Zunächst birgt Martens Auskunft, dass Philosophie, Erziehung begründen und bereichern soll, keine Neuheit, sondern verweist auf das Gros der Geschichte der Erziehungswissenschaft. Doch kann es erstaunen, dass eine Disziplin, die „Erziehung“ *begründungstheoretisch* als *praktische Aufgabe* begreift und darin dem Philosophieren immense Bedeutung beimisst, in ihren Handlungsfeldern, Institutionen *und Praktiken* häufig nur wenig philosophischen Geist versprüht und zulässt – und das, obgleich ihr schon Kant in der Grundlegungsphase ins Stammbuch schrieb „[...] es kommt vorzüglich darauf an, dass Kinder denken lernen“ (Kant, Über Pädagogik, A 25).

Dieser Tage betonen Kinderphilosophen, Kindern sei nicht Philosophie, sondern Philosophieren zur Aufgabe zu machen. Bildungstheoretiker wie Wolfgang Fischer oder Theodor Ballauff reklamieren, Menschen *philosophisch* etwas zu *denken* aufzugeben, nicht bloß etwas zu *lernen* und zu *leisten*. (so Fischer 1982 im Anschluss an Ballauff 1962)

Die junge Sparte Kinderphilosophie offeriert ein *pädagogisiertes Verständnis von Philosophie*, das der Tradition einer Pädagogik als Bildungslehre entspricht (dazu Wehner 2002). In diesem Horizont ist „Bildung“ der Name für den pädagogischen Zweck philosophischen Denkens. Mit den Worten der Bildungslehre von Theodor Ballauff „bleibt nichts anderes übrig, als denken zu lernen.“ (Ballauff 1970, 34)

Der vorliegende Versuch einer Reinterpretation der pädagogischen Formel stützt sich darauf, dass der Begriff „Kinderphilosophie“ *vier unterschiedliche Spielarten unterscheidet* (vgl. dazu Martens 1980 sowie Brüning 1985):

Erstens eine „*Philosophie über Kinder*“, in der es darum geht, die philosophische Potenz von Kindern zu erfassen, bzw. darum, einen philosophischen Begriff von Kindheit zu gewinnen. *Zweitens* eine „*Philosophie für Kinder*“, in der Erwachsene Kindern in Form von Geschichten, Übungen, Lehrbüchern oder Kinderbüchern Philosophisches präsentieren, um Kinder zu philosophischem Denken zu ermutigen, bzw. um ihnen Inhalt und Form des Philosophierens zu vermitteln. *Drittens* ein „*Philosophieren der Kinder*“ für sich, über sich und miteinander. Und schließlich *Viertens* ein „*Philosophieren mit Kindern*“.

Im Rahmen dieses Bedeutungsspektrums gewinnt die Formel „vom Kinde aus“ differenzierte Konturen. Zu dieser Wendung passt offensichtlich weder die Dimension einer „*Philosophie über Kinder*“, noch jene einer „*Philosophie für Kinder*“. Doch fügen sich darunter die beiden Momente eines „*Philosophierens der Kinder*“ und eines „*Philosophierens mit Kindern*“.

Dass die „Pädagogik vom Kinde aus“ nur Teile der Kinderphilosophie berührt, lässt schlussfolgern, dass die Theorie der Erziehung nicht in der Formel aufgeht.

So sind *pädagogische Verständnisse* von „Erziehung“ mit Theorien *über* Kindheit verbunden, die nicht von Kindern stammen. Weiterhin fordert die intentionale Tätigkeit „Erziehen“ Kinder zur *selbsttätigen* Auseinandersetzung mit *ausgewählten*, kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf. Dabei impliziert das konstitutive Prinzip *Selbsttätigkeit* (Benner 2004) nicht, dass Kinder das „nicht-genetische Erbe“ (dazu Sünkel 1997), das Erziehung vermittelt, *von selbst*, sprich unabhängig vom Zutun und gelegentlichen Hilfen von kulturell Erfahrenen, allein durch natürliche Entwicklung in ihren Erfahrungshorizont einrücken. *Selbsttätigkeit* ist nicht mit *Selbständigkeit* gleichzusetzen. Intentionales Erziehen ist ein Zeigen (dazu Prange 2005), das etwas *für Kinder* sichtbar machen will.

Nun zu dem, was unter die Formel subsumierbar scheint. Die Rubrik „*Philosophieren der Kinder*“ richtet das Augenmerk auf das Verstehen von kindlichen Erlebens- und Ausdrucksformen. Dieses Procedere knüpft in gewisser Weise an den *reformpädagogischen Arbeitsbegriff* an, der ein unabschließbares Studium des Kindes vorsieht. Die Geschichte der Reformpädagogik lehrt, dass ein solches Studium leicht zur Dogmengeschichte gerät, wenn man nach „*der*“ unveränderlichen, substantziellen Natur „*des*“ Kindes“ sucht. Kindheitstheorie hat von solcher Wesensuche Abstand genommen. Das Interesse der Kindheitsforschung gilt nicht „*der*“ Natur „*des*“ Kindes“, sondern „*unserem*“ historischen-kulturellem Verständnis des Symbols „*Kindheit*“. In diesem Kontext wird „*Kindheit*“ als ein unverzichtbares¹⁰ und zugleich vielschichtiges und geschichtlich variables

⁹ Bezeichnenderweise fragt Schleiermacher als moderner Pädagoge, was die ältere *mit* nicht *von* der jüngeren Generation will.

¹⁰ Klaus Mollenhauer hat sowohl im Horizont vergleichender Erziehungswissenschaft, als auch im Horizont systematischer Erziehungswissenschaft auf die Unabkömmlichkeit dieses Konstruktes aufmerksam gemacht. Zum Ersten lässt sich keine Kultur ausmachen, die keine Differenz zwischen dem Umgang unter Erwachsenen und dem Umgang von Erwachsenen mit Kindern kennt. Zum Zweiten sind

interaktionistisches *Konstrukt* begriffen.¹¹ Zeitgenössische Kindheitsforschung verzahnt das Moment der sog. „doppelten Historizität pädagogischer Anthropologie“ (Wulf/Zirfas 1994) mit dem Ansatz des „symbolischen Interaktionismus“ (Mead 1995).

„Doppelte Historizität“ besagt, dass Menschen nicht nur geschichtliche Wesen sind, sondern auch geschichtlich über ihresgleichen theoretisieren. Damit ist die Rede von „dem“ Kind nicht minder fraglich als die Rede von „dem“ Menschen.¹² Untersuchungsgegenstand einer „Philosophie der Kinder“ ist folglich nicht *die* Philosophie *des* Kindes, sondern das Philosophieren von Kindern in historischen Kontexten.

George Meads analytisch-funktionalistischer Ansatz lädt Differenzen zwischen unterschiedlichen Akteuren, etwa zwischen Erwachsenen und Kindern, nicht hierarchisch auf. Gegenstand der Beobachtung ist die vielfältige, wechselseitige interaktionistische *Bezogenheit der differenten* Größen „Kinder“ und „Erwachsene“. Das sozialstrukturelle Deutungsmuster begreift Kinder als „soziale Akteure“ (Honig 1999) und Mitgestalter sozialer Wirklichkeit. Dieses Verständnis durchbricht Reduktionismen, die Kinder *entweder* zu ohnmächtigen, passiven schutz- und erziehungsbedürftigen *Educanden* erklären *oder* aber als gleichförmige, mündige „kleine Erwachsene“ ansehen, die keiner Erziehung bedürfen (Giesecke 1996). Ein Zugang, der die spezifische Medialität kindlicher Welterfahrung berücksichtigt (dazu Nießeler 2005) nimmt zur Kenntnis, das Kinder als „produktive Verarbeiter der Realität“ (etwa Hurrelmann/Bründel 2003), nicht zuletzt auch an der Interpretation von „Kindheit“ partizipieren. Schlussfolgernd lehrt die Kindheitsforschung dieser Tage das Symbol „Kindheit“ als Konstrukt kultureller „generationaler Ordnungen“ zu interpretieren und regt zum ethnographischen Studium sog. „Kinderkulturen“ an. Derartige Studien nehmen die Äußerungen von Kindern ernst, suchen methodische Zugänge¹³ zu den vielen Sprachen der Kinder und stoßen dort an Grenzen, wo sich die andere Perspektive von Kindern, dem anderen, fremden Blick der Erwachsenen entzieht.

Zweifelfrei bleibt auch das neue Deutungsschema eine Kopfgeburt von Erwachsenen. Auch wenn ein gewisser epistemisch bedingter Adultismus unvermeidbar ist, vermag die Formel „vom Kinde aus“ zu einer reflexiven Überwindung eines fragwürdigen kulturellen Adultismus beizutragen.¹⁴ Das heißt: Zwar können Erwachsene aus Perspektiven von Erwachsenen nur begrenzt Perspektiven von Kindern erfassen, doch sind Erwachsene keineswegs dazu genötigt und eben auch nicht ethisch berechtigt, ihre Perspektive als *hierarchisch höherwertige* Sichtweise ins Spiel zu bringen.

Dass dem Interesse an den von Kindern erzeugten Wirklichkeiten eine bestimmte ethische und gesellschaftspolitische Vorstellung korrespondiert, findet in der Dimension „Philosophieren *mit* Kindern“ Ausdruck.

Unter dieser Überschrift führen Erwachsene Gespräche mit Kindern, die im Unterschied zu curricularem Unterricht, an keinen stofflichen Kanon gebunden sind.¹⁵ Das Hauptaugenmerk gilt der Qualität des Denkens während die Auswahl der Themen, sofern diese nur philosophische, d.h. grundsätzliche Gespräche zulassen¹⁶, nicht entscheidend ist.¹⁷

Ein umfassendes grammatisches Verständnis begreift die Präposition „*mit*“ als *temporal, modal und kausal*. Entsprechend geht es im Philosophieren *mit* Kindern darum

- sich *gleichzeitig* mit Kindern im Denken zu orientieren,
- sich auf *bestimmte Art und Weise* mit Kindern im Denken zu orientieren und
- sich *durch* Kinder im Denken zu orientieren.

Intentional kann „Philosophieren mit Kindern“ zwei Ziele verfolgen: „Philosophieren mit Kindern“ kann erstens darauf abzielen, dass Kinder am philosophischen Denkstil von Erwachsenen partizipieren. Zweitens kann „Philosophieren mit Kindern“ darauf abheben, dass Erwachsene am philosophischen Denkstil von Kindern partizipieren. Erziehungstheoretisch interessiert das zuerst Genannte.

bereits im unvermeidbaren Erziehungsmodus der Präsentation „Filter“ enthalten, die verhindern, dass die Welten der Großen ungebremst auf Weltanfänger einprasseln (dazu Mollenhauer 1994).

¹¹ Hierzu bemerkt Honig: „‘Kindheit’ lässt sich als eine Wissensform bezeichnen, in der die Kindheit in dem Maße entdeckt wird, wie sie erfunden wird. Diese Wechselbeziehung von ‚Entdeckung‘ und ‚Erfindung‘ weist zugleich darauf hin dass es keinen absoluten Maßstab für den Fortschritt des Wissens über Kinder, das heißt: für ‚Kindgerechtigkeit‘, geben kann.“ (Honig 1999, S. 126.)

¹² Im Hinblick auf das „Philosophieren über die Philosophie der Kinder“ bleibt nichts anderes übrig, als das pädagogische Denken in Auseinandersetzung mit aktuellen Theorien zum kindlichen Denken immer wieder neu zu schulen (exemplarisch Gansen 2005).

¹³ In der Hauptsache werden ethnographische und qualitative Methoden bemüht.

¹⁴ Beispielsweise findet man viel Literatur über Familien mit Kindern aber nur wenig zu Kindern als Familienmenschen; wir kennen eine Vielzahl von Kindheitsbildern von Erwachsenen aus unterschiedlichen Zeiten, aber wissen nur wenig über die Erwachsenenbilder von Kindern.

¹⁵ Die vielfältigen Möglichkeiten mit Kindern über Märchen, Fabeln, Bilder, Filme oder theatralische Formen anschaulich zu philosophieren (etwa Brüning/Martens (Hg.) 2007) greifen in der Regel Themen auf, die Kinder momentan interessieren.

¹⁶ Philosophieren hat es mit bestimmten Inhalten oder Fragen zu tun. Sie kann bei alltäglichen Fragen einsetzen, hat aber grundsätzliche Fragen zum Gegenstand. Viele Lehrpläne und Unterrichtsbücher rekurren in einer ersten Orientierung über Inhalte auf die Kantischen Fragen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? (Kant, Logik A 25/26)

¹⁷ Mit Wolfgang Klafkis Theorie kategorialer Bildung gesprochen steht hier formale Bildung im Vordergrund.

Was kann es bedeuten, dass Kinder an philosophischen Denkstil von Erwachsenen partizipieren? Für eine solche Partizipation bedarf es philosophischer Kompetenz. Doch worin besteht diese?

Nicht derjenige kann bereits philosophieren, der einfach nur grundsätzliche Fragen stellt oder Antworten gibt, sondern erst derjenige, der *auch* in einer bestimmten *Haltung* mit seinen Fragen und Antworten umgeht. Eine bekannte philosophische Haltung ist die Fähigkeit zum Staunen, mit anderen Worten eine gewisse Irritationsfähigkeit. Doch belässt es Philosophieren nicht beim Staunen, sondern bearbeitet Fragen und gibt Antworten (vgl. Spaemann 1974).

Über die Aspekte *Inhalt* und *Haltung* hinaus ist philosophische Kompetenz vor allem durch bestimmte *Methoden*, Erkenntnisse zu erläutern oder zu begründen bestimmt. Im Anschluss an Martens lassen sich folgende fünf Reflexionshandlungen benennen, die Philosophen in ihrem Erkenntnisbestreben vollziehen:

- „etwas genau und differenziert beobachten und beschreiben
- jemanden verstehen, wie er etwas versteht oder ansieht
- begrifflich und argumentativ prüfen, was jemand zu verstehen gibt
- einander widersprechen und miteinander über Behauptungen streiten
- sowie schließlich phantasieren und sinnieren, wie man etwas verstehen könnte oder möchte“ (Martens 2004, 10)

Damit stellt sich die Frage, ob Kinder über derartige philosophische Kompetenzen verfügen können? Die aufgelisteten Reflexionshandlungen stellen offensichtlich *elementare Kulturtechniken* dar, die von Kindheit an, mit dem Sprechen lernen einhergehen.

Wenn Menschen lernen sich in Sprache zu bewegen, lernen sie *unweigerlich* sich in einem Netz unterschiedlicher, auslegungsbedürftiger Symbole zu bewegen. *Elementares Philosophieren hebt darauf ab, unser symbolisch vermitteltes Verstehen von Wirklichkeit immer gründlicher und genauer zu verstehen.*

Im Übergang von einer *elementaren Kulturtechnik* hin zur *wissenschaftlichen Kunst* sind hoch elaborierte Vollzugsformen der genannten Reflexionshandlungen entstanden. In *esoterischen Kreisen* ist den elementaren Formen in oben genannter Reihenfolge das phänomenologische, hermeneutische, analytische, dialektische und das spekulative Philosophieren zugeordnet. „Philosophieren mit Kindern“ bildet keine Fachphilosophen aus, sondern unterstützt Kinder im *elementaren Philosophieren*.

Für diese Art philosophischen Denkens, die wir mit dem Bildungsbegriff verbinden, bedarf es weder elitärer Fähigkeiten und Kenntnisse, noch muss man permanent große Sinnfragen und existentielle Probleme wälzen. Übersetzt man die Frage „Wie und wohin?“ in die Frage „Wie ist das genau gemeint und was soll ich damit?“ (so Martens 1999, 10) ist philosophisches Denken als elementare Kulturtechnik einer demokratischen Gesellschaft begriffen. Philosophisches Denken gilt als „didaktische Zielkompetenz“ (Müller/Pfeiffer (Hg.) 2004), die man in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zu etablieren versucht. Entsprechend heißt es im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan:

„Durch Philosophieren, Nachfragen, Nachdenken, Konzeptbildung und Austausch von Ideen mit anderen werden Kinder zu einer kritischen nachfragenden Gemeinschaft, die nach demokratischen Prinzipien funktioniert“ (BEP 2006, 429).

Im Philosophieren mit Kindern ist ein in der Erziehungstheorie und Erziehungspraxis lange Zeit dominierender defizitorientierter Zugang zum Kind (vgl. schon Langeveld 1956) aufgebrochen. Als „Unterstützung“ (Schleiermacher 1826) setzt Erziehung „vom Kinde aus“ nicht *erst* und nicht *nur* beim Auftauchen von Schwächen oder Störungen an, sondern stärkt vorhandene Stärken.

Die kinderphilosophische Literatur klassifiziert den gesprächsorientierten Ansatz als haltungstheoretischen Zugang, der Kinder als *Gesprächsteilnehmer* schätzt (vgl. Enghart 1997, Ebers 2006). Das erinnert an die reformpädagogische Arbeitsformel, doch endlich die kindliche Persönlichkeit und den kindlichen Standpunkt zu achten. Offensichtlich verbleibt diesbezüglich auch heute noch einiges zu tun. Doch lehrt die Reformpädagogik die pädagogische Vergangenheit nicht schlechter zu reden als sie ist. Verklärungen der Vergangenheit sind der Aufklärung der Gegenwart abträglich.

In meinem letzten Abschnitt greife ich den pädagogisch wenig beleuchteten Gedanken auf, dass „Philosophieren mit Kindern“ zur Bildung von Erwachsenen beitragen kann.

B) „Pädagogik vom Kinde aus“ - bildungstheoretisch gelesen

Unter dieser Überschrift gilt das Augenmerk dem Fall „dass Erwachsene am philosophischen Denkstil von Kindern partizipieren“. Die dazugehörige bildungstheoretische Frage lautet: Inwiefern kann die Partizipation an philosophischen Gesprächen mit Kindern Bildungsprozesse bei Erwachsenen initiieren? Mit anderen Worten: *Was ist kindlich am philosophischen Denken? Oder anders herum: Was ist philosophisch an kindlichem Denken?*

Im Anschluss an Robert Spaemann (1972) teilt philosophisches Denken mit kindlichem Denken ein *Moment von Naivität*. Der Gesichtspunkt der Unbefangenheit ist pädagogisch folgenreich. Um an dieser Stelle nicht erneut dem alten Dogma von überlegenem Kind und unterlegenen Erwachsenen aufzusitzen (vgl. Baader 1996), ist es wichtig in der Gemeinsamkeit genau auf Unterschiede zu achten.

Spaemann charakterisiert Philosophie als „institutionalisierte Naivität“. Zu dieser Art von Naivität gehört, dass man um sein Nichtwissen weiß (dazu Thomas 2005), aber auch dass man Naivität als Nährboden von Skepsis und Antidogmatismus begreift und deshalb ausdrücklich will und gelegentlich unter erheblichem gedanklichen Aufwand zu erreichen versucht. *Diese reflexiv gewollte Offenheit lässt Philosophie respektive Bildung als den Versuch begreifen, im Denken dauerhaft (relative) Anfänge zu machen.*

Offensichtlich verhält es sich mit dem Zug der Naivität in kindlichem Denken anders. Das Symbol „Kindheit“ markiert den *unvermeidbaren Anfang des Menschseins* (dazu Schreyer 2006), wobei den *kindlichen, anfänglichen Anfängen* eine natalitätsbedingte, mit der Bedingtheit der Geburt zusammenhängende Naivität innewohnt. Das anfängliche Anfangen trägt die Signatur des Ersten mal, die mit dem ersten Mal unwiederbringlich verloren geht. Folglich kann es schon aus analytischen Gründen nicht darum gehen, dass Erwachsene wieder wie Kinder werden. Worum aber geht es dann?

„Wenn wir als Erwachsene, egal ob Amateure oder Profis der Weisheit, zusammen mit Kindern philosophieren, können wir neu oder erneut in elementarer, kindlich naiver Weise den Prozess des unvoreingenommenen Nachdenkens über grundsätzliche Fragen unseres Erkennens, Handelns, Hoffens oder Menschseins erleben, ohne uns vor ihrem bohrenden Fragen in scheinbare Selbstverständlichkeiten flüchten zu können.“ (Martens 1999, 7.)

Die aufmerksame Teilhabe an kindlich-elementarem Philosophieren kann Erwachsene beim Ausbrüten sog. „Windeier“ (Sokrates¹⁸) aufstöbern, die entstehen, sofern man sich im Denken in mechanischen Routinen oder vom bloßen Hören und Sagen aufgeblasenen Luftschlössern, einnistet.

Der Einzug in gedankliche Luftschlösser lebt nicht zuletzt von der *Wirklichkeit* von Bildung als einem *sozialen Spiel*, in dem das einfache Ziel darin besteht, gebildet zu erscheinen und nicht etwa ungebildet. Schon 1903 notiert Friedrich Paulsen:

„Es gibt wenige Wörter, die dem gegenwärtig lebenden Geschlecht so geläufig wären, wie das Wort Bildung. Wo immer von einem Menschen die Rede ist, da wird alsbald darüber gehandelt, ob er gebildet sei oder nicht. Natürlich, ist die Sache von großer Wichtigkeit: es hängt davon ab, wie man sich zu ihm verhalten soll, ob man mit ihm als Gleichen verkehren und zu Tisch sitzen kann oder nicht.“ (Paulsen 1903, 658)

Nicht minder sarkastisch beschreibt Dietrich Schwanitz gut hundert Jahre später „Regeln nach denen man unter Gebildeten kommuniziert“. Dabei spart der Autor auch nicht Ausflüge zu jenen verminten, tabuisierten Wissensfeldern aus, von denen der „Gebildete“ tunlichst nichts wissen sollte. Routinierte Bildungsspieler wissen detaillierte Kenntnisse des Fernsehprogramms, der Regenbogenpresse, diverser Fußballturniere und dergleichen mehr gekonnt zu verbergen.

Dieses „Bildungsversteckspiel“ kommentiert Schwanitz wie folgt:

„Im Grunde ist die Menge an verbotenen Wissen, die man verstecken muss, abhängig vom Stand der persönlichen Bildung. Dabei gilt die Faustregel: Wer neu ist im Land der Bildung, sollte alles verbotene Wissen verstecken, denn er kennt die Sitten noch nicht genau; er kann die feinen Unterschiede zwischen erlaubten, gerade noch zugelassenen und gänzlich verbotenen Kenntnissen noch nicht richtig einschätzen und sollte auf Nummer Sicher gehen.“ (Schwanitz 2002, 617).

Wie das Zitat verdeutlicht, ist das soziale Bildungsspiel um Prestige und Privilegien ein komplexes Unterstellungsspiel, das ein gehöriges Ausmaß an Vorstellungskraft und einen bestimmtes Repertoire an „sozialen Kompetenzen“ voraussetzt. Nun sind Kinder, die noch nicht über die Stufe des nachahmenden Spiels hinausgekommen sind, laut Auskunft der Spieltheorie des symbolischen Interaktionismus zu derartigen komplexen Unterstellungsspielen noch gar nicht in der Lage (dazu Mead 1995, 187 ff.).

Zwar schlüpfen Kinder im nachahmenden Spiel in fremde Rollen und Gestalten hinein, spielen Mutter, Arzt, Katze und dergleichen mehr, doch antizipieren sie in diesem Lernstadium noch nicht, was andere in ihren Spielzügen über ihre Spielzüge antizipieren. Demnach sind Kinder bis zu einem gewissem Stadium der Lerngeschichte unfähig die „neuen Kleider des Kaisers“ zu „sehen“, während sich Erwachsene aus selbstverschuldeten Gründen überaus häufig dazu genötigt sehen, die „neuen Kleider des Kaisers“ zu bewundern.¹⁹ So gesehen kann kindliche Naivität Formen des automatisierten „Versteckspiels“ von Erwachsenen, sei es vor anderen oder vor sich selbst irritieren.

Für diejenige Geisteshaltung, die im voreiligen Gehorsam gegenüber den Regeln des sozialen Bildungsspiels nicht nur im Gestus des allseitigen Bescheidwissens, sondern immer zugleich auch als eine Besserwissen-Wollen auftritt, hat Adorno (1972) den Begriff der „Halbbildung“ kreiert. Da es komplexer *kognitiver* Fertigkeiten *und* bestimmter *sozialer Kompetenzen* bedarf um die Geisteshaltung der Antibildung, also einen bestimmte Typus von Lernunwilligkeit zu erlernen, hat das Phänomen der „Halbbildung“ keinen Sitz im anfänglichen Anfangen

¹⁸ Im Theaitetos (210b) bezeichnet Sokrates alltägliche gebrauchte Begriffe, die zu Worthülsen herabgekommen sind als Windeier. Laut sokratisch inspiriertem „Philosophieren mit Kindern“ können sich solche Windeier durch kritisches Denken zu stabilen Eiern mausern (vgl. Horster 1992, 11).

¹⁹ Der amerikanische Nestor der Kinderphilosophie Matthew Lipmann charakterisiert den philosophischen Stil von Kindern, als „kurz und bündig, ungeschminkt, fast rau und roh“ (Ders. 1994, 121).

von Kindern. Folglich können Kinder Erwachsene, die sich im sozialen Bildungsspiel um Prestige und Privileg verheddern, auf spezifische Art und Weise irritieren, zum Ausgang aus unreflektierten Fixierungen im Denken, Reden und Tun herausfordern, kurzum können Kinder Bildungsprozesse bei Erwachsenen provozieren.

Diese Argumentation ist weit davon entfernt eine Umkehrung des Erziehungsverhältnisses zu behaupten. Erwachsene können sich vom ungeschminkten philosophischen Stil von Kindern (dazu Lipman 1994) provozieren und mit den Worten des Kinderphilosophen Bolz (2005) aus mancher Höhle aufscheuchen lassen. Dagegen ist es ganz unangemessen und eine Flucht aus der Selbstständigkeit im Denken (Ballauff), wenn Erwachsene in infantile Rollen schlüpfen und sich die Welt, in die *sie* Kinder setzen, von Kindern erklären lassen wollen (dazu Müller 1999).

Bis hierher liegt ein bildungstheoretisches Fragment zur Individualpädagogik vor. Wer Adornos Theorie der Halbbildung bemüht ist darüber hinaus geneigt die kulturgeschichtliche Dimension ins Spiel zu bringen. Im Hinblick auf das überpersonale, kulturgeschichtliche Moment von Bildung lässt sich hinzufügen, dass ein dauerhaftes Nachrücken von Nachkommen eine pädagogische Öffentlichkeit zu ständiger kultureller Vergewisserungsarbeit anregt. Unter den Bedingungen der Moderne können wir unsere Lebensform und -verhältnisse nicht mehr direkt zur Darstellung bringen, sondern sind auf institutionalisierte Repräsentationen von Präsentationen angewiesen. Mit Klaus Mollenhauer gesprochen „Die Welt noch einmal, aber besser, wenigstens für Kinder!“ (Mollenhauer 1982, 76).

So gerät das Dasein einer je jüngeren Generation dem Dasein der je älteren Generation zur permanenten Aufforderung zum „noch einmal“ bzw. zur Provokation zum dauerhaften Anfangen. Auf Grund dieser Provokation ist unser öffentliches Bildungswesen nicht nur eine Investition in die Zukunft der Nachkommen, sondern zugleich auch eine in die *Bildung* des gegenwärtigen kulturellen Zeitgeistes.

Rückblickend lautet das Gesamtergebnis der Untersuchung, dass die Formel „Pädagogik vom Kinde aus“, nicht nur im Rahmen der Theorie der Erziehung, sondern auch im Bereich der Theorie der Bildung Aussagekraft besitzt.

Allerdings ist diese in beiden Fällen begrenzt. Statt von „Pädagogik vom Kinde aus“ ist bescheidener von „Pädagogik *auch* vom Kinde aus“ zu sprechen.

Literatur

- Adorno, W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, T. W. (2003): Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften I. Frankfurt a. M. S. 93- 121
- Amlung, U. u.a. (Hrsg.) (1993): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a. M.
- Baader, M. S. (1996): Unterlegene Erwachsene, überlegene Kinder. Der romantische Blick auf das Kind und die Kindheit. In: Liebau, E. & Wulf, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine anthropologische Grundbedingung. Weinheim. S. 190-200
- Ballauff, Th. (1962): Systematische Pädagogik. Heidelberg
- Ders. (1966): Philosophische Begründungen in der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung. Band 17. Berlin
- Baumgart, F. (Hrsg.) (2001): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn
- Benner, D. (2004): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, München
- Böhm, W. (1974): Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In: Pädagogische Rundschau. Jg. 28, H. 10. S. 763-781
- Böhm, W. u. a. (Hrsg.) (1994): Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. Würzburg
- Böhm, W. & Oelkers, J. (Hrsg.) (1995): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg
- Bolz, M. (2005): Die vielen Höhlen Platons. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Münster
- Brüning, B. & Martens, E. (Hrsg.) (2007): Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen. Weinheim, Basel
- Brüning, B. (1985): Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung – Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen [Diss.]. Hamburg
- Dietrich, Th. (1963): Nachwort. In: Ders.: Die pädagogische Bewegung „vom Kinde aus“. Bad Heilbrunn. S. 140-143
- Dräbing, R. (1990): Der Traum vom „Jahrhundert des Kindes“. Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris
- Freese, L. (1990): Kinder sind Philosophen. Weinheim, Berlin
- Ders. (1994): Fragen – Staunen – Philosophieren. In: Fatke, R. (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kindererlebens. Bad Heilbrunn
- Englhart, S. (1997): Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie. Heinsberg
- Fischer, W. (1982): Jugend als pädagogische Kategorie. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band. 9.1. hrsg. v. Herwig Blankertz u.a. S. 40
- Gansen, P. (2005): Das Denken neu schulen? Aktuelle Theorien zum kindlichen Denken und ihre Relevanz für die Kinderphilosophie. In: Duncker, L. & Nießeler, A. (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Kindesalter. Münster. S. 29-62
- Giesecke, H. (EA 1985): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Um ein Vorw. erg. Neuauflage. Stuttgart 1996
- Grell, F. (2001): Reformpädagogik – Geschichte und Geschichtsschreibung. In: Das Kind. Halbjahresschrift für Montessori-Pädagogik. H. 29/30, 2001. Würzburg, S. 33-47.
- Gurlitt, L. (1909): Erziehungslehre. Berlin
- Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. M.
- Horster, D. (1992): Philosophieren mit Kindern. Opladen
- Hurrelmann, K. & Bründel, Heidrun (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim, Basel, Berlin

- Kant, I. (1803) Über Pädagogik. Hg. von Rink, F. Th.
- Key, E. (1978): Das Jahrhundert des Kindes. Königstein. Berlin
- Klafki, W. (1964): Das pädagogische Problem des Exemplarischen und die Theorie der kategorialen Bildung.
- Langeveld, M. J. (1956): Studien zur Anthropologie des Kindes
- Lehberger, R. (1993): „Schule als Lebensstätte der Jugend.“ Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik. In: Amlung, U. u. a. (Hrsg.): „Die alten Schulen überwinden“. Reformpädagogisch Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a. M.
- Lipman, M. (1994): Über den philosophischen Stil von Kindern. In: Martens, E. & Schreier, H. (Hrsg.): Philosophieren mit Schulkindern. Heinsberg. S.108-122
- Martens, E.: Kinderphilosophie – oder: Ist Motivation zum Philosophieren ein Scheinproblem? In: ZDP. Jg. 80, H. 2
- Ders. (1986): Philosophieunterricht als Problem und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz. In: Rehfus, W. & Becker, H. (Hrsg.): S. 89-97
- Ders. (1992): Philosophieren mit Kindern als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-Unterrichts. In: Martens, M. & Schreier, H. (Hrsg.): Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I. Heinsberg. S. 8-24
- Ders. (1999). Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart
- Ders. (2004): Philosophieren mit Kindern als elementare Kulturtechnik. In: Müller, H.-J. & Pfeiffer, S. (Hrsg.): Denken als didaktische Zielkompetenz. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Baltmannsweiler. S. 7-18
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.
- Miller-Kipp, G. (1996): „Jugend soll von Jugend geführt werden.“ Formen und Folgen der Aufkündigung des pädagogischen Generationenverhältnisses, beispielsweise in der Antipädagogik, in der deutschen Jugendbewegung und im Nationalsozialismus. In: Liebau, E. & Wulf, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim. S. 286-303
- Mollenhauer, K. (1994): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München
- Montessori, M. (dt. 1987): Kinder sind anders. Stuttgart
- Müller, H. R. (1999): Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 45, H. 6. S.787-805
- Müller, H.-J. & Pfeiffer, S. (Hrsg.): Denken als didaktische Zielkompetenz. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Baltmannsweiler
- Nießeler, A. (2005): Medialität der (kindlichen) Welterfahrung – Zur philosophischen Dimension des Sachunterrichts. In: Duncker, L. & Nießeler, A. (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht. Münster. S. 95-112
- Nohl, H. (1933): Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: Nohl, H. & Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Band 5. S. 302-374
- Oelkers, J. (1988): Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914. In: Hermann, U. & Oelkers, J. (Hrsg.) (1988): Pädagogik und Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Pädagogik. 22. Beiheft, Weinheim, Basel
- Ders. (1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim
- Otto, B. (o. J.): Vom königlichen Buch der Eltern. Leipzig
- Paulsen, F. (1903): Bildung. In: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hrsg. v. Rein, W. Bd.1., Langensalza
- Plake, K. (1991): Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster, New York
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn, München, Wien, Zürich
- Reble, A. (1972): Menschenbild und Pädagogik. In: Becker, H. (Hg.): Anthropologie und Pädagogik. S. 7-28.
- Rehfus, W. (1986): Methodische Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik. In: Rehfus / Becker (Hg.), S. 98-113.
- Rilke, R. M. (1902): Das Jahrhundert des Kindes. In: Ders. Sämtliche Werke, Bd. 5, Frankfurt a. M. 1965, S. 584-592.
- Röhrs, H. (Hg.) (1965): Die Reformpädagogik des Auslands, Düsseldorf/München
- Ders. (1980): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover /Berlin/Darmstadt/ Dortmund
- Röhrs, H. & Lenhart, V. (Hg.) (1994): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Frankfurt / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien
- Scheibe, W. (1982): Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim / Basel 8. Aufl.
- Schleiermacher, F. (1826): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: Winkler, M. / Brachmann, J. (Hg.) (2000): Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2. Frankfurt am Main
- Schreyer, U. (2006): Kind-Sein und Lebensalter. Eine pädagogisch anthropologische Untersuchung. Würzburg
- Schwanitz, D. (2002): Bildung. Alles, was man wissen muss. München
- Spaemann, R. (1974): Philosophie als institutionalisierte Naivität. In: Philosophisches Jahrbuch 81. Jg. Freiburg / München, S. 139-142.
- Steinhaus, H. (1998): Der Gemeinschaftsmythos als Gegenideologie zur Modernen Welt. Ferdinand Tönnies und die deutsche Reformpädagogik. Frankfurt, S. 151-184
- Sünkel, W. (1997): Generation als pädagogischer Begriff. In: Liebau, E. (Hrg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim und München, S. 195-204.
- Wehner, U. (2002): Pädagogische Anmerkungen zum Philosophieren mit Kindern. In: Pädagogische Umschau LX (2002), S. 63-107.
- Weiss, E. (1998): „Vom Kinde aus“. Ein „reformpädagogischer Slogan und seine Problematik. In: Archiv für Reformpädagogik. 3 Heft (1998), S. 3-50
- Weisser, J. (1995): Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Würzburg
- Wulf, Ch. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (1994): Pädagogische Anthropologie in Deutschland. Rückblick und Ausblick. In: Dies. (Hg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth.