

## „Der zwanglose Zwang des besseren Arguments“ – Zur Praxis der philosophischen Gesprächsführung

### Ein Rückblick



Am 16. und 17. November 2012 fand in den Räumen des Instituts für Philosophie an der Freien Universität Berlin eine eineinhalbtägige Tagung zur „Praxis der philosophischen Gesprächsführung“ statt. Es war die zweite Veranstaltung dieser Art, die die „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren“ (GSP) in Kooperation mit der „Philosophisch-Politischen Akademie“ (PPA) und dem „Institut für Vergleichende Ethik“ ausgerichtet hat. Unter dem Titel „Der zwanglose Zwang des besseren Arguments“, der von Jürgen Habermas geprägten

Charakterisierung der Überzeugungskraft verständigungsorientierten Argumentierens, widmete sie sich verschiedenen aktuellen philosophischen und ethischen Gesprächsformen. Gegenüber der vorjährigen Veranstaltung konnte die Teilnehmerzahl noch einmal gesteigert werden. Eine bunte Mischung von 100 Personen, etwa 50 Lehrern und Lehrerinnen vorwiegend der Fächer Ethik und Philosophie, 15 Referendaren und Referendarinnen, 5 Schülern und Schülerinnen, 20 Ethik- oder Philosophiestudierenden, einigen Dozenten und Dozentinnen sowie anderen Interessierten, nahm die Gelegenheit zur Erprobung und zum Vergleich der unterschiedlichen Ansätze wahr.

Obwohl sich die Tagung vor allem an Ethik- und Philosophielehrende und -studierende richtete, wurden auch andere Kontexte des Philosophierens im Gespräch angesprochen: Medizinethik, Klärungsgespräche in Teams und Organisationen, Beratungsgespräche usw. Im Mittelpunkt standen neben dem Sokratischen Gespräch die Unterrichtsmethoden Dilemmatraining und Debatte sowie Ansätze der Kinderphilosophie. Eingeleitet und umrahmt wurden die Workshops und Gesprächsangebote von Vorträgen zu grundsätzlichen Aspekten der philosophischen Gesprächsführung.

In seinem einleitenden Vortrag erläuterte Prof. Markus Tiedemann den *problemorientierten Zugang zum philosophischen Gespräch im Ethik- und Philosophieunterricht*. Er plädierte zunächst für den Primat der Problemorientierung und zog daraus fachdidaktische Konsequenzen. Die Problemorientierung ist einerseits der Philosophie als identitätsstiftende Essenz immanent, nämlich insofern als sie Problemfragen thematisiert, die Menschen im selbstbezüglichen



Forschen selber denkend zu klären versuchen. Andererseits ergibt sie sich als historische Notwendigkeit. Denn in unserer Moderne besteht ein erhöhter praktischer Orientierungsbedarf innerhalb einer durch fortschreitende Technik geprägten Risikogesellschaft. Zudem sind auch die theoretischen und normativen Orientierungen selbst problematisch geworden. Nichts scheint mehr vor dem Zweifel sicher zu sein, die Moderne ist „reflexiv, profan und pluralistisch“ (Schnädelbach). Für die Fachdidaktik ergeben sich daraus Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen. Um eine der von Tiedemann herausgestellten Konsequenzen hervorzuheben: Auf der methodisch-praktischen Ebene, der Ebene der Realisierung allgemeiner Unterrichtsprinzipien, kommt es vor allem auf die Ausformulierung des Problembezugs in einer Leitfrage an. Einen Weg dazu zeichnete Tiedemann durch sein „Kaffeefiltermodell“ vor: Ausgehend von einem

breiten Finden von Problemräumen spitzt sich der Prozess über die Artikulation von eigenem Erkenntnisinteresse, Problembewusstsein und erstem Urteilen auf eine gemeinsame Problemorientierung und schließlich auf eine Leitfrage zu.

Der anschließende Vortrag von Dr. Horst Gronke versuchte, die umstrittene Frage der *Höherentwicklung ethischer Urteilsbildung durch philosophische Gesprächsführung* zu klären. Hierzu unterschied er zunächst die Ebene des Handelns von jener des Urteilens. Philosophische Gesprächsführung kann im Wesentlichen nur die Qualität des Urteilens verbessern (was nicht wenig wäre). Freilich ergeben sich, wenn Urteilen nicht in klassisch solipsistischer Sicht nur als einsame Denkopration sondern als intersubjektives Diskursgeschehen begriffen wird, auch ethisch relevante Steigerungsanreize für das *diskursinterne* Handeln. Wenn es – anders als „akademisches“ Philosophieren – Bezug zur konkreten Handlungs- und Erkenntnispraxis nimmt, kann es Diskurstugenden fördern wie zuhören, um Verstehen bemüht sein, den anderen achten, die eigene egozentrische Perspektive dezentralisieren usw., die sich indirekt prägend auf das diskursexterne Handeln auswirken können. Des weiteren bietet die Einübung in das für philosophische Gesprächsführung – vor allem für jene, die in sokratischer Weise vorgeht – charakteristische *reflexive* Denken, das an der Aufklärung eigener Wertmaßstäbe und Prinzipien orientiert ist, eine Chance, sich weniger von Vorverurteilungen anderer Menschen und Vorurteilen gegenüber anderen Menschen beeinflussen zu lassen. Hierfür bietet die durch reflexive Diskursbesinnung als unhintergebar erweisbare *böchste Stufe der ethischen Urteilsbildung*, die umfassende diskursive Einbeziehung anderer Personen unabhängig von ihrer Biographie, ihrem Rang, ihrer Intelligenz, ihrer Milieuherkunft als gleichberechtigt und anerkennungswürdig, die regulative Idee.

Den äußerst inspirierenden Hauptvortrag der Tagung hielt Klaus Blesenkemper, Professor für Fachdidaktik am Philosophischen Seminar der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Sein Thema „*Dilemmageschichten im Unterricht*“ legte er in drei Kapiteln auseinander, die er in der anschließenden Diskussion vertiefte. Was sind die Grundbedingungen für den Fortschritt der ethischen Urteilsbildung durch Dilemmadiskussionen? Welche Modelle der Dilemmadiskussion im Unterricht sind entwickelt worden und worin bestehen ihre jeweiligen Vorzüge? Welche Verfahren hat Klaus Blesenkemper, aus seiner über 30 Jahre währenden Tätigkeit im Schuldienst und als Geschäftsführer der Arbeitsstelle Praktische Philosophie der Universität Münster schöpfend, selbst entwickelt und erprobt?

Die psychologisch-philosophische Grundlage für die Arbeit mit Dilemmadiskussionen bildet der entwicklungspsychologische Ansatz Lawrence Kohlbergs sowie anderer, gegenüber Kohlbergs Ansatz auch kritisch eingestellter Entwicklungspsychologen, etwa Carol Gilligan. Zudem liegen mittlerweile auch empirische Forschungen zur Feststellung tatsächlicher Höherentwicklung vor. Für die Planung von Dilemmageschichten ist zu beachten, dass diese altersgerecht gestaltet werden. Es hat in der Regel wenig Sinn, für jüngere Schüler etwa im elften Lebensjahr Dilemmageschichten anzubieten, die ein anspruchsvolles Prinzip wie die Goldene Regel anzielen. Hier legt Klaus Blesenkemper, der auch Sokratischer Leiter in der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren ist, besonderen Wert auf die sokratische Tugend des authentischen Selberdenkens, das nicht bloß eine moralische Auffassung einbringt, die im Unterricht oder anderswo aufgeschnappt worden ist. Ähnliches gilt für die sogenannte „Ergebnissicherung“ im Unterricht. Diese kann in einer philosophisch verstandenen Dilemmadiskussion eben nicht in einem erwünschten Ergebnis bestehen, sondern im Prozess des Denkens, das sich im Kopf der Schüler abspielt.



Für die konkrete Arbeit mit Dilemmageschichten im Unterricht favorisiert er das Modell des Konstanzer Entwicklungspsychologen Georg Lind, das klar strukturiert auf eine Doppelstunde ausgelegt ist. Klaus Blesenkemper hat aber auch ein eigenes Modell für einen stärker spielerischen Umgang mit

Dilemmageschichten entwickelt und im Unterricht häufig erfolgreich angewendet. Es fußt auf einem Kartenspiel. Einer der besonderen Vorzüge dieses Spiels liegt darin, dass die Schüler ihre Dilemmageschichten selbst bilden, womit die Gefahr unangemessener vorgegebener Dilemmageschichten elegant umgangen wird. Ein weiterer Vorzug dieses Kartenspiels besteht darin, dass eine Art Authentizitätstest in das Spiel eingebaut ist. Sie glauben das nicht? Dann rufen Sie „Skeptiko!“ Viele der Tagungsteilnehmer empfanden Klaus Blesenkempers Ideen als sehr konstruktiv und praktikabel. Wir werden daher gespannt sein können, wie die Erfahrungen der anwesenden Lehrenden mit dem Einsatz dieses Spiels im Unterricht sein werden.

Der zweite Tagungstag wurde durch einen glasklaren Vortrag Dr. Jens Peter Brunes eingeleitet. *Was bedeutet die Habermassche Formulierung „zwangloser Zwang des besseren Arguments“?* Was, wenn überhaupt, unterscheidet Argumentation von der Ausübung von Zwang, verstanden im herkömmlichen Sinn der gewaltsamen Einschränkung von Freiheit? Diese Frage untersuchte Jens Peter Brune u.a. am Beispiel eines Teilnehmers seiner Sokratischen Gespräche in der Justizvollzugsanstalt Berlin-Tegel, der zu Beginn der ersten Informationsrunde Folgendes kundgab: „Bislang habe ich meine Probleme mit der Knarre in der Hand gelöst. Die Sozialarbeiterin meinte aber, hier könne ich lernen, dass das auch anders geht.“ Was heißt hier: es geht anders? Das klärte Jens Peter Brune zunächst durch ein Ausschlussverfahren: Wie geht es nicht? Welche Arten von Auswirkungen auf den anderen sollen ausgeschlossen werden? Natürlich die direkte physische Einwirkung; sodann direkte verbale Einwirkung durch Tricksen, Schmeicheln, Verzerren von Sachverhalten, im Wesentlichen Überreden; schließlich indirekte Einwirkung über Dritte, z.B. Verleumden. Diesen Einwirkungen ist gemeinsam, dass sie den anderen nicht als autonome Person achten. Gleichwohl gibt es einen Zwang des Arguments bzw. – wie weniger negativ formuliert werden könnte – eine *zwingende Kraft* des Arguments. Diese Kraft ist dem Argumentieren nicht äußerlich, sondern ergibt sich von innen, aus der Praxis des Argumentierens selbst. Ein Aspekt dieser Kraft ist der logische Zwang, der Zwang der Schlüssigkeit eines Arguments. Die für Jens Peter Brune wesentliche Kraft, die auch die Zwanglosigkeit mit sich führt, besteht jedoch darin, „uns“ von etwas zu überzeugen. Hierbei steht das „uns“ für *alle* Diskursteilnehmer. Es geht nicht darum, nur den anderen im einseitigen Argumentieren zu überzeugen, ich muss auch die Gegenseitigkeit des Argumentierens berücksichtigen, ich muss bereit sein, mich selbst von dem anderen überzeugen zu lassen. Dementsprechend erweist sich die Kraft von „meinen“ Argumenten darin, ob sie den Einwänden der anderen standhalten können. Und bildet eben nicht diese verständigungsorientierte Gegenseitigkeit die gemeinsame Grundlage für die auf der Tagung erprobten philosophischen Gesprächsformen des Sokratischen Gesprächs, der Dilemmadiskussion, der Debatte sowie des an der Bildung einer Forschungsgemeinschaft (community of inquiry) orientierten kinderphilosophischen Ansatzes?

Es ist allerdings – wie wir allenthalben in Teams, in Organisationen, in Schulgremien, in Schulklassen und in Talkrunden erfahren – nicht leicht, Verständigung zu realisieren, vor allem nicht, wenn weltanschauliche Konflikte mit im Spiel sind. Zwei von Ethikstudierenden des Fachdidaktikseminars Prof. Tiedemanns vorbereitete und durchgeführte, am *Debattenformat* orientierte Diskussionsworkshops stellten sich dieser Herausforderung. Sie griffen als aktuelles Problem die Frage auf: *„Soll die Beschneidung von Jungen ohne medizinische Indikation in Deutschland verboten werden?“*.



Einer anfänglichen Debattenübung mittels des Austauschs kurzer Statements folgte ein Informationseintrag der Leitung. Sodann gliederte sich die Diskussion in drei Schritte, dem Eingangsstatement, der Sammlung, Gliederung und Gewichtung der Pro- und Contra-Argumente und dem Schlusstatement. Die Vorteile der Debattenmethode liegen in ihrer klaren Strukturierung, der Vielfalt der zur Sprache kommenden Argumente, der aktiven Beteiligung aller Teilnehmer sowie der im Miteinander erfolgenden

Gewichtung der Argumente. Wenn sie zudem nicht wie in anderen *ethisch neutralen* Debattenformaten (etwa jenem von „Jugend debattiert“) nur als Diskurs-*Training* eingesetzt wird (was der Fall ist, wenn die

Debattenteilnehmer lernen, irgendeine Ansicht, die gar nicht ihre eigene sein muss, „überzeugend“ zu vertreten), gewinnt sie auch an aufklärerischer, ethisch bedeutsamer Verständigungsorientierung, die nach dem in der Sache überzeugendsten statt nach dem bloß rhetorisch überzeugendsten Argument sucht. Bei schwierigen Themen erweist sich häufig der anfängliche Informationseintrag als problematisch, weil erstens nicht immer alle Informationen in ausreichender Kenntnis vorliegen, zweitens diese Informationen auch weltanschaulich gefärbt sein können, drittens die faktischen subjektiven Einstellungen der Angehörigen einer Kultur oder Religion nicht für alle leicht nachvollzogen werden können. Andererseits wird gerade die selbst erlebte Einsicht in die eigene Unwissenheit und der damit verbundene Zuwachs an Wissen als fruchtbar empfunden.

Eine ähnlich klare Strukturierung weist das Format der *Dilemmadiskussion* auf. Auch hier werden Pro- und Contra-Argumente ausgetauscht, wird gewichtet und Stellung genommen, allerdings bezogen nicht nur auf ein allgemeines Thema wie jenem der Beschneidung, sondern auf einen konkreten Fall. Anhand eines konstruierten, aber realitätsnahen Beispielsfalls, in dem es u.a. um die mögliche Leberspende für eine an Aids und Alkoholsucht leidende Person ging, diskutierte Dr. Eva-Maria Schwickert mit den Teilnehmern ihres Workshops die Frage „Sind wir zur Organspende bei sogenanntem Hirntod moralisch verpflichtet?“ Eine anspruchsvolle Frage, die mehrere Problemaspekte vereint, nämlich die Problematik der Rede von „Hirntod“, über dessen Verständnis die Bevölkerung noch viel zu wenig aufgeklärt ist; die Praxis, dass Organe in der Regel nicht einem Menschen entnommen werden, bei dem neben den Hirnfunktionen auch das Herz ausgesetzt hat, sondern dem lebenden Körper eines Menschen nach Aussetzen seiner Hirnfunktionen; sowie die Frage der moralischen Verpflichtung, die sich – wenn sie denn bestünde – ja nicht einfach auflöste, wenn Organe nach einem anderen als dem gesetzlich verankerten Modus transplantiert würden. In diesem Workshop bot sich die Gelegenheit, die Dilemmadiskussion nach dem Modell des Konstanzer Entwicklungspsychologen Georg Lind einzuüben. Sie zeichnet sich u.a. durch einen Wechsel von Erarbeitungsphasen, Diskussionsphasen und Phasen des Stellungnehmens aus. Wenn diese Methode nicht nur spielerisch aufgefasst wird („okay, heute mal wieder Dilemmadiskussion“), sondern auf ernsthafte Auseinandersetzung rechnen kann, ist es um so wichtiger, dass die Regel „Argumente, aber nicht Personen angreifen“ beherzigt wird. Sonst kann durch die polarisierende Anordnung der Diskussionsgruppen eine aggressionsgeladene Atmosphäre entstehen. Ungeachtet solcher Risiken wurde von den meisten Teilnehmern die Einsatzmöglichkeit von Debatten- und Dilemmadiskussionsformaten im Schulunterricht als sehr positiv beurteilt.

Weniger polarisierend, nämlich stärker an gegenseitigem Verstehen und Miteinanderdenken orientiert, ist das *Neo-Sokratische Gespräch*. Es verzichtet von vornherein auf die konfrontative Anordnung von Argumentationsgruppen, auf das Vortragen von ausgearbeiteten Statements, auf das strukturierte Wechselspiel von Pro- und Contra-Argumenten. Seine Schwerpunkte liegen auf dem konkreten Erfahrungsbezug, dem authentischen Selberdenken, dem gegenseitigen Verstehen und dem Bemühen um den allen einsichtigen Konsens sowie auf dem fortlaufenden Visualisieren der wichtigsten Gesprächsbeiträge. Damit dieses anspruchsvolle Gruppengespräch gelingen kann, bedarf es einer eingeübten Leitung. Denn die sich inhaltlich zurückhaltende und sich ganz auf den Gesprächsprozess konzentrierende Leitungsperson – und nicht ein vorgeprägter Diskussionsaufbau – unterstützt die Teilnehmer dabei, einer grundlegenden Fragestellung gemeinsam auf den Grund zu gehen. Solche grundlegenden Fragen hatten Dr. Gisela Raupach-Strey und Dr. Pieter Mostert in ihren Sokratischen Gesprächen zur Klärung angeboten.

Gisela Raupach-Strey widmete sich mit „*der erlaubten oder unerlaubten Elternmacht über Kinder*“ einem Thema, das unter anderem einen wesentlichen Diskussionspunkt in der Beschneidungsdebatte darstellt. Die Teilnehmenden berichteten mühelos über zahlreiche selbst erlebte Erfahrungen der Machtausübung über Kinder in ihrem Alltag. Als im Gespräch zu bearbeitendes Beispiel wurde die





Machtausübung einer Mutter über ihr Kind im Grundschulalter besprochen. Gegen die anfängliche Weigerung des Kindes hatte die Mutter das Anziehen eines Kleidungsstückes mit subjektiv guten Gründen durchgesetzt, sich aber dennoch anschließend nicht wohl gefühlt. Aus einer Reihe von gesammelten Untersuchungsfragen wurden schließlich zwei zur näheren Bearbeitung ausgewählt. Es wurden die Gründe für die Berechtigung der Handlungsweise der Mutter, aber auch die Gründe für ihre Zweifel daran untersucht. Auf diese Weise arbeiteten die Teilnehmer eine erstaunliche Fülle von Aspekten heraus. Die Sokratische Vorgehensweise wurde an etlichen Stellen im Gesprächsverlauf von der Leiterin kurz kommentiert. Ein Teilnehmer fasste seine Abschlussreflexion in die folgenden Worte: „Im Sinne einer Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit konnten wir uns der zugrunde liegenden Werte und Prinzipien bewusst werden und so wirklich unsere Urteilsfähigkeit erhöhen.“

Pieter Mostert, der ein Sokratisches *Gespräch zum Thema „Gibt es Grenzen im Leben, die man nicht verrücken kann?“* anbot, sieht den Kern des Sokratischen Gesprächs in der Untersuchungshaltung: Haben wir hier ein Beispiel für Liebe, Glück, Tapferkeit (bzw. für „Grenzen im Leben, die man nicht verrücken kann“) usw. oder nicht? Entsprechend trugen die Teilnehmer vier Beispiele zusammen, von denen eines bearbeitet wurde. Die Schilderung des Schlüsselaugenblicks des Beispiels und der eigenen Beurteilung erleichterte Pieter Mostert durch ein strukturierendes Format von zu ergänzenden Satzanfängen: (1) „Als ich <Ort + Augenblick im Beispiel ... >, (2) sagte ich: „...“, (3) dachte ich: „...“, (4) fühlte ich: „...“ (5) und deswegen glaube ich, dass ich die Grenze <nämlich ...> (nicht) verrückt habe, (6) weil ich <Begründung ...>“. Hilfreich erwies sich überdies, dass der Beispielgeber die Szene mit anderen Teilnehmern nachspielte. Ähnlich wie Gisela Raupach-Strey begleitete Pieter Mostert das Gespräch auch durch gelegentliche Erläuterungen der Schritte und der Struktur des Gesprächs. Seine Konzeption eignet sich nach Ansicht vieler Teilnehmer gut, um das Sokratische Gespräch in speziellen Kontexten, in Beratungskontexten oder in zeit- und raumbegrenzten Kontexten wie Stundenzzeit und Klassengröße in der Schule durchzuführen.

Um den Kontext Schule ging es in dem Workshop von Horst Gronke und Veit Siegmund. Sie stellten eine *exemplarische Konzeption für die Anwendung des Sokratischen Gesprächs im Unterricht* vor. Erarbeitet hatten sie diese Konzeption gemeinsam mit Schülern einer Philosophieklassen des Gottfried-Keller-Gymnasiums in Berlin-Charlottenburg – und zwar zum Themenfeld „Was ist der Mensch?“ In zwei vorbereitenden Doppelstunden hatten die Schüler geeignete Fragen zu diesem Themenfeld gesammelt – unter den Vorgaben: die Frage ist im Wesentlichen durch Denken zu klären, die Frage interessiert euch, die Frage erscheint euch wichtig für euch selbst und/oder die Gesellschaft. Aus der Fülle von etwa 20 Fragen wurde die ethisch verstandene Frage „Was ist (un-)menschlich?“ ausgewählt. Sodann hatten die Schüler die Aufgabe, Beispiele aus ihrer eigenen Erfahrung zu erzählen und Wesentliches auf ein in der folgenden Weise strukturiertes Blatt zu schreiben: (1) Situation vor der (un-) menschlichen Handlung, (2) (un-) menschliche Handlung, (3) Konkretes Urteil, warum diese Handlung (un-) menschlich war. Eines dieser Beispiele wurde für die Bearbeitung im Workshop angeboten. Die nächsten beiden Schritte im Sokratischen Gespräch bestehen in der genauen Fassung und Prüfung des Urteils sowie in der Abstraktion auf die dem Urteil zugrunde liegenden Werte, Normen, Maßstäbe und Prinzipien. Diese Aufgabe übernahmen im Workshop fünf Arbeitsgruppen, die sehr von der aktiven Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler des Gottfried-Keller-Gymnasiums profitierten. Die Workshopleiter versuchten den anwesenden Lehrern und Lehrerinnen Mut zu machen, das Sokratische Gespräch in jeweiligen kontextbezogenen Abwandlungen im Unterricht einzusetzen. Allerdings gilt: Mag diese Methode auch fruchtbar eingesetzt werden können, sie sollte nicht an die Kandare der Benotung genommen werden. Eigenes authentisches Denken wird gefährdet, wenn es Gesprächsverhalten unter Aufsicht stellt. Für die Benotung bieten sich Alternativen an, etwa die Beurteilung eines vom Gespräch gesondert angefertigten Protokolls.



Der Freiraum des Denkens, den das gemeinschaftliche Philosophieren bieten kann, verkörpert vielleicht keine andere Form so augenfällig wie die neueren Ansätze zur Kinderphilosophie. So fügte es sich gut ins Bild, dass der 14. Band der Schriftenreihe Sokratisches Philosophieren „Kinder philosophieren“ (hg. v. B. Neißer u. U. Vorholt), dessen Beiträge das Spektrum kinderphilosophischer Praxen ausloten, unmittelbar vor der Tagung erschienen war.

Zwei Workshops vermittelten zudem einen plastischen Eindruck des Philosophierens mit Kindern. Wahrhaft „plastisch“ konnte dieser Eindruck werden, weil PD Dr. Beate Littig gemeinsam mit Dr. Dieter Krohn von ihrem *sokratischen Gespräch mit Kindern* über die Frage „Ist das schön?“ im Museum Essl in Klosterneuburg bei Wien berichtete. Im Zentrum dieses Gesprächs stand nämlich die zeitgenössische Skulptur „Alison Lapper (8 months)“ 2000 von Marc Quinn, eine aus weißem Marmor gestaltete Darstellung der körperlich behinderten schwangeren Alison Lapper. Nachdem Dieter Krohn eine grundlegende Einführung in die wesentlichen Elemente des Sokratischen Gesprächs gegeben hatte, dies auch um den verbreiteten Missverständnissen dieser Gesprächsform zu begegnen, erläuterte und diskutierte Beate Littig ihre für das Philosophieren mit Kindern gestaltete Sokratische Vorgehensweise. Zum Beispiel wurde das Gespräch im Vergleich zum Gespräch mit Erwachsenen mit spielerischen kunstdidaktischen Elementen, etwa dem Nachstellen der Figur, angereichert. Das Gespräch offenbarte aber auch aus sich selbst heraus markante Unterschiede zu einem Erwachsenengespräch. So machten die Kinder keine Trennung zwischen der dargestellten Frau und dem Kunstwerk, wohingegen im Gespräch mit Erwachsenen gerade die schöne künstlerische Arbeit in ihrer Spannung zum Sujet wahrgenommen worden war. Für die mögliche Umsetzung im Unterricht gilt: Bei allen Beschränkungen durch die allseits bekannten strukturellen Zwänge sollte den Kindern doch mindestens das Gefühl gegeben werden, dass sie mit ihren Gesprächsbeiträgen ernst genommen werden und Gelegenheit haben, ihre Gedanken zu entfalten.



Sicherlich muss Kinderphilosophieren spielerische Elemente enthalten. Das bedeutet jedoch nicht, dass dieses Philosophieren nicht ernsthaftes Philosophieren sein kann. *Das Kinder im Philosophieren forschen können*, dafür lieferte die bulgarische Philosophin Evelina Ivanova ein Modell, das aus ihrer wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem u.a. auf den amerikanischen Philosophen Charles Sanders Peirce zurückgehenden Ansatz der Community of Inquiry erwachsen ist. Wie Peirce herausgestellt hatte, ist *Kreativität* ein wesentlicher Aspekt von Forschung. Dies konnten die Teilnehmer des Workshops selbst mittels einer Einstiegsaktivität erfahren. Was heißt Kreativität im Forschungsprozess? Dafür hat Peirce den Namen „Abduktion“ gewählt, gewissermaßen ein Schließen mittels Hypothesen, um eine Erfahrung zu erklären, für die im Rahmen der vorhandenen Regeln keine Erklärung vorliegt und die überraschend auftritt. Die Antworten auf das (kindliche) Staunen, mit dem bekanntlich nach Aristoteles das Philosophieren beginnt, können die Hypothesen sein, die Regeln konstruieren, unter deren Bedingungen die überraschende Erfahrung gesetzmäßig auftritt. Wenn es um das Philosophieren mit Kindern geht, ist der „akademische“ Forschungsansatz einer „didaktischen Transformation“ (Rohbeck) zu unterziehen. An die Stelle der überraschenden Erfahrung, die dem wissenschaftlichen Forscher begegnet, tritt beim Philosophieren mit Kindern die gemeinsam konstruierte Erfahrung der Gruppe.

Überhaupt ist der Gemeinschaftsgedanke für das Gespräch einer Community of Inquiry besonders prägend. Das bewundernswerte aktive Engagement der Teilnehmenden an den Gesprächen, Workshops und Diskussionen während der Tagung ließ diesen Gedanken der Forschergemeinschaft Wirklichkeit werden. Da Forschen ein *Prozess* ist, sind weitere Veranstaltungen dieser Art geplant. Im Jahr 2013 (26.7.-2.8.) wird es sogar eine Internationale deutsch-englischsprachige Konferenz in Berlin zum Thema „Philosophizing through Dialogue/Dialogisches Philosophieren“ geben. Nähere Informationen dazu sind unter [www.philosophisch-politische-akademie.de/ic-2013.html](http://www.philosophisch-politische-akademie.de/ic-2013.html) erhältlich.