

Ort, Raum, Welt – Interkulturelles Philosophieren und Philosophieren mit Kindern als polylogisches Statt-Finden

BRITTA SAAL

ABSTRACT · In der interkulturellen Philosophie wie auch beim Philosophieren mit Kindern spielen die Themenbereiche bzw. Konzepte Ort, Raum und Welt eine signifikante Rolle. Eine wichtige Grundannahme hierbei lautet, dass der Ort für das Philosophieren – für jegliches Philosophieren – von grundlegender Bedeutung ist. Von hier aus eröffnet sich der Raum zur Weltgestaltung. Geht man bei der Verortung von Philosophie von einem grundsätzlich aktiven Philosophieverständnis aus, dann bedeutet Philosophie im Sinne von Philosophieren vor allem ihr *Statt-Finden* in einem gemeinschaftlich geteilten und im Idealfall durch Offenheit geprägten Zwischenraum. Der Ort, von dem aus interkulturell oder mit Kindern philosophiert wird, tritt also genau im Moment des konkreten Statt-Findens des philosophischen Polylogs in Erscheinung. Mit dieser Beschreibung soll die konstitutive Ereignishaftigkeit des Inter-Raums hervorgehoben werden. Um dieses Statt-Finden (engl. *taking place*) soll es in diesem Beitrag vor allem gehen.

KEYWORDS · Interkulturelle Philosophie; Philosophieren mit Kindern; Ort, Raum, Welt; Weltbildung; Prozesshaftigkeit und Ereignishaftigkeit des Philosophierens; Polylog

In der interkulturellen Philosophie spielen die Themenbereiche bzw. Konzepte Ort, Raum und Welt eine signifikante Rolle. Darüber hinaus ist die interkulturelle Philosophie vor allem durch drei Basisaspekte gekennzeichnet: Prozesshaftigkeit, Offenheit und gemeinschaftlicher Dialog bzw. Polylog¹. Wie ich in diesem Beitrag zeigen möchte, sind es exakt diese drei Basisaspekte, die das interkulturelle Philosophieren und das Philosophieren mit Kindern verbinden: In beiden Fällen geht es um den *Prozess* des durch *Offenheit* geprägten *gemeinschaftlichen* Philosophierens; Ort, Raum und Welt spielen dabei auch für das Philosophieren mit Kindern eine entscheidende Rolle.

Mit dieser Ausrichtung beanspruchen sowohl die interkulturelle Philosophie als auch das Philosophieren mit Kindern nicht zuletzt eine Korrektivfunktion im Hinblick auf das etablierte, im europäisch-abendländischen Kulturraum verortete, jedoch Universalität behauptende Philosophieverständnis. Die Korrektivfunktion besteht im einen Fall in der expliziten Integration verschiedener, kulturell verorteter Philosophietraditionen, die gleichberechtigte und polylogische Diskurse führen, und im anderen Fall in der expliziten Anerkennung philosophischer Denkaktivitäten von Kindern. Dieser Beitrag ist daher in

¹ Der Polylog zwischen Vertretern möglichst vieler Traditionen ist, so Franz Martin Wimmer, „ein Gespräch zwischen vielen über einen Gegenstand“ (Wimmer 2004, 67, Anm. 27).

zweifacher Weise als interkulturell zu verstehen: zum einen im Hinblick auf die Beziehung zwischen den verschiedenen Kulturen weltweit und zum anderen im Hinblick auf die Beziehung zwischen der Kinderkultur und der Erwachsenenkultur.

Im ersten Teil des Beitrags wird es zunächst um die interkulturelle(n) Dimension(en) des Philosophierens mit Kindern gehen, um eine Verknüpfung der beiden Bereiche herzustellen. Dem schließen sich Reflexionen zu den drei Begriffsfeldern Ort, Raum und Welt an. Eine wichtige Grundannahme hierbei lautet, dass der Ort für das Philosophieren – für jegliches Philosophieren – von grundlegender Bedeutung ist. Philosophieren geschieht stets an einem Ort. Ein solcher Ort ist gleichzeitig eingebettet in eine Umgebung und befindet sich somit in einem Raum, der genau von diesem Ort aus gestaltet wird.² Dieses Spannungsverhältnis kennzeichnet wesentlich den Begriff des ‚Inter‘. Vor diesem Hintergrund stellt sich mir vor allem folgende Frage: Wo, an welchem Ort in diesem Zwischen- bzw. *Inter*-Raum findet Philosophieren – interkulturell und mit Kindern – statt? Und wie *findet* es (seine) *Statt*?

Geht man bei der Verortung von Philosophie von einem grundsätzlich aktiven Philosophieverständnis aus, dann bedeutet Philosophie im Sinne von Philosophieren vor allem ihr *Statt-Finden*; und zwar ihr *Statt-Finden* in einem gemeinschaftlich geteilten und im Idealfall durch Offenheit geprägten Zwischenraum. Dieser zwischen-menschliche und zwischen-kulturelle *Inter*-Raum ist – um hier den Versuch einer Antwort bereits anzudeuten – nicht als solcher existent, sondern entsteht just in dem Moment, in dem das Philosophieren (seine) *Statt* – seinen Ort – findet. Der Ort, von dem aus interkulturell oder mit Kindern philosophiert wird, tritt also genau im Moment des konkreten *Statt-Findens* des philosophischen Polylogs in Erscheinung. Dies mag möglicherweise banal klingen, jedoch erscheint es mir unabdingbar, auf diese Weise die konstitutive Ereignishaftigkeit des *Inter*-Raums hervorzuheben. Um dieses *Statt-Finden* (engl. *taking place*) soll es daher in diesem Beitrag vor allem gehen.

² Selbstverständlich kann ein Raum auch auf andere Weise, z.B. von anderen Orten aus, gestaltet werden. Um was es mir hier jedoch vor allem geht, ist die Auffassung von Raum als dynamisches Moment. Dies wird weiter unten näher ausgeführt werden.

I. Die interkulturelle(n) Dimension(en) des Philosophierens mit Kindern

Das Philosophieren mit Kindern³ kann nach nunmehr 50 Jahren Aktivität in mittlerweile mehr als 60 Ländern als weltweite Bewegung bezeichnet werden. Begründet wurde es in den späten 1960er Jahren von den beiden US-amerikanischen Philosophen bzw. Philosophiedidaktikern Gareth Matthews und Matthew Lipman. Während Matthews aufgrund eigener Erfahrungen die Auffassung vertrat, Kinder hätten von sich aus eine philosophische Neigung, und von hier aus direkt das gemeinsame Gespräch mit Kindern suchte,⁴ verfolgte Lipman einen deutlich didaktischeren Weg. Ganz dem Geist der *Critical-Thinking*-Bewegung verbunden, hatte Lipman den Eindruck, seinen Studierenden mangle es in erheblichem Maße an einem unabhängigen, selbständigen und kritischen Denken. Seiner Ansicht nach sollte daher die Vermittlung und Förderung grundlegender Denkfertigkeiten (*thinking skills*) bereits sehr viel früher, am besten im Kindesalter beginnen. Zu diesen Denkfertigkeiten zählte er vor allem logisches Schlussfolgern, Begründen und Hinterfragen, aber auch das Herstellen von Zusammenhängen und das Herausbilden von Hypothesen. In der Folge gründete er 1974 das *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) an der Montclair State University, New Jersey, und p4c (*philosophy for children*) trat seine Reise in die Welt an.⁵

Mein eigener Ansatz bezieht sich begrifflich auf Gareth Matthews (siehe Anm. 3) und in der Praxis auf Thomas Jackson, der 1984 nach einer Weiterbildung bei Lipman p4c nach

³ Was die Begrifflichkeit betrifft, so wird im anglo-amerikanischen Raum in der Nachfolge Matthew Lipmans, einem der Pioniere auf diesem Gebiet, in der Regel von *philosophy for children* (p4c) gesprochen, wobei sich ‚for‘ ausdrücklich auf eine für Kinder adäquate Umgangsweise mit Philosophie bezieht. Dieser Ausdruck, der im Deutschen direkt wiedergegeben wird mit ‚Philosophie für Kinder‘, beinhaltet jedoch das Missverständnis, es gehe dabei um die Aufbereitung und Vermittlung von (akademischer) Philosophie für Kinder. Ein weiterer Begriff, der im Deutschen verwendet wird, lautet ‚Kinderphilosophie‘ und stammt von Karl Jaspers: „Ein wunderbares Zeichen dafür, daß der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert, sind die Fragen der Kinder. [...] Wer sammeln würde, könnte eine reiche Kinderphilosophie berichten.“ (Jaspers 1953, 10–11). Dieser Begriff erscheint auf den ersten Blick recht griffig, ist jedoch, wie auch Ekkehard Martens – der deutsche Wegbereiter des Philosophierens mit Kindern – betont, nicht unproblematisch. So kann er tendenziell suggerieren, es gehe um eine von Kindern formulierte Philosophie, oder er kann eine eher abschätzige Auffassung von ‚Kinderkram‘ begünstigen. (Martens 1999, 26) Ich bevorzuge daher den im Deutschen ebenfalls geläufigen Ausdruck ‚Philosophieren mit Kindern‘, der v.a. auf den Ansatz eines weiteren Pioniers – Gareth Matthews – zurückgeht und bei dem die aktive Tätigkeit des Philosophierens direkt zum Ausdruck kommt.

⁴ In deutscher Übersetzung liegt z.B. vor: Matthews 1989.

⁵ Lipman veröffentlichte neben philosophischen Kinderbüchern, wie z.B. *Pixie* (Erstausgabe 1981) oder *Harry Stottlemeier's Discovery* (Erstausgabe 1974; der Buchtitel lehnt sich phonetisch an die englische Aussprache von ‚Aristotle‘ an), auch zahlreiches didaktisches Material.

Hawai'i brachte.⁶ In diesem hawaiianischen Ansatz werden vor allem die grundlegende Bedeutung der Gemeinschaft sowie die selbstreflexive Neubewertung der erwachsenen Gesprächsleitung hervorgehoben; hiervon wird später noch etwas ausführlicher die Rede sein. Nach meinem Verständnis bedeutet Philosophie in diesem Zusammenhang vor allem das Potential, die Dinge und Sachverhalte in immer neuer Weise zu sehen sowie aufgeschlossen und mit freiem Geist über die Welt nachzudenken. Es geht also nicht darum, existierende Diskurse einfach zu reproduzieren, sondern selbständig eigene Gedanken in Bezug zu den Diskursen zu formulieren und neue Diskurse zu schaffen, die natürlich nicht radikal neu sind, aber mittels Bezugnahme über die bestehenden Diskurse hinausgehen. Auf diese Dimension des Neubeginns im Sinne Hannah Arendts werde ich ebenfalls später noch eingehen.

Das Philosophieren mit Kindern ist stets ein sehr lokales, orthafes Projekt, da es in der Regel in kleinen Gruppen oder Klassenverbänden praktiziert wird. Die Gruppen bzw. Klassen finden am Wohnort statt, die Kinder sind geprägt durch ihr unmittelbares kulturelles, familiäres und soziales Umfeld und es wird ausschließlich in der Mutter- bzw. Gesellschaftssprache gesprochen und gedacht. Da jedoch immer in Gruppen philosophiert wird, werden die Kinder darin geschult, anderen zuzuhören und erfahren so, was die anderen denken und sagen. Sie lernen also, dass es durchaus verschiedene Antworten und Sichtweisen gibt, die nebeneinander bestehen können. Hier zeigt sich bereits eine erste interkulturelle Dimension in den lokalen Klassen- bzw. Gruppenzusammenstellungen der Kinder: Die zahlreichen familiären Herkunftsländer, Migrationserfahrungen sowie verschiedene kulturelle Praktiken bzw. religiöse Sichtweisen machen sich in den philosophischen Gesprächen z.B. im Zusammenhang mit Religion und bei Fragen zu Armut und Krieg deutlich bemerkbar.

Neben dieser *lokalen* Interkulturalität gibt es jedoch auch eine *globale* Interkulturalität des Philosophierens mit Kindern, die sich nicht nur in seiner weltweiten Verbreitung zeigt. Sie ist z.B. auch in den vielfältigen Umgangsweisen mit Lipmans Ansatz zu sehen; denn auch wenn die Wurzeln dieses Ansatzes im Bereich der analytischen Philosophie und des *critical thinking* liegen, so wurde er in den meisten Fällen an die jeweiligen kulturellen Kontexte angepasst oder teilweise deutlich umgestaltet. Des Weiteren wurden und werden eigenständig entwickelte Materialien verwendet oder bestimmte Schwerpunktsetzungen vorgenommen. In Taiwan, beispielsweise, gründete Peter Mau-Hsiu Yang bereits 1992 das *Caterpillar Institute*, wo bis heute Lehrer/innen, Mütter/Eltern und sonstige Interessierte darin geschult werden, philosophische Geschichten auf teilhabende Art zu erzählen; Yang ist außerdem Autor zahlreicher Kinderbücher.⁷ In Südafrika hingegen schlägt Amasa Ndofirepi eine ‚hybridisierte‘ Form des Philosophierens mit Kindern vor, wobei kritisches Denken im

⁶ Zuvor hatte Jackson in vergleichender Philosophie promoviert und ist nun p4c-Spezialist am Fachbereich für Philosophie der University of Hawai'i at Manoa sowie Direktor des Projekts ‚Philosophie an Schulen‘. Siehe auch <http://p4chawaii.org/>

⁷ <http://www.caterpillar.org.tw/> Siehe z.B. auch die bilinguale ebook-Ausgabe Chinesisch/Englisch: Yang 2013.

Umgang mit afrikanischen Sprichwörtern und Mythen vermittelt und praktiziert werden soll und gleichzeitig auch die Gemeinschaft im Sinne der traditionellen *ukama* eine besondere Rolle spielt. (Vgl. z.B. Ndofirepi 2011; 2014, Ndofirepi & Shanyanana 2016) Und in Mexiko, um hier noch ein drittes Beispiel anzuführen, arbeitet Amy Reed-Sandoval im Rahmen der *Oaxaca Philosophy for Children Initiative* mit indigenen Kindern und Jugendlichen. Dabei reflektiert sie ihre Erfahrungen in Bezug auf die spezifische Positionalität von Schüler/innen und Lehrer/innen sowie die dabei wirksame ethnische Dimension. (Vgl. z.B. Reed-Sandoval 2014a; 2014b; 2017) Als letzter Aspekt der global-interkulturellen Dimension sei noch der zwar nicht sehr weit verbreitete, aber dennoch stattfindende internationale akademische Austausch genannt, wie z.B. der Austausch zwischen der *Uehiro Academy for Philosophy and Ethics in Education* in Hawai'i und des *Sendai Board of Education* in Japan.

Was mich persönlich im Rahmen meiner Forschungen zum weltweiten Philosophieren mit Kindern zunehmend interessierte, war die interkulturelle Dimension der Kinderfragen und -reflexionen: Welche Fragen bzw. welche Art von Fragen stellen die Kinder in den jeweiligen kulturellen Kontexten? Gibt es Fragen, die Kinder überall gleichermaßen interessieren? Gibt es ganz spezifische Fragen? Wie, mit welchen Mitteln, Bildern, Argumenten denken bzw. reflektieren die Kinder jeweils? Meine eigene polylogische Ausrichtung machte mich schließlich neugierig, wie Kinder des einen Landes mit Fragen von Kindern aus einem anderen Land umgehen würden. Auf diese Weise entstand die Idee des Kinderpolylogs, worauf ich später noch eingehen werde.

II. Der Ort: „Orthafte Ortlosigkeit“ – „Philosophy-in-Place“ – „Safe Place“

Die interkulturelle Philosophie betont seit ihren Anfängen, dass es ihr neben der globalen Pluralität der Philosophien und philosophischen Orte vor allem – impliziert durch das Präfix ‚inter‘ – um einen aktiven Raum der Begegnung und des Austauschs geht. In diesem Zusammenhang hat Ram Adhar Mall den Begriff der *orthaften Ortlosigkeit* bzw. *ortlosen Orthaftigkeit* der Philosophie geprägt. (Mall 1995, 5 bzw. 54) Laut Mall ist Philosophie immer kulturell eingebettet – orthaft –, kann aber gleichzeitig niemals auf einen dieser kulturellen Orte beschränkt werden – sie ist also ortlos. Unter Philosophie versteht Mall die so genannte *philosophia perennis*, die *eine* Philosophie, die in *allen* Kulturen existiert und somit weder durch Zeit noch durch Raum begrenzt ist. (Ibid., 159ff.) Die hier implizierte Universalität bezieht sich allerdings nicht darauf, dass die Philosophie als solche universal ist, sondern einzig auf die Tatsache, dass das Philosophieren als eine *universale Aktivität* an den verschiedenen Orten weltweit praktiziert wird. Die konkreten Fragen, die hier jeweils gestellt werden (oder auch nicht gestellt werden), sind dabei der orthafte Ausdruck der kulturelle Kontextualität und Eingebundenheit der Philosophie. (Mall 2006, 516) Das heißt, die grundsätzlich ortlose *philosophia perennis* erscheint immer nur in kulturellen Ausprägungen und ist somit stets orthaft. Damit bezieht sich die Orthaftigkeit auf die Diversität und

Pluralität von Philosophien, während die Ortlosigkeit auf die Universalität von Philosophie verweist. Das Problem entsteht, so Mall, wenn trotz ihrer inhärenten universalen Ortlosigkeit ein exklusiver Besitzanspruch in Bezug auf die *philosophia perennis* gestellt wird, was in fast allen (großen) Traditionen der Fall ist. Jedoch: Die *philosophia perennis* ist niemandes Besitz allein. (Mall 1995, 9 bzw. 160) Philosophie findet sich in jeder Kultur, aber keine dieser ‚kulturellen‘ Philosophien ist *die eine* für alle. (Ibid., 11 bzw. 22)

Auch Bruce Janz stellt – mit hauptsächlichem Bezug auf den afrikanischen philosophischen Kontext – die Örtlichkeit (*platiality*)⁸ der Philosophie in den Vordergrund. In seinem Ansatz einer *philosophy-in-place* setzt Janz einer räumlichen (*spatial*) Orientierung der Philosophie, die versucht, ein „intellektuelles Territorium“ zu errichten und zu verteidigen, eine örtliche (*platial*) Orientierung entgegen, die die konstitutive Bedeutung konkreter Orte bzw. Lebenswelten im Zusammenhang mit der Herausbildung philosophischer Konzepte anerkennt. (Janz 2009, 213) Die Wende von Räumlichkeit zu Örtlichkeit bedeutet daher, sich von ausschließlich allgemeinen oder universalen Fragestellungen abzuwenden und stattdessen neue Fragen zu generieren, die in Bezug stehen zu den jeweiligen partikularen bzw. spezifischen Diskursen und den Bedingungen eines partikularen bzw. spezifischen Ortes. (Ibid., 214) Janz ermutigt (vor allem, aber nicht nur) afrikanische Philosoph/inn/en dazu, anstatt sich allgemein mit der Frage nach dem Wesen der Philosophie zu beschäftigen, vor allem örtliche (*platial*) Fragen in den Vordergrund zu stellen, wie z.B. danach, wie, unter welchen spezifischen Bedingungen, das jeweilige philosophische Denken entsteht, oder was es ist, das eine Person aus einer bestimmten Kultur dazu bringt, bestimmte Umstände zu analysieren oder gar zu hinterfragen. (Ibid., 4) Während also Mall den Begriff der Ortlosigkeit einführt, um die Idee einer Einheit im Angesicht der Vielheit zu verteidigen, und damit die Dichotomie zwischen Universalität und Partikularität zu überwinden versucht, plädiert Janz für eine radikale Örtlichkeit. Dies bedeutet allerdings nicht, dass er, weil er keinen universalen Charakter der Philosophie annimmt, die Orte völlig voneinander losgelöst denkt. (vgl. *ibid.*, 14) Vielmehr betont Janz, dass der Akt des In-Beziehung-Tretens als solcher Verbindendes oder auch Gemeinsames zwischen den Orten zum Vorschein bringen kann. Von diesem Blickwinkel aus existiert also ein gemeinsamer Grund nicht als solcher, sondern er findet sich bzw. findet *Statt* (oder auch nicht) in der Begegnung.⁹

⁸ Ich wähle hier für ‚*platiality*‘ den Ausdruck ‚Örtlichkeit‘, um ihn von ‚Orthaftigkeit‘ zu unterscheiden. Mall selbst verwendet als englische Übersetzung für ‚Orthaftigkeit‘ den Ausdruck ‚*situatedness*‘.

⁹ Es ist jedoch auch der Fall denkbar, dass in einer Begegnung keine Gemeinsamkeiten sichtbar werden. Streng genommen findet hier dann zwar eine Begegnung statt, aber sie findet nicht ‚ihre Statt‘. An dieser Stelle zeigt sich die Differenz zwischen der gängigen Begrifflichkeit ‚stattfinden‘ und der hier verwendeten Begrifflichkeit des ‚Statt-Findens‘.

Die interkulturelle Philosophie, so möchte ich hier zusammenfassen, befasst sich also sowohl mit den Ausprägungen verschiedener kultureller, orthafter Philosophien als auch mit dem Statt-Finden des aktiven Philosophierens zwischen diesen.

Auch im Ansatz des Philosophierens mit Kindern nach Thomas Jackson spielt der Ort im Sinne eines sicheren Ortes (*safe place*) bzw. einer sicheren Örtlichkeitserfahrung eine grundlegende Rolle. Es ist Jacksons Überzeugung – und die Erfahrung bestätigt dies – dass jegliches Nachfragen nach Begründungen wie auch Be- und Hinterfragen von Annahmen nur in einer offenen und sicheren Atmosphäre auf fruchtbaren Boden fallen und die echte und aktive Selbstreflexion fördern kann. In keiner Weise geht es um Fallenstellen oder Manipulation. Dazu gehört auch, dass sich die Gesprächsleitung stets vergegenwärtigt, dass auch sie weder den Verlauf noch den Ausgang des Gesprächs noch *die eine* richtige Antwort kennt. Die Erfahrung einer körperlich, emotional und intellektuell sicheren Gemeinschaft ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass eine tiefgehende philosophische Untersuchung zwischen den Kindern stattfinden kann.

Es muss eine Atmosphäre geschaffen werden, in der jede/r Einzelne sich der Gemeinschaft zugehörig und dahingehend sicher fühlt, *jede* Frage stellen zu können. Jackson geht ganz grundsätzlich davon aus, dass allen Menschen von Geburt an ein „*sense of wonder*“ innewohnt, mit dem das selbständige Philosophieren beginnt. Dieses ursprüngliche Staunen (*primal wonder*; siehe Jackson 2017), das leider im Laufe der Schulzeit nicht zuletzt auch wegen unsicherer Örtlichkeitserfahrungen immer mehr zurückgedrängt wird, benötigt jedoch ganz elementar das Gefühl von Sicherheit: „The survival of wonder [...] requires [...] a special kind of community. [...] [It] requires a refuge and safety.“ (Jackson 2004, 5) Jacksons Idee der emotional und intellektuell sicheren Gemeinschaft gründet auf zwei Leitbegriffen: Der hawaiianischen *Pu'uhonua*, ein ‚Ort der Zuflucht‘, und der *community of inquiry* – ein Ausdruck von Charles Saunders Peirce und John Dewey, mit dem vor allem die *Interaktion* zwischen Wissenschaftlern in einer *Forschergemeinschaft* angesprochen wird. Damit sich das Gefühl der emotionalen und intellektuellen Sicherheit einstellen kann, benötigt es eine grundsätzliche Haltung der Aufrichtigkeit, Offenheit, Freundlichkeit und Sanftheit (*gentleness*). Jackson bezeichnet daher die philosophische Untersuchung mit Kindern nicht einfach als sokratisch, sondern als „*gently socratic inquiry*“.¹⁰ Ganz wichtig für diese freundlich-sokratische Untersuchung ist, sich Zeit zu nehmen. Einer der liebsten Aussprüche Jacksons lautet daher: „We are not in a rush to get anywhere“.¹¹ Auf diese Weise

¹⁰ Jackson 2001. Siehe auch: https://www.youtube.com/watch?v=tNX_SvkrzjA

¹¹ Es gilt aber auch: „[A]lthough we aren't in a rush to get anywhere, we *do* have an expectation that we will get *somewhere*.“ (Jackson 2001, 462) Das heißt, alle Philosophierenden, auch die Kinder, haben durchaus die Erwartung, eine Erkenntnis zu erlangen, auch wenn man nicht weiß, wohin einen die Überlegungen und die Untersuchung führen und welche Erkenntnis das sein wird. Laut Jackson kann ein Erkenntnisfortschritt auf vierfache Weise geschehen, wobei jede Form ihren Wert besitzt: 1) Verwirrung, d.h. Erkennen der Komplexität eines Themas, auch wenn man danach verwirrter ist als vorher, 2) Erkennen von Zusammenhängen, 3) neue Erkenntnis(se) oder

wird der Sinn des Staunens und sich Wunderns sowie das Fragenstellen gefördert wie auch ein Raum für die eigenen, authentischen Stimmen der Kinder eröffnet. Es ist somit die Sicherheitserfahrung des Orts, die eine wirkliche Begegnung der Kinder ermöglicht und die Grundlage für das Statt-Finden eines in die Tiefe gehenden Austauschs schafft.

III. Der Raum: Der *Inter*-Raum als kritisch-kreativer Raum des Polylogs

Kehren wir nun zur eingangs gestellten Frage zurück: Wo, an welchem *Ort* im *Inter*-Raum findet interkulturelles Philosophieren – wie auch das Philosophieren mit Kindern – *s/*Statt? Wie *findet* es *s/*Statt? Und was heißt es, Philosophie an dieser Stätte, an diesem Ort zu betreiben? Auf den ersten Blick scheint der Ausdruck ‚inter‘ im Widerspruch zu ‚Ort‘ zu stehen, da ‚inter‘ einen *Zwischenraum* bezeichnet. Der Ausdruck ‚interkulturell‘ überschreitet jedoch diesen scheinbaren Widerspruch, indem er sich auf einen Raum zwischen kulturellen *Orten* bezieht. Das heißt, im *interkulturellen* Raum ist der Ort als Orte im Plural immer anwesend. Die Pluralität der Orte und der Raum sind wechselseitig konstitutiv und bedingen sich gegenseitig. Hinzu kommt, dass das *Inter* auf eine *Begegnungsaktivität* hinweist und somit ein Raum der aktiven Begegnung zwischen Orten in Beziehung ist.

Michel de Certeau beschreibt die Beziehung zwischen Raum und Ort kurz und prägnant: „Insgesamt *ist der Raum ein Ort*, mit dem man etwas macht“ („*En somme, l'espace est un lieu pratique*“). (Certeau 1988, 218; dt. Hervorhebung im Original) Ohne hier detailliert auf de Certeaus Theorie eingehen zu können, soll kurz dessen Definition von Ort und Raum sowie die daraus resultierenden Implikationen herausgegriffen werden. Nach de Certeau besitzt ein Ort als solcher, wie z.B. eine Straße oder auch ein Text, keine inhärente Bedeutung. Die Bedeutung wird vielmehr durch die Handelnden, wie z.B. die Fußgänger auf der Straße oder die Leser des Textes, durch deren Aktivitäten kreiert, indem sie *Beziehungen* zwischen Orten herstellen und die ganze Situation so in einen Raum transformieren (ibid.). So gesehen sind kulturelle Gemeinschaften zum einen auf einer Karte als kulturelle Orte lokalisierbar, zum anderen sind sie aber auch Kulturräume, in denen die kulturellen Bedeutungen kontinuierlich produziert werden. Betrachtet man nun die weltweit zunehmenden Identitätsdiskurse, kann man diese mit Bezug auf de Certeaus „Gesetz des ‚Eigenen‘“ (ibid.) analysieren: Je mehr eine kulturelle Gemeinschaft ihre vermeintlich *eigene* Identität in einer kulturalistischen oder gar kulturessentialistischen Weise behauptet, desto mehr entspricht sie einem stabilen und immobilen kulturellen Ort und desto mehr bescheidet sie sich der Beziehung zum Raum, und zwar sowohl zu ihrem eigenen lebendig-

Antwort(en) und 4) Einfluss der Reflexionen auf die eigenen Einstellungen oder auch Handlungen. In ein und derselben Untersuchung können alle vier Erkenntnisformen individuell variieren. Siehe Jackson 2001, 463 bzw. Jackson 2017, 22–23.

dynamischen kulturellen Raum wie auch zum globalen interkulturellen Raum. Sie ist damit zwar identifizierbar und definierbar, jedoch erweitert und aktualisiert sie sich nicht (mehr).

Die Alternative wäre nun nicht die Zurückweisung von Identität, sondern die Bewusstmachung der grundlegenden dynamischen und relationalen Struktur von Kultur – und zwar von Kultur auf lokaler wie auch auf globaler Ebene. Ich möchte daher an dieser Stelle zwischen zwei Lesarten von interkulturell unterscheiden: Die Lesart *interkulturell* legt den Fokus im Rahmen der ‚Kulturbegegnung‘ auf ‚Kulturen‘ mit ihren jeweiligen Spezifika, die miteinander in Beziehung gebracht werden. Die Herangehensweise gestaltet sich in der Regel vergleichend, indem die ‚anderen‘ Kulturen im Hinblick auf die ‚eigene‘ Kultur untersucht werden. Es geht hier also in erster Linie um die Generierung eines Wissens *über* die ‚anderen‘ Kulturen. Einem solchen Verständnis von interkulturell, bei dem spezifische Aspekte einer Kultur erfasst, fixiert und auf diese Weise vom ‚Eigenen‘ abgegrenzt werden, steht die Lesart *interkulturell* entgegen. Mit dieser wird ausgedrückt, dass nicht in erster Linie ausschließlich *über* andere Kulturen geforscht wird, sondern dass es in erster Linie darauf ankommt, *wie* vor dem Hintergrund der verschiedenen kulturellen Kontexte *miteinander* philosophiert wird. Neben der gemeinsamen philosophischen Tätigkeit wird hier also eine Haltung der Offenheit, der Toleranz, des Verstehenwollens und des Verstandenwerdenwollens angesprochen. (vgl. hier auch Mall 1995, 2) Stets geht es darum, wie Raúl Fornet-Betancourt es formuliert, „die eigene Perspektive in und aus der Relation zu sehen.“ (Fornet-Betancourt 1997, 165) Kultur wird dabei als offen, veränderbar und prozessual verstanden, gestaltet durch kritisch-reflexive Bezugnahme auf andere Perspektiven. In diesem Sinne sind Kulturen orthafte kulturelle Räume, von denen aus der *Inter*-Raum eröffnet werden kann. Mit dem *Inter*-Raum wird auf einen Denkraum verwiesen, der weder innerhalb einer Kultur verortet ist noch gänzlich losgelöst von kulturellen Bezogenheiten existiert. Der Ort der Begegnung ist in diesem Sinne ein Ereignis-Ort,¹² an dem gemeinsames interkulturelles Philosophieren *Statt-findet* in Form eines Polylogs.¹³

Dass ein Polylog im Sinne eines interkulturell-philosophischen Austauschs auch zwischen Kindern möglich ist, zeigt das von mir initiierte Projekt des Kinderpolylogs. Das Initialprojekt startete im Frühjahr 2016. An meinem damaligen Wohnort Wuppertal philosophierte ich seit 2015 mit Kindern aus allen vier Jahrgangsstufen an einer Grundschule. Im Mai 2016 hatte ich die Gelegenheit, nach Hawaii zu reisen und mit Thomas Jackson und anderen Mitarbeiter/innen der *Uehiro Academy for Philosophy and Ethics in Education* zusammenzuarbeiten. Ich wählte im Vorfeld als Wuppertaler Initialgruppe meine beiden regelmäßig stattfindenden Kleingruppen von Dritt- und Viertklässlern – insgesamt 14 Kinder – und sammelte jeweils eine Frage und eine Stellungnahme, die ich als Fotodateien

¹² Siehe hier auch Rob Shields, der sich mit diesem Ausdruck auf Michel Serres bezieht: Shields 2014, 112 bzw. 118.

¹³ Im Zusammenhang mit der Ereignishaftigkeit eines Ortes sind Temporalität und Gedächtnis weitere wichtige Aspekte, auf die ich hier jedoch aus Platzgründen nicht weiter eingehen kann.

mit nach Hawaii nahm. In Honolulu bekam ich die Möglichkeit, mit einer fünften Klasse der *Waikiki Elementary School* eine p4c-Sitzung durchzuführen. Dazu präsentierte ich die Fragen der Wuppertaler Kinder, von denen die Waikiki-Kinder zunächst eine Frage im Stil von *Plain Vanilla*¹⁴ auswählten und dann in der Sitzung darüber philosophierten. Im Anschluss bat ich die 20 Schülerinnen und Schüler dieser Klasse, ebenfalls jeweils eine Frage aufzuschreiben, die ich dann fotografierte und mit zurück nach Wuppertal nahm. Den Wuppertaler Kindern berichtete ich zunächst in Protokollform den Verlauf der Sitzung in Honolulu, was einen sehr lebendigen Anlass für weitere Reflexionen lieferte. In den folgenden Sitzungen wählten die Wuppertaler Kinder ebenfalls im Stil von *Plain Vanilla* mehrere Fragen der Waikiki-Kinder aus, über die sie dann philosophierten. Abschließend übermittelte ich der Lehrerin aus Honolulu ein Protokoll der Wuppertaler Sitzungen. Eingeblendet waren die jeweiligen Philosophiersitzungen in kurzen Ausführungen über das jeweils andere Land und die Kultur(en); das Vorwissen der Kinder wurde hierbei explizit miteinbezogen.

Die Idee und das Projekt des Kinderpolylogs fand überall großes Interesse und großen Zuspruch, und hier mit ausführlichen Sitzungsbeschreibungen und Analysen näher ins Detail zu gehen, würde deutlich den Rahmen sprengen. In aller Kürze sei jedoch gesagt, dass die Kinder durchgehend begeistert waren und sehr interessiert und offen an das Projekt herangegangen sind. Es machte sie durchweg sehr stolz, dass Kinder an einem anderen Ort, „auf der anderen Seite der Erdkugel“, über ihre Fragen nachdachten. Und sie fanden es auch sehr spannend, welche Fragen die anderen Kinder stellten. Kulturell spezifische Fragen gab es vor allem im Bereich der Religion; so betrafen z.B. zwei Fragen der Waikiki-Kinder den Buddhismus bzw. die Wiedergeburt. Gerade diese Fragen interessierten die Wuppertaler Kinder, von denen die meisten Muslime und ein paar Christen sind, ganz besonders, weil sie sie zunächst nicht verstanden, sich aber nach und nach neue Denkhorizonte eröffneten. Dies ist ein sehr anschauliches Beispiel dafür, wie durch das Projekt des Kinderpolylogs eine deutliche Erweiterung des Horizonts und die Eröffnung eines interkulturellen Denkraums der Kinder zu erkennen ist. Nach wie vor wird also in der Mutter- bzw. Gesellschaftssprache philosophiert, jedoch ist die Einstellung und Haltung im Umgang mit den *anderen* Fragen

¹⁴ *Plain Vanilla* ist eine von Jackson vorgeschlagene Strategie für den Ablauf einer Philosophiersitzung mit Kindern. Der Name bezieht sich dabei auf den einfachen Geschmack von Vanilleeis, der je nach Vorlieben variiert werden kann. Kurzgefasst besteht *Plain Vanilla* aus fünf Schritten: 1) Lesen/Sehen/Hören eines Texts, Bilderbuchs, Videos, Lieds etc. 2) Frage: Jedes Kind formuliert eine Frage zu dem gewählten Stimulus (im Projekt des Kinderpolylogs stehen die eigenen Kinderfragen an erster Stelle und sind selbst die Stimuli). 3) Abstimmen: Demokratische Auswahl einer Frage, über die die Kinder weiter nachdenken wollen. 4) Dialog/Untersuchung: Das Kind, dessen Frage gewählt wurde, kann als erstes etwas dazu sagen; dann beginnt die gemeinsame Untersuchung. 5) Reflexion/Bewertung: Am Ende der Untersuchung erfolgt entweder mündlich, schriftlich oder auch ‚blind‘ eine Bewertung der Sitzung durch die Kinder. Wichtig ist dabei, einen Reflexionsprozess in Gang zu setzen. Siehe dazu Jackson 2001, 463. Siehe auch: https://www.youtube.com/watch?v=LqiHX_fdwqM

der *anderen* Kinder grundsätzlich offen und unvoreingenommen und durch Neugierde geprägt.

Von großer Bedeutung ist hier die Rolle der erwachsenen Gesprächsleitungen, die generell eine sich zurücknehmende Haltung einnehmen. Sie übernehmen vor allem eine vermittelnde und übersetzende – d.h. mediale – Funktion, die die Horizontöffnung und Horizonterweiterung an den jeweiligen Orten möglich macht. Allgemein formuliert, eröffnet beim Kinderpolylog der lokale Ort, „mit dem man etwas macht“, den *Inter-Raum*: Der Ort wird *interkulturell* und global gestaltet durch das In-Beziehung-Treten verschiedener lokal philosophierender Kindergruppen. Diese Beziehung bewirkt eine deutlich erkennbare und gelebte Raumeröffnung, und zwar genau in dem Moment, in dem der Polylog am jeweiligen Ereignis-Ort (seine) Statt-findet.

IV. Die Welt: Das *Statt-Finden* als Weltbildungsprozess

Die folgenden Ausführungen zur *interkulturell* philosophischen Aktivität des *Statt-Findens* möchte ich mit ein paar kurzen interlingualen Überlegungen beginnen. Der Ausdruck ‚stattfinden‘ wird im Allgemeinen verwendet, um den Vollzug eines planmäßigen und mehr oder weniger bestimmten Ereignisses (z.B. eines Konzerts) zu bezeichnen, während sich der Ausdruck ‚geschehen‘ auf ein ungeplantes oder auch zufälliges Ereignis bezieht. Im Englischen gibt es eine ähnliche Verwendungsweise der beiden Verben ‚to take place‘ und ‚to happen‘. Im Deutschen wie auch im Englischen gibt es also die Referenz auf einen Ort, wenn man den Vollzug eines spezifischen Ereignisses beschreiben möchte. Es gibt jedoch auch einen markanten Unterschied: Im Deutschen wird der Ort/die Statt *gefunden*, was eher einem medialen Prozess des Zusammentreffens zwischen Ort und Akteur entspricht, während der Ort im Englischen *genommen* wird, was auf einen sehr aktiven Prozess und eine gezielte Aktivität eines Akteurs hinweist. Es ist genau dieses Spannungsfeld zwischen den Prozessmomenten des *Findens* und *Nehmens*, in welche ich meine Überlegungen einbetten möchte.

In seinen *Frankfurter Vorlesungen* von 1988 und in seinem Buch *Eurotaoismus* von 1989 beschäftigt sich Peter Sloterdijk mit dem Zur-Welt-Kommen.¹⁵ Mit diesem Begriff bezieht sich Sloterdijk auf einen Prozessmoment ganz zu Beginn unseres Lebens, wenn das Neugeborene seine *Statt* in der Welt *findet* und *einnimmt*. Dieser Begriff beschreibt einen Ort im Werden, da der Ort des Kindes in der Welt noch nicht existiert, sondern erst mit seiner Geburt zum Ort des Kindes wird. Er ist in diesem Sinne ein Ereignis-Ort.

¹⁵ Sloterdijks aktuellere Ausführungen zur Flüchtlingssituation und der Funktion von Grenzen (siehe hierzu das Interview in *Cicero* vom 28. Januar 2016 und die anschließende Debatte in der *Zeit*) stehen meiner Ansicht nach im Widerspruch zu diesen früheren Reflexionen. An dieser Stelle kann jedoch hierauf nicht weiter eingegangen werden.

Welt wird hier nicht einfach als Erde oder Kosmos verstanden, sondern als von den Menschen gemeinsam gestaltete Dimension, die konkrete Dinge genauso beinhaltet wie philosophische Reflexionen. Man kommt somit bei der Geburt ‚zu einer Welt‘, die bereits als Gestaltetes vorhanden ist und an dem man von nun an mitgestaltet. Das Zur-*Welt*-Kommen als Prozessmoment, den alle Menschen teilen, kann man auch auf die interkulturelle Dimension übertragen. In diesem Fall wäre es genau der Moment, in dem sich der Raum zwischen den kulturellen Orten – der *interkulturelle* Zwischenraum – in der Begegnung eröffnet. Die Welt reicht also von der Mutter und der Familie über den Wohnort und den Kulturraum bis hin zur interkulturellen und globalen Dimension. Entscheidend für die Welterfahrung, Weltgestaltung und Welteröffnung ist stets der Aspekt der Begegnung. Für jede und jeden ist die Welt zunächst (noch) neu, so dass das Zur-*Welt*-Kommen neben seiner Ereignishaftigkeit auch die Möglichkeit beschreibt, die Welt (neu) zu gestalten. Durch Rückbesinnung auf den zwischenmenschlich geteilten Prozessmoment, den Sloterdijk auch „Internatalität“ nennt (Sloterdijk 1988, 160), ist die Möglichkeit gegeben, den *interkulturellen* Zwischenraum durch „Freispruch“ (ibid., 154),¹⁶ oder, etwas anders formuliert, durch freien und offenen interkulturellen Polylog, miteinander zu verhandeln und zu gestalten. *Interkulturalität* bedeutet vor diesem Hintergrund das Potential, auf der Basis der Internatalität die ‚eigenen‘ kulturellen Orte verlassen zu können – ohne sie aufzugeben –, um so einen *interkulturellen* Begegnungsort zu *finden* und (ein)zu *nehmen*, an dem man gemeinsam zur Welt kommen und sie von dort aus neu gestalten kann.

Diese Idee des Neubeginns ist grundlegend verankert im Denken Hannah Arendts¹⁷ und basiert auf zwei Grundbedingungen: Natalität und Pluralität. Die Natalität bezieht sich hier direkt auf das Ereignis des (Neu-)Beginns, wobei die Tatsache unseres Geborens immer dann bestätigt wird, wenn wir zu handeln beginnen. In Ergänzung dazu bezieht sich die Pluralität auf die Tatsache, dass Menschen als eine Vielzahl von Individuen geboren werden, und das Handeln genau diese Pluralität der Menschen benötigt, um überhaupt

¹⁶ Mit ‚Freispruch‘ ist ein freies Sprechen gemeint, das jegliche ideologischen Bindungen hinter sich lässt.

¹⁷ Sloterdijk bezieht sich in seinen Ausführungen zum Zur-*Welt*-Kommen ganz offensichtlich auf Arendts Gedanken zu Geburt, Natalität und (Neu)Beginn, auch wenn er diesen Bezug nur beiläufig erwähnt. Ein Grund dafür könnte seine vorzugsweise ästhetische Fokussierung sein. Ein zweiter, möglicherweise etwas banal erscheinender Grund könnte die etwas andere Schreibweise des deutschen Ausdrucks für Natalität sein. Im *Eurotaoisimus* verwendet Sloterdijk den Begriff ‚Gebürtlichkeit‘ mit Bezug auf den schweizerischen Philosophen Hans Saner. Saner selbst erwähnt die Beziehung zu Arendts Ausdruck ‚Gebürtlichkeit‘ ebenfalls nur in einer Fußnote und begründet seine abweichende Schreibweise ohne Umlautpunkte mit der lautlichen Angleichung an Geburt und gebürtlich. (Saner 1977, 128–129, FN 64) Drittens ist es bemerkenswert, dass beide Männer ihre, metaphorisch gesprochen, ‚Mutter‘ des philosophischen Denkens der Geburt nur nebenbei und in Fußnoten erwähnen. Möglicherweise streben beide jeweils an, ihrerseits eine Philosophie der Natalität ‚neu zu beginnen‘. Dennoch ist und bleibt Hannah Arendt hier die Vordenkerin einer Philosophie der Geburt bzw. Gebürtlichkeit bzw. Natalität.

stattfinden zu können. (Vgl. Arendt 1997, 17–18) Anders daher als für Sloterdijk, der mit der Idee des Neubeginns in erster Linie auf das literarisch-ästhetische Potential von Sprache verweist und gleichzeitig der politischen Dimension von Sprache misstrauisch gegenüber steht, spielt in Arendts Denken das Politische eine zentrale Rolle: Das Politische ist genau der Bereich, wo die Welt (neu) gestaltet wird bzw. wo ein Neubeginn statt-findet. Es bezeichnet somit nicht die gesellschaftliche Institution der Politik, sondern ist der Inbegriff des Vollzugs menschlicher Interaktionen. „Die Welt“, sagt Arendt in ihrer Lessingrede von 1959, „liegt zwischen den Menschen.“ (Arendt 1960, 7) Hier, in diesem Zwischen der Welt als Ereignis-Ort, ist das Sprechen und Handeln als Ursprung des Politischen verortet.

In diesem Zusammenhang findet man bei Arendt eine interessante Unterscheidung zwischen einem ersten (objektiven) Zwischen und einem zweiten (subjektiven) Zwischen. Das erste Zwischen wird durch die Menschen in der Pluralität geschaffen, die „ihren jeweiligen, objektiv-weltlichen Interessen nachgehen. Diese Interessen sind im ursprünglichen Wortsinne das, was ‚inter-est‘, was dazwischen liegt und die Bezüge herstellt.“ (Arendt 1997, 224) Gleichzeitig geben die Sprechenden und Handelnden dabei aber auch unwillkürlich etwas von sich preis. Diese „Enthüllung des Wer des Handelns und Sprechens“ (ibid.), dieses zweite Zwischen, das jedes Miteinandersein durchwirkt und in dem man gewissermaßen etwas von seinem Ort zeigt, nennt Arendt „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (ibid., 225). Um nun die Welt *zwischen*menschlich wie auch *inter*kulturell zu gestalten, muss sie Gegenstand des Gesprächs werden: „Erst indem wir darüber [über die Welt; B.S.] sprechen, vermenschlichen wir, was in der Welt, wie das, was in unserem eigenen Inneren vorgeht, und in diesem Sprechen lernen wir, menschlich zu sein.“ (Arendt 1960, 41) Das heißt, durch den Diskurs kommt das Menschliche zur Welt. Nicht die Welt als solche ist menschlich, sondern wir beweisen unser Menschlichsein in unserem Miteinandersprechen über die Welt. In genau diesem Sinne ist der *inter*kulturelle philosophische Polylog ein Diskurs, in dem es nicht zuletzt um die aktuellen globalen und zwischenmenschlichen Herausforderungen geht.

Um die Verbundenheit zwischen der polylogischen Aktivität und dem Prozess der Weltbildung auch im Zusammenhang mit dem Philosophieren mit Kindern herauszustellen, möchte ich abermals ein paar interlinguale Überlegungen anstellen. Für den deutschen Ausdruck ‚Weltbildung‘ verwendet Arendt im Englischen das Wort ‚*world-building*‘. Bildung und *building* klingen recht ähnlich, haben allerdings eine leicht unterschiedliche Bedeutung: Der englische Ausdruck *building* bezieht sich auf den konstruktiven Akt des Bauens, während sich der deutsche Ausdruck Bildung zum einen auf den kreativen Akt des Gestaltens und zum anderen auf Erziehung bezieht. Eine interlinguale Überschneidung der beiden Ausdrücke zeigt sich dann, wenn man Konstruktion als kreativen Prozess versteht. Arendts Entscheidung, den Ausdruck Bildung im Englischen gerade nicht als *education* wiederzugeben, ist ein deutliches Zeichen dafür, dass es ihr vor allem um diesen kreativ-gestalterischen Prozess geht. Denn während *education* dem deutschen Ausdruck Erziehung entspricht und vor allem Ausbildung im Sinne von Wissensvermittlung oder Training im Sinne von Beibringen von Fertigkeiten bedeutet, beinhaltet die (erzieherische) Bedeutung von Bildung vor allem auch

Aspekte wie persönliches Wachstum, Selbstkultivierung oder persönliche Transformation. Weltbildung und *world-building* bedeuten also sowohl die Konstruktion und Gestaltung von Welt als auch die Kultivierung und Transformation der Welt durch die Menschen.

Insofern die Welt laut Arendt durch gemeinsames Sprechen und Handeln zwischen den Menschen gestaltet wird und Kinder und Erwachsene gleichermaßen als menschliche Akteure und Weltgestalter anzusehen sind, verstehe ich das Philosophieren mit Kindern als eine Aktivität des kindlichen Weltbildungsprozesses. Allerdings darf man dabei nicht in die Falle treten, das Philosophieren als erzieherisches Mittel zu instrumentalisieren.¹⁸ Es geht vielmehr um ein gemeinsames Miteinandersprechen über die Welt, das ausdrücklich auch Kinder und ihre Perspektiven einschließt. Kinder sind Neuankömmlinge in der Welt. Bereits im Kindergartenalter beginnen sie aktiv, ihre Welt durch Sprechen und Handeln mit anderen Kindern und Erwachsenen zu gestalten. Arendts Überlegungen können somit auch auf Kinder übertragen werden. Sie treffen hier sogar noch unmittelbarer zu, da Kinder wirkliche ‚Neubeginner‘ sind: Sie sind offen und neugierig, sie sind noch nicht zu stark spezifischen Meinungen oder Vorurteilen verhaftet, sie denken lebendig und spielerisch, sie wechseln auf lebhafte Weise die Themen und sind immer im Fluss. Unter Bezugnahme auf Arendt, für die das Politische vor allem den Raum der Realisierung der menschlichen Interaktionen, also die konkrete Weltgestaltung bzw. Weltbildung, bedeutet, möchte ich daher vorschlagen, den Raum, den das Philosophieren mit Kindern – und vor allem der Kinderpolylog – eröffnet, als eine Form des Politischen der Kinder-Welt zu verstehen. Das bedeutet, dass die Kinder im Rahmen des Philosophierens bzw. des Kinderpolylogs sich selbst in einen (interkulturellen) Austausch begeben und dabei ganz direkt den Weltgestaltungs- und Weltbildungsprozess (also das Politische im Sinne Arendts) selbst-aktiv und handelnd erfahren und erleben. Im Kinderpolylog erfahren und erleben sie auch ganz leibhaftig die Verbundenheit mit Kindern aus anderen Regionen der Welt.¹⁹ Damit wird den Kindern die weltweite Pluralität und Diversität – von Kindern und Kulturen – nicht durch die Erwachsenen und deren ‚Brillen‘ vermittelt und ‚beigebracht‘, sondern sie wird leibhaftig, sinnlich und vor allem auch spielerisch erlebt.

¹⁸ Vgl. hier auch Biesta 2012.

¹⁹ Die Leibhaftigkeit wird hier nicht im eng phänomenologischen Sinn verstanden, sondern bezieht sich darauf, dass die Kinder, wie diese selbst es empfinden und auch sagen, ganz ‚echt‘ mit anderen Kindern in Beziehung treten. Die Begegnung ist zwar medial und durch ‚Interface‘ vermittelt, aber die Kinder sind auf beiden Seiten ‚mit Leib und Seele‘ dabei.

V. Exkurs: Das Spiel als eine Grundbedingung des (Kind-)Menschseins

Dem Spiel kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, auf die ich, ohne hier besonders ins Detail gehen zu können, kurz eingehen möchte. Spielen ist eine Grundbedingung des Kindseins. Es macht Spaß und ist gleichzeitig der zugrundeliegende Modus des kindlichen Weltbildungsprozesses. Es ist noch nicht lange her, dass Spielen und Spiele eine positive Konnotation innehaben. Noch im 18. Jahrhundert wurden Spiele geradezu als ‚Gift‘ für die Kindererziehung angesehen. (Vgl. dazu Mouritsen 2002, 21) Jedoch erfuhren in der Romantik Vorstellungskraft und Spontaneität eine Aufwertung, indem man sie als zentrale menschliche Qualitäten, die vor allem bei Kindern noch in reiner Form anzutreffen seien, erkannte und wertzuschätzen begann. In der darauffolgenden Entwicklung wurden Phantasie und Spiel wie auch Spielzeug als insbesondere der Kindheit angemessen definiert und im 19. Jahrhundert zunehmend in das Erziehungsprojekt integriert. Diesen ‚zivilisierenden‘ Spielen kam dabei die – aus der Erwachsenenperspektive – wichtige Funktion zu, die ‚wilden‘, d.h. physischen, aktiven und lauten Formen des Spielens zu disziplinieren und zu kontrollieren. (Ibid., 21–22) Beide Formen des Spielens sind auch heute noch geläufig, wobei dem kindlichen freien Spiel zunehmend mehr Raum eingeräumt wird.

In diesem Zusammenhang unterscheidet Flemming Mouritsen drei Formen der ‚Kinderkultur‘ (*child culture*): 1) Kultur, die *für* Kinder produziert wird (Bücher, Spiele, Spielzeug, Filme etc.), 2) kulturelle Aktivitäten, die *mit* Kindern ausgeführt werden (Freizeitaktivitäten, Workshops, Kurse etc.) und 3) Kultur, die *von* Kindern geschaffen wird (freies Spiel, Lieder, Geschichten, Bilder etc.). Speziell die dritte Form der Kinderkultur im Sinne von *children’s culture* nennt Mouritsen auch Spielkultur (*play culture*). (Ibid., 16–17) Diese freie Spielkultur ermöglicht es Kindern, sich selbst zu kultivieren, d.h. eigene Muster oder künstlerische Ausdrucksformen zu erschaffen. Sie ist außerdem lokal und global gleichzeitig, das heißt, es wird überall auf der Welt den jeweiligen Kontexten angemessen gespielt. Ich möchte daher mit Mouritsen dafür plädieren, Spiel als „eine die Menschen allgemein charakterisierende Ausdrucksform“ (*a characteristic human form of expression*) zu verstehen. (Ibid., 25–26)

John Wall, ein Vertreter der neueren Childhood Studies, knüpft an dieses Verständnis von Spiel an, geht jedoch noch etwas weiter. Für ihn ist Spiel

a deeper capability [...] for creating already created worlds into meaning. [...] [It is] the gift in all persons from birth to death for opening themselves up to more expansive experiences of being and relations. [...] But on a deeper level, play can also be

understood as the very dynamics of human being-in-world. [...] [B]eing-in-the-world is not something that plays; rather it *is* play.²⁰

Mit einem solchen Verständnis erscheint Spiel geradezu als eine menschliche Grundbedingung. Es ist nicht definiert als das Gegenteil von Arbeit, die nach der herkömmlichen (Erwachsenen-) Sichtweise als eine ernsthaftere Beschäftigung als das Spiel betrachtet wird; an dieser Stelle kann man sogar mit Wall einräumen, dass das Spiel in der Regel von Kindern ernster genommen wird als die Arbeit von Erwachsenen. (Wall 2010, 49) Diese Auffassung von Spiel als einer menschlichen Grundbedingung richtet sich gegen jegliches instrumentalisierende Verständnis von Spiel und insbesondere gegen die Sichtweise von Spiel als einem Lehr- oder Unterrichtswerkzeug im Kontext der Kindererziehung, durch das letztlich das freie Spiel seiner Spontaneität und kreativen Kraft beraubt wird.

Walls Antrieb, diese Blickverschiebung vorzunehmen, ist ein grundsätzlich ethischer. Ihn beschäftigt vor allem das Problem, mit dem sich jede Ethik konfrontiert sieht: Die Inhumanität bzw. Unmenschlichkeit der Menschheit (*humanity's inhumanity*). (Ibid., 48) Wall stellt die Frage: „Does childhood offer any lessons that can save our account from ontological despair?“ (Ibid.) Seine Antwort kann man als den Ausgangspunkt seiner ethischen Theorie sehen, die vor allem auf dem Begriff des Spiels basiert: „What childhood ultimately shows is that moral creativity remains possible because of an inexhaustible human capability for play“. (Ibid.) Spiel ist demnach das ontologische Vermögen zur nicht zuletzt auch moralischen Weltgestaltung. (Wall 2013, 40) Da Wall diese Ontologie des Spiels vorzugsweise aus der Perspektive der Kinder betrachtet, spricht er von ‚Childismus‘ bzw. von einer ‚childistischen Perspektive‘.²¹ Dabei geht es zum einen um die aktive Einbeziehung der Stimmen der Kinder sowie deren gesellschaftliche und politische Teilhabe und Handlungsmacht. Vor allem aber soll mit den Ausdrücken childistisch/Childismus die stets stillschweigend und mehr oder weniger unreflektiert übernommene Bezugsnorm der Erwachsenenperspektive bzw. der Erwachsenenheit (*adulthood*) dekonstruiert werden. (Wall 2013, 34) Aus childistischer Perspektive wird Kindheit zu einem expliziten Teil menschlicher Erfahrungen.

Die hier vorgenommenen Reflexionen zum Begriff des Spiels sehe ich als ‚childistische‘ Erweiterungen der oben ausgeführten Reflexionen zu Hannah Arendt. Letztlich hat jeder Mensch – und das heißt ausdrücklich auch: jedes Kind – das Recht, „to play a part in the formation of their societies“ (Ibid., 41) bzw. im Sinne Arendts, eine gestaltende Rolle im Weltbildungsprozess zu spielen. Mit einer childistischen Herangehensweise, die die

²⁰ Wall 2010, 48–49; Betonung im Original. Das von Wall so beschriebene In-der-Welt-Sein als Spiel entspricht m.E. dem offenen Moment des Zur-Welt-Kommens dahingehend, dass beide einen kreativen Prozess zu beschreiben versuchen.

²¹ Die Ausdrücke ‚childist‘/‚childism‘ werden hier aus dem Englischen übernommen und eingedeutscht. Ich möchte hier ausdrücklich auch Tanu Biswas danken, die mir den childistischen Ansatz John Walls nahe gebracht hat. Siehe Biswas 2017.

Bedeutung des Spiels im Sinne eines kreativen Weltgestaltungspotentials hervorhebt, wird man auch der vielfältigen gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnisse und Wechselbeziehungen gewahr, die die Grundlage für ein wirkliches globales Miteinander bilden. Man könnte durchaus so weit gehen zu behaupten, dass das Ausmaß, inwieweit die Perspektive der Kinder ernstgenommen und eingenommen wird, ein Gradmesser für den Grad an Menschlichkeit einer Gesellschaft ist: „Because children are full human beings, neglecting children diminishes the humanity of us all.“ (Wall 2010, 2)

VI. Schluss

Sprechen und Handeln ist Weltgestaltung. Um in der Welt sprechen und handeln zu können bzw. um die Welt aktiv mitgestalten zu können, sind Orte notwendig, an denen das *Einnehmen* eines Standpunktes *Statt-findet*. Gerade in unterdrückten Kontexten geht es vor allem darum, einen Ort, einen Standpunkt einzunehmen, sich zu positionieren²², um eine aktive Rolle im globalen Diskurs zu spielen; Beispiele hierfür sind feministische, postkoloniale, indigene, proletarische oder eben auch childistische Positionierungen. Wir kommen immer von einem Ort und *nehmen* im Rahmen des Arendt'schen zwischenmenschlichen Bezugsgewebes eine temporäre Position ein. Von hier aus können wir handelnd und sprechend die Welt gestalten, die zwischen den Menschen liegt.

Ich plädiere damit für ein Verständnis von Interkulturalität, in dem zum einen die Sprach- bzw. Kulturgemeinschaften die Ausgangs- und Bezugspunkte bilden, und zum anderen der *Inter-Raum*, der als offener Begegnungs- und Verhandlungsraum gemeinsam gestaltet wird, das eigentliche Agitationsfeld darstellt. Sowohl beim interkulturellen Philosophieren als auch beim Philosophieren mit Kindern wird ein Denkraum in dem Moment eröffnet, in dem ein Polylog *Statt-findet*. Durch orthafte Interaktion ist es auf diese Weise möglich, aktiv am Weltgeschehen teilzunehmen und so zur Welt zu kommen. Diese kreative und prozessuale Weltgestaltung findet Statt zwischen den Menschen. Dabei erscheint die Welt gleichzeitig als *Zwischen-Raum* und *Ereignis-Ort*. Die Welt als interkultureller Zwischenraum ist somit ein Ort, „mit dem man etwas macht“, an dem Menschen Positionen ein-*nehmen* und gemeinsam den Polylog *statt-finden* lassen. Eingebettet zwischen *ortloser Orthaftigkeit* und *philosophy-in-place* schlage ich vor, Philosophie als das aktive *Statt-Finden* eines interkulturellen Polylogs zu verstehen, das gekennzeichnet ist durch Internatalität, Pluralität, Prozessualität und Relationalität. In diesem Sinne *ist* Philosophie *nicht*, sondern *findet Statt* als eine gemeinsame Tätigkeit zwischen Menschen im offenen *Inter-Raum* – sei es zwischen Menschen aus orthaften Kulturräumen oder auch zwischen Erwachsenen und

²² Mit dem Ausdruck ‚positionieren‘ beziehe ich mich auf Stuart Hall, der die Positionierung als eine Form der Identitätspolitik beschreibt, in der es darum geht, temporäre Positionen bzw. Standpunkte einzunehmen, um politisch sprechen und handeln zu können. Vgl. Hall 1994, 76.

Kindern. Je früher man diese Tätigkeit des gemeinsamen Philosophierens statt-finden lässt, desto besser.

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt, H. 1960. *Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten: Gedanken Zu Lessing*. München: Piper.
- . 1997. *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Biesta, G. 2012. „Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education.“ In *Philosophy for Children in Transition. Problems and Prospects*, hrsg. v. Nancy Vansielegheem & David Kennedy, 137–151. Hoboken (NJ): Wiley-Blackwell.
- Biswas, T. 2017. „Philosophieren mit Kindern über Grenzen hinweg: Eine childistische Perspektive.“ *Polylog – Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* 37: 89–102.
- Certeau, M. de. 1988. *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve Verlag.
- Fornet-Betancourt, R. 1997. *Lateinamerikanische Philosophie zwischen Inkulturation und Interkulturalität*. Frankfurt/M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hall, S. 1994. „Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten.“ In *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften* 2, 66–88. Hamburg: Argument Verlag.
- Jackson, T. 2001. „The Art and Craft of ‚Gently Socratic‘ Inquiry.“ In *Developing Minds. A Resource Book for Teaching Thinking*, hrsg. v. A. L. Costa, 459–465. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- . 2004. „Philosophy for Children Hawaiian Style – ‚On Not Being in a Rush...‘.“ *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* 17(1&2): 4–8.
- . 2017. „Primal Wonder – Ursprüngliches Staunen.“ *polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* 37: 17–36.
- Janz, B. B. 2009. *Philosophy in an African Place*. Lanham et al.: Lexington Books.
- Jaspers, K. 1953. *Einführung in die Philosophie*. München/Zürich: Piper.
- Mall, R. A. 1995. *Philosophie im Vergleich der Kulturen. Interkulturelle Philosophie – Eine neue Orientierung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- . 2006. „Zur ‚orthaften Ortlosigkeit‘ der philosophischen Rationalität: Eine interkulturelle Orientierung.“ In *Kreativität. XX. Deutscher Kongress für Philosophie*, hrsg. v. Günther Abel, 492–519. Hamburg: Meiner.
- Martens, E. 1999. *Philosophieren mit Kindern*. Reclam: Stuttgart.
- Matthews, G. 1989. *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin: Freese Verlag.
- Mouritsen, F. 2002. „Child culture – play culture.“ In *Childhood and Children’s Culture*, hrsg. v. Flemming Mouritsen & Jens Qvortrup, 14–42. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Ndofirepi, A. P. 2011. „Philosophy for Children: The Quest for an African Perspective.“ *South African Journal of Education* 31: 246–256.
- . 2014. „An African Philosophy for Children: In Defense of Hybridity.“ In *Indigenous Concepts of Education*, hrsg. v. Berte van Wyk & Dolapo Adeniji-Neill, 197–207. New York: Palgrave Macmillan.
- Ndofirepi, A.P. & Shanyanana, R. N. 2016. „Rethinking ukama in the context of ‚Philosophy for Children‘ in Africa.“ *Research Papers in Education* 31(4): 428–441.
- Reed-Sandoval, A. 2014a. „The Oaxaca Philosophy for Children Initiative as Place-Based Philosophy: Why Context Matters in Philosophy for Children.“ *The APA Newsletter on Hispanic/Latino Issues in Philosophy* 14 (1): 9–12.

- . 2014b. „Cross-Cultural Exploration in the P4C Classroom: Reflections on Doing Philosophy with Triqui Children in Oaxaca de Juárez.“ *Teaching Ethics* 14 (2): 77–90.
- . 2017. „Interkulturelle Erkundung im P4C-Klassenzimmer.“ (Deutsche Übersetzung von Reed-Sandoval 2014b). *polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* 37: 75–88.
- Saner, H. 1977. *Geburt und Phantasie*. Basel: Lenos.
- Shields, R. 2014. „Can Place Prehend Philosophy.“ In *Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften*, hrsg. v. Annika Schlitte et al., 105–127. Bielefeld: transcript.
- Sloterdijk, Peter. 1988. *Zur Welt kommen – Zur Sprache kommen. Frankfurter Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 1989. *Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wall, John. 2010. *Ethics in Light of Childhood*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- . 2013. „All the world’s a stage: Childhood and the play of being.“ In *The Philosophy of Play*, hrsg. v. Emily Ryall, Wendy Russell & Malcolm MacLean, 32–43. Routledge: Oxon.
- Wimmer, Franz Martin. 2004. *Interkulturelle Philosophie*. Wien et al.: WUV/UTB.
- Yang, Peter Mau-Hsiu. 2013. *Listen to your child. A Collection of Children’s Stories with a Professor of Philosophy and His Daughter /大人有時要聽小孩的話*. Engl. Übersetzung von Jane Parish Yang (ISBN 9789573271307).