

Barbara Weber

Philosophieren
mit Kindern
zum Thema
Menschenrechte

Vernunft und Mitgefühl
als Grundvoraussetzungen
einer demokratischen
Dialogkultur

Verlag Karl Alber Freiburg/München

Originalausgabe

© VERLAG KARL ALBER
in der Verlag Herder GmbH, Freiburg / München 2013
Alle Rechte vorbehalten
www.verlag-alber.de

Satz: SatzWeise Föhren
Herstellung: Customized Business Services GmbH, Erfurt

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)
Printed on acid-free paper
Printed in Germany

ISBN 978-3-495-48596

*Für Prof. Dr. Eva Marsal und
Prof. Dr. Takara Dobashi,
gewidmet in Dankbarkeit und Freundschaft*

Inhalt

Einleitende Gedanken: Für eine »Kultivierung der Menschenrechte« – Probleme, Perspektiven und Prognosen	11
1. Forschungsstand zur Menschenrechtsbildung	17
1.1 Menschenrechtsbildung zwischen Werte- und Demokratie- erziehung	17
1.2 Kontextspezifische Probleme der Werte- und Demokratie- bildung	19
1.3 Problemkontext und Herausforderungen der Menschen- rechtsbildung	25
1.4 Materialien zur Menschenrechtsbildung: Trends und Zielsetzungen	32
1.5 Fazit und Forschungsdesiderat: Menschenrechtsbildung im Fokus von Vernunft und Mitgefühl	33
2. Schlüsselkompetenzen der Menschenrechtsbildung: bildungspolitische Notwendigkeiten und entwicklungs- psychologische Grundbedingungen	38
2.1 Kommunikative Vernunft und politische Rationalität	38
2.1.1 Vernunft und Rationalität in der Politischen Bildung	39
2.1.2 Kommunikative Vernunft und die Entwicklung von Moral: das Stufenmodell von L. Kohlberg	44
2.1.3 Fazit: inhaltliche und methodische Erweiterungen des Kohlberg-Modells	53
2.2 Mitgefühl	69
2.2.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen	70
2.2.2 Ansätze und Projekte zur Förderung von Mitgefühl .	74
2.2.3 Fazit: Forschungsdesiderat für eine sinnesfundierte Förderung von Mitgefühl	82

Inhalt

2.3	Fazit: inhaltliche und methodische Ausrichtung des Bildungsmodells	90
2.3.1	Kernkompetenzen	90
2.3.2	Methodische Konsequenzen: Anwendung primärer philosophischer Methoden zur Vernunft- und Mitgefühl-förderung innerhalb des Bildungsprojektes	92
3.	Das Bildungsprojekt »Philosophieren mit Kindern«: die Kultivierung von Vernunft und Mitgefühl im Hinblick auf eine zeitgemäße Menschenrechtsbildung	94
3.1	Aktuelle Denkansätze, empirische Arbeiten und Methoden des »Philosophierens mit Kindern«	94
3.1.1	Internationale Institutionen und Ansätze des »Philosophierens mit Kindern«	97
3.1.2	»Philosophieren mit Kindern« in der politischen Bildung	104
3.1.3	»Philosophieren mit Kindern« und die Förderung des kritischen, kreativen und mitfühlenden Denkens	110
3.1.4	Desideratum und konzeptionelle Erweiterung für ein Bildungsprojekt zur Menschenrechtbildung	126
3.2	Theoretisches Fundament des Bildungskonzeptes »Philosophieren mit Kindern«	128
3.2.1	Philosophisch-politische Dimensionen der Kindheit	129
a.	Kindsein als politischer »Akt«	129
b.	Kinder philosophieren – Überforderung oder pädagogische Notwendigkeit?	137
c.	Das Kind in der Menschenrechtsbildung	138
3.2.2	Philosophieren als politische Praxis	139
a.	Philosophiebegriff: Philosophieren als Tätigkeit	139
b.	Philosophische Anhaltspunkte: Inhalte, Methoden und Haltung	155
c.	Der philosophische Prozess: Staunen-Fragen, Denken-Fühlen-Sprechen, Werten-Handeln	158
3.2.3	Vernunft und Mitgefühl im philosophischen Prozess: die drei Formen des Denkens nach Matthew Lipman	161
a.	Vom <i>critical thinking</i> zur kommunikativen Vernunft (Habermas)	162
b.	Vom <i>creative thinking</i> zur sozialen Utopie (Rorty)	165
c.	Vom <i>caring thinking</i> zum Mitgefühl (Rorty)	166

3.3	Philosophische Inhalte: Quellen zum Staunen und Fragen	168
3.3.1	Die Bedeutung des Staunens und Fragens	168
3.3.2	Hermeneutisch-phänomenologische Zugänge zum Staunen und Fragen	170
3.3.3	Bedeutung für die Kultivierung der Menschenrechte	175
3.3.4	Didaktische Anregungen	176
3.4	Philosophische Methoden: Hilfen zum Denken, Fühlen und Sprechen	179
3.4.1	Philosophieren als Methode: thematische Einführung	179
3.4.2	Die <i>Community of Inquiry</i> als Dialoggemeinschaft	181
	a. Theoretische Grundlegung	181
	b. Didaktischer Leitfaden	184
3.4.3	Methodenspezifische Erweiterungen der <i>Community of Inquiry</i> zur Kultivierung von Mitgefühl und kommunikativer Vernunft	191
	a. Phänomenologie (Husserl/Merleau-Ponty): die Sensibilisierung des Mitgefühls durch die Kultivierung der Sinne	192
	b. Philosophische Hermeneutik (Gadamer): vom verstehenden Perspektivenwechsel zur kontextsensiblen Verantwortungsethik	196
	c. Dialektik und Analytik (Habermas): abstrakter Perspektivenwechsel zwischen Einheit und Differenz	202
	d. Spekulation (Rorty): von der Hoffnung zur Innovation	204
	e. Exkurs zur Ironie (Rorty): vom individuellen Wachstum zur sozialen Freiheit	207
3.5	Philosophische Haltung: Möglichkeiten des Wertens und Handelns	208
3.5.1	Zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis: Philosophietheoretische Vorüberlegungen	211
	a. Die Philosophie als Lebenspraxis in der Antike	211
	b. Die Hermeneutik als Tätigkeit	214
3.5.2	Philosophische Haltungen und Tugenden: die praxisgeleitete Kultivierung der Menschenrechte	218
3.5.3	Didaktischer Leitfaden: der Übergang von der <i>Community of Inquiry</i> zur <i>Community of Action</i>	221

Inhalt

4.	Zum Abschluss: exemplarischer Versuch der Didaktisierung der Dialogmodelle von Jürgen Habermas und Richard Rorty	225
4.1	Für eine Schule des Mitgefühls nach Richard Rorty	226
a.	Philosophiebegriff und die Bedeutung der Philosophie im öffentlichen Raum: theoretische Rechtfertigung für die Didaktisierung im Hinblick auf die Menschenrechtsbildung	226
b.	Didaktischer Leitfaden	229
4.2	Für die Kultivierung einer idealen Diskurssituation nach Jürgen Habermas	233
a.	Philosophiebegriff und die Bedeutung der Philosophie im öffentlichen Raum: theoretische Rechtfertigung für die Didaktisierung im Hinblick auf die Menschenrechtsbildung	233
b.	Didaktischer Leitfaden	236
	Literaturverzeichnis	239

Einleitende Gedanken: Für eine »Kultivierung der Menschenrechte« – Probleme, Perspektiven und Prognosen

Die Frage, welche Antwort die Philosophie heute angesichts der Problematik transkulturell eingeforderter Solidarität geben kann bzw. was eine plurale Gesellschaft im Innersten zusammenzuhalten vermag, wird sehr unterschiedlich beantwortet und mündet oftmals in einem Gegensatz von Vernunft und Mitgefühl:¹ Die Anerkennung des Personseins des Anderen sowie das mitfühlende Verstehen seines In-der-Welt-Seins sind Voraussetzungen für das Eintreten in einen rationalen Diskurs. Rationale und demokratische Entscheidungen sind hingegen dann zentral, wenn es um die Art und Weise der positiven Rechtswirklichkeit auf nationaler oder internationaler Ebene geht. »Allgemeiner gesagt, ist jede Form und jedes Verfahren sozialer Akzeptanz solange undemokratisch, wie es sich nicht um offene Diskurse handelt, die alle Meinungen zum Zuge kommen lassen.«² Wie aber können wir erwarten, dass Menschen aller Kulturen dazu bereit sind, einen solchen offenen Dialog zu wagen, d. i. ein Diskurs, welcher die Fehlbarkeit der eigenen Kultur, Weltanschauungen oder Identität in Frage stellen könnte?

Ein Blick auf die gegenwärtige Situation der konkreten Einsetzung der Menschenrechte zeigt, dass sich die sozialen, ökonomischen

¹ In meinem Buch »Vernunft, Mitgefühl, Körperlichkeit: Eine phänomenologische Rekonstruktion des politischen Raumes«, Freiburg 2013, wird aufgezeigt, dass kommunikative Vernunft und Mitgefühl sich nicht ausschließen, sondern vielmehr einander bedingen. Das Mitgefühl geht dabei sowohl konzeptionell als auch genetisch der kommunikativen Vernunft voraus. Beide sind ferner an die Leiblichkeit des Menschen rückgebunden: a. Das Mitgefühl ist Voraussetzung dafür, dass wir überhaupt eine ethische Konfliktsituation wahrnehmen und diese beheben möchten. b. Kommunikative Vernunft ist abhängig von der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel innerhalb eines leiblich konstituierten intersubjektiven Raumes.

² F. I. Michelmann, Bedürfen Menschenrechte demokratischer Legitimation?, in: H. Brunkhorst, W. R. Köhler, M. Lutz-Bachmann (Hg.), Recht auf Menschenrechte. Menschenrechte, Demokratie und internationale Politik, Frankfurt am Main 1999, 53.

und kulturellen Menschenrechte im Gegensatz zu den politischen Freiheitsrechten nur sehr langsam realisieren. Quintero-Zanez sieht den Grund hierfür darin, dass es einen Gegensatz gibt zwischen einerseits der bürgerlich-individualistischen Auffassung von Rechten und Freiheiten, welche allen Menschen zustehen, und andererseits einer historisch-materialistischen Interpretation dieser Rechte und Freiheiten als »kontingentes Phänomen des Überbaus«, der von dieser Wirklichkeit bestimmt wird.³ Rechte wie soziale Sicherheit, körperliche und geistige Gesundheit u. Ä. werden für immer weniger Menschen zugänglich und die Kluft zwischen Privilegierten und Marginalisierten vergrößert sich. Dadurch werden insbesondere in Ländern der Dritten Welt fundamentale Rechte verletzt. »Alle Menschenrechte und Grundfreiheiten sind unteilbar und wechselseitig voneinander abhängig. Sie verdienen gleiche Aufmerksamkeit und dringliche Beachtung [...]. Die volle Verwirklichung der bürgerlichen und politischen Rechte ohne Verwirklichung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte ist unmöglich; die Erzielung dauerhafter Fortschritte [...] ist abhängig von einer vernünftigen und wirksamen nationalen und internationalen Politik der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung.«⁴ Eine ähnliche Interpretation der Problematik wird aus philosophischer Perspektive u. a. durch Richard Rorty vertreten. Für ihn ist eine Menschenrechtskultur nur dort möglich, wo bereits gewisse soziale Sicherheiten gegeben sind, d. h. »Menschen genug Zeit haben, um einander zuzuhören«.⁵ Erst hieraus kann sich eine wechselseitige Anerkennung verschiedener Kulturen in ihrem Menschsein entfalten.⁶ Dies ist auch die Voraussetzung dafür, dass Kulturen überhaupt mit illokutionärer Absicht in einen verstehenden Dialog treten. Eine demokratische Legitimierung von Menschenrechten hält Rorty selbst hingegen für nicht

³ Vgl. J. C. Quintero-Zanez, 1990, 620, zit. nach: C. Lohrenscheid, Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Mit einer Studie über aktuelle Entwicklungslinien der »Human Rights Education« in Südafrika, Frankfurt 2004, 304.

⁴ Vgl. die Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen 32/130, 1977.

⁵ Vgl. R. Rorty, Menschenrechte, Rationalität und Empfindsamkeit, in: Wahrheit und Fortschritt, Frankfurt am Main 2000, 258 f.

⁶ Rorty verweist immer wieder darauf, dass es ihm dabei nicht um die Anerkennung irgendeiner »Essenz des Menschseins« geht, sondern vielmehr um ein eher kreatürliches Mitgefühl mit dem Anderen.

unbedingt notwendig, weil er davon ausgeht, dass wir zu Menschen, mit denen wir uns solidarisch fühlen, ohnehin »nett« sind.⁷

Rortys philosophischer »Gegenspieler« Jürgen Habermas sieht hingegen den positiven Rechtscharakter der Menschenrechte (in Form einer demokratischen Anerkennung) als Voraussetzung dafür, dass die konkreten Inhalte solcher Rechte global anerkannt und im Notfall auch vermittels Sanktionen durchgesetzt werden können. Habermas fundiert seinen Ansatz deshalb, und im Gegensatz zu Rorty, in einem lebensweltlich verankerten intersubjektiven Wahrheitsbegriff: Soziale Wahrheiten müssen sich zunächst im Dialog und schließlich in der Praxis bewähren. Er widerspricht damit Rortys pragmatischem Ansatz nicht inhaltlich, sondern verlagert seine Argumentation auf eine andere epistemologische Ebene.⁸

Dieser Konflikt zwischen Rorty und Habermas macht auf eine wichtige Unterscheidung aufmerksam:⁹ a. der abstrakte Begriff als »Idee der Menschenrechte« (d. i. die Anerkennung des Personseins des Anderen durch Solidarität oder Mitgefühl) einerseits und b. die tatsächliche Durchsetzung inhaltlich gesetzter Rechte durch eine positive Verankerung in verschiedenen Ländern andererseits. Hieraus resultiert die Frage, ob Menschenrechte demokratische Entscheidungen erst ermöglichen oder solche Rechte aus demokratischen Dialogen hervorgehen. Ersteres entspricht einer liberalen, Zweiteres einer kommunitaristischen Lesart.¹⁰

Das hier vorliegende Buch ist Bestandteil eines größeren For-

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. hierzu meine Veröffentlichung im Verlag Karl Alber (Freiburg 2013): »Zwischen Vernunft und Mitgefühl: Jürgen Habermas und Richard Rorty im Dialog über Wahrheit, politische Kultur und Menschenrechte«.

⁹ Vgl. zu dieser Unterscheidung auch F. I. Michelmann, »Bedürfen Menschenrechte einer demokratischer Legitimation?«, in: M. Lutz-Bachmann, H. Brunkhorst, W. R. Köhler (Hg.), Recht auf Menschenrechte – Menschenrechte, Demokratie und internationale Politik, Frankfurt am Main 1999, 52.

¹⁰ Rorty nimmt hierzu nur im Vorübergehen Stellung, weil es ihm grundsätzlich um die Kultivierung einer dialogisch konstruierten Gesellschaft geht, in welcher Objektivität durch Solidarität und Rationalität durch Mitgefühl ersetzt werden. Aus diesem Grund spielen für ihn die genauen Inhalte der Menschenrechte keine gewichtige Rolle. Rationale Diskurse sind für ihn nichts anderes als der Versuch, seine Sichtweise so kohärent wie möglich darzustellen. Habermas plädiert hingegen für die Gleichzeitigkeit von Demokratie und Menschenrechten, betont aber, dass die demokratische Einigung auf die Inhalte solcher Rechte erst ihre Legitimität begründet. Ein »Nebenprodukt« solcher Diskurse ist für ihn die Solidarität.

schungsprojekts, innerhalb dessen untersucht wurde, inwieweit die respektiven Konzeptionen von Jürgen Habermas (kommunikative Vernunft) und Richard Rorty (Mitgefühl) einander nicht widersprechen, sondern vielmehr vermittels des leiblichen In-der-Welt-Seins des Menschen einander bedingen und voraussetzen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden zeitgleich zum hier vorliegenden Buch im Verlag Karl Alber veröffentlicht. Die Titel lauten: »Zwischen Vernunft und Mitgefühl: Jürgen Habermas und Richard Rorty im Dialog über Wahrheit, politische Kultur und Menschenrechte« sowie »Vernunft, Mitgefühl und Körperlichkeit: Eine phänomenologische Rekonstruktion des politischen Raumes«. Quintessenz für das hier entwickelte Bildungsprojekts ist, dass der Idee der Menschenrechte, im Sinne der Anerkennung der Unvertretbarkeit und Einzigartigkeit des Anderen, immer schon ein mitfühlendes Interesse am Anderen vorausgehen muss, damit Menschen überhaupt mit illokutionärer Absicht in eine öffentliche Sprechsituation eintreten. Wenn es jedoch um die konkreten Inhalte geht, so erlangen diese nur in Abhängigkeit von einer demokratischen Abstimmung Legitimität, d. i. durch rationale Diskurse.¹¹

Diese Auseinandersetzung verweist jedoch auf ein komplexes Problem: Forderungen nach reziproker Anerkennung, demokratischen Vermittlungsprozessen und transkultureller Solidarität bauen auf einem langen und intensiven politischen Bildungsprozess auf, welcher solchen demokratischen Verhandlungen immer schon vorangegangen sein muss. Aus diesem Grund genügt es nicht, ein Recht auf kulturelle bzw. personale Anerkennung zu fordern, insofern Kulturen insular und unabhängig von den globalen Entwicklungsprozessen durchgesetzt oder erhalten werden sollen. Um Menschen eine freiheitliche und originäre Aneignung von Kultur in einer multikulturellen Gesellschaft zu ermöglichen, muss kulturelle Identität in Auseinandersetzungen mit verschiedenen Kulturen frühzeitig generiert werden. Erst aus einer solchen »dialogischen Blickwinkelpädagogik« generiert sich individuelle bzw. kulturelle Identität nicht *gegen*, sondern *mit* und *durch* Andere. Identität wird als kontinuierlicher Prozess solcher Überlagerungen von Fremdheit und Ähnlichkeit gesehen; d. h. dialogische Identitätsbildung wird zur wesentlichen Zielsetzung der politischen Kultur und umfasst den generalisierten Perspektivenwechsel ebenso

¹¹ Vgl. B. Weber, Zwischen Vernunft und Mitgefühl, a. a. O.

wie die Sensitivierung für Ähnlichkeiten und Andersheit durch Mitgefühl und Sprache.

Was bedeutet aber diese Einsicht für die Kultivierung eines Menschenrechtsbewusstseins in Kindern? Ist es möglich, rationale Dialogfähigkeit und Mitgefühl parallel zu kultivieren bzw. bedingen diese sich unter Umständen sogar gegenseitig? Diese Fragen sind Gegenstand des vorliegenden Bandes, in welchem versucht wird, eine theoretische Konzeption einer zeitgemäßen Menschenrechtsbildung zu entwerfen. Bildungstheoretisch wird hierfür der amerikanische Pragmatismus (insbesondere John Dewey) als Ausgangspunkt gewählt, um die gesellschaftspolitische Aufgabe der Philosophie als Demokratiebildung neu zu bestimmen. Aus diesem theoretischen Ansatz wird das »Philosophieren mit Kindern« als Mittel der Demokratiebildung und Dialogkompetenz abgeleitet und durch einige praktikable Vorschläge gezeigt, wie hierdurch eine lebensweltliche Reproduktion der demokratischen Grundhaltung unterstützt und kultiviert werden kann.

Selbstverständlich geht es dabei nicht um die Vermittlung eines inhaltlichen Katalogs an Menschenrechten, sondern zuallererst um die Kultivierung eines dialogisch verstandenen politischen Raumes, d. i. in seiner Funktion der Ermöglichung von Freiheit und Identität. Hierzu gehören die gegenseitige Anerkennung, der reziproke Perspektivenwechsel sowie das empathische Verstehen des Anderen in seinem Ausdruck. Das Ziel ist, alle Kommunikationsteilnehmer in ihrem Personsein anzuerkennen sowie Identitätsentwicklung nicht antithetisch, sondern thetisch als dialogischen Prozess zu begreifen. Ferner wird versucht, Kinder auf die tatsächliche Einigung auf konkrete Inhalte im sozialen Miteinander vorzubereiten. Konflikte gehören zu diesem Prozess genauso wie die konstruktive Kritik am eigenen Denken sowie am Denken des Anderen. Zur besseren Lesbarkeit werde ich alternativ zum Ausdruck »Kultivierung eines Bewusstseins für Menschenrechte« auch »Menschenrechtsbildung« bedeutungssynonym verwenden.

