

ETHIK UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Streitforum für Erwägungskultur

EuS 4 (1993) Heft 3

INHALT

FÜNFTE DISKUSSIONSEINHEIT

HAUPTARTIKEL

Detlef Horster: *Philosophieren mit Kindern* 379

KRITIK

Wolfram von Berg: *Kinder an die Macht?* 388

Hans Bertram: *Moralisches Urteil und kindliche Entwicklung* 389

Elfriede Billmann-Mahecha: *Zum pädagogischen Anspruch des Philosophierens mit Kindern* 390

Bettina Blanck: *Verantwortungskompetenz durch Erwägungskompetenz* 392

Aron R. Bodenheimer: *Philosophieren ist: Probleme schaffen, wo keine sind* 394

Manfred Bönsch: *Philosophieren mit Kindern - zu welchem Ende?* 396

Walter Braun: *Das Philosophieren mit Kindern aus dem Ansatz des In-der-Welt-Seins* 398

Ruth Dölle-Oelmüller: *Philosophisches Orientierungswissen im Gespräch mit Kindern* 400

Horst Folkers: *Philosophieren mit Kindern? - Das Kind als Philosoph* 403

Hans-Ludwig Freese: *"Ein aufgelegter Schwindel"?* 406

Hans Furrer: *'Sokratischer Pragmatismus' oder kritischer Diskurs?* 408

Viktor Guarda: *Brauchen Kinder Philosophie?* 411

Gareth B. Matthews: *Grundlagen des Philosophierens mit Kindern* 413

Susanne Nordhofen: *Begründungsprobleme, Problemgestöber* 414

Rainer Oberthür: *Staunen - Fragen - Nachdenken - Sprechen* 416

Walter Popp: *Philosophieren mit Kindern kanalisiert in die Unterrichtsform der Erarbeitung* 418

Rudolf Reuber: *"Kinder-Philosophie" - "Rohe" Thesen zu einer "ungekochten" Bindestrichphilosophie* 420

Gertrud Ritz-Fröhlich: *Mit den Fragen der Kinder beginnt das Philosophieren* 421

Gerhard Schneider: *"Philosophieren mit Kindern" - die blaue Blume der Sozialwissenschaften?* 423

Helmut Schreier: *Kann der Anspruch des Philosophierens mit Kindern innerhalb des Schulsystems bestehen?* 426

Bertrand Stern: *Philosophieren mit Kindern ... als Ansatz für ein Philosophieren über Kindheit* 428

Elfriede Walesca Tielsch: *Philo-Sophia für Kinder im "Lehrplan des Abendlandes"* 429

REPLIK

Detlef Horster: *"Philosophieren mit Kindern" als ein Begleiten der psychischen Entwicklung* 431

SECHSTE DISKUSSIONSEINHEIT

HAUPTARTIKEL

Volker Sommer: *Die evolutionäre Logik der Lüge bei Tier und Mensch* 439

KRITIK

Michael Astroh: *Umgangssprachliche und wissenschaftliche Darstellung biologischer Prozesse* 449

Andreas Balog: *“Evolutionäre Logik” und “genetischer Eigennutz” in menschlichen Gesellschaften?* 452

Irenäus Eibl-Eibesfeldt: *Anmerkungen zur angemessenen Gewichtung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Tier und Mensch* 454

Heiner Flohr: *Kultur des Lügens: Neue Schläuche für alten Wein* 455

Gerhard Frey: *Wahrheit und Lüge* 458

Johann Glatzel: *Lügen ist menschlich* 459

Manfred Josuttis: *Kann Lüge Sünde sein?* 461

Barbara König: *Die traurige Wahrheit - aber nur ein Teil der Wahrheit* 463

Christian Kummer: *Die soziobiologische Täuschung* 465

Rolf Löther: *Eigennutz oder Opportunismus?* 467

Sievert Lorenzen: *Keine Evolution ohne Lug und Trug? Die Soziobiologie ist unverträglich mit der Evolutionstheorie* 468

Wilhelm Lütterfelds: *Eine naturalistische Rechtfertigung der Lüge?* 470

Claus Mühlfeld: *Eigennutz als Axiom der evolutionären Ethik - Eine Lüge des blinden Uhrmachers?* 472

Frank Naumann: *Nicht die Evolution, wir selbst sind schuldig!* 474

Arno Plack: *Hang zur Lüge und Wahrheitsdrang* 476

Helmut Prior: *Der evolutionäre Vorrang der Wahrheit* 477

Olivier Rieppel: *Evolutionäre Logik - eine Mißgeburt des Zeitgeistes* 480

Michael Roth: *Täuschung und Lüge in der technosozialen Evolution* 481

Ruth Rustemeyer: *Der denkende Mensch - ein Produkt evolutionärer Täuschung und Lüge?* 483

Michael Schmitt: *Biologismus und Unlogik in der “evolutionären Logik der Lüge”* 485

Volker Schurig: *Die Lüge von der evolutionären Logik der Lüge bei Tieren: Ein Menschenwerk* 487

Burkhard Stephan: *Die alles umfassende Täuschung - eine beängstigende Weltsicht* 490

Eckart Voland: *Evolutionsbiologie betreiben heißt Homozentrik überwinden* 493

Christian Welker: *Die Leistung des Beutejägers und die Soziale Intelligenz; oder: Von der Auslese und von der List des Individuums* 494

Liselotte Wiesenthal: *Ein Aufrichtiger über die Lüge: Volker Sommers Soziobiologie der Lüge* 496

REPLIK

Volker Sommer: *Alles Denken hat Geschichte* 499

Verantwortungskompetenz durch Erwägungskompetenz

Bettina Blanck

((1)) Nach Horster besteht ein Defizit an "praktisch-ethischem Wissen", um mit den Herausforderungen und Risiken, wie sie insbesondere durch die neuen Technologien entstanden sind, adäquat umzugehen (siehe (4), (5)). Horster hält deshalb einen Wandel der moralischen Kompetenz für erforderlich. Verbindliche Werte und Normen sollen bewußt "durch gemeinsames Bedenken und kommunikativen Austausch gefunden" ((9)), statt unbewußt gelernt werden. Horsters Hoffnung scheint zu sein, daß autonome, selbstbewußte und -reflektierte Individuen, die "Normen und Gewißheiten aus der eigenen Verstandeskraft schöpfen" ((9)) können und diskursfähig, kritisch und selbstkritisch sind, zu Entscheidungen gelangen werden, die moralisch verantwortbarer sind und einen Weg eröffnen, "der Menschheits-Risiken Herr zu werden" ((3)). Nach Horster bietet die schulische Sozialisation Kindern wenig Möglichkeiten, eine solche aufgeklärte moralische Kompetenz zu entwickeln (siehe (11), (12)). Demgegenüber soll sein Konzept eines "Philosophierens mit Kindern" wesentlich die Entfaltung einer aufgeklärten moralischen Kompetenz unterstützen.

((2)) Grundlegend für den von Horster intendierten Wandel hin zu einer aufgeklärten moralischen Kompetenz scheint mir zu sein, daß Horster von einem eher vorgabeorientierten zu einem nicht-vorgabeorientierten Moralverständnis gelangen will. Es geht darum, sich "vor Bevormundung aller Art bewahren" zu können ((9)). Die Merkmale, mit denen Horster eine aufgeklärte moralische Kompetenz umschreibt, sollen

sowohl individuell als auch sozial zu einer höheren Transparenz von Normen und Werten sowie hieraus resultierenden Entscheidungen beitragen: Individuell bedeutet der Wandel von einem eher vorgabeorientierten hin zu einem nicht-vorgabeorientierten Moralverständnis, daß autonom, (selbst)bewußt, (selbst)reflektiert, (selbst)kritisch und situationsadäquat entschieden wird. Sozial bedeutet der Wandel von einem eher vorgabeorientierten hin zu einem nicht-vorgabeorientierten Moralverständnis vor allem die Fähigkeit zur argumentativen Auseinandersetzung (dialogische Kompetenz) mit anderen.

((3)) In dem Maße, wie man nicht länger durch die Vorgabe von Normen und Werten mehr oder weniger davon entlastet ist, die Qualität von Entscheidungen einzuschätzen, braucht man andere Kriterien, um verantwortbare von weniger verantwortbaren Entscheidungen zu differenzieren. Geht man davon aus, daß es zu jeweiligen Problemen alternative potentielle Lösungen gibt, so stellt sich die Frage, wie zwischen den Alternativen auszuwählen ist, wenn man keinen vorgegebenen Lösungen folgt. Es ist anzunehmen, daß es bei einem nicht-vorgabeorientierten Moralverständnis wesentlich auf den Umgang mit Alternativen ankommt, der einer bestimmten Entscheidung zugrunde liegt. Denn kann man eine Lösung als die (vorerst) beste oder richtige nicht dann am ehesten selbstbestimmt verantworten, wenn man um die jeweiligen problemrelevanten Alternativen weiß und diese anzugeben vermag? Würde ein derartiger Zusammenhang zwischen der Verantwortbarkeit einer Lösung und dem Wissen um die jeweiligen Alternativen aber nicht bedeuten, daß man ein Erwägen von Alternativen nicht mehr bloß dem Bereich der Genese zurechnen darf, sondern es als eine Geltungsbedingung für Lösungen betrachten muß?

Meine Kritik an Horsters Beitrag ist von drei Fragen bestimmt. 1. Welche Rolle spielt das Erwägen von Alternativen in Horsters Konzept einer aufgeklärten moralischen Kompetenz und in seinem Ansatz eines Philosophierens mit Kindern? 2. Reichen die von Horster genannten Merkmale eines aufgeklärten Entscheidungs- und Moralverständnisses aus, um derart verantwortbar mit jeweiligen Alternativen umzugehen, daß die Qualität von Entscheidungen und Lösungen verbessert wird? 3. Was trägt ein Philosophieren mit Kindern, so wie Horster es versteht, für den Umgang mit jeweiligen Alternativen und die Entwicklung eines aufgeklärten Entscheidungs- und Moralverständnisses bei?

((4)) In Horsters Überlegungen wird ein Erwägen von Alternativen meines Erachtens insbesondere durch die dialogische Komponente in Lösungsfindungsprozessen einbezogen. Insofern eine dialogische Lösungsfindung bedeutet, daß argumentative Prozesse so lange weitergeführt werden, bis es (vorerst) keine Einwände mehr gibt (s. (15)), scheint Horsters Ansatz vor allem bei festgefahrenen Diskussionen und Dissens in einer Gruppe zu bedeuten, daß Alternativen bedacht werden. Doch ist es nicht problematisch, wenn das Erwägen von Alternativen vom jeweiligen Dissensniveau in einer Gruppe abhängig gemacht wird? Erachtet man das Bedenken und Angebenkönnen von Alternativen als eine wichtige Komponente, um Lösungen verantwortbar als die (vorerst) besten oder richtigen einschätzen zu können, dann hätten Gruppen, in denen nur ein geringes Dissensniveau besteht, weniger

Möglichkeiten zu umfassend erwogenen Alternativen zu gelangen als Gruppen mit einem hohen Dissensniveau.

Eine Möglichkeit, ein Bedenken von Alternativen nicht vom jeweiligen Dissensniveau in einer Gruppe abhängig zu machen, könnte darin bestehen, die von Horster vorgeschlagene Meta-Ebene (s. (60)), von der aus bei Dissens und festgefahrenen Diskussionen unterschiedliche Positionen hinsichtlich ihrer möglichen Alternativität vergleichbarer und dadurch entscheidbarer gemacht werden sollen, unabhängig von der Konsens- bzw. Dissenssituation zu institutionalisieren. Ziel einer solchen Meta-Ebene wäre es, daß die jeweiligen Alternativen problemrelativ möglichst umfassend und vollständig¹ zusammengestellt würden, wodurch hinsichtlich jeder Entscheidung für eine bestimmte Lösung deutlich wäre, gegenüber welchen Alternativen sie gewählt wurde. Eine solche Meta-Ebene für das Erwägen von Alternativen könnte man auch "Erwägungsebene" nennen, wenn man Horsters Meta-Ebenen-Konzept hier nutzen wollte. Es wäre zu untersuchen, wie unterschiedlich sich das Einführen einer derartigen Erwägungsebene für Entscheidungsprozesse in Gruppen mit niedrigem und solchen mit hohem Dissensniveau auswirkt. Bei einem hohen Dissensniveau wird die Erwägungsebene vermutlich eher integrierend wirksam sein, während sie bei einem niedrigen Dissensniveau dazu beiträgt, Unterschiede deutlich zu machen. Integrierend in bezug auf das Vorliegen einer Vielfalt an verschiedenen Argumenten und Positionen ist eine Erwägungsebene, wenn mit ihr versucht wird, die Vielfalt zu sortieren und herauszufinden, wo Unterschiede zwischen Alternativen sind. In Horsters Beispielen eines Philosophierens mit Kindern finden sich Ansätze für einen solchen Umgang mit Vielfalt z. B. in den Diskussionsausschnitten in ((60)) und ((61)). Wie mit Hilfe einer Erwägungsebene das scheinbar Selbstverständliche in ein Alternativenwissen eingebettet und sich in diesem bewähren oder aber durch dieses korrigiert werden mag, wird in Horsters Beispielen eines Philosophierens mit Kindern z. B. in der Diskussion um die Frage, ob Vorurteile auch positiv sein können (siehe (52) - (55)), ahnbar.

Sowohl in Gruppen mit hohem als auch solchen mit niedrigem Dissensniveau wird durch die Erwägungsebene intendiert, daß Entscheidungen relativ zu jeweiligen Alternativen getroffen werden können. Hierdurch wären Lösungen besser begründbar und insofern verantwortbarer.² Einem nicht-vorgabeorientierten Entscheidungs- und Moralverständnis ohne einen Erwägungsbezug, bei dem das Bedenken von Alternativen als eine Geltungsbedingung für Lösungen betrachtet wird, fehlt diese Begründungsqualität. Damit aber wird die Entfaltung einer aufgeklärten moralischen Kompetenz verhindert. Denn es wird nicht versucht, eine optimale Transparenz von Entscheidungen zu erreichen, wodurch dann auch die Verwirklichung der Zielsetzung, sich vor Bevormundung aller Art bewahren zu können, gefährdet ist.

((5)) Was bedeutet es nun für ein Philosophieren mit Kindern, wenn Alternativen abhängig vom Dissensniveau in einer Gruppe und bloß in jeweiligen Entscheidungsprozessen erwogen werden oder wenn Alternativen unabhängig vom Dissensniveau in einer Gruppe und nicht nur in Entscheidungsprozessen erwogen werden, sondern auch als eine

Geltungsbedingung von Lösungen angesehen werden? Den wesentlichsten Unterschied sehe ich darin, daß ein dissensabhängiges und allein auf die Entscheidungsprozesse bezogenes Ausmaß des Erwägens von Alternativen zu lösungsfixiert bzw. ergebnisorientiert ist und dies auf Kosten der Begründungs- und damit der Verantwortungsqualität von Entscheidungen und Lösungen geht. In Horsters Beispielen eines Philosophierens mit Kindern zeigt sich diese Lösungsfixiertheit daran, daß Diskussionen beendet sind, wenn Konsens besteht und alle mit einem Ergebnis zufrieden sind (siehe (55), (60), (61)). Wenn in einer Gruppe Konsens besteht und sich alle zufrieden mit einem Ergebnis zeigen, so mag dies zwar auch bedeuten, daß man die (vorerst) beste oder richtige Lösung zu einem Problem gefunden hat. Geht man aber davon aus, daß sich dies begründeter und insofern verantwortbarer behaupten läßt, wenn man um die jeweiligen Alternativen weiß, dann müßte zu jedem Konsens über eine Lösung ein Konsens über die jeweiligen Alternativen angestrebt werden. Eine Erwägungsebene gehörte mit zu allen Lösungen, die möglichst gut begründet sein sollen, um sie dementsprechend besser verantworten zu können. Aufgabe von DiskussionsleiterInnen wäre so gesehen nicht nur zu Einsichten zu lenken und eigene Ansichten in Form von Lösungen bewußt zu machen (s. (30)), sondern nach den jeweils zugrunde liegenden Erwägungen mit zu forschen und zu helfen, diese transparent zu machen. Die von Horster bei festgefahrenen Diskussionen eingeführte Meta-Ebene der Reflexion über die Verschiedenheit von Positionen müßte es unabhängig vom Dissensniveau in einer Gruppe geben.

Die vielleicht schwerwiegendste Folge eines lösungsfixierten Philosophierens mit Kindern besteht meiner Meinung nach in der Gefährdung des Dialogprinzips, der "Anerkennung der Gleichwertigkeit und das Ernstnehmen aller Gesprächspartner" ((16)) zwischen Kindern und dem bzw. den Erwachsenen. Wie läßt sich Horsters Grundsatz, daß "der Pädagoge dem Jugendlichen nicht als der im Besitze der Wahrheit Befindliche gegenüber treten" ((32)) sollte, damit vereinbaren, daß er als Diskussionsleiter ja die Diskussionsregeln vorgibt (siehe (40) - (46))? Vermutlich würde Horster nichts dagegen haben, wenn über seine Regeln diskutiert werden sollte und insofern könnte man seine Vorgabe dann als Vorschlag eines Gleichberechtigten und bloße vorläufige Lösung für den Umgang miteinander verstehen.³ Ignorierte eine derartige Argumentation aber nicht, daß in unserer Gesellschaft die Beziehungen zwischen Erwachsenen, insbesondere PädagogenInnen und Kindern alles andere als gleichberechtigt sind? Wäre es von daher nicht umso wichtiger, deutlich zu machen, daß man eigenes Wissen und eigene Positionen und Argumente nur als Vorschläge einbringt, die durch die Diskussion geändert werden können? Hierzu würde eine Angabe der Alternativen, aus denen man eine Lösung ausgewählt hat, insofern beitragen, weil dies allen DiskussionsteilnehmerInnen zugleich die jeweiligen Grenzen des Wissens transparent machte, indem jede Lösung in bezug auf die jeweiligen Alternativen relativiert würde. Natürlich wird es aufgrund von z. B. unterschiedlichen Erfahrungen oder Interessen immer - nicht nur zwischen Kindern und Erwachsenen - Unterschiede im Erwägen und Lösen geben. Vielleicht läßt ein Entscheidungsprozeß, bei dem die jeweils bedachten Alternativen mit angegeben werden, solche Unterschiede

sogar stärker erkennbar werden. Andererseits wird aber gerade durch die Angabe der Alternativen einer Bevormundung entgegengewirkt. Indem die erwogenen Alternativen zugänglich gemacht werden, wird die autonome Entscheidungskompetenz verbessert, weil jede bzw. jeder nun viel eher selbst entscheiden kann, welche Lösung sie bzw. er (vorläufig) für die beste oder richtige hält.

((6)) Abschließen möchte ich mit einer Überlegung zur Unterscheidung von erwägungsorientierten und lösungsfixierten Diskussionen hinsichtlich des unterschiedlichen Umgangs mit Fehlern. In lösungsfixierten Diskussionen werden im Moment der Entscheidung für eine bestimmte Lösung die Alternativen sozusagen überflüssig. Daß sie sich nicht durchsetzen und bewähren konnten, macht sie zu "schlechten" Alternativen, die man nun getrost vergessen kann. Wer sich in der Diskussion für eine solche Alternative eingesetzt hat, muß sich deshalb zu den "Verlierern" zählen. Dies verhält sich anders in Diskussionen, in denen jeweiligen Lösungen Erwägungen als Geltungsbedingung zugeordnet werden, die alle jeweiligen Alternativen bewahren und dadurch die Begründungsqualität einer Lösung bestimmen. In dem Maße aber, wie die erwogenen Alternativen als Geltungsbedingung die Qualität einer Lösung bestimmen, gibt es keine "Verlierer" mehr. Denn auch jede "schlechte" (aber adäquate) Alternative trägt ja einen Teil dazu bei, daß eine "gute" Lösung als solche begründet werden kann. Will man das Erwägen von Alternativen als eine Geltungsbedingung für Lösungen nutzen, um die Begründungsqualität von Entscheidungen und Lösungen zu verbessern, so darf die Entwicklung einer Erwägungskompetenz nicht durch Angst, daß sich unter den problemadäquat erwogenen Alternativen einige als falsch erweisen, behindert werden. Eine Gesellschaft, in der die Qualität von Entscheidungen und Lösungen als mitabhängig von den jeweils erwogenen Alternativen betrachtet würde, müßte sich so gesehen mehr dafür einsetzen, daß sie in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen, also auch in ihren Sozialisationsinstitutionen, die Entfaltung von Erwägungskompetenz fördert.⁴ Welche Erwägungspotentiale bislang ungenutzt sind, mag man ahnen, wenn man feststellen muß, daß es selbst in den Wissenschaften bislang kein institutionalisiertes Erwägen von qualitativen Alternativen als eine Geltungsbedingung für Lösungen gibt.⁵

Anmerkungen

1. Die These, daß es prinzipiell unmöglich ist, alle qualitativen Alternativen zu erfassen, läßt meines Erachtens den Problembezug außer acht. Warum sollte man nicht die jeweiligen Alternativen problemrelativ vollständig, etwa durch ein kombinierendes Vorgehen bestimmen können? Wie umfassend dies möglich ist, wäre zu erforschen.

2. Der hier angedeutete erwägende Umgang mit Alternativen, die sozial verteilt von verschiedenen Individuen einer Gruppe repräsentiert werden, läßt sich gleichermaßen für das einzelne Individuum entfalten. In dem Maße, wie jemand den Anspruch hat, zu wichtigen Fragen das Erwägen von Alternativen als eine Geltungsbedingung für die jeweilige Lösung zu betrachten, wird sie bzw. er, unabhängig davon, wie sicher oder unsicher er bzw. sie sich ohne einen solchen Erwägungsbezug hinsichtlich der Lösung ist, erst dann verantwortlich für eine Lösung entscheiden mögen, wenn er bzw. sie überein vorläufiges Wissen der Alternativen verfügt. Man mag eine solche Mentalität als Identität eines distanzfähigen Engagements bezeichnen (siehe hierzu Bettina Blanck: Programmatishes Nachwort zur 2. Auflage: Therapeutische Möglichkeiten einer Philosophie des distanzfähigen Engagements. In: dies.: Magersucht in der Literatur. Frankfurt (Main) 1988).

3. Reflexiv könnte in diesem Zusammenhang auch bedacht werden, inwiefern

eine Diskussion über Diskussionsregeln selbst von Regeln - vielleicht sogar von den zur Diskussion stehenden - geleitet wird und welche Alternativen zu erwägen wären. Leider war zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Kritik Horsters Buch "Philosophieren mit Kindern" noch nicht erhältlich, so daß ich die möglicherweise dortigen anders zu interpretierenden weiteren Beispiele eines Philosophierens mit Kindern nicht mitberücksichtigen konnte und an dieser Stelle hinsichtlich des Umgangs mit Diskussionsregeln nur vermuten kann.

4. In diesem Zusammenhang wäre es interessant, die Konzepte und Modelle von alternativen Schulen daraufhin zu untersuchen, welche Umgangsweisen mit Alternativen dort gefördert werden und ob Erwägungskompetenz dort mehr zur Entfaltung kommen kann.

5. Vgl. hierzu Bettina Blanck: Erwägen von Alternativen und Wissenschaft. Dies war einer von vier Vorträgen der Forschungsgruppe Erwägungskultur, gehalten auf dem Forschungskolloquium des Heinz Nixdorf-Instituts der Universität-GH Paderborn am 14.10.1992 zum Thema "Umgang mit Alternativen". Die anderen Vorträge zum Thema "Umgang mit Alternativen" hielten Frank Benseler: "Historische Erwägungen und systematische Perspektiven", Rainer Greshoff: "Erwägen von Alternativen und Theorienvergleich" und Werner Loh: "Inadäquater Umgang mit Alternativen in der Aussagenlogik?". (Ein Druck ist unter der nachfolgenden Adresse zu beziehen.)

Adresse

Bettina Blanck, Universität-Gesamthochschule Paderborn, Fachbereich 1, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn