

Philosophieren mit Kindern

Übersetzt, überarbeitet und herausgegeben von Daniela G. Camhy

Matthew Lipman | Ann Margaret Sharp

Ethische Untersuchungen



Begleitendes Manual zu „Lisa“



ACADEMIA

Philosophieren mit Kindern

Herausgegeben von Daniela G. Camhy

Matthew Lipman | Ann Margaret Sharp

Ethische Untersuchungen

Übersetzt, überarbeitet und herausgegeben
von Daniela G. Camhy

Begleitendes Manual zu „Lisa“



ACADEMIA

Mein aufrichtiger Dank gilt Frau Mag. Heike Maria Kindler für das Lektorat und die unermüdliche Unterstützung, Frau Mag. Dr. Maria Gobiet und Herrn Dr. Josef Hlade für die Lektüre des Manuskriptes, für wertvolle Ergänzungen und kritische Hinweise, Herrn Mag. Gerhard Buchgraber für Verbesserungsvorschläge, Frau Dr. Myriam Bittner vom Verlag Nomos, die nicht nur ein offenes Ohr für meine Anliegen hatte, sondern mich immer aufs Neue motiviert hat und Frau Alexandra Beutelmann vom Verlag Nomos für die kompetente Begleitung beim Herstellungsprozess.

© Titelbild: 2018 Andrew Ostrovsky – stock.adobe.com

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-89665-988-0 (Print)

ISBN 978-3-89665-989-7 (ePDF)



Onlineversion
Nomos eLibrary

1. Auflage 2022

© Academia – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Baden-Baden 2022. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Besuchen Sie uns im Internet
academia-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung zur ersten deutschen Ausgabe: „Ethische Untersuchungen“	9
I. Das Verhältnis von Logik und Ethik	12
II. Widerspruchsfreiheit/Konsistenz	13
III. Richtig und fair	14
IV. Freier Wille und Determinismus	15
V. Wahrheit	16
VI. Caring	17
VII. Standards und Regeln	18
VIII. Fragen und Antworten	19
IX. Denken und autonomes Denken	20
<i>Manual zu LISA</i>	23
KAPITEL EINS	25
Vorwort	25
Episode Eins – Kann man Tiere lieben und doch Fleisch essen?	27
Episode Zwei – Harry überlegt, was eine Frage ist	77
KAPITEL ZWEI	87
Vorwort	87
Episode Drei – Verabredungen und ihre Spielregeln	88
Episode Vier – Herrn Pigerbauers Ankunft	116
KAPITEL DREI	136
Vorwort	136

Inhaltsverzeichnis

Episode Fünf – Abendessen bei den Jahorskis	137
Episode Sechs – Kio fällt die Treppe hinunter	159
Episode Sieben – Herr Kovacs erhält einen Verweis	164
KAPITEL VIER	171
Vorwort	171
Episode Acht – Pablos Beerdigung	172
Episode Neun – Muss Toni mit Sigi raufen?	194
KAPITEL FÜNF	208
Vorwort	208
Episode Zehn – Die drei Köpfe des Riesen	210
Episode Elf – Maria in Gefahr	236
Episode Zwölf – Der Versuch Herrn Kovacs zu helfen	246
KAPITEL SECHS	249
Vorwort	249
Episode Dreizehn – Lisa kauft ein	251
Episode Vierzehn – Das Fußballspiel	268
Episode Fünfzehn – Mildred geht mit ihrem Großvater zu den Pavianen	294
KAPITEL SIEBEN	303
Vorwort	303
Episode Sechzehn – Lisa erinnert sich an längst Vergangenes	303
Episode Siebzehn – Lisas Vater wird arbeitslos	336
KAPITEL ACHT	355
Vorwort	355

Episode Achtzehn – Kann man immer glauben, was in einem Buch oder im Internet steht?	356
Episode Neunzehn – Suki tröstet Lisa	385
Episode Zwanzig – Die Schule veranstaltet einen Schönheitswettbewerb	400
KAPITEL NEUN	431
Vorwort	431
Episode Einundzwanzig – Michi und der Überfall	431
Episode Zweiundzwanzig – Lisa gerät in Versuchung mit einem Unbekannten mitzufahren	450
KAPITEL ZEHN	459
Vorwort	459
Episode Dreiundzwanzig – Der Bootsausflug	460
Episode Vierundzwanzig – Die Kette und das Drahtseil	474
KAPITEL ELF	491
Vorwort	491
Episode Fünfundzwanzig – Freundschaft und Liebe	492
Episode Sechszwanzig – Herrn Partholds Herausforderung	507
Episode Siebenundzwanzig – Kios Lied	519
Episode Achtundzwanzig – Frau Terry findet einen Job	520
Episode Neunundzwanzig – Die Überraschungsparty	525
Nachwort	531

Einleitung zur ersten deutschen Ausgabe: „Ethische Untersuchungen“

Vor mehr als 30 Jahren wurden das Buch *LISA* und das Manual „Ethical Inquiry – Instructional Manual to Accompany *LISA*“ von Matthew Lipman und Ann M. Sharp veröffentlicht. In der Zwischenzeit sind Bücher aus dem Curriculum „Philosophieren mit Kindern“ in über 70 Sprachen übersetzt.

Als Übersetzerin und Herausgeberin habe ich das Buch *LISA* und das Manual zu *LISA* „*Ethische Untersuchungen*“ überarbeitet und aktualisiert. Es ist eine völlige Neukonzeption des damals erschienen Werkes. 1985 gab es weder Smartphones noch Internet. Ich habe also neue philosophische Aspekte zu aktuellen Themen eingebracht, und so wie Matthew Lipman und Ann M. Sharp sich das wünschten, wurden Dimensionen der Europäisierung miteinbezogen. Lipman und Sharp hatten das Ziel, dass Kinder und Jugendliche sich mit den Protagonisten in ihren Büchern identifizieren können, und dass Geschichten, wenn sie ins Deutsche übersetzt werden, auch in einem europäischen Umfeld spielen.

Vermutlich sind Sie eine Lehrerin oder ein Lehrer und lesen mit Ihren Schülerinnen und Schülern gemeinsam das Buch *LISA*. Vielleicht kennen Sie bereits das Buch *Harry Stottelmeiers Entdeckung* mit dem Handbuch, und Sie nehmen jetzt an einem Workshop teil, der Sie darauf vorbereiten soll, mit *LISA* zu arbeiten. Die Einführung zum Handbuch von *Harry Stottelmeiers Entdeckung* bietet einen nützlichen Überblick darüber, was es bedeutet, junge Menschen zu philosophischem Denken anzuregen. Was darin über das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen gesagt wird, trifft auf *LISA* ebenso zu wie auf *Harry Stottelmeiers Entdeckung*.

Das Manual zu *LISA* „*Ethische Untersuchungen*“ hat das Ziel, Kinder und Jugendliche zu ermutigen, über moralisch-ethische Werte nachzudenken. Das Buch *LISA* befasst sich mit einem Teil der Philosophie, der allgemein als *Ethik* bezeichnet wird. Ethik ist eine Disziplin der praktischen Philosophie, die sich mit Voraussetzungen und Bewertungen menschlichen Handelns beschäftigt und die menschliche Praxis im Hinblick auf die Bedingungen ihrer Moralität untersucht. Der Gegenstand der Ethik ist moralisches Handeln und Urteilen, insbesondere hinsichtlich seiner Begründbarkeit und Reflexion. Ziel ist es, nicht zu bevormunden, sondern

Menschen zu helfen, klarer zu verstehen, welche moralisch-ethischen Optionen sie haben und wie diese kritisch beurteilt werden können.

Ethische Bildung sollte nicht mit „Wertklärung“, „Entscheidungsfindung“, „der Psychologie der Moralentwicklung“ oder mit „den Stufen moralischer Entwicklung“ gleichgesetzt werden. Es stimmt zwar, dass diese „Programme“ die Aufmerksamkeit auf Aktivitäten lenken, bei denen es um moralisch-ethische Untersuchungen geht, aber es wäre ein schwerwiegender Fehler, ethische Bildung auf irgendeine dieser Aktivitäten zu reduzieren.

Ethische Bildung fördert die Befähigung zur eigenständigen Begründung von Werten, Normen, Regeln und Tugenden; und schließlich die Erarbeitung von eigenständigen Handlungsmaximen in unterschiedlichen Lebenssituationen.

„Darüber hinaus möchte ethische Bildung auch zum eigenständigen moralischen Handeln und Verhalten hinführen, insofern als Bildung immer als Selbstbildung, Selbstgestaltung, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Selbstdefinition, Selbstkonstruktion und somit als ‚Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Autonomie‘¹ zu verstehen ist. Ziele der ethischen Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft sind Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, der Dialog-, Handlungs- und Reflexionskompetenz und des Demokratieverständnisses.

Schülerinnen und Schülern Übungen zum Umgang mit möglichen moralisch-ethischen Problemen zu geben, ist nicht der Kern ethischer Bildung. Ethische Bildung auf die Entscheidungsfindung hin zu reduzieren, ist in etwa so, als würde man sagen, dass man Landwirtschaft mit Ernte gleichsetzen kann, obwohl das Hauptanliegen eigentlich das Pflügen, die Bodenbearbeitung, die Bewässerung und eine Vielzahl anderer Aktivitäten ist, ohne die es keine Ernte gäbe.

Zu einer soliden ethischen Bildung gehört mindestens, dass Heranwachsende verstehen, was Kriterien sind und welche Funktion sie haben, dass sie die Bedeutung von Annahmen erkennen, den Prozess des Schlussfolgerns erfassen, die Angaben guter Gründe untersuchen, die relative Bedeutung von und das Verhältnis zwischen Teilen und Ganzem wahrnehmen, die Meinungen anderer Menschen sowie die Interessen der Gemeinschaft, in der sie sich befinden, respektieren und kritisch hinterfragen. Wesentlich ist es auch, alle relevanten Faktoren zu berücksichtigen, Konsequenzen ab-

1 Klafki, Wolfgang (2007) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Darmstadt 6. Aufl. 2007, S. 19f

zuwägen, die Bedeutung der Rolle des eigenen Ichs in verschiedenen Situationen weder zu überschätzen noch zu unterschätzen, sowie die Absichten anderer Menschen und die eigenen Absichten einschätzen zu können.

Dies sind nur einige der Dinge, die eine solide ethische Bildung ausmachen. Wenn Sie *LISA* zusammen mit diesem *Manual* lesen, werden Sie erfahren, wie die Ziele der ethischen Bildung entwickelt werden.

Das Manual beinhaltet drei Arten von Materialien: Jedes Kapitel enthält Leitgedanken, Diskussionspläne und Übungen/Aktivitäten. Bei Leitgedanken handelt es sich um philosophische Erklärungen, die dem Facilitator (dem Begleiter/der Begleiterin des Gesprächs) helfen sollen, die verschiedenen Konzepte und philosophischen Ideen, die in den Geschichten vorkommen, besser zu verstehen. Es ist dabei notwendig, Inhalte und Vorgehensweisen zu klären, sowie einige Hinweise zu geben. Die Diskussionspläne und Übungen des Manuals fördern die Kreativität der Schülerinnen und Schüler und sollen ihnen helfen, beim gemeinsamen Nachforschen mit allen zu kooperieren und gleichzeitig selbstständig und autonom zu denken.

Beim Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen ist darauf zu achten:

1. so klar und logisch wie möglich zu denken
2. die Relevanz eines solchen Denkens für die Probleme aufzuzeigen, mit denen wir konfrontiert sind
3. in einer Weise zu denken, die nach neuen Alternativen sucht und neue Optionen eröffnet

Ziel der ethischen Bildung besteht also nicht darin, Heranwachsenden bestimmte Werte zu vermitteln, es handelt sich vielmehr um eine ergebnisoffene, nachhaltige Auseinandersetzung mit Werten, Normen und Praktiken, die offen und öffentlich diskutiert werden, sodass alle Standpunkte und alle Fakten berücksichtigt werden können.

Ethische Untersuchungen gehen von der Annahme aus, dass eine gemeinsame Diskussion und Reflexion, die in einer sicheren Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens stattfindet, mehr zur Förderung der eigenen Verantwortung beitragen kann als jedes System, das lediglich mit Regeln vertraut macht und sich auf Pflichten beruft. Wenn eine Person klar und logisch über ethisch-moralische Fragen nachdenkt, muss sie die Prinzipien und Handlungsweisen verstehen, die zu einer guten Argumentation gehören.

Beim Lesen des Manuals werden Sie feststellen, dass bestimmte Themen immer wieder zur Sprache kommen und sich so ein roter Faden bildet.

Versuchen Sie zunächst, die Jugendlichen zu fragen, was sie an dem Kapitel interessiert. Sie werden feststellen, dass sie eine Reihe von Themen ansprechen, die in den Leitgedanken enthalten sind. Jedes Kapitel berührt viele zusätzliche Themen, es können also viele Fragen dazu gestellt und diskutiert werden.

Einige Hauptthemen – wie Wahrheit, Fairness oder Konsistenz – werden wiederholt in *LISA* beschrieben, aber nie so, dass es eine eindeutige Lösung gibt. Dadurch wird versucht, die Breite und Komplexität philosophischer Ideen zu vermitteln.

I. Das Verhältnis von Logik und Ethik

Ethische Bildung kann ein sehr riskantes Unterfangen sein. Es gibt diejenigen, für die moralisches Verhalten keineswegs eine Frage der Nachdenklichkeit oder Reflexion ist: Sie sehen es als eine Frage des Gewissens oder der Pflicht oder der Liebe. Auf der anderen Seite gibt es diejenigen, die versuchen, alle moralischen Entscheidungen zu einer bloßen Ableitung von logischen Schlussfolgerungen aus Prämissen zu machen.

Eine Person, die die Position einnimmt, dass moralische Erziehung eine Frage des Gewissens, der Pflicht oder der Liebe ist, wird feststellen, dass sie wenig zu *erziehen* hat – sie kann nur indoktrinieren, Beispiele geben oder predigen. Von diesen verschiedenen Ansätzen ist nur die Modellbildung – das Anbieten von Beispielen – ein legitimer Teil der ethischen Bildung. Denn Bildung bedeutet, Kompetenzen und Fähigkeiten der Heranwachsenden zu fördern, die es ihnen ermöglichen, selbst über Fragen nachzudenken und zu forschen. Diejenigen, die indoktrinieren, sind nicht wirklich an einer offenen, öffentlichen Diskussion oder daran interessiert, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, ihre eigenen Antworten zu finden, denn sie meinen die Antworten bereits zu kennen und wollen, dass die jungen Menschen ihre Einstellung übernehmen.

Es mag eine gewisse Plausibilität haben, wenn eine Person versucht, ethische Probleme durch Logik zu lösen. Diese Aspekte decken aber bei weitem nicht die Gesamtheit der moralisch-ethischen Probleme ab. Logik bildet nur den Rahmen für die Disziplin der Ethik. Sie ermöglicht uns effiziente Argumente hervorzubringen, da sie die Struktur von Argumenten in Hinblick auf ihre Gültigkeit untersucht, unabhängig vom Inhalt der Aussagen. Sie bleibt eines der mächtigsten Werkzeuge, damit sich Vernunft unter den Menschen durchsetzen kann und eine rationale Gesell-

schaft möglich wird. Wenn wir keine Logik hätten, wären solche Ziele nicht sinnvoll.

II. Widerspruchsfreiheit/Konsistenz

In beiden Büchern, in *Harry Stottelmeiers Entdeckung*, wie auch in *LISA*, vor allem aber in den ersten Kapiteln von *LISA*, wird die Widerspruchsfreiheit als ein grundlegendes Kriterium aller Überlegungen betont. Widerspruchsfreiheit und Folgerichtigkeit werden im Allgemeinen als grundlegende Merkmale aller Diskurse und Kommunikation angesehen.

Die Jugendlichen in *LISA* erkennen schon bald die Komplexität des Themenkreises der Widerspruchsfreiheit. Sie dulden zum Beispiel Markus' Verhalten, als er die Wahrheit über den Verbleib seiner Schwester sagt, obwohl er kurz zuvor die gleiche Frage sehr irreführend beantwortet hatte. Sie nehmen wahr, dass in der einen Situation eine ehrliche Antwort erforderlich war, während in der anderen Situation eine ehrliche Antwort unangemessen gewesen wäre, da sie zu einem möglichen Schaden für seine Schwester geführt hätte. Es stellt sich dann die Frage, ob sich Markus tatsächlich in Widersprüche verwickelt hat.

In der Episode mit Markus und Maria sind die Jugendlichen nicht beunruhigt darüber, dass Markus so gehandelt hat, denn sie haben versucht alle Möglichkeiten in Betracht zu ziehen. Heranwachsende haben eine hohe Bereitschaft zu erkennen, dass besondere Fälle besondere Lösungen erfordern. Sie werden vehement darauf bestehen, dass alle Schülerinnen und Schüler gleich behandelt werden und dennoch verstehen und akzeptieren, dass ein Kind mit einer Behinderung, das Teil der Klasse ist, eine andere Behandlung erfährt. Dies setzt voraus, dass sie die Fähigkeit besitzen, Ähnlichkeiten und Unterschiede wahrzunehmen. Wenn die Behinderung des Kindes nicht wahrgenommen wird, erscheinen die Handlungen der Lehrperson unfair. Daher ist es ein weiteres Ziel der ethischen Bildung, Heranwachsenden zu helfen, bestimmte Situationen wahrzunehmen, sodass sie sich der relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede bewusst sind und fundierte moralisch-ethische Urteile fällen können. Wenn die Schülerinnen und Schüler gefragt werden, ob Grausamkeit falsch ist, würden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit alle zustimmen. Aber das bedeutet nicht viel. Wenn sie jedoch mit einer Situation konfrontiert würden, in der ein Mensch, der bestraft wurde, behauptete, dass er grausam behandelt wurde, dann wäre die Frage, ob man feststellen könnte, ob das, was ihm passiert

ist, tatsächlich ein Fall von Grausamkeit war. Die Logik würde uns helfen, Folgendes zu erkennen:

Alle Grausamkeiten sind falsch.

Diese Handlung ist ein Fall von Grausamkeit.

Deshalb ist diese Handlung falsch.

Wir alle mögen die erste Prämisse akzeptieren, so wie wir die Prämisse akzeptieren, dass alle Gerechtigkeit gut ist usw. Aber der wahre Kern der Ethik liegt im Versuch, die tatsächliche zweite Prämisse zu bestimmen. War dies *tatsächlich* ein Fall von Grausamkeit? Wenn ja, war die Handlung falsch. Aber war es tatsächlich so? Und hier kann uns nur Sensibilität in unserem Urteilsvermögen helfen – nur die Fähigkeit, die Situation in ihrer ganzen Komplexität zu verstehen, wahrzunehmen und zu erfassen. Man braucht den Syllogismus, um von einem bestimmten Urteil zur Schlussfolgerung zu gelangen, aber der Syllogismus ist nur ein Werkzeug. Der Kern des Problems liegt in der *Wahrnehmung* und dem *Verstehen* dieser zweiten Prämisse.

III. Richtig und fair

Die Begriffe „richtig“ und „fair“ kommen auch häufig in der Alltagssprache von Kindern und Jugendlichen vor. Im Falle von „Fairness“ scheint sich der Sprachgebrauch von ihnen nicht sehr vom Gebrauch der Erwachsenen zu unterscheiden. Wenn Lisa und ihre Freunde und Freundinnen darüber sprechen, was fair ist, scheinen sie zu meinen, dass Menschen in ähnlichen Situationen ähnlich behandelt werden sollten und in dem Maße, in dem die Situation anders ist, sollte auch ihre Behandlung anders sein.

Es ist durchaus relevant zu fragen, „Was wäre, wenn jeder so handeln würde?“ Eine solche Frage setzt eine grundsätzliche Ähnlichkeit der Menschen und ihrer Situationen voraus. Wenn diese Annahme zutrifft, dann ist es durchaus angebracht, grundlegende Fragen zu Fairness zu stellen: „Was wäre, wenn jeder Mensch so handeln würde?“ und „Was wäre, wenn jeder Mensch so behandelt werden würde?“

Aber wie Lisa schon sehr früh merkt, sind nicht alle Situationen so, dass ihre Ähnlichkeit vorausgesetzt werden kann. Es gibt bestimmte Situationen im Leben oder Lebensstile, bei denen wir davon ausgehen, dass wir frei sind, unsere Individualität auszudrücken. Weder schadet dies anderen,

noch verpflichtet es sie zu etwas und das, was andere tun, schadet uns nicht, noch verpflichtet es uns zu etwas.

In Fragen des Lebensstils ist es unsere eigene Entscheidung, ob wir Konformisten oder Nonkonformisten sein wollen. Welche Kriterien leiten uns bei der Urteilsfindung? Wenn es nicht Fairness ist, was kann es dann sein? Der Begriff, den Lisa, ihre Freundinnen und Freunde in Kapitel 6 verwenden, ist der Begriff „richtig“. Sie verwenden ihn sehr weit gefasst. Ein Kleid ist für Lisa nicht „richtig“ und Ali behauptet, er allein könne das „richtige“ Mädchen für sich selbst finden. „Richtig“ wird hier verwendet, um mit dem eigenen Lebensstil vereinbar zu sein. Richtig ist, was sich harmonisch in die Gesamtheit der eigenen Existenz einfügt. Lisa stellt die Frage: „Was ist *für mich* richtig?“ und nicht nur „Was ist richtig?“, so wie die Jugendlichen im Buch die Frage aufwerfen: „Was ist der Unterschied zwischen Denken und *autonem* Denken?“ Für die Jugendlichen in *LISA* ist es nicht selbstverständlich, dass das autonome Denken mit dem Denken identisch ist. Ebenso wenig halten sie es für selbstverständlich, dass das, was richtig ist, mit fair identisch ist².

IV. Freier Wille und Determinismus

Das Thema „Freier Wille“ versus Determinismus ist wahrscheinlich eines, dass von Kindern in der Grundschule kaum angesprochen wird. Mit dem Heranwachsen und der persönlichen Entwicklung ihrer eigenen Individualität stellt sich für Jugendliche jedoch die Frage, wie frei und wie determiniert sie sind. Sie fragen sich, was in ihrer Macht steht und was nicht. Was nicht in meiner Macht steht, kann ich nicht ändern, und ich trage auch keine Verantwortung dafür. Vor allem liegt es nicht in meiner Macht, es zu beeinflussen, wenn es völlig determiniert ist. Für das, was in meiner Macht steht, *bin* ich hingegen verantwortlich. Ich kann es

2 Wenn Sie sich über die philosophischen Denkweisen Lisas und ihrer Freundinnen und Freunde (wenn auch nicht in der gleichen Terminologie) informieren möchten, würden wir Ihnen empfehlen, John Stuart Mill's *On Liberty* zu Rate zu ziehen, in dem eine sehr scharfe Unterscheidung gemacht wird zwischen den Verpflichtungen, die wir gegenüber der Gesellschaft, und der Freiheit, die wir in unserem persönlichen Leben haben, zu beurteilen, was für uns selbst richtig ist. Eine schwierigere, aber immer noch relevante und nützliche Quelle wäre *The Ground and Nature of the Right* von C.I. Lewis. Für eine allgemeinere Annäherung an die Theorie der ethischen Untersuchung schlagen wir auch John Deweys *Theory of the Moral Life* vor.

abändern und verändern – aber dann muss ich die Konsequenzen meiner Handlungen akzeptieren. Heranwachsende erkennen, dass es eine Welt gibt, die sich um sie herum und unabhängig von ihnen abspielt, eine Welt, in der Dinge geschehen, die sie nicht beeinflussen können. Sie erkennen aber auch, dass es Dinge gibt, die sie beeinflussen können, und hier spielt die Vorstellung vom „Richtigen“ eine wichtige Rolle.

Jugendliche beschäftigen sich mit der Frage, welches Verhalten für sie richtig ist. Genauso wie sie sich bewusst werden, dass manche Handlungen richtig sind, wird ihnen auch bewusst, dass manche ihrer Handlungen *freiwillig* sind und dass es zumindest einige Aspekte ihres Lebens gibt, in denen sie frei von äußerem Zwang sind. Dies ist noch eine sehr grobe Vorstellung von Freiheit. Freiheit kann in dieser Zeit bedeuten „dort, wo ich frei von äußerer Kontrolle bin“. Erst allmählich entwickelt sich ein differenzierterer Freiheitsbegriff.

Das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen trägt zur Entwicklung von mehr Toleranz, von Klarheit im eigenen Denken, von gesteigerter Aufmerksamkeit und schärferer Wahrnehmung bei. Außerdem fördert es Dialogfähigkeit, Empathie und Einfühlungsvermögen, um ein Gefühl für die Kostbarkeit anderer Menschen, ein Verständnis für soziale Institutionen und ihre Funktionsweise zu gewinnen.

V. Wahrheit

Philosophinnen und Philosophen haben sich selbst als Weisheitssuchende oder als Liebhaber/-innen der Weisheit bezeichnet – und sind der Frage nach dem Wesen der Wahrheit nachgegangen.

Das Problem der Wahrheit beschäftigt auch die Kinder in *Harry Stottelmeiers Entdeckung* und *LISA*. Im allerersten Kapitel von *Harry Stottelmeiers Entdeckung* verkündet er, dass, wenn man einen wahren All-Satz nimmt und ihn umdreht, dieser falsch wird. Selbst wenn wir Harry in diesem Punkt sanft korrigieren und argumentieren, dass in den meisten Fällen das Umdrehen eines Satzes, der mit „alle“ beginnt, dazu führt, dass er falsch wird, denn es gibt bestimmte Ausnahmefälle, in denen er wahr bleibt, können wir dies nur tun, wenn wir selbst davon ausgehen, dass es solche Dinge wie Wahrheit und Falschheit gibt.

In den letzten fünf Kapiteln von *LISA* geht es ebenso um Probleme der Wahrheit. Die Kinder denken über eine Reihe von Ansätzen für das Wahrheitsproblem nach, und diese werden nach und nach zu mehreren expliziteren Wahrheitstheorien verfeinert. Am Ende des Buches bleibt es

ungewiss, ob eine, alle oder vielleicht keine dieser Theorien den Titel der wahren Wahrheitstheorie für sich beanspruchen kann. Ihre Schülerinnen und Schüler können über diese Theorien nachdenken, um ihre Plausibilität für sich selbst zu bestimmen. Sie müssen Kriterien zur Unterscheidung von Wahrheit und Falschheit finden.

VI. Caring

Einfühlsam zu sein ist eher ein implizites als ein explizites Thema, das sich durch die beiden Bücher *Harry Stottelmeiers Entdeckung* und *LISA* zieht. Die Kinder handeln mehr danach, als dass sie darüber sprechen. Das Thema „Caring“ zeigt sich in beiden Büchern auf verschiedenen Ebenen. Auf einer Ebene offenbart es sich in der Kontinuität des Dialogs, in dem die Kinder angeregt über Themen von gegenseitiger Bedeutung diskutieren und dabei den Respekt für die Standpunkte des/der Anderen bewahren. Wenn die Kinder die Perspektiven anderer Menschen entdecken und ihre Erfahrungen miteinander teilen, lernen sie die Werte Anderer kennen sowie die Einzigartigkeit des/der Anderen zu schätzen. Auf diese Weise bauen sie im Dialog eine kleine Gemeinschaft auf, die sich der Forschung verpflichtet fühlt und sie dadurch zu einfühlsamen Teilnehmenden in dieser Forschungsgemeinschaft werden lässt.

Auf der zweiten Ebene sind die Kinder in *Harry Stottelmeiers Entdeckung* und *LISA* in dem Sinne einfühlsam, dass sie sich ernsthaft für philosophische Fragen engagieren. Es geht ihnen um Ergebnisse: Was sie tun, ist für sie nicht nur ein Spiel. Es ist etwas Bedeutsames und Wichtiges. Sie zeigen ihre Ernsthaftigkeit in der Art und Weise, wie sie ihre Untersuchungen durchführen. Je mehr Bedeutung diese Diskussionen für Ihre Schülerinnen und Schüler haben, desto mehr werden sie selbst eine ernsthafte Haltung gegenüber forschenden Untersuchungen an den Tag legen.

Auf der dritten Ebene entwickeln die Kinder ein Bewusstsein für den Umgang mit moralisch-ethischen Problemen. Sie versuchen eine Methodik dafür zu entwickeln, die offen, transparent und rational sein soll. Was sie als moralisch verantwortliche Individuen im Wesentlichen auszeichnet, ist ihr Engagement für dieses Verfahren und ihr echtes Anliegen, es in die Praxis umzusetzen.

VII. Standards und Regeln

In *LISA* wird gezeigt, wie sich Jugendliche mit den Problemen von Regeln auseinandersetzen und darüber diskutieren. Für viele Menschen sind Regeln kein Problem; sie sehen Regeln als dauerhaft und universell an, gegen die man nicht verstoßen darf. Aber die Jugendlichen in *LISA* sind sich nicht so sicher, dass dies so ist. Können wir immer sicher sein, dass bestehende Regeln bzw. Regeln, die aufgestellt wurden, die besten Regeln für den Umgang mit einem anstehenden Problem sind? Die Schülerinnen und Schüler in *LISA* sind nicht respektlos gegenüber Autoritäten, wenn sie nach dem Status von Regeln und Standards fragen. Es ist einfach so, dass sie eher geneigt sind, sich an Regeln zu halten, die sie verstehen, als an Regeln, die sie nicht verstehen, und sie sehen nichts Negatives darin, nach Erklärungen zu fragen.

Das Erkennen und das Verstehen von Regeln ist in *LISA* nur teilweise erfolgreich. Die Jugendlichen machen damit nicht so große Fortschritte wie in den anderen Bereichen, die sie erforschen. Manchmal, wie beim Baseballspiel, erkennen sie, dass Regeln einfach Konventionen sind – Bestimmungen, die bestehen, weil die Personen, in diesem Fall die Baseballspielerinnen und -spieler, inhärente Gründe haben, sich an die Regeln zu halten. Sie erkennen auch, dass einige Regeln auf Erfahrungen basieren: Das Kind, das sich verbrannt hat und nun das Feuer scheut, tut dies auf der Grundlage einer praktischen Regel, die sich aus der Erfahrung ableitet. Auch soziale Normen sind Regeln. Es sind konkrete Handlungsanweisungen, die das Sozialverhalten betreffen. Sie bezeichnen mögliche Handlungsformen in einer sozialen Situation, doch sie unterliegen immer dem sozialen Wandel und sind gesellschaftlich sowie kulturell bedingt. Sie sind von Gesellschaft zu Gesellschaft verschieden. Normen können auch Erwartungen der Gesellschaft an das Verhalten von Individuen zum Ausdruck bringen.

Die expliziteste Erörterung von Regeln findet statt, als die Familie Jahorski in Kapitel Drei Regeln den Kriterien gegenüberstellt. Von einem Mitglied der Familie Jahorski wird bemerkt: „Regeln sagen einem, wie man handeln soll. ... ein Kriterium ist ein Maß, das man anwendet, wenn man etwas *beurteilt*.“ Mit anderen Worten: Man hält sich an die Regel, aber man wendet oft keine Kriterien an.

Ein Standard ist ein Kriterium, anhand dessen man eine Sache von einer anderen oder das Bessere vom Schlechteren unterscheiden kann. Wenn sich Ihre Schülerinnen und Schüler darin üben, Regeln von Standards zu unterscheiden, werden sie erkennen, dass auch Regeln beurteilt werden

müssen und dass wir sie nach bestimmten Standards beurteilen. Diese Standards wiederum müssen noch nach weiteren Kriterien beurteilt werden. Es gibt nicht unbedingt endgültige Standards oder nur ein Kriterium. Der *Prozess*, wie beurteilt wird, muss auch für Kinder klar und transparent sein.

Kinder interessieren sich sehr für Fragen wie: Was ist gerecht? Was ist richtig? Was ist wahr? Und dies auf eine sehr konkrete Art und Weise, die im Kontext bestimmter Situationen diskutiert und hinterfragt werden muss. Sie behandeln sie nicht als endgültige oder absolute Werte, die von ihrer Alltagserfahrung losgelöst sind. Anstatt sich also auf abstrakte Prinzipien wie Gerechtigkeit, Güte oder Schönheit zu konzentrieren, scheinen sie sich mehr mit direkten Erfahrungen in Form von Machen, Sagen und Tun zu befassen.

VIII. Fragen und Antworten

Manchmal sind die Fragen rein rhetorischer Natur („Warum wollte Napoleon Kaiser werden? Ich werde Ihnen sagen, warum Napoleon Kaiser werden wollte!“) Die Person, die eine solche Frage stellt, hat nicht die Absicht, auf eine Antwort zu warten, da sie bereit ist, die Antwort zu geben, die ihr vorschwebt. Es ist ein Mittel, um die Neugier der Zuhörerinnen und Zuhörer zu wecken, aber ohne die Absicht, diese in die Untersuchung einzubeziehen.

Eine andere bekannte Form der Befragung ist das Stellen von sogenannten „Suggestivfragen“. Diese werden oft in negativer Form gestellt, wie z. B.: „Wäre es nicht eine gute Idee, wenn wir uns alle beruhigen und jetzt unsere Übungen machen würden?“ oder „Es ist Zeit für eine Pause, nicht wahr?“

Rhetorische Fragen und Suggestivfragen sind solche, auf die der/die Fragende die Antwort bereits kennt oder zumindest glaubt, sie zu kennen. Bei offenen Fragen weiß der Fragensteller/die Fragenstellerin selbst die Antwort auf die Frage nicht, wirft sie aber dennoch auf, um eine Diskussion anzuregen oder zu sehen, wohin eine Debatte führen könnte. Der Fragesteller/die Fragenstellerin muss sich bewusst sein, dass es bestimmte konventionelle oder allgemein akzeptierte Antworten auf Fragen gibt, aber man kann Zweifel an solchen Antworten haben und möchte vielleicht die zugrundeliegenden Annahmen herausfinden, auf denen solche konventionellen Antworten beruhen. Der Zweck der Befragung ist daher explorativ.

Sondierende Fragen können zu der Entdeckung führen, dass die konventionellen Antworten doch richtig waren. Oder sie können zu der Entdeckung führen, dass die ganze Frage neu formuliert werden muss – bzw. dass genau die Begriffe, in denen wir gedacht haben, neu definiert werden müssen. Schließlich können Sondierungsfragen weitreichende, problematische Situationen aufdecken, die vielleicht unentdeckt geblieben wären, wenn sie nicht Licht auf das geworfen hätten, was lange verborgen war, da alle es für selbstverständlich hielten. Die ursprüngliche Frage löst also eine Untersuchung der zugrunde liegenden Probleme aus, die für das alltägliche Geschehen in unserem Leben verantwortlich sind.

Sie werden inzwischen bemerkt haben, dass der Schwerpunkt beim Philosophieren auf Fragen und nicht auf Antworten liegt. Es ist nicht so, dass die Antworten auf Fragen unwichtig sind, aber offene Fragen fördern den Dialog, bieten den Antwortenden Raum, implizieren und suggerieren keine Antwortmöglichkeiten, treiben Untersuchung voran und provozieren gleichzeitig noch weitere Dialoge. Die Philosophie ist nicht auf der Suche nach endgültigen Antworten.

IX. Denken und autonomes Denken

Angenommen, Sie sind Schülerin oder Schüler und behandeln im Physikunterricht die Themen „Farbe und Lichterscheinungen“ und erfahren, dass Farbe ein durch Auge und Gehirn vermittelter Sinnesindruck ist, der durch die Wahrnehmung elektromagnetischer Wellen hervorgerufen wird und wie verschiedene Frequenzen von elektromagnetischen Schwingungen verschiedene Farberfahrungen erzeugen. Anschließend studieren Sie Klänge und ihre Beziehung zu physikalischen Schwingungen. Ein solches Verständnis ist sehr wertvoll, aber es ist ganz anders als im Kunstunterricht, wo man mit Farbe zu malen lernt, oder im Musikunterricht, wo man Musik zu spielen lernt, indem man Klänge arrangiert. Der Künstler/die Künstlerin trifft visuelle Urteile; der Komponist/die Komponistin trifft auditive Urteile, und während sie in ihren kreativen Bemühungen voranschreiten, erzeugen sie komplexe Kunstwerke, wie Gemälde oder Sonaten. Offensichtlich gibt es große Unterschiede zwischen dem Physiker/der Physikerin, der/die sich mit der Wissenschaft der Farbe befasst, und dem Künstler/der Künstlerin, der/die in Farben denkt, um ein farbenfrohes Kunstwerk zu schaffen. Ebenso gibt es einen wichtigen Unterschied zwischen einem allgemeinen Verständnis des Klangs und der persönlichen

Auswahl des Klangs durch eine Reihe von Wahlmöglichkeiten, um ein Musikwerk zu komponieren.

Auf die gleiche Weise ist es möglich, das Denken und das autonome Denken einander gegenüberzustellen. Wir können die Prozesse des Denkens in einer losgelösten, unpersönlichen und objektiven Weise studieren. Wir betrachten die Kriterien des guten Denkens (wie von der Logik festgelegt) und wenden sie auf jede Form des Diskurses an. Aber es ist etwas ganz Anderes, über unsere eigene persönliche Perspektive nachzudenken und sie zum Ausdruck zu bringen. In diesem Sinne beinhaltet das autonome Denken Reflexion über die eigene Erfahrung und über die eigene Situation in der Welt. Es erfordert die Einschätzung der eigenen Werte und der eigenen Identität. Es beinhaltet ferner die Suche nach immer verlässlicheren Kriterien, damit die Urteile, die man im Laufe seines Lebens fällt, auf einem festen und soliden Fundament ruhen können.

Denken und autonomes Denken sind in jeder ethischen Untersuchung notwendig. Die Ermutigung zu besserem Denken setzt voraus, dass Kinder sich der logischen Denkmuster bewusst werden, die Fähigkeit entwickeln, Situationen zu erfassen und alle Fakten zu berücksichtigen, bevor sie Urteile fällen, zu klassifizieren und zu unterscheiden und Hypothesen zu entwickeln beginnen – all dies sind Merkmale guten Denkens. Auf der anderen Seite ist das noch nicht alles, was moralisch-ethische Urteile ausmacht. Man muss eine klare Vorstellung von sich selbst und den Inhalten seines Bewusstseins haben.

Da ein Gefühl für die eigene Identität bzw. die Wahrnehmung der eigenen Identität ein unverzichtbarer Bestandteil jeder Beurteilung sind, muss man ein Augenmaß entwickeln – das heißt ein Bewusstsein für die Dinge, die für einen selbst von Bedeutung sind, im Unterschied zu denen, die es nicht sind. Ebenso muss man ein Gefühl für die eigenen Stärken und Fähigkeiten entwickeln, um unterscheiden zu können, was innerhalb der eigenen Kräfte liegt und was darüber hinausgeht. Schließlich beinhaltet das autonome Denken – oder das Treffen moralischer Urteile – die Entwicklung eines Gefühls für die persönliche Ausrichtung auf die Ziele, die man für sich selbst, wenn auch nur schemenhaft, voraussieht. Das soll nicht bedeuten, dass das moralische Leben eine Reise des Individuums mit einer festen persönlichen Identität in Richtung bestimmter fester und unveränderlicher Ziele ist. Es geht vielmehr darum, dass die Ziele, die wir zu einem bestimmten Zeitpunkt für erstrebenswert halten, veränderlich sind, und dass sich das Selbst zu einem bestimmten Zeitpunkt immer in einem Prozess des Übergangs befindet, der von den Mitteln abhängt, die uns zur Verfügung stehen, um angestrebte Ziele zu erreichen. So bedingt

und modifiziert das Vorhandensein von Mitteln unsere Ideale und Ziele, so steuern umgekehrt die Ziele, die wir im Blick haben, die Art und Weise, wie wir nach Mitteln suchen.

Wenn das *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen* uns auf etwas aufmerksam macht, dann auf die Notwendigkeit, die Förderung des selbstständigen Denkens verstärkt in Bildungsprozesse einzubeziehen, um eigenständiges, selbstbestimmtes ethisches Urteilen, Entscheiden und Handeln zu rechtfertigen, zu begründen und zu reflektieren. Dazu gehört eine ausführliche Auseinandersetzung mit präzisen Fragestellungen um Themen differenziert zu betrachten, das Auswählen von geeigneten Kriterien und das Betrachten eines Problems/einer Situation aus unterschiedlichen Perspektiven. Durch die Reflexion ihrer eigenen Erfahrungen und der Auseinandersetzung mit Normen, Werten und Grundorientierungen des Menschen ohne Berufung auf Autoritäten oder Bezug auf Gewohnheiten können sie ihre Weltsicht entwickeln und ihre eigene Antwort auf die Frage „Wie sollen wir leben?“ finden.

Manual zu LISA

KAPITEL EINS

Vorwort

In diesem Kapitel finden sich einige verwandte Gedankengänge, die durch folgende Fragen veranschaulicht werden: „Wie sollen wir Tiere behandeln?“, „Sollte das, was wir glauben, mit dem, was wir tun, übereinstimmen?“ und ganz allgemein „Wie sollen wir als Menschen leben?“ Neben diesen Hauptgedanken gibt es zahlreiche Fragen, die als Ausgangspunkt für ergiebige Diskussionen in der Klasse dienen können. Es sind dies Fragen wie: „Haben Kinder Rechte?“, „Haben Tiere Rechte?“, und „Was passiert, wenn wir jemanden hänseln?“

Das ganze Kapitel hindurch beschäftigt Lisa die Frage, wie wir Tiere behandeln. In den Diskussionen mit ihren Klassenkameradinnen und -kameraden wird zwischen dem Schlachten von Tieren, um Nahrungsmittel zu bekommen, und dem Jagen von Tieren als Sport unterschieden. Es wird argumentiert, dass das Jagen einem guten Zweck dient, denn es verhindert, dass die Tiere zahlenmäßig überhandnehmen. Diese Argumente sind das Gegengewicht zu Lisas ausgeprägtem Gefühl sich mit Tieren zu identifizieren, und ihrem Unbehagen Fleisch zu essen.

Zu Beginn werden zwei Möglichkeiten aufgeworfen. Erstens wird behauptet, dass man durch das Töten von Tieren an Brutalität gewöhnt wird, und dass wir dadurch das Töten von Menschen eher akzeptieren. Zweitens, und im Gegenteil zu erstens, folgt das Argument, dass man durch das Töten von Tieren seine normalerweise unterdrückte Aggressivität abbaut und somit weniger das Bedürfnis fühlt diese an Menschen auszulassen. Noch ein anderes Argument wird vorgebracht: Das Töten von Tieren stellt eine Möglichkeit dar, den Überschuss an Tieren zu reduzieren. Markus weist infolgedessen darauf hin, dass es vielleicht nur ein kleiner Schritt sei vom Töten von Tieren, um ihre Zahl zu reduzieren, zum Töten von Menschen – wie in Kriegen – um Überbevölkerung zu verhindern. Die Schülerinnen und Schüler überlegen zu diesem Zeitpunkt noch nicht, ob Fleisch ein notwendiges Nahrungsmittel ist.

Danach werden andere Fragen aufgeworfen: „Haben Kinder Rechte?“, „Haben Tiere Rechte?“. Wenn ja, werden sie mit diesen Rechten bereits geboren oder erwerben sie diese mit einem bestimmten Alter? Während dieser Diskussion wird Lisa sich der Widersprüchlichkeit ihrer Werte be-

wusst. Sie glaubt, dass es eine Angelegenheit persönlicher Vorliebe ist, ob man Tiere liebt oder nicht, und ob man Huhn isst oder nicht. In beiden Fällen haben ihre Werte weder Auswirkungen auf den Geschmack noch auf die Vorlieben, die andere Menschen haben. Lisa ist nicht besorgt darüber, ob *andere* diese Werte teilen. Was sie beschäftigt, sind die *Zusammenhänge zwischen ihren eigenen Werten*. „Wenn ich Tiere liebe, wie kann ich sie dann essen?“

Obwohl sie es nicht verbal zum Ausdruck bringt, vermutet Lisa einen weiteren Widerspruch in ihren Verhaltensweisen, als sie darüber nachdenkt, wie sie Willi Beck behandelt hat. Man kann ihre Gedanken folgendermaßen zum Ausdruck bringen: „Wenn ich nicht beabsichtigte ihn zu verletzen, hätte ich ihn nicht geärgert. Aber ich habe ihn geärgert, also habe ich vielleicht tatsächlich beabsichtigt ihn zu verletzen.“

Weitere Fragen ergeben sich aus der Diskussion zwischen Harry und seinem Vater. Wieder geht es um das Thema „Wie sollen wir leben?“. Dies zieht sich durch das ganze Kapitel. Herr Stottelmeier versucht aufzuzeigen, wie wichtig es ist, alle Fakten zu berücksichtigen, wenn es darum geht, eine moralisch-ethische Entscheidung zu treffen. Obwohl dieser „Versuch, das ganze Bild zu sehen“ eher vage ist, liefert seine Diskussion mit Harry zwei klare Aussagen: Wenn man versucht, alles zu berücksichtigen, sollte man sich die Umstände, die für unsere Handlungen maßgebend sind, überlegen und auch die möglichen Ergebnisse unserer Handlungen in Betracht ziehen. Das sind Themen, die in *LISA* immer wieder behandelt werden.

* * *

Zu Hause bei seinem Vater denkt Harry über die Natur der Fragen nach, und das führt ihn dazu, über die Natur des Fragens und Forschens an sich nachzudenken. Zuerst weicht Herr Stottelmeier Harrys Fragen aus. Schließlich sieht sich Harry gezwungen zu fragen, ob „wir Fragen stellen, weil wir Probleme haben“. Das führt dazu, dass Harry begreift (wenn auch mit Hilfe seines Vaters), dass wir nicht nur Fragen stellen, um Antworten zu bekommen, sondern um das größere Problem, das dahintersteckt, zu erkennen.

Episode Eins – Kann man Tiere lieben und doch Fleisch essen?

LEITGEDANKE EINS: Wie sollen wir leben?

Kinder denken gewöhnlich nicht über die Frage „Wie sollen wir leben?“ nach. Sie neigen dazu, von einem Tag zum anderen zu leben und empfinden es nicht als nötig, eine generelle Lebensstrategie zu entwickeln. Jugendliche hingegen fühlen die Notwendigkeit, für sich selbst einen Lebensweg zu planen. Plötzlich drängen sich ihnen so viele Fragen auf, dass sie verwirrt und überlastet sind. Sie nehmen viele verschiedene Lebensformen wahr, die sie für sich selbst ablehnen, aber sie sind sich nicht sicher, was sie für sich selbst wollen. Wenn sie darüber verzweifeln, ergreifen sie oft die erstbeste Möglichkeit ihrer Verwirrung zu entkommen.

Junge Menschen sind vor allem von der sehr allgemeinen Frage, was ein gutes Leben ist, fasziniert. Der Versuch diese Frage objektiv und unbeeinflusst zu beantworten, erfordert ethische Untersuchungen. Solche Untersuchungen werden selten von einer Person allein angestellt. Im Allgemeinen erfolgen sie in Gruppen von Einzelpersonen, die ähnliche Ziele haben, die Informationen austauschen, ihre Auffassungen und Meinungen untereinander respektieren und Begründungen für ihre Ansichten anbieten können. Personen, die bereit sind, Alternativen zu erwägen und versuchen, gemeinsam zu einem vernünftigen Verständnis davon zu gelangen, auf welche Art und Weise Menschen gut leben. Wenn so eine Gruppe von Menschen ethische Probleme kritisch überdenkt, kann man sie als eine ethische Forschungsgemeinschaft „Community of Inquiry“ bezeichnen. Die Bildung einer solchen Gemeinschaft sollte das Ziel jeder Gruppe sein, die sich mit *LISA* beschäftigt. Die wesentliche Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin, der/die *LISA* mit seinen/ihren Schülerinnen und Schülern durchnimmt, ist es, die Entwicklung so einer Forschungsgemeinschaft zu ermöglichen.

LISA zu lesen und darüber zu diskutieren, stellt eine Gelegenheit dar, sich über die Vielfalt ethischer Probleme Klarheit zu verschaffen und herauszufinden, welches die wichtigen Probleme sind und wie man diese am besten lösen kann. Man sollte nicht erwarten, dass *LISA* ein Buch voller Antworten für junge Menschen ist. Vielmehr ermöglicht die Beschäftigung mit *LISA* in Form von Dialogen das Erkennen der verschiedenen Bedingungen und Möglichkeiten, die man in Betracht ziehen muss, wenn man eine eigene ethische Haltung entwickelt. Die Beschäftigung mit *LISA* soll Schülerinnen und Schülern auch ein Verständnis der Verfahren vermitteln, die sich für die Analyse und das Lösen von Problemen nützlich

erwiesen haben. Ein wesentliches Ziel einer ethischen Untersuchung ist es, herauszufinden, welche diese Verfahren sind. Nichtsdestotrotz lassen sich reale Probleme (Probleme des täglichen Lebens) selten mit vorgefertigten Strategien lösen. Daher ist es die Entscheidung jedes einzelnen Menschen, wie und wann er diese Verfahren anwendet und folglich auch die Entscheidung jedes Einzelnen/jeder Einzelner, wie er oder sie leben möchte.

ÜBUNG: Community of Inquiry – Forschungsgemeinschaft

Entscheide, ob die Verhaltensweisen in der linken Spalte charakteristisch für eine „Community of Inquiry“ sind oder nicht.

	typisch für eine Community of Inquiry	nicht typisch für eine Community of Inquiry	?
1. Statt das, was eine Person gesagt hat, zu kritisieren, die Person an sich zu kritisieren.			
2. Meinungen begründen.			
3. Bereit dazu zu sein, den Beweis für eine Aussage zu erbringen.			
4. Die Meinung anderer Personen ignorieren, wenn sie nicht mit der eigenen Meinung übereinstimmt.			
5. Darauf achten, dass Schlussfolgerungen nicht die Prinzipien der Logik verletzen.			
6. Darauf achten, dass Meinungen, die nicht von allen anerkannt zu sein scheinen, nicht geäußert werden.			
7. Darauf achten, dass man zusammenarbeitet, um etwas herauszufinden, statt ein Interesse daran zu haben, dass „eine Seite“ gewinnt.			

8. Anbieten, die eigene Meinung zu ändern, wenn sie nicht mit der Meinung aller anderen übereinstimmt.			
9. Vorschläge machen, wie man Hypothesen gegenseitig überprüfen kann.			
10. Vermeiden, Gegenargumente vorzubringen, welche die Meinung des Anderen/der Anderen widerlegen könnten.			
11. Vermeiden, Diskussionen herauszufordern, indem man immer auf eine Abstimmung pocht.			
12. Versuchen, anderen zu zeigen, was ihre Ansichten als gegeben voraussetzen und welche Folgen ihre Ansichten implizieren.			
13. Keiner/Keine der Anwesenden fühlt sich angegriffen, wenn Verallgemeinerungen und Hypothesen, welche die vorgebrachten Fakten erklären könnten, anerkannt werden.			

DISKUSSIONSPLAN: Wie sollen wir leben?

1. Was tust du am liebsten?
2. Was ist dir in deinem Leben am wichtigsten?
3. Wirst du, wenn du erwachsen bist, immer noch dasselbe am liebsten tun?
4. Werden dir, wenn du erwachsen bist, immer noch dieselben Dinge wichtig erscheinen?
5. Bist du glücklich?
6. Möchtest du als Erwachsener/Erwachsene glücklich sein?
7. Gibt es Wichtigeres für dich, als glücklich zu sein?
8. Ist es möglich, wunschlos glücklich zu sein?

KAPITEL EINS

9. Könntest du in einer Welt, in der alle anderen leiden, wunschlos glücklich sein?
10. Könntest du glücklich sein, obwohl deine Taten unschuldigen Kreaturen Leiden verursachen?
11. Würdest du eher etwas tun, dass anderen Menschen Vergnügen bereitet oder etwas, das anderer Menschen Leiden lindert?
12. Würde es dir gefallen dein Leben so zu leben, dass es dazu beiträgt, die Welt zu verbessern?
13. Könntest du auch ohne einen einzigen Freund/eine einzige Freundin glücklich sein?
14. Könntest du glücklich sein, wenn alles um dich herum hässlich wäre?
15. Könntest du glücklich sein, wenn jede Person, die du kennst, ständig lügen würde und sich alle gegenseitig täuschen wollten?
16. Könntest du glücklich sein, wenn du nichts von dem, was dir passiert, verstündest?
17. Würde es dir etwas ausmachen, so zu leben, wie alle anderen es für richtig hielten, obwohl es dir falsch vorkäme?
18. Würde es dir etwas ausmachen, dein Leben so zu leben, dass es allen anderen falsch vorkäme, dir aber richtig?

DISKUSSIONSPLAN: Wann sollen wir etwas als „gut“ bezeichnen?

1. Ist etwas gut, weil du es *magst*?
2. Ist etwas gut, weil viele Menschen es *mögen*?
3. Wenn du Äpfel *lieber magst* als Orangen, sind dann Äpfel besser als Orangen?
4. Wenn du etwas *willst*, muss das, was du willst, darum gut sein?
5. Wenn du etwas nicht *willst*, muss das deswegen schlecht sein? Oder wertlos?
6. Ist es möglich, etwas zu *mögen*, das schlecht ist?
7. Ist es möglich, zu *wissen*, dass etwas schlecht ist, und es trotzdem zu *mögen*?
8. Kann man davon ausgehen, dass die Menschen etwas, das gut ist, etwas Schlechtem vorziehen werden?