

DIE WÜRDE DER ZUKUNFT IST UNANTASTBAR.  
DER GENERATIONSÜBERGREIFENDE DIALOG ÜBER PHILOSOPHIE UND WERTE BEI G.  
MATTHEWS IM DISKURS MIT H. ARENDT UND E. LÉVINAS.

Barbara Weber  
"Kinder Philosophieren", Munich, Deutschland

Abstrakt:

In diesem Artikel werde ich zeigen, wie „Theorien über das Kind“ die Fremdheit und Neuheit kindlichen Denkens und Handelns missachten und dadurch den Raum der Zukunft, der uns nicht gehört, usurpieren. In Anschluss an die Theorie des Neuanfangs bei H. Arendt und der Diachronie der Zeit bei E.Lévinas werde ich darlegen, dass die subjektive Zeit kein kontinuierliches Fortlaufen der Geschichte ist. Zwar werden Kinder immer schon in eine bestehende Welt geboren, welche sie aufnehmen und durch ihr Leben weiterführen. Doch ihre Geburt ist immer auch die Chance für einen Neuanfang. Die Freiheit des Kindes bricht mit der Kausalität der Geschichte. Jedes Kind ist der Aufbruch in eine unschuldige Welt. Im Anschluss an die Gedanken von G. Matthews werde ich zeigen, wie er durch das philosophische Gespräch mit Kindern in einen echten Dialog ihrer Neuheit und Fremdheit gelangt. Auf solche Weise eröffnet das Philosophieren mit Kindern einen dialogischen Raum, in dem zwischen Kindheit und Tradition Sinn neu entsteht.

Schlüsselbegriffe: Subjektiver Zeitbegriff (H. Arendt, E. Lévinas); Phänomenologische Kindheitsforschung; Philosophische Gespräche mit Kindern (G. Matthews)

The Dignity of the Future is Inviolable: intergenerational philosophical Dialogue in the work of Gareth Matthews, in conversation with Hannah Arendt and Emmanuel Lévinas

Abstract:

This paper aims to show how certain theories about children disregard the innovation and peculiar otherness of children's thoughts and actions. By overlooking these qualities, we usurp the space of the future, which does not belong to us, but to the next generation. Referring to the theories of the "fresh start" (H. Arendt) and the "diachrony of time" (Lévinas), I argue that subjective time is not merely the continuation of the past. Of course, children are always born into an already existing world, which they absorb and continue. But each child's birth is also an opportunity for a new beginning. The freedom of the child breaks with the monotonous continuity of history. Each child is a departure into an innocent world. I will consider the ideas of Gareth Matthews in arguing that philosophical dialogue with children connects to capacities for their innovation and otherness, and that philosophizing with children creates a chiasmic space.

Keywords: Subjective concepts of time (H. Arendt, E. Lévinas); Phenomenological research about childhood; Philosophical dialogues with children (G. Matthews)

die würde der zukunft ist unantastbar. der generationsübergreifende dialog über philosophie und werte bei g. matthews im diskurs mit h. arendt und e. lévinas.

A Dignidade do Futuro é Inviolável. Diálogo Supra Geracional sobre Filosofia e Valores na obra de G. Matthews, em Conversa com H. Arendt e E. Lévinas

Resumo:

Neste artigo, vou mostrar como certas teorias sobre crianças desconsideram a inovação e a alteridade peculiar dos pensamentos e aoes das crianças. Ao negligenciar estas qualidades, que usurpam o espaço do futuro, que não pertence a nós, mas à próxima geração. Tomando como referência as teorias do "novo começo" (H. Arendt) e a "diacronia do tempo" (Lévinas), vou mostrar que o tempo subjetivo não é apenas mera continuação do passado. Por certo, as crianças sempre nascem em um mundo já existente, que elas absorvem e continuam. Mas o nascimento de cada criança é também uma oportunidade para um novo começo. A liberdade da criança rompe com a monotonia da continuidade da história. Cada criança é um ponto de partida para um mundo inocente. Vou considerar as idéias de G. Matthews e mostrar como o diálogo filosófico com crianças se conecta à sua inovação e alteridade. Filosofar com crianças cria um espaço quiasmático.

Palavras-chave: Conceitos subjetivos de tempo (H. Arendt, E. Lévinas); Investigação fenomenológica sobre a infància; Diálogos filosóficos com crianças (G. Matthews)

La Dignidad del Futuro es Inviolable. Diálogo Supra Generacional sobre Filosofía y Valores en G. Matthews, en Conversación con H. Arendt y E. Lévinas

Resumen:

En este artículo voy a mostrar cómo algunas teorías acerca de los niños desconsidera la innovación y la alteridad única de los pensamientos y acciones de los niños. Al dejar de lado estas cualidades, usurpamos el lugar del futuro que no nos pertenece, pero a la siguiente generación. Al considerar las teorías de "nuevo comienzo" (h. Arendt) y la "diacronía del tiempo" (levinas), se muestra que el tiempo subjetivo no es sólo una mera continuación del pasado. Por supuesto, los niños siempre nacen en un mundo que ya existe, que absorben y continúan. Pero, el nacimiento de cada niño es também una oportunidad para un comienzo. La libertad del niño rompe la monotonía de la continuidad de la historia. Cada niño es un punto de partida para un mundo inocente. Voy a considerar las ideas de g. Matthews y mostrar cómo el diálogo filosófico con niños se conecta a la innovación y a la alteridad. Filosofar con los nios crea un espacio quiasmatico.

Palabras clave: conceptos subjetivos de tiempo (h. Arendt, e. Lévinas), la investigacion fenomenologica en los nios, dialogos filosoficos con los nios (g. Matthews)



DIE WÜRDE DER ZUKUNFT IST UNANTASTBAR.  
DER GENERATIONSÜBERGREIFENDE DIALOG ÜBER PHILOSOPHIE UND WERTE BEI G.  
MATTHEWS IM DISKURS MIT H. ARENDT UND E. LÉVINAS.

Barbara Weber

## 1. Einleitende Gedanken

*„Kinder dürfen nicht nur die Objekte von Studien sein;  
sie sind mit uns zusammen die Mitglieder von dem, was Kant einmal  
'das Reich der Zwecke' genannt hat.“*  
G. Matthews<sup>1</sup>

Schleiermacher gab in einer Pädagogikvorlesung 1828 zu bedenken, ob ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel zum Zweck verwendet werden dürfe.<sup>2</sup> Denn oftmals wird durch die pädagogische Handlung der gegenwärtige Augenblick für einen zukünftigen geopfert. Es wird erklärt, ermahnt und erzogen, um das Kind zum vernünftigen Menschen heranzuziehen. Die weiterführende Frage wäre jedoch: Darf die Generation der Gegenwart, indem sie Kinder nach vorgegebenen Werten und Normen erzieht, den Raum der Zukunft usurpieren?

Der Mensch ist ausgespannt zwischen Geburt und Tod. Daher bringt jedes Kind eine andere Zeit und einen neuen Anfang in diese Welt.<sup>3</sup> Wäre es nicht die Abweisung eines großartigen Geschenkes, wenn wir diesen Neuanfang nahtlos an unsere Vorstellungen, Meinungen und Sinndeutungen angliederten? Selbstverständlich zweifelt niemand daran, dass Kinder Lesen und Schreiben bzw. die tradierte Kultur zu schätzen lernen sollen, sondern um den Vorschlag, durch einen gleichberechtigten Dialog mit Kindern unsere Gegenwart für ihre Gabe der Zukünftigkeit zu öffnen.

---

<sup>1</sup> Matthews, G.: Philosophie der Kindheit, a.a.O., S. 48

<sup>2</sup> Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften. Bd. 1, Hrsg. v. E. Weniger. Düsseldorf; München 1988, 2. Aufl., S. 46.

<sup>3</sup> „[Initium] ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit.“ Augustinus, De Civitate Dei XII, 20; vgl. dazu weiter ausführend in: Arendt, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben, a.a.O., S. 215ff.

die Würde der Zukunft ist unantastbar. Der generationsübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas.

Ich möchte in diesem Artikel zeigen, wie „Theorien über das Kind“ seine Fremdheit und Neuheit missachten und dadurch den Raum der Zukunft, der uns nicht gehört, usurpieren. Im Gegensatz dazu bietet das Philosophieren mit Kindern einen dialogischen Raum, in dem zwischen Kindheit und Tradition Sinn neu kreiert werden kann.

Um diesen Gedankengang darzulegen, beziehe ich mich auf den Philosophen G. Matthews. Ich werde zeigen, wie er über das philosophische Gespräch in einen echten Dialog mit der Neuheit und Fremdheit kindlichen Denkens tritt.

Im ersten Teil dieses Artikels werde ich auf die Art und Weise eingehen, wie Matthews mit Kindern philosophiert. Dabei geht es jedoch weniger um eine instrumentalisierte Methode, sondern vielmehr um eine innere Haltung. Um diese Haltung zu hinterfragen, werde ich die kritische Auseinandersetzung Matthews mit verschiedenen „Theorien über Kindheit“ durch Ansätze aus der Kindheitsforschung erweitern. Es wird sich zeigen, wie solche Theorien, die kindliche Fremdheit ignorieren. Durch eine solche Enteignung bzw. Aneignung der Fremdheit des Kindes wird der generationsübergreifende Dialog über Sinn und Werte von vorne herein unmöglich gemacht. Das Dilemma, auf welches Matthews schließlich in der Auseinandersetzung mit solchen Theorien stößt, ist folgendes: Einerseits versuchen Theorien über Kinder stets ihre Fremdheit zu überwinden, doch andererseits ist es gerade für den gleichberechtigten Dialog mit Kindern wichtig, unser Verhältnis zu ihnen zu reflektieren.

Als Versuch einer Antwort auf dieses Dilemma, werde ich im zweiten Teil dieses Artikels zwei Theorien aus der neueren jüdischen Philosophie heranziehen. In der Verbindung der Theorie des Neuanfangs bei H. Arendt und der Diachronie der Zeit bei E. Lévinas wird offenbar, dass die subjektive Zeit kein kontinuierliches Fortlaufen der Geschichte ist. Zwar werden Kinder immer schon in eine bestehende Welt geboren, welche sie aufnehmen und durch ihr



Leben weiterführen.<sup>4</sup> Doch ihre Geburt fällt als neues Leben in unsere Zeit ein. Es entsteht eine Diachronie der verschiedenen Zeiten von Erwachsenem und Kind. „Die Schöpfung widerspricht der Freiheit der Kreatur nur, wenn die Schöpfung mit der Kausalität verwechselt wird.“<sup>5</sup> Das heißt, die Freiheit des Kindes bricht mit der Kausalität der Geschichte. Jedes Kind ist der Aufbruch in eine unschuldige Welt.

Indem wir uns Kindern im philosophischen Gespräch nähern, empfangen wir ihr Geschenk der Zukunft. Aus einem solchen generationsübergreifenden Gespräch über Sinn und Werte gehen nicht nur die Kinder, sondern auch wir selbst bereichert, geändert, als Andere hervor.

Ein solches gleichberechtigtes Gespräch zwischen Erwachsenen und Kindern ist ein wechselseitiges Geben und Nehmen in der Gegenwart sowie ein Verbinden und Entbinden mit bzw. von der Vergangenheit. Es ist jene unmittelbare Begegnung zwischen Ich und Du, die zum Erhalt sowie zur Weiterentwicklung von Kultur und Werten beitragen und letztlich zum menschlich Wesentlichen des gemeinsamen Seins führen kann.

## 2. Philosophieren mit Kindern: eine Frage der Methode oder der inneren Haltung?

*„Man tut unrecht, die Philosophie den Kindern als unzugänglich zu beschreiben und so, als hätte sie ein gerunzeltes, sorgenvolles und schreckliches Gesicht.“*

M. de Montaigne<sup>6</sup>

Auf dem Kongress „Mit Kindern philosophieren“ am 18. und 19. November 2004 hat G. Matthews mit seiner philosophischen Geschichte „Perfect Happiness“ gezeigt, dass die Philosophie mit Nichten ein „gerunzeltes,

---

<sup>4</sup> Gerade in der jüdischen Tradition spielt in der Folge der Diaspora die Fortsetzung der religiösen Rituale eine große Rolle.

<sup>5</sup> Lévinas, E.: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, München 1993, S. 408.

<sup>6</sup> Montaigne, M. de: Essays über Erziehung, Regensburg 1964, S. 23.

die Würde der Zukunft ist unantastbar. Der generationsübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas.

sorgenvolles und schreckliches Gesicht“ trägt. Seine Erzählungen von philosophischen Dialogen mit Kindern erinnern daran, wie sehr ihre Fragen das erwachsene Denken in Unruhe versetzen können.

Matthews Interesse am Philosophieren mit Kindern begann vor über 30 Jahren: um seinen Studenten die Philosophie nahe zu bringen, wollte er ihnen zeigen, dass Philosophieren eine ganz natürliche Beschäftigung sei.<sup>7</sup> Dabei wurde ihm klar, dass er die Studenten wieder an etwas erinnern musste, was ihnen als Kinder selbstverständlich war, sie jedoch im Laufe ihres Lebens vergessen hatten.

Als Quelle der Inspiration für solche philosophischen Gespräche mit Kindern benützt Matthews sowohl philosophische Primärtexte<sup>8</sup> als auch konventionelle Kindergeschichten<sup>9</sup>. Um im Anschluss an die Geschichte den Einstieg in den Dialog zu erleichtern, überlegt sich Matthews einige Fragen, die schrittweise auf die philosophischen Probleme der Geschichte hinführen.

Um auch ältere Kinder zum phantasievollen Philosophieren anzuregen, hat Matthews darüber hinaus auch selbst philosophische Geschichten für Kinder verfasst.<sup>10</sup> Es handelt sich dabei um Anfänge von Kurzgeschichten, in denen die Protagonisten von sich aus über ein konkretes philosophisches Problem stolpern.<sup>11</sup> Im Anschluss an die Geschichte bittet Matthews die Kinder, diese Geschichten mit ihm zusammen zu Ende zu schreiben.

Als eine (der vielen) möglichen Vorgangsweisen schlägt Matthews vor, die Texte zweimal zu lesen. Einmal alleine und ein weiteres Mal gemeinsam und

---

<sup>7</sup> Ein Anliegen, das Matthews auch heute noch wichtig ist. Vgl. Matthews, G.: Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim; Berlin 1995, S. 11.

<sup>8</sup> G. Matthews empfiehlt u. a. ausgewählte Dialoge von Platon, sowie Textausschnitte aus Lukrez, Descartes, Locke, östlichen Philosophen u. v. m. Vgl. dazu Matthews, G.: Vom Nutzen der Perplexität: Denken lehren mit Hilfe der Philosophie, in: H. Hastedt, M. Fröhlich und D. Thoma (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern, Rostocker Philos. Manusk. *Neue Folge*, 1996 3, S. 11-27.

<sup>9</sup> Als Kindergeschichten eignen sich solche, die von spielerischer Natur sind und dadurch auf ihren philosophischen Charakter hinweisen. Beispiele hierfür finden sich u. a. in: Matthews, G.: Vom Nutzen der Perplexität, a.a.O.

<sup>10</sup> Einige dieser Geschichten befinden sich auf der Website: [www.philosophyforkids.com](http://www.philosophyforkids.com)

<sup>11</sup> Vgl. dazu u. a. die Geschichte „Perfect Happiness“, vorgetragen auf dem Kongress „Mit Kindern philosophieren“ am 18./19. November in der Hanns-Seidl-Stiftung München e. V.



laut; wobei jedes Kind an die Reihe kommen soll. Anschließend werden die Kommentare oder Fragen der Kinder mitsamt ihrer Namen auf die Tafel geschrieben.<sup>12</sup> Obgleich über jede Äußerung der Kinder kurz gesprochen werden sollte, erfolgt zunächst eine Abstimmung, welche Aussage als erstes diskutiert wird. Nach der Diskussion ist es manchmal hilfreich, dass jedes Kind selbst einen kurzen Text über die Geschichte schreibt.<sup>13</sup>

Für Matthews gelten diese methodischen Überlegungen jedoch nur als Vorschläge. Eine Instrumentalisierung des Dialoges mit Kinder hält er für kontraproduktiv. „Some readers may suppose that a book with this title will be a how-to-do-it guide for conducting interesting conversations with children. Certainly I would be pleased if parents and teachers found some of my methods helpful in developing their own dialogues with children. But emphasizing the techniques puts things the wrong way around.“<sup>14</sup>

Daher kann eigentlich nicht von einer Methode, sondern vielmehr von einer Haltung für das Philosophieren mit Kindern gesprochen werden.

### 3. Theorien über Kindheit als Aneignung bzw. Enteignung von Fremdheit

Um der inneren Haltung Matthews weiter auf den Grund zu gehen, möchte ich im folgenden seine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien über die Kindheit durch Ansätze aus der neueren Kindheitsforschung erweitern. Es wird sich zeigen, wie der Versuch, Kinder zu begreifen, unsere Beziehung zu ihnen beschneidet und dadurch ein gleichberechtigtes Gespräch über Sinn und Werte erschwert.

---

<sup>12</sup> Jedes Kind soll die Verantwortung für seinen Kommentar übernehmen.

<sup>13</sup> Natürlich hat Matthews im Laufe der Jahre viele verschiedene Vorgehensweisen entwickelt, mit Kindern in ein philosophisches Gespräch zu kommen. Weitere Anregungen finden sich u. a. in seinem Buch: Matthews, G.: *Dialogues with Children*, Cambridge 1984.

<sup>14</sup> Matthews, G.: *Dialogues with Children*, a.a.O., S. 2.

die Würde der Zukunft ist unantastbar. Der generationsübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas.

In dem 1993 erschienenen Artikel „The Recapitulation Model“<sup>15</sup> erwähnt Matthews drei Theorien der Kindheit. Das Preform-Model, das Logical-Model und das Recap-Model. Ersteres sieht das Kind, ähnlich den Christkind-Bildern aus der Renaissance, bereits als kleinen Erwachsener. Es entspricht den vorpädagogischen Bildern der Indifferenz in der neueren Kindheitsforschung.<sup>16</sup> Dieses Modell nivelliert den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen. Ein pädagogisches Eingreifen wird dadurch überflüssig gemacht.

Es gibt das berechtigte Bedenken, dass gerade das Philosophieren mit Kindern, ebenso wie das Preform-Model, den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen ignoriert und ihnen dadurch eine Nachdenklichkeit überstülpt, die sie überfordert. Um dieser Gefahr zu entgehen, ist es wichtig, unsere Haltung gegenüber Kindern zu reflektieren und kritisch zu prüfen, inwiefern die Eigentümlichkeit kindlichen Fragens, Staunens und Zweifels berücksichtigt wird.

Das Logical-Model sieht Kinder als generalisierte Skizze des Menschen. Die Spezialisierung erfolgt mit zunehmendem Alter. Dieses Modell finden wir bereits bei Aristoteles. Auch er sieht das Embryo zunächst als noch unspezifisch Lebendiges. Das Kleinkind gleiche jedoch bereits einem Tier, sei aber noch nicht spezifisch menschlich. Erst im Laufe der Jugend reift das Kind zum vollen Menschen heran und bildet seine Persönlichkeit aus. Kindliches Fragen würde innerhalb dieser Theorie als noch nicht menschlich bzw. als vormenschlich angesehen werden.

Einer der bekanntesten Vertreter des Recap-Modells ist Piaget. Diese Theorie geht davon aus, dass der Mensch sowohl physisch als auch kognitiv während seiner Entwicklung sämtliche Stufen der Menschheitsgeschichte

---

<sup>15</sup> Matthews, G.: The Recapitulation Model, in: M. Lipman. Thinking Children and Education, Dubuque 1993, S. 154-161.

<sup>16</sup> Mit dieser Aufteilung in Indifferenz- und Differenz-Bilder über Kinder beziehe ich mich auf: Ulrich, H.: Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung, in: Pädagogische Rundschau, 54/2000, S. 683-701.





durchläuft.<sup>17</sup> Die stufenspezifischen kognitiven Denkweisen und Weltbilder gelten jedoch als nicht kompatibel. Deshalb kann sich ein Kind, das sich z. B. auf der Stufe eines Primitiven befindet, nicht mit einem Erwachsenen verständigen.

Innerhalb des Recap-Modells wird das befremdliche kindliche Verhalten und Fragen als eine Vorform der Vernunft betrachtet. Durch die fortlaufende Entwicklung und Sozialisation wird dieser Mangel schrittweise behoben und die Fremdheit an das entwickelte, erwachsene Dasein angeglichen.

Sowohl das Logical-Modell als auch das Recap-Modell können in der neueren Kindheitsforschung als Differenz-Bilder gesehen werden, die im Gegensatz zu den Indifferenz-Bildern, pädagogische Maßnahmen als notwendig erachten. Kinder sollen durch Erziehung an die erwachsene Kultur und ihre Verhaltensweisen angeglichen und ihre Fremdheit überwunden werden.

Matthews kommt in seinem Artikel zu dem Schluss, dass wir zwar unsere Beziehung zu den Kindern reflektieren sollten, es jedoch bisher keine Theorie gibt, die uns eine Basis für eine solche Reflexion bieten könnte. „We need to have a good, well-worked-out theory of childhood – one that will integrate what we know about the intellectual and emotional development of children with a reasoned understanding of the status of children as moral agents. We do not now have such a theory.“<sup>18</sup>

Da wir heutzutage überwiegend mit Differenz-Bildern über Kinder zu tun haben, möchte ich aufzeigen, wie wir mit jener Differenz oder Fremdheit von Kindern umgehen bzw. wie schnell unsere innere Haltung diese Fremdheit enteignet bzw. sich aneignet und dadurch ein Gespräch im Sinne Matthews unmöglich macht.

---

<sup>17</sup> Matthews nimmt (abgesehen von diesem erwähnten Aufsatz) auch in seinem Buch *Philosophy of the Childhood* (a.a.O., S. 35ff.) auf Recap-Modell Bezug.

<sup>18</sup> Matthews, G.: *The Recapitulation Model*, a.a.O., S. 160.

die Würde der Zukunft ist unantastbar. der generationsübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas.

#### 4. Das Kind als Fremder

Das Phänomen der Fremdheit gibt es auf gleicher und auf früherer Stufe.<sup>19</sup> Auf gleicher Stufe sind dies z. B. fremde Kulturen. Die frühere Stufe lässt sich in phylogenetische (z. B. versunkene Kulturen) und individualgeschichtliche (z. B. Kinder) Fremdheit unterteilen. Darüber hinaus gibt es abartige Zustände wie Pathologien, Träume, Wahn u. v. m. Die angstvolle Faszination am Fremden basiert auf dem Prinzip der Ähnlichkeit-Andersheit: alle hier aufgeführten Gruppen sind anthropoid und fremdartig zugleich. Als Gegen- oder auch Überreaktion auf Fremdes kennen wir seine Aneignung bzw. seine Enteignung.<sup>20</sup>

Ein Beispiel der Aneignung kindlicher Fremdheit ist das bereits erwähnte Recap-Model. Es sieht die Kindheit als primitive Vorform der Vernunft. Seine geistige Welt gilt als *absolut* (vgl. lat. *abgelöst*) fremd zur erwachsenen, vernünftigen Welt. Erziehung ist innerhalb dieses Modells durch den Versuch bestimmt, dem Kind schrittweise die Welt zu erklären und es dadurch von seiner Unvernunft zu befreien. Die Fremdheit wird durch die einseitige Angleichung des Kindes an die Denkweise des Erwachsenen angeeignet.

Da auf der Basis eines solchen Bildes von Kindern die Kommunikationsstruktur asymmetrisch zugunsten des Erwachsenen ausfällt, umfasst das Gespräch im wesentlichen gut gemeinte Erklärungen der Welt, Anweisungen und Beurteilungen in Form von Lob und Tadel.<sup>21</sup>

Die Rückbindung des Recap-Modells an die Theorie der Fremdheit des Kindes hebt also einen weiteren Aspekt des Unbehagens Matthews gegenüber dieser Theorie hervor. Denn die Vorstellung von Kindern als Primitive (d.h. Fremde auf der ontogenetisch atavistischen Stufe) verstellt von vorne herein einen gleichberechtigten *Dialog*, in einem Sinne wie Matthews ihn anstrebt: „The

---

<sup>19</sup> Vgl. zum Phänomen der Fremdheit des Kindes: Meyer-Drawe K. und B. Waldenfels: Das Kind als Fremder, in: Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik, 46/1988, S. 271-278.

<sup>20</sup> Vgl. Meyer-Drawe, K. und Waldenfels, B.: Das Kind als Fremder, a.a.O., S. 272.

<sup>21</sup> Vgl. die Kritik an den Gesprächsgewohnheiten von Erwachsenen mit Kindern, in: Matthews, Dialogues with Children, a.a.O. S. 1ff.



most disturbing feature of the Recap Model (as I am understanding it) is that, according to that model, we are inevitably blocked from understanding our children and they from understanding us; culturally we and they are ineluctably isolated from each other. [...It] will go on giving us adults illicit justification for treating children as intellectual and emotional primitives (where, incidentally, our concept of the primitive may be just as fantasy-laden as our concept of childhood.)<sup>22</sup> Die Gefahr solcher Theorien liegt in ihrer Verselbständigung im Sinne einer self-fulfilling prophecy, d. h. wir kommen mit Kinder in kein Gespräch mehr, weil wir sie von vorne herein nicht für gleichwertige Gesprächspartner halten und dadurch eine solche Annäherung erst gar nicht versuchen.

Die andere Möglichkeit, Fremdheit zu „bewältigen“, ist die Enteignung. Bei der Enteignung werden alle Mängel des Fremden ins Gegenteil gewandelt: der „Wilde“ wird zum „Ideal des naturnahen Menschen“, die Krankheit zur heiligen Krankheit (z. B. Prüfung oder Einweihung) und das Kind zum eigentlichen und unverdorbenen Menschen. „Die Egozentrik wird beseitigt, indem das Fremde und Fremdartige an die Stelle des Eigenen und Eigenartigen tritt.“<sup>23</sup> Eine solche Haltung gegenüber Kindern birgt die Gefahr, dass Erwachsene wieder selbst zum Kind werden. Gerade im Zusammenhang mit der Kinderphilosophie, welche das Philosophieren als kindliche Tätigkeit sieht, besteht die Gefahr einer solchen Romantisierung.

Es lässt sich schließen, dass Theorien über Kinder eine bestimmte Haltung zur Folge haben. Daher ist die kritische Überprüfung verschiedener Modelle notwendig, um zu reflektieren, inwiefern sie eine offene Begegnung und Aussprache mit Kindern ermöglichen oder auch beschränken. „Entwicklungsmodelle, die Theorien über die Kindheit anbieten, die unsere Forschung voranbringen und unsere Anstrengungen, Kinder zu verstehen,

---

<sup>22</sup> Matthews, G.: The Recapitulation Model, a.a.O., S. 159f.

<sup>23</sup> Meyer-Drawe, K. und Waldenfels, B.: Das Kind als Fremder, S. 274.

die Würde der Zukunft ist unantastbar. der generationsübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas.

herausfordern, mögen viele nützliche Funktionen haben. Aber wir müssen wachsam sein, dass derartige Modelle unsere Kinder nicht karikieren und die Möglichkeiten einschränken, die sich uns eröffnen, wenn wir sie als unsere Partner akzeptieren.“<sup>24</sup>

## 5. Dimensionen der Fremdheit

Wie aber ist es nun möglich, die Fremdheit des Kindes zu akzeptieren und gleichzeitig der Gefahr der Enteignung bzw. der Aneignung zu entgehen? Vielleicht müssen wir an dieser Stelle das Phänomen der Fremdheit weiter eruieren, um aufzuzeigen, warum uns die Fremdheit des Kindes in besonderem Maße angeht.

Das Phänomen der Fremdheit begegnet uns auf drei Ebenen.<sup>25</sup> Die erste Ebene ist die „Andersheit des Anderen“. Sie ist Voraussetzung, um überhaupt eine Trennung von Eigenem und Fremdem zu erkennen. Die zweite umfasst die „Andersheit der fremden Ordnung“. Auf dieser Ebene geht es um den Zusammenstoß eigener und fremder Strukturen, so z. B. im Bereich der Sprache: Erwachsenen kann die Kindsprache genauso fremd sein wie umgekehrt dem Kind die Erwachsenensprache. Trotzdem ist Interdiskursivität prinzipiell möglich. Die dritte und hier wichtigste Ebene ist die „Andersheit meiner selbst“. Ich werde mir bewusst, dass auch ich mir nie vollkommen transparent bin: Dies betrifft sowohl meine physische Erscheinung (z. B. kann ich meinen Rücken, meine Augen etc. nicht selbst sehen), als auch mein Bewusstsein von mir selbst (z. B. mein Unbewusstes, Einzelheiten meiner Vergangenheit, meine frühe Kindheit). In der Regel versuchen wir jedoch z. B. durch das Styling unserer körperlichen Erscheinung, durch Psychoanalyse etc. diese eigene Fremdheit zu überwinden bzw. zumindest zu beeinflussen.

---

<sup>24</sup> Matthews, G.: *Phil. of the Childhood*, a.a.O., S. 52.

<sup>25</sup> Vgl. zu den drei Ebenen der Fremdheit: Meyer-Drawe, K. und Waldenfels, B.: *Das Kind als Fremder*, a.a.O., S. 275.



Das kindliche Verhalten wirkt gerade deshalb besonders beunruhigend, weil es einen Teil unserer selbst latent anrührt, welcher unserer Erinnerung nicht mehr zugänglich ist. „Die authentische Erfahrung des Kindes bei sich selbst und für uns ist versagte Erfahrung, aber als solche eine ständige Herausforderung, gestützt durch Vertrautheit und bestärkt durch Beunruhigung. Kinder sind uns fremd und nah in eins. Nur weil sie Fremde in der Nähe sind, ist ihre Andersheit für uns eine besondere, beunruhigende.“<sup>26</sup>

Mit diesem Theoried Hintergrund wird der Versuch des Recap-Modells verständlicher, jene Befremdlichkeit des kindlichen Verhaltens und Denkens auf eine Vorform der Vernunft zu reduzieren. Denn eine solche Theorie definiert damit das Erwachsensein als Überwindung der Unvernunft. Dadurch wird der Verlust der Kindheit weniger schmerzlich. Die Romantisierung als Enteignung der Kindheit ist jedoch nur ein absonderlicher Umkehrschluss, welcher die Fremdheit des Kindes ebenso nivelliert.

## 6. Die Zeit des Kindes

Ist es jedoch ethisch zu vertreten, Kinder in ihrer Fremdheit zu belassen? Ist die Differenz des Kindes nicht ein Imperativ zum pädagogischen Handeln? Haben wir nicht sogar die Aufgabe, Ihnen unsere Weltsicht zu übermitteln?

Wir haben gesehen, dass es bei Matthews im generationsübergreifenden Dialog über Sinn und Werte nicht um eine Methode, sondern um die Haltung des Pädagogen geht. Eine solche Haltung ruht auf bestimmten Vorstellungen über die Kindheit. Die Frage ist daher folgende: Welche Vorstellungen über Kinder sind überhaupt möglich, um einerseits Erziehung zu rechtfertigen, andererseits jedoch Kindern ihre Fremdheit und Neuheit zu belassen? Wie können wir Kindern begegnen ohne ihren Raum der Zukunft zu besetzen?

---

<sup>26</sup> Meyer-Drawe, K. und Waldenfels, B.: Das Kind als Fremder, a.a.O., S. 286.

die Würde der Zukunft ist unantastbar. Der generationsübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas.

Um auf diese Frage einzugehen, beziehe ich mich im folgenden auf Arendt und Lévinas. Beide entfalten fast gleichzeitig, jedoch unabhängig, voneinander eine Vorstellung von Kindern, welche die Unusurpierbarkeit ihrer subjektiven Zeit in den Vordergrund hebt. Durch diesen Vergleich wird deutlich, was das kindliche Geschenk der Zukunft für die aktuelle Werte- und Sinnfindung in unserer Gesellschaft bedeuten kann.

Wurde die Zeit bei Aristoteles als ein unpersönlicher „arithmos kineseos“ bzw. als „*numerus motus*“<sup>27</sup> (d. h. als Zahl in Bewegung) begriffen, so wird sie bei Heidegger bereits als Dasein des Menschen bestimmt. Und zwar als sein Sein zum Tode.<sup>28</sup> Doch auch bei Heidegger werden die drei zeitlichen Ekstasen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft von mir selbst aus entfaltet. Dadurch bleibt meine Zeit synchron: meine Zeit und meine Freiheit sind souverän.

Arendt teilt in ihrem Buch „*Vita activa*“<sup>29</sup> menschliches Tätigsein in drei Formen ein, nämlich das Arbeiten, Herstellen und Handeln. Diese drei Tätigkeiten spielen sich bei Arendt wiederum in unterschiedlichen Zeitformen ab.<sup>30</sup> Diese Zeitformen sind: die natürlich-zyklische und die linear-menschliche Zeit. Die zyklische Zeit steht für das unterschiedslose Werden und Vergehen in der Natur. Deshalb ereignet sich hierin die Arbeit als unterste Tätigkeit des Menschen. Unter Arbeit versteht Arendt das beständige Produzieren und Konsumieren auf der Ebene des bloßen Überlebens.

Innerhalb dieses steten Wandels kreieren wir jedoch durch die Herstellung von Gegenständen (die mittlere Tätigkeitsform bei Arendt) ein wenig Dauer und Kontinuität. Ein Stuhl, ein Tisch oder gar ein Haus überdauern oft ein Menschenleben. Die Möglichkeit und Aufgabe dieser hergestellten Dingwelt ist es also, dem Menschen inmitten der zyklischen Zeit der Natur und

---

<sup>27</sup> Aristoteles Physik, 219B2.

<sup>28</sup> Vgl. Heidegger, M.: *Sein und Zeit*, Tübingen 2001.

<sup>29</sup> Arendt, H.: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, a.a.O.

<sup>30</sup> Arendt, H.: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, a.a.O., 28ff.



der Arbeit, eine beständige Heimat zu schaffen. Dank ihrer Existenz werden Kinder immer schon in eine bestehende Welt hineingeboren: in ein Haus, eine Stadt, eine feste Umgebung. Doch sowohl das Arbeiten als auch das Herstellen gehören beide in den Bereich des Privaten und machen daher nicht das Eigentliche des Menschseins aus.

Die höchste Tätigkeit ist bei Arendt nämlich das Handeln. Es gehört dem öffentlichen Bereich an und vollzieht sich, im Gegenteil zum Arbeiten und Herstellen, immer in einer Mitwelt, d. h. in einem Gewebe von Worten und Taten. Das Handeln ereignet sich für Arendt in der linearen Zeit, welche die spezifisch menschliche Zeitform ist. Durch die Einmalig- und Unvorhersehbarkeit des Handelns bricht der Mensch aus der zyklischen Zeit der Natur aus. Bereits mit seiner Geburt bringt jeder Mensch einen Neuanfang in diese Welt. Bei jeder Geschichte ist der erste Schrei ein freier Seinsakt, mit dem sämtliche Möglichkeitsräume mit einem Male vor ihm ausbrechen. „Weil jeder Mensch auf Grund des Geborenses ein *initium*, ein Anfang und Neuanfänger in der Welt ist, können Menschen Initiative ergriffen, Anfänger werden und Neues in Bewegung setzen.“<sup>31</sup> Dies ist jedoch auch die Krux, denn niemand kann die Folgen seines Handelns vorhersehen: sie brechen vielmehr unaufhaltsam aus ihm hervor. Daher wird dieses große Geschenk des Neuanfangs mit jedem Schritt kleiner, denn jede Handlung biegt uns zurück auf die Konsequenzen unserer Vergangenheit.

„[Doch das] Heilmittel gegen diese Unwiderruflichkeit – dass man Getanes nicht rückgängig machen kann, obwohl man nicht wusste, und nicht wissen konnte, was man tat – liegt in der menschlichen Fähigkeit, zu verzeihen. Und das Heilmittel gegen Unabsehbarkeit – und damit gegen die chaotische Ungewissheit alles Zukünftigen – liegt in dem Vermögen, Versprechen zu geben und zu halten.“<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Arendt, H., *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, a.a.O. S. 215.

<sup>32</sup> Arendt, H.: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, a.a.O., S. 301.

die Würde der Zukunft ist unantastbar. Der generationsübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas.

Ich möchte diesen letzten Gedanken des Vergebens und Versprechens auf ihre Vorstellung der Zeit erweitern und vorschlagen, dass Kinder uns durch ihren Neuanfang von der Vergangenheit entbinden. In der Begegnung zwischen den Generationen schenken wir den Kindern unsere Vergangenheit als Tradition, doch das Geschenk, das sie uns bringen, ist ihre Zeit, ihre Zukunft, ihr neues Zeichen in der Welt. Die Zeit der Kinder fällt in unsere ein, nimmt etwas, trägt es weiter in einen offenen und unbesetzten Raum der Zukunft.

Gerade hier möchte ich an Lévinas' Gedanken zur Diachronie des Anderen<sup>33</sup> anknüpfen, um in Anschluss an die Überlegungen Matthews eine ethische Haltung zu finden, welche im Dialog mit Kindern die Räume der Zukunft offen hält.

Obgleich bei Arendt die lineare Zeit in den intersubjektiven Bereich des Handelns fällt, bleibt die Zeit immer meine Zeit. Lévinas hinterfragt dagegen die Begegnung zweier souveräner Zeiten. Er richtet seinen Blick auf jenen Ort, wo ein Anderer (das Kind) in meine Zeit einbricht.

„[D]ie Zukunft ist das, was nicht ergriffen wird, was uns überfällt und sich unser bemächtigt. Die Zukunft, das ist das andere. [...] Die Situation des Von-Angesicht-zu-Angesicht wäre der eigentliche Vollzug der Zeit; das Übergreifen der Gegenwart auf die Zukunft ist nicht die Tat eines einsamen Subjekts, sondern das intersubjektive Verhältnis.“<sup>34</sup> Dort, wo eine andere Zeit in meine einfällt, entsteht ein Riss. Die fremde Zeit ordnet sich jedoch mir nicht unter, sondern seine Freiheit kommt mir in die Quere.<sup>35</sup> Seine Anwesenheit zwingt mich zur Verantwortung vor dem Geschehenen. Sein Blick, meine Sichtbarkeit lassen keinen Ausweg. Ich bin seine Geisel, ich muss mich stellen.

---

<sup>33</sup> Um die Zeit des Kindes bei Lévinas zu explizieren, beziehe ich mich hauptsächlich auf die drei Werke: Lévinas, E.: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, München 1993, ders.: Die Zeit und der Andere, Hamburg 1984 sowie auf sein späteres Werk, das seine Gedanken noch einmal radikalisiert: ders.: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, Freiburg; München 1992.

<sup>34</sup> Lévinas, E.: Die Zeit und der Andere, a.a.O., S. 48 und 51.

<sup>35</sup> Lévinas, E.: Totalität und Unendlichkeit, a.a.O., S. 438.





Dieser Blick duldet nicht das einfache Übernehmen meiner Vergangenheit, die mir längst nicht mehr gehört, sondern unterwirft mich dieser Gegenwart, dem Gegenwärtigsein des Anderen, dem ich als ganze Person antworten muss. „Vorladung zur Identität wegen der Antwort der Verantwortung, in der man sich nicht ersetzen lassen kann, ohne schuldig zu werden.“<sup>36</sup> Die Geschichte ist kein Objekt, das wir auf uns nehmen. Die Geschichte ist ein Imperativ für die Zukunft.

Kinder möchten eine Antwort. Es genügt nicht, zu verantworten, zu erklären oder Anweisungen für die Zukunft zu geben. In der Begegnung mit Kindern müssen wir uns einer anderen Zeit, einer fremden Zukunft stellen und gegenwärtig Antwort stehen.

In einer solchen Begegnung bin ich vorgeladen. Meine Zeit wird im Bewusstsein all dessen aufgebrochen in eine andere Zeit. Ich stelle mich einer Zukunft, die mich immer schon flieht. Diese Situation nennt Lévinas die Diachronie.

Die Diachronie beginnt bereits in der Begegnung mit einem anderen Menschen, findet aber seine Erfüllung in der Elternschaft. Denn das Kind ist, wie auch weiter oben schon ausführlich nachgezeichnet, ein Fremder in besonderem Maße. Und so sagt auch Lévinas: „Der Sohn, das bin ich, der ich mir selbst fremd bin.“<sup>37</sup> Durch diese Bejahung einer fremden Zeit entsteht ein freies Kind ex nihilo. „Als meine Zukunft und nicht meine Zukunft, als eine Möglichkeit, die mir zukommt, aber auch Möglichkeit des Anderen ist.“<sup>38</sup> Da aber das Kind weder mein Werk noch meine Schöpfung ist, kann meine Beziehung zu ihm weder in Kategorien des Wissens noch des Könnens beschrieben werden.

Durch das Erlernen von Kulturtätigkeiten und Gebrauchen der Gegenstände führen Kinder unser Leben und unsere Subjektivität fort. Doch

---

<sup>36</sup> Lévinas, E.: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, a.a.O., S. 311.

<sup>37</sup> « ...il est moi. C'est moi, étranger à soi. » Lévinas, E.: Totalität und Unendlichkeit, a.a.O., S. 391.

<sup>38</sup> Lévinas, E.: Totalität und Unendlichkeit, a.a.O., S. 392.

die Würde der Zukunft ist unantastbar. Der generationsübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas.

Andererseits ist die Zukunft des Elternteils nicht die Zukunft des Kindes. Jedes Kind ist ein Bruch mit der Geschichte. Dadurch übernehmen Kinder die Verantwortung, wenn es für uns bereits zu spät ist. Geschichte wird diskontinuierlich. Doch wenn wir den Raum der Kinder usurpieren, gibt es kein Ende der Verstrickungen der Geschichte.

„Die Transzendenz ist Zeit und geht zum Anderen. Aber der Andere ist nicht Ziel: Er hält die Bewegung des Begehrens nicht an. Der Andere, den das Begehren begehrt, ist noch Begehren, die Transzendenz transzendiert hin auf den, der transzendiert – dies ist das wahre Abenteuer der Vaterschaft, der Trans-Substantiation; es gestattet, über die bloße Erneuerung des Möglichen in dem unvermeidlichen Alterungsprozess des Subjekts hinauszugehen.“<sup>39</sup>

## 7. Resümee: Der philosophische Dialog als Chiasmus der Lebenswelten von Erwachsenem und Kind

Auf der Basis der beiden vorangegangenen Theorien möchte ich abschließend versuchen, die ethische Haltung freizulegen, welche hinter Matthews philosophischen Dialogen mit Kindern verborgen liegt. Dadurch möchte ich Matthews Dilemma zwischen der Notwendigkeit einer Theorie über das Kind einerseits und ihrer Unmöglichkeit andererseits mildern.

In seinem Prolog zu dem Buch „Dialogues with Children“ verweist Matthews auf seine zwei Hauptanliegen: 1. Erwachsene für die Fragen der Kinder zu interessieren, um auf die kindliche Fähigkeit, über primärphilosophische Fragen nachzudenken, hinzuweisen und 2. zu zeigen, dass dadurch eine Beziehung zu Kindern ermöglicht wird, die frei ist von jeglicher Herablassung, sprich: einer Beziehung, die sich nicht in den Ordnungen von Versuchsleiter und Objekt, Wissender und Nicht-Wissender, umsorgender Pädagoge und Empfänger dieser Sorge abspielt.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Lévinas, E.: Totalität und Unendlichkeit, a.a.O., S. 394.

<sup>40</sup> Matthews, G.: Dialogues with Children, a.a.O., S. 3.



Sehr oft befinden wir Pädagogen uns jedoch in einem vertikalen Dialog mit dem Kind. D. h. wir Erwachsene erklären dem Kind die Welt, geben Anweisungen oder stellen Fragen, deren Antworten wir schon zu wissen glauben<sup>41</sup>. In Rekurs auf die oben erwähnte Theorie der Fremdheit des Kindes sagen Waldenfels/Meyer-Drawe: „Die Trennung von Eigenem und Fremdem gelingt um so mehr, je mehr der Diskurs reproduktiv und applikativ bleibt und sich auf die Wiedergabe und Weitergabe eines prägfabrierten Sinnes beschränkt.“<sup>42</sup> D. h. innerhalb einer solchen Kommunikationsstruktur kann keine wirkliche Begegnung zwischen Erwachsenem und Kind stattfinden.

Was wir jedoch nur selten mit Kindern besprechen, sind solche Dinge, die uns selbst erstaunen oder problematisch erscheinen.<sup>43</sup> „What has not been taken seriously, or even widely conceived, is the possibility of tackling with children, in a relationship of mutual respect, the naively profound questions of philosophy. I hope that what follows will convince my readers that children can help us adults investigate and reflect on interesting and important questions and that the children’s contributions may be quite as valuable as any we adults have to offer.“<sup>44</sup>

Das Wagnis, welches Matthews eingeht, ist der Dialog vis-à-vis. Er wendet sich nicht an den Mangel, sondern an das „Hohe“ im Kind. Dies geschieht umso eindringlicher, als der philosophische Dialog über Sinn und Werte, Erwachsene wie Kinder gleichermaßen berührt. Die Philosophie ist kein Gebiet des Wissens, sondern vielmehr des Staunens, Hinterfragens und

---

<sup>41</sup> Matthews weist in diesem Zusammenhang auf ein Missverständnis der sokratischen Methode hin. Häufig wird diese Methode so verstanden, als würde man durch Fragen den Zögling auf das „richtige Ergebnis“ einer Aufgabe bringen (vgl. dazu den *Menon* Dialog von Platon), welche der Pädagoge von vorne herein weiß. Dies ist jedoch nur ein verkürztes Verständnis der sokratischen Dialoge. Vgl. hierzu Matthews, G.: Vom Nutzen der Perplexität, a.a.O., S. 11 und ders.: *Socratic Perplexity and the Nature of Philosophy*, New York 1999.

<sup>42</sup> Meyer-Drawe, K. und Waldenfels, B., *Das Kind als Fremder*, a.a.O., S. 275.

<sup>43</sup> Matthews, G.: *Dialogues with Children*, a.a.O., S. 2.

<sup>44</sup> Matthews, G.: *Dialogues with Children*, a.a.O., S. 3.

die Würde der Zukunft ist unantastbar. der generationsübergreifende Dialog über Philosophie und Werte bei G. Matthews im Diskurs mit H. Arendt und E. Lévinas.

Denkens.<sup>45</sup> Hier gibt es kein vorgefertigtes Kommunikationsmuster und kein Denkschema. Die Rolle des Wissenden bringt hier keinen Vorteil. Deshalb ist der Erwachsene in der gemeinsamen Kreation von Sinn und Werten der Fremdheit kindlichen Denkens am meisten ausgeliefert. Zur Begegnung zwischen Eigenem und Fremden schließen Waldenfels/Meyer-Drawe: „Die Trennung von Eigenem und Fremdem gelingt aber um so weniger, je produktiver der Diskurs ist und je mehr er dazu beiträgt, neue Verständnisbedingungen zu schaffen und Maßstäbe zu verändern, anstatt sie bloß anzuwenden.“<sup>46</sup> D. h. in einem Gespräch, das beide belangt und in dem Sinn neu kreiert wird, ereignet sich ein Chiasmus zwischen Kind und Erwachsenem. Dies ist jene Nahtstelle, wo Gegenwärtiges und Zukünftiges sich kreuzen. Erwachsene *verbinden* die Kinder mit der Vergangenheit durch Weitergabe einer Tradition, Kinder *entbinden* die Erwachsenen von dieser Vergangenheit durch ihren Neuanfang und werfen Netze der Hoffnung in eine neue Zukunft.

Eine solche Konfrontation im philosophischen Gespräch kann verwirrend oder auch verstörend sein. Matthews selbst beschreibt, wie ihn das philosophische Gespräch über Angst mit Kindern aus dem Ghetto öfters überwältigte.<sup>47</sup> Doch erst in einer solchen Spannung, wo uns Anderes überrascht und verwirrt, werden Kinder zu *gleichwertigen*, jedoch nicht *gleichartigen* Gesprächspartner. Hier muss der Pädagoge (vgl. die etymologische Bedeutung, nämlich: griech. *paid-agogós*, also Führer des Kindes auf seinem Nachhauseweg) seine Führungsposition aufgeben und zum vertrauensvollen „Weggefährten“, bzw. gemeinsam mit dem Kind, „Pfad-Finder“ auf einem Weg werden, den beide nicht kennen und nun gemeinsam neu beschreiten.

---

<sup>45</sup> Vgl. zum Philosophieverständnis Matthews in: ders.: Denkproben, a.a.O., S. 107.

<sup>46</sup> Meyer-Drawe, K. und Waldenfels, B.: Das Kind als Fremder, a.a.O., S. 275.

<sup>47</sup> Vgl. Matthews, G.: Vom Nutzen der Perplexität, a.a.O., S. 14.