



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der philosophische Diskurs in Kinderbüchern.
Eine Analyse der Anforderungen an illustrierte
Kinderbücher der Gegenwart als Grundlage für das
Philosophieren mit Kindern“

verfasst von / submitted by

Mag. Christiane Kopf, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 299 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /

degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Psychologie und
Philosophie und UF Deutsch UniStG

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann

Vorwort

Die Idee, mich mit dem Thema des philosophischen Diskurses in nichtphilosophischen Kinderbüchern auseinander zu setzen, entstand durch den Besuch des Lese- und Arbeitskreises „Philosophieren mit Kindern“ der am Fachdidaktikzentrum Psychologie-Philosophie der Universität Wien mehrere Semester angeboten wurde. Dieser Lese- und Arbeitskreis behandelte theoretische und praktische Grundlagen zu diesem Thema sowie Fragestellungen der möglichen Umsetzung und Implementierung im Regelschulwesen von „Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsgegenstand. Als offene Gruppe umfasste der Lese- und Arbeitskreis „Philosophieren mit Kindern“ interessierte Laien und Philosophiestudenten, Pädagogen, die in ihrer Praxis mit philosophischen Fragen von Kindern konfrontiert waren, und Experten, die an einem Institut für „Philosophie mit Kindern“ im In- oder Ausland eine Ausbildung absolviert hatten.

Während der Arbeitskreissitzungen, in denen die theoretisch fundierte Methodenlandschaft des „Philosophieren mit Kindern“ behandelt wurde, beobachtete ich, da auch persönliche Erfahrungsberichte aus der Praxis Platz fanden, eine bestimmte Methodenvorliebe im Arbeitsalltag der Pädagogen. Am häufigsten wurden Erfahrungen mit Geschichten besprochen, die Kinder zum Weiterdenken und Philosophieren anregen sollten. Da erst zwei der „philosophical novels“ von Matthew Lipman ins Deutsche übersetzt wurden, sind Pädagogen für den textbasierten Einstieg gezwungen, auf Geschichten zurückzugreifen, die nicht oder nicht vorrangig aus philosophischem Interesse geschrieben wurden. In den Berichten aus der Praxis wurde deutlich, dass die Auswahl der Geschichten für das „Philosophieren mit Kindern“ meist intuitiv und nicht nach definierten Kriterien stattfand.

Diese Tatsache weckte mein Interesse und ich beschloss, in meiner Diplomarbeit der Frage nachzugehen, welche Kriterien Geschichten nach den Theorien der verschiedenen Schulen von „Philosophieren mit Kindern“ erfüllen müssen, um für die Anwendung als Gesprächsanlass geeignet zu sein. Mit dieser Arbeit verfolge ich das Ziel, Hilfestellung für Pädagogen in der Praxis zu geben, um geeignete nichtphilosophische Kindergeschichten von ungeeigneten zu unterscheiden. Dazu soll ein Kriterienleitfaden erstellt werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangssituation	1
1.2	Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit	2
1.3	Vorgehensweise und Untersuchungsgegenstand	3
2	Theoretische Grundlagen	4
2.1	Philosophie und Bildung	4
2.2	Philosophie und Kinder	9
2.3	Philosophieren mit Kindern	14
2.4	Das Philosophische Gespräch	20
3	„Kinderphilosophische“ Ansätze	26
3.1	Matthew Lipman	27
3.2	Gareth B. Matthews	36
3.3	Ekkehard Martens	42
4	Texte als Gesprächsanlass	49
4.1	Philosophische Texte	51
4.1.1	Für Kinder verfasste philosophische Texte	51
4.1.2	Klassische philosophische Texte	53
4.2	Nichtphilosophische Texte	54
4.2.1	Kinder- /Bilderbücher	54
4.2.2	Volks- und Kunstmärchen	56
4.2.3	Fabeln	57
4.3	Weitere textbasierte Einstiege	59
5	Darstellung des Forschungsplans	60
5.1	Der Untersuchungsgegenstand	60

5.2	Bestimmung der Kriterien	62
5.2.1	Philosophisches Thema	63
5.2.2	Dialogform	63
5.2.3	„Community of inquiry“ des Textes	64
5.2.4	Offenes Ende	65
5.2.5	Fragen und Neugierde im Text	65
5.2.6	Anwendbarkeit philosophischer Werkzeuge	66
5.2.7	Sprachliche Einfachheit, Textlänge und lebensweltlicher Bezug der Handlung	68
5.3	Auswahl des Untersuchungsgegenstandes	69
6	Analyse	70
6.1	Das kleine Ich bin Ich	71
6.2	Das Städtchen Drumherum	74
6.3	Der Grüffelo	79
6.4	Post für den Tiger	84
6.5	Irgendwie Anders	88
6.6	Das gehört mir	92
7	Ergebnisdarstellung	96
7.1	Zusammenfassung	97
7.2	Schlussfolgerung	98
7.3	Ausblick	102
	Literaturverzeichnis	104
	Anhang	110
	Abstract	112
	Lebenslauf	113

1 Einleitung

1.1 Ausgangssituation

Philosophieren als Tätigkeit ist das Grundgerüst für das Verstehen weiterer Disziplinen. Im Vordergrund steht das Erlernen des verknüpften Denkens durch das Fragen und das kritische Hinterfragen der eigenen Gedanken und Aussagen. Doris Daurer (1999) formuliert drei Grundpfeiler, auf denen das „Philosophieren mit Kindern“ fußt:

„dem Staunen (vgl. Aristoteles, Platon)

dem Zweifel (vgl. Descartes, der den radikalen Zweifel zur Methode erhob)

und dem Betroffensein (vgl. Jaspers, der das Betroffensein und damit den Ursprung des Philosophierens durch das Absurde motiviert sieht)¹

Philosophie als Unterrichtsprinzip verfolgt nach CHRISTIAN GEFERT (2005) das Ziel der Emanzipation von vorgegebenen Deutungsmustern und der Entwicklung hin zur Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler. Für das Selbstdenken und kritische Hinterfragen mit Kindern im Unterricht werden häufig Geschichten als Impuls verwendet. Diese beliebte kinderphilosophische Methode beruht auf MATTHEW LIPMANS ersten erfolgreichen Buch *„Harry Stottlemeier’s Discovery“* (1974), worin der Protagonist Harry Stottlemeier und dessen Freunde eine selbstreflektierende Forschergemeinschaft bilden. Sie suchen und entdecken gemeinsam neue Wege des Denkens. *„Harry Stottlemeier’s Discovery“* ist für Jugendliche ab der 5. und 6. Schulstufe verfasst und im anglo-amerikanischen Sprachraum verbreitet. 1983 erschienen Harrys Entdeckungen auch auf Deutsch.

¹ Daurer (1999), S 21-22.

Es gibt viele Kinder- und Jugendbücher mit philosophischem Gehalt. Manche Bücher, so wie zum Beispiel „*Sophies Welt*“ (1991) von JOSTEIN GAARDNER, machen die Philosophie(geschichte) direkt zum Gegenstand. Andere Kinder- und Jugendbücher führen über konkrete Probleme und auftretende Fragestellungen eines Themas zu einem eigenen Philosophieren. Diese Kinderbücher sind jene, die

„[...] nicht oder zumindest nicht vorrangig aus philosophischem Interesse geschrieben und gestaltet sind, die aber vielleicht gerade deswegen und konkreter aufgrund ihrer inhaltlichen, sprachlichen und bildnerischen Gestaltung aus philosophischer Perspektive besonders interessant und anregend sind.“²

Illustrierte Kinderbücher beinhalten neben Inhalten und Sprache zusätzlich Bilder zur philosophischen Rezeption. Vor allem für jüngere Kinder (vor und am Beginn des lesefähigen Alters) kann das Bildmaterial zum Verstehen von philosophischen Inhalten positiv beitragen und philosophische Gedankengänge und sprachlichen Ausdruck unterstützen.

1.2 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

In der Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, welchen Anforderungen Geschichten standhalten müssen, um als methodisches Ausgangsmedium für das „Philosophieren mit Kindern“ verwendet werden zu können. Dazu werden die methodischen Konzepte der verschiedenen Schulen des „Philosophierens mit Kindern“ von MATTHEW LIPMAN, GARETH B. MATTHEWS und EKKEHARD MARTENS, nach wesentlichen Kriterien untersucht. Im Anschluss wird in der Arbeit ausgewählte Kinderliteratur der Gegenwart, welche nicht bzw. nicht vorrangig aus philosophischen Interessen geschrieben und gestaltet wurde, auf das Zutreffen dieser Kriterien untersucht.

² Petermann (2007), S. 11.

Die Forschungsfrage lautet:

Inwieweit können illustrierte nichtphilosophische Kinderbücher der Gegenwart als methodische Grundlage zum „Philosophieren mit Kindern“ angewendet werden?

1.3 Vorgehensweise und Untersuchungsgegenstand

Um eine theoretische Basis zu schaffen, stellt die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Philosophie und Bildung“, „Philosophie und Kinder“, „Philosophieren mit Kindern“ und „Das philosophische Gespräch“ den Einstieg in die Diplomarbeit dar. Anschließend werden die unterschiedlichen Schulen des „Philosophierens mit Kindern“ nach Matthew Lipman, Gaeth B. Matthews und Ekkehard Martens beleuchtet und die damit verbundenen methodischen Ansätze erklärt.

Im weiteren Verlauf konzentriert sich die Arbeit auf die Methode „Texte als Sprech Anlass“ und erläutert den Unterschied zwischen philosophischen und nichtphilosophischen Texten als Gesprächsanlässe in der Praxis. In Vorbereitung auf die Analyse wird der Untersuchungsgegenstand näher beleuchtet. Anschließend folgt die Extraktion jener Kriterien aus den verschiedenen kinderphilosophischen Konzepten, die in den Geschichten enthalten sein müssen, um für ein philosophisches Gespräch mit Kindern geeignet zu sein. Daraus ergibt sich ein Kriterienkatalog, mit Hilfe dessen jede nichtphilosophische Geschichte auf Eignung für das „Philosophieren mit Kindern“ überprüft werden kann.

Im Anschluss an den theoretischen Teil werden ausgewählte illustrierte Kinderbücher der Gegenwartsliteratur anhand des erstellten Kriterienkatalogs analysiert. Um hier größtmögliche Aktualität und Objektivität gewährleisten zu können, werden die zu untersuchenden Bilderbücher beim deutschsprachigen Sortimentsbuchhandel Thalia in der

Kategorie „Preisgekrönte Kinderbücher“ nach Verkaufsrang (www.thalia.at) ausgewählt. Die Untersuchung soll die Frage beantworten, ob illustrierte nichtphilosophische Kinderbücher der Gegenwart als methodische Grundlage zum Philosophieren mit Kindern herangezogen werden können oder nicht.

Die Analyse wird die Grundlage der Schlussfolgerungen darstellen. Durch die Analyse der Kinderbücher soll auch die Klärung der Frage möglich sein, ob eine philosophische Ausbildung für Pädagogen notwendig ist, um den philosophischen Gehalt eines Bilderbuches zu erkennen.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel wird eine theoretische Basis geschaffen, die veranschaulichen soll, unter welchem Verständnis und unter welchen Bedingungen die folgenden Begriffe in der vorliegenden Arbeit verwendet und bearbeitet werden.

2.1 Philosophie und Bildung

In diesem Abschnitt soll geklärt werden, welchen Zweck und Sinn Philosophie in Bildungskontexten erfüllen soll. *MARTENS (2003)* erkennt einen eindeutigen Unterschied zwischen Philosophie als Tatbestand und Philosophieren als Tätigkeit. Er versteht unter Philosophie als Tatbestand Erkenntnisse, Theorien und Produkte der Tradition der wissenschaftlichen Fachdisziplin Philosophie, während Philosophieren als Tätigkeit den Prozess des Erkennens darstellt.³ In diesem Sinne ist Philosophie, wie auch zum Beispiel Sokrates und Wittgenstein postulieren, keine Lehre, sondern eine Tätigkeit. Für Martens stellen Philosophie und Philosophieren keine Gegensätze dar, sondern diese Begriffe und die

³ vgl. Martens (2003), S. 15.

damit verbundene Tätigkeiten hängen untrennbar miteinander zusammen. Er argumentiert dies wie folgt:

„Philosophie als Tatbestand lässt sich nicht ohne Philosophieren als Tätigkeit verstehen, prüfen und weiterentwickeln. Umgekehrt ist auch das Philosophieren zumindest implizit vorgeprägt durch Überlegungen oder Erkenntnisse der vorangegangenen Philosophie [...]“⁴

Trotz der notwendigen Verbindung zwischen Philosophie als Tatbestand und Philosophieren als Tätigkeit, liegt in der jüngeren philosophiedidaktischen Diskussion der Fokus auf dem Kompetenzerwerb, nicht auf dem Wissenserwerb.

In diesem Sinne kann Philosophieren als unabgeschlossener, sich wiederholender Prozess des Deutens von Deutungen verstanden werden, der es ermöglicht, immer bessere und weiter reichende Deutungen zu artikulieren.⁵ Philosophie stellt demnach ein Tun dar, das mit dem Ziel der „Klärung von Gedanken“ zusammengefasst werden kann.⁶

Philosophie ist für IMMANUEL KANT (1724 – 1804) die Frage und der Klärungsversuch der Grundbedingungen unseres Wissens, Handelns, Hoffens und Menschseins und stellt für ihn den „kritischen Weg“ dar. Um die „Klärung der Gedanken“ zu unterstützen, formuliert Kant drei Prinzipien:

- „1. Selbst zu denken,*
- 2. Sich in der Stelle eines Anderen denken, und*
- 3. jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken.“⁷*

⁴ Martens (2003), S. 15.

⁵ vgl. Gefert (2005), S. 137.

⁶ vgl. Münnix (2005), S. 102.

⁷ Kant (1800), S. 84.

In der ersten Maxime geht es Kant um die vorurteilsfreie, aufgeklärte und zwangsfreie Denkart. Dieser Regel liegt der Grundsatz der Aufklärung, das bedeutet den Gebrauch des eigenen Erkenntnisvermögens, der eigenen Vernunft, der Ausbildung von Mündigkeit und Kritikfähigkeit sowie die Befreiung von Passivität, Schwärmerei und Aberglauben, zugrunde. Das zweite Prinzip nennt Kant die erweiterte Denkart und fordert damit Empathie jedes Einzelnen. Vom subjektiven Standpunkt aus soll sich jeder Mensch in der Urteilsbildung bemühen, sich in andere hineinzusetzen, um dadurch die eigene Weltsicht zu erweitern. Das eigene Denken soll durch das Einbeziehen und Abwägen anderer Positionen auf seine Verallgemeinerbarkeit überprüft werden und im besten Fall in der Begründung eigener vernünftiger Urteile enden. Kant vertritt die Meinung, dass die erweiterte Denkart der Wahrheitsfindung und der Berichtigung von Irrtümern oder Fehlern verhelfen kann. Die dritte Maxime bezeichnet Kant als die konsequente oder bündige Denkart und strebt damit Widerspruchsfreiheit im Denken an. Er fordert, das eigene Denken immer auf Schlüssigkeit zu überprüfen und zu reflektieren. Dies erfordert ein hohes Maß an Selbstkritik.⁸

Diese drei Prinzipien verfolgen nicht nur das Ziel der „Klärung der Gedanken“ hinsichtlich der weltanschaulichen Sicht jedes Einzelnen, sondern streben durch die Forderung der Selbstaufklärung, der Empathie und der Selbstkritik eine Persönlichkeitsbildung hin zur Mündigkeit im Sinne von Selbstbestimmung und Unabhängigkeit jedes Individuums an.

In Zusammenhang mit Kants Maximen kann das von CHRISTIAN GEFERT (2005) formulierte Ziel für die Philosophie im Bildungskontext gesehen werden:

⁸ vgl. Münnix (2005), S. 102.

„Das Ziel philosophischer Bildungsprozesse besteht darin, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, lebensweltlich vorgefundene Deutungen in einem unabgeschlossenen Prozess erneut zu deuten, um immer bessere, weiter reichende Deutungen zu formulieren. Der Philosophieunterricht ist demnach ein Ort für die Entfaltung von Reflexionen [...]. Mit Hilfe dieser Deutungskompetenz kann es gelingen, sich von unhinterfragten Deutungsmustern der Lebenswelt zu emanzipieren.“⁹

Um Vorausgesetztes neu zu deuten, müssen die Schülerinnen und Schüler selbst denken (erstes Prinzip). Um bessere, weiter reichende Deutungen formulieren zu können, ist die Bereitschaft zur Horizonterweiterung und Empathie von den Schülerinnen und Schülern gefordert (zweites Prinzip). Dies soll in einem Rahmen stattfinden, in dem Selbstreflexion und –kritik erwünscht und erlaubt ist (drittes Prinzip). Ziel ist die Emanzipation und die Entwicklung hin zur Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler.

ROBERT SPAEMANN (1983) definiert Philosophie oder Philosophieren sinngemäß ähnlich wie Kant und Gefert als einen *„kontinuierlichen Diskurs über letzte Fragen.“*¹⁰

Spaemanns Konzept enthält wesentliche Gedanken für eine Definition, was Philosophie ist, und welchen Zweck und Sinn sie im Bildungskontext haben soll. Zuerst stellt sich die Frage nach den Inhalten der „letzten Fragen“. Um unsere normale Lebenspraxis, die bereits vielfältige Facetten wie persönliche, soziale und wissenschaftliche Bereiche umfasst, zu verstehen und zu bewältigen, nehmen wir Voraussetzungen an, die wir als selbstverständlich einschätzen. Spaemanns sogenannte „letzte Fragen“ hinterfragen diese Selbstverständlichkeiten und zeigen damit, dass diese Annahmen bloß scheinbar selbstverständlich sind. Anders formuliert

⁹ Gefert (2005), S. 138.

¹⁰ Spaemann (1983), S. 105.

beginnt die Philosophie dort, wo andere Wissenschaften stehen bleiben, denn im philosophischen Weiterdenken oder wie Gefert es ausdrückt, im Formulieren von besseren und weiter reichenden Deutungen, stößt sie auf Grundfragen, die geklärt werden wollen. Selbst wenn man alles von einer Sache glaubt zu wissen, bleibt letztlich noch die Frage, wie man persönlich zu ihr steht. Als oberste „letzte Frage“ lässt sich demnach folgende existentielle Frage nennen: Welche Bedeutung hat die Sache für mein persönliches Leben als Mensch?¹¹

Methodisch fordert Spaemann in seiner Definition einen „kontinuierlichen Diskurs“. Er versteht darunter ein argumentatives Verfahren, das die umfassende Denkgeschichte miteinbezieht. Im Gegensatz dazu stehen philosophische Diskurse, die spontan in einer bestimmten Situation geführt werden. Nach Spaemann ist die konkrete Situation für die Entstehung von Philosophie ein wesentliches Moment, da philosophische Diskurse aus persönlicher und gesellschaftlicher Perspektive in der jeweiligen Zeit entspringen, jedoch sollen diese an die bereits vorliegende Philosophie anknüpfen. Mit Kontinuität meint Spaemann nicht nur die Anknüpfung an vergangene, bereits vorliegende Philosophie, sondern auch deren Fortentwicklung unter Berücksichtigung neuer Faktenlage und Erfahrungen. Spaemann fordert von den Personen, die sich in diesem kontinuierlichen Diskurs befinden, eine Haltung von Neugierde und wechselseitigen Respekt einzunehmen.¹²

In den dargestellten Definitionsmöglichkeiten von Philosophie im Bildungskontext konnte deutlich gemacht werden, dass das primäre Ziel von Philosophie im Unterricht das Erlernen des methodischen Philosophieren-Könnens ist. Dabei erfolgt Philosophie aus der Innensicht der am Diskurs Beteiligten. Es findet ein engagierter, dialogischer und produktiver Prozess der Selbsterkenntnis und des Deutens autonomer Personen statt. Scheinbar widerspricht dies jedoch dem objektiven Lernen

¹¹ vgl. Huber (2006), S. 23.

¹² vgl. Martens (2003), S. 17-18.

und Lehren der Institution Schule, die das Kennenlernen von Philosophie aus der Perspektive einer dritten Person (der Lehrperson) fordert. Dieses Dilemma kann im Sinne von Kant und Gefert durch das Moment der Selbstreflexion und Selbstkritik und durch Spaemanns geforderten Aspekt der Kontinuität aufgelöst werden. Dadurch gelingt es, philosophische Fragen aus der subjektiven Perspektive zu lösen und diese nach allgemeingültigen, personenunabhängigen Kriterien zu prüfen.

2.2 Philosophie und Kinder

Blickt man in die Philosophiegeschichte zurück, so findet man bereits in der griechischen Antike Hinweise die darauf schließen lassen, dass Kinder in der frühen Philosophie eine Rolle gespielt haben.

Das selbstständige Nachdenken von Kindern wurde schon in der Antike als wünschenswerte Tätigkeit für die Charakterbildung der Heranwachsenden betrachtet. Bereits im 6. Jahrhundert v. Chr. beschäftigte sich THEANO VON KROTON mit der Frage, wie Kinder sich über das eigene Verhalten bewusst werden können. Ein gutes Leben besteht nach Theano aus körperlicher Arbeit und geistiger Anstrengung. Auch der Philosoph EPIKUR (490–430 v. Chr.) sieht die Philosophie als geistige Beweglichkeit, die sowohl die Jungen also auch die Alten brauchen. Die einen müssen sich an das Nachdenken über Sinnfragen erst gewöhnen, die anderen sollten dieses Nachdenken wieder aktivieren.¹³ Für den griechischen Philosophen ARISTOTELES (384–322 v. Chr.) stellen Verwunderung, Staunen und Wissen-Wollen die ersten Ansätze zu philosophischem Denken dar. Das naive Staunen der Kinder und das menschliche Streben nach Klarheit über die Dinge der Welt, das sich bei Kindern in den sogenannten „Warum-Fragen“ ausdrückt, können demnach als die ersten philosophischen Ansätze bezeichnet werden.¹⁴

¹³ vgl. Brüning (2015), S. 21-22.

¹⁴ vgl. Brüning (2015), S. 8.

JOHN LOCKE (1632–1704) griff diese antiken Gedanken in seinem Buch „Gedanken über Erziehung“ (1693) auf. In dem ersten ethischen Erziehungsbuch für Eltern regte er dazu an, dass Eltern ihre Kinder anhalten sollen, Fragen an die Welt zu stellen. Die Kinder sollten durch die eigenständige Suche nach Antworten die guten Gewohnheiten des Denkens (habbits of thinking) erlernen und entwickeln.¹⁵ John Locke plädierte in seiner Schrift ganz im Sinne der Aufklärung für das selbstständige Suchen nach Antworten der Kinder durch den eigenen Verstand. Es ist jedoch wichtig festzuhalten, dass Locke die Gesprächspartner im vernünftigen Gespräch nicht auf gleicher Ebene sieht, da er eine kognitive Unterlegenheit bei den Kindern ortet. Das vernünftige Gespräch oder das Nachdenken mit Kindern kann im Sinne von Locke als Vorstufe des eigentlichen „Philosophierens“ verstanden werden. Die ersten vorphilosophischen Gespräche müssen dabei an die Fähigkeiten und an die Fassungskraft des Kindes angepasst sein. Gründe sollen stets mit wenigen und einfachen Worten formuliert werden und sollen den geistigen Horizont der Kinder nicht überschreiten.¹⁶

Den Gedanken der Aufklärung vertretend, engagierte sich WALTER BENJAMIN (1892–1940) sehr für kindgerechte Philosophie und zählt vor allem durch seine Rundfunkvorträge „Aufklärung für Kinder“ zu den Wegbereitern des heutigen „Philosophierens mit Kindern“ zu Beginn des Zwanzigsten Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum. Für seine Vorträge wählte Benjamin Themen, die einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder hatten. Einerseits durch die Übermittlung von Faktenwissen und andererseits durch konkrete Anregung zum Nach- und Weiterdenken sollten die Kinder durch die Sendungen im Radio zum selbstständigen Denken motiviert werden.¹⁷

¹⁵ vgl. Brüning (2015), S. 22.

¹⁶ vgl. Niewiem (2001), S. 46-49.

¹⁷ vgl. Niewiem (2001), S. 74-79.

Auch der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge JOHN DEWEY (1859–1952) sah gerade in der Kindheit die beste Zeit, um über größere Zusammenhänge des konkreten Lebens nachzudenken. Kinder sind noch frei von unmittelbarem Handlungs- und Leistungsdruck und können die Fertigkeit des eigenen Vernunftgebrauchs spielerisch trainieren. Um wirkungsvoll handeln zu können, ist großzügiges und phantasiereiches Denken Voraussetzung. Denken, das über die Schranken der Gewohnheit und Routine hinausgeht, erfordert Interesse an geistiger Tätigkeit an sich. Wissbegierde und Freude an spielerischem Denken sind Voraussetzungen dafür, das eigene praktische Leben freier und fortschrittlicher gestalten zu können. Denken und Sprechen sind laut Dewey immer auf einen gemeinsamen Handlungszusammenhang bezogen. Das heißt, Begriffe sind nicht nur geistig erfassbare Wesenheiten, sondern sie sind auch durch die Erfahrungen und Bedürfnisse der Menschen bestimmt, die durch ihr Tun ihre Vorstellungen von den Begriffen abgleichen. Im gemeinsamen Handeln sind die Menschen dazu angehalten, die unterschiedlichen Vorstellungen herauszuarbeiten und abzustimmen. Konkretes und abstraktes Denken sollen nach Dewey vereint stattfinden, wobei ihm wichtig ist festzuhalten, dass keine der beiden Denkformen der anderen gegenüber überlegen ist.¹⁸

Ob jene Denkart, die für das Philosophieren notwendig sind, bereits bei Kindern ausgebildet sind, untersuchte der schweizer Psychologe JEAN PIAGET (1898–1980) in den 30er Jahren. Piaget beschrieb die kognitive Entwicklung in einem vier Phasenmodell (3 Stufen) als einen Prozess der geistigen Reifung hin zur Äquilibration (Gleichgewicht) von Assimilation (Angleichung) und Akkomodation (Anpassung) kognitiver Strukturen. Mit Hilfe der Assimilation werden äußere Objekte und Begriffe in die inneren Strukturen übernommen. Durch Akkomodation werden die kognitiven Strukturen so verändert und angepasst, dass sie auf äußere Situationen

¹⁸ vgl. Martens (1999), S. 93-96.

reagieren können. Zwischen Äquilibration und Akkomodation besteht ein ständiger Austausch, der das Ziel der Herstellung eines Gleichgewichts hat. Wenn die vorhandenen kognitiven Strukturen nicht ausreichen, um eine neue Situation zu bewältigen, entsteht Ungleichgewicht. Auf der ersten Stufe der kognitiven Entwicklung, der sensomotorischen Phase, findet noch eine scharfe Trennung zwischen Äquilibration und Akkomodation statt, da Kinder in den ersten zwei Lebensjahren kaum zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit unterschieden können. Sie lernen vor allem Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen durch tatsächliches Wirken in ihrer Lebensumgebung. Erste gedankliche Vorstellungen von der Welt entstehen durch die Integration äußerer Objekte in die inneren Strukturen. Die präoperative Phase (vom 2.-7. Lebensjahr) ist vor allem durch den Spracherwerb markiert und kennzeichnet den Beginn des begrifflich-logischen Denkens. Weiters ist die Phase stark durch den Egozentrismus des Kindes geprägt. In dieser Phase ist es dem Kind noch nicht möglich die Perspektive zu wechseln und es erfährt und betrachtet alle Situationen aus der Ich-Perspektive. Nach Piaget sind Kinder auf dieser Stufe noch nicht diskursfähig. Erst auf der nächsten Stufe, in der konkret-operatorischen Phase (vom 7.-12. Lebensjahr), beginnen sich die Kinder im Denken von konkreten Gegenständen und Situationen zu lösen und können zum Beispiel größere Kategorien nach bestimmten Kriterien bilden. Spekulatives Denken, Reversibilitätskonzepte und Selbstreflexivität sind nach Piaget erst ab der nächsten Stufe, der formal-operatorischen Phase (ab ca. 12 Jahren), möglich. Ab diesem Alter ist es Kindern möglich, sich von konkreten Anschauungen im Denken zu lösen und der Egozentrismus nimmt ab. Das konkrete Denken wird um das abstrakte Denken erweitert.¹⁹

Aus Piagets Konzept kann für das Philosophieren mit jüngeren Kindern geschlossen werden, dass Kinder im Volksschulalter konkret-anschaulich, situations- und objektgebunden denken. Weiters ist es den Kindern

¹⁹ Zimbardo (2003), S. 462 – 466.

aufgrund ihres egozentrischen Weltbildes noch nicht möglich, Perspektiven anderer Kinder nachzuvollziehen. Nach Piagets Entwicklungskonzept ist spekulatives, abstraktes Denken und Empathie erst für Kinder ab 12 Jahren möglich.

Piagets Stufenmodell wurde von vielen Philosophen, die mit Kindern in der Praxis arbeiten, kritisiert. Für den Kinderphilosophen GARETH METTHEWS steht fest, dass das Ergebnis von Piagets Untersuchung stark von dessen methodischen Vorgehen abhängig ist. Piaget ließ nur standardisierte Antworten auf seine Fragen zu, um diese in eine bestimmte Stufe einordnen zu können. Originelle Antworten, die nicht in das Konzept passten, wurden von Piaget als Fabulieren abgetan. Dass Phantasieren und Spekulieren jedoch wesentliche Merkmale des Philosophierens darstellen, wird in Piagets Untersuchung nicht berücksichtigt. Für Matthews steht fest, dass Kinder bereits vor dem 12. Lebensjahr zu philosophischen Gedanken fähig sind.²⁰

Grundlegendes Zeichen dafür, dass der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert, sieht KARL JASPERS (1883 – 1963) in den Fragen der Kinder. Diese Fragen führen im Sinn und Inhalt in die Tiefe des Philosophierens. Jaspers hält die Besonderheit des Kinderdenkens wie folgt fest:

„Kinder besitzen oft eine Genialität, die im Erwachsenenalter verlorengeht. Es ist, als ob wir mit den Jahren in ein Gefängnis der Konventionen und Meinungen, der Verdeckungen und Unbefragtheiten eintreten, wobei wir die Unbefangenheit des Kindes verlieren. Das Kind ist noch offen im Zustand des sich hervorbringenden Lebens, es fühlt und sieht und fragt, [...]“²¹

Wie die Beispiele aus der Philosophiegeschichte deutlich machen, ist Philosophie nicht nur eine Angelegenheit der Erwachsenen. Auch wenn

²⁰ vgl. Zoller (1987), S. 31-33.

²¹ Jaspers (1953), S. 11.

man dem entwicklungspsychologischen Stufenmodell von Piaget folgt, wird deutlich, dass Kinder, angemessen ihrer kognitiven Möglichkeiten, auch in jenen Phasen vor der formal-operatorischen Stufe philosophieren können. Philosophieren heißt auch konkrete und bildhafte Anschauungen zu entwickeln.

In Österreich beschränkt sich derzeit der Philosophieunterricht auf Schülerinnen und Schüler der 12. oder 13. Schulstufe, für jüngere Kinder oder Jugendliche ist keine philosophische Bildung im Regelunterricht vorgesehen. In den Prozess des Denkens und Neudeutens kann jedoch jeder kommen. Daher ist der philosophische Diskurs keineswegs auf einen kleinen Kreis von Interessierten oder Experten zu beschränken oder von einer bestimmten Altersgrenze abhängig zu machen. Philosophieren ist eine altersunabhängige Angelegenheit - von Erwachsenen, die wieder zum Nachdenken kommen, von Jugendlichen, die in einer Orientierungskrise zwischen Kindheit und Erwachsensein stehen und von Kindern, die die Welt entdecken.

2.3 Philosophieren mit Kindern

Seit den 1970er Jahren erfreut sich das Philosophieren mit Kindern eines stetig wachsenden Interesses und ist mittlerweile zu einer globalen Bewegung geworden. In der bis heute zahlreichen deutschsprachigen veröffentlichten Literatur zu diesem Thema kann jedoch eine Begriffsuneinigkeit festgestellt werden. Der von MATTHEW LIPMAN (1922–2010) begründete englische Begriff „Philosophy for Children“ (P4C) wird in der deutschen Literatur mit unterschiedlichen Begriffen wie „Philosophieren mit Kindern“, „Kinderphilosophie“ oder „Philosophie für Kinder“ übersetzt. Diese Uneinigkeit hat Auswirkung auf die äußere Wahrnehmung des Fachgebiets.

Dem wörtlich übersetzten Terminus „Philosophie für Kinder“ wird die alleinige Funktion der Stützung und/oder Förderung der Kinder vorgeworfen. Aus der Perspektive der Erwachsenen und der Fachphilosophie versuchen die Philosophen die Kinder mit ihren vielen Fragen nicht allein zu lassen und sie in der Bewältigung der verschiedenen Problemstellungen zu unterstützen. Die vielen Gedanken der Kinder werden in diesem Verständnis als Last aufgefasst, die mit der Unterstützung der „Philosophie für Kinder“ besser und leichter ver- und bearbeitet werden soll.²² Der Ausdruck „Kinderphilosophie“ kann einerseits positiv, als Bezeichnung eines eigenen Arbeitsgebiets der Philosophie, andererseits negativ, als Bezeichnung einer nicht ernst zu nehmenden Kinderei, verstanden werden.²³ Dagegen betont der Ausdruck „Philosophieren mit Kindern“ den im Kapitel 2.1 dargestellten Charakter der Philosophie als eine gemeinsame, dialogische, reflexive Tätigkeit. Heute hat sich die Bewegung im deutschsprachigen Raum weitgehend auf den Begriff „Philosophieren mit Kindern“ (PMK) verständigt und dieser wird auch in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Matthew Lipman gilt als der Begründer des Konzepts „Philosophy for Children“. Die Entwicklung und Zielsetzung von „Philosophy for Children“ ist mit mehreren auslösenden Momenten verbunden. John Dewey, den Matthew Lipman während des II. Weltkrieges an der Stanford Universität in einem Sonderstudienprogramm kennen lernte, inspirierte ihn. Auch während seines Kriegseinsatzes in Europa trug Lipman eine kleine Auswahl an Deweys Werken bei sich, die ihn nachhaltig beeindruckten und seine weitere Laufbahn beeinflussten. Lipman verfolgte mit seinem Konzept „Philosophy for Children“ das Ziel, die von John Dewey entwickelten Theorien der Erziehung von Kindern in die Praxis umzusetzen.²⁴ Als weiteres entscheidendes auslösendes Moment für die Entwicklung von „Philosophy for Children“ sind die in der Zeit des

²² vgl. Koppers-Kupzog u.a. (1988) , S.468.

²³ vgl. Martens (1999), S. 25-26.

²⁴ vgl. Cam (2011), S. 116 – 118.

Vietnamkrieges Mitte der 60er Jahre in Amerika stattfindenden Unruhen und Demonstrationen zu nennen. Lipman war damals Professor für Logik und Ästhetik an der Columbia University in New York und erkannte, wie viele andere Lehrer und Professoren, dass es den Studenten an Sprache fehlte, um über die politische und moralische Krise zu sprechen. Die jungen Menschen sangen unreflektiert Parolen nach, anstatt rational, analytisch die unterschiedlichen Auffassungen, Meinungen und Interessen zu argumentieren. Im amerikanischen Bildungssystem war die Ausbildung dieser sprachlichen Fähigkeit nicht vorgesehen und Lipman sah seine Aufgabe darin, diesem Missstand entgegenzuwirken. Er wollte das Bildungssystem mit Hilfe der Philosophie von der Basis aus reformieren. Für seine Studenten an der Universität war es zu spät die fehlende Sprachfähigkeit, die für das kritische Denken und die Logik notwendig sind, vollständig nachzuholen. Durch frühzeitiges Philosophieren ab dem Grundschulalter sollte die allgemeine Sprachlosigkeit und Denkfähigkeit überwunden werden.²⁵ Lipman gründete 1969 das „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ das im Jahr 1974 ein Teil des Montclair State College wurde. Von diesem Institut aus wurden bisher weltweit weitere Institute mit ähnlicher Ausrichtung gegründet, wie zum Beispiel die von Dr. Daniela Camhy 1985 gegründete „Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie“ in Graz.²⁶

Als Hauptziel des Konzepts „Philosophy for Children“ formulieren Lipman u.a. im Buch *„Philosophy in classroom“* (1980) die Verbesserung der Denkfähigkeit durch die Ausbildung von Denkfertigkeiten von Schülerinnen und Schüler. Folgende Feinziele sind in diesem Hauptziel enthalten:

- Die Schülerinnen und Schüler erlernen schlüssig zu argumentieren und gültige Schlussfolgerungen zu bilden.
- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Kreativität in ihrem Denken, stellen Hypothesen auf und entwickeln Konzepte.

²⁵ vgl. Martens (1999), S. 76-78.

²⁶ vgl. <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/> [24.09.2015]

- Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrem persönlichen und interpersonalen Wachstum gefördert.
- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein ethisches Grundverständnis.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen Alternativen und Möglichkeiten, bilden Objektivität und Vorurteilsfreiheit im Denken aus.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen folgerichtig und logisch zu denken.
- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Überzeugungskraft durch Argumentation.
- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Kompetenz, den Gesamtumfang einer Problemstellung zu erfassen.
- Die Schülerinnen und Schüler erlernen Urteilsfähigkeit unter Berücksichtigung von Alternativen.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Relevanz von Teilaspekten in Beziehung zu einem größeren Ganzen.²⁷

Anhand der Feinziele erarbeitete Lipman mit seinen Mitarbeitern am „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ (IAPC) ein Curriculum für den Philosophieunterricht, das für den Kindergarten, den Grundschulunterricht und den Unterricht in der Sekundarstufe I und II geeignet ist. Dieses Curriculum entstand im Jahr 1969 und wurde bis 1974 stetig erweitert. Abhängig von der Schulstufe wurden verschiedene Ziele für den Philosophieunterricht formuliert:

- Kindergarten bis zur 2. Schulstufe: In diesen Bildungsniveaustufen wird das Ziel des Spracherwerbs und -ausbaus der Kinder mit dem besonderen Fokus auf die in der Alltagskommunikation der Kinder erforderlichen Formen des Begründens verfolgt. Weiters liegt der Schwerpunkt in der Steigerung der bewussten Wahrnehmung

²⁷ Lipman (1980), S. 62-78.

verschiedener Perspektiven in einem Gespräch, deren Einordnung und Abgrenzung, sowie in der Begründung von Gefühlen.

- 3. bis 4. Schulstufe: In diesen Schulstufen werden die Schwerpunkte der vorhergehenden Stufe fortgesetzt. Auch wird das Ziel verfolgt, die Kinder in diesem Level an jenen Punkt heranzuführen, ab dem es möglich ist, sie in die formale Logik der nächsten Stufe einzuführen. Die Aufmerksamkeit wird dabei auf semantische und syntaktische Strukturen, wie der Mehrdeutigkeit von Begriffen und der Verhältnisse von Begriffen zueinander sowie auf abstrakte philosophische Begriffe, wie zum Beispiel Kausalität, Zeit, Raum, Zahl, Person, Klasse und Gruppe, gelegt.
- 5. bis 6. Schulstufe: Der Fokus liegt in dieser Phase auf der Ausbildung von formaler und informeller Logik. Die soll anhand eines von Lipman geschriebenen „philosophical novel“ und dem dazugehörigen Lehrerhandbuch erworben werden. Das Unterrichtsmodell unterstützt das Erforschen und Begründen, die Ausbildung von alternativen Denkmustern und Vorstellungen und schlägt vor, wie Schülerinnen und Schüler voneinander lernen können. Weiters zeigt es auf, was es bedeutet, in einer kleinen Gemeinschaft zu leben, in der jedes Kind sein eigenes Interesse vertritt und wie es gelingen kann einander als Individuen zu respektieren, sowie zu kooperativer Zusammenarbeit in der Klärung von Fragestellungen fähig zu sein. In einem weiteren Geschichte für die 6. Schulstufe werden die grundlegenden Voraussetzungen von wissenschaftlicher Forschung erklärt. Schülerinnen und Schüler, die die Möglichkeit haben, in objektiver, präziser, nachweisbarer, ursächlicher, beschreibender Art über verschiedene Wissenschaftskonzepte und deren Ziele zu diskutieren, sind besser auf die Inhalte wissenschaftlicher Fächer vorbereitet und engagieren sich motivierter in wissenschaftlichen Fragestellungen.
- 7. bis 9. Schulstufe: In dieser Stufe liegt die Betonung auf den elementaren Bereichen des philosophischen Fachgebiets, wie

ethische Fragestellungen, dem Fachsprachenunterricht und der Soziologie. Auch diese Bereiche werden von den Schülerinnen und Schülern anhand von Kinderromanen bearbeitet. Die ethischen Fragestellungen beleuchten allgemein ethische und soziale Themen wie Fairness, Natürlichkeit, Lügen und das Wesen von Regeln und Vorschriften. Weitere Themen behandeln die Rechte von Kindern, Sexismus, Diskriminierung von Berufen sowie Tierschutz. Die Wechselbeziehung von Logik und Moral soll von den Schülerinnen und Schülern erkannt werden. Die Lernenden sollen gute Argumente für die Begründung ihrer Meinung und für die Rechtfertigung mancher Abweichungen von normalen Verhaltensmustern bilden können. Des Weiteren sollen in dieser Phase grundlegende Themen wie Erfahrung und Sinn, die Beziehung zwischen Gedachtem und Geschriebenen, das Wesen von Definition und der Zusammenhang zwischen Handwerk und Kunst behandelt werden.

- 8. bis 10. Schulstufe: In diesen Schulstufen werden generelle soziale Themen, wie die Funktion von Recht, dem Wesen von Bürokratie, der Rolle von Kriminalität in der modernen Gesellschaft, der Freiheit des Einzelnen und alternative Konzepte von Gerechtigkeit thematisiert.
- 11. bis 12. Schulstufe: In diesem Niveau werden die Bereiche Logik, Ästhetik, Metaphysik, Ethik und Erkenntnistheorie behandelt. Das Ziel ist die Denkfähigkeit und die Techniken für die Anwendung dieser Fähigkeit, die in der vorangegangenen Auseinandersetzung ausgebildet wurden, fortzusetzen und auszubauen.²⁸

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Verbesserung von Denkfähigkeit und die Ausbildung von Denkfertigkeiten für Lipman stark mit dem Spracherwerb und der Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder korreliert. Um Denkleistungen zu erhöhen, müssen

²⁸ Lipman (1980), S. 51-53.

die Kinder gefördert werden, ihre Meinung/Sichtweisen durch Begründungen zu argumentieren und ihre Emotionen zu artikulieren. Dafür ist semantisches und syntaktisches Handwerkszeug, wie das Wissen um die Bedeutung von abstrakten Begriffen, deren Mehrdeutigkeit und deren Verhältnis zueinander, notwendig. Aufbauend auf die basalen Fertigkeiten, die bis zur 5. Schulstufe ausgebildet sein sollen, werden auch die weiteren Denkfertigkeiten, die zur geistigen, philosophischen Tätigkeit notwendig sind, wie zum Beispiel das Analogienbilden, die Induktion und Deduktion, die Kategorisierung etc., durch Diskussion und Dialog mit den Schülerinnen und Schülern trainiert.

2.4 Das Philosophische Gespräch

Lipmans Programm „Philosophy for Children“ basiert auf einem Konzept das drei wesentliche Merkmale umfasst und Martens (1999) als „Dialog-Handeln“ bezeichnet:

1. Sprechen- und Denkenlernen,
2. das gemeinsame Selbst-Denken und
3. die eigene Kraftentfaltung.²⁹

Da unsere Gedanken nur über sprachliche Äußerungen fassbar sind, sind Sprechen- und Denkenlernen untrennbar miteinander verbunden. Die Kinder erlernen die Bedeutung, Verbindung und Differenzierung von Begriffen durch deren Verwendung in syntaktischen Systemen und der Umsetzung in konkrete Handlungsabläufe. Durch die Sprache wird das Kind in dem System, in dem es lebt, sozialisiert – das heißt die vorgegebene Weltsicht wird durch Sprache eingeübt und zeitgleich wird die eigene Kraft der Sprache erprobt.

„Sprechenlernen ist daher nicht nur wichtig, um den vorgefertigten Denkbahnen anderer folgen zu können, sondern auch, um mit

²⁹ vgl. Martens (1999), S. 80.

*anderen seine eigenen Gedanken austauschen und klären zu können.*³⁰

Für Lipman bedeutet Denken auch immer Selbst-Denken. Daher sollen die Schülerinnen und Schüler im Sinne der sokratischen Methode nicht Philosophie, sondern Philosophieren lernen.

*„Die sokratische Methode ist nämlich nicht die Kunst, Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst über Philosophen zu unterrichten, sondern Schüler zu Philosophen zu machen.“*³¹

So wie in der Methode des sokratischen Gesprächs nach LEONARD NELSON (1882 – 1927) und dessen Schüler GUSTAV HECKMANN (1898 – 1996), das im Anschluss näher beleuchtet werden soll, wird auch in Lipmans Konzept „Philosophy for Children“ das Gruppengespräch zur Artikulation und zum Austausch des Selbst-Gedachten genutzt. Durch die Methode des sokratischen Gesprächs lernen die Schülerinnen und Schüler

*„[...] ihre eigenen Gedanken besser auszudrücken und zu verstehen, einander zuzuhören, sich wechselseitig zu respektieren, unterschiedliche Auffassungen zu erkennen und argumentativ zu bearbeiten sowie offene Fragen auszuhalten [...].“*³²

Unter der eigenen Kraftentfaltung wird das Moment praktizierter Selbsterkenntnis der sokratischen Methode verstanden. Die Schülerinnen und Schüler sollen das Gegebene nicht wie geschichtliche Daten oder mathematische Grundsätze zur Kenntnis nehmen, sondern selbst

³⁰ Martens (1999), S. 78.

³¹ Nelson (2002), S. 21.

³² Martens (1999), S. 79.

erkennen, indem sie „selbst den beschwerlichen Rückgang an[...]stellen, der allein die Einsicht in die Prinzipien gewährt.“³³

Für Lipman stellt „Philosophy for Children“ nicht nur die Methode zur Förderung der Denkleistung oder zur Erziehung eines Demokratiebewusstseins dar, sondern das Konzept soll die Kinder in der Entfaltung ihrer Identität und Persönlichkeit bestärken. Dies soll durch Einsicht, mithilfe der Werkzeuge Erfahren, Erforschen und Gestalten, über alles Gegebene gelingen.

Das von Lipman geforderte Konzept des Dialog-Handelns basiert auf der sokratischen Gesprächsmethode in der Nelson/Heckmann-Tradition. In der praktischen Umsetzung für den Unterricht sind aus diesem Traditionszusammenhang folgende Aspekte zu berücksichtigen:

Das Angebot Sokratischer Gespräche wendet sich an Interessierte, ohne Vorbedingungen zu stellen. Nach Nelson sowie dem Sokratischen Prinzips soll Philosophie allen Menschen von Nutzen sein. Philosophische Erkenntnis ist jedem Menschen potentiell zugänglich oder kann neu erarbeitet werden. Dies wird möglich, wenn in nachvollziehbarer, überprüfbarer Sprache über Themen, die an den Alltag und an die Lebenswelt der beteiligten Personen anknüpfen, reflektiert wird.³⁴ Voraussetzung für das Gelingen der Sokratischen Methode ist einzig die Bereitschaft, sich konsequent und geduldig auf den gemeinsamen Denkweg, auf dem eventuell auch scheinbar Selbstverständliches in Frage gestellt wird, einzulassen.³⁵

Es wird eine Themafrage durch die Lehrerin oder den Lehrer gestellt. Diese Frage kann eine ethische, erkenntnistheoretische, pädagogische, politische oder mathematische Frage sein. Ziel eines Sokratischen

³³ Nelson (2002), S. 34-35.

³⁴ vgl. Raupach-Strey (2002), S. 227.

³⁵ vgl. Raupach-Strey (2002), S. 24.

Gesprächs ist es, zur Themafrage Antworten zu finden, denen alle Diskutanten aus eigener Einsicht zustimmen können. Es geht darum, einen Konsens zu finden. Dieser Konsens ist jedoch nicht endgültig, sondern kann je nach Veränderung der Bedingungen und durch neue Einsichten verändert werden. Gustav Heckmann hat dies die prinzipielle Revisionsmöglichkeit genannt.³⁶

Die zu bearbeitenden Themen müssen im weitesten Sinn „philosophisch“ sein. Sie müssen auf der Basis von mitteilbarer Erfahrung ausschließlich mit den Mitteln des Verstandes und der Vernunft bearbeitet werden können. Andere Hilfsmittel zur Informationsgewinnung sollen während des Gesprächs nicht hinzugezogen werden.

Am Beginn des Verlaufs eines Sokratischen Gesprächs steht die Suche nach selbst erlebten Beispielen zum jeweiligen Thema. Es ist notwendig, dass sich die Beispiele auf singuläre Erfahrungen und konkrete Sachverhalte beziehen. Verallgemeinernde, zusammenfassende Aussagen sind nicht zulässig. Die Beispiele sollen nicht konstruiert werden, sondern aus dem direkten Erfahrungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler stammen.

Die Beispiele und Aussagen der Schülerinnen und Schüler werden im weiteren Gesprächsverlauf auf ihre Voraussetzungen befragt und einer Gültigkeitsprüfung unterzogen. Im Verlauf des gemeinsamen Denkens entstehen weitere Fragen und es kann sich weiterer Klärungsbedarf eröffnen. Das Gespräch kann sich dadurch sehr verzweigen. Auf Zweifel und Einwände der Gesprächsteilnehmerinnen und –teilnehmer wird nach Möglichkeit eingegangen. Das Gespräch geht langsam voran, da auf die Verständigung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander geachtet werden soll. Immer im Kontakt mit konkreten Beispielen, werden

³⁶ vgl. Raupach-Strey (2002), S. 26.

Schritt für Schritt Einsichten allgemeinerer Art formuliert und wieder auf Verständlichkeit und Begründbarkeit untersucht.³⁷

Dieses Begründungskonzept im philosophischen Unterricht wurde von Nelson als die „*selbstständige[...] Handhabung der Kunst des Abstrahierens [...] [die] von den Regeln der regressiven Methode gelenkt werden muss*“³⁸ genannt. Diese Methode dient dazu, philosophische Prinzipien aufzuzeigen und bewusst zu machen. Das heißt, dass dieses Vorgehen nicht neue Erkenntnisse hervorbringt, sondern dass das, was bereits im Verborgenen vorhanden ist, in das Bewusstsein durch reine Denkleistung aufsteigt und reflektiert wird. Mit dem Ziel allgemeingültige Grundsätze und Prinzipien zu finden, wird ausgehend von den Erfahrungen zu den zugrundeliegenden Voraussetzungen zurückgegangen.³⁹

Durch die Erforschung des eigenen Erfahrungsrepertoires und der Methode der Begründung fördert die Sokratische Methode unter anderem Kompetenzen wie das Aussprechen-Können der eigenen Gedanken, die Kommunikationsfähigkeit, die Kritikfähigkeit und die Fähigkeit zu selbstständiger Urteilsbildung. Diese Kompetenzen wurden auch von Lipman im Curriculum für das „Philosophy for Children“ genannt. Lipmans Konzept des Dialog-Handelns beinhaltet nicht nur den Dialog, sondern auch den Begriff des Handelns. Durch die Beteiligung am Dialog handeln reale Personen. Weiters stellen die Inhalte der Sokratischen Gespräche, unter der Voraussetzung, dass die im Unterricht behandelten Themen für die Kinder lebensnah und praxisrelevant sind, bereits erlebte oder mögliche reale Handlungssituationen dar. Das heißt, die Sprechakte sind mit Handlungen verbunden. Die Handlungsorientierung im Sokratischen Gespräch ist mit dem Ziel verbunden, die Schülerinnen und Schüler zu

³⁷ vgl. Raupach-Strey (2002), 24-25 und 230 – 235.

³⁸ Nelson (2002), S. 35.

³⁹ vgl. Horster (1994), S. 27-28.

selbstbestimmten Handlungsweisen hinzufügen. Der Dialog kann in diesem Sinn Teil eines realen Entscheidungsprozesses sein.⁴⁰

Die Gesprächsleiterin oder der -leiter übt in ihrer oder seiner Rolle die „Hebammenfunktion“ aus. Das heißt, dass sich die Leitung nicht direkt am Sachgespräch beteiligt, sondern auf das Voranschreiten des Gesprächsprozesses achtet und diesen fördert. Dabei trägt die Leitung Verantwortung hinsichtlich der Verständigung innerhalb der Gruppe sowie der Beachtung der Regeln. Gustav Heckmann hat Regeln für die Lenkung eines Sokratischen Gesprächs aufgestellt:

1. Gebot der Zurückhaltung,
2. im Konkreten Fuß fassen,
3. das Gespräch als Hilfsmittel des Denkens voll ausschöpfen,
4. Festhalten der gerade erörterten Frage,
5. Hinstreben auf Konsens,
6. Maßnahmen der Lenkung des Gesprächs.

Als erste pädagogische Maßnahme fordert Heckmann von der Gesprächsleitung Zurückhaltung in der zu erörternden Sache, um die Schülerinnen und Schüler in der Prüfung ihrer Argumente nicht zu stören. Der allgemein formulierte letzte Punkt der Maßnahmen umfasst die vier vorhergehenden Regeln sowie die vielleicht höchste Anforderung an die Gesprächsleitung, fruchtbringende Ansätze und Fragen im Gespräch zu erkennen und diese zu nutzen. Diese Aufgabe erfordert, dass die Leitung den Schülerinnen und Schülern an philosophischer Einsicht voraus ist und Erfahrung mit Sokratischer Gesprächsführung hat. Heckmann schlägt einer Gesprächsleitung mit wenig Erfahrung vor, für das Gespräch Themen zu wählen, die sich nicht weit von der konkreten Erfahrung entfernen. In diesem Fall soll die Aufmerksamkeit auf die Einhaltung der ersten fünf Maßnahmen gelegt werden. Für die Gesprächsleitung ist darüber hinaus die dritte Maßnahme, das Hinarbeiten auf gegenseitiges Verstehen der Teilnehmer, herausfordernd. Dieses Prinzip verlangt

⁴⁰ vgl. Raupach-Strey (2002), 253 – 258.

ständige Kontrolle, zum Beispiel durch Nachfragen und die dauernde Aufmerksamkeit nicht nur auf das, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sagen, sondern auch darauf, wie sie etwas sagen. Von der Gesprächsleitung wird erwartet, dass sie erkennt, ob ein tatsächlicher Konsens durch Einsicht, resultierend aus den vorgebrachten Gründen, gefunden wurde, oder ob der Konsens auf halbherziger Zustimmung beruht.⁴¹

Ein philosophisches Gespräch mit Kindern im Sinne der Tradition des Sokratischen Gesprächs beinhaltet das Ziel des Ausbaus der eigenständigen Denkfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, um zu Einsicht und einer präziseren Urteilsbildung über Gegebenes zu gelangen. Dies kann am besten durch die Sprach- und Ausdrucksfähigkeit festgehalten werden. In diesem Sinne gehen Denk- und Sprachfähigkeit Hand in Hand. Ein philosophisches Gespräch ist immer auch Dialog-Handeln, das heißt, es handeln stets mehr als eine Person. Weiters sind die Gesprächsthemen mit möglichen Handlungen oder mit dem Urteilsprozess in Bezug auf Handlungen verbunden. Das philosophische Gespräch wird von einer Person begleitet, die in der Tradition der Mäeutik handelt und nach den beschriebenen Lenkungsmaßnahmen agiert.

3 „Kinderphilosophische“ Ansätze

Philosophieren mit Kindern wurde seit den 1970er Jahren zu einer weltumspannenden Bewegung. In diesem Kapitel werden aus dem globalen Netzwerk Philosophen und Pädagogen, die sich für die Idee Philosophieren mit Kindern einsetzten oder noch immer einsetzen, exemplarisch wichtige Vertreter, ihre Theorie und Methodik vorgestellt.

⁴¹ vgl. Heckmann (2002), S. 73-83.

3.1 Matthew Lipman

In Kapitel 2.3 wurde bereits beschrieben, welche Auslöser Matthew Lipman dazu bewogen haben, das Konzept „Philosophy for Children“ (P4C) zu entwickeln. Weiters wurden in diesem Abschnitt auf die allgemeinen Ziele des Konzepts und auf die Ziele innerhalb der einzelnen Niveaus im Curriculum von „Philosophy for Children“ eingegangen. Im Folgenden soll nun Lipmans Vorgehensweise, worin er die Möglichkeit der Förderung der Denkfähigkeit von Kindern sieht, dargestellt werden.

Für Lipman sind jene Denkfertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler im Philosophieunterricht erwerben können, eine wesentliche Grundlage für den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten in anderen, traditionellen Schulfächern. HANS-LUDWIG FREESE (1996) schreibt zu Lipmans Idee und Ziel, dass Kinder, die bereits frühzeitig am Philosophieunterricht teilgenommen haben, besser denken und bessere Leistungen in anderen Schulfächern erzielen, folgendes:

„Kinder, die grundlegende Denkfähigkeiten wie die Fähigkeit zu klassifizieren und definieren, induktiv und deduktiv zu schließen, Implikationen zu erkennen, Hypothesen aufstellen u.s.f. erworben haben und die sich zu rationalem Denken und besonnenem Handeln verpflichtet fühlen, sollten eher in der Lage sein, die intellektuellen Anforderungen der übrigen Fächer zu meistern, sowie besser zuhören, besser lernen und sich besser ausdrücken können.“⁴²

In dem im Kapitel 2.3 beschriebenen IAPC-Curriculum wird der formalen und der informellen Logik ein zentraler Platz eingeräumt. Logik, so Lipman, ist wesentliche Voraussetzung und ihr Bestandteil für die Ausbildung des klaren, kritischen, logischen und rationalen Denkens. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass kritisches Selbstdenken zwar die

⁴² Freese (1996), S. 109-110.

Beherrschung formallogischer Regeln miteinschließt, diese jedoch auf die Inhalte, Fragen und Probleme der Lebensrealität der Kinder gerichtet sind.

„Ziel ist, bewußt zu machen, daß menschliches Wissen und menschliche Erfahrung Prinzipien der Logik unterworfen sind, und eine Haltung anzuerziehen, für die es [...] selbstverständlich ist, daß Denken und Handeln, wo eben möglich, von diesen Prinzipien geleitet werden.“⁴³

Das heißt, dass rationales und selbstständiges Denken und Handeln durch Erziehung erworben werden kann und diese Art zu denken und zu handeln die Kinder unterstützt, sich in der Welt zurechtzufinden. Eine Erziehung die das Selbstdenken fördern soll, stellt für Lipman ein frühzeitiger Philosophieunterricht dar. Dieser Unterricht beinhaltet Voraussetzungen und Bedingungen, die nun detaillierter beleuchtet werden.

Instrument und wesentlicher Bestandteil des Philosophiecurriculums von Lipman sind „philosophical novels“, also Geschichten. Lipman schließt die Verwendung von anderen Möglichkeiten zur Auslösung eines gemeinsamen philosophischen Gesprächs nicht aus, setzt jedoch seinen Schwerpunkt auf die „philosophical novels“. Er selbst und seine Mitarbeiter des „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ haben solche Geschichten speziell für den Unterricht konzipiert und geschrieben. Als wesentliche Methode, um den Prozess der Förderung der Denkfähigkeit von Kindern auszulösen, wählt Lipman das „story-telling“. Für Lipman sind jene Geschichten von Bedeutung, die in erster Linie keine reinen Erzählungen sind, sondern in denen Dialoge zentral für die jeweiligen Handlungen sind. Die Dialoge in seinen Geschichten sollen die Schülerinnen und Schüler zu eigener Dialogtätigkeit anregen. Seiner Meinung nach wird die Denkfähigkeit durch den Dialog selbst gefördert.

⁴³ Freese (1996), S. 111.

Eine besondere Voraussetzung müssen diese Geschichten erfüllen. Sie sollen das Selbstdenken anregen und fördern, jedoch nicht in eine bestimmte Richtung steuern oder drängen. Für Lipman besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen lesen und denken. Beides stellen Fertigkeiten dar, die erlernt werden können und die einander begünstigen. Das heißt, dass Geschichten in zweifacher Hinsicht positiv auf die Entwicklung der Denkfähigkeit wirken, in der Förderung der Denk- und Leseleistung und in der Anregung zum gemeinsamen Dialog über das Gelesene bzw. Gehörte.⁴⁴

Basierend auf dem IAPC-Curriculum können folgende „philosophical novels“ übersichtlich dargestellt werden⁴⁵:

Schulstufe	Novel	Lehrerhandbuch	Thema
Sekundarstufe I und II			
5. bis 6. Schulstufe	Harry Stottelmeier's Discovery	Philosophical Inquiry	Formale und informelle Logik
6. Schulstufe	Tony	Scientific Inquiry	Wissenschaft
7. bis 9. Schulstufe	Lisa	Ethical Inquiry	Ethik und Soziales
	Suki	Writing: How and Why	Ästhetik
8. bis 10. Schulstufe	Mark	Social Inquiry	Sozialphilosophie

In Lipmans Buch *„Philosophy in classroom“* werden einige vorhandene Geschichten nicht in das IAPC-Curriculum eingeordnet. Eine Klassifizierung dieser „novels“ versuchte Martens 1999 in *„Philosophieren mit Kindern“*⁴⁶:

⁴⁴ vgl. Niewiem (2001), S. 96-97.

⁴⁵ vgl. Lipman (1980), S. 51-53.

⁴⁶ vgl. Martens (1999), S. 72-73.

Schulstufe	Novel	Lehrerhandbuch	Thema
Kindergarten (Vorschule)	The Doll Hospital		
Grundschule			
1. bis 2. Schulstufe	Elfi		
3. bis 4. Schulstufe	Kio und Gus	Wondering at the world	Wissenschaft und Sprache/Begriffe
Grundschulde und Sekundarstufe I			
4. bis 5. Schulstufe	Pixie	Looking for meaning	Sprache und Bedeutung

Auch für Erwachsene wurde eine „philosophical novel“ mit dem Titel „Harry Prime“ geschrieben. Da diese jedoch nicht für die Erziehung und den Unterricht von Kindern konzipiert wurde, wird diese häufig vernachlässigt.

Mit Hilfe der Übersichtstabellen wird ersichtlich, dass Lehrmaterialien für alle Altersstufen und Unterrichtsstufen, vom Kindergarten, Vorschule bis zum Erwachsenenalter vorliegen. Zukünftig sollen alle Geschichten in der Übersetzung von DANIELA CAMHY auf Deutsch erscheinen. Bisher wurden lediglich zwei „philosophical novels“, „*Pixie*“ und „*Harry Stottelmeier's Discovery*“, ins Deutsche übersetzt.

Zu nahezu jedem Buch gibt es ein Lehrerhandbuch, das die Lehrerinnen und Lehrer mit Hilfen zur Vorbereitung für den Unterricht, didaktischen Materialien wie zum Beispiel Diskussionsleitfäden, Übungsaufgaben, Test u.v.m. unterstützen soll.

Eine weitere Besonderheit in Lipmans Methode stellt die „Community of inquiry“, eine Forschungs- oder Untersuchungsgemeinschaft, dar, von der

Lipman im Zusammenhang mit der Unterrichtsklasse spricht. Die „Community of inquiry“

„ [...] ist grundsätzlich eine demokratische Art des Dialogs, bei welchem alle Teilnehmer – egal welcher Religion, Alter oder Herkunft – auf einer Stufe stehen und sich gleichberechtigt an der Diskussion beteiligen.“⁴⁷

In einer „Community of inquiry“ übernehmen zur Bearbeitung einer philosophischen Frage alle Diskussionsteilnehmerinnen und Teilnehmer verschiedene rationale Denkopoperationen. Es werden zum Beispiel Kriterien, Gründe oder Standards gegeneinander abgewogen. In der Forschungsgemeinschaft werden Überzeugungen und Argumente vorgebracht, indem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer direkt ansprechen. Voraussetzung ist das Interesse an der Frage selbst und am Voranbringen des philosophischen Gesprächs. Konkurrenzlos und nicht leistungsorientiert sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Aussagen unparteiisch, nach inhaltlichen Kriterien überprüfen. Erst wenn alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer von einer Aussage überzeugt sind, gilt sie als vorläufig wahr. Das heißt, im Gespräch einer „Community of inquiry“ geht es nicht um Wissensweitergabe, sondern um das Verhandeln einer gemeinsamen Wertebasis und intersubjektiven Wahrheiten.⁴⁸

Lipman betont die Wichtigkeit der Bildung einer „Community of inquiry“ für die Unterrichtssituation im Klassenzimmer unter bestimmten Voraussetzungen:

„[...] the readiness to reason, mutual respect (of children towards one another, and of children and teachers towards one another), and an absence of indoctrination.“⁴⁹

⁴⁷ Weber (2013), S. 181.

⁴⁸ vgl. Weber (2013), S. 181-182.

⁴⁹ Lipman (1980), S. 45.

Argumentationsbereitschaft, gegenseitiger Respekt und keine Bevormundung im Denken sind die Schlüsselvoraussetzungen für die Förderung der selbstständigen Denkfähigkeit der Schülerinnen und Schüler einer „Community of inquiry“.

Ein wesentliches Strukturmerkmal einer „Community of inquiry“ ist eine weitgehende Eigenverantwortlichkeit der Gruppe. Weder die Leitung des philosophischen Gesprächs noch die Kinder wissen die Antwort auf die philosophische Frage. Die Lehrperson nimmt deshalb keine leitende, sondern eine orientierende Funktion in der „Community of inquiry“ ein.

„This is not to say that philosophy for children entails an equalizing of the status of teacher and students. [...] It is the teacher's responsibility to assure that proper procedures are being followed. But with respect to the give-and-take of philosophical discussion, the teacher must be open to the variety of views implicit among the students.“⁵⁰

Die Aufgabe der Leiterin oder des Leiters des philosophischen Gesprächs besteht also darin, Interesse an jeder Äußerung zu zeigen und das Gefühl zu vermitteln, dass jeder Beitrag für das philosophische Gespräch richtungsändernd sein kann. Im Zentrum steht das Gespräch zwischen den Kindern, an der sich im besten Fall alle Kinder konkurrenzlos beteiligen. Durch das Ziel, dem gemeinsamen Vorantreiben philosophischen Gesprächs und einem raschen Richtungswechsel desselben, ist es manchmal notwendig, eigene Ideen zurückzustellen.⁵¹

Im Philosophieunterricht mit Kindern geht es für Lipman darum, die Kinder zur Reflexion heranzuführen: der Entfaltung reflektierendem Lesens, dem reflektierendem Hinterfragen und reflektierendem Diskutieren. Er ist der

⁵⁰ Lipman (1980), S. 45.

⁵¹ vgl. Weber (2013), S. 184.

Meinung, dass sich bereits ein Erfolg in einem der drei Bereiche, positiv auf die Ausbildung der notwendigen Fähigkeiten der zwei fehlenden Bereiche auswirkt. Lipman beschreibt drei wesentliche Schritte in seinem methodischen Vorgehen. Diese sollen im Folgenden veranschaulicht werden⁵²:

1. Der methodische Ablauf startet mit dem „reading“. Jede Philosophieeinheit sollte mit einem Verfahren beginnen, das bei den Kindern reflexive Fragen auslöst. Für Lipman stellen „stories“ das geeignete Verfahren dafür dar. Die Inhalte können kontroversiell und provozierend sein oder bereits reich an Bedeutungen, die ausfindig gemacht, hinterfragt und überprüft werden müssen. Durch das „deep reading“ eines philosophischen Textes, finden die Kinder heraus, was es in dem Text zu beachten gibt, wovon ausgegangen wird, welche Inhalte Relevanz besitzen, was daraus geschlossen, implizit begriffen oder vermutet werden kann. Für dieses „deep reading“ empfiehlt Lipman den Text mit den Kindern in verteilten Rollen laut zu lesen. Das laute Lesen unterstützt die Kinder im Verständnis und der Aneignung der Bedeutung des Textes. Im Leser werden jene emotionalen Reaktionen ausgelöst, die den feinen Nuancen im Text Bedeutung verleihen und den Scharfsinn der Kinder, auf den der Text abzielt, anregt. Das Vorlesen unterstützt das sorgfältige und aufmerksame Zuhören, das wiederum eine Voraussetzung für das genaue und präzise Denken darstellt.

2. Als zweiter Schritt folgt das „questioning“. Nach Abschluss der Lesephase lädt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler dazu ein, Fragen zu dem, was sie verwirrt oder verblüfft zu formulieren. Die Fragen mit dem jeweiligen Namen des Kindes werden auf der Tafel gesammelt. Diese Vorgehensweise macht die Kinder stolz, da sie namentlich etwas Wesentliches zu der gemeinschaftlichen Erarbeitung beigetragen haben. Die fertige Liste repräsentiert die verschiedenen Interessen und

⁵² vgl. Lipman (2009), S. 31-33.

Perspektiven der Mitglieder der „Community of inquiry“ zu dem philosophischen Thema. Sie kann auch als Anhaltspunkt für das anschließende philosophische Gespräch dienen. Die Reihenfolge, in der die Fragen diskutiert werden, kann durch Abstimmung oder durch eine Losentscheidung ermittelt werden. Es ist auch möglich, ein Kind, das keine Frage zum Thema formuliert hat, diese Entscheidung treffen zu lassen. Den Schülerinnen und Schülern wird durch die Beschäftigung mit den Fragen bewusst, dass das Fragen ein wesentlicher Teil des Untersuchens darstellt: es öffnet die Tür zum Dialog, zur Selbstkritik und zur Selbstkorrektur. Zu Fragen bedeutet die Institutionalisierung und Legitimierung von Zweifel und ist eine Einladung zur kritischen Betrachtung. Fragen eröffnen neue Optionen und Alternativen. Dies geschieht besonders in der Diskussion.

3. Die „discussion“ stellt den dritten Schritt in Lipmans Methode dar. Das philosophische Gespräch der „Community of inquiry“ beginnt mit der im vorherigen Schritt ausgewählten Frage. Die Verfasserin oder der Verfasser der Frage wird gebeten, in wenigen Worten über den Anlass oder Ausgangspunkt der Frage, die Gründe der Fragestellung zu sprechen und zu erklären, warum die Frage wichtig erscheint. Diese Erläuterung ermutigt die anderen Kinder, sich in die Diskussion einzubringen und ihre Meinung zu äußern. Da sich das Gespräch weit verzweigen kann und die Schülerinnen und Schüler mehreren Argumentationslinien folgen möchten, ist es wichtig, dass die Lehrkraft eine Vorbildfunktion übernimmt.

Die Leitung des philosophischen Gesprächs ist verantwortlich für die Einhaltung der Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel für die Organisation der Wortmeldungen, die Zeiteinteilung, die Einhaltung des Ablaufs und dem Vorankommen des Gesprächs durch das Zusammenfassen des bisher Gesagten und durch die Einführung von Gesprächswendungen. Vor allem die Gesprächswendungen, wie zum

Beispiel Klassifizieren/Kategorisieren, Identifikation von Annahmen/Vorurteilen, Generalisieren, Differenzieren, mit Definitionen arbeiten, Beispiele machen u.v.m., sind wesentlich, um das Gespräch auf eine weitere Abstraktionsebene zu heben. Die verschiedenen Gesprächsfacetten können unterschieden werden in:

- a. quantitative Gesprächsebene: Diese zeigt das Abstraktionsniveau der Diskussion. Das heißt, sie zeigt an, ob sich das Gespräch mit einem Beispiel beschäftigt, eine argumentative Theoriebildung versucht oder über die allgemeine Qualität der Diskussion reflektiert.
- b. inhaltliche Gesprächsebene: Hier wird zwischen den verschiedenen Gesprächswendungen unterschieden.
- c. qualitative Gesprächsebene: Diese umfasst die emotionale Ebene des Gesprächs und wird durch Körpersprache sichtbar.⁵³

Die Grafik veranschaulicht die verschiedenen Gesprächsebenen. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass Diskussionen zu philosophischen Themen nicht linear verlaufen, sondern von Sprüngen und Kurven gekennzeichnet sind.

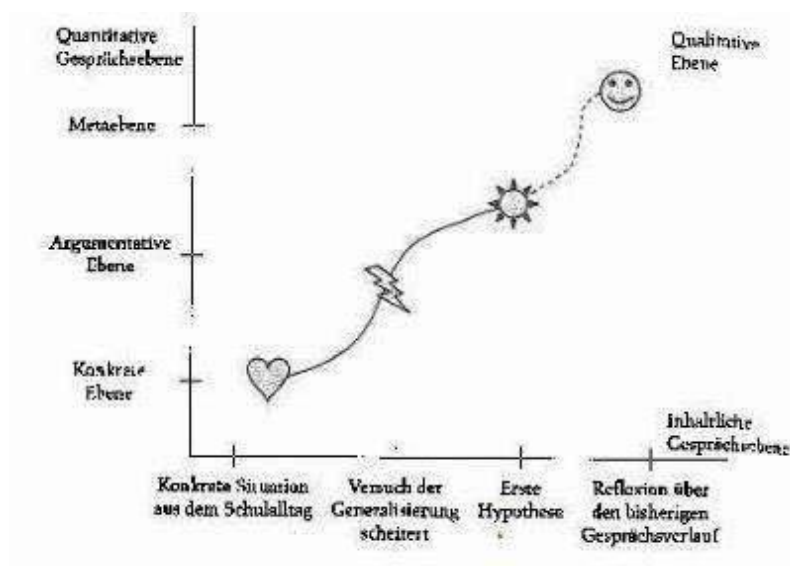


Abbildung 1: Gesprächsebenen eines philosophischen Gesprächs mit Kindern⁵⁴

⁵³ vgl. Weber (2013), S. 186-187.

⁵⁴ Abbildung 1: Weber (2013), S. 185.

Die Gesprächsleiterin oder der –leiter soll vor allem ein reflektierendes und nachfragendes Vorbild sein. Durch die Einübung dieser Gesprächsmethode, werden sich die Mitglieder der „Community of inquiry“ schrittweise selbst Vorbild und sie können Verantwortung für das philosophische Gespräch selbst übernehmen.

3.2 Gareth B. Matthews

In *„Die Philosophie der Kindheit“* (1995) beschreibt GARETH B. MATTHEWS (1929 – 2011) das auslösende Moment, indem er zum ersten Mal den Zusammenhang zwischen Philosophie und Kindheit erkannte. Zu dieser Zeit, im Jahr 1963, lehrte er Philosophie an der Universität in Minnesota unter anderem zum Thema des kosmologischen Gottesbeweis. Matthews vierjährige Tochter sah ihm zu, während er die Familienkatze gegen Flöhe behandelte und fragte ihn, woher die Katze die Flöhe hätte. Als er antwortete, dass diese die Flöhe wahrscheinlich von einer anderen Katze hätte, fragte sie weiter woher diese Katze die Flöhe hätte. Leichtsinnig antwortete Matthews, dass diese die Flöhe von einer anderen Katze hätte. Nach längerem Nachdenken antwortete seine Tochter, dass diese Ursachenkette doch nicht unendlich so weitergehen könne, denn das einzige was unendlich weitergehen kann, sind Zahlen. Die Beweisführung seiner kleinen Tochter für den „Ersten Floh“ erstaunte Matthews, der sich sehr bemühte an der Universität seinen Studenten den Beweis der „Ersten Ursache“ näherzubringen.⁵⁵

Diese Episode führte Matthews ab diesem Zeitpunkt als Beweis dafür an, dass sich jüngere Kinder für das philosophische Denken interessieren und auf eigene Initiative Philosophie betreiben.

⁵⁵ vgl. Matthews (1995), S. 7-8.

So wie Lipman erkannte auch Matthews, dass die Heranwachsenden in den USA zu spät in ihrer Schullaufbahn, nämlich erst am College, erstmals mit Philosophie in Kontakt kamen. Dies führt dazu, dass sie die philosophischen Kurse mit fehlender Motivation absolvieren und das Philosophieren nicht als natürliche Tätigkeit anerkennen können. Dies wollte Matthews ändern, indem er die getrennte Verbindung zwischen dem kindlichen und erwachsenen Philosophieren herzustellen versuchte.

„Mein Ziel war [...] die Studenten davon zu überzeugen, daß es sich bei der Philosophie um eine ganz natürliche Aktivität handelt, die ebenso selbstverständlich ist wie zu musizieren oder ein Spiel zu spielen.“⁵⁶

Indem Matthews seine Studenten an vergessene oder verdrängte Fragen erinnerte, führte er sie an das Philosophieren ihrer Kindheit „zurück“.⁵⁷

Matthews erkannte, dass es eine Vielzahl an Kinderliteratur gibt, die philosophische Inhalte behandelt und er begann mit der Erforschung des philosophischen Denkens bei Kindern, das durch diese Geschichten angeregt werden soll.⁵⁸ Beispiele aus der englischen Kinderliteratur, die Matthews als Ausgangspunkt zum Philosophieren mit Kindern für geeignet hält sind zum Beispiel Frank Tashlins *„The Bear That Wasn’t“* (dt. *„Der Bär, der keiner sein durfte“*), Frank Baums *„Zauberer von Oz“*, James Thurburs *„Many Moon“* oder Alan Alexander Milnes *„Winnie-the Pooh“* sowie Lewis Carrolls *„Alice im Wunderland“*.⁵⁹

Für Matthews bedeutete philosophisches Denken von Kindern, wenn diese zum Beispiel unaufgefordert Fragen stellen, Kommentare abgeben oder sich in schlussfolgerndem Denken üben. Wichtig dabei ist, dass dem

⁵⁶ Matthews (1995), S. 11.

⁵⁷ vgl. Martens (1999), S. 125.

⁵⁸ vgl. Matthews (1995), S. 12.

⁵⁹ vgl. Zoller (1987), S. 91 – 92.

Gespräch ein philosophisches Problem zugrunde liegt und das Ziel, nach einem Ansatz einer Lösung für das philosophische Problem zu suchen, erkennbar verfolgt wird. Er zeigte so Parallelen zwischen kindlichen Äußerungen und philosophischen Theorien auf.

Ein besonderes Merkmal von Matthews Ansatz ist seine Betonung der Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen im gemeinsamen philosophischen Gespräch. Dafür gibt er zwei Argumente an: Erstens kann die Philosophie von Erwachsenen als die Idealisierung der Kindheit gesehen werden, in der in bester Art und Weise versucht wird, Sinn aus dieser Welt und unserer Rolle in ihr zu machen. Zweitens sind für Matthews Menschen in jeder Lebensphase Mängelwesen hinsichtlich philosophischer Fähigkeiten. Das heißt, im philosophischen Gespräch von Kind und Erwachsenen können die jeweiligen Stärken genutzt und die Schwächen ausgeglichen werden. Während die Erwachsenen über mehr Sprachkompetenz verfügen, besitzen Kinder eine ursprüngliche Natürlichkeit und Spontanität auf philosophische Fragen zuzugehen. Die Stärken und Schwächen machen deutlich, dass kindliches Philosophieren und das Philosophieren von Erwachsenen nicht identisch sind, einander jedoch dienlich sein können.⁶⁰

Um Kinder und Jugendliche anzuregen, über philosophische Probleme zu sprechen und nachzudenken, entwickelte Matthews seine eigene Methode. Er verfasste selbst Anfänge von Geschichten oder wählte geeignete Anfänge oder Passagen von Geschichten aus, die er den Kindern vortrug. In den Geschichten stolpern die Protagonisten, meistens auch Kinder, über ein philosophisches Problem. Durch die Frage, wie die Geschichte weitergehen soll, werden die Kinder zum Weiterdenken und Diskutieren angeregt.⁶¹ Die Methode kann in vier Schritte zusammengefasst werden:

⁶⁰ vgl. Niewiem (2001), S. 103 – 105.

⁶¹ vgl. Matthews (1995), S. 14.

- „1. *Ansatzpunkt für das gemeinsame Gespräch ist eine Geschichte, in deren Zentrum ein philosophisches Problem steht, welches aber innerhalb der Geschichte nicht gelöst wird.*
2. *Dem Vorlesen der Geschichte schließt sich eine Diskussion an, in der versucht wird, daß (sic!) philosophische Problem zu erkennen und zu lösen.*
3. *Die gesammelten Ideen und Ergebnisse werden vom Gesprächsleiter zusammengetragen und schriftlich fixiert. Diese Fortsetzung der Geschichte wird den anderen Gesprächsteilnehmern vorgetragen, die daß (sic!) erarbeitete Ergebnis akzeptieren können oder*
4. *aufgrund neuer Probleme, die sie in der Zwischenzeit erkannt zu haben glauben, das Gespräch neu entfachen.*“⁶²

Matthews berichtet in seinem Buch *„Dialogues with Children“* (dt. *„Philosophische Gespräche mit Kindern“* 1989) über sein erfolgreiches Vorgehen mit dieser Methode in Kinder- und Erwachsenenkreisen. Da wenig beschreibendes Material zu Matthews Methode vorhanden ist, werden im Folgenden die vier methodischen Schritte an dem Beispiel *„Wörter“* aus seinem Buch *„Philosophische Gespräche mit Kindern“* näher veranschaulicht. Matthews arbeitete mit einer Klasse von acht- bis zehnjährigen Kindern.

ad. 1. Ansatzpunkt für das gemeinsame Gespräch ist eine Geschichte, in deren Zentrum ein philosophisches Problem steht, welches aber innerhalb der Geschichte nicht gelöst wird: Matthews wählte in diesem Fall eine Passage aus JONATHAN SWIFTS Jugendroman *„Gullivers Reisen“* (1726) aus.

⁶² Niewiem (2001), S. 106-107.

„Darauf gingen wir zu Sprachschule, wo drei Professoren sich darüber berieten, wie man die Sprache ihres Landes verbessern könnte.

Das erste Projekt bestand darin, das Gespräch dadurch abzukürzen, daß man Vielsilber zu Einsilbern zusammenschnitt und Verben und Partizipien ausließ, weil in Wirklichkeit alle vorstellbaren Dinge nur Substantive sind.

Das andere Projekt bestand in der Maßnahme, alle Wörter überhaupt abzuschaffen, und dies wurde als ein großer Vorteil für die Gesundheit wie zur Zeitersparnis dringend empfohlen. Denn es ist klar, daß jedes Wort, das wir aussprechen, bis zu einem gewissen Grade durch die damit verbundene Korrosion eine Verkleinerung unserer Lungen bewirkt und infolgedessen zur Verkürzung unseres Lebens beiträgt. Deswegen wurde als Ausweg angeboten, da Wörter nur Namen für Dinge sind, daß es für alle Menschen bequemer wäre, solche Dinge mit sich herumzutragen, die notwendig wären, um sich über ein bestimmtes Geschäft, um das sich die Unterhaltung drehte, zu verständigen!... Dies hat nur den einzigen Nachteil, daß jemand, der umfangreichen und verschiedenartigen Geschäften nachgeht, ein dementsprechend großes Bündel von Dingen auf seinem Rücken mit sich herumtragen muß, es sei denn, daß er sich ein oder zwei starke Diener leisten kann. Ich habe oft zwei dieser Gelehrten unter der Last ihrer Ladung versinken sehen, die wie Gemischtwarenhändler umherzogen; wenn sie sich auf der Straße trafen, setzten sie ihre Ladungen ab, öffneten ihre Säcke und unterhielten sich eine Stunde, dann packten sie ihre Gegenstände wieder ein, halfen einander beim Wiederaufnehmen ihrer Lasten und verabschiedeten sich...

*Ein weiterer großer Vorteil dieser Erfindung bestand darin, daß sie als Universalsprache dienen könnte, die in allen zivilisierten Ländern mit im allgemeinen gleichen oder ähnlichen Gütern und Gebrauchsgegenständen verstanden würde...*⁶³

⁶³ Swift (1972), S. 267-268.

ad. 2. Dem Vorlesen der Geschichte schließt sich eine Diskussion an, in der versucht wird, das philosophische Problem zu erkennen und zu lösen: Mit Hilfe eines Spiels, indem die Kinder Sätze durch Gegenstände, die Matthews mitgebracht hatte, bilden sollten, wurde die Diskussion verstärkt ausgelöst. Das Gespräch startete bei der Schwierigkeit, dass es keinen Gegenstand für das Wort „und“ gäbe. Obwohl es den betreffenden Gegenstand nicht gibt, können trotzdem Sätze mit „und“ gebildet werden. Dies gelingt durch Pantomime, so die Schülerinnen und Schüler.

„Ich: „Aber wie steht es mit der Idee, Gegenstände statt Wörter zu verwenden?“

David-Paul: „Wenn man sagte...“ – Er nahm einige Gegenstände einen nach dem anderen in die Hand – „keiner würde verstehen was das bedeutet.“

Ich: „Man müßte also auch wieder etwas schauspielern?“

David-Paul: „Ich glaube nicht, dass man es allein mit den Gegenständen schaffen würde.“

Donald: „und man brauchte eine Unmenge von Gegenständen. Man brauchte tausende davon.“⁶⁴

ad. 3. Die gesammelten Ideen und Ergebnisse werden vom Gesprächsleiter zusammengetragen und schriftlich fixiert. Diese Fortsetzung der Geschichte wird den anderen Gesprächsteilnehmern vorgetragen. In diesem Fall handelte es sich um eine Geschichte, die die Gulliver-Passage paraphrasierte und den größten Teil der Diskussion enthielt. Folgenden Schluss fügte Matthews hinzu:

„Weißt du, meiner Ansicht nach soll die Gulliver-Geschichte ein Scherz sein“, brachte Fiona vor. „Der Geschichtschreiber hat sich wahrscheinlich lustig gemacht über die Idee, daß Wörter den Platz

⁶⁴ Matthews (1989), S. 96-97.

der Dinge einnehmen, die sie benennen. Vermutlich wollte er uns zeigen, daß Wörter nicht gerade Platzhalter für Dinge sind.“

„Hey, vielleicht ist das richtig“, sagte Fred lächelnd. „So habe ich darüber noch nicht nachgedacht.“

„Fiona“, sagte Fred bedeutungsvoll, „was sind überhaupt Wörter?“⁶⁵

ad. 4. Aufgrund neuer Probleme, die in der Zwischenzeit erkannt wurden, wird das Gespräch neu entfacht. In diesem Fall eröffnet das offene Ende neuen Gesprächsstoff.

In Matthews Methode wird deutlich, dass er zur Eröffnung der Diskussion das Thema vorgibt, jedoch keine Ergebnisvorgabe formuliert. Der Aspekt der Ziellosigkeit ist eng verknüpft mit dem bereits aufgezeigten Aspekt der Gleichberechtigung von Kind und Erwachsenem im philosophischen Gespräch.⁶⁶ Als Anregung für philosophische Gespräche sind nach Matthews philosophische sowie selbst verfasste Texte oder herkömmliche Kinderliteratur mit philosophischen Ideen geeignet.

Matthews betonte in seinen Büchern, in denen er philosophische Gespräche mit Kindern aufzeichnete, dass er nicht das Ziel verfolgt, eine methodische Gebrauchsanleitung für interessante Gespräche mit Kindern zu bieten, sondern die Absicht hat, das Interesse der Erwachsenen für eine Vielzahl an faszinierenden Fragen zu wecken, über die sie mit Kindern nachdenken können.

3.3 Ekkehard Martens

Der deutsche Philosophie-Didaktiker EKKEHARD MARTENS veröffentlichte 1979 seine erste Abhandlung über Philosophiedidaktik *„Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik“*. In seinem Buch geht er nicht explizit

⁶⁵ Matthews (1989), S. 99.

⁶⁶ vgl. Niewiem (2001), S. 110.

auf das Konzept „Philosophieren mit Kindern“ ein, da sich seine Didaktik jedoch auf den schulischen Bereich bezieht, ist Philosophieren mit Kindern im Unterricht gemeint.⁶⁷ Bis heute veröffentlichte Martens zahlreiche Beiträge zum Thema „Philosophieren mit Kindern“.

Martens versteht die Philosophie *„als Tätigkeit oder Prozess des Selbstdenkens von jedermann in der Tradition eines Sokrates.“*⁶⁸ Das Selbstdenken bedeutet nicht das Hervorbringen neuer Erkenntnisse, sondern *„das Durchdenken oder Prüfen fremder und eigener Wissensansprüche mit dem Ziel, möglichst haltbare eigene Urteile und Einsichten zu gewinnen und auf sein eigenes Leben zu beziehen.“*⁶⁹

Als Basis für das philosophische Selbstdenken formuliert er drei Voraussetzungen, die gegeben sein müssen:

- *Haltung*: Darunter versteht Martens eine Haltung der Neugier und Offenheit, die durch keine Vorurteile begrenzt wird. Diese Haltung beinhaltet die Bereitschaft, sich neuen Einsichten und Argumenten zu öffnen und diese in sein eigenes Denken und Handeln mit einzubeziehen. Auch Irritierendes und noch offen gebliebene Fragen müssen ausgehalten werden.
- *Inhalte*: Nach Martens sollen im Unterricht die in alltäglichen oder wissenschaftlichen Beobachtungen und Fragestellungen enthaltenen Prämissen oder Vorannahmen und Begriffe thematisiert werden.⁷⁰
- *Methode*: Martens beschreibt eine spezifische Vorgehensweise, wie sich die Schülerinnen und Schüler philosophischen Fragestellungen annähern und diese bearbeiten sollen. Auf das

⁶⁷ vgl. Niewiem (2001), S. 116.

⁶⁸ Martens (2007a), S. 161.

⁶⁹ Martens (2007a), S. 161.

⁷⁰ Martens (1999), S. 12-13

„Fünf-Finger-Modell“ wird im weiteren Kapitelverlauf genauer eingegangen.

Für Martens stellt die Mäeutik des Sokrates das grundlegende Merkmal seiner Philosophiedidaktik dar. In den häufig eng verstandenen Prozess des Denkens, dem begrifflich-argumentativen Analysieren im gemeinsamen Dialog, integriert er jedoch weitere Methoden. Zu dieser Methodenvielfalt gelangt Martens durch die Studie der ersten ausdrücklichen Methodenreflexion bei Aristoteles („Nikomachische Ethik“) und durch die Berücksichtigung der Methodenvielfalt späterer fachphilosophischer Richtungen. Er fasst diese zu einem integrativen Fünf-Finger-Modell zusammen:

- *Phänomenologische Methode*: Alltagserfahrungen, wie ein Problem, eine Situation oder einen Gegenstand, sowie vorhandene empirische Daten werden in dieser Methode als Ausgangspunkt gesehen. Es wird versucht, diese Phänomene so differenziert und umfassend wie möglich deutungsfrei zu beschreiben. Die Werkzeuge der Schülerinnen und Schüler sind die Beobachtung, Wahrnehmung und Erfahrung, um ins verwunderte Staunen zu kommen. Ergebnis von Einzelwissenschaften zu diesem Phänomen sollen berücksichtigt werden.
- *Hermeneutische Methode*: In dieser Methode werden Lehrmeinungen und Interpretationen oder ideengeschichtliches Wissen sowie die eigenen, alltäglichen Ansichten oder Deutungsmuster herangezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen (nicht nur philosophische) Texte lesen und sich das eigene und fremde Vorverständnis der Phänomene bewusst machen. Die Bewusstmachung der Deutungsmuster der Geschichte und der eigenen Beobachtungen etc. hat das Ziel, Deutungsdifferenzen und/oder Übereinstimmungen wahrzunehmen.

- *Analytische Methode*: Diese Methode verfolgt das Ziel, sprachliche Verständnisprobleme zu bearbeiten und zu lösen. Weiters sollen Widersprüche, verengte oder zu weite Definitionen aufgedeckt werden. Dies soll durch das Hervorheben und die Prüfung von zentralen Begriffen und Argumenten gelingen.
- *Dialektische Methode*: Um eine möglichst gut begründbare und auch revidierbare Lösung zu finden, sollen die unterschiedlichen Positionen von Auffassungen zugespitzt und abgewägt werden. Auch sollen die Schülerinnen und Schüler die Unlösbarkeit von philosophischen Fragen aushalten lernen.
- *Spekulative (intuitiv-kreative) Methode*: In dieser Methode wird neuen, ungewöhnlichen Ideen Raum gegeben und Hypothesen kreativ genützt. Phantasien und Einfälle werden zugelassen und spielerisch bearbeitet und erprobt.⁷¹

⁷¹ vgl. Martens (2003), S. 54 und vgl. Martens (2007b), S. 134.

PHASEN		VORVERSTÄNDIGUNG – ERARBEITUNG – AUSWERTUNG											
INHALTE													
Fragedimen- sionen (Kant): – Was kann ich wissen? – Was soll ich tun? – Was darf ich hoffen? – Was ist der Mensch? Gegenstands- bereiche (Platon): – Ich / Psyche – Gesellschaft / Polis – Natur / Kos- mos	METHODEN*	PHÄNOMENO- LOGISCHE M.	HERMENEU- TI- SCHE M.	ANALYTISCHE METHODE	DIALEK- TISCHE METHODE	SPEKULATIVE METHODE	Pädagogische Perspektiven						
	ZIELE												
	<i>Wahrnehmung verfeinern</i>										Lehren und Lernen (=Mittel) neutrale Perspektive		
	<i>Deutungen kennen</i>												
	<i>Begriffe und Argumente klären</i>												
	<i>Positionen abwägen</i>												
	<i>Einfälle wagen</i>												
	<i>Einsehen - Urteilen</i>						<i>selbst denken – handeln – sein</i>						Sich bilden (=Zweck) personale Perspek- tive
	<i>Handeln (Cha- rakter)</i>												

*Philosophische Methoden im Unterricht (grau schraffiert: Hauptakzent; Reihenfolge plausibel, aber nicht zwingend)

Abbildung 2: Integratives Fünf-Finger Modell⁷²

Martens hält fest, dass es sich bei den genannten Methoden um elementare Methoden des philosophischen Denkens handelt, die vor allem im lebendigen philosophischen Gespräch kaum trennscharf voneinander unterschieden werden können. Diese Methoden stehen nicht nebeneinander, sondern sind untereinander vernetzt. Sie sind auch kein starres Muster in einem vorgeschriebenen Ablauf, sondern sollen die Vielfalt philosophischer Wege im Unterrichtsprozess aufzeigen. Im Gespräch ist es möglich, eine Methode besonders hervorzuheben, jedoch beinhaltet diese immer auch Teilmomente anderer Methoden durch die sie

⁷² Abbildung 2: Martens (2007a), S. 163.

gestützt und ergänzt wird.⁷³ Die Besonderheit des Fünf-Finger-Modells beschreibt Martens wie folgt:

„Gerade durch ihr notwendiges Zusammenspiel unterscheiden sich die philosophischen Methoden des Beschreibens, Verstehens, Erläuterns, Widersprechens oder Vermutens von den ähnlichen alltäglichen oder wissenschaftlichen Methoden des Erkennens. Daher kann das integrative Fünf-Finger-Modell auf methodische Einseitigkeiten alltäglichen und wissenschaftlichen, aber auch fachphilosophischen Erkennens aufmerksam machen und ihnen entgegenwirken, um so das Potenzial philosophischen Denkens der Kinder und Jugendlichen, aber auch der Fachphilosophie, voll auszuschöpfen.“⁷⁴

Der Unterschied zwischen alltäglichem und philosophischem Denken besteht darin, dass in der Philosophie ein reflektierter Gebrauch einer umfassenden Methodenkompetenz stattfindet. Diese kann durch Übung und durch die Beherrschung von Einzelverfahren und Deutungsmustern erlernt und verbessert werden.⁷⁵ Es gilt jedoch zwischen philosophischen Denk- und Arbeitsmethoden und allgemeinen unterrichtspraktischen Methoden, wie dem Unterrichtsgespräch, der Bildbetrachtung, der Textlektüre oder dem Rollenspiel, zu unterscheiden. Die fünf philosophischen Methoden sind im Idealfall in der Praxis um pädagogische Methoden anzureichern.⁷⁶

Das methodische Wissen und Können der Philosophie hängt mit dem notwendigen inhaltlichen Wissen untrennbar zusammen. Wie bereits erwähnt, hat die Philosophie mit Fragen und Phänomenen zu tun, die aus dem Alltag oder der Wissenschaft stammen. Die Fragestellungen gelten

⁷³ vgl. Martens (2003), S. 55.

⁷⁴ Martens (2007b), S. 134.

⁷⁵ vgl. Martens (2003), S. 55.

⁷⁶ vgl. Martens (2007a), S. 164.

meistens jedoch als beantwortet oder sie werden übersehen. Martens bezieht sich bezüglich der Einteilung der typischen philosophischen Inhalte auf die vier Fragen Kants: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? Diese vier Fragen stellen

„[...] ein praktikables Such- und Ordnungsschema für einzelne philosophische Inhalte und Themen bereit und geben einem konkreten, anschaulichen und differenzierten Philosophieren eine generelle Ordnung.“⁷⁷

Martens erkennt in den Kantschen Fragen eine geeignete Möglichkeit philosophische Phänomene einzuordnen. Es steht außer Frage, dass sich die Grundfragen der Philosophie nie endgültig beantworten lassen und immer wieder neu gestellt werden. Die Fragen können beim Philosophieren jedoch dazu anspornen, möglichst gut begründete Antworten zu suchen und zu finden.

Im Folgenden soll anhand eines konkreten Beispiels aus dem Artikel *„Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht das eigentlich?“* (2007) die bisher theoretisch besprochene Methode des Fünf-Finger-Modells von Martens veranschaulicht werden.

Ausgegangen wird von der Aussage: „Dies Zimmer ist wieder mal ein Saustall!“

- *Phänomenologische Methode*: Was sehe ich? Was siehst du?
In Zusammenhang mit der Aussage wird das Kind andere Dinge sehen als der tadelnde Erwachsene. Beide können wechselseitig ihren Horizont erweitern.
- *Hermeneutische Methode*: Was ist das für mich? Was ist das für dich?

⁷⁷ Martens (2007b), S. 135.

Was für die eine Person Unordnung ist, ist für die andere fruchtbares Chaos.

- *Analytische Methode:* Was meine ich mit x genauer? Was meinst du damit genau?

Es gilt, Begriffe wie ordentlich, penibel und zwanghaft sowie chaotisch, schlampig und kreativ zu klären und voneinander abzugrenzen.

- *Dialektische Methode:* Warum meine ich, dies sei x und warum soll x sein? Stimmst du mir zu, bist du anderer Meinung? Warum?

In den Begriffen, die wir verwenden, sind oft kontroverse Auffassungen und Wertungen enthalten.

- *Spekulative Methode:* Was wäre, wenn...? Was wäre, wenn nicht...?

Weitere Fragen oder Hypothesen können gebildet werden: Können wir ohne Ordnung oder ohne Chaos leben? Was wäre, wenn wir wirklich in einem „Saustall“ leben würden?⁷⁸

4 Texte als Gesprächsanlass

Mit dieser Methode ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler einen Text lesen und diesen durch das Lesen interpretieren. So erfassen sie das Problem, das in dem Text steckt, erkennen eventuelle Lösungsvorschläge und arbeiten die Argumente in einzelnen Schritten in einer anschließenden Diskussion heraus. Durch diesen problembezogenen Zugang bringt man Kinder dazu, selbst zu philosophieren.

„Wenn Philosophieren eine rationale Aktivität ist und man diese Aktivität nur dadurch lernen kann, dass man sie selbst ausführt, so

⁷⁸ vgl. Martens (2007a), S. 164-165.

*kann man Philosophieren nur dadurch lehren, dass man die Schülerinnen und Schüler dazu bringt, selbst zu philosophieren.*⁷⁹

Lipman, Matthews und Martens befürworten in ihrer Herangehensweise an das „Philosophieren mit Kindern“ die Verwendung von Texten als Auslöser zu philosophischen Gedanken und zum philosophischen Dialog. Durch die Implementierung des Konzepts „Philosophieren mit Kindern“ im Unterricht war es notwendig, möglichst verlässliche Auslöser und Ansatzpunkte für philosophische Gespräche im Klassenverband zu finden. Lipman und seine Mitarbeiter verfassten deshalb philosophisch gehaltvolle Texte in Dialogform. Matthews erkennt auch in herkömmlichen Kinderbüchern philosophischen Gehalt. Martens plädiert dafür, auch fremdes Vorverständnis durch (nicht ausschließlich philosophische) Texte in die Überlegungen zu einem Phänomen miteinzubeziehen. Es wird ersichtlich, dass abhängig von der philosophischen Frage und der Motivation, über eine der grundlegenden Fragen nachzudenken, ein bestimmter Text, der am geeignetsten für das „Philosophieren mit Kindern“ erscheint, ausgewählt werden muss. Um die bestmögliche Wahl zu treffen, ist ein reichhaltiges Repertoire an Texten und Gesprächshilfen notwendig.

Eine mannigfaltige Auswahl an Texten ist auch notwendig, da Eltern und Lehrer einen weiten Begriff davon haben, was Philosophie leisten soll. Die Erwartungen reichen von Angeboten zur Lebenshilfe, Förderung der Denkfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung bis zu Religionsersatz, Bildung und vieles mehr.⁸⁰

„Je vielfältiger und reichhaltiger die Texte sind, die Nachdenken auslösen und Gespräche in Gang setzen können, umso mehr kann den Absichten der Erwachsenen und den unterschiedlichen

⁷⁹ Pfister (2014), S. 167.

⁸⁰ vgl. Freese (1996), S. 157.

*Interessen, Kenntnissen und Denkniveaus der Kinder entsprochen werden.*⁸¹

In den nächsten zwei Unterkapiteln werden die verschiedenen Varianten von Geschichten, die als Sprechanlass in der heutigen Praxis als geeignet angesehen und verwendet werden, dargestellt. Grundsätzlich lassen sich zwei Arten von Texten für den Philosophieunterricht unterscheiden. Es gibt Texte mit explizit philosophischen Inhalten und es gibt nicht vorrangig philosophische, fiktionale, Texte. Die Einteilung der Textvarianten basiert auf den Nennungen von Gesprächsanlässen von BARBARA BRÜNING (1985 und 2007) und HANS-LUDWIG FREESE (1996).

4.1 Philosophische Texte

Unter philosophische Texte werden in dieser Arbeit einerseits Texte gefasst, die philosophische Inhalte besitzen und eigens für Kinder geschrieben wurden und andererseits klassisch philosophische Texte aus der Philosophiegeschichte.

4.1.1 Für Kinder verfasste philosophische Texte

In dieser Arbeit wurden bisher Matthew Lipman und seine Mitarbeiter des IAPC genannt, die „philosophical novels“ für das „Philosophieren mit Kindern“ verfasst haben. Es gab jedoch bereits viel früher Versuche, um Kindern Philosophie auf textbasierte Weise zugänglich zu machen.

Freese nennt beispielhaft ERASMUS VON ROTTERDAM, der 1518 in seinen „*Colloquia familiaria*“ unterhaltsame, ideenreiche Dialoge über philosophische Themen für Schüler geschrieben hat. Seine Dialoge trugen Titel wie „Über das Lügen“, „Wort und Tat“, „Nutze die Zeit“ oder „Über die Ruhmsucht“. 1786 erschien das Buch „*Versuch einer kleinen praktischen*

⁸¹ Freese (1996), S. 157-158.

Kinderlogik welche auch zum Theil für Lehrer und Denker geschrieben ist“ von KARL PHILIPP MORITZ. Moritz orientiert sich an der Idee Kants, indem er in seinem Buch versucht, von den Anschauungen von den Begriffen, wie dem Einteilen, Ordnen, Vergleichen und Unterscheiden, zu den Urteilen über die elementaren Themen eines vernünftigen Menschen zu gelangen. Themen wie „Denken und Handeln“, „Körper und Geist“, „Ding und Name“, „Natur und Kunst“, „Zeit und Ewigkeit“, „Leben und Tod“, „Spiel und Arbeit“ und „menschliches Glück“ werden behandelt. Im 19. Jahrhundert schrieb LEWIS CARROLL Kinderbücher mit philosophischem Gehalt, die Kultstatus erreichten: *„Alice im Wunderland“* (1865), *„Alice hinter den Spiegeln“* (1871) oder *„Die Jagd nach dem Schnatz“* (1876). Der deutsche Gymnasialprofessor KURD LAßWITZ verfasste Ende des 19. Jahrhunderts Geschichten für Kinder und Jugendliche, die noch heute philosophische Denkanstöße geben können: *„Das Lächeln des Glücks“*, *„Seifenblasen“*, *„Die Weltprojekte“*, *„Miriax, der Geisterseher“* und *„Prinzessin Jaja“*. Freese äußert sich jedoch nicht zu den philosophischen Themen, die die Geschichten von Carroll und Laßwitz behandeln.⁸² Der beispielhafte Überblick über die Historie der für Kinder und Jugendliche verfassten Geschichten mit philosophischem Gehalt soll mit einem populären Buch der Gegenwart abgeschlossen werden: JOSTEIN GAARDER macht die Philosophie(geschichte) in *„Sophies Welt“* (1991) direkt zum Thema.

Der Vorteil an Geschichten, die eigens für das „Philosophieren mit Kindern“ verfasst werden, liegt in der gezielten Einsetzbarkeit. Durch die didaktische Aufbereitung eines philosophischen Themas kann die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sowie der altersgerechte lebensweltliche Bezug der Handlung berücksichtigt werden. Eine gezielte Aktivierung der Kinder und Jugendlichen zum Nach- und Weiterdenken zu einem bestimmten Problem ist durch diese Art der Texte möglich.

⁸² vgl. Freese (1996), S. 158-159.

4.1.2 Klassische philosophische Texte

Um Philosophieren lehren und lernen zu können, ist es nach Martens notwendig, Philosophieren als Tätigkeit zu betreiben und gleichzeitig die Interpretationen und Lehrmeinungen vorangegangener Philosophen zu berücksichtigen. Die Arbeit mit klassisch philosophischen Texten entspricht der Hermeneutischen Methode nach Martens.

Auch Freese ist der Meinung, dass diese Art der Texte gewinnbringend für das „Philosophieren mit Kindern“ verwendet werden können. Fragen wie „Was heißt, etwas erkennen?“, „Was ist Tapferkeit“, „Was ist Gerechtigkeit?“, „Was ist der Tod?“ können zum Beispiel durch die Dialoge von Platon weitergedacht werden.⁸³

Durch die Bewusstmachung eines gültigen Musters zur Entwicklung eines philosophischen Gedankens oder eines Beweisgangs, können die Schülerinnen und Schüler unter Einbezug ihrer eigenen Beobachtungen Deutungsdifferenzen und/oder Übereinstimmungen wahrnehmen und schrittweise eigene Deutungsmuster entwickeln. Dies soll durch einfache Beispiele geschehen.

Für die Praxis empfiehlt Freese für den Unterricht mit jüngeren Kindern philosophische Anekdoten, Sinngeschichten und Parabeln. Vor allem Anekdoten, die sich um antike Philosophen wie Solon, Thales, Antisthenes, Sokrates oder Diogenes ranken, werden besonders gut aufgenommen. Für ältere Schülerinnen und Schüler eignet sich philosophische Erzählliteratur wie zum Beispiel Passagen aus CHRISTOPH MARTIN WIELANDS „*Abderiten*“ (1774-1780), VOLTAIRES Erzählungen, Dialoge und Streitschriften, JONATHAN SWIFTS „*Gulivers Reisen*“ (1726) oder ANTOINE DE SAINT EXUPÉRY'S „*Der kleine Prinz*“ (1943) und Weisheitsgeschichten aus der nah- und fernöstlichen Literatur wie zum

⁸³ vgl. Freese (1996), S. 161.

Beispiel die Sinngeschichten von LAO-TSE, des persischen Dichters SCHEICH SAADI und des indischen Dichters TAGORE.⁸⁴

4.2 Nichtphilosophische Texte

Unter nichtphilosophischen Texten werden in dieser Arbeit Texte verstanden, die vordergründig keinen philosophischen Gehalt besitzen. Der philosophische Gehalt kann jedoch durch bestimmte Probleme oder Fragestellungen, die der Text enthält, zutage treten. Dazu zählen Märchen, Fabeln, herkömmliche Kurzgeschichten für Kinder und Jugendliche, auch in Form von Bilderbüchern.

4.2.1 Kinder- /Bilderbücher

Wie in dieser Arbeit bereits beschrieben, erkannte Matthews die Fülle an philosophischen Inhalten in Kinderbüchern. Für seine praktisch-philosophische Arbeit mit Kindern, bereitete er unter anderem herkömmliche Kindergeschichten so auf, dass diese für das „Philosophieren mit Kindern“ verwenden werden konnten.

Auch für Brüning sind Kinderbücher ein wichtiges Medium, um bei Kindern philosophische Gespräche zu initiieren. Da der philosophische Gehalt jedoch nicht vordergründig ist, besteht die Gefahr, dass die Kinder ihre Aufmerksamkeit zu sehr einzelnen Geschehnissen und Handlungen der Helden widmen. Um dennoch ein philosophisches Gespräch auf Grundlage eines Kinderbuches auszulösen und zu führen, sind die Pädagoginnen und Pädagogen gefordert. Brüning schlägt vor, dass die Gesprächsleiter durch gezielte Fragen und Aufforderungen eingreifen, um die Beschäftigung mit dem philosophischen Thema zu gewährleisten. Den Vorteil von Kinderbüchern sieht Brüning darin, dass diese nur wenige

⁸⁴ vgl. Freese (1996), S. 163-164.

philosophische Probleme aufwerfen und so gezielt eine philosophische Frage herausgearbeitet und bearbeitet werden kann.⁸⁵

Häufig sind Kinderbücher mit bunten Bildern illustriert. Diese können einen zusätzlichen Beitrag zum Gesprächsanlass darstellen. Nach Piaget denken und fühlen die Kinder in den ersten beiden Entwicklungsstufen stärker in Bildern als in abstrakten Begriffen. Kinder sind in dieser Phase auf dem Weg zur Begriffsbildung, die durch die Bildung und Deutung von Symbolen gekennzeichnet ist.⁸⁶ Bilder sind besonders einprägsam und können unsere Sprache und unser Denken verdeutlichen. So können Bilder, mit denen ein Text illustriert wird, zum Verstehen, dem Denken und sprachlichen Ausdruck positiv beitragen. Sie können zusätzlich zu den Bildern im Kopf, die allein durch Sprache erzeugt werden, den philosophischen Gedankengang unterstützen und anregen.⁸⁷ Die Funktion von Bildern in illustrierten Kinderbüchern ist die zumindest teilweise Korrespondenz mit den inneren Bildern der Kinder zu einem Thema.

„Sie alle sind als gemalte Bilder Zeichen, die ‚Bedeutung‘ mit Hilfe einer Anschauung transportieren. Aber immer sind sie der eigenen Interpretation gegenüber offen.“⁸⁸

Da vor allem phantasievolle Bilder immer einen kleinen Anteil an Uneindeutigkeit enthalten, wird die Deutungsleistung der betrachtenden Kinder angeregt und dieser Raum gegeben. Vorsicht ist bei der Verwendung von Bildern gegeben, die keine eigene Interpretation zulassen, denn diese können die Phantasie der Kinder einengen. Es kann von Nachteil sein, wenn Kinder feststellen, dass die vorgestellten Dinge anders im Bildmaterial dargestellt sind.

⁸⁵ vgl. Brüning (1985), S. 166–167.

⁸⁶ vgl. Neißer (2012), S. 213–214.

⁸⁷ vgl. Brüning (2007), S. 90–92.

⁸⁸ Neißer (2012), S. 214.

Illustrierte Kinderbücher können neben kurzen fiktiven Geschichten auch Märchen oder Fabeln enthalten, auf die in den nächsten zwei Unterkapiteln eingegangen wird.

4.2.2 Volks- und Kunstmärchen

Unter Volksmärchen werden Märchen der Völker eingeordnet, die meistens mündlich überliefert und in Sammlungen zusammengestellt wurden. Kunstmärchen dagegen entspringen der Phantasie einer Autorin oder eines Autors, die damit eine bestimmte Absicht verfolgen. Beide Märchenarten, aus allen Teilen der Welt, beinhalten die philosophischen Themen wie Gut und Böse, Gerechtigkeit und Glück und laden dazu ein, über ihren Sinn und Zweck nachzudenken. Die Besonderheit von Märchen liegt darin, dass sie philosophische Gedanken in rhetorischen Figuren, wie zum Beispiel Metaphern, Allegorien und Analogien präsentieren. Diese sprachlichen Bilder regen Kinder und Jugendliche an, weiterzudenken und zu ergänzen.⁸⁹

Für die praktische Arbeit mit Märchen als Gesprächsauslöser ist es wichtig, „[...] möglichst kurze Märchen auszuwählen, die ein oder mehrere, jedoch nicht allzu viele philosophische Probleme enthalten [...]“⁹⁰, über die die Schülerinnen und Schüler gemeinsam nachdenken und diskutieren können. Im ersten Arbeitsschritt geht es darum, die philosophisch-ethischen Begriffe wie Gut und Böse, gerecht und ungerecht, mit denen die Helden der Märchen charakterisiert werden, näher zu bestimmen. Brüning erteilt dazu in ihrer philosophischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen „[...] Arbeitsanregungen zum begrifflichen Arbeiten, um das Nachdenken über philosophische Begriffe zu fördern.“⁹¹

⁸⁹ vgl. Brüning (2007), S. 20.

⁹⁰ Brüning (2007), S. 21.

⁹¹ Brüning (2007), S. 21.

In Märchen werden neben zum Nachdenken anregenden philosophisch-ethischen Begriffen auch Darstellungen von bedrohlichen Grenzsituationen menschlichen Lebens beschrieben. Dazu gehören zum Beispiel Situationen wie Krankheit, Tod, Angst, Schuld und Kampf, denen die Helden in Märchen auf unterschiedliche Art und Weise begegnen. Durch den phantastischen Gehalt von Märchen kann die notwendige Distanz zur eigenen Betroffenheit aufrechterhalten werden, während gleichzeitig eine Annäherung an diese unangenehmen Grenzsituationen menschlichen Lebens möglich ist.⁹²

Die Arbeit mit Begriffen, Symbolen oder Handlungsweisen der Helden im Märchen kann zur analytischen Methode nach Martens gezählt werden. Eine weitere Herangehensweise ist das Um-, Weiter- oder Neudenken von Märchenpassagen. Diese Arbeitsmethode folgt dem Modell der spekulativen Methode nach Martens.

4.2.3 Fabeln

Die Besonderheit von Fabeln liegt in ihrem klaren und übersichtlichen Aufbau. Die Szenerie kann schnell erfasst werden und enthält didaktischen Gehalt. Der Aufbau von Fabeln entspricht einem vierteiligen Schema:

„Ausgangspunkt ist die kurze Darstellung einer Situation, der ein Wechselspiel von Handlung/Rede und Gegenhandlung/Gegenrede (actio und reactio) folgt, das wiederholt und variiert werden kann. Am Ende steht ein Ergebnis, das der Dichter bisweilen mit einem voran (Promythion) oder nachgestellten (Epimythion) Merksatz begleitet und kommentiert.“⁹³

⁹² vgl. Brüning (2007), S. 21.

⁹³ Brüning (2007), S. 64.

Vor allem der dialogische Charakter von Fabeln macht diese Textgattung interessant für das „Philosophieren mit Kindern“. Durch Rede und Gegenrede werden die gegensätzlichen Sichtweisen zu einem philosophischen Phänomen deutlich gemacht. Für eine Weiterarbeit im Sinne des Sokratischen Gesprächs (dialogisch-argumentative Methode) ist die Darstellung der Polarität der handelnden Figuren in Fabeln besonders geeignet.

Das dargestellte Handlungs- und Figurengefüge einer Fabel verfolgt das Ziel der Belehrung. Fabeln werden aus der Perspektive der Unterdrückten erzählt und zeigen den Schwachen Strategien auf, um mit den Starken umzugehen. Diese vorgeschlagenen Strategien sind vielfältig. Die aus der Belehrung ableitbaren Verhaltensweisen einer Fabel können sogar in gegensätzliche Richtungen weisen. Es wird zwischen Latenz- und Aktualisierungsphasen von Fabeln unterschieden:

„[...] in Latenzphasen hatte die Fabel die Funktion, das vorfindliche gesellschaftliche Gefüge zu bestätigen und damit einer Obrigkeitmoral das Wort zu reden: Eine Tendenz zur Anpassung war die Konsequenz. In Aktualisierungsphasen hingegen liegt der Schwerpunkt auf dem emanzipatorischen Moment.“⁹⁴

Unabhängig von der Intension der Fabel, richtet sich ihr didaktischer Gehalt an die Vernunft der Leser und will überzeugen. Da die Protagonisten von Fabeln, meist Tiere, Verhaltensweisen von Menschen abbilden, kann sich der Leser selbst erkennen. Die Botschaft der Fabel lässt immer mehrere Deutungen zu und zwingt den Leser zur gründlicheren Auseinandersetzung und eventuell zur Umdeutung.

⁹⁴ Brüning (2007), S. 65.

4.3 Weitere textbasierte Einstiege

Nach Freese sind über die bereits genannten Texte hinaus weitere Textsorten dafür geeignet, ein philosophisches Gespräch auszulösen. Dazu zählen Sprichwörter, Sinnsprüche, Aphorismen oder Comics. Vor allem in Sprichwörtern und Aphorismen, die sich durch ihre sprachliche Einfachheit und Prägnanz auszeichnen, sieht er wirksame Auslöser von philosophisch produktiven Gesprächen und Gedankengängen. So kann ein Sprichwort Anlass dazu geben, über die Themen „Wissen, Glauben, Denken“, „Geld“ oder „Macht“ nachzudenken.⁹⁵ Die Sprichwörter „Wissen ist Macht“ oder „Macht ohne Verstand hat keinen Bestand“⁹⁶ können philosophische Fragen wie zum Beispiel „Was ist Macht?“, „Sind Machthabende glücklich?“, „Was ist Glück?“, „Was ist Verantwortung bzw. Pflicht?“ auslösen. Eine weitere Textsorte, die als Einstieg für ein philosophisches Gespräch geeignet sein kann, ist für Freese der Sachtext.

„Das gemeinsame Nachdenken über eine Frage wird umso fruchtbarer sein, auf je mehr Sachwissen die Diskutanten zurückgreifen können.“⁹⁷

Er schlägt vor, an das natürliche Interesse der Kinder mit leicht verständlichen Berichten aus der Forschung anzuknüpfen und diese als Auslöser von philosophischen Fragen zu nützen. Denksportaufgaben, Rätsel oder Paradoxien wie „Es ist nicht „in“, sich nach „In- und out-Listen“ zu richten.“ oder das Problem, dass sowohl der Satz „Dieser Satz enthält genau sieben Wörter.“ und dessen Verneinung „Dieser Satz enthält nicht genau sieben Wörter.“ falsch sind, führen die Kinder zur Logik. Diese Sätze animieren zum Nachdenken und initiieren philosophische Gespräche.⁹⁸ EVA ZOLLER MORF (2000) erweitert diese umfangreiche Liste

⁹⁵ vgl. Freese (1996), S. 164-166.

⁹⁶ Deutsches Sprichwörter-Lexikon von Karl Friedrich Wilhelm Wander: <http://woerterbuchnetz.de/Wander/> [02.11.2015]

⁹⁷ Freese (1996), S. 166-167.

⁹⁸ vgl. Freese (1996), S. 167-168.

an möglichen Anfängen des „Philosophierens mit Kindern“ noch um Redensarten wie zum Beispiel „Prosit Neujahr“.⁹⁹

5 Darstellung des Forschungsplans

Um die in der Einleitung formulierte Forschungsfrage einer Überprüfung zugänglich zu machen, ist es notwendig, den Untersuchungsgegenstand zu definieren sowie aus den Theorien der drei vorgestellten Schulen des „Philosophierens mit Kindern“ Kriterien zu formulieren. Anhand dieser Kriterien können in weiterer Folge Aussagen über die Anwendbarkeit nichtphilosophischer Kinderbücher zum „Philosophieren mit Kindern“ getroffen werden.

5.1 Der Untersuchungsgegenstand

In der heutigen Praxis des „Philosophierens mit Kindern“ werden meist Geschichten für Kinder und Jugendliche herangezogen, die über ein konkretes Problem und auftretende Fragestellungen zu einem Thema zum Philosophieren und Weiterdenken führen. Diese Geschichten sind jene, die von den Autoren nicht vorrangig aus philosophischem Interesse geschrieben wurden. Im vorangegangenen Kapitel 4.2 wurden derartige Geschichten unter dem Titel „Nichtphilosophische Texte“ gefasst und näher beleuchtet.

Philosophen und Pädagogen erkennen gerade in diesen Geschichten durch die inhaltliche, sprachliche und bildnerische Gestaltung das Potential, besonders interessant und anregend für philosophisches Weiterdenken zu sein. In zahlreichen Büchern werden Geschichten für Kinder und Jugendliche, die für das „Philosophieren mit Kindern“ im Unterricht und im außerschulischen Bereich didaktisch aufbereitet wurden, nach philosophischen Themenbereichen vorgestellt. Es ist nicht immer

⁹⁹ vgl. Zoller Morf (2000), S. 55.

eindeutig erkennbar, nach welchen Kriterien die Autoren dieser Handbücher für Pädagogen die Geschichten auswählen, didaktisch aufbereiten und die Fragen formulieren, die als Leitfaden für das anschließende philosophische Gespräch dienen sollen. Vor allem sind die Kriterien, nach denen diese Praxishandbücher für Pädagogen erstellt werden, nicht einheitlich.

NEL DE THEJE-AVONTUUR (2015) beispielsweise nennt und erläutert bezüglich ihrer Auswahl der Geschichten die Kriterien „inspirierend“, „für Kinder“, „kurz“, „zum Philosophieren geeignet“, „metaphorisch“ und „geeignet, um offene und zielgerichtete Fragen zu stellen“. Im Anschluss an jede Geschichte wird ein Gesprächsleitfaden vorgeschlagen, der die Punkte Geschichtshintergrund, Alter, Gehalt, Kernziele und offene Fragen beinhaltet.¹⁰⁰ In dem Buch *„Geschichten zum Philosophieren“* (1994) für Kinder der Sekundarstufe I orientieren sich JUTTA KÄHLER und SUSANNE NORDHOFEN für die Auswahl der Texte an den vier wesentlichen Fragen Kants (Was kann ich wissen?, Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?) und geben Arbeitsvorschläge. In diesen wird betont, dass die genannten Arbeitsfragen keine vollständige Texterschließung garantieren.¹⁰¹ Freese (1996) konkretisiert folgende Anforderungen an Texte, die zum Philosophieren anregen sollen:

- Angemessenheit an sprachlichem Fassungsvermögen,
- Dialogform,
- kurz und abwechslungsreich, tiefsinnig und hintergründig, phantasievoll und witzig, anregend zum Nach- und Weiterdenken,
- altersgerechte Handlungen, wie zum Beispiel Tiergeschichten, Phantasiegeschichten oder Abenteuergeschichten für jüngere Kinder.¹⁰²

¹⁰⁰ vgl. Theije-Avontuur (2015), S. 9-11.

¹⁰¹ vgl. Kähler (1994), S. 140.

¹⁰² vgl. Freese (1996), S. 158.

Diese Textkriterien machen deutlich, dass in der Praxis des „Philosophieren mit Kindern“ von Anschaulichem, Konkretem ausgegangen wird. Anschauliches soll jedoch nicht nur Motivation und Anregung sein, um zu Abstraktem und allgemeinen Prinzipien zu gelangen, sondern das Anschauliche selbst ist Medium und Methode des philosophischen Denkens mit Kindern. Martens nennt diese Methode „anschaulich Philosophieren“ und meint damit Philosophieren als Tätigkeit unter den drei in Kapitel 3.3 beschriebenen Voraussetzungen Haltung, Inhalt und Methode.

Diese Arbeit verfolgt das Ziel herauszufinden, welchen Anforderungen nichtphilosophische Geschichten für Kinder standhalten müssen, um als methodisches Ausgangsmedium für das „Philosophieren mit Kindern“ verwendet werden zu können. Um eine philosophische Didaktisierung von Geschichten für Kinder zu erzielen, werden im folgenden Unterkapitel die bereits beschriebenen Konzepte von Lipman, Matthews und Martens nach Kriterien untersucht und, sofern noch erforderlich, noch fehlende, wesentliche Kriterien anderer Philosophen hinzugefügt, die sich mit „Philosophieren mit Kindern“ beschäftigen. Daraus wird ein Kriterienkatalog für die anschließende Analyse von illustrierten Kinderbüchern formuliert.

5.2 Bestimmung der Kriterien

Für die Didaktisierung von nichtphilosophischen Geschichten für Kinder für den praktischen Gebrauch als Gesprächsanlass im „Philosophieren mit Kindern“, ist es notwendig, Kriterien zu bestimmen, die diese Texte erfüllen sollen. Die folgenden neun Kriterien wurden aus den in dieser Arbeit im Kapitel 3 beschriebenen Schulen des „Philosophierens mit Kindern“ von Lipman, Matthews und Martens extrahiert und um fehlende Aspekte erweitert.

5.2.1 Philosophisches Thema

Das Wichtigste an einem Text, der für eine philosophische Diskussion ausgewählt werden soll, ist das beinhaltete philosophische Thema. Es ist wesentlich, dass die Geschichte *„[...] eine generelle Frage, ein allgemeines Thema oder Problem anspricht [...], das nicht durch einfache Beobachtung, Berechnung oder bloßes Faktenwissen gelöst werden kann.“*¹⁰³

Die Inhalte der Texte können nach Lipman kontroversiell und provozierend sein, oder bereits reich an Bedeutungen, die ausfindig gemacht, hinterfragt und überprüft werden müssen.

Martens schlägt vor, die vier Fragen Kants, Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?, für die Suche und Ordnung philosophischer Inhalte und Themen heranzuziehen. Die Kant'schen Fragen bieten die Möglichkeit, philosophische Themen und Inhalte aus herkömmlichen Geschichten für Kinder zu filtern und diese einzuordnen.

5.2.2 Dialogform

Lipman empfiehlt für den Gesprächseinstieg die Methode des „deap reading“ eines Textes. Das bedeutet, die ausgewählte Geschichte soll gemeinsam laut in verteilten Rollen gelesen werden. Lautes Lesen und aufmerksames Zuhören haben positive Auswirkung auf das Textverständnis der Schülerinnen und Schüler und auf das genaue und präzise Denken.

Der Forderung nach der Methode des „deep reading“ kann nachgekommen werden, sobald die Kinder im lesefähigen Alter sind. Auch

¹⁰³ Cam (1996), S. 30.

für jüngere Kinder sind Geschichten mit Dialogen zu bevorzugen, da in Dialogen die unterschiedlichen Positionen der Helden und Figuren besser gezeigt werden. Die Unterschiede im logischen Denken, der Austausch von Ideen und die aufeinander aufbauenden Gedanken werden gut dargestellt. Die Dialoge können so Vorbild für die anschließende Diskussion der Kinder sein.¹⁰⁴

5.2.3 „Community of inquiry“ des Textes

Die „Community of inquiry“ bezeichnet eine Forschungs- oder Untersuchungsgemeinschaft. Lipman spricht von ihr in Zusammenhang mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines philosophischen Gesprächs in der Unterrichtsklasse. Wesentliches Merkmal einer „Community of inquiry“ ist die Gleichberechtigung aller Beteiligten. In einem Gespräch der Forschungsgemeinschaft geht es nicht um Wissensweitergabe, sondern um das Erforschen einer Fragestellung, dem Verhandeln einer gemeinsamen Wertebasis und vorläufige wahre Aussagen.

Da nach Lipman die Texte in erster Linie keine reinen Erzählungen sein sollen, sondern Dialoge zentral für die jeweiligen Handlungen sind, kann die Forderung nach eine „Community of inquiry“ auch innerhalb des Textes geortet werden. In den fiktionalen Geschichten sollen sich mindestens zwei Gesprächspartner der Lösung eines Problems, einer Fragestellung nähern. Es gilt hier festzuhalten, dass sich die Community of inquiry“ innerhalb des Textes unterschiedlich zusammensetzen kann. Gesprächspartner können sich gemeinsam auf die Suche nach einer Lösung begeben. Auch kann ein Hauptprotagonist allein mit einem Problem konfrontiert sein und durch Interaktion mit anderen Figuren und deren Hilfestellung zur Lösung kommen. Auch diese Konstellation kann als Forschergemeinschaft des Textes verstanden werden.

¹⁰⁴ vgl. Cam (1996), S. 37.

5.2.4 Offenes Ende

Für Matthews soll in der ausgewählten Geschichte ein philosophisches Problem im Zentrum stehen, das aber innerhalb der Geschichte nicht gelöst wird. Das heißt, er plädiert für die Verwendung von Geschichten mit offenem Ende.

Dieser Forderung kann bei Kinderbüchern, die meistens abgerundete Geschichten enthalten, durch einen Abbruch an einer bestimmten Stelle der Handlung nachgekommen werden.

5.2.5 Fragen und Neugierde im Text

Die Fragen, die nach der Rezeption des Textes gestellt werden, sind ein wesentlicher Teil des Untersuchens, Forschens, Philosophierens. Nach Lipman soll der Text ein verwirrendes oder verblüffendes Moment besitzen, das zum Fragen, zum Dialog, zur Selbstkritik und Selbstkorrektur anregt. Das heißt, eine Geschichte ist für das philosophische Klassengespräch dann geeignet, wenn sie generelle, offene Fragen aufwirft. Durch die Geschichten sollen die Kinder ermutigt werden, sich zu wundern, Fragen zu stellen und Vermutungen zu äußern und etwas zu erforschen. Die Neugierde und das Fragen werden in Geschichten durch die Autoren auf bestimmte Art und Weise dargestellt. Die Helden müssen sich auf die Suche nach etwas begeben oder sie müssen ein Geheimnis oder Problem lösen oder stehen vor einer Schwierigkeit, die sie bestehen müssen.

PHILIP CAM (1996), australischer Philosoph und Schüler Matthew Lipmans, formuliert Aspekte, nach denen Dialoge und Handlungen in Geschichten in Bezug auf das Fragen untersucht werden können. Für die Materialauswahl soll überprüft werden, ob die Figuren neugierig, erstaunt

sind, ob sie Fragen stellen, nach Erklärungen suchen oder Gründe nennen und ob sie Alternativen erwägen, nach Beweisen suchen und/oder sich selbst korrigieren. Er weist darauf hin, dass die Helden dabei keine kompetenten und geübten Fragende sein müssen.¹⁰⁵

5.2.6 Anwendbarkeit philosophischer Werkzeuge

Mit philosophischen Werkzeugen sind hier offene Fragen und Gesprächsimpulse gemeint, die eine philosophische Diskussion mit Schülerinnen und Schülern in Gang setzt und aufrechterhält. Nach Freese muss die nichtphilosophische Geschichte für Kinder als Gesprächseinstieg so anregend sein, dass sie Nach- und Weiterdenken herausfordert¹⁰⁶ und eine weiterführende Diskussion zustande kommen kann. Das anschließende philosophische Gespräch kann durch bestimmte Fragetechniken und Impulse unterstützt werden. Die im Folgenden vorgestellten philosophischen Werkzeuge beziehen sich auf das von THOMAS E. JACKSON weiterentwickelte Konzept Lipmans, das in Hawaii Anwendung findet.

Die Geschichte als Gesprächsauslöser muss nach Freese so tiefsinnig und hintergründig, phantasievoll und witzig sein¹⁰⁷, dass sie ein Gespräch zulässt. Für die Pädagogen ist in der Vorbereitung einer philosophischen Diskussion zu klären, wie fruchtbringend die Geschichte für das anschließende Gespräch ist. Die folgenden philosophischen Werkzeuge können bereits in der Planung ein geeignetes Hilfsmittel darstellen, einen Gesprächsleitfaden zu entwickeln und um Aspekte, Fragestellungen, Beispiele zu einem Thema durchzudenken:

„W... Was meinst du mit...?“

G... Grund

¹⁰⁵ vgl. Cam (1996), S. 31-35.

¹⁰⁶ vgl. Freese (1996), S. 158.

¹⁰⁷ vgl. Freese (1996), S. 158.

A... Annahme

F... Folgerung

S... Stimmt das?

B... Beispiel

*GB... Gegenbeispiel*¹⁰⁸

Die genannten Diskussionsimpulse können Hilfestellung für das philosophische Gespräch darstellen und wurden von Jackson in erster Linie als philosophische Werkzeuge für die direkte Durchführung in der Klasse entwickelt. In einem kurzen Exkurs soll die Umsetzung der Methode in einer geübten Gruppe erläutert werden. In DORIS DAURERS Buch „*Staunen, Zweifeln, Betroffensein*“ (1999) kann die philosophische Gesprächsführung nach Jackson detailliert nachgelesen werden.

Die Gesprächsimpulse werden von Daurer als „Werkzeugkiste für schlaue Denker“ bezeichnet. Jedes Kind bastelt sich im Vorfeld sieben Werkzeugkärtchen. Im philosophischen Gespräch hat jedes Kind diese sieben Kärtchen für den Einsatz griffbereit vor sich liegen. Durch Hochhalten des entsprechenden Kärtchens kann es seine eigene Meinung oder seine Zweifel bezüglich des aktuell Gesagten kundtun. So kann es die Gesprächsrichtung beeinflussen. Die Kinder müssen einander bei dieser Methode aufmerksam und kritisch zuhören, extrovertierte und introvertierte Kinder profitieren gleichermaßen von dieser Methode. Der Gesprächsleiter wiederum kann, wenn ein bestimmter Gehalt in der Diskussion fehlt und sich deshalb die Diskussion inhaltlich nicht weiterbewegt, den Gesprächsverlauf durch die Einführung eines entsprechenden Kärtchens steuern und anregen. Auch andere Gründe, wie das Fehlen von Zeit, mangelnde Konzentrationsfähigkeit oder die mangelnde Routine der Gruppe mit dieser Methode können zum sinnvollen Eingreifen des Gesprächsleiters mittels eines bestimmten Kärtchens führen. Die Anwendung dieser Methode in der Praxis hat

¹⁰⁸ Daurer (1999), S. 77.

gezeigt, dass jedes Gespräch inhaltlich in die Tiefe führt. Um die Effektivität dieser Methode zu gewährleisten, ist es jedoch notwendig, die einzelnen Gesprächsimpulse behutsam und wohlüberlegt einzuführen.¹⁰⁹

5.2.7 Sprachliche Einfachheit, Textlänge und lebensweltlicher Bezug der Handlung

Philosophen und Pädagogen, die Geschichten für das „Philosophieren mit Kindern“ suchen oder bereits didaktisiert haben, fordern bei der Verwendung von Geschichten als Gesprächseinstiege, dass die Texte dem sprachlichen Fassungsvermögen der Kinder angepasst sein sollen. Dies ist unter anderem ein Grund, weshalb Lipman und Matthews eigens Texte für das „Philosophieren mit Kindern“ verfasst haben.

Eine weitere Kategorie ist die Textlänge der Geschichte als Gesprächseinstieg. Es ist auf die notwendige Kürze der Geschichte zu achten. Dies hat mehrere Gründe: Die Kinder sollen sich auf das auftretende Problem, auf die Fragestellung im Text konzentrieren und nicht durch zu viele Nebenhandlungen abgelenkt oder verwirrt werden. Die Geschichte hat die Aufgabe, einen Impuls zu geben und soll deshalb eine angemessene Länge im Verhältnis zur geplanten Gesprächszeit haben.

Damit die Geschichte zum Nach- und Weiterdenken motiviert und sich die Kinder auf ein anschließendes Gespräch einlassen, ist es notwendig, dass der Text Inhalte aus der Lebenswelt der Kinder behandelt und die Handlung altersgerecht dargeboten wird. Nur so ist eine Identifikation mit dem Problem oder der Fragestellung des Textes möglich.

¹⁰⁹ vgl. Daurer (1999), S. 74-80.

5.3 Auswahl des Untersuchungsgegenstandes

Im nächsten Kapitel werden nichtphilosophische Geschichten nach den in Kapitel 5.2 aufgestellten Kategorien analysiert. In der Untersuchung soll herausgefunden werden, ob nichtphilosophische Geschichten, die in der Praxis des „Philosophierens mit Kindern“ häufig als Gesprächsanlass eingesetzt werden, tatsächlich als Grundlage für ein philosophisches Gespräch mit Kindern geeignet sind.

Dazu muss der Untersuchungsgegenstand hinsichtlich des Alters der Zielgruppe und der Darstellungsform eingegrenzt werden. In dieser Arbeit werden zur Analyse Bilderbücher der Gegenwartsliteratur, die für Kinder ab dem Alter von fünf Jahren empfohlen werden, herangezogen. Diese Bücher erscheinen auch im frühen Volksschulalter für das „Philosophieren mit Kindern“ geeignet. Ab dem Alter von fünf Jahren wird die Lesefähigkeit erlernt und ausgebaut. Die schriftliche Information in den Büchern wird durch Bilder und Illustrationen ergänzt. Die Kinder werden so bei der Erfassung der Inhalte unterstützt.

Um größtmögliche Aktualität und Objektivität gewährleisten zu können, werden die zu untersuchenden Bilderbücher beim deutschsprachigen Sortimentsbuchhandel Thalia in der Kategorie „Preisgekrönte Kinderbücher“ nach Verkaufsrang (www.thalia.at) ausgewählt. Die Kategorie „Preisgekrönte Kinderbücher“ lässt eine gewisse Breitenwirkung vermuten. Das heißt, es ist anzunehmen, dass „Preisgekrönte Kinderbücher“ eher bekannt sind und deshalb öfter in Praxis zum Einsatz kommen, als nicht preisgekrönte Kinderbücher. Eine weitere Kategorie bildet der Verkaufsrang. Je öfter ein Buch verkauft wird, desto eher ist davon auszugehen, dass dieses gelesen oder in der Praxis verwendet wird.

Am 9. November 2015 erschienen auf der Webseite des Buchhandels Thalia folgende sechs Bilderbuchtitel bei oben genannter Eingrenzung¹¹⁰:

MIRA LOBE (1972) „*Das kleine Ich bin Ich*“

MIRA LOBE (1970) „*Das Städtchen Drumherum*“

ALEX SCHEFFLER/ JULIA DONALDSON (1999) „*Der Grüffelo*“

JANOSCH (1980) „*Post für den Tiger*“

KATHRYN CAVE/ CHRIS RIDDELL (1994) „*Irgendwie anders*“

LEO LIONNI (1985) „*Das gehört mir!*“

Das Suchergebnis der Webseite Thalia ist im Anhang einsehbar. Es wurden Bücher ausgewählt, die ab einem Alter von fünf Jahren empfohlen werden. Die nicht ausgewählten Bücher entsprechen nicht der Altersempfehlung.

6 Analyse

In diesem Kapitel werden die ausgewählten Kinderbücher nach den erarbeiteten Kriterien

- Philosophisches Thema
- Dialogform
- Community of inquiry im Text
- Offenes Ende
- Fragen und Neugierde im Text
- Anwendbarkeit philosophischer Werkzeuge
- Sprachliche Einfachheit, Textlänge, Lebensweltlicher Bezug

untersucht. Diese Analyse bildet die Grundlage für die Auswertung und die Ergebnisdarstellung.

¹¹⁰ Thalia GmbH: <http://www.thalia.at/shop/preisgekroente-kinderbuecher-15538/show/?pagesize=25&sort=sfva> [09.11.2015]

6.1 Das kleine Ich bin Ich

Inhalt

Ein buntes Tier geht auf einer Blumenwiese spazieren und erfreut sich an der Natur und an den Tieren. Da taucht ein Laubfrosch auf, der es fragt, wer es denn ist. Das bunte Tier antwortet verdutzt, dass es das nicht wisse. Daraufhin wird es vom Laubfrosch als dumm bezeichnet. Verunsichert macht sich das bunte Tier auf den Weg, um herauszufinden, wer es ist. Es möchte die verschiedenen Tiere fragen, ob diese nicht wüssten, wer es sei. Es begegnet den Pferden, den Fischen, den Nilpferden, dem Papagei und den Hunden. Jedes dieser Tiere erkennt eine kleine Ähnlichkeit mit dem bunten Tier, kann ihm jedoch seine Identität nicht nennen. So wird das bunte Tier weitergeschickt, manchmal freundlich, manchmal schroff. Ganz traurig und den Tränen nahe fragt sich das bunte Tier, ob es denn am Ende gar nichts ist. Da sagt es plötzlich zu sich: „Sicherlich gibt es mich: Ich bin Ich!“ Die Fröhlichkeit kehrt wieder zurück und voller Stolz erzählt das bunte Tier allen Tieren davon. Auch der Laubfrosch bekennt zum Schluss: „Du bist du!“ Und wer das nicht weiß, ist dumm! Bumm!“¹¹¹

Thematik/ philosophisches Thema:

Die Geschichte von Mira Lobe (1972) behandelt das Thema Selbstwert und Selbstakzeptanz. Diese Aspekte stellen Facetten des Selbstkonzepts bei Kindern und Erwachsenen dar. Unter Selbstkonzept werden allgemeine Überzeugungen und Vorstellungen von Personen über sich selbst sowie über persönliche Eigenschaften verstanden und kann unter die Kant'sche Frage „Was ist der Mensch?“ eingeordnet werden.

Vor allem durch soziale Interaktion erhalten Menschen wichtige Informationen über ihr Selbstkonzept. Das Selbst stellt ein dynamisches Konstrukt dar, das seine Bedeutung vor allem in zwischenmenschlichen

¹¹¹ vgl. Lobe (2015a)

Beziehungen gewinnt. Das heißt, dass es ohne den Austausch mit anderen Menschen kein Selbst geben kann.¹¹²

Diese Tatsache ist auch in der Geschichte des bunten Tiers enthalten. Durch den Austausch mit den anderen Tieren gelingt es dem „Ich bin Ich“ sein zuerst negatives Selbstkonzept zu einem positiven Selbstkonzept zu entwickeln. Das bunte Tier erlernt in der Interaktion mit anderen Tieren den Umgang mit Unsicherheit durch negative Rückmeldungen. Im darauffolgenden Austausch mit den anderen Tieren wird das Selbstkonzept gestärkt, indem alle Tiere bekennen: „Du bist du!“

Dialogform

Das Buch kann in etwas aufbereiteter Form in Dialogform in der Klasse gelesen werden. Folgende Rollen können verteilt werden: Erzähler, „Ich bin Ich“, Laubfrosch, Pferdekind, Pferdemutter, Kuh, Schaf/die Ziege, Fisch, Nilpferd, Nilpferdkind, Papagei, Hund.

„Community of inquiry“ des Textes

In diesem Text kann von einer „Community of inquiry“ gesprochen werden. Der Held, das bunte Tier, begibt sich zwar alleine auf die Suche nach seinem Selbstkonzept, braucht dazu jedoch andere Tiere, die es auf dieser Suche begleiten. Das „Ich bin Ich“ begegnet den anderen Tieren nacheinander. Jeder trägt einen Beitrag zu der Entwicklung des „Ich bin Ich“ bei. Die anderen Tiere wissen nicht, wer das bunte Tier ist, erkennen jedoch kleine Ähnlichkeiten mit dem „Ich bin Ich“. Am Ende des Prozesses treffen alle Tiere auf der bunten Wiese zusammen. Hier wird die Zusammengehörigkeit der Gruppe, trotz Unterschiede, deutlich.

Offenes Ende

Die Geschichte von Mira Lobe ist eine abgerundete Geschichte mit einer zufriedenstellenden Lösung des Problems. Das offene Ende kann durch

¹¹² vgl. Zimbardo (2003), S. 546.

einen künstlich herbeigeführten Abbruch der Geschichte einfach erzeugt werden. Ein Abbruch der Geschichte an geeigneter Stelle kann zum gemeinsamen Suchen nach einer Lösung und zur Diskussion innerhalb der Klasse anregen.

Folgende Stelle kann für das offene Ende vorgeschlagen werden: Nachdem das „Ich bin Ich“ alle Tiere gefragt hat, wer es denn sei, spaziert es verzweifelt und traurig durch die Stadt.

*„Und das kleine bunte Tier,
das sich nicht mehr helfen kann,
fängt beinah zu weinen an.
Aber dann...“¹¹³*

Fragen und Neugierde im Text

In Mira Lobes Geschichte sind Fragen und die Suche nach Antworten im Text gegeben. Der Held der Geschichte begibt sich zur Lösung seines Problems auf die Suche nach einer Antwort. Nach Cams (1996) Einteilung an Aspekten, die eine Handlung bezüglich des Fragens und der Neugierde enthalten sollen, können folgende Anzeichen im Text festgemacht werden: Das bunte Tier ist neugierig und stellt Fragen. Es sucht nach Erklärungen und erhält in den Antworten der anderen Figuren Gründe (teilweise Beweise) dafür, was es nicht ist und bekommt teilweise Alternativen angeboten.

Anwendbarkeit philosophischer Werkzeuge

Mira Lobes „*Das kleine Ich bin Ich*“ ist eine phantasievolle Geschichte, die die Fragen: Wer bin ich? Existiere ich wirklich? stellt. Mit Hilfe des bunten Tiers, einem fantastischen Wesen und Sonderling, können Fragen nach Andersartigkeit und Zugehörigkeit gestellt und bearbeitet werden. In dem der Rezeption anschließendem Gespräch ist der Einsatz der

¹¹³ Lobe (2015a)

philosophischen Werkzeuge sinnvoll. Zu Beginn des Gesprächs können diese Werkzeuge Hilfestellung für das Textverständnis sein. Es können Annahmen angestellt werden, was der Auslöser für die Verunsicherung des bunten Tieres ist. Es können Beispiele genannt und nach Gründen gesucht werden, was das bunte Tier nicht ist. Als Gegenbeispiele können Gemeinsamkeiten von dem bunten Tier mit den anderen Tieren gesucht werden, u.v.m. Ausgehend von diesem textnahen Einsatz der philosophischen Werkzeuge, kann ein immer tiefer gehendes Gespräch über Einzigartigkeit und Selbstwert entstehen.

Sprachliche Einfachheit, Textlänge und lebensweltlicher Bezug der Handlung

Sprachliche Einfachheit, notwendige Kürze und Identifikation mit dem Inhalt sind gegeben. Durch die melodiose, rhythmische, sich reimende Sprache und die farbenfrohen Illustrationen werden die kindlichen Rezipienten im Textverständnis unterstützt. Auch werden keine Fremdwörter verwendet. Die Geschichte hat als Gesprächsimpuls eine angemessene Länge, vor allem dann, wenn man die Geschichte zu Gunsten des offenen Endes frühzeitig abbricht. Die Handlung wird altersgerecht, durch den Einsatz von Tieren als Figuren, dargeboten. Die Inhalte wie zum Beispiel die Schauplätze der Geschichte und die genannten Tierarten entsprechen der Lebenswelt von Kindern.

6.2 Das Städtchen Drumherum

Inhalt

Das kleine Städtchen grenzt unmittelbar an den Wald. Alle sind darüber froh, nur der Bürgermeister nicht. Er will das Städtchen vergrößern und dafür den Wald fällen lassen. Die Kinder im Städtchen und die Tiere im Wald sind darüber besonders unglücklich. Die Kinder würden ihre Spielplätze, die Tiere ihren Wohnraum verlieren. Schon für den nächsten Tag sind Baumaschinen bestellt, die den Wald dem Erdboden gleich

machen sollen. Die Kinder, Juliane und Julius, versuchen ihren Vater, den Bürgermeister beim Abendessen umzustimmen, doch dieser hält an seinem Plan fest: Der Wald muss weg. In der Nacht basteln die Kinder Schilder, die sie am nächsten Tag an die Bäume hängen wollen. Damit wollen sie den Wald retten. Währenddessen erwacht Frau Hullewulle, ein Waldgeist der gerne spukt und in Vollmondnächten jedem im Wald Wünsche erfüllt, in der großen Eiche. Sie erfährt von den Plänen des Bürgermeisters und beschließt, diese zu durchkreuzen. Sie schickt ihm schreckliche Träume von der Zerstörung des Waldes. Zum Abschluss schenkt Frau Hullewulle dem Bürgermeister einen schönen Traum, indem er als Schmetterling glücklich durch den Wald schwebt. Bevor sie die Amtsstube des Bürgermeisters verlässt, hinterlässt Frau Hullewulle noch einen Lösungsvorschlag für die Stadterweiterung. Sie drapiert auf dem Schreibtisch des Bürgermeisters die weißen Baupläne und grünen Waldblätter so, dass die weißen Zettel rund um die grünen Blätter liegen. Als der Bürgermeister erwacht und die Zettel und Blätter erblickt, hält er kurz inne, besinnt sich jedoch auf sein heutiges Vorhaben, wirft die grünen Blätter in den Müll und macht sich auf den Weg in den Wald. Schon von weitem sieht er die bunten Schilder der Kinder an den Bäumen. „Ich bin 100 Jahre alt. Ich möchte gern 1000 werden.“ oder „Vorsicht Hasenwohnung.“ liest er dort. Der Bürgermeister denkt nach und als die Bagger kommen, stoppt er die Abholzung des Waldes und verkündet seine neue Idee: Das Städtchen wird nun „drumherum“ gebaut.

Thematik/ philosophisches Thema:

Die Geschichte von Mira Lobe (1970) behandelt die Themen Umwelt und Verantwortung. Baumaßnahmen und städtisches Wachstum gehören zu unserer Realität und sind oft auch notwendig, doch selten wird bedacht, was eine solche Veränderung für Mensch, Tier und Umwelt aktuell und in der Zukunft bedeutet. Diese häufig vernachlässigte Sichtweise kann mit Hilfe dieses Kinderbuchs thematisiert werden. Gleichzeitig vermittelt diese Geschichte ein Gefühl für die Schönheit der Unversehrtheit von Natur.

Das Thema kann unter die Kant'sche Frage „Was soll ich tun?“ eingeordnet werden.

Der Philosoph HANS JONAS vertritt in seinem Buch „*Das Prinzip Verantwortung*“ (1979) die Meinung, dass die Probleme der modernen Gesellschaft nicht mehr mit der traditionellen Ethik gelöst werden können. Er meint damit, dass sich das technische und industrielle Zerstörungspotential schneller entwickelt als unsere Ethik. Dies hat viele Probleme in unterschiedlichen Bereichen, wie zum Beispiel globale ökologische Probleme, geschaffen. Das von FRANCIS BACON postulierte Gebot „Wissen ist Macht“ führt einerseits dazu, dass der Mensch aus dem Wissen über die Beherrschung über die Natur großen Nutzen ziehen kann, andererseits aber, wurde dieses Wissen um die Macht über die Natur selbstmächtig, d.h. es entwickelte eine Eigendynamik, die außer Kontrolle geraten kann. Die Verantwortung für unsere Umwelt geht weit über die gegenwärtige Situation und eine lokale Begrenzung hinaus.¹¹⁴

Das Buch „*Das Städtchen Drumherum*“ thematisiert dieses Spannungsverhältnis zwischen Fortschritt und Wachstum auf der einen Seite und der Verantwortung des Menschen gegenüber der Natur auf der anderen Seite. Es wird deutlich, dass verantwortliches Handeln nachhaltig wirksam sein soll. Der Wald wird für weitere Generationen erhalten und die Stadterweiterung findet rund um die Natur statt. Dass verantwortliches Handeln auch grenzüberschreitend Vorbild sein kann und soll, wird am Schluss deutlich, als Bürgermeister vom In- und Ausland das einzigartige Städtchen Drumherum besichtigen.

Dialogform

Um das Buch in Dialogform in der Klasse lesen zu können, ist eine umfassende Anpassung notwendig, denn die Geschichte enthält lange Erzählpassagen. Außerdem ist eine große Anzahl an Protagonisten zu

¹¹⁴ vgl. Lahmer (2006), S. 114-115.

besetzen. Folgende Rollen können verteilt werden: Erzähler, alte Leute, Bürgermeister, Julius, Juliane, die Mädchen, die Buben, Hasen, Wildschwein, Igel, Maulwurf, Vögel, Mäuse, Frösche, Libellen, Mond, Frau Hullewulle, Eichenblatt, Birkenblatt, die Kinder, der Baggerfahrer.

„Community of inquiry“ des Textes

In diesem Text kann von einer „Community of inquiry“ gesprochen werden. Die Pläne des Bürgermeisters betreffen mehrere Parteien, vor allem die Kinder und die Waldbewohner. Die Kinder, repräsentiert durch Julius und Juliane, versuchen auf ihre Weise, den Bürgermeister vom Erhalt des Waldes zu überzeugen. Unabhängig davon agiert eine weitere Figur im Namen der Waldbewohner für dieses Ziel: der Waldgeist Frau Hullewulle. Sie ist es, die dem Bürgermeister die Lösung des Problems, die Stadterweiterung bei Erhalt des Waldes, durch eine versteckte Botschaft präsentiert. Obwohl der Bürgermeister zu Beginn der Geschichte kompromisslos erscheint, lenkt er am Ende ein und wird zum „Ehrenkind“ ernannt.

Offenes Ende

Die Geschichte von Mira Lobe ist eine abgerundete Geschichte mit einer zufriedenstellenden Lösung des Problems. Das offene Ende kann durch einen künstlich herbeigeführten Abbruch der Geschichte einfach erzeugt werden. Ein Abbruch der Geschichte an geeigneter Stelle kann zum gemeinsamen Suchen nach einer Lösung und zur Diskussion innerhalb der Klasse anregen.

Folgende Stelle kann für das offene Ende vorgeschlagen werden:

Nachdem der Bürgermeister den alten Leuten, den Kindern und den Tieren des Waldes die Pläne zur Stadterweiterung und Waldabholzung mitgeteilt hat, sind diese ganz bestürzt. Sie erkennen, was sie dadurch verlieren würden, aber wissen keinen Ausweg.

„Weiß denn niemand einen Rat?“

Die Bäume schütteln ihre Wipfel, rauschten betrübt und ließen die Blätter hängen. Der ganze Wald war ein einziges Raunen, Jammern und Klagen. Und das ging so bis der Abend kam. „Was ist los?“, fragte der Mond, als er hinterm Wald aufstieg. Statt aller Antwort fing die Nachtigall an zu schlagen. Sie saß auf dem Heckenrosenstrauch und sang und schluchzte. Als sie fertig war, wusste der Mond Bescheid. „Da kann nur einer helfen!“ sagte er.“¹¹⁵

Fragen und Neugierde im Text

In Mira Lobes Geschichte ist die Frage nach einem Rat und die Suche nach einer Lösung im Text explizit gegeben. Die Kinder Julius und Juliane suchen proaktiv nach einer Lösung des Problems. Nach Cams (1996) Einteilung an Aspekten, die eine Handlung bezüglich des Fragens und der Neugierde enthalten sollen, können folgende Anzeichen im Text festgemacht werden: Im Buch wird die Frage nach einem Ausweg gestellt. Die Figuren sind dabei jedoch nicht neugierig oder erstaunt. Die Kinder wissen sehr genau über die subjektiven und objektiven Nachteile der Waldrodung Bescheid und versuchen ihrerseits, den Bürgermeister durch Erklärungen und Gründe von der Wichtigkeit des Walderhalts zu überzeugen. Da dies nichts nützt, erarbeiten sie eine alternative Lösungsstrategie.

Anwendbarkeit philosophischer Werkzeuge

Mira Lobes „Das Städtchen Drumherum“ ist eine phantasievolle Geschichte mit aktuellem Inhalt. In dem der Rezeption anschließenden Gespräch ist der Einsatz der philosophischen Werkzeuge sinnvoll. Zu Beginn des Gesprächs können diese Werkzeuge Hilfestellung für das Textverständnis sein. Es können Annahmen angestellt werden, welche Lösungsmöglichkeiten die Kinder oder die Waldtiere haben, um die Waldrodung zu verhindern. Es können Beispiele genannt werden, welche

¹¹⁵ Lobe (2015b)

Auswirkungen eine Waldrodung für Mensch und Tier hat. Es können Gegenbeispiele gesucht werden, warum Städtewachstum wichtig ist. Es kann nach den Gründen gesucht werden, warum es die Natur zu erhalten gilt u.v.m. Ausgehend vom textnahen Einsatz der philosophischen Werkzeuge, kann ein immer tiefer gehendes Gespräch über Umweltschutz und die Verantwortung des Menschen als Individuum und als Kollektiv gegenüber der Umwelt entstehen.

Sprachliche Einfachheit, Textlänge und lebensweltlicher Bezug der Handlung

Sprachliche Einfachheit und Identifikation mit dem Inhalt sind gegeben. Im Text wird eine anschauliche Sprache ohne Fremdwörter verwendet. Die Rezipienten werden durch die farbenfrohen Illustrationen im Textverständnis unterstützt. Die Geschichte hat als Gesprächsimpuls keine angemessene Länge. Ein Abbruch der Geschichte zu Gunsten eines ausgewogenen Impuls- und Gesprächsverhältnis ist unbedingt zu empfehlen. Die Handlung wird durch altersgerechte Elemente dargeboten: Familiensituation, Tiere und ein phantastisches Wesen. Die Inhalte, wie Schauplätze, Problemstellung und Argumentation entsprechen der Lebenswelt von Kindern.

6.3 Der Grüffelo

Inhalt

Eine kleine Maus geht im Wald spazieren und trifft auf einen Fuchs, der sie fressen möchte. Da erzählt die Maus schreckliche, furchteinflößende Details von einem Grüffelo mit dem sie sich gleich hier treffen wird. Sie erwähnt auch, dass die Lieblingsspeise eines Grüffelo Fuchsspieße sind. Daraufhin flieht der Fuchs. Die kleine Maus, die sich den Grüffelo nur ausgedacht hat, kann nun unbehelligt weiterspazieren. Bei ihren Begegnungen mit Eule und Schlange vollzieht die geschickte Maus erfolgreich das gleiche Spiel. Doch plötzlich trifft sie auf den Grüffelo, den

es eigentlich nicht geben darf. Dieser hat großen Appetit auf ein Butterbrot mit kleiner Maus. Doch die kleine Maus ist schlau und lässt sich vom Grüffelo nicht einschüchtern. Sie macht dem Grüffelo weis, dass er sich vor ihr in Acht nehmen muss, denn sie ist ein gefürchtetes Tier im Wald. Der Grüffelo kann gar nicht glauben, dass sich alle Tiere vor ihr fürchten und ist bereit, der Maus zu folgen, um dies zu überprüfen. Voller Entsetzen schauen Fuchs, Eule und Schlange auf das Ungeheuer und ergreifen die Flucht. Der Grüffelo ist sehr erstaunt und perplex über dieses Verhalten der Tiere. Die kleine, schlaue Maus greift noch zu einer weiteren List und erwähnt, dass sie jetzt Hunger auf Grüffelogrütze hat. Dem Grüffelo wird ganz bang und er flieht so schnell er kann.

Thematik/ philosophisches Thema:

Die Geschichte von Alex Scheffler und Julia Donaldsen behandelt die Themen Wissen und soziale Intelligenz. Damit die Maus nicht gefressen wird und darüber hinaus den bedrohlichen Grüffelo in die Flucht schlagen kann, muss sie andere Perspektiven einnehmen.

Diese Fähigkeit ist den sozialen Fertigkeiten, sogenannte „social skills“, zuzuordnen. Damit sind Reaktionen und Reaktionsmuster gemeint, die es einer Person möglich machen, sich in der Interaktion mit anderen erfolgreich zu verhalten. Mehrere Faktoren beeinflussen den Erfolg: was in der jeweiligen Situation zu sagen oder zu tun ist (Inhalt), wie (Stil) und wann (Zeitpunkt) etwas zu sagen oder zu tun ist und wie sichergestellt werden kann, dass es bei anderen Personen die gewünscht Reaktionen auslöst (Konsequenzen). Um soziale Fertigkeiten gezielt einsetzen zu können, ist Selbstsicherheit nötig.¹¹⁶

Die kleine Maus nützt ihr Wissen über ihre Waldmitbewohner gepaart mit ihrer sozialen Intelligenz, um nicht gefressen zu werden. Sie tritt selbstbewusst auf, sodass kein Zweifel an ihrer Glaubhaftigkeit besteht.

¹¹⁶ vgl. Zimbardo (2003), S. 660.

Durch Wissen und soziale Intelligenz gelingt es der kleinen Maus, die anderen Tiere und den Grüffelo zu manipulieren. Wissen und die Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln, bedeuten in diesem Fall Macht.

Für eine moralische Beurteilung einer Situation ist es ebenfalls wichtig, die Perspektive zu wechseln und den Platz eines anderen einzunehmen. Eine Situation von einer anderen Seite aus betrachtet, kann dazu führen, dass sich die Bedeutung eines Ereignisses, eines Problems oder das Verhalten eines Menschen anders darstellt.

Unter sozialer Intelligenz wird die Fähigkeit verstanden, die Stimmungen, Motivationen und Wünsche anderer Menschen genau wahrzunehmen und darauf angemessen zu reagieren.¹¹⁷ Die Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen zu können, kann unter den Begriff Empathie zusammengefasst werden.

Dialogform

Das Buch kann in etwas aufbereiteter Form in Dialogform in der Klasse gelesen werden. Folgende Rollen können verteilt werden: Erzähler, Fuchs, Maus, Eule, Schlange, Grüffelo.

„Community of inquiry“ des Textes

In diesem Text kann nicht von einer „Community of inquiry“ gesprochen werden. Der Hauptprotagonist, die kleine Maus, besteht im ersten Teil der Geschichte durch Raffinesse und Schlaueit alleine die gefährlichen Situationen mit Fuchs, Eule und Schlange. Auch im zweiten Teil der Geschichte muss die kleine Maus dem Grüffelo alleine beweisen, dass sie ein gefürchtetes Tier ist, um nicht gefressen zu werden. Für diese Beweisführung braucht sie zwar den Grüffelo, den Fuchs, die Eule und die Schlange, jedoch bilden die Figuren im Text keine Einheit im Sinne einer Forschergemeinschaft. Die kleine Maus schlägt alleine die größte aller

¹¹⁷ vgl. Zimbardo (2003), S. 572.

Gefahren in die Flucht. Es ist kein Austausch mit den anderen Waldbewohnern zur Bewältigung zu erkennen.

Offenes Ende

Die Geschichte von Axel Scheffler und Julia Donaldson ist eine abgerundete Geschichte, die mit der Bewältigung der größten Gefahr, dem Grüffelo, endet. Das offene Ende kann durch einen künstlich herbeigeführten Abbruch der Geschichte erzeugt werden. Ein Abbruch der Geschichte an geeigneter Stelle kann zum gemeinsamen Suchen nach einer Lösung für die kleine Maus aus der Situation und zur Diskussion innerhalb der Klasse anregen.

Folgende Stelle kann für das offene Ende vorgeschlagen werden:

Nachdem die Maus die Waldbewohner, die sie fressen wollten, in die Flucht geschlagen hat, begegnet sie dem erfundenen Grüffelo.

*„O Schreck, o Graus, ich fürcht mich so,
es gibt ihn doch, den Grüffelo!“
Der aber sprach: „Mein Lieblingsschmaus
ist Butterbrot mit kleiner Maus!“¹¹⁸*

Fragen und Neugierde im Text

In der Geschichte sind keine Fragen oder die Suche nach Antworten im Text gegeben. Der Held der Geschichte, die kleine Maus, meistert mit Selbstsicherheit, dem nötigen Wissen über ihre Feinde und sozialer Intelligenz alleine ihr Problem. Nach Cams (1996) Einteilung an Aspekten, die eine Handlung bezüglich des Fragens und der Neugierde enthalten sollen, können folgende Anzeichen im Text festgemacht werden: Die kleine Maus ist weder neugierig, noch stellt sie Fragen. Sie ist kurz erstaunt, dass der von ihr erfundene Grüffelo tatsächlich existiert. Sie sucht jedoch nicht nach Erklärungen. Für die Bewältigung der großen

¹¹⁸ Scheffer (1999).

Gefahr benötigt sie keinen Austausch mit anderen Tieren, sondern kann die Situation alleine, ohne Scheitern oder einer notwendigen Suche nach Alternativen, lösen.

Anwendbarkeit philosophischer Werkzeuge

Axel Schefflers und Julia Donaldsons „*Der Grüffelo*“ ist eine phantasievolle Geschichte, die vielfältige Elemente, die Kinder ansprechen, enthält: Spannung, Humor und interessante Charaktere. Die Geschichte lässt in jedem Fall ein philosophisches Gespräch in der Klasse entstehen. In dem der Rezeption anschließenden Gespräch ist der Einsatz der philosophischen Werkzeuge sinnvoll. Zu Beginn des Gesprächs können diese Werkzeuge Hilfestellung für das Textverständnis sein. Es können zunächst Annahmen angestellt werden, wie die kleine Maus den Grüffelo besiegen kann. Ferner können Beispiele genannt werden, wie die kleine Maus ihre Waldbewohner bisher in die Flucht geschlagen hat. Es kann nach den Gründen gesucht werden, warum ihr das gelungen ist, u.v.m. Ausgehend von diesem textnahen Einsatz der philosophischen Werkzeuge, kann ein immer tiefer gehendes Gespräch über Wissen, unterschiedliche Perspektiven einer Situation, Macht, Wirkung von Strategien und Manipulation entstehen. Eine andere wichtige Facette sozialer Intelligenz ist die Fähigkeit, eine andere Perspektive einnehmen zu können. In Folge kann daher die Notwendigkeit von Empathie im Zusammenhang mit moralischen Urteilen kindgerecht thematisiert werden.

Sprachliche Einfachheit, Textlänge und lebensweltlicher Bezug der Handlung

Sprachliche Einfachheit, notwendige Kürze und Identifikation mit dem Inhalt sind gegeben. Durch die melodiose, rhythmische, sich reimende Sprache und die farbenfrohen Illustrationen werden die kindlichen Rezipienten im Textverständnis unterstützt. Es werden keine Fremdwörter verwendet. Die Geschichte hat als Gesprächsimpuls eine angemessene Länge, vor allem dann, wenn man die Geschichte zu Gunsten des offenen

Endes frühzeitig abbricht. Die Handlung wird altersgerecht, durch den Einsatz von Tieren als Figuren, dargeboten. Die Inhalte wie zum Beispiel der Schauplatz der Geschichte und die genannten Tierarten entsprechen der Lebenswelt von Kindern.

6.4 Post für den Tiger

Inhalt

Der kleine Bär und der kleine Tiger sind dicke Freunde. Am liebsten würden sie sich nie trennen. Aber wenn der kleine Bär am Fluss angeln geht, dann ist der kleine Tiger allein zu Hause und furchtbar traurig. Er bittet deshalb den kleinen Bären, ihm einen Brief aus der Ferne zu schreiben. Der kleine Bär erfüllt dem kleinen Tiger gerne diesen Wunsch. Als er am Fluss angekommen ist, schreibt er dem kleinen Tiger einen Brief und nimmt ihn am Abend mit nach Hause. Schon vom Berg herunter schreit er: „Post für den Tiger!“ Doch jetzt wollte der kleine Tiger keinen Brief mehr, denn der kleine Bär war nun selbst zu Hause. Deshalb bittet er den Bären, die Nachricht etwas eher zu schicken. Am nächsten Tag schreibt der kleine Bär wieder seinem Freund einen Brief und schickt ihn diesmal mit dem schnellen Hasen. So erfinden der kleine Tiger und der kleine Bär die Briefpost. Der kleine Tiger freut sich über die Nachricht sehr und sprüht wieder vor Lebenslust. Am Abend feiern die zwei Freunde das schöne Leben. Ab diesem Zeitpunkt schreiben sich der kleine Tiger und der kleine Bär wechselseitig täglich einen Brief. Von der Idee angesteckt, schreiben nun alle Tiere Briefe. Der schnelle Hase muss noch weitere Hasen als Briefträger einstellen und bringt gelbe Briefkästen an den Bäumen an. Auch die Post nach Afrika wird durch die Brieftaube möglich. Doch der kleine Tiger und der kleine Bär erfinden noch mehr: Sie legen einen Schlauch durch das Haus zum Telefonieren. Am Ende erweitern die zwei Freunde ihr Schlauchsystem, zuerst durch den Fluss und dann zu einem unterirdischen Kabel-Telefon-Unterhaltungsnetz durch den ganzen Wald.

Thematik/ philosophisches Thema:

In Janoschs Geschichte „*Post für den Tiger*“ lernen die Rezipienten auf einfache Weise die Grundlagen der Briefpost und des Telefons und werden vielleicht dazu animiert, ihre ersten Briefe zu schreiben. In zweiter Linie behandelt das Kinderbuch das Thema Freundschaft und kann als Beispiel dafür herangezogen werden, wie schön und bedeutsam Gemeinschaft ist. Der Aspekt der Notwendigkeit zur Pflege und der ständigen Aufmerksamkeit zur Aufrechterhaltung von Beziehungen kann herausgelesen werden.

Freundschaften spielen im Leben eines Menschen eine zentrale Rolle. In guten Zeiten genießen wir die emotionale Nähe von Freunden und durch gemeinsame Aktivitäten erholen wir uns vom Alltag. Um besser über belastende Situationen hinweg zu kommen, suchen wir in schlechten Zeiten Trost und Unterstützung bei Freunden. Für jüngere Kinder stellen Freunde die ersten persönlichen Beziehungen dar, die sie außerhalb der Beziehung zu ihrer Familie haben. Da sie die ersten frei gewählten Beziehungsformen sind, verstärken sie aufgrund ihrer Exklusivität das Gefühl, auch ein von der Familie unabhängiges Leben zu führen. Zur Freundschaftsentwicklung ist nach Robert L. Selman soziale Perspektivenübernahme Voraussetzung. Er formulierte dazu ein Stufenmodell, das auf der Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget und dem Stufenmodell der Moralentwicklung von Kohlberg basiert. Ab circa sechs Jahren gelingt es Kindern immer besser, unterschiedliche Perspektiven und Bedürfnisse anderer Personen zu erfassen und miteinander in Bezug zu bringen. Die wechselseitige Dynamik von Freundschaft und die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse zu berücksichtigen, werden immer mehr verstanden.¹¹⁹

¹¹⁹ vgl. Kain (2006), S. 92-93.

In Janoschs Geschichte fühlt sich der kleine Tiger vor allem dann, wenn der kleine Bär nicht zu Hause ist, sehr traurig und hat Sehnsucht nach seinem Freund. Deshalb bittet er den Bären, ihm aus der Ferne einen Brief zu schreiben. Der kleine Bär kann die Perspektive des kleinen Tigers verstehen und kommt seinem Wunsch gerne nach. Wie auch häufig in der menschlichen Beziehungsrealität ist die Einführung dieser neuen Verhaltensweise nicht sofort von Erfolg gekrönt. Der kleine Tiger ist enttäuscht, da der erste Brief zeitgleich mit dem kleinen Bären bei ihm ankommt. Er bittet den kleinen Bären, den Brief eher loszuschicken. Den beiden Freunden gelingt der zweite Versuch und am Ende feiern sie gemeinsam das schöne Leben. Trotz des im Hintergrund aufscheinenden Themas Freundschaft, enthält dieses Buch keine philosophische Fragestellung oder Problemstellung, die zum Weiterfragen und Weiterdenken einlädt. Es gibt bestimmt besser geeignete Kinderbücher, um das Thema Freundschaft zu bearbeiten.

Dialogform

Das Buch kann in etwas aufbereiteter Form in Dialogform in der Klasse gelesen werden. Folgende Rollen können verteilt werden: Erzähler, kleiner Tiger, kleiner Bär, Gans, Fuchs, Hase, die Hasen, Telefonzentrale, Elefant.

Community of inquiry im Text

Die Freunde, der kleine Bär und der kleine Tiger, können als „Community of inquiry“ verstanden werden, da sie gemeinsam Ideen entwickeln und versuchen, diese umzusetzen. So erfinden sie die Briefpost, Luftpost und das Telefon. Die Erfindungen beruhen auf Aspekten von Freundschaft, wie der gegenseitigen Unterstützung und Achtsamkeit gegenüber den Bedürfnisse und Interessen des anderen. Da sich die beiden jedoch nicht einem philosophischen Problem oder einer philosophischen Fragestellung nähern, ist die Bezeichnung „Community of inquiry“ für diesen Text nicht anwendbar.

Offenes Ende

Die Geschichte Janosch ist eine abgerundete Geschichte, die mit der Zufriedenheit der Freunde endet. Ein Abbruch der Geschichte zur Erzeugung eines offenen Endes ist nicht umsetzbar, da in dem Text kein zu lösendes philosophisches Problem im Zentrum steht.

Fragen und Neugierde im Text

Die Geschichte enthält weder ein verwirrendes oder verblüffendes Moment, wie von Lipman für Geschichten als Gesprächsanlass gefordert. Obwohl im Text die Umsetzung mehrerer Ideen und die Erfindungen im Vordergrund stehen, wirft die Geschichte das generelle Thema Freundschaft auf. Nach Cams (1996) Einteilung an Aspekten, die eine Handlung bezüglich des Fragens und der Neugierde enthalten sollen, können folgende Anzeichen im Text festgemacht werden: In Bezug auf das philosophische Thema Freundschaft sind die handelnden Figuren weder neugierig noch erstaunt, sie formulieren keine Fragen, noch suchen sie nach Erklärungen.

Anwendbarkeit philosophische Werkzeuge

Janoschs „*Post für den Tiger*“ ist eine liebevolle Geschichte mit kindgerecht aufbereiteter Information über Post und Telefon. Da es sich vordergründig nicht um ein philosophisches Thema handelt und der Text keine offenen Fragen oder Problemstellungen beinhaltet, ist der Einsatz der philosophischen Werkzeuge im der Rezeption anschließenden Gespräch nicht sinnvoll. Im Unterricht kann die Geschichte zum kreativen Nachdenken über weitere Erfindungen, die das Miteinander fördern, dienen.

Sprachliche Einfachheit, Textlänge, Lebensweltlicher Bezug

Das formale Kriterium, sprachliche Einfachheit, ist gegeben. Im Text wird eine anschauliche Sprache ohne Fremdwörter verwendet. Die Rezipienten

werden durch die farbenfrohen Illustrationen im Textverständnis unterstützt. Da Text eignet sich allerdings nicht als Gesprächsimpuls für das „Philosophieren mit Kindern“. Die Textlänge ist demnach nicht relevant. Die Handlung wird altersgerecht, durch den Einsatz von Tieren als Figuren, dargeboten. Die Inhalte wie zum Beispiel der Schauplatz der Geschichte und die genannten Tierarten entsprechen der Lebenswelt von Kindern. Zu Zeiten von Mobiltelefonie ist jedoch darauf zu achten, dass nur mehr wenige Kinder eine Vorstellung vom herkömmlichen Telefonnetz besitzen. Die Entwicklung vom Kabelnetz zum drahtlosen Telefonieren sollte thematisiert werden.

6.5 Irgendwie Anders

Inhalt

Ganz allein auf einem hohen Berg wohnt das Wesen „Irgendwie Anders“. Die in der Umgebung lebenden Tiere, wie Hasen, Giraffen, langbeinige Vögel und Mäuse, lehnen Irgendwie Anders ab, denn es sieht anders aus, spricht anders, isst komische Dinge und ist eben irgendwie anders. Irgendwie Anders zieht sich traurig in das Haus auf den hohen Berg zurück. Da klopft jemand an seine Tür und ein ähnlich merkwürdiges Wesen, „Etwas“, steht vor seiner Tür und möchte hereinkommen. Irgendwie Anders schickt den ungebetenen Gast gleich wieder fort. Doch kaum ist das traurige Etwas aus der Tür, fällt es Irgendwie Anders ein, woran und an wen ihn das unglückliche Etwas erinnert: an sich selbst! Sofort läuft Irgendwie Anders den Berg hinab und holt Etwas zurück. Von nun an leben Irgendwie Anders und Etwas zusammen und obwohl sie verschieden sind, vertragen sie sich. Sie essen zusammen, sie spielen gemeinsam und sind richtig gute Freunde. Irgendwie Anders und Etwas beziehen auch gerne andere in ihre Gemeinschaft mit ein. So heißt es am Ende, wenn einmal jemand anklopft, der ganz merkwürdig aussieht, dann schicken sie ihn nicht weg, sondern rücken einfach ein bisschen zusammen.

Thematik/philosophisches Thema

In Kathryn Cave und Chris Riddel Geschichte „*Irgendwie Anders*“ wird die Problematik des Andersseins und des Ausgeschlossenseins aufgegriffen. Die Themen Toleranz und Offenheit und Angst gegenüber Fremden, Vorurteile und Stereotypen sind in dieser Geschichte enthalten. Diese Themenfülle kann zur philosophischen Überschrift „Wahrnehmen und Urteilen“ zusammengefasst werden. Um dazuzugehören, versucht der Held der Geschichte, Irgendwie Anders, zu Beginn der Geschichte so zu sein wie die anderen Tiere. Als dies nicht gelingt, resigniert Irgendwie Anders und zieht sich traurig in sein Haus zurück. Daraufhin erscheint ein merkwürdiges Wesen vor seiner Tür. Die Geschichte enthält hier eine überraschende Handlungsstruktur, die gesellschaftliche Problemstellungen aufzeigt. Irgendwie Anders verhält sich zunächst wie die anderen Tiere und weist Etwas zurück. Die Komplexität von Verhaltensmustern und -ketten gilt es aufzudecken. Dies kann bei Kindern sowie bei Erwachsenen Möglichkeiten zur Bewältigung des Alltags eröffnen. Das merkwürdige Wesen besitzt schon jene Erkenntnis, die Irgendwie Anders noch fehlt: Verschiedenheit schließt Freundschaft nicht aus. Das erkennt am Ende auch Irgendwie Anders.

Dialogform

Das Buch kann in etwas aufbereiteter Form in Dialogform in der Klasse gelesen werden. Folgende Rollen können verteilt werden: Erzähler, Irgendwie Anders, die Anderen, Etwas.

„Community of inquiry“ des Textes

In diesem Text kann von einer „Community of inquiry“ gesprochen werden. Der Held, Irgendwie Anders, wird zuerst auf seiner Suche nach Freundschaften aufgrund seiner Andersartigkeit zurückgewiesen, kann aber am Ende durch die Selbsterkenntnis und -akzeptanz der Andersartigkeit Freundschaft schließen. Dazu braucht Irgendwie Anders

jedoch das andere merkwürdige Wesen, nämlich Etwas. Etwas besitzt bereits das Wissen um ihre Andersartigkeit und um die Chance, die ihnen die Akzeptanz und Toleranz dessen bietet. Am Ende des Prozesses ist es genau die Verschiedenheit der beiden Freunde, die sie verbindet.

Offenes Ende

Die Geschichte von Kathryn Cave und Chris Riddel ist eine abgerundete Geschichte, in der Irgendwie Anders einen Freund findet. Das offene Ende kann durch einen künstlich herbeigeführten Abbruch der Geschichte erzeugt werden. Ein Abbruch der Geschichte an geeigneter Stelle kann zum gemeinsamen Suchen nach Lösungsmöglichkeiten und zur Diskussion innerhalb der Klasse anregen.

Folgende Stelle kann für das offene Ende vorgeschlagen werden:

Nachdem Irgendwie Anders das traurige Etwas aus dem Haus geworfen hat, erkennt es plötzlich seinen Fehler:

*„Es erinnerte Irgendwie Anders an irgendwas,
aber er wusste einfach nicht, woran.
Das Etwas war gerade gegangen,
da fiel es ihm plötzlich ein.“¹²⁰*

Fragen und Neugierde im Text

In der Geschichte sind keine offenen Fragen oder die Suche nach Antworten im Text gegeben. Nach Cams (1996) Einteilung an Aspekten, die eine Handlung bezüglich des Fragens und der Neugierde enthalten sollen, können folgende Anzeichen im Text festgemacht werden: Irgendwie Anders ist weder neugierig, noch stellt es Fragen. Irgendwie Anders sucht auch nicht nach Gründen oder Erklärungen für die Ablehnung durch die anderen Tiere. Erst nachdem er sich selbst in dem

¹²⁰ Cave (1994).

merkwürdigen Wesen erkennt, korrigiert Irgendwie Anders sein Verhalten gegenüber Etwas.

Anwendbarkeit philosophischer Werkzeuge

Kathryn Cave und Chris Riddel „*Irgendwie Anders*“ ist eine phantasie- und liebevolle Geschichte. Die Geschichte regt zum Nachdenken und Nachfragen an, da sie die Heile-Welt-Darstellung verlässt. In dem der Rezeption anschließenden Gespräch ist der Einsatz der philosophischen Werkzeuge sinnvoll. Zu Beginn des Gesprächs können diese Werkzeuge Hilfestellung für das Textverständnis sein. Es können Annahmen angestellt werden, was Irgendwie Anders erkannt haben könnte und wie die Geschichte nun weitergeht. Es können Beispiele und Gründe genannt werden, warum die anderen Tiere Irgendwie Anders ausschließen. Es können Beispiele gesucht werden, wie Irgendwie Anders das Etwas beurteilt, u.v.m. Ausgehend von diesem textnahen Einsatz der philosophischen Werkzeuge, kann ein immer tiefer gehendes Gespräch über Vorurteile, Stereotypen, Toleranz, Offenheit und Angst gegenüber Fremden, eigene Erfahrungen entstehen.

Sprachliche Einfachheit, Textlänge und lebensweltlicher Bezug der Handlung

Sprachliche Einfachheit, notwendige Kürze und Identifikation mit dem Inhalt sind gegeben. Im Text wird eine anschauliche Sprache ohne Fremdwörter verwendet. Die Rezipienten werden durch die farbenfrohen, cartoonartigen Illustrationen im Textverständnis unterstützt. Die Geschichte hat als Gesprächsimpuls eine angemessene Länge, vor allem dann, wenn man die Geschichte zu Gunsten eines offenen Endes frühzeitig abbricht. Die Handlung wird altersgerecht, durch den Einsatz von Tieren und phantastischen Wesen als Figuren, dargeboten. Die phantastischen Wesen wirken liebenswert und nett. So fällt es den Kindern leicht, sich mit der Position der Außenseiter zu identifizieren. Die Inhalte wie zum Beispiel der Schauplatz der Geschichte und die

genannten Tierarten sowie die Themen des Andersseins, Ausgeschlossenseins und der Freundschaft, entsprechen der Lebenswelt von Kindern.

6.6 Das gehört mir

Inhalt

Auf einer Insel im Regenbogensee wohnen drei Frösche mit den Namen Milton, Rupert und Lydia. Von früh bis spät streiten die drei Frösche darüber, was wem alleine gehöre. Von dem Geschrei der drei Frösche gestört, taucht eines Tages eine große Kröte vor ihnen auf. „Ich muss mir den ganzen Tag euer Geschrei anhören: ‚Das gehört mir, das gehört mir!‘. Es gibt keinen Frieden hier, weil ihr euch ständig streitet. Das kann nicht so weitergehen.“ sagt die Kröte und verschwindet wieder im Schilf. Doch kaum ist die Kröte fort, fangen Milton, Rupert und Lydia wieder mit ihrem Gezeter an. Plötzlich werden die drei Frösche von einem Unwetter überrascht. Der Anstieg des Wasserspiegels lässt ihre Insel immer kleiner werden bis nur noch ein einziger Stein übrig bleibt, der aus dem Wasser ragt. Milton, Rupert und Lydia haben große Angst und rücken auf dem Stein zusammen. Langsam geht die Flut zurück und es hört auf zu regnen. Da bemerken die drei Frösche, dass der Rettungsstein die große Kröte war. Dankbar und glücklich genießen Milton, Rupert und Lydia von jetzt an ihre Insel gemeinsam. Sie springen gemeinsam in den See und nach Schmetterlingen und bekennen am Ende: „Es gehört uns zusammen!“

Thematik/philosophisches Thema

Die Geschichte von Leo Lionni behandelt die Themen Gerechtigkeit, das Teilen von allgemeinen Gütern und der Besitzanspruch des Einzelnen. Die drei Frösche erlernen, friedlich in Gemeinschaft zu leben.

Fragen der sozialen Gerechtigkeit sind für eine demokratische Gesellschaft unerlässlich, da sie friedliches Zusammenleben von Menschen sichert. Der Begriff Gerechtigkeit beinhaltet zweierlei Dimensionen: Einerseits das Teilen von allgemeinen Gütern und allgemeinen Lasten und andererseits der Respekt vor allgemeinem Eigentum und dem Besitz des Einzelnen. Bereits Aristoteles unterschied diesbezüglich zwischen austeilender und ausgleichender Gerechtigkeit. Mit ausgleichender Gerechtigkeit ist die Wiederherstellung von Gerechtigkeit gemeint, wenn die staatliche Eigentumsordnung verletzt oder einer Person Schaden zugefügt wurde. Unter austeilender Gerechtigkeit versteht Aristoteles die Verteilung von Gütern und Lasten innerhalb einer Gemeinschaft zu gleichen Teilen (Prinzip der Gleichheit).¹²¹ Für Platon besteht Gerechtigkeit in einer Gemeinschaft dann, wenn jeder gemäß seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten für eine Gemeinschaft handelt (Prinzip der Differenzierung).¹²² Heute wird der Begriff soziale Gerechtigkeit als Mischbegriff der aristotelischen und platonischen Gerechtigkeitsauffassung verstanden. Das heißt zum Beispiel, jeder zahlt Pensionsbeiträge ein, allerdings gestaffelt nach seinen Möglichkeiten.

Die Hauptprotagnisten im Buch erheben abwechselnd Einzelbesitzansprüche an allgemeinen Gütern wie dem Wasser, der Luft und dem Land. Dies führt zu ständigem Streit. Erst im Laufe der Geschichte, erkennen sie, dass Wasser, Luft und Land Allgemeingut sind und geteilt werden müssen.

Dialogform

Das Buch kann in etwas aufbereiteter Form in Dialogform in der Klasse gelesen werden. Folgende Rollen können verteilt werden: Erzähler, Milton, Rupert, Lydia und die Kröte.

¹²¹ vgl. Lacina (2014), S. 106.

¹²² vgl. Lahmer (2014), S. 98.

Community of inquiry im Text

In diesem Text kann von einer „Community of inquiry“ gesprochen werden. Die Hauptprotagonisten, Milton, Ruppert und Lydia, können nur gemeinsam ihren Prozess hin zum friedlichen Zusammenleben in Gerechtigkeit durchleben. Dafür brauchen sie zusätzlich Unterstützung von außen. Diese Hilfe kommt in Form von einer großen Kröte, die sie einerseits auf ihr Fehlverhalten aufmerksam macht und andererseits ihnen in einer gefährlichen Situation Unterstützung ist und so den Wendepunkt herbeiführt.

Offenes Ende

Die Geschichte von Leo Lionni ist eine abgerundete Geschichte, in der die drei Frösche lernen zu teilen und ihr Leben gemeinsam zu genießen. Das offene Ende kann durch einen künstlich herbeigeführten Abbruch der Geschichte erzeugt werden. Ein Abbruch der Geschichte an geeigneter Stelle kann zum gemeinsamen Suchen nach Lösungsmöglichkeiten und zur Diskussion innerhalb der Klasse anregen.

Folgende Stellen können für ein offenes Ende vorgeschlagen werden:

Von der Streiterei gestört, taucht eine große Kröte, die ebenfalls auf der Insel wohnt, bei den drei Fröschen auf.

„[...] ich muss mir den ganzen Tag euer Geschrei anhören: ‚Das gehört mir, das gehört mir!‘. Es gibt keinen Frieden hier, weil ihr euch ständig streitet. Das kann nicht so weitergehen.“¹²³

Eine weitere Stelle ist für ein offenes Ende geeignet:

Der vom Unwetter steigende Wasserspiegel lässt die gesamte Insel verschwinden bis nur noch ein Stein übrig ist.

¹²³ Lionni (1985).

„Verzweifelt klammerten sie sich an die schlüpfrigen Steine, die noch übrig waren. Aber das Wasser stieg immer weiter. Bald war nur noch ein einziger Stein übrig.“¹²⁴

Fragen und Neugierde im Text

In der Geschichte sind keine offenen Fragen oder die Suche nach Antworten gegeben. Nach Cams (1996) Einteilung an Aspekten, die eine Handlung bezüglich des Fragens und der Neugierde enthalten sollen, können folgende Anzeichen im Text festgemacht werden: Die drei Frösche sind weder neugierig, noch stellen es Fragen. Jeder der Drei ist egoistisch und stellt seine Besitzansprüche in den Vordergrund. Milton, Rupert und Lydia suchen nicht nach Gründen für ihre Streiterei, nach einer gemeinsamen Lösung oder nach alternativen Möglichkeiten des Zusammenlebens. Erst durch eine bedrohliche Situation, die sie nur durch gemeinschaftliches Agieren überstehen, erlernen die drei Frösche zu teilen.

Anwendbarkeit philosophischer Werkzeuge

Leo Lionnis *„Das gehört mir“* ist eine einfache Geschichte, mit dessen Thema sich Kinder gut identifizieren können. In dem der Rezeption anschließenden Gespräch ist der Einsatz der philosophischen Werkzeuge sinnvoll. Zu Beginn des Gesprächs können diese Werkzeuge Hilfestellung für das Textverständnis sein. Es können Annahmen angestellt werden, wie die drei Frösche ihre Streitigkeiten beilegen könnten. Es kann nach den Gründen gesucht werden, warum es den Fröschen so schwer fällt zu teilen. Es können Annahmen angestellt werden, wie Milton, Rupert und Lydia mit der bedrohlichen Situation und der damit verbundenen Schwierigkeit umgehen, u.v.m. Ausgehend von diesem textnahen Einsatz der philosophischen Werkzeuge, kann ein immer tiefer gehendes Gespräch über das Teilen, Gerechtigkeit, den Unterschied von allgemeinen Gütern und Einzelbesitz usw. entstehen.

¹²⁴ Lionni (1985).

Sprachliche Einfachheit, Textlänge, Lebensweltlicher Bezug

Sprachliche Einfachheit, notwendige Kürze und Identifikation mit dem Inhalt sind gegeben. Im Text wird eine anschauliche Sprache ohne Fremdwörter verwendet. Die Rezipienten werden durch die farbenfrohen Illustrationen im Textverständnis unterstützt. Die Geschichte hat als Gesprächsimpuls eine angemessene Länge, vor allem dann, wenn man die Geschichte zu Gunsten eines offenen Endes frühzeitig abbricht. Die Handlung wird altersgerecht, durch den Einsatz von Tieren als Figuren, dargeboten. Die Inhalte wie zum Beispiel der Schauplatz der Geschichte und die genannten Tierarten sowie das behandelte Thema entsprechen der Lebenswelt von Kindern.

7 Ergebnisdarstellung

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, welchen Anforderungen Geschichten, die für Kinder ab circa fünf Jahren empfohlen werden, standhalten müssen, um als methodisches Ausgangsmedium für das „Philosophieren mit Kindern“ verwendet werden zu können. Dazu wurden im ersten Schritt die methodischen Konzepte der verschiedenen Schulen des „Philosophierens mit Kindern“ von Lipman, Matthews und Martens untersucht und neun Kriterien für das textbasierte „Philosophieren mit Kindern“ extrahiert. Im Anschluss wurden Bilderbücher der Gegenwart, welche nicht aus philosophischen Interessen geschrieben wurden, auf das Zutreffen dieser Kriterien untersucht. Um größtmögliche Aktualität und Objektivität zu gewährleisten, wurden die zu untersuchenden Bilderbücher beim deutschsprachigen Sortimentsbuchhandel Thalia in der Kategorie „Preisgekrönte Kinderbücher“ nach Verkaufsrang (www.thalia.at) ausgewählt.

7.1 Zusammenfassung

Um einen Überblick über die Ergebnisse der Analyse zu gewinnen und anschließend Schlussfolgerungen ziehen zu können, wird in diesem Abschnitt die Analyse der sechs Kinderbücher in einer Tabelle dargestellt.

Buch Kategorie	Das kleine Ich bin Ich	Das Städt- chen Drum- herum	Der Grüffelo	Post für den Tiger	Irgend- wie Anders	Das gehört mir
Philo- sophisches Thema	gegeben	gegeben	gegeben	nicht gegeben	gegeben	gegeben
Dialogform	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
„Communit y of inquiry“	gegeben	gegeben	nicht gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
Offenes Ende	Abbruch möglich	Abbruch notwendig	Abbruch möglich	nicht sinnvoll möglich	Abbruch möglich	Abbruch möglich
Fragen und Neugierde im Text*	gegeben	gegeben	nicht gegeben	nicht gegeben	nicht gegeben	nicht gegeben
Anwend- barkeit philo- sophischer Werkzeuge	gegeben	gegeben	gegeben	nicht gegeben	gegeben	gegeben
Sprachliche Einfachheit	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
Textlänge	kurz	zu lang	kurz	nicht beurteil- bar	kurz	kurz

Lebenswelt -licher Bezug	gegeben	gegeben	gegeben	teilweise gegeben	gegeben	gegeben
--------------------------------	---------	---------	---------	----------------------	---------	---------

* Dieses Kriterium wurde nach der Definition von Cam (1996) untersucht.

Folgende philosophische Themen konnten aus den Kinderbüchern extrahiert werden.

- Das kleine Ich bin Ich: Das Selbst (Selbstwert, Selbstakzeptanz), Frage: Was ist der Mensch?
- Das Städtchen Drumherum: Umwelt und Verantwortung des Menschen, Frage: Was soll ich tun?
- Der Grüffelo: Wissen, Soziale Intelligenz, Perspektiven wechseln, Frage: Was muss ich wissen?
- Post für den Tiger: vordergründig kein philosophisches Thema vorhanden; Grundlagen der Briefpost und des Telefons (Freundschaft)
- Irgendwie anders: Wahrnehmen und Urteilen, Toleranz gegenüber Fremden, Frage: Was soll ich tun?
- Das gehört mir: Gerechtigkeit im Umgang miteinander, Frage: Was soll ich tun?

7.2 Schlussfolgerung

In der Zusammenfassung der Analyse wird deutlich, dass nicht jedes Bilderbuch allen aufgestellten Kriterien gerecht wird. Für die Beantwortung der Forschungsfrage, inwieweit Kinderbücher der Gegenwart als methodische Grundlage zum „Philosophieren mit Kindern“ angewendet werden können, gilt es zu entscheiden, ob die Entsprechung aller Kriterien zwingend notwendig ist. In dieser Arbeit wird davon Abstand genommen und stattdessen von zwei Kategorien von Kriterien ausgegangen, nämlich von primären und sekundären Kriterien. Primärkriterien sind jene, die unbedingt erfüllt sein müssen, wenn das Bilderbuch als Gesprächsanlass

für das „Philosophieren mit Kindern“ angewendet werden soll. Sekundärkriterien können erfüllt sein, jedoch entscheiden diese nicht über die Eignung der Geschichte. Ein Fehlen dieser Aspekte kann entweder durch eine Ersatzleistung oder durch das Vorhandensein der Primärkriterien ausgeglichen werden. Im Folgenden sollen nun die primären und sekundären Kriterien definiert werden.

Von den neun aufgestellten Kriterien können das philosophische Thema, die Dialogform, das offene Ende, die Anwendbarkeit philosophischer Werkzeuge und der lebensweltliche Bezug der Handlung als Primärkriterien aufgestellt werden. Innerhalb dieses Kriterienpools sind das philosophische Thema und die Anwendbarkeit philosophischer Werkzeuge die zentralen Aspekte. Hat die Geschichte keine generelle Frage oder ein allgemeines Thema oder Problem, kann diese nicht in den philosophischen Themenkreis eingeordnet werden. Wichtig dabei ist auch, dass die Fragestellung eine offene ist, die nicht durch Faktenwissen oder naturwissenschaftliche Erforschung geklärt werden kann. Der zweite zentrale Punkt ist die Anwendbarkeit philosophischer Werkzeuge. Dies bedeutet, dass die Geschichte zum Weiter- und Nachdenken herausfordern und zu einem philosophischen Gespräch führen soll. Die philosophischen Werkzeuge stellen Gesprächsimpulse dar, die den philosophischen Aspekt des Klassengesprächs unterstützen sollen. Ist es nicht möglich, das Thema der Geschichte mit Hilfe der philosophischen Werkzeuge zu beleuchten, muss davon ausgegangen werden, dass der Text für das „Philosophieren mit Kindern“ nicht geeignet ist.

Das Kriterium der Dialogform des Textes ist durch Lipmans Methode des „deep reading“ begründet. Die Geschichte soll, aufgrund der positiven Auswirkung auf das Textverständnis und auf das präzise Denken, in verteilten Rollen gemeinsam in der Klasse gelesen werden. Auch für jüngere Kinder sind Geschichten in Dialogen zu bevorzugen. Die unterschiedlichen Positionen der Figuren werden dadurch besser

nachvollziehbar. Das bedeutet, dass Texte, die nicht in Dialogform verfasst sind oder nicht in Dialogform aufbereitet werden können, als Gesprächseinstieg für das „Philosophieren mit Kindern“ nicht geeignet sind.

Das Kriterium „offenes Ende“ ist eine Forderung von Matthews. Abgerundete Geschichten, die bereits eine Lösung enthalten, regen weniger zu einem philosophischen Gespräch an, als jene Texte, die das Problem, auch nach der Rezeption, ins Zentrum rücken. Für die Verwendung von Kinderbüchern, die meist abgerundete Geschichten enthalten, empfiehlt sich ein Abbruch an geeigneter Stelle. Als geeignete Stelle kann jener Moment einer Geschichte genannt werden, der vor einem Handlungswechsel in Richtung Problemlösung steht.

Ein weiteres Hauptkriterium stellt der lebensweltliche Bezug der Inhalte für die Kinder dar. Damit ist auch die altersgerechte Darbietung der Handlung gemeint. Nur dann, wenn sich die Kinder mit den Inhalten, den Problemstellungen und Fragen der Handlung identifizieren können, ist ein anschließendes philosophisches Gespräch möglich.

In der Zusammenfassung der Analyse ist ersichtlich, dass in fünf von sechs untersuchten Kinderbüchern alle Primärkriterien erfüllt sind.

Die „Community of inquiry“ des Textes, Fragen und Neugierde im Text, sprachliche Einfachheit und Textlänge werden in dieser Arbeit als sekundäre Kriterien gesehen.

Die „Community of inquiry“ im Text wurde als Untersuchungsgemeinschaft definiert, die sich innerhalb der Geschichte der Lösung eines Problems oder einer Fragestellung nähert. Durch die Analyse konnte gezeigt werden, dass das Vorhandensein einer „Community of inquiry“ nicht ausschlaggebend für die Eignung einer Geschichte als Ausgang für ein

philosophisches Gespräch ist. Denn trotz des Fehlens können in Geschichten alle Primärkriterien erfüllt werden, wie dies im Kinderbuch „Der Gröffelo“ gezeigt wird. In „Post für den Tiger“ kann eindeutig von einer Forschergemeinschaft gesprochen werden, die die Brief- und Luftpost und das Telefon erfindet und verbreitet. Dennoch eignet sich dieses Buch nicht für ein philosophisches Gespräch mit Kindern, da die Primärkriterien nicht erfüllt sind.

Ein weiteres sekundäres Kriterium sind die Fragen und die Neugierde im Text. Lipman bezieht sich diesbezüglich auf Fragen die nach der Rezeption gestellt werden, da der Text ein verblüffendes Moment besitzt. In dieser Arbeit wurde dieses Kriterium jedoch nach Cams (1996) definierten Aspekten untersucht. Nur zwei von sechs untersuchten Geschichten entsprechen diesem Kriterium. Obwohl die Figuren in nur zwei Geschichten Fragen stellen, nach Gründen suchen oder erstaunt sind, kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich die anderen Geschichten nicht auch als Gesprächsanlässe eignen.

Die sprachliche Einfachheit von Texten sollte für Kinder der Grundschule eingehalten werden. Schwierige Satzkonstruktionen oder Fremdwörter in einer Geschichte können aber in der Vorbereitung des Textes umformuliert und vereinfacht werden. Dieses Kriterium stellt jedoch keine Voraussetzung dar, ob die Geschichte an sich für das „Philosophieren mit Kindern“ geeignet ist oder nicht. Auch die Textlänge lässt sich in der Vorbereitung durch den Pädagogen beeinflussen und ist kein Primärkriterium, welches ein Text von sich aus mitbringen muss. In der Praxis ist jedoch darauf zu achten, dass ein angemessenes Verhältnis zwischen der Geschichte als Gesprächsimpuls und tatsächlicher Gesprächszeit besteht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nichtphilosophische Kinderbücher als Gesprächsanlass geeignet sind, wenn alle definierten

Primärkriterien erfüllt sind. Die Sekundärkriterien schließen die Verwendung des Textes nicht aus, wobei in den Kriterien „Sprachliche Einfachheit“ und „Textlänge“ eine Anpassung des Textes für die Verwendung in der Praxis durch den Pädagogen notwendig ist.

7.3 Ausblick

In der Verwendung nichtphilosophischer Kinderbücher als Auslöser eines philosophischen Klassengesprächs sind die Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen mannigfaltig. Wie bereits in Kapitel 2.4 ausgeführt, müssen in der Methode des philosophischen Gesprächs unterschiedliche Aspekte von Seiten der Gesprächsleiterin oder des Gesprächsleiters berücksichtigt werden, die bei der Verwendung von nichtphilosophischen Kinderbüchern zu zwei wesentlichen Hauptaufgaben zusammengefasst werden können. Im ersten Schritt müssen die nichtphilosophischen Kinderbücher auf ihren philosophischen Gehalt geprüft werden. Die zweite Aufgabe besteht in der Anleitung des philosophischen Gesprächs.

Die Pädagogin oder der Pädagoge muss in der Vorbereitung philosophische Themen für das Gespräch auswählen. Das heißt, die nichtphilosophischen Kinderbücher, die als Gesprächsanlass verwendet werden sollen, müssen auf ihre Anwendbarkeit im Vorfeld überprüft werden. Als Leitfaden dafür können die neun in dieser Arbeit erarbeiteten primären und sekundären Kriterien dienen. Dieser Kriterienkatalog kann für Pädagogen Hilfestellung sein, jedoch ist zu beachten, dass die verschiedenen Kriterien einen unterschiedlichen Schweregrad in ihrer Beurteilung besitzen. In Bezug auf die Überprüfung der Erfüllung des für mich zentralsten Kriteriums, nämlich des „philosophisches Themas“, ist Cam (1996) erstaunlicherweise der Meinung, dass die Pädagogen „[...] keine akademische Vorbildung in der Philosophie benötigen um eine gute

*Entscheidung zu treffen.*¹²⁵ Diese Aussage erscheint problematisch. Die Untersuchung der sechs nichtphilosophischen Kinderbücher hat gezeigt, dass die Entscheidung, ob diese philosophischen Gehalt besitzen oder nicht, philosophische Kenntnis benötigt. Ich bezweifle, dass Pädagogen anderer Fachgebiete oder Grundschulpädagogen mit dem Themenkreis und den Fragestellungen der Philosophie derart ausreichend vertraut sind, um gezielt theoretische oder geschichtsphilosophische Zusammenhänge herstellen zu können. In der Durchführung besteht dann die Gefahr, dass das Gespräch sehr textbasiert oder auf der Ebene der Einzelerfahrungen bleibt und nicht in die Tiefe geht. Dieser Punkt führt direkt zur Rolle der Pädagogen während eines philosophischen Klassengesprächs. In der vorliegenden Arbeit wurden „philosophische Werkzeuge“ nach Jackson vorgestellt. Diese Werkzeuge dienen einerseits in der Vorbereitung der Auseinandersetzung mit dem philosophischen Thema und der Entwicklung eines Gesprächsleitfadens und andererseits sind diese Gesprächsimpulse direkte Hilfestellung für die Kinder in philosophischen Gesprächen. Die Auseinandersetzung mit dem Sokratischen Gespräch nach Heckman und den philosophischen Werkzeugen nach Jackson haben gezeigt, dass das Gelingen von philosophischen Klassengesprächen nicht nur vom philosophischen Fachwissen, sondern darüber hinaus von der Rolle der Lehrperson, vor allem in Beziehung zu den Ideen und Fragen der Schüler, abhängt. Diesem umfangreichen Aspekt konnte jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht näher nachgegangen werden. Offen bleibt die Frage nach der Ausbildung der Pädagogen, die „Philosophieren mit Kindern“ im Unterricht praktizieren möchten. Ich plädiere für eine Art philosophische Grundausbildung, in der einerseits das nötige theoretische Philosophiewissen vermittelt wird und andererseits die Rolle der Pädagogen in philosophischen Gesprächen thematisiert und trainiert wird.

¹²⁵ Cam (1996), S. 30.

Literaturverzeichnis

BRÜNING, Barbara: Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung. Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen. Dissertation. Hamburg 1985.

BRÜNING, Barbara u. Martens, Ekkehard (Hg.): Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag 2007.

BRÜNING, Barbara: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Band 6: Einführungen. Pädagogik. Berlin: Lit Verlag 2015.

CAM, Philip: Zusammen nachdenken. Philosophische Fragestellungen für Kinder und Jugendliche. Eine praktische Einführung. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1996.

DAURER, Doris: Staunen, Zweifeln, Betroffensein. Mit Kindern Philosophieren. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1999.

FRESE, Hans-Ludwig: Kinder sind Philosophen. Weinheim: Quadriga Verlag 1996⁶.

GEFERT, Christian: Bildungsziele, Kompetenzen und Anforderungen – Perspektiven für die Entwicklung von Bildungsstandards in philosophischen Bildungsprozessen. In: Martens Ekkehard, u.a. (Hg.): Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik. Band 1. Münster: Lit Verlag 2005. S. 135 – 145.

HECKMANN, Gustav: Lenkungsaufgaben des sokratischen Gesprächsleiters. In: Birnbacher, Dieter und Dieter Krohn (Hg.): Das sokratische Gespräch. Stuttgart: Reclam Verlag 2002. S. 73-83.

HORSTER, Detlef: Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen: Leske & Budrich 1994.

HUBER, Herbert: Philosophie und Ethik. Eine Hinführung. Band I: Philosophieren – wie und wozu? Donauwörth: Auer Verlag GmbH 2006.

JASPERS, Karl: Einführung in die Philosophie. Zwölf Radiovorträge. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag 1989²⁸.

KÄHLER, Jutta und Susanne Nordhofen (Hg.): Geschichten zum Philosophieren. Für die Sekundarstufe I. Texte und Materialien für den Unterricht. Ditzingen: Reclam 2014.

KAIN, Winfried: Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag 2006.

KANT, Immanuel: Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen. Königsberg 1800.

LACINA, Katharina: Das Philosophiebuch. Reflexionen. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH 2014.

LAHMER, Karl, Johann Bruckner u.a.: Kernbereiche. Ethik 2. Entwürfe zum Leben. Wien: Verlag E. Dörner GmbH 2014⁴.

LIPMAN, Matthew, Ann Margaret Sharp u.a.: Philosophy in the Classroom. Philadelphia: Temple University Press 1980.

LIPMAN, Matthew: Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. In: Marsal, Eva, Takara Dobashi u.a. (Hg.): Children Philosphy Worldwide. Theoretical and Practical Concepts. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2009. S. 23-43.

MARTENS, Ekkehard: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG 1979.

MARTENS, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam jun. GmbH & Co.KG 1999.

MARTENS, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert Verlag 2003.

MARTENS, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern in Kindergarten und Grundschule – Wie geht das eigentlich? In: Herb, Karlfriedrich, Siegfried Höfling u.a. (Hg.): Kinder philosophieren. München: Hanns-Seidel-Stiftung e.V. 2007a. S. 161-165.

MARTENS, Ekkehard: Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip. In: Herb, Karlfriedrich, Siegfried Höfling u.a. (Hg.): Kinder philosophieren. München: Hanns-Seidel-Stiftung e.V. 2007b. S. 131-141.

MATTHEWS, Gareth B.: Philosophische Gespräche mit Kindern. Berlin: E.G. Freese Verlag 1989.

MATTHEWS, Gareth B.: Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene. Weinheim u. Berlin: Quadriga Verlag 1995.

MÜNNIX, Gabriele: Philosophie, Didaktik und Interkulturalität. In: Martens, Ekkehard, Christian Gefert u.a. (Hg.): Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik. Band 1. Münster: Lit Verlag 2005. S. 99-124.

NEIßER, Barbara und Udo Vorholt (Hg.): Kinder philosophieren. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf 2012.

NELSON, Leonard: Die sokratische Methode. In: Birnbacher, Dieter und Dieter Krohn (Hg.): Das sokratische Gespräch. Stuttgart: Reclam jun. GmbH & Co.KG 2002. S. 21 – 72.

NIEWIEM, Michael: Über die Möglichkeit des „Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen“. Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden. Band 1: Ethik im Unterricht. Münster: Waxmann Verlag GmbH 2001.

PETERMANN, Hans-Bernhard: Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag 2007.

PFISTER, Jonas: Fachdidaktik Philosophie. Bern: Haupt UTB 2014².

RAUPACH-STREY, Gisela: Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Band X: Sokratisches Philosophieren. Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie und der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren. Münster: Lit Verlag 2002.

SPAEMANN, Robert: Die kontroverse Natur der Philosophie. In: Spaemann, Robert: Philosophische Essays. Stuttgart: Reclam 1983. S. 104-129.

SWIFT, Jonathan: Gullivers Reisen. Band III: Ausgewählte Werke in drei Bänden. Frankfurt a. Main: Insel Verlag 1972. S. 267-268.

THEIJE-AVONTUUR DE, Nel: 50 philosophische Geschichten für Kinder. Mit Frageimpulsen zum Nach- und Weiterdenken. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2015.

WEBER, Barbara: Philosophieren mit Kindern zum Thema Menschenrechte. Vernunft und Mitgefühl als Grundvoraussetzungen einer demokratischen Dialogkultur. München: Verlag Karl Alber 2013.

ZIMBARDO, Philip und Richard Gerrig: Psychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag 2003⁷.

ZOLLER, Eva: Philosophieren Lernen und Lehren in der Volksschule. Arbeit für das Lizentiat an der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel. Basel 1987.

ZOLLER MORF, Eva: Philosophische Reise. Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn. Freiburg in Breisgau, Wien u.a.: Herder Verlag 2000.

Untersuchte Kinderbücher:

CAVE, Kathryn und Chris Riddel: Irgendwie Anders. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger 2014.

JANOSCH: Post für den Tiger. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg 2015¹⁰.

LIONNI, Leo: Das gehört mir. Köln: Gertraud Middelhaue Verlag GmbH & Co. KG 1985.

LOBE, Mira und Susi Weigl: Das kleine Ich bin Ich. Wien: Jungbrunnen 2015a⁴¹.

LOBE, Mira und Susi Weigl: Das Städtchen Drumherum. Wien: Jungbrunnen 2015b¹⁶.

SCHEFFLER, Axel und Julia Donaldson: Der Grüffelo. Weinheim u. Basel: Beltz & Gelberg 1999.

Zeitschriften:

KOPPERS-KUPZOG, Rita, Wolfram Wenzel u.a.: Entdecken die Philosophen die Kinder? Systematische Betrachtungen zur Kinderphilosophie. In: Zeitschrift für philosophische Forschung. Vol. 42(3) 1988. S. 465-469.

CAM, Philip: Matthew Lipman (1923-2010). In: Diogenes, Vol.58(4) 2011. S. 116-118.

Internetseiten:

Deutsches Sprichwörter-Lexikon von Karl Friedrich Wilhelm Wander:
<http://woerterbuchnetz.de/Wander/> [02.11.2015]

Institute for the Advancement of Philosophy for Children:
<http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>
 [24.09.2015]

Thalia GmbH:
<http://www.thalia.at/shop/preisgekroente-kinderbuecher-15538/show/?pagesize=25&sort=sfva> [09.11.2015]

Anhang

Suchergebnis bei Thalia-online nach den Kriterien „Preisgekrönte Kinderbücher“ und „Verkaufsrank“ am 9.11.2015:

Preisgekrönte Kinderbücher

Page 1 of 8

Anmelden | Mein Konto | Newsletter | Filialen | Hilfe | Merkzettel

Thalia.at

Suche: Titel, Autor, Stichwort, ISBN Suchen

Bücher STÖßERN

Home / Bücher / Kinderbücher / Preisgekrönte Kinderbücher

Bücher

Preisgekrönte Kinderbücher

Pro Seite: 50 Darstellung:  

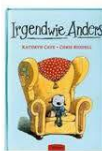
Verkaufsrank: 1 2 3 4 5 6 >

 Das Kleine Ich bin ich von Mira Lobe ★★★★★ Buch (gebundene Ausgabe) 14,95 € In den Warenkorb	 Sadako will leben von Karl Bruckner ★★★★★ Buch (Taschenbuch) 7,20 € In den Warenkorb	 Milchkafee und Streuselkuchen von Carolin Philipps ★★★★★ Buch (Taschenbuch) 6,20 € In den Warenkorb
 Wir pfeifen auf den Gurkenkönig von Christine Nöstlinger ★★★★★ Buch (Taschenbuch) 13,40 € In den Warenkorb	 Das Städtchen Drumherum von Mira Lobe ★★★★★ Buch (gebundene Ausgabe) 13,95 € In den Warenkorb	
 Der Gruffelo	 Der Hund kommt!	 Der Hund kommt!

Kategorien

- Bildung & Schule
- Comics & Manga
- Erotik
- Fachbücher
- Fantasy & Science Fiction
- Freizeit & Hobby
- Fremdsprachige Bücher
- Geschenkbücher
- Jugendbücher
- Kalender
- Kinderbücher**
- Beliebte Kinderfiguren
- Bilderbücher
- Comics
- Erstlesebücher
- Kalender & Alben
- Lieder & Gebete
- Märchen & Sagen
- Preisgekrönte Kinderbücher**
- Romane & Erzählungen
- Sachbücher
- Spiel & Spaß
- Vorlesegeschichten
- Zweisprachige Lektüren
- Nach Alter
- Nach Autoren
- Nach Themen
- Kochen & Backen
- Krimis & Thriller
- Ratgeber

<http://www.thalia.at/shop/preisgekreonte-kinderbuecher-15538/show/?jsessionid=8A6...> 09.11.2015

 Der Gruffelo + CD von Axel Scheffler ★★★★★ Buch (gebundene Ausgabe) 15,50 € In den Warenkorb	 Eins Zwei Drei Tier von Nadia Budde ★★★★★ Buch (gebundene Ausgabe) 12,30 € In den Warenkorb	 Der Hund kommt! von Christine Nöstlinger ★★★★★ Buch (Taschenbuch) 10,30 € In den Warenkorb
 Der Gruffelo (Pappbilderbuch) von Axel Scheffler ★★★★★ Buch (gebundene Ausgabe) 9,20 € In den Warenkorb	 Neue Punkte für das Sams von Paul Maar ★★★★★ Buch (Taschenbuch) 7,70 € In den Warenkorb	
 Ein Schaf fürs Leben von Anke Faust ★★★★★ Buch (gebundene Ausgabe) 10,20 € In den Warenkorb	 Post für den Tiger von Janosch ★★★★★ Buch (Taschenbuch) 6,20 € In den Warenkorb	 Irgendwie Anders von Kathryn Cave ★★★★★ Buch (gebundene Ausgabe) 12,30 € In den Warenkorb
 Das gehört mir! von Leo Lionni ★★★★★ Buch (Taschenbuch) 6,20 € In den Warenkorb	 Akim rennt von Claude K. Dubois ★★★★★ Buch (gebundene Ausgabe) 13,40 € In den Warenkorb	 Superhenne Hanna von Felix Mitterer ★★★★★ Buch (gebundene Ausgabe) 11,50 € In den Warenkorb

Franz S. Sklenitzka Rolf Dahl

Reise &
Abenteuer
Romane &
Erzählungen
Sachbücher
SALE

Specials

Bestseller-Autoren
Bücher zum Film
Ein ganz neues
Leben
Erolische
Buchreihen
Hochbegabtenförderer
Kochbuch des
Monats
Seitenweise
Geschichten
Silber - Das dritte
Buch der Träume
Themen der
Gesellschaft
Totenhaus
Weihnachten für
Weltenbummler

erschienen

letztes Jahr (48)
letztes Halbjahr
(22)
letztes Quartal (12)
letzter Monat (3)

Einband

☐ Gebundene
Ausgabe (217)
☐ Taschenbuch (95)
☐ geheftet (1)

X

Abstract

„Philosophieren mit Kindern“ hat sich seit den 70er Jahren zu einer weltumspannenden Bewegung entwickelt. „Philosophieren mit Kindern“ meint Philosophieren als Tätigkeit. Verknüpftes, selbstständiges Denken und kritisches Hinterfragen sind das Grundgerüst für das Verstehen weiterer Disziplinen. Um Kinder zum Philosophieren anzuregen, werden im deutschsprachigen Raum in der Praxis gerne Geschichten verwendet, die nicht oder zumindest nicht vorrangig aus philosophischem Interesse geschrieben wurden. Die Kriterien, nach denen Pädagoginnen und Pädagogen Geschichten als methodisches Ausgangsmedium für das „Philosophieren mit Kindern“ aussuchen, sind oft nicht klar erkennbar und vor allem nicht einheitlich.

In der vorliegenden Diplomarbeit wird deshalb der Frage nachgegangen, welche Anforderungen nichtphilosophische Geschichten aufweisen müssen, um als Gesprächsanlass für das „Philosophieren mit Kindern“ verwendet werden zu können. Dazu findet eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von philosophischer Bildung für Kinder statt. Anschließend folgt eine Beleuchtung der verschiedenen Schulen des „Philosophierens mit Kindern“, der die Extraktion jener Kriterien folgt, die in nichtphilosophischen Geschichten enthalten sein müssen, um für ein philosophisches Gespräch mit Kindern geeignet zu sein. Anhand dieser Kriterien werden sechs nichtphilosophische Kinderbücher analysiert und ausgewertet.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Mag. Christiane Kopf, BA

geb. am 01. April 1981

wohnhaft in 1030 Wien, Barmherzigengasse 20/6

verheiratet mit MMag. Mathias Kopf, LL.M.

Ausbildung

2015	Bachelorstudium Deutsche Philologie
2011	Beginn Lehramtsstudium Psychologie/Philosophie und Germanistik
2005 – 2009	Ausbildung zur Mal- und Gestaltungstherapeutin, MGT Seminarinstitut Wien
2001 - 2005	Diplomstudium Pädagogik und Psychologie in Fächerkombination, Universität Wien
1995 – 2000	HBLA Landwiedstraße, Linz
1991 – 1995	Bundesgymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium Körnerstraße, Linz
1987 – 1991	Volksschule VS 10, Linz

Berufliche Tätigkeiten

seit 2013	Vertragslehrerin, Land Wien (SSR)
2010 – 2013	Projektleiterin, ZIB Training GmbH
2007 – 2010	administrative Mitarbeiterin, Innovationszentrum der Universität Wien GmbH
2006 – 2007	Dekanatsjugendleiterin des Dekanats Schwechat, Katholische Jugend der Erzdiözese Wien
2005 – 2006	Sprachtrainerin für Deutsch als Fremdsprache, Deutschakademie Wien