



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Philosophieren mit Kindern -

Plädoyer für ein Philosophieren in der Volksschule“

Verfasserin

Sandra Kainz, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie

betreut von:

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

*Für die Zwerge der 2b -
möge ihnen das Schulsystem
niemals das Staunen
nehmen*

VORWORT

Kann etwas, das nicht wahr ist, wahr werden?

- Marie-Sophie, 8 Jahre

Seit ich vor drei Jahren Nachmittagsgruppen in einer Volksschule übernommen habe, sehe ich mich täglich mit Fragen von Kindern konfrontiert. Durchgehend zeigen sie sich neugierig für die Belange der Welt dieser Welt. Zu Beginn nahm ich ihre Fragen einfach hin, fragte nur selten nach. Hellhörig wurde ich erst, als mein Philosophiestudium immer weiter voranschritt und mir die Fragen der Kinder in ähnlicher Art und Weise in meinem Studium begegneten. So kam es, dass ich an einem Nachmittag mitbekam, dass die Kinder sich über die Unterschiede zwischen Mensch und Tier beschäftigten. Da ich zu dieser Zeit selbst an einer Seminararbeit zu dieser Thematik arbeitete, forderte ich die Kinder dazu auf, mir ihre Ansichten mitzuteilen. Im ersten Moment zeigten sie sich durchaus erstaunt darüber, dass man sie nach ihrer Meinung fragte.

Nun begann ich mich mit dem *Philosophieren mit Kindern* zu beschäftigen. Zumindest in meinen Nachmittagsstunden wollte ich den Kindern die Möglichkeit geben, den essentiellen Fragen ihres Lebens nachzugehen und *selbstständig* nach Antworten zu suchen. Inspiriert von Barbara Brünings „*Prinzessin Lara und der kleine Saurier*“ (2010) begann ich mit meinen Gruppen zu philosophieren. Die Erfahrungen, die sowohl die Kinder, wie auch ich damit sammeln konnten, sind unbezahlbar.

Meine Haltung gegenüber den Schüler/innen hat einen grundlegenden Wandel erfahren. Beim Philosophieren sehe ich mich nicht mehr als jemand, der ihnen etwas beibringen will, sondern als gleichberechtigte Gesprächspartnerin.

Auch die Kinder reagieren auf diese veränderte Situation im Klassenraum. Sie trauen sich mehr und mehr Fragen zu stellen. So schrieb ein Mädchen die anfangs zitierte Frage auf. Diese Frage beschäftige uns dann alle in einer der folgenden Stunden.

Ich möchte nicht sagen, dass das Philosophieren von Anfang an einfach war. Wir alle mussten erst lernen uns darauf einzustellen. Die Kinder schafften es erst langsam aus ihrer Rolle als Wissensreproduzenten herauszutreten und den Mut zu fassen, ihre eigenen Ansichten zu formulieren. Auch nachdem ich ihnen erklärt hatte, wie wichtig mir ihre persönlichen Auffassungen zu dem Thema waren, kam häufig die Rückfrage: „*Dürfen wir **jetzt** unsere eigene Meinung sagen?*“

Wie wichtig es doch wäre, wenn Kinder frei ihre Ansichten vertreten dürften. Wenn sie dafür nicht die Zurückweisung von Erwachsenen erfahren würden.

Als besonderes Geschenk und Bestätigung sah ich die abschließenden Wortes eines Mädchens an, als ich mich für dieses Schuljahr von meinen Schüler/innen verabschiedete: „*Wann dürfen wir wieder mit dir denken?*“

Das Philosophieren bietet große Chancen für die Kinder und sollte deswegen einen fixen Platz im Unterrichtserleben der Schüler/innen erhalten. Die vorliegende Arbeit soll deswegen, besonders durch den Methodenteil, ein Appell sein, sich selbst neugierig auf das Philosophieren mit Kindern einzulassen.

Mein Dank für diese Arbeit gilt im Wesentlichen all jenen, die mich in den letzten Monaten durch ihre Anwesenheit, ihre stärkenden Worte und ihr Zuhören unterstützt haben. Besonderen Dank möchte ich darüber hinaus an die Teilnehmer/innen des Lese- und Arbeitskreis „Philosophieren mit Kindern“, der im Sommersemester 2014 an der Universität Wien unter der Leitung von Mag. Katharina Lacina und Mag. Andreas Höller stattfand. Die zahlreichen Gespräche, der rege Austausch zum Thema und die spannenden Diskussionen gaben mir Halt und Unterstützung.

Wien, Juni 2014

Sandra Kainz

INHALT

I. ABSCHNITT: EINLEITUNG.....	1
A. HINFÜHRUNG ZUR THEMATIK.....	1
1. Einleitung.....	1
2. Begriffsabgrenzung.....	2
II. ABSCHNITT: GESCHICHTE.....	9
A. KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT HISTORISCHEN BELEGEN.....	9
1. Die antiken Philosophen - Sokrates, Platon, Aristoteles, Epikur.....	10
2. Montaigne, Kant, Schopenhauer.....	15
3. Adorno, Benjamin.....	20
4. Philosophie in der deutschsprachigen Schule - 20er Jahre.....	23
B. ENTWICKLUNG DER UNTERSCHIEDLICHEN ANSÄTZE.....	25
1. Der Ansatz Matthew Lipmans.....	25
2. Der Ansatz Gareth Matthews.....	32
3. Der sprach-analytische Ansatz.....	38
III. ABSCHNITT: PHILOSOPHIEREN IN DER VOLKSSCHULE.....	41
A. ALLGEMEINES.....	41
B. DIE WAHL DER ALTERSKLASSE.....	41
C. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE VORAUSSETZUNGEN.....	46
1. Soziale Faktoren und Moralentwicklung.....	46
2. Gareth Matthews Kritik an Piaget und Kohlberg.....	54
3. Kognitive Voraussetzungen.....	57
4. Schlussfolgerungen aus der Entwicklungspsychologie.....	60
D. ZIELSETZUNGEN.....	61
1. Ziele der Persönlichkeitsentwicklung.....	63

2. Ziele der kognitiven Entwicklung.....	65
3. Ziele der moralischen Entwicklung.....	68
4. Ziele der sozialen Entwicklung und der Gruppendynamik.....	69
5. Ziele der philosophischen Haltung.....	71
E. BILDUNGSPRINZIP ODER UNTERRICHTSFACH?.....	72
IV. ABSCHNITT: PRAXIS.....	75
A. METHODISCHE UND DIDAKTISCHE VORÜBERLEGUNGEN.....	75
B. DIE HALTUNG DER LEHRPERSON BEIM PHILOSOPHIEREN.....	79
1. Allgemeines.....	79
2. Notwendigkeit einer philosophischen Ausbildung.....	82
C. METHODIK.....	88
1. Allgemeines.....	88
2. Die philosophische Diskussion.....	91
3. Methoden des ganzheitlichen und kreativen philosophischen Lernens.....	109
4. Lektüre und Bearbeitung von Texten mit philosophischem Gehalt.....	120
D. UNTERRICHTSBEISPIEL.....	130
1. Die Unterrichtsplanung.....	130
2. Eine Einheit zum Thema „Glück“ in der 2. Schulstufe.....	132
V. ABSCHNITT: TENDENZEN.....	133
A. STUDIEN ZUR MESSUNG DER WIRKSAMKEIT.....	133
1. Allgemeines.....	133
2. Fragenbogenerhebung zur Evaluation des Philosophierens mit Kindern in Hawaii.....	135
3. Testungen zu Effekten auf die Denk- und Persönlichkeitsentwicklung an österreichischen Schulen.....	136
B. AKTUELLE ENTWICKLUNGEN.....	139
1. „Philosophieren mit Kindern“ und „Ethik“ an Grundschulen in Deutschland....	139

2. Das „Lebensfach Glück“ in der Steiermark.....	143
VI. ABSCHNITT: SCHLUSSBETRACHTUNGEN.....	147
Literaturverzeichnis.....	150
Auswahl an Kinderbüchern zum Philosophieren.....	163
Abstract.....	167
Lebenslauf.....	168

I. ABSCHNITT: EINLEITUNG

A. HINFÜHRUNG ZUR THEMATIK

1. Einleitung

« Die großen Leute verstehen nie etwas von selbst, und für die Kinder ist es zu anstrengend, ihnen immer und immer wieder erklären zu müssen. »¹ Der kleine Prinz

Im Gegensatz zu vielen Erwachsenen, sind Kinder noch dabei die Welt zu entdecken. Sie staunen, sie wundern sich und äußern diese Gefühle in zahlreichen Fragen. Und wer Fragen stellt, will Antworten - oder? Somit erscheint es den meisten Erwachsenen als Pflicht, die Fragen der Kinder zu beantworten, ihnen ausschweifend alles zu erklären, was sie scheinbar wissen wollen. Doch viele Fragen der Kinder richten sich weniger auf Faktenwissen als auf den *Sinn* einer Sache, sie sind *philosophische* Fragen: « Children begin to think philosophically when they begin to ask why. »²

Bereits Hans-Ludwig Freese hat eines seiner Werke „*Kinder sind Philosophen*“³ genannt. Ist die Philosophie jedoch nicht nur den älteren, weisen Menschen vorbehalten? Braucht man zum Philosophieren nicht eine Lebenserfahrung, die Kinder aufgrund ihres Alters noch gar nicht erworben haben können?

Bereits in der Antike sprachen große Philosophen Kindern die Fähigkeit zum Philosophieren zu. Und seit den 1970er Jahren zeugt eine steigende Anzahl an Publikationen zum Thema von einer bereits etablierten philosophischen Praxis von Kindern. All diese Erfahrungen verdeutlichen, *dass* Kinder philosophieren können und *wollen*.

Allerdings zeigt sich, dass man Kinder beim Philosophieren nicht alleine lassen darf. Sie brauchen Anleitung und Unterstützung seitens Eltern und Lehrpersonen, die sich darauf einlassen müssen, gemeinsam mit ihnen die großen Fragen dieser Welt zu erkunden.

Mit der vorliegenden Arbeit soll versucht werden zu zeigen, was man beachten muss, wenn man sich mit Kindern auf das Staunen, Fragen und Philosophieren einlässt. Denn mit Kindern zu philosophieren heißt auch, sich auf ihre individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen einzulassen. Mit Kindern zu philosophieren heißt, mit passenden Methoden ihr kritisches Denken zu schulen, ihnen behilflich zu sein, Urteile auf Basis

¹ Antoine de SAINT-EXUPÉRY, *Der kleine Prinz*, Verlag Die Arche, Zürich, 1998, S. 8

² Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 2nd edition, Temple University Press, Philadelphia, 1980, S. 58

³ Hans-Ludwig FREESE, *Kinder sind Philosophen*, Beltz, Weinheim u. Basel, 2002, S. 11

von strukturierten Argumenten zu treffen und ihnen die Freude am Philosophieren jeden Tag aufs Neue zu vermitteln.

Aus diesem Grund widmet sich ein großer Teil der hier vorliegenden Arbeit den passenden Methoden zum Philosophieren mit Kindern. Anhand dieser soll der Frage nachgegangen werden, *wie man mit Kinder im Volksschulalter (6-10 Jahre) adäquat zu Themen, die sie direkt betreffen, philosophieren kann.*

2. Begriffsabgrenzung

« Also Philosophieren ist, wenn man die Antwort nicht weiß, an die Antwort näher zu kommen - weil jeder hat doch seine eigene Meinung und da weiß man halt nicht die Antwort und so... »⁴ Melana, 10 Jahre

Das Philosophieren mit Kindern erfreut sich seit den letzten Jahrzehnten eines steigenden Interesses auch im deutschsprachigen Raum, was sich unter anderem dadurch zeigt, dass die *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* dem Thema im Zeitraum von 1984-2008 insgesamt drei Themenhefte gewidmet hat⁵. Den zahlreichen Beiträgen in der einschlägigen Fachliteratur ermangelt es allerdings an einem gemeinsamen Begriff, der das „Philosophieren mit Kindern“, die „Kinderphilosophie“ oder „Philosophie für Kinder“ als einheitliche Disziplin darstellen würde. So erscheint das Fachgebiet insbesondere durch seine unterschiedlichen Benennungen noch recht zerrissen und kaum spezialisiert. Weiters stellt sich mit einem fehlenden Einheitsbegriff die Problematik ein, dass die einzelnen Begriffe durchaus anders im Bezug auf die Bedeutung von „Kind“ und „Philosophie“ interpretiert werden können. Somit ergibt sich die Frage, inwieweit die Ausdrücke synonym verwendet werden können, beziehungsweise ob sich daraus verschiedene Denkrichtungen im Bezug auf Philosophie, Kindheit und deren Wechselwirkung herauskristallisieren. Im Folgenden soll nun versucht werden die möglichen Interpretationsansätze, die den Bezeichnungen zugrunde liegen, zu erläutern und zu bestimmen, weshalb gerade das „Philosophieren mit Kindern“ als sinnvollste Variante erscheint.

Je nachdem, welchen Ausdruck man wählt, wird ein unterschiedliches Hierarchie-Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen deutlich gemacht. Laut Ekkehard Martens lassen sich mehrere Unterscheidungsmöglichkeiten⁶ festhalten, deren Kombinatorik

⁴ Das Zitat der 10-jährigen Melana stammt aus dem Radiointerview „Wenn Kinder philosophieren“, Nahaufnahme, Bayerischer Rundfunk 2, Ausstrahlung: 19.11.2009, [0:19-0:30]

⁵ vgl. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*. Hefte: Kinderphilosophie 1984 (1), Philosophieren mit Kindern I 1991 (1), Philosophieren mit Kindern III 2008 (1)

⁶ vgl. Ekkehard MARTENS, *Kinderphilosophie - oder: Ist die Motivation zum Philosophieren ein Scheinproblem ?* in: *ZDP*, 1980 (2), S. 83

hier als Ausgangspunkt für die Entwicklung der unterschiedlichen Begriffe dienen sollen.

(1) Von Erwachsenen für Erwachsene gestaltete „Philosophie der Kindheit“. Bei diesem Diskurs geht es vormalig um eine philosophische Auseinandersetzung von Erwachsenen über „Kinder“, „Kindheit“ und in etwaigen Fällen auch über „philosophische Fragestellungen von Kindern“. Die Problematik hierbei ist, dass die Kinder als solche in den meisten Fällen aus dem Diskurs ausgeschlossen werden. Der Begriff „Philosophie der Kindheit“ impliziert deswegen meist eine streng akademische Disziplin, aus der Kinder, die eigentlich der wichtigste Bezugspunkt sein sollten, ausgeschlossen werden.

(2) Von Erwachsenen für Kinder gestaltete „Philosophie für Kinder“. Auch dieser Begriff sieht sich großer Kritik ausgesetzt, da er ausdrückt, dass die Themen der Philosophie für Kinder leichter zugänglich gemacht werden: « [...] als sollte aus der Perspektive der Erwachsenen und der Fachphilosophie herablassend die Philosophie auf Kindermaß reduziert werden. »⁷ Viele bekannte Fragestellungen der Philosophiegeschichte mögen für Kinder tatsächlich noch zu komplex sein, um sie ertragreich präsentieren zu können. Weiters kann es nicht Ziel eines philosophischen Unterrichts, schon gar nicht bei Kindern im Grundschulalter, sein, nur Faktenwissen der Philosophie zu vermitteln.

(3) Von Kindern an Erwachsene gerichtete Kinderfragen, deren philosophischer Gehalt aber nicht immer entdeckt wird, wodurch die Chance auf ein tiefgreifendes philosophisches Gespräch verhindert werden kann. An dieser Stelle soll hierfür der Begriff „Kinderphilosophie“ gewählt werden, der im Folgenden noch kritisch hinterfragt wird.

(4) Von Kindern für Kinder gestaltete „philosophische Gespräche“, die sich im Dialog zwischen Kindern entfalten.

Erst später führt Ekkehard Martens auch den Begriff „Philosophieren mit Kindern“, der durchaus auch als eine Kombination der oben genannten Möglichkeiten (vgl. 1-4) passend erscheint, in seine Auseinandersetzung ein⁸. Um die Wichtigkeit unterstreichen zu können, mit der „Philosophieren mit Kindern“ ins Zentrum der Überlegungen gerückt werden sollte, um dabei auch etwaige Missverständnisse zu verhindern, sollen im Folgenden die oben aufgeführten Begriffe hinsichtlich ihres Erscheinungsaufkommens in der Literatur betrachtet und analysiert werden.

Die Bezeichnung „Philosophie der Kindheit“ oder auch „philosophy of childhood“ findet sich unter anderem bei Gareth B. Matthews, der in seinem Werk *„Die Philosophie der Kindheit“* (1995) versucht Zusammenhänge zwischen Philosophie und Kindheit

⁷ Ekkehard MARTENS, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Philipp Reclam Jun., Stuttgart, 1999, S. 26

⁸ vgl. z.B. ebd.

darzustellen und sich somit einer philosophischen Betrachtung der Kindheit widmet. Inspiriert dürfte ihn durchaus Matthew Lipman haben, der seinerseits dafür appellierte, dass die Philosophie sich mehr der Kindheit zuzuwenden hätte. Dabei sollten Fragen, nach dem Unterschied im Denken zwischen Erwachsenen und Kindern, dem allgemeinen Begriff der Kindheit, der Legitimität von Literatur für Kinder und nach den grundsätzlichen Rechten von Kindern im Zentrum stehen⁹. Ohne Zweifel sind die Erkenntnisse, die aus der Beantwortung der oben genannten Fragen hervorgehen, von Bedeutung, wenn man mit Kindern philosophieren möchte. Die Fragen nach der Kindheit sind dabei auch für Pädagog/innen von zentraler Bedeutung und wurden von diesen vermehrt aufgegriffen¹⁰. Allerdings kann man bei einer „Philosophie der Kindheit“ rasch in die Problematik verwickelt werden, sich in Differenzierungen zwischen Erwachsenen und Kindern zu verlaufen und das Kind nur noch aus der Perspektive des Erwachsenen von „oben herab“ zu betrachten. Solche Differenzierungen bauen dann vielmehr Grenzen zwischen Kindern und Erwachsenen, anstatt behilflich zu sein, diese zu verringern. Nimmt man die Forschungen allerdings zum Zwecke, Kinder besser zu verstehen und ihre Verhaltensweisen besser achten zu können, können sie durchaus dazu beitragen auf eine gemeinsame Gesprächsbasis zu gelangen.

Die Ergebnisse dieser Forschungen können dann auch für eine „Philosophie für Kinder“ zweckdienlich sein. Lipman gründete 1974 in Montclair das „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“. Gemeinsam mit seinen Mitarbeiter/innen hat er es sich unter anderen zum Ziel gemacht Materialien für das Philosophieren mit Kindern zu erstellen. Dazu wurden Bücher zu unterschiedlichen Themen und für verschiedene Altersklassen samt Lehrerhandbüchern veröffentlicht. Zweck dieser Ausarbeitungen ist allerdings nicht Philosophiegeschichte zu vermitteln, sondern Kompetenzen zu trainieren: « And as reading and writing are taught to children through the discipline of literature, why not make reasoning and judgement available to them through the discipline of philosophy? »¹¹ Darum erscheint der Begriff „Philosophie für Kinder“, obgleich das Institut Materialien zum Philosophieren erstellt, aufgrund der Zielsetzungen, irreführend gewählt zu sein.

Trotzdem gibt es auch gewinnbringende Beispiele, in denen die Philosophiegeschichte für Kinder und Jugendliche zugänglich gemacht wurde. Jostein Gaarders weltbekanntes Werk „*Sophies Welt*“ (1993) ist ein Beispiel dafür, wie die Geschichte der Philosophie für Kinder spannend vermittelt werden kann, gleichzeitig aber auch zum eigenständigen philosophischen Denken anregt. Auch andere Philosoph/innen versuchen die Philosophie zu transportieren, dadurch das Denken anzuregen und gleichzeitig mögliche philosophische Dialoge herbeizuführen. Im Werk „*Wie ich meiner*

⁹ vgl. Gareth MATTHEWS, *Die Philosophie der Kindheit: wenn Kinder weiter denken als Erwachsene* <dt>, Quadriga-Verlag, 1995, S. 17

¹⁰ z.B. Maria MONTESSORI, *Kinder sind anders*, 16. Auflage, Klett-Cotta, Stuttgart, 2012

¹¹ IAPC, *Why Philosophy for Children?*, <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/what-is/why-philosophy/> [letzter Zugriff: 22.03.2014]

Tochter die Philosophie erkläre“ (2006) entwickelt beispielsweise Roger-Pol Droit im gemeinsamen Gespräch mit seiner Tochter eine Theorie darüber, was die Philosophie an sich ist. Barbara Brüning erarbeitete mit *„Als Thales in den Brunnen fiel“* (2005) ein Schulbuch, das sich an Grundschüler/innen richtet und ihnen einzelne Aspekte der Philosophiegeschichte näher bringen soll. Mit Anekdoten möchte sie die Schüler/innen zu einer eigenständigen Recherche über Philosoph/innen und philosophische Theorien anregen und sie schlussendlich auch zum Weiterdenken anleiten.

Indem philosophische Theorien präsentiert werden, können diese allerdings gerade im schulischen Bereich die Schüler/innen dazu verleiten, sich diese anzueignen und ihre eigenen im Gegensatz dazu als unwichtiger zu erachten. Eine gute Praxis des „Philosophierens mit Kindern“ sollte also zunächst auch ohne philosophiegeschichtlichen Hintergrund auskommen können.

Kinder neigen zu einem natürlichen Staunen, das sich oftmals in Fragen an Erwachsene äußert. Viele dieser Fragen werden von Erwachsenen häufig als lästig empfunden und durch Standardantworten abgewehrt, wodurch man sich, gerade bei Fragen mit großem philosophischen Potenzial, die Möglichkeit nimmt, in einen gemeinsamen, tiefgründigen Dialog mit dem Kind zu treten. Dass die Fragen der Kinder oft philosophisches Potenzial beinhalten, zeigt sich schon bei Karl Jaspers, der den Begriff der „Kinderphilosophie“ mit dem Satz: « Wer sammeln würde, könnte eine reiche Kinderphilosophie berichten. »¹² erstmals eingeführt haben dürfte. Selbstverständlich ist es relevant, auf die Fragen der Kinder zu hören, sie allerdings lediglich zu sammeln, könnte kaum als ertragreich gelten.

Die Frage ist nunmehr, was unter einer derartigen „Kinderphilosophie“ verstanden werden könnte. Martens gibt zwei Deutungsmöglichkeiten für einen solchen Philosophiebegriff an: « [...] entweder negativ als „kindische“ Philosophie [...] oder positiv als „kindliche“ Philosophie. »¹³ Die Fragen der Kinder als „kindisch“ zu bezeichnen, würde ihnen jeden ernstzunehmenden philosophischen Aspekt absprechen und somit das gesamte Konzept des „Philosophierens mit Kindern“ nutzlos erscheinen lassen. Da dies, besonders durch die bereits vorliegenden Daten und Berichte zum „Philosophieren mit Kindern“, nicht ohne Weiteres annehmbar ist, sollte man eher für eine „kindliche“ Philosophie appellieren. Hierbei würden zwar die Besonderheiten der Kinder in den Philosophiebegriff einbezogen werden, ihnen aber durchaus ein philosophisches Denken zugesprochen werden. Möchte man in einen philosophischen Dialog mit Kindern treten, ist es essentiell, ihnen diese Fähigkeit auch zuzuschreiben.

Zuletzt gibt es auch noch die Möglichkeit, dass Kinder miteinander in einen philosophischen Dialog treten und sich darin über Themen austauschen, die sie selbst aussuchen. Während zuvor die Philosophie als Wissenschaft besprochen wurde, tritt

¹² Karl JASPERS, *Einführung in die Philosophie*, 30.Auflage, R. Piper & Co Verlag, München, 1992

¹³ Ekkehard MARTENS (1980), S. 83

an diesem Punkt die Tätigkeit des Philosophierens in den Fokus. Dadurch vollzieht sich eine Verschiebung von Themen zum Subjekt - dem Kind - an sich.

Kinder scheinen manchmal wie selbstverständlich im Gespräch miteinander zu philosophieren oder zumindest philosophische Fragen aufzuwerfen. Es zeigt sich allerdings, dass die Fragen oftmals rasch verworfen werden und nicht mehr versucht wird, tiefer in die Materie einzudringen. Erwachsene können hier helfend eingreifen, indem sie in einen fragenden Dialog mit den Kindern treten. Wichtig ist hierbei, dem Kind vorgefertigte Antworten zu präsentieren, die zu einem raschen Ende des Gesprächs führen könnten.

« In der Regel sind Kinder von derartigen Belehrungen der Erwachsenen so eingeschüchtert, daß sie keine weiteren Fragen mehr zu dem sie gerade bewegenden Problem stellen. Sie tun dies gewöhnlich auch schon deswegen nicht, um nicht einen weiteren Redeschwall, der sie zur Passivität verurteilen würde, über sich ergehen lassen zu müssen. Denn allzu oft belehren die Erwachsenen sie, zudem über Dinge, die die Kinder gar nicht wissen wollen. »¹⁴

Hier wird auch deutlich, dass es nicht darum geht, Monologe zu führen, sondern in einen Dialog mit dem Kind zu treten. Zentral dabei sollte es sein, herauszufinden, was das Kind wirklich wissen möchte und was es selbst zu der Thematik sagt. Indem die Erwachsenen mit vorsichtigen Einschüben und gezielten Weiterfragen auf die Interessen der Kinder eingehen, kann ein philosophischer Dialog entstehen, der sowohl für das Kind, wie auch für den Erwachsenen von Nutzen sein kann. In einem solchen Fall wäre von einem „Philosophieren mit Kindern“ die Sprache.

Matthews geht es beispielsweise in seinem Werk *„Philosophische Gespräche mit Kindern“* (1989) darum zu zeigen, wie man gemeinsam mit Kindern die großen Fragen der Philosophie (neu) entdecken kann. Bei jedem „Philosophieren mit Kindern“ wird dabei der besondere Wert auf das Miteinander und den gemeinsamen Prozess gelegt. Kinder entdecken durch den gemeinsamen Dialog einerseits selbst Antworten auf die Fragen, die sie bewegen und lernen andererseits sich immer sicherer in ihrem eigenständigen Denken und Argumentieren zu bewegen. Auch die Erwachsenen können viel von Philosophischen Gesprächen mit Kindern mitnehmen. Sie lernen dadurch wieder einen „naiven“ und frischen Blick auf die Fragen des Lebens zu werfen und können neue Betrachtungsweisen kennenlernen, die ihnen noch verborgen blieben. Beim „Philosophieren mit Kindern“ geht es um ein Voneinanderlernen, jeder nimmt für sich Erfahrungen und Haltungen mit.

„Philosophie der Kindheit“, „Philosophie für Kinder“ und „Kinderphilosophie“ scheinen sich gegenseitig zu bedingen und aufeinander aufzubauen. Ein gewisses Grundwissen in diesen Bereichen mag für den philosophischen Prozess des „Philosophierens mit Kindern“ durchaus dienlich sein. Die einzelnen Bereiche können sich allerdings, wie gezeigt wurde, rasch in Unstimmigkeiten und Probleme verwickeln.

¹⁴ Hans-Ludwig FREESE, *Kinder sind Philosophen*, Beltz, Weinheim u. Basel, 2002, S. 11

Eine der Hauptthesen, die gegen die drei genannten Disziplinen spricht, liegt in der Vorrangstellung, die der Erwachsene sich selbst gegen das Kind einräumt. Bei einer „Philosophie der Kindheit“ führt der Erwachsene seine Studien *über das Kind* durch.

In der Gestaltung einer „Philosophie für Kinder“ verbergen sich zwei Gefahren. Einerseits kann es so wirken, als würde die Philosophie auf ein verträgliches Maß für Kinder vereinfacht werden. Andererseits kann es zu einer starken Bevormundung des Kindes kommen, wenn die Erwachsenen entscheiden, wann Kinder über welches Thema sprechen sollen. Dass Kinder aber oftmals das Bedürfnis haben, für sie selbst dringenderen Fragen auf den Grund zu gehen, wird dann häufig überhört.

Bei der „Kinderphilosophie“ hingegen besteht die Gefahr, den Kindern jegliches philosophisches Vermögen abzusprechen. Auch hier wird das philosophische Verhalten der Kinder von oben herab betrachtet.

Lediglich beim „Philosophieren mit Kindern“, bei dem die Achtung voreinander im Zentrum steht, befinden sich Erwachsene und Kinder auf einer gemeinsamen Basis.

Als zweite Hauptthese gegen die oben genannten Begriffe lässt sich schließlich noch die Philosophieauffassung nennen, die von jener, die dem Philosophieren mit Kindern zu Grunde liegt, abweichend ist und die Akzeptanz für das Philosophieren mit Kindern erheblich erschwert. Wählt man Begriffe wie „Philosophie der Kindheit“, „Philosophie für Kinder“ oder „Kinderphilosophie“ müsste man der Frage nachgehen, was *die Philosophie* an sich ist. Diese würde an der Philosophietradition und -geschichte gemessen werden. Notwendig um Philosophie ausüben zu können, ist dementsprechend ein gewisses Faktenwissen, Begriffsrepertoire und das Wissen über aktuelle philosophische Diskussionen und deren Relevanz für die Philosophiegeschichte. Die Philosophie erscheint dann als eine streng akademische Tradition, die von den Universitäten aus betrieben wird:

« Philosophiert wird in Instituten, die von einzelnen Subjekten bewohnt sind, die sich wiederum auf die Praktiken des Wissenschaftsbetriebs, auf das Publizieren in Fachjournalen und auf bestimmte Karrieremuster ausrichten. » ¹⁵

Dies vermittelt den Eindruck, dass nur diejenigen zu einer philosophischen Tätigkeit fähig sind, die ein Studium eben dieser absolviert haben. Das Philosophieren, auch im gemeinsamen Kontext, ist dann eine spezifische Tätigkeit, die nur von wenigen Menschen ausgeübt wird: « Accordingly, authentic philosophical dialogue is a hardball critical exchange that takes place between specialist and specialist on the cutting edge of current controversy among specialists. » ¹⁶ Nimmt man dies als Voraussetzung für die Definition der Philosophie, ergibt sich die Problematik, dass sich das Philosophieren mit Kindern an diesem Philosophiebegriff messen

¹⁵ Wilhelm BERGER, *Was ist Philosophieren?*, Facultas Verlags- und Buchhandlung, Wien, 2014, S. 20

¹⁶ Dale CANON, *How Has Involvement with Philosophy for Children Changed How I / We Understand Philosophy?* in: *Analytic Teaching* Vol. 22, No.2, S.99

müsste. Das, was Kindern tun, könnte man folglich nicht als Philosophie ansehen. Indem man allerdings die Tätigkeit des Philosophierens in den Vordergrund rückt, tritt eine Verschiebung der Frage von „Was ist Philosophie?“ zu „Was ist Philosophieren?“ auf. Philosophieren wird dann als eine Tätigkeit begriffen, die von allen Menschen ausgeübt werden kann und nicht nur besonders begabten, beziehungsweise gelehrten Menschen vorbehalten bleibt:

« Damit wird diese Tätigkeit zu einer erlernbaren, „normalen“ menschlichen Praxis und kann nicht mehr als seltene Kompetenz eines „Genies“ erscheinen, dass in einzigartiger Weise, dem „Sein“ oder der Weisheit nahe steht. »¹⁷

Ein solches Umdenken ist notwendig, um das Philosophieren der Kinder nicht als bloße Nachahmung der „Erwachsenen-Philosophie“ zu verstehen¹⁸. Darüber hinaus erscheint der Aspekt der „erlernbaren“ Tätigkeit zentral für das Philosophieren mit Kindern. Beim gemeinsamen Philosophieren wird an dem natürlichen Staunen angeschlossen und das Kind bekommt spezifische Methoden vermittelt, mit denen es den eigenen Fragen gezielt nachgehen kann.

Dies geschieht allerdings zumeist nicht alleine, sondern in einer Gruppe, die ihre Zeit den gemeinsamen philosophischen Fragen widmet. Denn: « Es [das Philosophieren] ist nicht denkbar ohne die Anderen, die mitten in ihm anwesend sind. »¹⁹ Diese grundlegende Anforderung an das Philosophieren wird durch eine philosophische Praxis mit Kindern gewährleistet, da sich sowohl die Kinder, wie auch die beteiligten Erwachsenen, unabhängig von der Gruppengröße, in einen philosophisch-argumentativen Meinungsaustausch begeben. Somit entfernt sich das Philosophieren auch von dem einsamen akademischen Charakter, der ihm manchmal nachgesagt wird. Die Forderung, die Philosophie - in Form des Philosophierens - wieder zurück an ihren Ursprung zu bringen und zwar auch außerhalb der Universitäten, erhebt Jostein Gaarder:

« Philosophie hat zwei Wurzeln. Die eine ist die Agora, der Marktplatz, die andere ist der Kindergarten. Ich glaube, es ist wichtig, die Philosophie auf diese beiden Wurzeln zurückzuführen: zurück zum Marktplatz und zurück zum Kindergarten. »²⁰

Mit dem steigenden Interesse für das Philosophieren in allen Altersklassen scheint dieser Wunsch sich allmählich zu bewahrheiten. Indem das Philosophieren mit Kindern sich langsam einen Platz in Kindergärten und Schulen erkämpft, scheint ein neuer „Marktplatz“ der Philosophie gefunden zu sein.

¹⁷ Thomas HEINRICHS u. Heike WEINBACH u. Frieder Otto WOLF, *Einführung* in: Die Tätigkeit der PhilosophInnen. Beiträge zur Radikalen Philosophie, Hrsg. v. ebd., Westfälisches Dampfboot, Münster, 2003, S. 16

¹⁸ vgl. Dale CANON (Analytic Teaching Vol.22, No.2), S. 99

¹⁹ Wilhelm BERGER (2014), S. 21

²⁰ Eckhard NORDHOFEN, *Marktplatz und Kindergarten. Ein Interview mit Jostein Gaarder* in: ZDP, 1994, S. 140

Dennoch stellt sich die Frage, weshalb das Philosophieren mit Kindern oftmals mit anderen Begriffen umschrieben wird, in denen das Philosophieren kaum greifbar wird: « Nicht selten sind in der Praxis die Vorbehalte gegen den Philosophie-Begriff so groß, dass er ersetzt wird, z.B. durch „Nachdenkgespräche führen“. »²¹ Dadurch wird die negative Konnotation, die das Philosophieren im Bezug auf Kinder oftmals hat, deutlich. Wahrscheinlich weil die Philosophie als zu anspruchsvoll und trocken für Kinder angesehen wird. Dies ist eine Meinung, die von den Erwachsenen, vorzugsweise von besorgten Eltern, vertreten wird, für die Kinder jedoch nicht relevant erscheint: « [...] die Erfahrung zeigt jedoch, dass Kinder „Philosophieren“ einfach als Bezeichnung für die Tätigkeit(en) verstehen, die sie beim „Philosophieren“ ausüben. »²² Interessant ist hieran, dass Kinder, die das Philosophieren als eine Tätigkeit erfahren, die sie selbst ausüben, ein gutes Gespür dafür beweisen, wie das Philosophieren für sie adäquat definiert werden kann. Das anfängliche Zitat der 10-jährigen Melana zeigt dies deutlich.

II. ABSCHNITT: GESCHICHTE

A. KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT HISTORISCHEN BELEGEN

Dass das Philosophieren mit Kindern in der Gegenwart langsam zu einer wünschenswerten Praxis wird, setzt nicht zwingend voraus, dass dies in der Vergangenheit auch der Fall war. Letztlich lassen sich allerdings in der Philosophiegeschichte Thesen finden, die sich entweder für oder gegen eine philosophische Praxis mit Kindern aussprechen. Besonders Aussagen, die zugunsten des Philosophierens mit Kindern ausfallen, werden in der fachspezifischen Literatur häufig als eindeutiger Beleg für das Philosophieren mit Kindern angeführt²³. Oftmals wird dabei der Gesamtkontext des philosophischen Werkes nur unzureichend reflektiert und spezifische Einzelaussagen als Beleg für eine positive Einstellung des Philosophen für das Philosophieren mit Kindern geltend gemacht. Zwar können solche Einzelaussagen, wie sie beispielsweise bei Epikur und Aristoteles zu finden sind, dazu beitragen die geschichtliche Entwicklung des Philosophierens mit Kindern zu rekonstruieren und besser zu verstehen, sie müssen allerdings als das angesehen

²¹ Christophe RUDE, *Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern* in: Kinder philosophieren, hrsg v. Barbara NEISER u. Udo VORHOLT, Lit Verlag, Berlin, 2012, S. 56 (s. Fußnote 7)

²² ebd.

²³ vgl. Michael NIEWIEM, *Über die Möglichkeit des „Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen“*. *Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden*, Waxmann Verlag, Münster, 2001, S. 15f.

werden, was sie sind; Einzelaussagen, die im Gesamtkontext eines philosophischen Werkes stehen, das sich zumeist mit einer komplett abweichenden Thematik beschäftigt. Während dies insbesondere für die *antiken* Philosophen gilt, lassen sich im Zeitalter der Aufklärung auch Programme finden, die als direkter Appell für das Philosophieren mit Kindern verstanden werden können²⁴. Im Folgenden soll nun eine Auswahl der Aussagen für oder wider der philosophischen Praxis mit Kindern skizziert und deren Bedeutung für das Philosophieren erläutert werden.

1. Die antiken Philosophen - Sokrates, Platon, Aristoteles²⁵ und Epikur

Gerade in den Platonischen Dialogen lassen sich Stellen finden, die darauf schließen lassen, dass die Praxis des Philosophierens mit Kindern bereits in der Antike keine Seltenheit war. Eine der zentralen Aussagen dazu lässt sich in der *Apologie des Sokrates* finden, wenn Sokrates dort als « Verführer der Jugend »²⁶ bezeichnet wird. Die philosophische Tätigkeit wird hier zwar nicht als grundsätzlich positiv dargestellt, dennoch zeigt sich, dass Sokrates das Philosophieren auch mit Kindern und Jugendlichen praktizierte. Dies wird auch im Dialog *Laches* deutlich. Dort fragt Lysimachos seine Söhne zu Beginn des vierten Kapitels nach Sokrates:

« Die Knaben hier gedenken in ihren Gesprächen daheim häufig eines Sokrates und rühmen ihn sehr, doch habe ich sie noch nie danach gefragt, ob sie damit den Sohn des Sophroniskos meinten. - Hört mal, ihr Jungen, sagt mir: Ist das da der Sokrates, den ihr jedesmal dabei im Sinne hattet? »²⁷

Diese Aussage impliziert durch die direkte Anrede der Kinder, dass gerade die jüngere Generation eine Kenntnis darüber besitzt, wer Sokrates ist. So kann angenommen werden, dass gerade die Kinder und Jugendlichen in Kontakt mit Sokrates stehen und dessen philosophischen Gesprächen beiwohnen beziehungsweise auch selbst Teil dessen sind. Dieser Aspekt kommt in der *Apologie des Sokrates* noch deutlicher zum Vorschein:

« Dazu kommt noch folgender Umstand: es schließen sich mir Jünglinge, die als Söhne der wohlhabendsten Bürger sehr viel freie Zeit haben, freiwillig an, und diese finden nicht wenig Vergnügen daran, zuzuhören, wenn ich die Menschen ins Gebet nehme. Oft machen sie es mir auch nach und probieren an anderen ihre Überführungskunst; und dabei finden sie gewiß mehr als genug Menschen, die da glauben, etwa zu wissen,

²⁴ vgl. dazu z.B. Walter Benjamin

²⁵ vgl. zur Bedeutung der drei Philosophen: Michael NIEWIEM (2001), S. 20-32

²⁶ PLATON, *Apologie des Sokrates* in: Platon. Sämtliche Dialoge, Band 1, Hrsg. v. Otto APELT, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1993, S. 33 (23)

²⁷ PLATON, *Laches* in: Platon. Sämtliche Dialoge, Band 1, Hrsg. v. Otto APELT, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1993, S. 17 (181)

tatsächlich aber wenig oder nichts wissen. So kommt es denn, daß die von ihnen Überführten gegen mich voller Zorn sind statt gegen sich selber [...] » ²⁸

Aus diesem Zitat lassen sich einige interessante Aspekte ablesen. Sokrates spricht davon, dass sich ihm die wohlhabenden Söhne, deren Zeit es zulässt, anschließen, um den philosophischen Gesprächen beizuwohnen. In diesem Zusammenhang sind diese zunächst nur Zuhörer. Das Zuhören bewirkt aber einen Lernprozess, da sie sich dadurch die philosophische Gesprächsführung aneignen, um sie selbst im Gespräch mit anderen einzusetzen. Da die Kinder und Jugendlichen bei diesen Dialogen allerdings teilweise die Unwissenheit von anderen entlarven, weckt dies den Gram dieser auf Sokrates. Es scheint, als wäre es nicht erwünscht, dass Kinder und Jugendliche durch ihre Fragen die Unwissenheit von Erwachsenen aufdecken. Hier lässt sich eine Parallele zu den Kinderfragen, wie sie auch heute gestellt werden, ziehen, da viele Erwachsene auch heutzutage dazu neigen, die Fragen der Kinder, in denen sich womöglich philosophisches Potenzial verbirgt, eher abzuwehren, als in einen Dialog zu treten. Das Kind richtet seine Fragen in vielen Fällen an die Erwachsenen, um zu Antworten zu gelangen, da es der Welt noch mit Staunen gegenübersteht und diese noch nicht vollständig fassen kann. Doch gerade die Reaktion der Erwachsenen erscheint damals wie heute ähnlich. Viele Erwachsene scheinen das Bedürfnis zu haben, alles zu wissen. Da es aber gerade auf philosophische Fragen meist keine eindeutigen Antworten gibt, können die Kinderfragen den Erwachsenen die eigene Unwissenheit vor Augen führen. Mit Abwehr und Zorn zu reagieren ist aber der falsche Weg, wünschenswerter wäre es, in einen gemeinsamen Dialog mit den Kindern und Jugendlichen zu treten, sodass alle Beteiligten zu neuer Erkenntnis gelangen können.

Sokrates selbst verfährt so, indem es für ihn keinen Unterschied macht, ob er seine Gespräche mit jung oder alt führt: « So werde ich's mit jung und alt halten, wer mir auch immer in den Weg kommt [...] » ²⁹ Hier wird nun deutlich, dass Sokrates die Kinder und Jugendlichen nicht nur als Zuhörer versteht, sondern sie auch aktiv in seine Gespräche einbezieht. Für ihn ist das Philosophieren eine Technik, die sich sowohl mit Erwachsenen, wie auch mit Kindern praktizieren lässt, da ihre Wirksamkeit unabhängig vom Alter ist. Mit seiner besonderen Art der Fragestellung versucht er sowohl alt, wie jung zu bilden und auf die eigenen Fehler hinzuweisen.

Im Dialog *Gorgias* vertritt Sokrates' Gesprächspartner Kallikles eine andere Auffassung der Philosophie, wenn er Sokrates mit der Begründung, dass sie nur etwas für Kinder sei, von ihr abbringen will.

« Denn die Philosophie, mein Sokrates, hat in der Tat einen gewissen Reiz, wenn man sich in der Jugend maßvoll mit ihr befaßt. [...] Von Philosophie soviel zu verstehen, als die Bildung fordert, ist eine löbliche

²⁸ PLATON, *Apologie des Sokrates* in: Platon. Sämtliche Dialoge, Band 1, Hrsg. v. Otto APELT, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1993, S. 33 (23)

²⁹ ebd. S. 45 (30)

Sache und in jungen Jahren sich mit Philosophie zu beschäftigen ist keine Schande. Wenn der Mensch aber schon älter wird und immer noch Philosophie treibt, so macht er sich, mein Sokrates, allmählich lächerlich. Mir geht es gegenüber den der Philosophie Beflissenen ähnlich wie gegenüber den Stammelnden und sich kindisch Gebärenden. [...] Wenn ich bei einem noch heranreifenden Jüngling philosophischen Trieb wahrnehme, so macht mir das Freude und scheint mir am Platze zu sein, und ich halte den Betreffenden für einen Menschen von edler und freier Sinnesart, den der Philosophie Abholden aber für einen unedlen Menschen, der sich niemals irgendeiner schönen und edlen Aufgabe gewachsen fühlen wird. Wenn ich aber nun einen Älteren noch mit der Philosophie beschäftigt sehe, so daß er sich nicht davon losmachen kann, so scheint mir für diesen Mann der Stock am Platze zu sein, mein Sokrates.»³⁰

Kallikles vertritt in diesem Dialog eine Position, die durchaus für das Philosophieren mit Kindern gewertet werden kann. Aus der zitierten Stelle geht deutlich hervor, dass diejenigen, die in ihrer Jugend der Philosophie zugeneigt sind, eher zu guten Menschen werden, als jene, die die Philosophie scheuen. Die Philosophie erscheint deswegen als ein wichtiges Propädeutikum für die Charakterbildung des Menschen. Obwohl Kallikles keine konkrete Altersgrenze angibt, gilt für ihn allerdings, dass der Mensch sich schließlich von der Philosophie abwenden muss, um wirklich erwachsen zu werden. Die Philosophie erscheint als ein kindliches, vielleicht auch kindisches, Stadium in der Entwicklung des Menschen. Obwohl hier also durchaus Argumente für eine Beschäftigung von Kindern und Jugendlichen mit der Philosophie vorliegen, widersprechen die Aussagen doch dem Konzept, dem das Philosophieren mit Kindern Folge leisten will. Indem die Philosophie hier als etwas dargestellt wird, das nur ins Kindesalter passt, wird hier die Chance übersehen, das Philosophieren als eine Tätigkeit zu sehen, die von der Kindheit bis ins Greisenalter aufbauend gefördert werden kann. Die philosophische Praxis sollte nicht bis zu einem gewissen Alter angewandt werden, um sie schließlich als „kindische“ Tätigkeit abzuwerten. Vielmehr sollte sich das Philosophieren altersangepasst über die verschiedenen Altersklassen hinweg immer weiter entwickeln.

Als konkretes Beispiel für einen philosophischen Dialog mit einem Kind oder Jugendlichen lässt sich schließlich der Dialog *Lysis* nennen. Obwohl kein konkretes Alter genannt wird, geht aus dem Dialog hervor, dass Lysis ein Kind oder Jugendlicher sein muss, wenn es heißt: « Er ist, sagte ich, wohl noch recht jung, dieser Lysis, wie es scheint »³¹ Dieser junge Lysis wird von Sokrates nun in ein sogenanntes „sokratisches Gespräch“ verwickelt, in dem sie gemeinsam wichtigen philosophischen Fragen auf den Grund gehen. So sprechen sie beispielsweise über den Zusammenhang von Glück und Freiheit und ob Lysis' Eltern ihm dies ermöglichen³².

³⁰ PLATON, *Gorgias* in: Platon. Sämtliche Dialoge, Band 1, Hrsg. v. Otto APELT, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1993, S. 92-94 (484-485)

³¹ PLATON, *Lysis* in: Platon. Sämtliche Dialoge, Band 3, Hrsg. v. Otto APELT, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1993, S. 82 (204)

³² vgl. ebd. S. 87-89 (207-209)

Besonders relevant erscheint auch die Stelle im Dialog, an der Lysis schließlich das Vertrauen zu seinem Verstand fasst, um Widerspruch zu erheben. « Das kann ich nicht glauben, Sokrates, warf da Lysis dazwischen »³³ Sokrates freut sich über den Einwurf des Jungen, da er dahinter eine große Wissbegierde erblickt. Gerade der Aspekt, dass Lysis im Dialog das Vertrauen fassen kann, auch kritische Rückfragen zu stellen und zu widersprechen, erscheint als ein zentraler Punkt für das Philosophieren mit Kindern. Tritt man in einen philosophischen Dialog mit Kindern, sollte man in jedem Fall auch die Meinungen der Kinder zulassen und sie darin bestärken, diese auch zu nennen. Ein Ziel sollte es sein, dass das Kind lernt mit Informationen kritisch umzugehen und seine Zweifel aufzuzeigen. Wie Sokrates sollte man auf diese „Widerreden“ mit Freude reagieren und diese als Anlass für die Weiterführung der Gespräche nehmen.

Im Gegensatz zu den vielen Stellen, die für ein Philosophieren mit Kindern gedeutet werden können, spricht Sokrates sich in Platons *Staat* explizit gegen die philosophische Praxis von Kindern aus. Im Siebten Buch von Platons *Staat* stellt Sokrates die Theorie vor, wie man den besten Herrscher des Staats auszubilden hätte. Obgleich der beste Herrscher Philosoph sein sollte, spricht Sokrates nicht allen Menschen die Fähigkeit zur Philosophie zu. Die Bildung erfolgt in mehreren Schritten. So müssen zunächst Rechenkunst, Geometrie, Tiefenausdehnung und Astronomie als Vorbildung für die Dialektik erworben werden. Die Vorbildung habe bereits im Kindesalter stattzufinden:

« Was nun zum Rechnen, zur Geometrie und zur ganzen vorbereitenden Schulung gehört, die der dialektischen Schulung vorausgehen soll, muß man ihnen im Knabenalter vorlegen, indem man der Belehrung eine Form gibt, die das Lernen nicht als Zwang erscheinen läßt. »³⁴

Der Erwerb dieses Wissens soll allerdings spielend und erst im Anschluss an die Leibesübungen stattfinden, da diese sich nicht mit den Wissenschaften vertragen. Einige Auserwählte sollen dann ab dem 20. Lebensjahr die Zusammenhänge zwischen den losen Wissenschaften untereinander und der Natur erlernen. Erst in diesem Stadium wird dann erkannt, wer sich tatsächlich zum dialektischen Denken eignet. Diejenigen müssen dann mit etwa 30 Lebensjahren geprüft werden, ob sie auch ohne die Zuhilfenahme ihrer Sinne zur Wahrheit gelangen können. Hier verbirgt sich nämlich die Gefahr der Dialektik und der Grund, weshalb sie nicht schon im Kindesalter erlernt werden sollte. « Zur völligen Mißachtung der Gesetze werden die jungen Leute durch sie verführt. »³⁵ Die Schwierigkeit beim vorzeitigen Erlernen der Dialektik ist nun, dass die Jugend durch sie dazu geneigt wird, die Gesetze in Frage zu stellen, selbst aber noch nicht fähig dazu ist, die wahren Gesetze zu erkennen.

³³ ebd. S. 97 (213)

³⁴ PLATON, *Der Staat* in: Platon. Sämtliche Dialoge, Band 5, Hrsg. v. Otto APELT, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1993, S. 302 (536)

³⁵ ebd. S. 304 (537)

« Ist nun nicht das allein schon eine sehr wichtige Vorsichtsmaßregel, daß man sie nicht zu jung die Dialektik kosten läßt? Denn es ist dir gewiss nicht entgangen, daß die grünen Bürschchen, wenn sie zuerst solche dialektische Weisheit schmecken, aus ihr eine Art Spielzeug machen, sie immer zur Widerrede ausnutzen und, indem sie es denjenigen gleichzutun suchen, von denen sie widerlegt werden, nun ihrerseits wieder andere widerlegen und wie junge Hunde ihre Freude daran haben diejenigen, die ihnen in den Wurf kommen, mit ihrer Disputierkunst zu zerren und zu rupfen. [...] Wenn sie also nun selbst viele andere widerlegt haben und von vielen widerlegt worden sind, so geraten sie ohne Aushalten und schnell dahin, daß sie nichts mehr von dem glauben, was sie früher glaubten, und daraus erklärt sich dann der übele Ruf, in dem sie selbst so wie alles, was mit der Philosophie zusammenhängt, bei den Übrigen stehen. » ³⁶

Es zeigt sich, dass die Dialektik die Jugend viel zu leicht ins Schwanken bringt und sie dieser auch nicht mit genügend Ernst begegnen. Die Philosophie würde dann als bloßes Spiel verstanden und als Werkzeug, um die Unwissenheit anderer aufzudecken, ohne das Ziel der wahren Erkenntnis zu verfolgen, missbraucht werden. Erst mit fortgeschrittenem Alter könne man die Philosophie dann wirklich als das verstehen und ausüben, was sie wirklich ist. Diejenigen, die wirklich zur Dialektik fähig sind, müssten dann noch einmal geprüft werden, ob sie auch trotz Ablenkungen nicht vom rechten Weg abkommen. Im Alter von ungefähr 50 Jahren sei die Ausbildung schließlich abgeschlossen, da man nun zur Erkenntnis der Wahrheit fähig sei. Das Leben müsse man, so Sokrates, fortan dem Staat, den Mitmenschen, aber auch sich selbst widmen, wobei ein großer Teil der Zeit in die Philosophie investiert werden solle. Es zeigt sich also, dass das rechte Alter für die Philosophie bei Sokrates, aufgrund der Gefahren, die in früheren Stadien damit einher gehen könnten, erst ab dem 50. Lebensjahr festgesetzt wird.

Die Position, dass die Philosophie für Kinder noch nicht geeignet sei, vertritt auch Aristoteles, wobei die Aussagen auf wenige Passagen des Gesamtwerks reduziert sind. Für ihn fehlt es den Kindern an den notwendigen Erfahrungen, um sich an der Philosophie zu beteiligen. « Darum ist ein Jüngling kein geeigneter Hörer der Staatswissenschaft. Es fehlt ihm die Erfahrung am praktischen Leben, dem Gegenstand und der Voraussetzung aller politischen Unterweisung. » ³⁷ Die Erfahrung, die oft als das Ende des Staunens bei Kindern angesehen wird, erscheint hier als notwendige Voraussetzung der Philosophie. Da die notwendige Erfahrung erst im Laufe vieler Jahre erworben werden kann, kann der Mensch erst im fortgeschrittenen Alter zum Philosoph werden.

« Freilich könnte man auch die Frage aufwerfen, warum eigentlich ein Knabe ein Mathematiker werden kann, aber kein Weiser oder Naturphilosoph. Doch wohl nur darum, weil das Objekt der Mathematik

³⁶ PLATON, *Der Staat* in: Platon. Sämtliche Dialoge, Band 5, Hrsg. v. Otto APELT, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1993, S. 306f. (539)

³⁷ ARISTOTELES, *Nikomachische Ethik* in: Aristoteles. Philosophische Schriften in sechs Bänden, Band 3, nach der Übersetzung v. Eugen ROLFES, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1995, S. 3 (1095a)

ein Abstraktum ist, wogegen die Prinzipien der Physik aus der Erfahrung stammen. In der Weisheit aber bringen es die jungen Leute zu keiner eigenen Überzeugung, sondern nur zu Behauptungen, während sie sich die mathematischen Begriffe wohl klarzumachen wissen. »³⁸

Kinder und Jugendliche können hier aufgrund ihrer mangelnden Erfahrung nicht zur Wahrheit gelangen, sondern können nur Mutmaßungen aufstellen. Diese werden aber nicht als Weisheit oder Philosophie angesehen, weswegen den Kindern diese Fähigkeit bei Aristoteles abgesprochen wird. Bei ihm wäre also das Konzept „Philosophieren mit Kindern“ nicht zielführend, da die Philosophie an das Leben gebunden ist und die Kinder in diesem noch nicht genügend Erfahrungen gesammelt haben. Lediglich Wissenschaften, für die keine Lebenserfahrung notwendig ist, wie eben die Mathematik, können, so Aristoteles, schon in einem früheren Stadium erlernt werden.

In Epikurs *Brief an Menoikeus* scheint sich mit den Worten « Weder soll, wer noch ein Jüngling ist, zögern zu philosophieren, noch soll, wer schon Greis geworden, ermatten im Philosophieren. »³⁹ ein direkter Appell für die philosophische Tätigkeit von Kindern zu finden. Da bei Epikur das Philosophieren den Weg zum Glücklichen darstellt, würde man den Kindern das Glück absprechen, wenn man ihnen nicht die Fähigkeit zum Philosophieren anerkennt. Die besagte Aussage über das Philosophieren von Kindern ist bei Epikur nur eine Einzelaussage, weswegen es falsch wäre den Philosophen als einen eindeutigen Beweis für die philosophische Fähigkeit von Kindern geltend zu machen.

Dahingegen entwirft beispielsweise Montaigne ein explizites Programm für das Philosophieren mit Kindern.

2. Montaigne, Kant, Schopenhauer,

Michel de Montaigne⁴⁰ spricht sich in seinem Essay *Über die Knabenerziehung*, den er an Madame Diane de Foix richtet, für eine philosophische Bildung der Kinder aus und entwirft sogar ansatzweise ein methodisches Programm, indem er darüber spricht, welche Anforderungen zum Beispiel die Lehrpersonen zu erfüllen haben. Montaigne geht zunächst von einer Kritik, das Verhalten der Erwachsenen gegenüber der Kinder betreffend, aus:

³⁸ ARISTOTELES, S. 141 (1142a)

³⁹ EPIKUR, *Brief an Menoikeus* in: Texte zur Didaktik der Philosophie, Hrsg. v. Kirsten MEYER, Philipp Reclam jun., Stuttgart, 2010 (=Nr. 18723), S. 52

⁴⁰ vgl. Michael NIEWIEM (2001), S. 33-45

« Von klein auf schreit man uns die Ohren voll, als ob man unablässig in einen Trichter nachschütte, und nichts anderes haben wir zu tun, als immer wieder nachzusprechen, was man uns vorgesprochen hat. »⁴¹

Daraus ergibt sich die Gefahr, dass Kinder nicht lernen, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Zentral für die Erziehung eines Kindes ist für Montaigne die Bildung der Urteilskraft, da auf dieser auch alle anderen Wissenschaften aufbauen würden. Montaigne vertritt also eine komplett gegensätzliche Auffassung von Philosophie, als Aristoteles. Während bei Aristoteles die Philosophie auf den Erfahrungen aufbauen muss, ist sie bei Montaigne die Basis für die anderen Wissenschaften.

« Wenn man nun den Zögling alles gelehrt hat, was dazu dient, ihn besser und weiser zu machen, möge man mit ihm erörtern, was *Logik* und was *Physik*, was *Geometrie* und was *Rhetorik*; mit der von ihm gewählten Wissenschaft wird er dann, da er sich seine Urteilskraft ja inzwischen herausgebildet hat, schnell zurechtkommen. »⁴²

Nicht nur ist die Philosophie bei Montaigne ein guter Ausgangspunkt zum Erlernen der anderen Wissenschaften, sie ist weiters auch ein Mittel, um das Leben zu lernen, da sie diesem direkt entstammt. Für Montaigne ist das Bild, das oftmals von der Philosophie vermittelt wird, ein falsches. Philosophie erscheint bei ihm nicht als eine alte Wissenschaft, die furchterregend und nichts für die Jugend ist. Er argumentiert gegen eine solche Philosophieauffassung mit: « In Wahrheit ist nichts fröhlicher und frohgemuter als sie, nichts spielfreudiger und, fast hätte ich gesagt, überschäumender. »⁴³ Gerade eine solche fröhliche Philosophie eignet sich dann auch für Kinder, da diese auch spielerisch erworben werden kann.

Montaigne kritisiert, dass die Philosophie erst viel zu spät im Leben gelehrt wird, zumeist, wenn es schon zu spät ist. « Man lehrt uns zu leben, wenn das Leben vorüber ist. Hundert Studenten haben sich die Syphilis geholt, ehe sie in ihrem Aristoteles bis zum Kapitel über die Mäßigung gekommen sind. »⁴⁴ Wie es scheint, möchte Montaigne die Vermittlung der Philosophie mittels der Philosophiegeschichte bewirken. Für ihn ist es zentral, dass Aussagen der Philosophen vermittelt werden und dadurch ein Lernprozess erfolgt. Zunächst geht es allerdings weniger darum, die Kindern zum eigenständigen Denken zu erziehen, als sie mit Thesen der Philosophiegeschichte vertraut zu machen:

« Nehmt statt dessen die einfachen Sätze der Philosophie und lernt, sie sinnvoll auszuwählen und den rechten Gebrauch davon zu machen: Sie sind leichter zu verstehen als eine Erzählung des Boccaccio! Der kleinste Knabe schon schafft das, sobald er entwöhnt ist, weitaus besser, als

⁴¹ Michel de MONTAIGNE, „Über die Knabenerziehung“ an Madame Diane de Foix, Gräfin de Gurson in: *Essais*, Eichborn Verlag, Frankfurt am Main, 1998, S. 83

⁴² ebd. S. 87f.

⁴³ ebd. S. 88

⁴⁴ ebd. S. 89

lesen und schreiben lernen. Die Philosophie hält für jeden Menschen ihre Lehren bereit, vom Kindesalter bis zum Wiederkindischwerden. »⁴⁵

Folglich sollte die Philosophie über die gesamte Lebensspanne hinweg gelernt werden. Interessant ist die Tatsache, dass die Philosophie als einfacher, als der Erwerb der Fähigkeiten Lesen und Schreiben erachtet wird. Dies spricht dafür, die Philosophie schon im Kindergarten zu integrieren, um den Kindern bereits hier die Kompetenz zur Urteilsbildung nahezulegen.

Allerdings tritt beim Philosophiebegriff, den Montaigne verwendet, auch eine Problematik auf: Man könnte durchaus annehmen, dass er ein Vertreter einer ‚Philosophie für Kinder‘ ist und somit die Philosophie auf ein kindliches Niveau herunter gebrochen wird. Bei Montaigne scheint der Akzent zu stark auf der Vermittlung der Philosophiegeschichte zu liegen und weniger auf der tatsächlichen Tätigkeit des Philosophierens. Es ist fraglich, ob Kinder, denen philosophische Sätze vorgetragen werden, dadurch wirklich zur eigenen Urteilstkraft gelangen, oder, ob sie, wie es von Montaigne eigentlich kritisiert wird, diese lediglich nachsagen. Obgleich Montaigne sich dafür ausspricht, dass die Kinder lernen sollen, die Sätze recht zu gebrauchen, gibt er keine praktischen Beispiele, wie dies erreicht werden könnte.

Die Position, dass Kinder nicht nur das nachreden sollen, was ihnen von Erwachsenen vorgesagt wird, sondern selbstständig denken sollen, findet sich auch bei Kant⁴⁶. Die Erziehung des Kindes solle dabei auf das gute Handeln abzielen. « Man muß dahin sehen, daß der Zögling aus eigenen Maximen, nicht aus Gewohnheit, gut handle, daß er nicht bloß das Gute tue, sondern es darum tue, weil es gut ist. »⁴⁷ Hier wird auch der Gedanke des Verstehens zentral. Die Handlungen müssen vom Verstand nachvollziehbar sein. Bei Handlungen, die aus Gewohnheit stattfinden, wird der Verstand nur selten zu Rate gezogen, sie werden kaum reflektiert. Indem das Kind lernt nach eigenen Maximen zu handeln, muss es über die Handlungen reflektieren und zumindest mit sich selbst in einen philosophischen Diskurs treten. Allerdings formuliert Kant, dass Kinder nicht alles hinterfragen sollen: « Vernunft braucht in vielen Stücken nicht von Kindern ausgeübt zu werden. Sie müssen nicht über alles vernünfteln. »⁴⁸ Kant möchte damit keineswegs sagen, dass Kinder sich nicht ihres eigenen Verstandes bedienen sollen, sondern vielmehr, dass dem Kind nicht immer Gründe für die Erziehung genannt werden müssen, sofern dies zu seinem Schaden ist. Kant geht es bei der Erziehung des Kindes auch nicht um strikte Disziplin, sondern darum, dass das Kind seine Handlungen auf Maximen begründet, die es selbst anerkennen kann. Das heißt, dass die Maxime nicht von den

⁴⁵ ebd. S. 89

⁴⁶ vgl. Michael NIEWIEM (2001), S. 51-55

⁴⁷ Immanuel KANT, *Vorlesung über Pädagogik* in: Immanuel Kant. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, besorgt v. Hans-Hermann GROOTHOFF, Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1963, S. 39

⁴⁸ ebd. S. 39

Eltern diktiert werden dürfen, sondern das Kind diese für sich selbst verstehen und akzeptieren muss.

Dennoch spricht Kant sich in gewisser Weise gegen das Philosophieren von Kindern aus, da er dieses als nicht altersgemäß ansieht:

« Kinder müssen nur in solchen Dingen unterrichtet werden, die sich für ihr Alter schicken. [...] Ein Kind muß nur klug sein, wie ein Kind. Es muß kein blinder Nachäffer werden. Ein Kind aber, das mit altklugen Sittensprüchen versehen ist, ist ganz außer der Bestimmung seiner Jahre, und es äffet nach. »⁴⁹

Die Gefahr einer solchen Nachahmung könnte bei einer unreflektierten Lehre von Aussagen der Philosophiegeschichte auftreten. Das Kind könnte sich dann an die Gedanken der Philosophen binden und Schwierigkeiten beim eigenständigen Denken entwickeln. Erzieher/innen sollten dem allerdings entgegenwirken: « Kurz, er soll nicht G e d a n k e n, sondern d e n k e n lernen; man soll ihn nicht t r a g e n, sondern l e i t e n, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu g e h e n geschickt sein soll. »⁵⁰ Dieses Ziel kann eben nicht durch die Vermittlung der Philosophiegeschichte vermittelt werden, sondern kann sich nur in einem sokratischen Gespräch, wie es Kant als geeignete Methode vorschlägt, offenbaren. Das rechte Alter für das Philosophieren lässt sich bei Kant nicht feststellen, allerdings führt er das Beispiel eines 10-jährigen Jungen⁵¹ an, der ohne die Hilfe seines Lehrers die Tugend beurteilen soll.

In der umfassenden Rezeption Kants lässt sich unter anderem ein Beispiel dafür finden, wie man mit Kindern die wichtigsten Gedanken seiner Philosophie bearbeiten kann. In seinem Werk *Kant für Kinder* (1924) entwirft Salomo Friedlaender ein Konzept, um bereits Kindern Kants Gedanken, die er im Besonderen der Rezeption durch Ernst Marcus entnimmt, zu vermitteln⁵². Friedlaender geht es in seinem Werk vordergründig darum, die Gedankengänge dem Entwicklungsstand der Kinder angemessen zu präsentieren. Die Kapitel seines Buches folgen dabei den drei essentiellen Fragen aus Kants Philosophie: „*Was sollen wir tun?*“, „*Was dürfen wir hoffen?*“, „*Was können wir wissen?*“ Bereits im Schulalter sollte man, laut Friedlaender, an der Beantwortung dieser Fragen arbeiten⁵³.

⁴⁹ ebd. S. 47

⁵⁰ Immanuel KANT, *Immanuel Kants Nachricht von der Errichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre 1765-66* in: Immanuel Kant. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, besorgt v. Hans-Hermann GROOTHOFF, Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1963, S. 68

⁵¹ Immanuel KANT, *Aus der Kritik der praktischen Vernunft (1788)* in: Immanuel Kant. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, besorgt v. Hans-Hermann GROOTHOFF, Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1963, S. 115

⁵² vgl. Salomo FRIEDLAENDER, *Kant für Kinder. Fragelehrbuch für den sittlichen Unterricht*, Georg Olms Verlag, Hildesheim, 2004 (Nachdruck der Ausgabe Hannover 1924), S. 9

⁵³ vgl. ebd. S. 10

Mit seinem Werk versucht er eben dieser Forderung Folge zu leisten, indem er Lehrer/innen einen Leitfaden zur Vermittlung des Gedankenguts mitgibt. Das Buch richtet sich also vordergründig an Lehrer/innen eines Sittenunterrichts, andererseits wird von Friedlaender auch das eigenständige Lesen der Kinder anerkannt⁵⁴.

Indem die Kinder mit Friedlaenders Werk allerdings nicht nur Faktenwissen über Kants Philosophie erwerben sollen, folgt Friedlaender Kants Programm, den Kindern das Denken an sich beizubringen und ihnen nicht nur bloße Gedanken zu vermitteln.

Für die Umsetzung eines sittlichen Programms sei, so Friedlaender, eine explizite Trennung von religiösem und sittlichem Unterricht notwendig⁵⁵. Dieser sittliche Unterricht sollte dabei obligatorisch in den Schulen eingeführt werden: « Von der Einführung eines solchen an Kants Ethik anknüpfenden obligatorischen *Moralunterrichts*, der neben dem Religionsunterrichts gepflegt werden mag, verspricht sich der Verfasser heilsame erzieherische Wirkungen. »⁵⁶ Diese Hoffnung in einen ethischen beziehungsweise philosophischen Unterricht entspricht dabei dem Zeitgeist, in dem das Werk erschienen ist. Dies zeigt sich unter anderen an den Modellen und Schulversuchen, die in den 20er Jahren zum Philosophieren entworfen wurden.⁵⁷

Bei Schopenhauer⁵⁸ findet sich schließlich eine zwiespältige Auffassung zur Fähigkeit der Kinder zum Philosophieren. Er verknüpft zunächst die Begriffe von Genie und Kindheit eng miteinander, indem er sagt: « Wirklich ist jedes Kind gewissermaßen ein Genie, und jedes Genie gewissermaßen ein Kind. »⁵⁹ und stellt dann fest, dass Kinder eigentlich zum Philosophieren brauchbarer sind, als Erwachsene:

« Hieraus ist es erklärlich, daß die Kinder im allgemeinen so klug, vernünftig, wißbegierig und gelehrig, ja im ganzen zu aller theoretischen Beschäftigung aufgelegter und tauglicher sind als die Erwachsenen sind: sie haben nämlich infolge jenes Entwicklungsganges mehr Intellekt als Willen, d.h. als Neigung, Begierde, Leidenschaft. »⁶⁰

Da die Kinder ihren körperlichen Trieben noch nicht so unterworfen sind, wie die Erwachsenen, erscheinen sie viel eher dafür geschaffen, sich auf die philosophischen Fragestellungen zu konzentrieren. Die Zeit der Kindheit ist noch unbeschwert und von

⁵⁴ vgl. ebd. S. 9

⁵⁵ vgl. ebd. S. 15 / 103

⁵⁶ Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 7. Juli 1923, zitiert nach: ebd. S. 96

⁵⁷ vgl. Kap. 2.2.4

⁵⁸ vgl. Ekkehard MARTENS (1999), S. 155-160

⁵⁹ Arthur SCHOPENHAUER, *Die Welt als Wille und Vorstellung* in: Arthur Schopenhauer. Sämtliche Werke. Band 2, Hrsg. v. Wolfgang Frhr. von LÖHNESEN, Cotta-Verlag, S.510

⁶⁰ ebd. S.508

Glück gezeichnet. Dies ist essentiell, da in der Kindheit die wichtigen Erkenntnisse für das Erwachsenenleben angesammelt werden.

« Daher ist sein Intellekt jetzt unablässig tätig, faßt begierig alle Erscheinungen auf, brütet darüber und speichert sie sorgfältig auf für die kommende Zeit - der Biene gleich, die sehr viel mehr Honig sammelt, als sie verzehren kann, im Vorgefühl künftiger Bedürfnisse.» ⁶¹

Mit diesem ‚Sammelbedürfnis‘ sind dann auch die Fragen der Kinder zu verstehen, die versuchen die Welt zu verstehen und alles in sich aufzunehmen. Dem Kind sind diese Fragen häufig deswegen wichtig, da es damit Erkenntnisse für seine Zukunft erwirbt. Von Geburt an erfährt das Kind eine große Begeisterung und Neugierde für die Welt um es herum. Kaum kann es sprechen, äußert es schon die ersten Fragen dazu. Durch die Erkenntnisse, die das Kind in den ersten Jahren sammelt, festigt sich auch, so Schopenhauer, sein Weltbild.

Seine Einstellung zur philosophischen Kompetenz von Kindern scheint Schopenhauer später zu revidieren, wenn er ausdrücklich schreibt: « In der Jugend herrscht die Anschauung, im Alter das Denken vor: daher ist jene die Zeit für Poesie; dieses mehr für die Philosophie » ⁶²

3. Adorno, Benjamin

Gerade nach Ende des Zweiten Weltkriegs musste man sich Gedanken machen, wie die Urteilsbildung der Kinder durch die Erziehung gestärkt werden könnte, damit eine solche Katastrophe nicht wieder geschehen würde. Ein Philosoph, der sich die Frage stellte, wie Erziehung nach dem Zweiten Weltkrieg aussehen könnte, war Theodor W. Adorno ⁶³. In seinen Schriften, die sich mit der Erziehung beschäftigen, entwirft er Modelle für das Philosophieren mit Kindern, die als Prävention für die Wiederholung der Ereignisse des Krieges dienen sollten:

« Um diesen Zustand zu verändern, dürfte das normale, auf dem Land vielfach sehr problematische Volksschulsystem nicht ausreichen. Ich dächte an eine Reihe von Möglichkeiten. Eine wäre - ich improvisiere -, dass Fernsehsendungen geplant werden unter Berücksichtigung von Nervenpunkten jenes spezifischen Bewußtseinszustands. Dann könnte ich mir vorstellen, dass etwas wie mobile Erziehungsgruppen und -kolonnen von Freiwilligen gebildet werden, daß sie aufs Land fahren und

⁶¹ ebd. S. 509

⁶² Arthur SCHOPENHAUER, *Aphorismen zur Lebensweisheit*, Hrsg. v. Franco VOLPI, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 2007, S. 283

⁶³ vgl. Michael NIEWIEM (2001), S. 56-60

in Diskussionen, Kursen und zusätzlichem Unterricht versuchen, die bedrohlichsten Lücken auszufüllen. » ⁶⁴

Neben der Möglichkeit von Fernsehsendungen, die spezifische Themen aufgreifen und die Kinder dadurch - man kann nur spekulieren - zum Nachdenken anregen sollten, spricht er sich deutlich für spezifische Erziehungsgruppen aus. Da die regulären Lehrpersonen für diesen spezifischen Unterricht für ihn nicht in Frage kommen, kann man annehmen, dass er besonders geschultes Personal im Sinn hatte. Die Erzieher/innen, die Gespräche mit Kindern führen, müssten dementsprechend über ein fundiertes Wissen, nicht nur die Sachlage, sondern auch die rechte Gesprächsführung betreffend verfügen. Der zusätzliche Unterricht kann gewiss nicht als ein Unterricht der bloßen Wissensvermittlung gedacht gewesen sein, sondern zielte wahrscheinlich auf eine Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung der Kinder ab. Das zeigt sich auch, wenn Adorno definiert, was er unter Erziehung an sich versteht:

« Ich möchte es danach riskieren, auf einem Beine stehend, zu sagen, was ich mir zunächst unter *Erziehung* überhaupt vorstelle. Eben nicht sogenannte Menschenformung, weil man kein Recht hat, von außen her Menschen zu formen; nicht aber auch bloße Wissensübermittlung, deren Totes, Dinghaftes oft genug dargetan ward, sondern die *Herstellung eines richtigen Bewußtseins*. » ⁶⁵

Ein Weg, um dieser Definition Folge zu leisten und eine Bewusstseinsbildung bei den Kindern zu bewirken, führt über den philosophischen Diskurs. Aus diesem Grund wäre es notwendig, den philosophischen Unterricht bereits ab den jüngsten Jahren in die Erziehung zu integrieren und den Kindern somit die Chance zu geben, sich so früh wie möglich ein Bewusstsein über die Welt zu bilden. Diese Aufgabe obliegt dabei sowohl den Eltern, wie auch im Besonderen den Pädagog/innen.

Obwohl Adorno nie explizit auf das Philosophieren mit Kindern eingeht, erscheinen die gewünschten, aufklärerischen Ziele, die er setzt, besonders im Philosophischen Diskurs gut untergebracht zu sein. Dies wird umso deutlicher, wenn Adorno sich in seiner *Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie* (1957/58) schließlich explizit für die philosophische Fähigkeit von Kindern ausspricht und gleichsam bemerkt, wie sie uns über das Leben hinweg ausgetrieben wird:

« [...] daß in diesem Sinne wir eigentlich als Kinder alle Philosophen sind und daß uns in der Tat durch unsere offizielle Bildung, die sich ja immer schon in den vergegenständlichten, branchenmäßigen Formen abspielt, die Philosophie eigentlich ausgeprügelt wird, und man könnte in diesem Sinn sagen, daß eigentlich überhaupt der Versuch sich ernsthaft mit Philosophie abzugeben, so etwas ist wie ein Versuch zur Wiederherstellung der eigenen Kindheit [...] » ⁶⁶

⁶⁴ Theodor W. ADORNO, *Erziehung nach Auschwitz* in: Theodor W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, hrsg v. Gerd KADELBACH, suhrkamp taschenbuch (11), Frankfurt, 1971, S.94

⁶⁵ ebd. S. 107

⁶⁶ Theodor W. ADORNO, *Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie*, Junius-Drucke, Frankfurt, S.142

Während Adorno lediglich Möglichkeiten für eine Praxis des Philosophierens mit Kindern aufzeigt, findet sich in Walter Benjamins *Rundfunkgeschichten für Kinder* tatsächlich eine Tätigkeit, die als praktische Anwendung gedeutet werden kann, wobei bedacht werden muss, dass sein Programm nicht implizit auf ein Philosophieren mit Kindern abzielt, sondern vielmehr auf eine Aufklärung dieser. So stellt Ekkehard Martens zwar fest, dass die *Rundfunkgeschichten für Kinder* nicht direkt für das Philosophieren mit Kindern verwertbar sind⁶⁷, fügt aber hinzu: « Vielmehr lassen sich von Benjamins *Aufklärung der Kinder* her Zielperspektiven und Kriterien für das Philosophieren mit Kindern als Aufklärung weiter klären. »⁶⁸ Gerade diese Zielperspektiven und Kriterien sollen im Folgenden herausgearbeitet werden.

Zunächst lässt sich hervorheben, dass Benjamin die zuhörenden Kinder zu Beginn der Rundfunkgeschichten immer direkt anspricht. So heißt es beispielsweise am Beginn der Rundfunkgeschichte „*Berliner Dialekt*“: « Also ich will heute mit euch über die Berliner Schnauze sprechen [...] »⁶⁹ Somit wird trotz der Distanz, die das Medium Radio schafft, eine Nähe und Beziehung zu den Kindern impliziert. Benjamin möchte nicht einen alleinigen Monolog führen - obwohl er dies bedingt durch das Radio doch tut -, sondern möchte eine Gesprächsbasis aufbauen. Das Gespräch besteht dann allerdings nicht in einem Austausch von Gedanken zwischen den beiden Gruppen, sondern geht davon aus, dass die Kinder sich eigenständig weiter mit der Thematik auseinandersetzen und im etwaigen Fall danach mit anderen in einen Dialog treten.

Das notwendige Werkzeug dazu, gibt Benjamin ihnen durch eine Wissensvermittlung, die auf das Alter und das Umfeld der Kinder abgestimmt ist, mit. So beschäftigt sich Benjamin in seinen Rundfunkbeiträgen unter anderem stark mit Berlin, der direkten Umgebung der Kinder.

Hier lässt sich eine Forderung ablesen, die sich auch an das Philosophieren mit Kindern richtet. Die Thematiken, mit denen man sich beschäftigen will, sollten direkt aus dem Alltag der Kinder gegriffen sein, sodass sie sich damit identifizieren und somit auch mit dem Thema auseinandersetzen wollen. Durch die Überlieferung von Faktenwissen will Benjamin allerdings keineswegs das Erlernen dieser Daten bewirken, er zielt vielmehr auf die Schulung des kritischen Denkens der Kinder ab. Dazu richtet er auch spezifische Nach- und Weiterdenk-Fragen an die Kinder, wie etwa in „*Ein Berliner Straßenjunge*“: « Was sagt ihr dazu, daß da steht [...] ? »⁷⁰ Benjamin gibt den Kindern also konkrete Vorschläge zum Nachdenken. Es obliegt dann den Kindern sich selbst dazu Gedanken zu machen.

⁶⁷ vgl. Ekkehard MARTENS (1999), S. 174

⁶⁸ ebd.

⁶⁹ Walter BENJAMIN, *Rundfunkgeschichten für Kinder* in: Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften VII.I*, hrsg v. Rolf TIEDEMANN u. Hermann SCHWEPPENHÄUSER, suhrkamp taschenbuch wissenschaft (937), Frankfurt am Main, 1991, S. 68

⁷⁰ ebd.

Hier sieht man nun deutlich, weshalb die Rundfunkvorträge nicht für das Philosophieren mit Kindern direkt verwertbar sind. Zwar geben sie eine schöne Möglichkeit vor, wie man Kinder mit Geschichten aus ihrer Alltagswelt zum Nachdenken bringen kann, es fehlt den Vorträgen, gerade, da sie ans Medium Radio gebunden sind, allerdings ein entscheidendes Prinzip, das beim Philosophieren durchaus notwendig erscheint: Die Kinder werden mit ihren Gedanken alleine gelassen. Wo eine Vertiefung oder eine Begriffsklärung notwendig wäre, findet diese folglich zumeist nicht statt. Fragen, die sich beim Kind stellen, können nicht geklärt werden und werden wohl allzu schnell wieder verworfen.

4. Philosophie in der deutschsprachigen Schule - 20er Jahre

Eine ausdrückliche Reflexion des tatsächlichen Philosophierens mit Kindern auch im schulischen Bereich kann man bereits ab den 20er Jahren in Deutschland ausmachen. Besonderen Verdienst zeigten dabei unter anderen Arthur Liebert und Otto Schultze, die das Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach dem Philosophieren erkannten. So schreibt beispielsweise Liebert in seinem Aufsatz *„Die „Bestimmung“ des philosophischen Unterrichts“*:

« Ein nicht minder ernster und jeder Beachtung würdiger Grund für die Beschäftigung mit der Philosophie in der Schule liegt nun, wie von vielen Seiten mit Nachdruck und Recht behauptet wird, in der natürlichen Teilnahme begründet, die die vorgeschrittene Stufe der Jugend dem Gebiet der Philosophie entgegenbringt. » ⁷¹

Natürlich muss hier angemerkt werden, dass Liebert das Verlangen nach der Philosophie erst älteren Jugendlichen und nicht den Kindern an sich zuschreibt. Letztlich zeigt sich allerdings, dass das Verlangen nach der Philosophie, nicht etwa, wie im Platonischen Dialog *Gorgias* angesprochen, mit dem Alter abzunehmen habe, sondern vielmehr, dass die Philosophie eben über die Altersstufen hinweg betrieben werden sollte, gerade, weil das Verlangen nach ihr nicht verschwindet. Allerdings muss man Lieberts Meinung generell differenziert sehen, da er die philosophische Begabung nicht allen Kindern und Jugendlichen zuschreibt. Somit führt Lieberts Auseinandersetzung mit der philosophischen Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen die Tradition von Platons *Staat* weiter.

Nur durch das Philosophieren an sich, kann das Philosophieren auch wirklich erlernt werden. Möchte man das natürliche Staunen der Kinder aufgreifen und damit arbeiten, ist es eine notwendige Voraussetzung, dies auch mittels des Philosophierens zu bewerkstelligen. Über einen solchen tatsächlichen Versuch des Philosophierens in

⁷¹ Arthur LIEBERT, *Die „Bestimmung“ des philosophischen Unterrichts*, Pan-Verlagsgesellschaft, Berlin, S. 12

einer Volksschule berichtet schließlich Otto Schultze. Sein Unterrichtsversuch baut auf den folgenden drei Fragen, die er gemeinsam mit seinen Studenten entwickelte, auf:

« [...] darf man den Kindern in der Volksschule überhaupt unentschiedene wissenschaftliche Ergebnisse bieten oder nicht? Können die Kinder irgendwo mit selbständigem Urteil zu solchen Gedanken Stellung nehmen? Ist das Einprägen fester Tatsachen nicht viel richtiger, ja die einzige Aufgabe der Volksschule? » ⁷²

Im Verlauf einer Doppelstunde, die am 24. Februar 1922 stattfand, wollte Schultze der Beantwortung dieser Fragen auf den Grund gehen. Als Hauptthema der Stunde sollten die Schüler einer reinen Knabenklasse der Frage nachgehen, wann Gedanken als richtig gelten konnten ⁷³. Im Folgenden soll der Verlauf der Stunde, wie ihn Schultze bespricht, kurz nachvollzogen werden ⁷⁴: Die Schüler/innen sollen sich zu Beginn der Stunde vorstellen, wie die Bewegung der Sonne über den Tag hinweg abläuft. Durch Bilder soll die Vorstellung visualisiert werden. Im Verlauf der Stunde und anhand der vom Lehrer dargebotenen Beispiele und Materialien sollten die Schüler im gemeinsamen Dialog herausarbeiten, was Gedanken an sich sind, um darauf aufbauend Überlegungen anzustellen, wann ein Gedanke als richtig gelten kann. Diese Frage sollen sie anhand des Beispiels eines Mordprozesses, der den Kindern bekannt war klären. Gemeinsam sollten die Kinder herausfinden: « Eine Theorie ist richtig, wenn ihre Beobachtungsgrundlage vollständig ist. - Die zweite Forderung eines richtigen Gedanken ist die, daß er sich zwingend oder überzeugend aus den Voraussetzungen ergibt. » ⁷⁵

Obwohl Schultze beschreibt, dass die Thematik die Schüler anstrengte, führte er sie dennoch zu dieser Antwort heran. Man muss allerdings beachten, dass Schultze sich anscheinend feste Ziele gesteckt hatte. Dies zeigt sich unter anderem an Aussagen wie: « Es fiel den Knaben nicht leicht, die gewünschte Antwort zu finden, aber es geschah [...] » ⁷⁶ Es ist fraglich, inwieweit das Gespräch durch eine bewusste Zielsetzung gelenkt wurde und ob ausreichend auf die Schwerpunkte, die die Kinder vielleicht gesetzt hätten, eingegangen wurde.

Während die Schüler hier anscheinend zu einer Antwort geleitet werden sollten, die bereits im Vorhinein klar formuliert war, werden beim Philosophieren mit Kindern, wie es heute größtenteils praktiziert wird, die Kinder zum leitenden Prinzip.

⁷² Otto SCHULTZE, *Philosophie in der Volksschule - ein Unterrichtsversuch* in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 1924 (25, 1/2), S. 389

⁷³ vgl. ebd. S. 390

⁷⁴ vgl. ebd. S. 390-394

⁷⁵ ebd. S. 393

⁷⁶ ebd. S. 392

B. ENTWICKLUNG DER UNTERSCHIEDLICHEN ANSÄTZE

Die Diskussion um das Philosophieren mit Kindern und dessen Wert verstummte schließlich mit dem Aufkommen des Nationalsozialismus, der keinen Platz für die Schulung des freien Denkens ließ⁷⁷. Erst in den 70er Jahre begann das Interesse in den USA für eine philosophische Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen wieder exponentiell zu steigen. Die Bemühungen zeigen sich unter anderen dadurch, dass „Philosophy for children“ (P4C) in verschiedenen Grundschulen (Newark, Delton, Baltimore, Hastings-on-Hudson, East Lansing) eingesetzt und der Wille, diesen Fachbereich zu erforschen, an den Universitäten (University of Massachusetts, Yale, Montclair State, University of Nebraska etc.) stieg⁷⁸. Zahlreiche Publikationen wurden zu dieser Zeit der Thematik gewidmet, wobei die meisten sich auf die Bemühungen von Matthew Lipman beziehen, der in gewisser Weise als Wegbegleiter des P4C in Amerika geltend gemacht werden kann.

Sowohl im englisch- wie auch im deutschsprachigen Raum verschiedene Ansätze zum Philosophieren mit Kindern ausmachen. Die zentralsten Ansätze sollen im Folgenden hinsichtlich ihrer Entstehung, Methodik und Relevanz genauer untersucht werden.

1. Der Ansatz Matthew Lipmans

Für den Ansatz Lipmans lassen sich in der deutschsprachigen Literatur mehrere Begriffe finden, die versuchen das zu beschreiben, was Lipman mit seinem Programm verfolgt. Barbara Brüning benennt den Ansatz als *logisch-argumentative Variante*⁷⁹, wobei sie sich besonders auf das didaktische Konzept, das Lipman entwickelt, konzentriert. Michael Niewiem konzipiert Lipmans Ansatz als *sprach-analytischen*⁸⁰ und für Ekkehard Martens handelt es sich um *Dialog-Handeln*⁸¹. Obwohl die Auseinandersetzungen dasselbe Konzept, nämlich das von Lipman, zu beschreiben versuchen, legen die drei Autor/innen doch zum Teil unterschiedliche Gewichtungen.

Im Folgenden soll zunächst auf den geschichtlichen Werdegang von Lipmans P4C eingegangen werden, bevor seine Methodik und Zielsetzung genauer erläutert werden soll.

⁷⁷ vgl. Ekkehard MARTENS (1999), S. 22

⁷⁸ vgl. Terrell Ward BYNUM, *What is Philosophy for Children? - An Introduction* in: *Metaphilosophy*, January 1976 (Vol.7/No.1), S.1

⁷⁹ vgl. Barbara BRÜNING, *Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung - Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen*, Dissertation, Hamburg, 1985, S. 53-57

⁸⁰ vgl. Michael NIEWIEM, *Über die Möglichkeit des „Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen“*. *Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden*, Waxmann Verlag, Münster, 2001, S. 93-102

⁸¹ vgl. Ekkehard MARTENS (1999), S. 59-96

Zu Beginn seines Aufsatzes „*Philosophy for Children*“ (1976) beschreibt Lipman: «Sometime in 1968 it occurred to me that we might do a better job of teaching children to reason than we were already doing. »⁸² Es zeigt sich also, dass Lipmans Bemühungen um eine P4C aus seiner Bildungskritik entsprangen:

« The intellectual possibilities of the American school child remain largely unrecognized and unexplored. We teach him to think *about* various subjects - English, history, social studies, and so on. But we do not teach him to think about thinking, although he is capable of doing so and would be interested in doing so. We do not sufficiently encourage him to think for himself, to form independent judgements, to be proud of his personal insights, to be proud of having a point of view he can call his own, to be pleased with his process in reasoning. »⁸³

Eine Antwort auf dieses Bildungsproblem findet Lipman zunächst in der *Logik*, die bereits in frühen Jahren vermittelt werden sollte. Dass die Logik allerdings den jüngeren nicht so, wie den älteren Schüler/innen gelehrt werden konnte, war Lipman von Anfang an bewusst. Schließlich fand er allerdings den Weg der Vermittlung, der für sein Werk charakteristisch ist: « Someone suggested to me that I somehow present logic in the form of a children's book. »⁸⁴ Diese Idee muss Lipman tatsächlich begeistert haben, wenn man bedenkt, dass sein Programm hauptsächlich auf den daraufhin entstandenen Kinderbüchern, von denen bisher insgesamt neun Werke für alle Altersklassen erschienen sind, aufbaut. Als erstes und berühmtestes Werk lässt sich *Harry Stottlemeiers Entdeckung* nennen, das für einen ersten Forschungsversuch von Lipman für die Anwendung in einer amerikanischen Schule geschrieben wurde.

«In 1969, I applied to the National Endowment for the Humanities for a pilot project grant. I proposed to write the children's book and teach it in a true field experiment. [...] The teaching was done at the Rand School, Montclair, New Jersey. »⁸⁵

Lipmans Schulversuch⁸⁶ fand im Schuljahr 1970/71 in einer fünften Schulstufe statt. In einer relativ heterogenen Schulgemeinschaft wurden durch Zufallsprinzip zwei Gruppen mit jeweils 20 Schüler/innen gebildet. Lipman sollte die eine Gruppe unterrichten, während die Kontrollgruppe an einem anderen Projekt beteiligt sein sollte, das allerdings nach wenigen Wochen scheiterte. Gemeinsam mit zwei Psychologen (Jerry Jaffe und Jim Harte) hielt Lipman in einer Zeitspanne von neun Wochen, zweimal die Woche eine 40-minütige Philosophieeinheit ab. Lipman, der als Philosophieprofessor an Universitäten über keinerlei Erfahrung im Unterricht von

⁸² Matthew LIPMAN, *Philosophy for Children* in: *Metaphilosophy*, 1976 (Vol.7/No.1), S.17

⁸³ ebd. S. 21 f.

⁸⁴ ebd. S.17

⁸⁵ ebd.

⁸⁶ Ich folge Lipmans Beschreibung des Experiments in seinen Grundzügen gemäß: ebd. S. 29-37

jüngeren Schüler/innen hatte, reflektiert über die ersten Begegnungen im Klassenraum:
« No doubt the students found us a bit odd. » ⁸⁷

Die abgehaltenen Stundeneinheiten folgten alle einem ähnlichen Schema. Zunächst wurde immer ein Teil von *Harry Stottlemeiers Entdeckung* gemeinsam gelesen. Bereits in der ersten Einheit konnten die Kinder Lipman mit ihren Antworten überraschen: « What we didn't expect was that the very first answer was lucid and absolutely complete » ⁸⁸ Lipman scheint also am Beginn seines Feldversuchs selbst nicht vollkommen von den logischen Fähigkeiten seiner Schüler/innengruppe überzeugt gewesen zu sein. Für ihn sind die Ergebnisse umso erstaunlicher, da es sich bei den Schüler/innen durchaus nicht um hochbegabte Kinder handelte: « This is all the more interesting when we recall that these kids are from levels C and D - average and below average. » ⁸⁹ Für Lipman schien sich ab diesem Moment herauszukristallisieren, dass die Logik sich tatsächlich an alle Schüler/innen richten kann.

Wichtig für seine Forschungen waren schließlich auch die messbaren Werte. Um den Schulversuch evaluieren zu können, wurden Testungen vor und nach der neunwöchigen Unterrichtsperiode durchgeführt. Aus Jerry Jaffes Bericht geht hervor, dass vor dem Start des Projekts keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Schüler/innengruppen festgestellt werden konnten. Nach neun Wochen wurden bereits erste Verbesserungen, die logischen Denkfähigkeiten betreffend, gemessen:

« The pilot study group showed significant gains over the control group in the area of logic and logical reasoning ($p < .01$). The computed mental ages (as related to logic and logical reasoning ability of the pilot study group and the control group) were 167 months (13 years 11 months) and 140 months (11 years 8 months) respectively. The control group showed no significant advance over their initial test scores. » ⁹⁰

Die Schüler/innen merken auch für sich, dass sie aus den philosophischen Stunden einen Nutzen ziehen konnten. Das zeigt, dass die Kinder die Philosophie häufig nicht nur als Zweck an sich ansehen, sondern darin etwas sehen, das sie persönlich betrifft und ihnen Nutzen bringt: « Children not only enjoy philosophy as inquiry, or „doing philosophy“ or narrative, dialogical, dramatized philosophy [...] but they also find it useful. It seems to meet some of their needs and to provoke their interestes. » ⁹¹

⁸⁷ ebd. S. 30

⁸⁸ ebd. S. 31

⁸⁹ ebd.

⁹⁰ ebd. S. 32

⁹¹ Matthew LIPMAN, *Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications* in: Children Philosophize Worldwide, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S.28

Zweieinhalb Jahre nach Beendigung des Feldversuchs wurden die Schüler/innen durch den Iowa Test of Basic Skills erneut in ihren Fähigkeiten getestet. Die Versuchsgruppe erzielte hierbei auch bei der Lesefähigkeit höhere Testresultate. Aus den Erhebungen ließen sich mehrere Schlussfolgerungen ableiten:

« (1) that the students in the experimental group learned something that was very useful to them (2) that it was accomplished in a relatively short period of time (3) that the effects probably still distinguish these students from their control counterparts (4) that the teaching of logic affected their ability to read which is a subject of vital concern in education »⁹²

Dass das Experiment nicht nur Auswirkungen auf deren logischen Fähigkeiten hatte, sondern auch andere Bereiche verbesserte, zeigt welcher ganzheitliche Wert aus dem P4C-Programm gezogen werden kann. Außerdem lässt sich aus den Ergebnissen bereits ablesen, welche langzeitlichen Wirkungen ein regelmäßiges Philosophieren haben könnte.

Lipmans Hoffnung, die er mit den Worten « *Harry Stottlemeier's Discovery* is only a beginning (if it is a beginning at all). But it should develop into something more [...]»⁹³ in seine erste *Philosophical Novel* zum Philosophieren mit Kindern gelegt hatte, bewahrheitete sich schließlich, als sich 1972 ein Institut für Philosophy for Children an der Montclair State University etablierte und Lipman ein Jahr darauf mit Ann Margaret Sharp das bekannte *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) gründete. Die Aufgaben des Institutes sind vielseitig. Besonders bekannt ist das Institut für die Her- und Bereitstellung von Materialien zum Philosophieren mit Kindern, auf deren Basis die Curricula-Entwicklung für den philosophischen Unterricht in Grund- und Sekundarstufe I stattfindet. Das Institut bietet allerdings auch Ausbildungen für Student/innen mit Bachelorabschluss an, die dadurch befähigt werden sollen, das Philosophieren mit Kindern im Unterricht zu praktizieren⁹⁴.

Lipmans Materialien umschließen unter anderen *Philosophical Novels* und die dazugehörigen *Instructional Manuals*, die auch Lehrpersonen, die noch keinen einschlägigen Kontakt mit den philosophischen Fähigkeiten von Kindern hatten, die Möglichkeiten eines philosophischen Diskurses aufzeigen sollen. Sie sind deutlich umfassender als die *Novels*.

Mehr als um den Inhalt geht es bei den *Philosophical Novels* um die Vermittlung von spezifischen Methoden. Hiermit setzt Lipman die Reform der Bildungsmissstände, die er im amerikanischen Schulsystem lokalisiert, fort, indem er sagt: « He [the student]

⁹² ebd. S. 37

⁹³ ebd. S. 29

⁹⁴ vgl. Matthew LIPMAN, *Über die Aktivitäten des IAPC außerhalb der Vereinigten Staaten* in: ZDP 1984 (1), S. 39

needs many methods; he is given barely one. »⁹⁵ Die Methoden, wie auch die Ideen entlehnt Lipman dabei aus der Philosophiegeschichte. « Ideas, I would say, such as can be usefully borrowed from the various fields of philosophy: ethics, political and social philosophy, aesthetics, metaphysics, and so on. »⁹⁶ Somit wird klar, weshalb Lipman auf den Begriff *Philosophy for Children* besteht. Es geht ihm durchaus nicht darum, philosophisches Faktenwissen zu vermitteln, allerdings empfindet er die Methoden und Ideen der Philosophiegeschichte für den Einsatz in der Schule brauchbar. Lipman spricht sich auch dafür aus, die philosophischen Begriffe spielerisch mit den Kindern einzuüben. Indem er gewisse Methoden und Begriffe aus der Philosophie entlehnt, entgeht er der Kritik, der sich das Philosophieren mit Kindern häufig ausgesetzt sieht, lediglich Gespräche mit Kindern zu führen. Dass Lipman mit seinen *Philosophical Novels* direkt an philosophisches Wissen anknüpft, zeigt sich in den Zuordnungen, die sich treffen lassen⁹⁷ :

Novel	Manual	Disziplin	Schulstufe / Alter
The Doll Hospital			Vorschule
Elfi			Grundschule [1. bis 2. Klasse]
Pixi	Looking for meaning	Sprache/ Bedeutung [Reasoning about language]	Grundschule [3. bis 4. Klasse]
Kio and Gus	Wondering at the world	Wissenschaft [Reasoning about nature]	Grundschule [3. bis 4. Klasse]
Harry	Philosophical Inquiry	Logik [basic reasoning skills]	Sekundarstufe I [5. bis 6. Klasse]
Lisa	Ethical Inquiry	Ethik [Reasoning in ethics]	Sekundarstufe I [7. bis 8. Klasse]
Suki	Writing: How and why?	Ästhetik [Reasoning in Language-Arts]	Sekundarstufe I [8. bis 10. Klasse]
Mark	Social Inquiry	Sozialphilosophie [Reasoning in Social Studies]	Sekundarstufe I [8. bis 10. Klasse]
Harry Prime			Erwachsenenalter

Anhand der unterschiedlichen philosophischen Disziplinen, die in den Werken bearbeitet werden, kann der oft aufgeworfene Vorwurf an Lipman, dass er sich nur auf die Logik konzentrierte, entkräftet werden. « Jede Geschichte behandelt also klassische Teilgebiete der Philosophie und ist, in einer moderaten Weise, deutlich der Methode der modernen sprachanalytischen Philosophie

⁹⁵ Matthew LIPMAN (1976), S. 22

⁹⁶ ebd. S. 25

⁹⁷ die Tabelle wurde entnommen aus: Michael NIEWIEM (2001), S. 98

verpflichtet [...] »⁹⁸ Seine *philosophical novels* umfassen dabei nicht nur viele Themengebiete der Philosophie, sondern zeigen auch, indem es für fast jede Altersklasse spezifische Werke gibt, dass das Philosophieren altersunabhängig ist. « Philosophie ist nicht (oder nicht besonders) der Entwicklung unterworfen; das ist eines der Geheimnisse ihrer Zeitlosigkeit, und Philosophie ist auch nicht altersbezogen. Ihre Anziehungskraft wirkt nicht nur auf Erwachsene, sondern auf Personen beliebigen Alters. »⁹⁹

Ein besonderes Merkmal der *Philosophical Novels* ist deren Dialogform, dies mag einerseits mit antiken Vorbildern (z.B. Platon) korrespondieren, andererseits bietet der Dialog durch seine Struktur spezifische Vorteile: « Geschichten können sich also zweifach positiv auf die Denkfähigkeit der Schüler auswirken: einmal in der Interdependenz von Lesen und Denken und zum anderen in der Aufforderung zum gemeinsamen Dialog über das Gehörte. »¹⁰⁰ Die Dialogform als Einladung zum Austausch wird bei Lipman besonders hervorgehoben. Für ihn ist das Ziel, das Philosophieren in einer *community of inquiry* zu praktizieren.

Die Motivation zum Philosophieren soll dadurch angeregt werden, dass die Protagonisten von Lipmans *Philosophical Novels* Kinder sind, die ebenfalls philosophieren. « The modeling role of the text is of enormous importance. If our aim is to get children to do philosophy, then the text should provide a model of children doing philosophy. »¹⁰¹ Die Vorbildwirkung findet Lipman dabei nicht nur in den Figuren seiner *Novels*, sondern auch bei Philosoph/innen. Philosoph/innen müssen argumentativ klar vorgehen und ihre Vorgehensweise gut darstellen, dazu sollen die Kinder angeregt werden: « Wenn man also versucht, das Denken der Kinder zu verbessern, dann wendet man sich natürlich an Philosophen und studiert deren Schritte, die dann den Kindern nahegebracht werden und von diesen in ihren eigenen Dialog im Klassenraum übernommen werden. »¹⁰² Um dies zu erzielen, folgen die Philosophiestunden Lipmans einem bestimmten Konzept¹⁰³:

- (1) Die Stunde beginnt zunächst mit dem *reading*, wobei der Text innerhalb der Klassen gemeinsam mit verteilten Rollen laut vorgelesen werden soll. Dies stärkt das Zugehörigkeitsgefühl zum Text, ermöglicht gleichzeitig ein gemeinsames Leseerlebnis, in dem etwaige Verständnisschwierigkeiten sofort beseitigt werden können und gewährleistet eine Vertiefung des Lesestoffes.

⁹⁸ Ekkehard MARTENS (1999), S. 74

⁹⁹ Matthew LIPMAN, *Über den philosophischen Stil von Kindern* in: ZDP 1984 (1), S. 3

¹⁰⁰ Michael NIEWIEM (2001), S. 97

¹⁰¹ Matthew LIPMAN, *Philosophy: Educational Programs* in: Children: Thinking and Philosophy. Das philosophische Denken von Kindern, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1994, S. 20

¹⁰² Matthew LIPMAN (1984), S. 8

¹⁰³ vgl. Matthew LIPMAN (2009), S.31-33

(2) Im Anschluss daran setzt das *questioning* ein. « With the completion of the reading of the episode in the text, the teacher customarily invites those students who are puzzled or perplexed to formulate their puzzlement in the form of a question. »¹⁰⁴ Bereits während des Lesevorgangs sollten die Lehrpersonen auf die Reaktionen der Kinder achten. Wird eine besondere Verwunderung wahrgenommen, so sollen die Kinder dazu angeregt werden, diese in Form einer *Frage* zu formulieren. Diese Vorgehensweise erfordert von den Kindern bereits besondere Denkarbeit, da sie ihre Ausrufe des Erstaunens in direkte Fragen umformen müssen. An die Fragen der Kinder soll dann in der folgenden Diskussion angeschlossen werden.

(3) Der wichtigste Anhaltspunkt in den Philosophiestunden ist schließlich die *discussion*. Hierbei entscheiden die Kinder gemeinsam, welche Frage sie für besonders zentral erachten. Das Kind, das die ausgesuchte Frage gestellt hat, wird der erste Redner der Diskussion: « This student may be asked to say a few words about the sources of the question, the reasons for raising it, and why it seems important »¹⁰⁵ Die Wortmeldung soll dann auch die anderen Kinder dazu ermutigen, ihre Meinungen zu äußern.

Lipmans Ansatz sah sich oftmals der Kritik ausgesetzt, in das Gespräch zu lenkend einzugreifen, um bestimmte Themen zu erarbeiten. Die *Instructional Manuals* bestärken den Eindruck dahingehend, dass den Lehrer/innen bestimmte Leitfragen und Übungen vorgeschlagen werden, die zum Teil tatsächlich suggestiv wirken. Allerdings dürfen die *Instructional Manuals* nicht als Unterrichtsrezepte oder Handlungsanweisungen falsch verstanden werden, sie geben lediglich Anregungen für den Gebrauch der *Novels* im Unterricht.

Da das Philosophieren bei Lipman als eine gemeinsame Aktivität im Klassenverbund angesehen wird, spricht er sich deutlich dafür aus, diesen in eine *community of inquiry* umzuwandeln. Anne Margaret Sharp definiert diese „Gemeinschaft“ so:

« Such a community is a group of people who are willing to inquire together about issues that are of mutual interest in a collaborative, non-competitive fashion, and the process foster their own capabilities for creative, critical and caring thinking and good judgment making. »¹⁰⁶

Die *community of inquiry* verbindet sich durch gemeinsame Ziele und Regeln. Zentral sind hierbei unter anderen, dass die Gesprächsteilnehmer/innen sich gegenseitig zuhören, den eigenen Egozentrismus überwinden, indem sie auch andere Meinungen gelten lassen, sich in der Diskussion nicht zu übertreffen versuchen, sich gegenseitig in allen Facetten ernst nehmen und die Fragen der anderen als Ansatzpunkt der

¹⁰⁴ ebd. S. 31

¹⁰⁵ ebd. S. 32

¹⁰⁶ Ann Margaret SHARP, *The Community of Inquiry as Ritual Participation* in: Children Philosophize Worldwide, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S. 301

gemeinsamen Denkarbeit ansehen. Die Gruppe sollte das gemeinsame Ziel des besseren Verständnisses verfolgen, wobei die einzelnen Teilnehmer/innen auch vor einer Selbstkorrektur nicht zurückschrecken sollten.

Lipmans Ansatz hat eine Vielzahl von Anhänger/innen erworben, die darin, ebenso wie Lipman selbst, die Möglichkeit für eine grundlegende Reform des Schulsystems sehen, in dem weniger Wert auf die bloße Wissensvermittlung, als vielmehr auf die Vermittlung von Denkfähigkeiten gelegt wird. « Philosophieunterricht, der zu einer Förderung der Denkfähigkeit und somit zu einer methodischen Veränderung in sämtlichen anderen Fächern führt, kann als ein Therapeutikum für das ganze schulische System angesehen werden [...] » ¹⁰⁷

Lipmans Bemühungen um die Verbesserung des Schulwesens machen es schließlich deutlich, warum er zumeist als einer der wichtigsten Pioniere des Philosophierens mit Kindern weltweit genannt wird und weshalb seine Werke derartig oft rezipiert werden. Als eine wichtigste Vertreterin seiner Theorie in Österreich ist schließlich Daniela G. Camhy anzuführen. 1985 gründete sie das *Austrian Center of Philosophy with Children and Youth* mit Sitz in Graz. Ihr besonderer Verdienst sind die, nach und nach erscheinenden, Übersetzungen von Lipmans *Novels* und *Manual Instructions* ins Deutsche und die Ausbildungen, die sie nach Lipmans Konzept, für Lehrer/innen anbietet.

2. Der Ansatz Gareth Matthews

Die Bedeutung von Lipmans Vorgehensweise zeigt sich auch bei anderen Pionieren des Philosophierens mit Kindern. Obwohl Gareth Matthews Lipmans Arbeit nicht zum Ausgangspunkt zur Entwicklung seiner eigenen Methodik nimmt, finden sich in Matthews Werken doch einige Hinweise auf Lipman. So betont er die Bedeutung von Lipmans Programm zur Ermutigung von Kindern zum Philosophieren ¹⁰⁸.

Der Beginn von Gareth Matthews Ansatz, der in der Literatur einerseits als *literarisch-komparative Variante*¹⁰⁹, andererseits als *Sich-Wundern*¹¹⁰ bezeichnet wird, kann inspiriert durch ein Gespräch mit seiner damals 4-jährigen Tochter auf das Jahr 1963 datiert werden: « Es war 1963, als mir das erste Mal ein Zusammenhang zwischen Philosophie und Kindheit in den Sinn kam. » ¹¹¹ Von diesem Moment an begann er Gespräche mit Kindern, deren philosophisches Gehalt er erkannte, zu

¹⁰⁷ Michael NIEWIEM (2001), S. 95

¹⁰⁸ vgl. Gareth B. MATTHEWS (1995), S. 59

¹⁰⁹ vgl. Barbara BRÜNING (1985), S. 58-59

¹¹⁰ vgl. Ekkehard MARTENS (1999), S. 125-160

¹¹¹ Gareth B. MATTHEWS (1995), S. 7

sammeln und zu interpretieren. Die Erkenntnisse waren auch für seine Philosophie-Professur an der University Massachusetts in Amherst (USA) nicht unbedeutend, da er in seinen Kursen versuchte, das natürliche Staunen und philosophische Wundern, das er bei Kindern ausmachte, bei seinen Student/innen wieder zu erwecken.

« I first became interested in the philosophical thought of young children by worrying about how to teach introductory courses in philosophy to college students. Many students seemed to resist the idea that doing philosophy could be natural. In response to their resistance I hit on a strategy of showing them that as children many of them had already done philosophy. » ¹¹²

Matthews geht in seiner Philosophieauffassung davon aus, dass zumindest einige Kinder ihrer Welt staunend und mit philosophischen Fragen gegenüberstehen. Die philosophische Tätigkeit ist für ihn eine natürliche, die somit schon in der Kindheit einsetzen kann, aber nicht *muss*. « It suggests that the impulse to do philosophy comes very naturally to at least some members of the human race. To have philosophical thoughts is for them as natural as making music or playing games, and quite as much a part of being human. » ¹¹³ Es ist fraglich, ob ein Vergleich mit Musik und Spielen, die beide kulturell vermittelt und gelernt werden müssen, tatsächlich treffend ist. Zentral scheint aber, dass er den Kindern einen natürlichen Hang zum Philosophieren, der aus dem Staunen und der Verwunderung entsteht, die auch in der antiken Philosophiegeschichte der Anfang alles Philosophierens kennzeichnen, zusagt. Darum ist Matthews stets bemüht, die Aussagen der Kinder dahingehend zu analysieren, welche philosophischen Traditionen diesen zugrunde liegen. Matthews Werke sind zum Teil so aufgebaut, dass zunächst Diskussionen mit Kindern geschildert werden, die im Anschluss von Matthews mit dem Hinweis auf philosophischen Theorien interpretiert werden. So schildert Matthews ein bemerkenswertes Gespräch mit Kristin, einem 5-jährigen Mädchen:

« Sie lernte, Silben zu erkennen und sie auszusprechen, um Wörter erkennen zu können. Sie war sehr stolz auf ihren Erfolg. Wieder im Bett sitzend und mit ihrem Vater redend, merkte sie an: „Ich bin aber froh, daß es Buchstaben gibt.“ Kristins Vater war von dieser speziellen Äußerung von Dankbarkeit etwas überrascht. „Warum?“ fragte er. „Weil, wenn es keine Laute gäbe, gäbe es keine Wörter... Wenn es keine Wörter gäbe, könnten wir nicht denken, und wenn wir nicht denken könnten, gäbe es die Welt nicht. » ¹¹⁴

Matthews stellt sofort eine Verbindung zwischen dem Denken Kristins und des Philosophen Parmenides' und Bischof Berkeley fest.

¹¹² Gareth B. MATTHEWS (1980), S. vii

¹¹³ Gareth B. MATTHEWS, *Philosophy and Children's Literature* in: *Metaphilosophy*, January 1976 (Vol.7/No. 1), S.15

¹¹⁴ Gareth B. MATTHEWS, *Mit Kindern über die Welt nachdenken. Philosophie als vernunftgemäße Rekonstruktion kindlichen Fragens* in: *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*, hrsg. v. Ekkehard MARTENS u. Helmut SCHREIER, Agentur Dieck, Heinsberg, 1994, S. 27

Die Vorgehensweise Matthews, um das philosophische Denken von Kindern anhand konkreter Beispiele aus der Praxis zu beweisen, wendet sich somit gegen die gängige Meinung von Jean Piaget und der Entwicklungspsychologie, die eine philosophische Tätigkeit des Kindes für nicht angebracht empfinden. Bedenkt man das oben genannte Beispiel, fragt man sich unwillkürlich, ob eine philosophische Tätigkeit mit Kindern ein Philosophiestudium oder zumindest tiefe Kenntnisse in diesem Bereich verlangt. Bei Matthews findet sich die These, dass es durchaus helfen kann, die Techniken der Philosophie zu beherrschen, um sie gemeinsam mit den Kindern anzuwenden. Außerdem könne man nur, wenn man selbst ein Bewusstsein für die Philosophie hat, die philosophischen Fragen der Kinder als solche erkennen. « Als Philosophen, die ihr Leben dem Studium der philosophierenden Grundfragen widmen, können wir Lehrern und Eltern helfen, die naiv tiefgründigen Fragen der Kindheit zu *erkennen* und entsprechend zu würdigen. » ¹¹⁵

In gewisser Weise ist Matthews mit Adorno konform, der Kinder als Philosophen ansieht, denen das Philosophieren mit fortschreitendem Alter von Institutionen, wie der Schule, ausgetrieben wird. Matthews formuliert seine These, die sichtlich an Adorno angelehnt zu sein scheint, etwas vorsichtiger:

« I don't want to come right out and say that children are philosophers, or that philosophers are children - through there would be some point in saying each of those things. Instead I want to say this: what philosophers do (in rather disciplined and sustained ways) is much closer than is usually appreciated to what at least some children rather naturally do [...]. » ¹¹⁶

Was Matthews eindringlich zeigen möchte, ist, dass die Tätigkeit von Philosoph/innen, der von Kindern, die über die Welt staunen, kritische Fragen stellen und Hypothesen aufstellen, nicht unähnlich ist. Dennoch macht Matthews einige zentrale Unterschiede zwischen dem Denken von Philosoph/innen und Kindern aus. Laut ihm besitzen Kinder noch eine ganz natürliche Unschuld, die daraus hervorgeht, dass Kinder sich noch nicht an die Welt gewöhnt haben und dieser somit noch staunend gegenüberstehen. Im fortschreitenden Alter verliert das Kind schließlich seine Fragen, weil es *glaubt* - und daran trägt wesentlich die schulische Bildung bei - die Welt nun verstehen zu müssen. Während das Kind noch einen ganz natürlichen Hang zum Philosophieren hegen kann, muss diese Ursprünglichkeit beim Erwachsenen erst wieder hergestellt werden:

« Nicht nur, daß sie [die Kinder] ganz natürlich philosophieren; darüber hinaus besitzen Kinder eine Spontaneität und Ungezwungenheit, Perspektiven aufzuzeigen oder eine Sensibilität für Komplexes und in sich Widersprüchliches, die den meisten Erwachsenen schwerfällt. Der Erwachsene muß seine Naivität, die zum Philosophieren notwendig ist, geradezu kultivieren, dem Kind dagegen ist sie völlig geläufig. » ¹¹⁷

¹¹⁵ Gareth B. MATTHEWS (1995), S. 63

¹¹⁶ Gareth B. MATTHEWS (1976), S. 14 f.

¹¹⁷ Gareth B. MATTHEWS (1995), S. 187

Dieser Zustand der Naivität kann nur dadurch erreicht werden, indem die Erwachsenen versuchen etwas in sich wachzurufen, was sie bereits vergessen beziehungsweise verlernt haben. Obwohl sie darum bemüht sind, sich in diesen Zustand erneut hineinzusetzen, wird dieser allerdings nie wieder in seiner vollkommen Natürlichkeit hervortreten können. Aus diesem Grund unterscheidet sich die philosophische Tätigkeit von Kindern immer von der Erwachsener. « [...] and for at least this reason philosophy in children can't be exactly like philosophy in adults. » ¹¹⁸

Für Matthews scheint die Philosophie die direkte Rekonstruktion der Fragen zu sein, denen man sich schon in der Kindheit ausgesetzt sieht und die man im Erwachsenenalter nun mit steigender Erfahrung erneut zu beantworten sucht:

« Ich schlage vor, die Philosophie der Erwachsenen als ausgereifte Antwort auf kindliche Fragen zu sehen. Die Philosophie der Erwachsenen kann als eine Idealisierung der Kindheit betrachtet werden, als bewußte Rekonstruktion der besten Art und Weise, Sinn aus der Welt zu machen angesichts der Bedrohung für Verstand und Moral, denen sich das heranwachsende Kind ausgesetzt sieht. » ¹¹⁹

Wie bereits erwähnt, verliert das Kind schließlich, laut Matthews zwischen acht und zwölf Jahren ¹²⁰, den Hang zum Fragen-Stellen und Sich-Wundern. Dies geschieht nicht zuletzt durch die Schule, die dem Kind eintrichtert, nur vernünftige Fragen zu stellen. In den aufgezeichneten Gesprächen Matthews zeigt sich allerdings, dass auch ältere Kinder dem Philosophieren nicht abgeneigt sind, wenn man ihnen die Gelegenheit dazu bietet. So sehr Matthews allerdings den Verlust der Philosophie durch die Gewöhnung an die Welt und die schulische Erziehung kritisiert, gesteht er sich doch ein, dass Kinder einfach das Interesse an ihr verlieren können. So schreibt er über seinen Sohn, dessen Interesse nach zahlreichen, sich natürlich ergebenden, philosophischen Gesprächen verschwunden zu sein schien: « If John has trimmed his interests to conform to the expectations of the adult world around him, that's a shame. But if he has simply moved on to other interests, that's natural enough. There's more to life than philosophy. » ¹²¹ Matthews vertritt dementsprechend keineswegs die Auffassung, dass sich alle Kinder und Erwachsenen mit der Philosophie beschäftigen müssen. Für ihn ist das Philosophieren keine Kompetenz, die für gelungenes und glückliches Leben, wie etwa bei Epikur, notwendig ist. Dennoch sind die Vorteile des Sich-über-die-Welt-Wunderns nicht unübersehbar. Indem dadurch an das kreative Denken angeschlossen wird, bringt das Philosophieren eine wesentliche Verbesserung der Vorstellungskraft mit sich. Um dies zu erreichen, wird die Philosophie im Kindesalters spielerisch betrieben, sodass ihr lustbringender Charakter in den Vordergrund tritt. Stärker als bei Lipman tritt bei Matthews der Aspekt

¹¹⁸ Gareth B. MATTHEWS (1980), S. 94

¹¹⁹ Gareth B. MATTHEWS (1994), S. 26

¹²⁰ vgl. Gareth B. MATTHEWS (1995), S. 59

¹²¹ Gareth B. MATTHEWS (1980), S. 106

in den Vordergrund, dass die Philosophie dadurch vor allem auch Wert an sich sein kann.

Dieser fast spielerische Charakter der Philosophie wird auch durch die vielseitigen Methoden, die Matthews vorschlägt, stärker betont. Als Ausgangspunkt für Diskussionen wählt Matthews deswegen oftmals kreatives Material, wie Geschichten und Gedichte: « The primary need seems to be for stories, poems, and other creative works that have intrinsic interest and value for children, that stimulate imagination and generate wonder, and especially that encourage thoughtful discussion of questions of importance to children. »¹²² Hier zeigt sich, dass Matthews für die Auswahl seines Materials durchaus an das Alltagserleben der Kinder anschließen möchte. Ihm geht es zentral darum, dass die Kinder einen persönlichen Wert aus den Materialien ziehen können. Als passende Unterlagen führt Matthews beispielsweise Geschichten und Kinderbücher an: « It is writers - at least some writers - of children's stories who have been almost the only important adults to recognize that many children are naturally intrigued by philosophical questions. »¹²³ Es ist natürlich fraglich, ob den Schriftsteller/innen das philosophische Potential ihrer Werke bewusst ist, allerdings zeigt sich, dass sie kunstvoll an Themen, die Kinder interessieren, anknüpfen und sie auf erstaunliche Weise zum Weiterdenken anregen. Die Kreativität der Kinder kann dann dadurch geschult werden, indem die Bücher sie zu Gedankenreisen und -experimenten einladen und sie somit gezielter über ihre Welt nachdenken.

Genauso, wie Matthews die Aussagen der Kinder mit jenen von großen Philosoph/innen vergleicht, versucht er auch herauszuarbeiten, welche konkreten philosophischen Probleme sich aus den Kinderbüchern ablesen lassen. Diese Vorgehensweise macht deutlich, weshalb Barbara Brüning den Ansatz *literarisch-komparativ*¹²⁴ nennt.

Indem Matthews die philosophischen Themen nennt, die in Kinderbüchern vorzufinden sind, gibt er besonders Eltern und Lehrer/innen, die kaum oder keine philosophische Vorbildung besitzen, Anhaltspunkte, auf die sie sich im Gespräch mit den Kindern konzentrieren können, um deren Weiterdenken anzuregen. « Matthews gibt durch die Explikation philosophischer Probleme in Kinderbüchern in erster Linie den Eltern Hinweise, auf welche Themen sie beim Vorlesen achten können/sollten, bzw. bei welchen (Fach)philosophen sie weiterführende Erklärungen zu einzelnen Themen finden. »¹²⁵ Die Angaben, die Matthews macht, dienen also zur weiterführenden Information von interessierten Eltern, können aber gerade deswegen auch zu Schwierigkeiten führen. Erstens besteht die Gefahr, dass die Leitthemen, die Matthews hervorhebt, für Eltern und Lehrer/innen so wichtig erscheinen, dass sie

¹²² Terrell Ward BYNUM (1976), S. 3

¹²³ Gareth B. MATTHEWS (1980), S. 56

¹²⁴ vgl. Barbara BRÜNING (1985), S. 58

¹²⁵ Barbara BRÜNING (1985), S. 59

bewusst in das Gespräch eingreifen, um bestimmte philosophische Meinungen von den Kindern zu erlangen. Fraglich ist auch, inwieweit man die Kinder mit den philosophischen Traditionen, die ihrem Denken ähnlich sind, direkt konfrontieren sollte.

Matthews versucht sich selbst ebenfalls am Schreiben kurzer Geschichten für das Philosophieren mit Kindern, wenn er auch davon absieht ganze Bücher wie Lipman zu verfassen. Ihm geht es vielmehr darum, den Kindern die *Anfänge* von Geschichten vorzutragen und sie somit zum Weiterdenken oder zu einer bewussten Begriffsbildung¹²⁶ anzuregen. Die Geschichtenanfänge dienen dazu, die Rahmenbedingungen für das Philosophieren vorzugeben.

Als eines der bekanntesten Beispiele ist wohl die Abwandlung des philosophischen Problems *Das Schiff Theseus*¹²⁷ zu nennen: Matthews erzählt den Kindern die Geschichte von Fred, der beim Abendessen seiner Familie voller Begeisterung vom Schiff *Maria Magdalena* erzählt, das für ihn das älteste, segeltüchtige Schiff ist. Als er allerdings anmerkt, dass die Planken des Schiffes fast komplett durch neue ersetzt wurden, erklärt ihm seine Schwester, dass es sich dann wohl eher um ein neues Schiff handelt und nicht um das ursprüngliche.

Matthews Methode sieht schließlich vor, die Kinder nach dem Problem zu fragen, das der Geschichte zu Grunde liegt. Bei Freds Geschichte fiel es den Kindern nicht schwer, die passende Frage zu formulieren:

« „Das Problem ist, daß...wir sollen herausfinden, was was ist,“ erwiderte Donald. „Ist das Schiff das alte Schiff oder ist das Schiff nur ein Modell, ein Nachbau, eine Kopie des ursprünglichen Schiffs?“ »¹²⁸

Ausgehend von dieser Überlegung begannen die Kinder gemeinsam mit Matthews eine Diskussion über das Schiff und dessen „Seele“ zu führen. Für ihn war an der Diskussion besonders interessant, dass die Kinder keinerlei Schwierigkeiten hatten, Analogien (z.B. zu Autos) zu bilden und zum Teil rhetorisch auf einem durchaus hohen Niveau argumentierten « Alles ging wie selbstverständlich, und doch prasselten die Analogien, die rhetorischen Glanzlichter und die plötzlichen Einsichten wie ein Feuerwerk auf uns nieder. »¹²⁹ Hier liegt ein Beweis dafür, dass zumindest einige Kinder wirklich zu Äußerungen fähig sind, die ihnen von Erwachsenen oftmals nicht zugetraut werden. Hier mit einer Förderung anzusetzen, um die rhetorische Fingerfertigkeit weiter auszubauen, kann dementsprechend nur dienlich sein.

Matthews legt besonders Wert darauf, dass die Diskussion in einem gemeinsamen Prozess stattfindet, an dem er sich durch Nachfragen und Zusammenfassungen beteiligt. « Dabei verhält er sich jedoch nicht distanziert zu den verhandelten

¹²⁶ vgl. z.B. Gareth B. MATTHEWS, *Philosophische Gespräche mit Kindern*, Freese, Berlin, 1989, S. 24-31 (Kap. Glück)

¹²⁷ vgl. Gareth B. MATTHEWS (1989), S. 63-75

¹²⁸ Gareth B. MATTHEWS (1989), S. 66

¹²⁹ Gareth B. MATTHEWS (1989), S. 66

Problemen und den Antworten der Kinder, sondern verwickelt die Kinder in seine eigenen Überlegungen und Interessen, wie ein Meister seine Lehrlinge in seine Arbeit einbezieht. » ¹³⁰ Eine solche Vorgehensweise verlangt allerdings ein gefestigtes Vertrauensverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern.

Schließlich ist es für Matthews zentral, den Kindern aus ihren eigenen Gedanken ein Fazit liefern zu können. Aus diesem Grund hält er die wichtigsten Anhaltspunkte fest, um daraus das, von den Kindern personalisierte, Ende der Geschichte zu verfassen.

Doch Matthews geht es nicht alleine darum, selbst Geschichten zu verfassen, sondern er rechnet diese produktive Fähigkeit auch Kindern zu. Während beim Philosophieren mit Kindern oftmals der Schwerpunkt hauptsächlich auf das Gespräch gelegt wird, finden sich bei Matthews auch konkrete Beispiele, in denen er gemeinsam mit Kindern philosophische Dialoge geschrieben hat¹³¹.

3. Der sprach-analytische Ansatz

Einen anderen Ansatz konstituiert Judy Kyle in Anlehnung an die Spätphilosophie Wittgensteins. In der Literatur wird ihr Ansatz einerseits als *sprach-analytischer* ¹³², andererseits als *Begriffs-Bildung*¹³³ betitelt. Weitere Namen, die in Verbindung mit diesem Ansatz genannt werden, sind unter anderen Ronald Reed, Berrie Heesen und S.I. Miller ¹³⁴. Obwohl Anlehnungen an Lipmans Methodik ¹³⁵ erkennbar sind, geht Judy Kyle um einiges sprachanalytischer vor. Während bei Lipmans Arbeit eine Vielzahl von Schwerpunkten gelegt werden, von denen die Analyse und Klassifizierung von Begriffen nur eine Möglichkeit darstellt, möchte Kyle mit der Sprachanalyse ein Werkzeug zum Philosophieren mit Kindern etablieren.

Bei einer derart sprachanalytischen Vorgehensweise, sollen die Kinder unter anderen der Frage nachgehen, wie es zu einer bewussten Bildung von Begriffen kommt. Dabei sollen die Kinder erkennen, dass die Sprache auch einem kommunikativen Zweck folgt.

Ekkehard Martens arbeitet diesen Aspekt anhand einer Geschichte aus Peter Bichsels *Kindergeschichten* (1969) heraus ¹³⁶. Als Vorlage, um mit Kindern über Begriffe, deren

¹³⁰ Ekkehard MARTENS (1999), S. 147

¹³¹ vgl. Gareth B. MATTHEWS (1980), S. 96-106

¹³² vgl. Barbara BRÜNING (1985), S. 60-66

¹³³ vgl. Ekkehard MARTENS (1999), S. 97-124

¹³⁴ Barbara BRÜNING (1985) S. 60-66 / Ekkehard MARTENS S. 97-124

¹³⁵ vgl. Michael NIEWIEM (2001), S. 93-102

¹³⁶ vgl. Ekkehard MARTENS (1999), S. 99 / 105-107

Bildung und deren kommunikative Funktion zu sprechen, dient hierbei die Geschichte *Ein Tisch ist ein Tisch* ¹³⁷. In besagter Geschichte geht es um einen alten Mann, dessen Leben nach dem stetig gleichen Schema abläuft: « Der alte Mann machte morgens einen Spaziergang und nachmittags einen Spaziergang, sprach ein paar Worte mit seinem Nachbarn, und abends saß er an seinem Tisch. » ¹³⁸ Diesen Ablauf verfolgt er, bis er eines Tages glaubt, eine Veränderung zu spüren, als diese aber nicht eintritt, entschließt er sich voller Wut, selbst eine Änderung in seinem Leben zu bewirken, indem er die immer gleichen Gegenstände in seinem Zimmer neu benennt: « Dem Bett sagt er Bild. Dem Tisch sagte er Teppich. Dem Stuhl sagte er Wecker. Der Zeitung sagte er Bett. Dem Spiegel sagte er Stuhl. [...] » ¹³⁹ An diesem *Sprachspiel* findet der alte Mann derart gefallen, dass er beginnt alles in seiner Umgebung umzubenennen. Vollkommen in diesem Spiel aufgehend, vergisst er irgendwann die ursprünglichen Bedeutungen der Wörter.

« Der alte Mann im grauen Mantel konnte die Leute nicht mehr verstehen, das war nicht so schlimm. Viel schlimmer war, sie konnten ihn nicht mehr verstehen. Und deshalb sagte er nichts mehr. Er schwieg, sprach nur noch mit sich selbst, grüßte nicht einmal. » ¹⁴⁰

Anhand dieser Geschichte sollen die Kinder über den Gebrauch von Sprache nachdenken. So lustig es für Kinder auch sein kann, Geheimsprachen zu entwickeln, sie sollen durch die Geschichte darüber reflektieren, dass die Sprache auch einen sozialen Charakter aufweist, der geschichtlich und kulturell entstanden ist. Die Kinder sollen lernen kritisch über den Sprachgebrauch zu reflektieren. Sprache sollte demnach von den Kindern nicht nur als relevantes, geregeltes Verständigungsmittel erkannt und akzeptiert werden, sondern sie sollen erkennen, dass Sprache wirklichkeitsformend ist. Der Sprache und deren Gebrauch kritisch gegenüber zu stehen, ist ein zentrales Ziel dieser Methode. Dadurch wird die Argumentationsfähigkeit der Kinder gestärkt und eine Sensibilisierung für klarere Formulierungen geschaffen.

Dabei muss bedacht werden, dass Judy Kyle mit der Methode der Sprachanalyse den Kindern zwar ein Werkzeug für die Erreichung dieser Ziele mitgibt, es sich dabei für sie aber noch nicht um ein Philosophieren im eigentlichen Sinn handelt ¹⁴¹. Als Vorgehensweise dazu schlägt Judy Kyle die folgenden möglichen Schritte vor ¹⁴²:

(1) Modellfall (*model case*): Im Anschluss an die Geschichte sollen die Kinder sich darüber Gedanken machen, was man eindeutig als Tisch identifizieren kann.

¹³⁷ Peter BICHSEL, *Kindergeschichten*, Luchterhand, Neuwied / Berlin, 1969, S. 21-31

¹³⁸ Peter BICHSEL (1969), S. 22

¹³⁹ ebd. S. 26

¹⁴⁰ ebd. S. 30 f.

¹⁴¹ vgl. Barbara BRÜNING (1985), S. 60

¹⁴² die folgenden Begriffe wurden übernommen aus: Barbara BRÜNING (1985) S. 61 f. / die Beispiele stammen aus: Ekkehard MARTENS S. 107 f.

Gewünscht wäre hierbei, dass die Kinder Beispiele für den *Prototypen* beziehungsweise, in Anlehnung an Platon, die *Idee* eines Tisches nennen.

- (2) Entgegengesetzte Fälle (*contrary cases*): An die Kinder wird die Frage gerichtet, was es gäbe, was definitiv nicht als Tisch erkennbar ist. Zu diesem Zweck können die unterschiedlichsten Gegenstände (Kisten, Äpfel, Dosen etc.) in den Unterricht mitgebracht werden, anhand deren die Kinder diskutieren sollen, was (nicht) als Tisch durchgehen würde.
- (3) Grenzfälle (*borderline cases*): In Anlehnung an die *contrary cases* sollen die Kinder sich überlegen, was im Notfall noch als Tisch gelten könnte. Hier können die Kinder sich in eine Situation versetzen, in der sie keinen Tisch zur Verfügung haben, dieser aber notwendig ist. Bei dieser Diskussion kann auf kulturelle Unterschiede hingewiesen werden, sodass die Kinder erkennen, dass für sie ein Tisch vielleicht etwas anderes ist, als in einem anderen Land.
- (4) Erdachte Fälle (*invented cases*): Je nach Alter können die Kinder hier auf unterschiedliche Art und Weise ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Die Kinder sollen alle möglichen Arten von Tischen erfinden. Die Tische können besprochen, gezeichnet, beschrieben oder sogar gebastelt werden. Je ungewöhnlicher die Tische sind, desto besser.

Durch eine solche Vorgehensweise sollen den Kindern die Grenzen und Möglichkeiten von Sprache bewusst werden. Für Ekkehard Martens kommt es dadurch zu einer „Belebung“: « „Beleben“ des Denkens heißt Selbstbewegung anstelle von Fremdbewegung: „fixe Ideen“ aufbrechen, erweitern und in neue Bahnen lenken, das eigene Denken überprüfen und bereichern. »¹⁴³

Es zeigt sich hier, wo der Anfang des Philosophierens bei diesem Ansatz deutlich auszumachen ist, und dass es nicht darum geht, den Kinder aufzuzeigen, dass die Sprache ein starres Konstrukt ist, dem sie sich unterwerfen müssen. Vielmehr sollen die Kinder dazu befähigt werden, über Sprache zu reflektieren, sich in Anlehnung an Wittgenstein auch an Sprachspielen zu versuchen und ihr Denken (und damit verbunden auch ihren Sprachgebrauch) an sich zu verbessern.

¹⁴³ Ekkehard MARTENS S. 110

III. ABSCHNITT: PHILOSOPHIEREN IN DER VOLKSSCHULE

A. ALLGEMEINES

Wie zuvor bereits erwähnt, erscheint die Philosophie oft mit einem düsteren Antlitz. Anstatt den Versuch sie allen zugänglich zu machen, herrscht weitläufig die - durchwegs falsche - Meinung vor, sie könne nur von reiferen Menschen praktiziert werden. Dadurch verlagert sie sich immer mehr auf die Universitäten, wo sie als stark akademische Disziplin (miss)verstanden wird. Die hier dargelegten Aussagen aus der Philosophiegeschichte und die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ansätzen zum Philosophieren mit Kindern, die sich in den letzten Jahrzehnten auf der ganzen Welt etabliert haben, zeigen allerdings eine Tendenz, die in die andere Richtung weist. Zunehmend wird das Philosophieren auch in jüngeren Jahren praktiziert. Das Philosophieren entwickelt sich immer mehr hin zu einer lustvollen und freudebringenden Tätigkeit, die gerade deswegen auch mit und von Kindern praktiziert werden kann.

Obgleich die zuvor genannten Aussagen durchaus dafür sprechen, dass eine philosophische Praxis mit Kindern bereits in der Vergangenheit betrieben wurde, muss man, um die Tätigkeit tatsächlich zielführend einsetzen zu können, die Voraussetzungen der Kinder, sowohl im kognitiven, wie auch im emotionalen und sozialen Kontext, genauer beleuchten. So muss man zweifellos das Philosophieren in einem Kindergarten anders konzipieren, als in einer Volksschule oder gar in einer höherbildenden Schule. Gerade, da mit dem Schuleintritt wesentliche Änderungen im Verhalten und Erleben der Kinder auftreten, muss auf die neuen Bedürfnisse gerade beim Philosophieren explizit eingegangen werden. Um dieser Forderung folgen zu können, soll zunächst überlegt werden, warum gerade die Institution Volksschule für das Philosophieren als leistungsbringender Platz angesehen werden kann. Im Anschluss daran sollen die kognitiven, emotionalen und sozialen Voraussetzungen der Kinder dargestellt und daraus Konsequenzen für das Philosophieren abgeleitet werden.

B. DIE WAHL DER ALTERSKLASSE

Am Anfang allen Philosophierens steht das Sich-Wundern über die Welt. Somit handelt es sich dabei um eine Fähigkeit, die für die Philosophen von größter Wichtigkeit ist: « Die Fähigkeit, uns zu wundern, ist das einzige, was wir brauchen, um gute

Philosophen zu werden. » ¹⁴⁴ Am Anfang jedes Menschenlebens steht ebenfalls dieses Sich-Wundern. Kinder stehen der Welt noch fragend gegenüber, jede neue Erfahrung ist für sie einzigartig, weil sie so etwas noch nicht erlebt haben. Sobald das Kind dann die Sprache erlernt, drückt es seine Verwunderung in zahlreichen Fragen aus, die sich zumeist an Erwachsene richten. Doch nach und nach ist ein exponentieller Rückgang dieser Fragen zu erkennen. Das Kind scheint sich an die Welt zu gewöhnen und seine Fragen zu vergessen. Bei diesem Vorgang scheint die Schule einen nicht unbedeutenden Beitrag zu leisten. Der Vorwurf richtet sich dabei indirekt gegen die Lehrpersonen, denen zumeist die Schuld zugeschrieben wird, dass die Kinder mit der Zeit ihre Neugierde und fragende Haltung verlieren:

« Dann muß uns natürlich der implizite Vorwurf unangenehm sein, daß gerade wir erwachsenen Lehrer schuld daran sein könnten, daß Kinder und Schüler später fast krampfhaft zum Philosophieren motiviert werden müssen oder gar generell nach einem resignativen Fazit als Fragezeichen in die Schule kommen und sie als Ausrufungszeichen verlassen: sie „wissen“ alles und interessieren sich für nichts. » ¹⁴⁵

Die hier sehr plakativ geäußerte Meinung Martens ist leider heutzutage eine traurige Realität im Schulalltag. Kaum betreten die jungen Kinder die Schule, sehen sie sich mit einer neuen, „erwachsenen“ Lebensform konfrontiert, an die sie sich schlagartig anpassen müssen. Das neue Schulkind sieht sich von Anfang an einer neuen, starken Autorität ausgesetzt, muss mit bis dahin unbekannten Regeln konform gehen und die hierarchische Ordnung als solche unhinterfragt anerkennen. Über ein erschreckendes Beispiel der Autorität in der Schule schreibt Berrie Heesen, der die Lage eines Mädchens beschreibt, das nicht mehr zur Schule gehen wollte : « In ihrer Klasse wurde den anderen Kindern ab und zu der Mund mit Heftpflaster zugeklebt. » ¹⁴⁶ Dieses Beispiel führt klar vor Augen, dass in manchen Unterrichtsstunden - heutzutage zwar mit anderen Methoden, was allerdings nicht minder erschreckend ist - die Meinung der Kinder nicht erwünscht ist. Kinder verlernen es Fragen zu stellen und ihre Meinung zu äußern, weil sie lernen müssen, dass diese von den Erwachsenen oft nicht geduldet beziehungsweise anerkannt werden. Meinungen werden den Kindern in manchen Klassen aufdiktiert, ohne, dass ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich selbst eine Meinung, die sie als ihre eigene anerkennen können, zu bilden. Doch so wird kein Kind zum eigenständigem Denken erzogen. Denn: « Ich werde später nur eigenständig und kreativ denken, wenn ich es gewöhnt bin. » ¹⁴⁷

In der Schule gelten allerdings die Lehrpersonen als Leitprinzip, dem die Kinder Folge zu leisten haben. « The adults are in charge, and the students have very little to

¹⁴⁴ Jostein GAARDER, *Sofies Welt*, dtv, München, 1998, S. 23

¹⁴⁵ Ekkehard MARTENS (1980), S. 81

¹⁴⁶ Berrie HEESEN, *Freimütigkeit - Kann das Philosophieren mit Kindern die Grundschule verbessern?* in: ZDP 1991 (1), S. 17

¹⁴⁷ Christophe RUDE (2012), S. 82

say about what goes on during the school day. » ¹⁴⁸ Gerade in der Anerkennung des hierarchischen Systems und der vollkommenen Autorität der Lehrpersonen dürfte auch ein Grund für das Verlernen des Staunens und Fragen liegen. Kinder wünschen sich Anerkennung durch Erwachsene, zu Zeiten des Schuleintritts insbesondere durch ihre Lehrer/innen. Um die Anerkennung der Erwachsenen nicht zu verlieren, scheuen sich Kinder oftmals davor Fragen zu stellen, die sie als „dumm“ entlarven könnten. In der heute dominierenden leistungsorientierten Gesellschaft, scheinen sich manche Kinder regelrecht davor zu fürchten, dass ihre Unwissenheit entdeckt wird. Doch gerade seine eigene Unwissenheit zu erkennen, ist eine Möglichkeit, um in ein philosophisches Gespräch einzusteigen. Doch die Unwissenheit über die Welt, das Erstaunen, in das sie uns immer wieder versetzen kann, verlernen Kinder mit dem Schuleintritt. Ein weiterer Grund für das Verlernen des Staunens ist wohl die, in der Schulzeit plötzlich einsetzende Vermittlung von Faktenwissen. Durch die Antworten der Lehrer/innen glaubt das Kind die Welt zu kennen. Die Fragen erscheinen ihm nun nicht mehr sinnvoll, da es die Antworten darauf schon zu wissen glaubt. Mit jeder Frage, die das Kind zu beantworten glaubt, scheint es mehr und mehr die Verwunderung über die Welt zu vergessen. « Und sich über das Leben zu wundern, ist nicht etwas, das wir lernen, sondern etwas, das wir vergessen. » ¹⁴⁹ Anstatt diesen Prozess des Verlernens mit dem schulischen Unterricht zu unterstützen, sollte die Schule versuchen dieser Entwicklung entgegenzuwirken. Da die wesentlichen Voraussetzungen für das Philosophieren - besonders das Staunen - ab dem Zeitpunkt des Schuleintritts zu verschwinden scheinen, müsste man gerade hier mit einem philosophischen Unterricht ansetzen. Kinder sollten von Anfang an daran gewöhnt werden, sich nicht so sehr an die Welt zu gewöhnen, dass sie sie nicht mehr in Staunen versetzen kann. « Wenn die Kinder mit der Schule beginnen, mit sechs oder sieben Jahren, bevor sie sich ganz an das wundersame Leben gewöhnt haben, könnte die Schule die Fragen lebendig erhalten. » ¹⁵⁰ Denn gerade die Fragen der Kinder sind eine wunderbare Quelle der Fantasie und der Kreativität.

Ein Schulunterricht, der die Fragen der Kinder erhalten will, müsste allerdings grundlegenden Veränderungen unterzogen werden. So dürfen sich Lehrer/innen nicht als bloße Wissensvermittler sehen. Unterrichten kann nicht heißen, leere Eimer mit Faktenwissen zu befüllen, sondern sollte eher dazu dienen, ein Feuer für Leidenschaften zu entzünden. Lehrpersonen sollten es sich zur Aufgabe machen, ihre Schüler/innen zu guten Menschen zu erziehen, die als Erwachsene ein selbstbestimmtes und gutes Leben führen können. Dazu müsste man sich von der bloßen Wissensvermittlung in Schulen abwenden und sich mehr auf Fähigkeiten und Fertigkeiten ausrichten, die es dem Menschen erlauben, das Leben selbst und nach dem besten Gewissen beschreiten zu können. Dazu müssen die Kinder allerdings früh

¹⁴⁸ Jana MOHR LONE, *Does Philosophy for Children Belong in School at All?* in: *Analytic Teaching* Vol. 21, No. 2, S.152

¹⁴⁹ Eckhard NORDHOFEN (1994), S. 139

¹⁵⁰ ebd.

lernen, was sie für sich selbst als gutes Leben ansehen. Über die Chancen ihres eigenen Lebens reflektieren zu können, heißt dann auch vorbereiteter Krisensituationen bewältigen zu können. Den Kindern ein besseres Leben zu ermöglichen, ist mitunter eines der wichtigsten Ziele des Philosophierens mit Kindern. So antwortete Lipman in einem Interview auf die Frage: « Would the last goal of Philosophy for Children be to attain a better cognitive level or to attain a better life »¹⁵¹ mit: « A better life. There is no doubt. Knowledge is not an end. We want to build human life, human experience, so that it will be richer, more pleasant, more appreciated. »¹⁵² Damit wird deutlich, dass das Philosophieren nicht nur zu einem reinen Unterrichtsprinzip werden darf, das im Curriculum Platz findet und dem ein gewisser Prozentsatz an wöchentlicher Zeit gewidmet wird.

« Das Philosophieren soll vom Bildungsprinzip zum Lebensprinzip werden, das irgendwann nicht mehr angeleitet werden muss, sondern das Kind auf dem Weg zum Erwachsenwerden begleitet und dabei unterstützt, sich in Welt und Gesellschaft zu orientieren und zurechtzufinden. »¹⁵³

Gerade da der Besuch einer Volksschule in Österreich nahezu verpflichtend für alle ist, kann man, indem man das Philosophieren hier verankert, allen Kindern die Möglichkeit geben, daraus für ihre Zukunft das bestmögliche zu schöpfen. Die Rahmenbedingungen sind hier zunächst für alle Kinder gleich. Während im Regelunterricht häufig die Zeit ein großes Problem darstellt, da alle Kinder ziemlich zur selben Zeit dasselbe Wissen erwerben müssen und es kaum - außer im Förderunterricht und bei konkreten Differenzierungsversuchen, die leider viel zu selten konsequent umgesetzt werden - Möglichkeiten zum Ausgleich von Unsicherheiten gibt, spielt der Zeitfaktor beim Philosophieren eine geringere, wenn auch nicht komplett unwesentliche Rolle.

Gerade in den stark heterogenen Klassen in Wien kann das Philosophieren als Chance und Hilfestellung für das Erwachsenwerden für alle Kinder gleichsam angesehen werden. Bildung, die sich eng mit dem Philosophieren verknüpft, öffnet den Kindern, aber auch den Lehrer/innen und dem Schulsystem, an sich neue Türen für ein besseres Zusammenleben und einen fruchtbringenden Unterricht, an dem die Schüler/innen sich kompetent selbst beteiligen können.

« Philosophy for children has the potential to help children to bring meaning to their experiences and perhaps enable them to think for themselves about the experience of school and the ways it might be transformed. »¹⁵⁴

¹⁵¹ Eulalia BOSCH, *An Interview with Matthew Lipman* in: *Analytic Teaching*, Vol. 18, No.1, S. 4

¹⁵² Eckhard NORDHOFEN (1994), S. 139

¹⁵³ Christophe RUDE (2012), S. 58

¹⁵⁴ Jana MOHR LONE (2001/2), S.156

Daraus lassen sich nunmehr einige Thesen ableiten, die für ein Philosophieren mit Kindern, das explizit an der Institution Volksschule umgesetzt wird, sprechen. Diese seien hier prägnant zusammengefasst:

- (1) Mit dem Eintritt in die Volksschule verliert das Kind die, als natürlich geltende, Fähigkeit des Staunens. Indem man bereits ab Beginn der Volksschule dieses Sich-Wundern fördert, kann dieser Entwicklung entgegengewirkt werden.
- (2) Die aus dem Staunen hervorgehenden Fragen des Kindes werden durch die Vermittlung von bloßem Faktenwissen stark reduziert. Das Kind erhält fertige Antworten und verdrängt jene Fragen, auf die es keine Antworten erhält, aus Angst vor der eigenen Unwissenheit. Durch das Philosophieren mit Kindern können die Fragen des Kindes wieder verstärkt in den Vordergrund treten und aufgezeigt werden, dass die Unwissenheit durchaus zulässig und notwendig für das eigene Lernen ist.
- (3) Schulen sehen sich oft als zentralen Ort der Wissensvermittlung an. Dies hängt zum großen Teil mit der Leistungskultur zusammen, die sich in den Schulen herausgebildet hat. Den Kindern wird Wissen vermittelt, das sie bei Tests reproduzieren müssen (lediglich die derzeitigen Kompetenzmodelle versuchen hier ansatzweise ein neues Unterrichts- und Testungsverhalten zu etablieren). Dadurch bleibt wenig bis kein Platz, die Schüler/innen darin zu stärken, ihre eigene Meinung zu bilden und damit argumentativ umzugehen. Indem die Institution Schule, speziell durch das Philosophieren mit Kindern, der selbständigen Meinungsbildung mehr Raum gibt, kann ein wichtiger Grundsatz des Unterrichts erfüllt werden: selbständige und mündige Bürger/innen zu erziehen.
- (4) In der heutigen stark heterogenen Gesellschaft erscheint die Institution Schule als Fixpunkt, der für fast alle Kinder verpflichtend zu absolvieren ist. Indem das Philosophieren mit Kindern in der Volksschule etabliert wird, können die daraus resultierenden Möglichkeiten, zum Beispiel für die Persönlichkeitsbildung, für alle Kinder gleichermaßen zugänglich gemacht werden. So könnte das Philosophieren mit Kindern sich von einer bloßen Begabtenförderung oder einer Freizeitaktivität, in die motivierte und interessierte Eltern ihre Kinder schicken, tatsächlich zu einem Lebensprinzip für alle entwickeln.
- (5) Indem die Kinder in einem philosophischen Diskurs in der Schule dazu animiert werden, auch über das System der Schule an sich zu reflektieren, können sie sich von passiven Empfänger/innen der Bildung zu aktiven Mitgestalter/innen ihres eigenen schulischen Lernens entwickeln. Insofern dies möglich ist, kann dadurch die Freude am Lernen und die Individualität der Schüler/innen stärker hervortreten. Dies kann zu einem tiefgreifenden, für alle Beteiligten positiven, Wandel des Schulsystems beitragen.

C. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE VORAUSSETZUNGEN

Um mit Kindern adäquat philosophieren zu können, muss man dort ansetzen, wo die Kinder in ihrem jeweiligen Entwicklungsstand stehen. Ein Philosophieren, das zu früh zu viel von den Kindern verlangt, mündet wahrscheinlich in Frustrationen. Wichtig ist zu wissen, dass Kinder im Alter des Schuleintritts an der Welt zweifeln. Das Philosophieren sollte an diesen Zweifeln anschließen und sie zum Thema von Gesprächen machen, in denen sie reflektiert und hinterfragt werden. Andererseits muss man sich davor hüten, die Zweifel durch eine an die Altersklasse unangepasste Methodik noch weiter zu verstärken. Auf keinen Fall sollten die Zweifel der Kinder aber übergangen werden.

Weiters müssen die hier aufgezählten Voraussetzungen und Konsequenzen mit Vorsicht genossen werden. Gerade beim Philosophieren mit Kindern sind pauschale Aussagen schwierig zu treffen. Die hier angesprochenen kognitiven, sozialen und emotionalen Voraussetzungen dienen als Grundlage, die aus Forschungen der Entwicklungspsychologie stammen. Dennoch können sie nicht global für alle Kinder geltend gemacht werden. Um passende Methoden und Themen für eine Schulklasse zu finden, muss die Gruppe als solche selbst analysiert und die Kinder müssen als Individuen mit unterschiedlichen Entwicklungsständen, Voraussetzungen und Bedürfnissen respektiert werden. Nur ein Philosophieren, das sich auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einlässt, kann somit für alle ertragreich gestaltet werden.

1. Soziale Faktoren und Moralentwicklung

Zu Beginn sei hier auf die sozialen Faktoren eingegangen, die sich mit dem Eintritt in die Schule verändern und somit auch die Möglichkeiten des Philosophierens verändern. Indem das Kind in der Schule einer für es bis dahin neuen Umwelt und neuen Beziehungskonstellationen ausgesetzt wird, verändert sich ab diesem Moment auch sein Erleben und Lernverhalten. « Nach OERTER (1987) ist Schule, sowohl was ihre räumliche Abgegrenztheit, als auch was die Tätigkeiten in ihr betrifft, eine Umwelteinheit, die ein für sich funktionierendes System darstellt - ein Setting. »¹⁵⁵ Die Schule wird als System aufgefasst, in dem eigene Regeln und Rahmenbedingungen geltend gemacht werden, die sich wesentlich von denen unterscheiden, mit denen das Kind sich zuvor daheim und im Kindergarten konfrontiert sah. Dass das Kind sich mit einer neuen Umwelt auseinandersetzen muss, scheint wesentlich für die Loslösung von den Eltern zu sein, deren erster Schritt sich mit dem Eintritt in die Volksschule vollzieht. « Für die Entwicklung des Kindes ist das

¹⁵⁵ Lotte SCHENK-DANZINGER, *Entwicklungspsychologie*, 1.Auflage; völlig neu bearbeitet von Karl RIEDER. Wien, 2002, S.211

insoferne von besonderer Bedeutung, weil es dadurch einen großen Schritt von der Familie weg hin zur Verselbstständigung machen kann » ¹⁵⁶ Die ersten neuen Sozialkontakte, sowie das folgende Zusammenleben in der Klasse kann dabei prägenden Charakter haben.

Innerhalb des schulischen Rahmens sollte den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigene Meinung zu verschiedenen Themen zu erkunden, um somit einen Schritt weiter in die Selbstständigkeit wagen zu können. Ein guter Unterricht wird dem Kind in dieser Phase genügend Werkzeug vermitteln, um die Eigenständigkeit entdecken zu können. Das Philosophieren kann hier als gezielte Maßnahme zur Förderung angesehen werden.

Weiters erfährt das Kind mit dem Schuleintritt zum ersten Mal die Herausbildung von sozialen Strukturen und Ordnungen. Obwohl das Kind sich diesen zunächst passiv fügt, verspürt es doch einen Drang dazuzugehören.

« Zwar ist der Sechs- bis Siebenjährige noch nicht fähig, das Gruppenleben selbst zu gestalten, aber er will *teilhaben, dabeisein, dazugehören*, er will, und das ist ein wesentlicher Unterschied gegenüber dem Vorschulalter, *Rollenträger* sein, der kraft seines Amtes zu Ansehen gelangen kann. » ¹⁵⁷

Das zeigt sich insbesondere daran, dass die meisten Kinder beim Schuleintritt sehr offen für Kontakte und neue (nicht selten wechselnde) Freundschaften sind. Mit fortschreitenden Schuljahren festigt sich dann die Klassenstruktur, sodass Außenseiter- und Führungspositionen sich klar herauskristallisieren. Diese Strukturen sollten sie Bestandteil einer gemeinsamen Reflexion sein und auch aufgebrochen werden können. Dies kann beispielsweise durch die Herausbildung einer *community of inquiry* geschehen, in der die Meinung jedes einzelnen Kindes zählt und in der Achtung und Respekt voreinander zu einem der höchsten Werte zählen.

Aus dem oben genannten Zitat geht weiters hervor, dass Kinder ab diesem Alter bewusst nach Anerkennung suchen. Diese versuchen sie entweder durch spezifische Rollen in ihrer Gruppe zu finden, oder durch die Anerkennung der Lehrperson.

Die Lehrpersonen werden mit dem Schuleintritt zu neuen Bezugspersonen, von denen die Kinder sich Aufmerksamkeit, Anerkennung und später auch Gerechtigkeit wünschen. Hier zeigt sich eine Schwierigkeit, wenn man mit Kindern der eigenen Klasse philosophische Gespräche führen möchte. Kinder, die noch nach Anerkennung der Lehrpersonen verlangen, werden versuchen ihre Fragen und Antworten so zu formulieren, dass sie, wie sie glauben, die Erwartungen der Lehrer/innen erfüllen. Aus diesem Grund ist es wichtig bereits von Anfang an ein Verhältnis zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen zu etablieren, das auf Offenheit und gegenseitigen Respekt

¹⁵⁶ ebd.

¹⁵⁷ Lotte SCHENK-DANZINGER, *Entwicklung - Sozialisation - Erziehung. Schul- und Jugendalter*, Klett-Cotta, Wien, 1991, S.34

aufbaut. Nur so kann eine Hürde, die sich für das Philosophieren in der Volksschule stellt, überwunden werden.

Nachdem im Laufe der Schulzeit immer mehr eine Verschiebung weg von den Lehrpersonen, hin zu den Mitschüler/innen auftritt, sind diese für die moralische Entwicklung der Kinder ausschlaggebend. Im Rahmen der Ausbildung einer neuen informellen Ordnung, die « dem Schutz der Gruppe nach außen sowie der Sicherung des Zusammenlebens »¹⁵⁸ dient, treten gruppendynamische Prozesse auf, die großen Einfluss auf die Meinungsbildung nehmen können. « Im Rahmen der informellen Ordnung bildet sich ein für alle *verbindliches Wertsystem* heraus, welches das Zusammenleben sichert. »¹⁵⁹ Um dieses Wertsystem zu legitimieren, muss es zunächst von allen Gruppenmitgliedern akzeptiert werden. Mit der Ausbildung unterschiedlicher Wertsysteme in Gruppen erhöht sich allerdings auch die Wahrscheinlichkeit für Rivalitäten und Aggressionen. Hier kann das gemeinsame Philosophieren helfen, den Kindern zu lernen, unterschiedliche Meinungen zu akzeptieren und diesen argumentativ und nicht mit Aggressivität zu begegnen.

Im Laufe der Schulzeit verändert sich beim Kind die Art und Weise Urteile zu fällen. Indem das Kind nun die Fähigkeit erwirbt, verschiedene Facetten einer Thematik zueinander in Beziehung zu setzen und zu reflektieren, wird erstmals eine dynamische Urteilsbildung möglich¹⁶⁰. Die bedeutendsten, wenn auch für das Philosophieren mit Kindern nicht unumstrittenen, Theorien und Untersuchungen zur Moralentwicklungen gehen auf Jean Piaget und Lawrence Kohlberg zurück. Ihre, für das Philosophieren mit Kindern relevanten, Ergebnisse sollen im Folgenden dargelegt werden.

Piaget stellt seine Überlegungen, wie das moralische Urteil beim Kind entsteht, ausgehend von einem Spiel mit Murmeln und dessen Regeln, auf. Diese Vorgehensweise begründet er: « Jede Moral ist ein System von Regeln, und der Kern jedes Sittlichkeit besteht in der Achtung, welche das Individuum für diese Regeln empfindet. »¹⁶¹ Indem die Moral als ein System von Regeln aufgefasst wird, kann deren Entwicklung zumindest in Grundzügen ausgehend von einem Spiel untersucht werden. Durch seine Forschungen erkennt Piaget schließlich drei konkrete Stufen, auf Basis derer sich die Moral beim Kind entwickelt. Die erste - als vormoralisch bezeichnete - Stufe ist für Piagets Auseinandersetzungen nicht von besonders großer Bedeutung, « da es unseren Gegenstand nicht unmittelbar betrifft. »¹⁶² Wesentlich bedeutender sind allerdings die darauffolgenden Stufen - jene der *Heteronomie* und der *Autonomie*. In den hier angeführten Überlegungen soll zunächst auf die Stufe der *Heteronomie*, die bei Piaget notwendige Voraussetzung für

¹⁵⁸ Lotte SCHENK-DANZINGER (2002), S.230

¹⁵⁹ ebd. S.231

¹⁶⁰ vgl. ebd. S.212

¹⁶¹ Jean PIAGET, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Klett-Cotta im dtv, München, 1986, S. 23

¹⁶² ebd. S. 41

das Erlangen des nächsten Stadiums ist, kurz beleuchtet werden. « Dieses zweite Stadium beginnt zu dem Zeitpunkt, an welchem das Kind durch Nachahmung oder sprachlichen Austausch sich anschickt, den von außen empfangenen Regeln entsprechend zu spielen. »¹⁶³ Das Kind, das sich nun aus der vormoralischen Phase erhebt, nimmt unreflektiert die Regeln und Gesetze seiner Umgebung - besonders der Eltern - an. In diesem Stadium beharrt das Kind, in Loyalität zur Autorität, auf die penible Einhaltung der Regeln: « die Regeln dieses Spiels [betrachtet das Kind] als heilig und unantastbar: es weigert sich, die Spielregeln zu ändern und behauptet, jede Abweichung, selbst wenn sie allgemein anerkannt wurde, wäre ein Fehler. »¹⁶⁴ Dieses Verhalten, das Piaget allgemein bei 6-jährigen ¹⁶⁵ Kindern erkennt, weist daraufhin, dass Kinder in diesem Stadium Regeln als etwas Übermenschliches ansehen, das sie nicht beeinflussen können. Aus diesem Grund würde in diesem Alter die Möglichkeit mit Kindern über moralische Handlungen zu diskutieren, nicht ohne Weiteres umgesetzt werden können, da das Kind noch zu stark auf die Regeln von Autoritäten beharrt und noch nicht die notwendigen Fähigkeiten zur Abstraktion, Reflexion und eigenen Urteilsbildung beherrscht.

Konkret auf moralische Wertungen umgelegt, ortet Piaget hier den *moralischen Realismus* beim Kind. « Wir werden als *Moralischen Realismus* die Neigung des Kindes bezeichnen, die Pflichten und die sich auf sie beziehenden Werte als für sich, unabhängig vom Bewußtsein existierend und sich gleichsam obligatorisch aufzwingend, zu betrachten [...] »¹⁶⁶ Für den *moralischen Realismus* setzt Piaget drei Prinzipien voraus ¹⁶⁷ : (1) Handlungen werden nur dann als gut anerkannt, wenn sie den Regeln folgen. (2) Die Regeln werden wörtlich befolgt. (3) Handlungen werden objektiv nach ihren materiellen Folgen beurteilt.

Ein wichtiger Übergang erfolgt dann mit dem Eintritt in das nächste Stadium, dem der Autonomie: « die Spielregel erscheint dem Kinde nicht mehr als ein Gesetz, das von außen kommt, und insofern heilig ist, als es von den Erwachsenen auferlegt wurde, sondern als das Ergebnis eines freien Entschlusses, das in dem Maße geachtet wird, als es auf gegenseitigem Übereinkommen beruht. »¹⁶⁸ Möchte man Piaget hier auf das Philosophieren mit Kindern umlegen, so könnte man ab diesem Moment die Fähigkeit der Kinder erkennen, in einen gemeinsamen Diskurs über Regeln und Moral zu treten. Für die Kinder dieses Stadiums ist es relevant zu einem Konsens über Regeln zu gelangen, damit die Regeln nicht nur von der Gruppe, sondern auch vom Kind selbst anerkannt werden können:

¹⁶³ ebd. S. 69

¹⁶⁴ ebd. S. 70

¹⁶⁵ vgl. ebd.

¹⁶⁶ ebd. S. 137

¹⁶⁷ vgl. ebd. S. 137 f.

¹⁶⁸ ebd. S. 70

« Es [das Kind] glaubt nicht mehr, alles sei in der Vergangenheit aufs beste geregelt worden, und das einzige Mittel zur Vermeidung von Mißbräuchen wäre die fromme Achtung vor den festgelegten Gebräuchen. Es glaubt an den Wert der Erfahrung, sofern dieser Wert durch die kollektive Meinung bestätigt wird. »¹⁶⁹

In dieser Phase, die allerdings erst um das 10. oder 11. Lebensjahr auftritt, bemerkt das Kind, dass es nicht nur auf die Gegebenheiten der Umwelt reagieren, sondern auch aktiv in die Geschehnisse eingreifen kann. Dieses Eingreifen geschieht aber immer auf Basis eines Miteinanders. Im Stadium der Heteronomie herrscht deutlich Egozentrismus und Zwang beim Kind vor, welche aber auf der Stufe der Autonomie allmählich von Vereinigung, Zusammenarbeit und Autonomie abgelöst werden¹⁷⁰ «Indem das Kind die Regeln verändert, d.h. indem er selbst Gesetzgeber und höchste Autorität in dieser Demokratie wird [...], wird sich das Kind der Daseinsberechtigung der Gesetze bewußt. »¹⁷¹

Diese Entwicklung ist für das ethische Denken relevant:

« Daher ist die Zusammenarbeit ein Element der Persönlichkeit, insofern man unter Persönlichkeit weder das unbewußte Ich des kindlichen Egozentrismus, noch das anarchische Ich des Egoismus überhaupt versteht, sondern das Ich, das sich ein- und unterordnet, um sich den Normen der Gegenseitigkeit und der objektiven Diskussion entsprechend Achtung zu verschaffen. »¹⁷²

In diesem Stadium kann das Kind sich objektiv an Diskussionen der Regelbildung betätigen, bezieht aber nicht nur seinen Standpunkt ein, sondern hat die ganze Gruppe, als deren Teil das Kind nun zu verstehen ist, im Blick seiner Überlegungen. Wichtig ist hierbei, dass die Zusammenarbeit, in der neue Regeln entstehen können, ebenfalls geregelt ist. Somit ergeben sich zwei Arten von Regeln: « Regeln der Konstituierung, die das Funktionieren der Zusammenarbeit ermöglichen, und konstituierte Regeln, die sich aus dem Funktionieren der Zusammenarbeit selbst ergeben. »¹⁷³ Dies ist besonders im Bezug auf das Philosophieren mit Kindern ein interessanter Aspekt. Um das Funktionieren des philosophischen Dialogs sichern zu können, braucht man Regeln, an die sich alle Teilnehmer/innen halten müssen. Allerdings können diese Regeln im philosophischen Austausch auch Gegenstand der Betrachtung werden und somit einer Veränderung unterworfen werden. Piagets Konstitution von Regeln und deren Notwendigkeit scheint sich also doch nicht allzu sehr vom Philosophieren zu differenzieren.

¹⁶⁹ ebd. S. 70

¹⁷⁰ vgl. ebd. S. 88

¹⁷¹ ebd. S. 89 f.

¹⁷² ebd. S. 119

¹⁷³ ebd. S. 122

Zuvor wurde erwähnt, dass in der Phase des *moralischen Realismus* moralische Handlungen zumeist objektiv, das heißt auf Basis der materiellen Auswirkungen, beurteilt werden. Mit Auftreten der moralischen Stufe der *Autonomie* verändert sich dieses Denken. Nach und nach werden Handlungen nach ihrem subjektiven Wert, das heißt nach ihrer Absicht beurteilt. « [...] so erhalten wir einen Durchschnitt von 7 Jahren für die objektive und von 9 Jahren für die subjektive Verantwortlichkeit. »¹⁷⁴ Piagets Stufen der Moralentwicklung folgend, wird eine objektive Beurteilung eher durch spezifische Regeln der Erwachsenen beeinflusst, während eine subjektive Bewertung auf ein ausgeprägteres Verständnis der Regeln als solche schließen lässt. Piaget relativiert seine Ergebnisse zu der Bewertung von moralischen Handlungen durch Kinder allerdings dahingehend, da er feststellt, dass eine subjektive Beurteilung begünstigt wird, wenn das Kind den Fall an seine eigenen Erfahrungen anbinden kann¹⁷⁵. Demzufolge sind moralische Fälle, die nicht direkt aus der Erfahrungswelt des Kindes stammen, schwieriger zu beurteilen.

Piagets Theorien und Versuche wurden von zahlreichen anderen Entwicklungspsychologen aufgenommen und auf ihre, bei Piaget implizierte, allgemeine Gültigkeit hin überprüft. Lawrence Kohlbers Aufsatz *Moralische Entwicklung* (1968) ist allerdings nicht nur eine Auseinandersetzung mit der Theorie Piagets, sondern stellt auch einen der bedeutendsten entwicklungspsychologischen Beitrag für die Moralentwicklung beim Kind dar, wobei er auch den Begriff « The Child as a Moral Philosopher »¹⁷⁶ prägte und somit besonders interessant für unsere Betrachtungen zum Philosophieren mit Kindern erscheint. Kohlberg versucht bei seinen Untersuchungen der Hauptfrage « Was ist der Ursprung der spezifisch moralischen Vorstellungen und Emotionen beim Kind? »¹⁷⁷ nachzugehen. Kohlberg beschäftigt sich mit Piagets Stufenmodell und versucht klarzustellen, welche Aspekte sich darin durch Forschungen verifizieren beziehungsweise falsifizieren lassen. Im Zentrum steht die Überlegung, dass, möchte man Piagets Theorie Glauben schenken, die moralische Bewertung von Handlungen spezifischen Alterstrends folgt¹⁷⁸. Im Vergleich mit anderen Forschungen stellt Kohlberg fest, dass tatsächlich die folgenden drei Alterstrends beobachtbar sind¹⁷⁹:

(1) *Die Berücksichtigung von Absichten im Urteil*: Kleinere Kinder neigen, wie Piaget bereits zeigte, tatsächlich mehr zur Beurteilung auf Basis der materiellen Folgen.

¹⁷⁴ ebd. S. 152

¹⁷⁵ vgl. ebd. S. 166

¹⁷⁶ Lawrence KOHLBERG, *The Child as a Moral Philosopher* in: Psychology Today, 1968, Vol. 2, no. 4, S. 24-30; entnommen von: <http://www.indiana.edu/~koertge/Sem104/Kohlberg.html> [letzter Zugriff: 23.04.2014]

¹⁷⁷ Lawrence KOHLBERG, *Moralische Entwicklung* in: Die Psychologie der Moralentwicklung, hrsg v. Wolfgang ALTHOF, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1994, S. 17

¹⁷⁸ vgl. ebd. S. 23

¹⁷⁹ vgl. ebd.

Dahingegen beurteilen ältere Kinder Handlungen eher nach der zugrunde liegenden Absicht.

(2) *Die Relativität des Urteils*: Jüngere Kinder neigen im Gegensatz zu älteren zu einer Schwarz-Weiß-Malerei, auch ihre Urteile betreffend. Eine Handlung ist entweder komplett gut, oder böse.

(3) *Die Unabhängigkeit von Sanktionen*: Aufgrund der auferlegten Regeln durch Autoritäten neigt das jüngere Kind zur Beurteilung auf Basis von Bestrafungen. Taten, die eine Strafe mit sich ziehen, sind somit schlecht. Beim älteren Kind werden die Auswirkungen für die handelnde Person selbst geringer beurteilt, in den Vordergrund treten nun die Folgen für andere Menschen.

Kohlberg belässt es allerdings nicht bei den belegbaren Argumenten Piagets, sondern zeigt im Anschluss daran die Fehler auf, die sich bei Piaget finden lassen. Ausgehend von einer amerikanischen Untersuchung, möchte er klarstellen, dass sich die Entwicklung von Einstellungen bezüglich Spielregeln und moralischen Gesetzen durchaus unterscheidet:

« Systematischere Untersuchungen an amerikanischen Kindern zeigen, daß die Rigidität von Einstellungen gegenüber *Spielregeln* im Alterszeitraum zwischen fünf und zwölf Jahren graduell abnimmt, daß aber Einstellungen, die den Glauben an die Unverletzbarkeit *moralischer* Regeln oder Gesetze erkennen lassen, in dieser Altersperiode eher zu- als abnehmen. »¹⁸⁰

Hier zeigt sich deutlich, wie bei Piaget allerdings nicht klar herausgearbeitet wird, dass Kinder durchaus einen Unterschied in der Bedeutung von Regeln eines Spiels und eines moralischen Handelns erkennen. Ihnen dürfte also durchaus bewusst sein, dass die Regeln eines Spiels keinen weiteren Einfluss auf das Leben und ihre Mitmenschen haben, die Gesetze des moralischen Handelns allerdings schon. Eine sich unterscheidende Beurteilung der beiden Fälle ist dementsprechend nicht verwunderlich und zeugt darüber hinaus von einer differenzierten Reflexionsfähigkeit spezifischer moralischer und nicht-moralischer Situationen.

Weiters postuliert Kohlberg einerseits, dass keine signifikanten Daten zur Sicherung der These, dass sich die Ethik der Kinder von einer aufdiktierten Moral hin zu einer gruppengesteuerten entwickelt, gefunden werden konnten¹⁸¹, betont aber andererseits « daß die Bedürfnisse und Gefühle anderer Menschen zunehmend mehr Beachtung finden und komplexere Vorstellungen von Reziprozität und Gleichheit erkennbar werden. »¹⁸²

¹⁸⁰ ebd. S. 24 f.

¹⁸¹ vgl. ebd. S. 25

¹⁸² ebd. S. 25 f.

Ausgehend von seinen Untersuchungen zu Piagets Theorie, stellt Kohlberg schließlich sein eigenes Modell zur Bildung des moralischen Urteils beim Kind vor ¹⁸³:

Niveau I - Prämoralisch

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam.

Stufe 2: Naiver instrumenteller Hedonismus.

Niveau II - Moral der konventionellen Rollenkonformität

Stufe 3: Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrechterhält und die Anerkennung der anderen sucht.

Stufe 4: Moral der Aufrechterhaltung von Autorität.

Niveau III: Moral der selbst-akzeptierten moralischen Prinzipien

Stufe 5: Moral des Vertrags, der individuellen Rechte und des demokratisch anerkannten Gesetzes / Rechtssystems.

Stufe 6: Moral der individuellen Gewissensprinzipien.

Die Theorie Kohlbergs, die laut ihm als kulturübergreifend ¹⁸⁴ zu begreifen ist, möchte mehr als eine altersgemäße Beschreibung von aufkommenden Trends sein. Kohlberg geht es vielmehr darum, dass Kinder - egal in welcher Geschwindigkeit - diese Stufen aufbauend durchlaufen müssen ¹⁸⁵. Die Stufen vollziehen sich dabei immer in der Auseinandersetzung mit anderen Individuen.

« Das Kind kann die moralischen Werte seiner Eltern und seiner Kultur erst dann verinnerlichen und sich zu eigen machen, wenn es so weit ist, diese Werte mit einer sozialen Ordnung, die es verstanden hat, und mit seinen eigenen Zielen als einem sozialen Selbst in Beziehung zu setzen.

» ¹⁸⁶

Das Kind muss demzufolge sowohl über eine Reflexionsfähigkeit über sein eigenes Leben, wie auch im Bezug auf seine Mitmenschen besitzen.

Zuletzt sei hier noch auf die Korrelation hingewiesen, die Kohlberg zwischen Intelligenz und Moral konstituiert: « Alle moralisch fortgeschrittenen Kinder sind gescheit, aber nicht alle gescheiterten Kinder sind moralisch fortgeschritten. » ¹⁸⁷ Aus dieser Aussage Kohlbergs lässt sich eine zentrale Konsequenz für das Philosophieren mit Kindern ableiten. Philosophieren, das als reine (Hoch-)Begabtenförderung stattfindet und somit zwar die moralischen Werte von bereits intelligenten Kindern fördert, verkennt eine große Möglichkeit. Philosophieren, das sich an alle Kinder richtet, kann zur Verbesserung der moralischen Denkfähigkeiten bei *allen* Kindern führen und zeitgleich auch eine Verbesserung der intelligenten Denkleistungen erzielen.

¹⁸³ die nachfolgenden Niveaus und Stufen sind komplett entnommen aus: ebd. S. 26

¹⁸⁴ vgl. ebd. S. 31

¹⁸⁵ vgl. ebd. S. 30

¹⁸⁶ ebd. S. 31 f.

¹⁸⁷ ebd. S. 33

2. Gareth Matthews Kritik an Piaget und Kohlberg

Kaum ein Artikel oder Buch Matthews kommt ohne kritische Hinweise auf Piagets Theorien zur Entwicklung des kindlichen Urteils und dessen Weltbild aus. So widmet Matthews ihm in seinem Buch *Die Philosophie der Kindheit* (1995) drei ganze Kapitel¹⁸⁸. Generell lässt sich bei Matthews Auseinandersetzung mit Piaget und der Entwicklungspsychologie an sich ein gewisser sarkastischer Unterton erkennen, der besonders in der Beschreibung von Piagets Experimenten und deren, wie Matthews sie nennt, *erstaunlichen*¹⁸⁹ Ergebnissen seinen Höhepunkt erreicht.

Matthews, der bedeutende Beiträge zum Philosophieren mit Kindern geleistet hat, versucht Piagets Theorie auch daran zu prüfen, ob sie mit dem Konzept des Philosophierens mit Kindern überhaupt verträglich ist. Hierzu stellt er zwei zentrale Fragen in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen:

« *Frage A:* Ist für Kinder, oder wenigsten für einige Kinder, das Philosophieren eine spontane und natürliche Tätigkeit? *Frage B:* Lohnt es sich, das Philosophieren der Kinder zu fördern? »¹⁹⁰

Ausschlaggebend für die Beantwortung dieser Fragen, ist eine Antwort darauf zu finden, ob es sich beim Philosophieren um einen *reifen* Vorgang handelt. Hierzu muss man bedenken, dass Piaget in seiner Theorie davon ausgeht, dass das Kind sich auf dem Weg zum Erwachsenwerden befindet. Das Erwachsensein, dessen wesentlicher Maßstab auch die kognitive *Reife* ist, ist das Ziel. Wenn das Philosophieren nun als reifer Prozess aufgefasst wird, so könnten die Kinder - aufgrund ihrer *Unreife* - diesen nicht ausführen. Wenn das Philosophieren als ein *unreifer* Prozess verstanden wird, dann wäre, so Matthews, dieser Zustand dem der *Reife* vorzuziehen. Dies demonstriert er anhand des Beispiels der 5-jährigen silbenlernenden Kristin, das bereits weiter oben besprochen wurde. Über diesen Vorfall resümierend stellt Matthews fest: « Wenn dieser Gedankengang von Kristin kognitive Unreife zeigte, wäre die Reife kaum etwas Wünschenswertes! »¹⁹¹ Schlussfolgernd hält Matthews für sich fest, dass das Philosophieren der Kinder als etwas Unabhängiges von Piagets Reifebegriff begriffen werden muss.

Doch nur den Reifebegriff bei Piaget und ihn im Bezug auf das Philosophieren zu untersuchen, scheint für Matthews nicht ausreichend zu sein. Er postuliert, dass Piaget die philosophischen Fähigkeiten von Kindern durch seine Vorgehensweise verkennt. Bezugnehmend auf Piagets *Das Weltbild des Kindes* (1926) stellt Matthews fest, dass

¹⁸⁸ vgl. Gareth B. MATTHEWS (1995), *Piaget und die Philosophie* S. 53-67, *Piaget und die Vorstellung der Invarianz* S. 68-87, *Die Entwicklung der Moral* S. 88-108

¹⁸⁹ vgl. Gareth B. MATTHEWS, *Piaget und die Kinderphilosophie* in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1991 (1), S. 4

¹⁹⁰ ebd. S. 5

¹⁹¹ Gareth B. MATTHEWS (1991), S. 6

Piaget die Kinder durchaus mit philosophischen Fragen konfrontiert. Um nur einige davon zu nennen: *Weißt du, was das ist - denken? - Womit denkst du? / Weißt du, was der Traum ist? / Wenn man diesen Stein sticht, spürt er das?* ¹⁹² Gerade Matthews, der versucht auch in der Entwicklungspsychologie Belege für den natürlichen Hang der Kinder zum Philosophieren zu finden, dürfte aufgrund dieser Fragen Hoffnung in die Forschungen Piagets gesetzt haben: « Thus, one might reasonably hope to learn from the book something about philosophical thinking in young children. » ¹⁹³ Matthews sieht seine Hoffnungen schließlich allerdings enttäuscht. Zwar werden, so Matthews, in *Das Weltbild des Kindes* Sequenzen erzählt, die für ein philosophisches Potential der Kinder sprechen, so als der 8-jährige Fav einen Traum, in dem der Teufel ihn braten wollte, beschreibt und aufzeichnet ¹⁹⁴. Matthews, der sich in seinen Werken beständig darum bemüht, philosophische Aussagen von und Dialoge mit Kindern zu sammeln, würde an dieser Stelle zweifellos in ein philosophisches Gespräch einsteigen. Dass Piaget dies nicht tut, da er eben andere Ziele verfolgt, wird von Matthews stark kritisiert: « In this episode Piaget is given a chance to do some philosophy with a child but passes it by. His only interest in talking with Fav seems to be to place the child somewhere on the scale of dream competence. » ¹⁹⁵ Diese Kritik ist wohl eine der schärfsten, die Matthews über Piaget äußert. Sie legt nahe, dass Piaget sich nicht für das Kind als solches interessiert und er sich nur auf diese Gespräche einlässt, um seine Theorien zu beweisen. Für Matthews selbst steht allerdings vielmehr das Kind im Fokus seiner Überlegungen und das gemeinsame Staunen über die Welt. Die Fähigkeit des Kindes zum Philosophieren nicht zu erkennen, bedeutet für Matthews, etwas Wichtiges des Kind-Seins an sich nicht zu erfassen. « That philosophy can begin with a child in so simple a way says something important about philosophy, and something important about children. It is something that Piaget has missed. » ¹⁹⁶

Ebenso unschlüssig ist für Matthews die Moralentwicklung, wie sie bei Piaget und Kohlberg konstruiert wird. Matthews kann nicht glauben, dass jüngere Kinder noch über kein ausreichendes Moralverständnis verfügen und dementsprechend auch nicht moralisch handeln können. Dies versucht er anhand eines (fiktiven) Beispiels aufzuzeigen, in dem Kinder Kekse zu essen bekommen:

« Susan bekommt zwei Kekse, während James übersehen wird und keinen Keks bekommt. Alle anderen aus der Klasse erhalten einen Keks. Wir können uns gut vorstellen, wie sich Susan zuerst in ihrem Glück sonnt, doch ihrem Klassenkameraden dann, als sie bemerkt, daß er keinen Keks bekommen hat, einen von ihnen abgibt. Sie hat getan, was

¹⁹² Jean PIAGET, *Das Weltbild des Kindes*, Klett-Cotta im dtv, München, 1988, S. 48 / 94 / 163

¹⁹³ Gareth B. MATTHEWS (1980), S. 37

¹⁹⁴ Jean PIAGET (1988) S. 107

¹⁹⁵ Gareth B. MATTHEWS (1980), S. 53

¹⁹⁶ ebd. S. 55

sie hätte tun sollen, und was, unter diesen Umständen, ein moralisches Verhalten ausmacht. » ¹⁹⁷

Matthews, der sich somit weder mit Piagets noch mit Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung identifizieren kann, entwickelt daraufhin seine eigene Theorie, die auf 5 Dimensionen basiert¹⁹⁸:

(1) *Paradigmas*: Hierbei geht es um spezifische Beispiele für eine bestimmte Handlung. Paradigmas können im Grunde ohne Probleme auf ähnliche Situationen übertragen werden und bleiben zumeist über die gesamte Lebensspanne erhalten.

(2) *Typische Charakteristika*: Kinder geben Beschreibungen für moralisches oder unmoralisches Handeln an, ohne es direkt zu definieren.

(3) *Subsumierung von Fällen*: Die Moral wird dahingehend bewertet, wie viele Fälle dazu zählen.

(4) *Abwägung*: Indem verschiedene, auch gegensätzliche, Facetten eines Verhaltens beleuchtet wird, findet eine eingehende Reflexion darüber statt.

(5) *Vorstellungsvermögen*: Durch gesammelte Erfahrungen kann das Kind sich vorstellen, welche Handlungen in welcher Situation als moralisch wertvoll zu erachten wären.

Matthews Vorstellung der Moral erfolgt dann nicht aufbauend - vom Kind zum Erwachsenen - wie bei Piaget, sondern ermöglicht auch einen wechselseitigen Lernprozess, der für Matthews von zentraler Bedeutung ist.

« Jede Entwicklungstheorie, die aus theoretischen Gründen auch nur die Möglichkeit ausschließt, daß wir Erwachsene gelegentlich dazulernen können, moralisch, von einem Kind, ist aus diesem Grund unzulänglich; sie auch moralisch anstößig. » ¹⁹⁹

Schlussfolgernd lässt sich feststellen, dass Piaget und Matthews eine komplett unterschiedliche Auffassung von Kindheit vertreten. Für Piaget befindet sich das Kind auf einer Stufe zum Erwachsen-Werden und weist aus diesem Grund im Vergleich zum Erwachsenen noch Defizite im kognitiven Bereich auf.

Matthews hingegen sieht das Kind nicht als Mängelwesen, wenn gleich auch er die Unterschiede nicht gänzlich ignoriert. Matthews geht es allerdings viel mehr darum zu zeigen, dass auch - und gerade - Kinder große Gedanken haben und dass auch Erwachsene von den Kindern, mit denen sie interagieren, lernen können. Dieser Gedanke mag für das Philosophieren mit Kindern durchaus von zentraler Bedeutung sein, zumal das Kind hier als solches und nicht in Abstraktion vom Erwachsenen in den Mittelpunkt tritt. Zu beachten sind aber die unterschiedlichen Zugangsweisen und

¹⁹⁷ Gareth B. MATTHEWS (1995), S. 98

¹⁹⁸ die folgenden Dimensionen sind übernommen aus: Gareth B. MATTHEWS (1995), S. 102-105

¹⁹⁹ Gareth B. MATTHEWS (1995), S. 98

Zielsetzungen Piagets und Matthews. Weiters ist festzuhalten, dass die Ergebnisse Piagets das Philosophieren mit Kindern nicht vollständig auslegen. Dies zeigt zum Beispiel Barbara Brüning, die anhand von drei Kriterien herausarbeitet, wie das Philosophieren mit Kindern auch auf der Basis von Piagets Theorie denkbar wäre ²⁰⁰:

(1) Das Philosophieren mit Kindern ist dann denkbar, wenn man weniger Wert auf die Entwicklung des Kindes anhand von fixen Stufen legt. Indem man die Stufen als, zum Beispiel durch Umwelteinflüsse, beeinflussbar sieht, kann das Philosophieren als solches sogar dazu beitragen, dass spätere Stufen schneller erreicht werden.

(2) Auf Basis des Egozentrismus scheint das Philosophieren vorerst kaum realisierbar zu sein. Brüning spricht sich allerdings für eine weitergefasste Definition des Egozentrismus aus. Der Egozentrismus wird dabei zu einem wesentlichen Merkmal des kognitiven Vorgangs, auch bei Erwachsenen, da diese sich dabei nicht vom Denken lösen können.

(3) Brüning interpretiert die Ergebnisse der Egozentrismustheorie Piagets so, dass Kinder zu einem gewissen Prozentsatz durchaus zu einer Differenzierung fähig sind. Das Philosophieren kann dann zur Chance werden, den restlichen Anteil zu überwinden.

3. Kognitive Voraussetzungen

Die kognitive Entwicklung des Kindes im Schulalter ist laut Schenk-Danzinger in zwei wesentliche Phasen gegliedert: den *naiven* (5-8 Jahre) und den *kritischen* (8-12) *Realismus*²⁰¹. Im Übergang zwischen diesen beiden Phasen wird eine Veränderung des Denkens im Bezug auf die Realität deutlich sichtbar. « Eine neue Realitätszugewandtheit, ein neues Regelbewusstsein ermöglichen nun die ersten Ansätze eines erfahrungsorientierten kausalen und begrifflichen Denkens. » ²⁰²

Die Ausprägung des *kritischen Realismus* bringt im Verlauf der Volksschule ganzheitliche Veränderungen im kognitiven Verhalten der Kinder mit sich²⁰³: Schenk-Danzinger stellt fest, dass die größer werdende Selbständigkeit des Kindes zu einer besseren Urteilsfähigkeit führt, die sich darin äußert, dass das Kind beginnt Kritik zu äußern, die sich auch an die eigenen Eltern richtet. « Nicht selten führt dieser Wandel zu Konflikten im Elternhaus, besonders dort, wo das Verhalten der

²⁰⁰ die drei Kriterien wurden zusammengefasst übernommen aus: Barbara BRÜNING (1985), S. 85f.

²⁰¹ vgl. Lotte SCHENK-DANZINGER (2002), S. 200

²⁰² ebd. S. 201

²⁰³ ebd. S. 219 f.

Erwachsenen der kritischen Beurteilung durch das Kind nicht standhält. » ²⁰⁴ In dieser Entwicklungsstufe sollte das Kind bereits lernen, die eigene Kritik argumentativ begründen zu können und festgefahrene Ideen auch wieder zu verwerfen. Als weitere wesentliche Entwicklung führt Schenk-Danzinger (2002) an, dass Kinder nun auch in Distanz zu ihren eigenen Erfahrungen treten können. Dies geschieht im Besonderen durch die Überwindung des Egozentrismus. Obwohl nun Informationen auch unabhängig von den unmittelbaren Erfahrungen bearbeitet werden können, macht es, so Schenk-Danzinger, dem Kind noch immer gewisse Schwierigkeiten sich in fiktive Situationen hineinzusetzen ²⁰⁵. Da die Akzeptanz für verschiedene Perspektiven für das Philosophieren mit Kindern ausschlaggebend ist, scheint die Überwindung des Egozentrismus in dieser Phase der Weg für neue Methoden und tiefgreifende Gespräche zu sein, die auch eine neuartige Gruppenentwicklung, wie die der *community of inquiry*, möglich machen. « Da es nun auch keine Schwierigkeiten mehr bereitet, sich in fiktive Situationen hineinzudenken, erweitert sich auch das *schlussfolgernde Denken*. » ²⁰⁶ Weitere Entwicklungen ²⁰⁷, die für das Philosophieren von Relevanz sind, und die im *kritischen Realismus* hervortreten, sind unter anderen die Fähigkeit, mehrere Faktoren einer Situation beleuchten zu können, sodass es dem Kind nun möglich wird logische Regeln zu bilden und zu verfolgen. In Verbindung damit lernt das Kind nun sein Denken neu zu strukturieren, wodurch ihm die gedankliche Planung von Verhalten leichter fällt. Auch die Sprache nimmt beim Kind immer größere Bedeutung an und kann nun bewusster eingesetzt werden. « Das Kind im kritischen Realismus kann meist schon so erzählen, dass der Zuhörer zu folgen vermag, ohne das Berichtete selbst erlebt zu haben. » ²⁰⁸ Dies ist eine Entwicklung, die in der Folge der 1. Stufe der *Objektivierung* der Sprache auftritt. Besagte *Objektiverungsstufe* ist zentral für das schulische Lernen des Kindes: « Will man aber Schreiben und Lesen lernen, dann muss man im Stande sein, die Sprache zum Objekt zu machen, zu etwas, was auch unabhängig vom Erlebnis, das man berichten will, besteht. » ²⁰⁹ Dass die sprachlichen Äußerungen nun nicht mehr an das unmittelbar Erlebte gebunden sind und somit auch unabhängig von den Erlebnissen verstanden werden können, ist ein zentraler Faktor, der das Philosophieren in der Volksschule, zumindest, aber nicht ausschließlich, die Auswahl der Methoden betreffend, von dem Philosophieren im Kindergarten abgrenzt. Vor dem Eintritt dieses Entwicklungsstands muss das Philosophieren noch an konkrete Erfahrungen gebunden sein, die die Kinder zeitnah und gemeinsam in der Gruppe erfahren. Dies sichert eine gemeinsame Grundlage, auf die die Kinder sich im philosophischen Dialog explizit beziehen können, sodass die Aussagen von allen

²⁰⁴ Lotte SCHENK-DANZINGER (1991), S. 113

²⁰⁵ vgl. Lotte SCHENK-DANZINGER (2002), S. 212

²⁰⁶ ebd. S. 221

²⁰⁷ ebd. S. 212-216

²⁰⁸ ebd. S. 221

²⁰⁹ ebd. S. 205

Beteiligten gleichsam erfasst werden können. In der Volksschule kann bereits eine gewisse Loslösung von der direkten Erfahrung stattfinden. Das heißt allerdings nicht, dass von diesem Moment an nur abstrakte Themen besprochen und das Anschauungsmaterial und das gemeinsame Erleben radikal reduziert werden sollen. Die Methoden sollen noch immer einen Anschluss an die gemeinsame Erfahrungswelt bieten und somit als Grundlage für das Philosophieren dienen. Allerdings kann hier nun die Chance wahrgenommen werden, dass Kinder für andere verständlich über ihre Erfahrungen, die außerhalb der philosophischen Gruppe liegen, referieren können.

Sprachlich schreitet « die Entwicklung von einem konkret-kontextgebundenen Bedeutungsverständnis zu einer abstrakt-kontextunabhängigen Auffassung »²¹⁰ fort. Gerade durch den philosophischen Umgang mit Begriffen kann diese Entwicklung gestärkt werden. « Während des Schulkindalters wird die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zunehmend strukturierter und differenzierter. »²¹¹ Die genannten Entwicklungen im Bereich der Sprache sind auch deswegen relevant, da das Lernen und Denken im heutigen Verständnis eng an die Sprache gebunden sind²¹². Indem die Sprache zum zentralen Gegenstand des Philosophierens - entweder in ausgeprägtester Form als Reflexion über die Sprache, oder einfach als das wesentliche Kommunikationsmittel, dessen Funktionsweise verstanden und gezielt angewandt werden muss - wird, können die sprachlichen Fingerfertigkeiten der Kinder trainiert und gerade bei mehrsprachigen Kindern der Spracherwerb unterstützt werden. Einerseits verstärkt das Philosophieren also die Entwicklung im Sprachbereich, andererseits wirken sich die Veränderungen in der kindlichen Sprache auch auf das Philosophieren positiv aus. So erwirbt das Kind zunehmend die Fähigkeit, Geschehnisse in nachvollziehbare logische und zeitliche Ordnung zu setzen, wobei das Wichtige nun bewusst hervorgehoben wird und auch Gefühle (sowohl die eigenen, wie jene der Personen, über die gesprochen wird) werden nun einbezogen und genannt²¹³.

Obwohl Kinder durch die steigenden kognitiven Fähigkeiten nun deutlich über mehr Ausdauer bei Aufgabenstellungen verfügen und diese auch vollständig bearbeiten wollen, zeigt sich gleichzeitig ein großer Bewegungsdrang bei den Schulkindern. Beim Philosophieren sollte also nicht nur auf die kognitiven Begebenheiten Wert gelegt werden, sondern das Bewegungsbedürfnis durch gemeinsame Aktivitäten - tanzen, zeichnen, basteln - gestillt werden. Zielgesetzte Pausen nach aktiven Arbeitsphasen beruhigen die Gedanken und bieten den Kindern die Möglichkeit ihre kognitiven Fähigkeiten für die nächste intensive Arbeitsphase wieder neu zu kanalisieren.

²¹⁰ ebd. S. 209

²¹¹ Lotte SCHENK-DANZINGER (1991), S. 95

²¹² Lotte SCHENK-DANZINGER (2002), S. 209

²¹³ Lotte SCHENK-DANZINGER (1991), S. 98

Auch Kinder, die bereits zum abstrakten Denken fähig sind, wollen konkrete Anschauungsbeispiele und Dinge berühren, um diese besser erfassen zu können. Ein Philosophieren, das sich dies zu Herzen nimmt, wird wahrscheinlich ertragreicher sein, als jenes, das von den Kindern durchgehend angestrengte Denkleistungen verlangt.

4. Schlussfolgerungen aus der Entwicklungspsychologie

Nachdem zuvor auf die starke Kritik, die Matthews an Piaget und die Entwicklungspsychologie richtet, eingegangen wurde, soll an dieser Stelle zusammenfassend festgestellt werden, welchen Nutzen man dennoch aus ihr ziehen kann. Für Menschen wie Matthews, die sich ausführlich mit dem Philosophieren der Kinder beschäftigen und bereits zahlreiche Beweise aus der Praxis gesammelt haben, dürfte es mitunter frustrierend sein, dass in den Betrachtungen der Entwicklungspsychologie diese Thematik noch nicht hinreichend behandelt wurde. Man kann sogar annehmen, dass die Entwicklungspsychologie bis heute kaum Interesse daran gezeigt hat, dem Staunen der Kinder und deren philosophischen Fähigkeiten auf den Grund zu gehen. Es ist demnach verständlich, wenn Matthews ein vernichtendes Urteil über die „Unzulänglichkeiten“ dieser Theorien fällt. Dass das Philosophieren mit Kindern als solches nicht im Zentrum der Untersuchungen der Entwicklungspsychologie steht, bedeutet allerdings nicht, dass deren Erkenntnisse nicht für das Philosophieren mit Kindern genutzt werden können. Die Forschungen der Entwicklungspsychologie vollkommen zu ignorieren, würde bedeuten, sich nicht ausreichend mit den Voraussetzungen der Kinder zu beschäftigen. Diese sind allerdings für den Aufbau einer philosophischen Stunde, sowie die Auswahl der Materialien und Methoden relevant. Indem man versteht, welche sozialen Faktoren mit Beginn des Schuleintritts relevant werden, kann man spezifischer auf diese Gruppenprozesse eingehen. Wenn man weiß, welche Krisen viele, wenn auch nicht alle, Kinder mit Beginn der Volksschule überwinden müssen, kann man gezielt auf diese eingehen. Indem man die Bedürfnisse der Kinder versteht, wird ein zielgerichteter Unterricht möglich, der die Entwicklungsprozesse fördern kann und nicht zu Unter- oder Überforderung der Fähigkeiten führt. Methoden und Materialien können gerade dadurch legitimiert werden, indem sie als passend für den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der Kinder angesehen werden.

D. ZIELSETZUNGEN

Also lautet ein Beschluß,
 dass der Mensch was lernen muß. -
 Nicht allein das ABC
 Bringt den Menschen in die Höh';
 Nicht allein in Schreiben, Lesen
 Übt sich ein vernünftig Wesen;
 Nicht allein in Rechnungssachen
 Soll der Mensch sich Mühe machen,
 Sondern auch der Weisheit Lehren
 Muß man mit Vergnügen hören.-
 Wilhelm Busch, Max und Moritz, Vierter Streich

Bereits an diesem Zitat aus „*Max und Moritz*“ kann man die Forderung ablesen, nicht nur die zentralen elementaren Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, zu erlernen, sondern eben auch dem Leben und seinen Weisheiten zuzuhören. Versteht man die Philosophie nun wortwörtlich als *Liebe zur Weisheit*, verbirgt sich hier indirekt der Wunsch, die Philosophie auch in der Schule - und zwar schon von Anfang an, neben dem Lese-, und Schreiberwerb - zu vermitteln. Die Problematik besteht nunmehr darin, festzustellen, welche realistischen Forderungen man an die Philosophie, und im Besonderen an das Philosophieren mit Kindern stellen kann. Ekkehard Martens stellt dazu fest: « Was Philosophie ist und soll, ist selber eine philosophische Frage und lässt sich nicht eindeutig beantworten. »²¹⁴ Dies ist insofern heikel, da man das Philosophieren mit Kindern, um es für die Schule zu legitimieren, auch hinsichtlich seiner Zielsetzungen begründen muss. Dazu muss man der Frage nachgehen, was das Philosophieren mit Kindern leisten kann und ob diese Aufgaben global vom Unterricht - als Bildungsprinzip - umgesetzt werden könnten, oder ob ein eigenständiges Fach dafür von Nöten ist. Im Folgenden soll diesen Fragen nachgegangen werden.

Wie bereits festgestellt wurde, stellt das Philosophieren für Kinder, auf Basis deren Entwicklungsstands, keine Überforderung dar. Kinder scheinen vielmehr ein tiefes Bedürfnis nach dem Philosophieren zu hegen. Laut dem Praxisleitfaden „*Kinder philosophieren*“, der als Wegweiser für Lehrende von der Akademie *Kinder philosophieren* herausgegeben wurde, unterstützt das gemeinsame Philosophieren sogar den Weg durch Entwicklungsaufgaben und fördert wichtige Basiskompetenzen²¹⁵. Gerade deswegen müsste das Philosophieren von Anfang an gefördert werden. Dies legt auch Ekkehard Martens nahe, wenn er das Philosophieren,

²¹⁴ Ekkehard MARTENS, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Siebert Verlag, Hannover, 2003, S. 15

²¹⁵ vgl. *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen*, hrsg. v. Akademie Kinder philosophieren u. Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft u. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, S. 12

neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen, als vierte elementare Kulturtechnik bezeichnet²¹⁶.

Er selbst stellt dazu jedoch fest: « Die Bezeichnung führt allerdings leicht - wie bei den übrigen Kulturtechniken auch - zu dem Missverständnis, als ob damit bloß instrumentelle, mechanisch anwendbare Fertigkeiten für eine beliebige Kultur oder Lebensweise gemeint seien. »²¹⁷ Um diese Fehldeutung aufzulösen, versucht sich Martens an einer mehrdimensionalen Definition der Kulturtechnik *Philosophieren*. Die für das Philosophieren mit Kindern am wichtigsten erscheinenden Punkte sollen hier erläutert werden²¹⁸.

(a) Das Philosophieren wird zunächst, bezogen auf seinen *anthropologischen* Wert, als etwas begriffen, das in der menschlichen Natur liegt. Indem das Philosophieren zu einem wesentlichen menschlichen Merkmal wird, kann es von allen Wesen dieser Spezies ausgeführt werden.

(b) *Normativ* gesehen ist das Philosophieren für eine sinnvolle Lebensführung ausschlaggebend. Indem der Mensch über das eigene Tun und Sein reflektiert, kann er zu einer sinnstiftenden, selbstbestimmten Lebensführung gelangen.

(c) Wesentlich, um das Philosophieren als eine Kulturtechnik bezeichnen zu können, ist schließlich auch deren *didaktisches* Gehalt. Das Philosophieren ist eine Technik, die eingeübt und gelernt werden kann. Dass Ekkehard Martens, im Gegensatz zu vielen Kinderphilosoph/innen, gegen eine angeborene philosophische Fähigkeit argumentiert, widerspricht dabei nicht der Forderung nach dem Philosophieren in der Schule, sondern bekräftigt diese. Kinder mögen vielleicht eine Veranlagung zum Staunen und Sich-Wundern haben, dennoch müssen sie für weitere argumentative Schritte ein Werkzeug erhalten, mit dem sie sich gewinnbringend mit sich und der Welt auseinandersetzen können. Indem das Philosophieren nicht als Begabung von wenigen, sondern als Fertigkeit gilt, die von jedem erlernt werden kann, besteht die Möglichkeit diese auch in einem schulischen Rahmen zu erwerben.

(d) Dieses erlernbare Philosophieren kann dann - *legitimatorisch* - einen wertvollen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung, Kritikfähigkeit und Demokratiebildung leisten.

Das Philosophieren ist dabei für Martens eben nicht nur eine Kulturtechnik, sondern eine *elementare* Kulturtechnik: « Als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung ist Philosophieren außerdem *elementar* im Sinne von grundlegend, einfach und unverzichtbar. »²¹⁹ Einfach ist das Philosophieren deswegen, weil dafür kein spezifisches Fachwissen und keine lebensweltliche Erfahrung vorausgesetzt wird.

²¹⁶ vgl. Ekkehard MARTENS (2003), S. 30

²¹⁷ ebd.

²¹⁸ Martens Gedankengang wird in seinen Grundzügen gefolgt gemäß: ebd. S. 30-34

²¹⁹ ebd. S. 32

Will man das Philosophieren als elementare, lernbare Kulturtechnik ernst nehmen, muss man sich über diese grundlegenden Ziele hinaus, die Frage stellen, welche konkreten Absichten man im Feinen mit dem Philosophieren verfolgen möchte. Die in der Literatur vielschichtig erwähnten Zielsetzungen, können grob in die fünf folgenden Kategorien zusammengefasst werden, deren Übergänge allerdings immer fließend zu verstehen sind.

1. Ziele der Persönlichkeitsentwicklung

Es ist anzunehmen, dass das Philosophieren positive Effekte auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und die Herausbildung eines gestärkten Ichs haben kann. Dies steht mit der Vorgehensweise des Philosophierens eng im Zusammenhang.

Ein wichtiger Aspekt ist hierbei zunächst die Herausbildung und Stärkung von Selbstvertrauen. Dies geschieht besonders in einem reflexiven Prozess mit sich selbst, der Welt und Anderen. Indem das Kind sich einerseits über sein eigenes Dasein, besonders im Bezug auf Stärken, Schwächen, Neigungen und Bedürfnissen, bewusst wird und andererseits im gemeinsamen Diskurs mit Anderen bemerkt, dass seine aus diesem Reflexionsprozess erlangten Erkenntnisse, auch anerkannt werden, gewinnt das Kind an Selbstvertrauen. Nach und nach setzt es mehr Vertrauen in die eigenen Leistungen und Fähigkeiten, weil es dazu befähigt wird, diese realistischer nachzuvollziehen. Das Selbstvertrauen ist gerade deswegen ein wichtiges Merkmal der Persönlichkeitsentwicklung, weil es dafür ausschlaggebend sein kann, wie das Kind sich selbst und anderen begegnet. Für die Wichtigkeit dieses Merkmals argumentiert Detlef Horster wie folgt: « Auch ich halte daran fest, daß Kinder möglichst frühzeitig das Vertrauen in sich selbst gewinnen sollten und so befähigt werden, Normen und Gewißheiten aus der eigenen Verstandeskraft schöpfen zu können. » ²²⁰

Gleichzeitig mit der Stärkung des Selbstvertrauens lernt das Kind, dass es Aussagen, die mit seiner eigenen Urteilsbildung nicht konform gehen, auch zurückweisen kann. Das „Nein-Sagen“ wird wesentlich gestärkt.

Die Herausbildung von Selbstvertrauen ist demzufolge eine wesentliche Stufe auch für die moralische und gesellschaftliche Entwicklung des Kindes und kann auch als wesentliche Vorstufe zur Demokratieerziehung angesehen werden.

Zu einem gestärkten Selbstvertrauen gelangt das Kind auch, wenn es durch das Philosophieren ein tiefgreifendes Verständnis für die eigenen - aber auch der anderen - Emotionen bekommt. Indem das Kind mit anderen über Gefühle und Emotionen in ein

²²⁰ Detlef HORSTER, „*Philosophieren mit Kindern*“ und *Ich-Entwicklung* in: Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I, hrsg v. Ekkehard MARTENS u. Helmut SCHREIER, Agentur Dieck, Heinsberg, 1994, S. 77

Gespräch tritt, wird seine Empathiefähigkeit wesentlich geschult. Dies kann es einfacher machen, mit Emotionen umzugehen. Indem das Kind versucht Gefühle und deren Gründe zu beleuchten und zu klären, welches Gefühl auf welche Handlung folgt, erwirbt das Kind ein tieferes Bewusstsein für die Entstehung von spezifischen Emotionen. Damit erwirbt das Kind ein umfassenderes Verständnis für seine und andere Gefühle und wird dadurch befähigt vorbereiteter auf das plötzliche Aufkommen von Emotionen zu reagieren. Das Kind erfährt somit eine Stärkung der Persönlichkeit und ein Werkzeug, auch mit schwierigen Emotionen umzugehen.

Durch das tiefere Verständnis der eigenen Emotionen kann das Kind dem eigenen Ich mehr Raum einräumen. Das Kind sollte nicht nur dazu erzogen werden, anderen zuzuhören, sondern auch den eigenen Gedanken mehr Bedeutung zu schenken. So kann das Kind sich selbst besser kennenlernen. Dies hat auch weitläufigere Folgen für die Entwicklung des Kindes:

« This will support the process of self-correction and the execution of choice and free will. Better understanding of ourselves and others will enable us to give feedback to self and others on the basis of mutual understanding. » ²²¹

Indem das Kind durch die Reflexion des eigenen Seins und Tuns zu einer vertiefenden Selbsterkenntnis gelangt, die für das eigene Handeln ausschlaggebend wird, fällt es dem Kind auch leichter sich einer Selbstkorrektur zu unterziehen. Das Kind merkt, dass es sich irren darf und kann korrigierend eingreifen. Somit kann es sich auch selbst Rückmeldungen geben, die darauf abzielen, das eigene Tun auf Basis der selbständigen Urteilsbildung zu bewerten. Durch die daraus resultierende intensive Reflexion des eigenen Seins und einer tiefen Auseinandersetzung mit der Welt, wird die Entwicklung eines möglichst stabilen Ichs gefördert. Als stabiles Ich definiert Detlef Horster:

« [...] daß man einerseits mit allen anderen der Gesellschaft gleich ist und mit ihnen kommunizieren und interagieren kann und muß, d.h. die gesellschaftlichen Moralvorstellungen kennt und teilt, andererseits aber auch die Fähigkeit hat, sich als unverwechselbares Individuum im Netz moralischer Normen mit seinen Gefühlen, Bedürfnissen und Meinungen zur Geltung bringen zu können. » ²²²

Hier wird erneut deutlich, dass der Anteil, den das Kind an einer Gruppe nimmt, ausschlaggebend für die Entstehung und Anerkennung des eigenen Ichs ist. Um zu dieser Entwicklung förderlich beitragen zu können, ist es wichtig, das Kind nicht „von oben herab“ zu behandeln als als Mängelwesen, das nur Anleitung benötigt, anzusehen. Janusz Korczak stellt dazu fest:

²²¹ Hildburg WERNER-SCHLENZKA, *Developing Self-Awareness, Looking for Opportunities: The Upstart Science of Consciousness* in: *Children Philosophize Worldwide*, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S.138

²²² Detlef HORSTER, (1994), S. 81

« Das Kind aber trippelt hilflos daher, mit seinem Schulbuch, dem Ball und der Puppe; ihm schwant, - das Bedeutende und Mächtige, was über Freud und Leid entscheidet, was bestraft und belohnt oder gar zerbricht, geschieht ohne seine Beteiligung, über seinen Kopf hinweg. » ²²³

Das Kind wird oft nicht in diesen Diskurs eingebunden, es sieht sich als Spielball der Erwachsenen, die Regeln aufstellen, die es nicht zu hinterfragen und die es auszuführen hat. Das Kind kann aber die Regeln der Erwachsenen und die Moralvorstellungen der Gesellschaft nur dann wirklich teilen, wenn es diese in einem kommunikativen und reflexiven Prozess verstanden hat und sie in Abstimmung mit seinen eigenen Vorstellungen akzeptieren kann. Das heißt, dass das Kind sich nicht nur als passiver Teil der Gesellschaft auffassen darf und somit die Vorstellungen dieser übernimmt, sondern sich selbst auch als Individuum auffassen muss, das die Geltungsansprüche der Gesellschaft prüft. Indem das Kind durch das Philosophieren und den damit verbundenen Reflexionsvorgang ein verstärktes Gefühl für die eigene Urteilskraft und die eigenen Bedürfnisse und Gefühle erlangt, kann es diese in die Gespräche mit anderen einbringen. Das Kind muss wissen oder lernen, wer es selbst ist und was es will, um sich in einem Diskurs mit anderen selbst ernst nehmen zu können.

Dies geschieht indem das Kind beim Philosophieren selbst Mittelpunkt des Geschehens wird. Nicht der Inhalt der Stunde steht im Fokus des Interesses, sondern das Kind an sich: « Durch eine philosophische Dimension von Unterricht steht die *Person* der Schüler, mit ihren Erfahrungen, Fragen, Interessen, Sichtweisen und Fähigkeiten im Zentrum des Unterrichts » ²²⁴ Dadurch werden die Kinder zu aktiven Subjekten ihres Lernvorgangs. Sie können den Unterricht anhand ihrer eigenen Interessen weitgehend lenken und erfahren somit, dass ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche Einfluss haben und Wertschätzung erfahren.

2. Ziele der kognitiven Entwicklung

Vertrauen zu sich selbst zu fassen und eine vertiefende Selbsterkenntnis zu erlangen, bedeutet auch das eigenständige Denken zu fördern. Im heutigen Schulwesen wird allerdings mehr Wert auf das Gedächtnis des Kindes, als auf sein selbständiges Denken gelegt. Beim Philosophieren geht es dahingegen nicht darum, bloßes Faktenwissen zu reproduzieren und somit eine (an „richtigen“ Antworten) messbare Leistung zu erzielen. Die Bildung der jungen Menschen, die beim Philosophieren angestrebt wird, zielt dahingegen auf etwas Anders, nämlich: « Education must help the boy or girl develop the capacity to think independently, to think for

²²³ Janusz KORCZAK, *Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik*, hrsg u. bearbeitet v. Friedrich BEINER, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 2002, S. 12

²²⁴ Yvonne LAMPERT, *Begabungs- und Kreativitätsförderung auf der Grundlage des Philosophierens*, Waxmann, Münster, 2009, S. 203

themselves.» ²²⁵ Indem das Kind sich durch die Philosophie im Denken übt, wird ihm nach und nach ein lebendigeres, sicheres Nachdenken möglich, das sich wesentlich von den starren Denkprozessen, die im Unterricht manchmal entstehen, unterscheidet.

Dies geschieht beim Philosophieren in der Schule zunächst in einer Art „geschützten“ Raum²²⁶. Das Kind arbeitet hier an unterschiedlichen Denkfällen, versucht mannigfaltige Lösungen für ein Problem zu finden und versucht dort, wo es glaubt im Denken an Grenzen zu stoßen - entweder alleine oder mit anderen- weiterzugehen, um diese Hindernisse zu überwinden. Somit kann das Kind schließlich vorbereitet auf Extremsituationen zugehen, weil es weiß, dass sein Denken ihm neue Dimensionen und Richtungen weisen kann. Kindern, deren Denken bereits von Anfang an derartig geschult wird, werden wahrscheinlich auch später weniger dazu neigen, bei Hindernissen sofort aufzugeben.

Eine solche Art zu Denken setzt voraus, die eigenen Entscheidungen und Denkurteile zu begründen. Ein argumentativer Austausch - egal ob mit sich selbst oder anderen - kann, weil er begründet vorgebracht werden muss, auch als Schutz vor Bevormundung gelten. Indem man das selbständige Denken regelmäßig übt, « [...]wird [man] sich seiner eigenen Ansichten bewusst, nimmt Standpunkte ein, vertritt und begründet sie im Gespräch und erfährt, dass man seinem eigenen Urteil im Gespräch und zunehmend auch über das Gespräch hinaus vertrauen kann [...] » ²²⁷ Es zeigt sich, wie relevant die Übung des eigenständigen Denkens somit sowohl für die eigene Urteilsbildung, wie auch für die Ausbildung des Selbstvertrauens ist.

Durch das Philosophieren sollte im Wesentlichen die Denkfähigkeit von Kindern geschult werden. Zentral erscheint, dass dabei mehrere Arten des Denkens angesprochen und trainiert werden können. So kann zunächst eine Vierteilung des Denkens angeführt werden²²⁸:

- (a) Beim *instrumentellen Denken* geht es vordergründig darum Beziehungen im Denken herzustellen. Dementsprechend soll das Kind die Absichten einer Handlung mit deren Folgen in Relation setzen.
- (b) Durch das *begriffliche Denken*, bei dem konkret an und mit Begriffen gearbeitet wird, wird die Sprachfähigkeit verbessert.
- (c) Auch das *ästhetische Denken* des Kindes wird anhand von literarischen Texten, Bildern und eigenen Bastelarbeiten gefördert wird.

²²⁵ David KENNEDY, *Why Philosophy for Children Now?* in: Children: Thinking and Philosophy. Das philosophische Denken von Kindern, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1994, S. 108

²²⁶ vgl. Bedeutung des geschützten Raums bei: Christophe RUDE (2012), S. 77

²²⁷ Christophe RUDE (2012), S. 78

²²⁸ nach Yvonne LAMPERT, *Begabungs- und Kreativitätsförderung auf der Grundlage des Philosophierens*, Waxmann, Münster, 2009, S. 176 f.

- (d) Das *vernünftige Denken* ist deswegen relevant, da hier die Fähigkeit zum Argumentieren und Reflektieren stark im Vordergrund steht. Es geht darum, ein kritisches, analytisches Denken zu entwickeln und somit Ungereimtheiten und Unklarheiten aufzudecken und zum Gespräch zu machen.

Eine weitere Möglichkeit, um die Zielsetzungen des Philosophierens für die Denkfähigkeit des Kindes zu formulieren, ist die Dreiteilung in: *critical thinking*, *creative thinking* und *caring thinking*²²⁹:

- (a) Das *creative thinking* unterscheidet sich dabei insofern vom ästhetischen Denken, indem hierbei weniger die Methoden der Vermittlung relevant erscheinen, sondern die Art und Weise des Denkens in den Vordergrund tritt. Beim kreativen Denken sollen neue Möglichkeiten im Denken eröffnet und altbekannte Denkmuster aufgebrochen werden, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.
- (b) Beim *caring thinking* geht es stark um die moralische Beurteilung von Verhalten, wobei auch über eigene und andere Gefühle und Haltungen reflektiert werden soll und diese zum Ausgangspunkt von Gesprächen gemacht werden sollen.
- (c) Beim *critical thinking* geht es zentral um ein kritisches Hinterfragen von Haltungen und Einstellungen. Ragnar Ohlsson betont allerdings, dass der Begriff „kritisches Denken“ schwierig zu definieren ist. Im Bezug auf das Philosophieren mit Kindern schlägt er deswegen den Alternativausdruck „*intellektuelle Tugend*“ vor: « Intellektuelle Tugenden, zu denen wünschenswerte, eingeübte Denkgewohnheiten und kritische Einstellungen gehören, sind die ausschlaggebenden Charakterzüge des Intellektuellen und bestimmen sein Wollen und Tun. »²³⁰ Die *intellektuellen Tugenden* sind interessant stellen die handelnden Personen einerseits vor Denkaufgaben stellen, sind bei ihrer moralischen Entwicklung behilflich und andererseits auch für die Gruppe von Relevanz, da sie mit unterschiedlichen Gewichtungen für alle verpflichtend sind. Als eine zentrale Tugend kann die *Gerechtigkeit* hervorgehoben werden. Die unterschiedlichen Argumente für und gegen eine Sache müssen hierbei unabhängig von ihrem Urheber betrachtet und abgewogen werden²³¹. Die Kinder lernen dabei auch die Argumente der anderen wertzuschätzen und Ernst zu nehmen. Argumente werden nicht danach beurteilt, wer als autoritär in einer Gruppe gilt, sondern nach deren Stichhaltigkeit. Auch eine gewisse *Demut* sollte für das Philosophieren erlernt werden, sodass Kritik aufgenommen und Fehler zugegeben werden können²³².

²²⁹ vgl. u.a. Ann Margaret SHARP, *The Child as Critic* in: Children Philosophize Worldwide, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S.201

²³⁰ Ragnar OHLSSON, *Über den Zusammenhang von moralischen und intellektuellen Tugenden* in: Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER u. Felix G. LUND, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S.76

²³¹ vgl. ebd. S.76 f.

²³² vgl. ebd. S.77

Mit dem Philosophieren werden demnach mehrere Ebenen der kognitiven Entwicklung angesprochen:

« Im Mittelpunkt stehen die Förderung der Mobilität des Denken, das selbständige Finden von Antworten und das Begründen von Meinungen. Geübt werden das Konstruieren von Hypothesen, die Entdeckung von Alternativen und Möglichkeiten, das Wahrnehmen von verschiedenen Perspektiven und die Anwendung oder Logik auf alltägliche Lebenssituationen » ²³³

3. Ziele der moralischen Entwicklung

Laut Ekkehard Martens ist es ein wesentliches Ziel der Ethik « [...] die Vorstellungen über ein gutes und gerechtes Handeln und Verhalten des Einzelnen in Bezug auf sich selbst, den Mitmenschen und die Natur zu klären und auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen. » ²³⁴ Diese ethische Haltung sollen Kinder durch das Philosophieren erlernen. Indem sie Denkmuster nachvollziehen und Handlungen auf Basis der Folgen abwägen, lernen sie Handlungen zu beurteilen und moralische Lösungen auf ähnliche Situationen zu übertragen. Indem Kinder Werte auf Grund ihrer eigenen Urteilkraft lernen, trägt dies wesentlich zur Erreichung der Mündigkeit bei. Selbstverständlich braucht dieser Prozess Zeit, da die einzelnen Werte aufbauend und langsam gelernt werden. Wenn Kinder Werte von sich aus verstehen und akzeptieren, ist dieser Lerneffekt deutlich nachhaltiger, als wenn Werte lediglich übernommen und „auswendig“ gelernt werden.

Durch den Umgang mit ethischen Fragestellungen werden moralische Kompetenzen erworben: « Als Tätigkeit unterstützt es [das Philosophieren] dabei, moralische Kompetenzen wie Urteilen, Bewerten, Vergleichen, einen eigenen Standpunkt einnehmen, Begründen, Handlungen analysieren und Vorurteile reflektieren, zu entwickeln und zu schulen. » ²³⁵ Indem das Kind die moralischen Kompetenzen zunächst beim Philosophieren anhand von Beispielen erlernt, die zwar aus seiner direkten Erfahrungswelt stammen, es aber nicht direkt betreffen müssen (allerdings können), gelangt es schrittweise auch zur Bewertung der eigenen Handlungen, indem es deren Motive und Ziele genauer betrachtet. Dies führt schließlich zu einem reflektierten Handeln und hat somit nicht nur kognitive, sondern auch operative Auswirkungen. Wenn das Kind bemerkt, dass es selbstverantwortlich handeln kann, so ist dies ein wichtiger Schritt zu einer moralischen Haltung:

²³³ Doris DAURER, *Staunen - Zweifeln - Betroffensein. Philosophieren mit Kindern*, Beltz Taschenbuch, Weinheim / Basel, 1999, S.48

²³⁴ Ekkehard MARTENS, *Philosophieren mit Kindern als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-Unterrichts* in: *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*, hrsg v. Ekkehard MARTENS u. Helmut SCHREIER, Agentur Dieck, Heinsberg, 1994, S. 19

²³⁵ Christophe RUDE (2012), S. 80

« They [the children] need to understand, that, in order to credibly make the claim that their decisions are their own, i.e. that what they do is a product of their own reasoning rather than simple a function of mindless messages introjected from others, they must seriously reflect on the reasons that back all potential options, and importantly, be prepared to adopt the least weak option. » ²³⁶

Wichtig ist dementsprechend, dass Kinder nicht nur erkennen, dass sie eigenverantwortlich handeln, sondern auch, dass sie mehrere Entscheidungen für ihr Handeln haben. Durch die geschulten Denkfähigkeiten und die Möglichkeit auch andere Perspektiven einzunehmen, werden Kinder mit der Zeit immer kompetenter, ihre eigenen Entscheidungen abzuwägen und vor sich selbst und anderen argumentativ zu begründen. Darüber hinaus ist es zentral, dem Kind auch die Chance zu geben, zu scheitern, indem es die schlechteste Entscheidung für sich trifft. Wenn an diesen Prozess erneut eine Reflexion und ein Überdenken stattfindet, zieht diese Entscheidung einen Lerneffekt mit sich.

Durch die Abwägung verschiedener Standpunkte und das Einbeziehen von anderen Meinungen, die dadurch als gleichberechtigt angesehen werden, entwickelt das Kind auch ein Gespür dafür, was Gerechtigkeit ist. Jen Glaser hält fest, was erfüllt sein muss, damit diese Gerechtigkeit sich entwickeln kann:

« Dies bedeutet, dass eine Erziehung zum Wert „Gerechtigkeit“ zum Mindestens drei Dinge erfordert: (i) Erziehung zu dialogischen Fähigkeiten (Denken in der öffentlichen Sphäre), (ii) Erziehung dazu, die Imagination anzuwenden (dergestalt, dass wir uns vorstellen können, dass eine Sache auch anders sein kann, als sie ist) und (iii) Erziehung zu Fähigkeiten, welche die Schulkinder in die Lage versetzen, sinnvolle Ideen auch umzusetzen. » ²³⁷

Es zeigt sich, dass Gerechtigkeit sich nicht nur im Denken manifestiert, sondern sich auch im Handeln äußern muss. Dementsprechend lernen die Kinder aus ihren Handlungsmöglichkeiten begründet eine auszuwählen und auch umzusetzen. Das Kind muss dabei bereits über die Abstraktionsfähigkeit verfügen, sich die Auswirkungen seiner Handlungen realistisch vorzustellen. Die Gerechtigkeit kann allerdings nur in einem Dialog mit anderen entstehen, sodass die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten essentiell wird.

4. Ziele der sozialen Entwicklung und der Gruppendynamik

Die Entwicklung der Gerechtigkeit braucht einerseits Voraussetzungen, die die Gesprächskompetenzen der Kinder betreffen, kann aber andererseits auch selbst Auswirkungen auf die soziale Entwicklung und auf gruppendynamische Prozesse

²³⁶ Susan T. GARDNER, *Teaching Children to Think Ethically* in: *Analytic Teaching*, Vol. 32, No.2, S. 75

²³⁷ Jen GLASER, *Erziehung zu Staatsbürgerschaft und sozialer Gerechtigkeit* in: *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern*, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER u. Felix G. LUND, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S.162

haben. In einer Gruppe, die miteinander philosophiert, muss sich eine bestimmte Gesprächskultur herausarbeiten, die sich aus Gesprächsbereitschaft und Dialogfähigkeit zusammensetzt²³⁸. Hier sei zunächst auf die Gesprächsbereitschaft eingegangen. Diese schließt ein, dass man den anderen zuhört, andere Meinungen wertschätzt und sich überhaupt erst mit anderen auf ein Gespräch einlassen will. Dabei ist wichtig, dass das Kind nicht von Anfang an mit dem Bedürfnis in das Gespräch geht, seine Meinung mit allen Mitteln zu verteidigen und bei den anderen umzusetzen, sondern auch offen für neue Standpunkte ist. Dies hat direkte Auswirkungen auf die Dialogfähigkeit. Beim Philosophieren « [...] lernen [die Kinder], sich gegenseitig zuzuhören, und üben sich darin, eigene Gefühle und Gedanken sprachlich auszudrücken, ihren eigenen Standpunkt zu begründen und dabei aufeinander Bezug zu nehmen. »²³⁹ Um für ein besseres Verständnis beim Gegenüber sorgen zu können, müssen Kinder deswegen dazu angeregt werden, unklare Begriffe zu klären, sowie klar und strukturiert zu argumentieren. Dadurch erfährt auch die Sprachfähigkeit der Kinder eine wesentliche Förderung. Dies korrespondiert wesentlich mit der Wesensart von philosophischen Fragen:

« Da es zudem *die eine* richtige Antwort auf eine philosophische Frage nicht gibt, ist es umso wichtiger zu begründen, Beispiele zu finden und eigene Erfahrungen zu schildern. Dadurch werden die Gedanken wie auch die Redebeiträge der Kinder umfangreicher, komplexer und anspruchsvoller. »²⁴⁰

Indem das Kind seinen Standpunkt klar formuliert und in Auseinandersetzung mit anderen versucht diesen zu prüfen und eventuell zu revidieren, erkennt das Kind, wie zentral strukturierte und fundierte Argumente sind. Dadurch werden auch die reflexiven Fähigkeiten des Kindes geschult, indem es erkennt, welche der eigenen Vorstellungen und Argumente zielführend sind und welche verworfen oder neu strukturiert werden müssen, da sie argumentativ nicht aufrechtzuerhalten sind.

Wenn Kinder lernen im Gespräch mit anderen, mehr Konzentration auf das Gesagte zu legen und auch auf Emotionen und die Körpersprache zu achten, können sie diese Erkenntnisse nutzen und in ihr eigenes Denken integrieren. Dadurch wird ihre Fähigkeit zum Perspektivenwechsel geschult. Das Kind erfährt, dass andere womöglich eine komplett andere Ansicht als es selbst zu einem Thema vertreten. Indem es die Einstellungen, Gefühle und Urteile anderer hört und diesen mit Respekt und Toleranz begegnet, fällt es dem Kind zunehmend einfacher, sich in andere Personen zu versetzen und Sachlagen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

Durch die Gewinnung einer Empathie für die Gefühle und Meinungen anderer und durch die Schulung der argumentativen Fähigkeiten, wird das Kind dazu befähigt,

²³⁸ vgl. *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen*, S. 16

²³⁹ ebd.

²⁴⁰ Christophe RUDE (2012), S. 77

konstruktive Kritik zu äußern. Dieser offene und respektvolle Umgang mit anderen Ideen, sowie eine darauf basierende steigende Gesprächsbereitschaft, trägt zu einer Stärkung des „Wir-Gefühls“ im Klassenraum bei.

Dies ist auch zentral für eine Demokratieziehung, für die das Philosophieren eine gute Umsetzungsmöglichkeit zu sein scheint.

« Indem wir Kinder bereits in Kindertageseinrichtungen und Schulen Demokratie erleben lassen, schaffen wir die Voraussetzungen dafür, dass sie als Erwachsene aktive Menschen und engagierte mündige Bürger werden. » ²⁴¹

Indem beim Philosophieren eine demokratische Haltung eingeübt wird, werden die Schüler/innen zu autonomen, kritischen Bürger/innen erzogen, die auf ihr eigenes Urteil vertrauen und sich kritisch und respektvoll an politischen Diskussionen beteiligen können. Kinder müssen lernen, anderen nicht einfach nur zuzustimmen, sondern sich selbst kritische Gedanken zu machen, sodass sie an öffentlichen Diskussionen teilnehmen können. Die Vorbereitung dafür sollte dafür schon in der Volksschule ansetzen, da hier noch ein spielerischer, geschützter Rahmen möglich ist. Über den Erfolg eines solchen Programms reflektiert Thomas E. Wartenberg:

« I was very gratified, when reading the comments that some second graders made about what they found most valuable about their philosophy discussions, to find one eight year old say that he learned that it was all right to disagree with his best friend. Wouldn't it be nice if some of our politicians had imbibed that lesson when they were eight? » ²⁴²

Die Demokratieerziehung ist dabei eines jener Ziele des Philosophierens, die in die Zukunft der Kinder weisen. Wenn man daran denkt mündige Bürger/innen zu erziehen, geht es weniger um das Hier und Jetzt der Kinder, als um deren zukünftiges Ich, das gestärkt werden soll. Neben dieser Ziele, die eindeutig in die Ferne weisen, gibt es allerdings auch solche, die sich mit dem unmittelbaren Hier und Jetzt des Kindes beschäftigen. Hier wird beispielsweise an das Staunen und Fragen der Kinder angeschlossen und gemeinsam die Fragen geklärt, die die Kinder in diesem Moment beschäftigen und die sie jetzt für ihr Dasein essentiell empfinden.

5. Ziele der philosophischen Haltung

Zunächst sei angemerkt, dass das Philosophieren mit Kindern wesentlich zur Kultivierung des Staunens beiträgt und dadurch dem Kind hilft, nicht alles selbstverständlich zu sehen.

²⁴¹ *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen*, S. 40

²⁴² Thomas E. WARTENBERG, *Elementary school philosophy: A response* in: *Theory and Research in Education*, 10(1), S. 74

In Auseinandersetzung mit den Fragen, dem es sich dabei stellt, und dem gemeinsamen Antwortsuchen erhält das Kind Erkenntnisse, die die philosophische Fragestellung betreffen. Das Kind lernt, was eine philosophische Fragestellung ist und welche Erkenntnisse es daraus gewinnen kann. Dabei ist essentiell, dass das Kind bemerkt, dass das philosophische Denken keine allgemein gültigen Antworten und Lösungen zustande bringt. Das philosophische Denken liefert ihm eher Momentaufnahmen, die durch eine erneute Reflexion auch wieder verworfen werden können. Es ist eine ständige Bewegung, eine Suche, ohne jemals ein endgültiges Ziel zu erreichen. Die Voraussetzung für ein solches Denken ist, die Freude an den Gedanken nicht zu verlieren, ihnen nachgehen zu wollen und nicht resignativ aufzugeben. Dadurch entwickelt das Kind eine philosophische Haltung: « Durch eine beständige Auseinandersetzung mit uns selbst, den Anderen und der Welt entsteht eine philosophische Haltung, die Grundlage für kritisches Bewusstsein und Urteilsfähigkeit ist. » ²⁴³

Um die essentiellen Fragen des Lebens zu bearbeiten, müssen die Kinder auch neues Methoden-Repertoire erwerben. Diese Methoden können aus der Philosophie entlehnt und dem Kind als Werkzeug zur Bewältigung von Problemsituationen zur Verfügung gestellt werden. Indem diese philosophischen Methoden zunächst spielerisch geübt werden, verfestigen sie sich mit der Zeit und können in den Alltag integriert werden.

Schließlich zeigt sich auch, dass durch die methodische Beantwortung essentieller Fragestellungen auch große philosophiegeschichtliche Ideen und Anschauungen von den Kindern aufgeworfen werden. Stoßen Kinder von selbst auf diese Lösungen, gibt dies allerdings Aufschluss über die philosophische Fähigkeit von Kindern: « Für die Kinder völlig belanglos mag dies veranschaulichen, wie begabt Kinder im Philosophieren sind, und ist aufschlußreich für die Nachbereitung kinderphilosophischer Einheiten. » ²⁴⁴

E. BILDUNGSPRINZIP ODER UNTERRICHTSFACH?

« Because philosophy is the discipline that best prepares us to think in terms of the other disciplines, it must be assigned a central role in the early (as well as in the late) stages » ²⁴⁵

Hinsichtlich der besprochenen Zielsetzungen und dieses Zitat, das noch einmal verdeutlicht, inwieweit das Philosophieren auch für andere Disziplinen von Relevanz ist, stellt sich nunmehr die Frage, wie das Philosophieren in das Schulsystem integriert werden sollte: als allgemeines Bildungsprinzip oder als Unterrichtsfach.

²⁴³ *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen*, S. 30

²⁴⁴ Doris DAURER, (1999), S.51

²⁴⁵ Thomas E. WARTENBERG, *Elementary school philosophy: A response* in: *Theory and Research in Education*, 10(1), S. 74

Es zeigt sich dabei, dass viele der oben genannten Zielsetzungen auf Basis der allgemeinen Bildungsziele bereits in den Schulunterricht integriert werden sollten. Dies zeigt sich bereits am Allgemeinen Bildungsziel, das eingangs im Lehrplan der Volksschule wie folgt formuliert wird:

« Die Volksschule hat - wie alle österreichischen Schulen - im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. » ²⁴⁶

Diese Ziele können durch das Philosophieren wesentlich umgesetzt werden, sofern man in dieses Bildungsziel integriert, dass Kinder durch eigenständiges Denken zu diesen Erkenntnissen gelangen. Dazu müssen allerdings spezifische Werkzeuge erworben werden: « There ist a responsibility to present children who will live in the unknown environment of the future with the tools which allow them to consider dilemmas and which promote rational, creative and moral thinking. » ²⁴⁷

Ausgehend von dieser Verantwortung, die die Bildung hinsichtlich der Entwicklung der Kinder, übernehmen muss und den Zielen, die das Philosophieren erreichen kann, ist die Integration des Philosophierens in die Schule von großer Wichtigkeit.

Einzelne Entwicklungen in diese Richtung lassen sich, wenn auch nur auf einzelne Unterrichtsgegenstände beziehungsweise Kompetenzbereiche bezogen, bereits ausmachen. So finden sich bereits im Bezug auf den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“ spezifische Bezüge zum Philosophieren mit Kindern²⁴⁸.

Dies ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass viele der Bildungsstandards, die mit diesem Kompetenzbereich erworben werden sollen, insbesondere durch die philosophische Diskussion ausgebildet werden. Dazu zählen unter vielen anderen exemplarisch:

« Die Schüler/innen können....
anderen aufmerksam zuhören.
[...]
Gesprächsbeiträge aufnehmen und sie weiterführen.
[...]
die eigene Meinung angemessen äußern und vertreten bzw. einsehen,
wenn sie sich geirrt haben.
[...]

²⁴⁶ *Lehrplan der Volksschule*, hrsg. v. Ministerialrat Dr. Willi Wolf, Leykam, 2009, S. 15

²⁴⁷ Cath MILVAIN, *Moral Reasoning as Part of a Primary School Programme* in: *Analytic Teaching*, Vol. 17, No.1, S. 17

²⁴⁸ Ich nehme Bezug auf: BIFIE (Hrsg.), *Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundschule I + II*, Leykam, Graz, 2011

sich an Gesprächsregeln halten, anderen respektvoll zuhören und sich fair mit deren Meinungen auseinandersetzen. » ²⁴⁹

Zur Vermittlung dieser Kompetenzen wird den Lehrer/innen schließlich auch ein Ideenpool an Methoden vorgeschlagen. Darunter findet sich die Methode „*Frage der Woche*“²⁵⁰: Hierbei ist vorgesehen, dass die Kinder entweder eine Frage bekommen oder selbst eine Frage stellen, zu deren Beantwortung sie sich eine Woche Zeit nehmen können. Dabei sollen sowohl Wissensfragen, wie auch philosophische Fragen gestellt werden. Auch das weiter oben erwähnte Beispiel „*Ein Tisch ist ein Tisch*“ findet sich im Ideenpool ²⁵¹, es ist mit dem Hinweis « zum Philosophieren anregen... » ²⁵² versehen.

Obwohl das Philosophieren somit bereits zur Erfüllung von spezifischen Kompetenzbereichen vorgeschlagen wird, ist fraglich, inwieweit es tatsächlich umgesetzt wird. Es ist anzunehmen, dass die Lehrpersonen, die sich mit derartigen Hinweisen konfrontiert sehen, nicht wissen, wie sie die Kinder zum Philosophieren anregen können, beziehungsweise, inwieweit das Philosophieren tatsächlich zum Erreichen der Kompetenzen beitragen kann.

Als Bildungsprinzip, so wünschenswert es wäre, würde das Philosophieren dementsprechend vollkommen untergehen, solange es nicht im Ausbildungsbereich der Volksschullehrer/innen fester Bestandteil wird.

Dabei muss allerdings bedacht werden, dass sich nicht jede Lehrperson für einen philosophischen Unterricht eignet. « Philosophieren darf nicht angeordnet werden, es muss Pädagogen begeistern. Nur so wirkt es sich auf ihr berufliches Rollenverständnis ebenso aus wie auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen. » ²⁵³

Eine solche Begeisterung kann dabei nur von Lehrpersonen erwartet werden, die sich freiwillig für das Philosophieren entscheiden und dieses beispielsweise im Rahmen eines eigenen Faches anbieten. Ein solches Fach hätte den Vorteil, dass das Philosophieren dort spezifisch zum Thema gemacht werden könnte und nicht nur unbemerkt in den Unterricht einfließt. Die Einführung eines Unterrichtsfach „Philosophieren mit Kindern“ hätte allerdings auch mit den Rahmenbedingungen des Unterrichts konform gehen und sich beispielsweise auch Gedanken über eine Notengebung machen.

²⁴⁹ ebd. S. 52-65

²⁵⁰ vgl. ebd. S. 68

²⁵¹ vgl. ebd. S. 77

²⁵² ebd.

²⁵³ Christophe RUDE, *Philosophieren als Bildungsprinzip. Über den Wert des Philosophierens in Kintertageseinrichtungen und Schulen* in: Philosophie - eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland, hrsg. v. Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn, S. 148

Im Endeffekt kann festgehalten werden, dass das Philosophieren zwar bereits als Chance zur Erlangung von spezifischen Kompetenzen erkannt wurde, es allerdings bisher kaum in den Unterricht einfließt. Als Bildungsprinzip könnte das Philosophieren in allen Fächern etabliert werden, müsste dazu allerdings bewusster an die Lehrpersonen herangetragen werden. Sie müssten für den Nutzen des Philosophierens sensibilisiert werden und sich selbst eine philosophische Haltung aneignen. Da dies nicht global von allen Lehrer/innen verlangt werden kann, könnten Interessierte das Philosophieren zunächst als ein Wahlfach in den Unterricht integrieren. Es wäre wünschenswert, dass sich das Philosophieren davon ausgehend schließlich immer weiter etabliert.

IV. ABSCHNITT: PRAXIS

A. METHODISCHE UND DIDAKTISCHE VORÜBERLEGUNGEN

Aufgrund der Annahme, dass sich das Philosophieren mit Kindern durchaus positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirken kann, muss man schließlich der Frage nachgehen, wie die genannten Zielsetzungen durch eine dem Entwicklungsstand angemessene Umsetzung im Unterricht erreicht werden können. Im Folgenden soll deswegen zunächst auf die spezifischen Merkmale, die ein Philosophieren mit Kindern allgemein aufweisen sollte, eingegangen werden, bevor konkrete Methoden, wie etwa die philosophische Diskussion, die meist im Mittelpunkt der Betrachtung von philosophischen Einheiten mit Kindern steht, vorgestellt werden. Im Anschluss wird im Bezug auf die Unterrichtsplanung ein konkretes Unterrichtsbeispiel vorgestellt, das als Orientierung für Lehrkräfte dienlich sein kann.

Viele der hier vorgestellten Methoden gehen von den subjektiven Fragen der Kinder aus, die in einem gemeinsamen Gespräch oder einer Aktivität in das Zentrum der Überlegungen gestellt werden. Wie bereits gezeigt wurde, neigen Kinder besonders bis zu ihrem Schuleintritt und wahrscheinlich auch in den ersten Monaten des Schulbesuchs dazu, viele Fragen zu stellen. Bevor Erwachsene diese Fragen mit einer Antwort versehen, auf die das Kind es vielleicht gar nicht abgesehen hat, sollte man selbst überprüfen, um welche Art von Frage es sich handelt, beziehungsweise, worauf das Kind mit seiner Frage konkret hinauswill. Dies sollte besonders im Interesse derjenigen sein, die mit Kindern philosophieren wollen, denn dafür scheinen sich, zumindest auf den ersten Blick, nur jene Fragen zu eignen, deren philosophischer Gehalt dadurch bestimmt ist, dass sie auf den *Sinn* einer Sache ausgerichtet sind. Gerade bei den zahlreichen Fragen der Kinder, die mit einem „Warum“ eingeleitet werden, liegt für viele Erwachsene nicht auf der Hand, welche tatsächliche Absicht sich dahinter verbirgt: das Forschen nach einer faktischen Erklärung oder dem Sinn. Als

Orientierungshilfe betont Eva Zoller Morf, dass die meisten Warum-Fragen jüngerer Kinder zumeist auf den Sinn einer Sache ausgerichtet sind²⁵⁴.

Diese Sinn-Suche ist dabei eines der wesentlichen Merkmale einer philosophischen Frage, denn: « *Sie sucht nach dem Wesen, dem Sinn eines Phänomens oder eines Begriffs* und ist somit Ausdruck des Strebens der Philosophie nach Wahrheit. »²⁵⁵ Um den Hintergrund einer Frage herauszufinden, bietet es sich zunächst an, dem Kind die Fragestellung zurückzugeben. Hieraus ergeben sich zweierlei Möglichkeiten: entweder das Kind spezifiziert seine Frage und kann dadurch klarer formulieren, was es wissen möchte, oder es gibt seine eigenen Überlegungen zur Problemstellung preis. « Es ist oft erstaunlich, wie schnell dann Kinder voller Stolz ihre eigenen Ansichten oder Überlegungen präsentieren. Manche Frage wird überhaupt nur gestellt, damit diese Gedanken Gehör finden. »²⁵⁶ Gerade diese Reaktion von Kindern zeigt, dass sie nicht nach den klassischen *Weil*-Antworten, also Erklärungen, suchen. Mit ihren Warum-Fragen versuchen Kinder eine Gesprächsmöglichkeit zu eröffnen, die durch das Versehen mit *Weil*-Antworten sofort wieder geschlossen wird²⁵⁷. Kommt eine solche Situation häufiger vor, bleibt dem Kind schließlich nichts anderes mehr übrig, als zu resignieren und das Fragen sein zu lassen. Im schlimmsten Fall glaubt es zu erkennen, dass es auf jede Frage eine erklärende Antwort gibt und dass der Sinn einer Sache nicht weiter erfragenswert ist. Eine solche Einstellung zu erwerben und ins Erwachsenenalter mitzunehmen, würde mitunter das Ende des Philosophierens kennzeichnen.

Hat man, beispielsweise durch konkretes Nachfragen, geklärt, in welche Richtung die Frage des Kindes verweist, kann man sich davon ausgehend weitere Gedanken zu deren Beantwortung machen. Zielt die Frage des Kindes auf ein empirisch nachweisbares Faktenwissen, so ist es durchaus legitim, wenn nicht sogar notwendig, dem Kind die Antwort, die es sucht, zu geben. Handelt es sich allerdings um eine Fragestellung, die nach dem Wesen oder Sinn einer Sache forscht, sollte man sich gemeinsam auf einen Prozess der Antwortsuche einlassen. Indem manche Fragen der Kinder klar beantwortet und andere gemeinsam erforscht werden, lernen Kinder nach und nach, Wissensfragen von philosophischen zu unterscheiden. Somit wird auch das Bewusstsein erlangt, dass es Fragen gibt, auf die es keine allgemein gültigen und nachweisbaren Antworten gibt, und die auf der Basis unterschiedlicher Ansichten beantwortet werden können. Deswegen ist für eine philosophische Frage ausschlaggebend, dass man sich damit persönlich auseinandersetzen und im Diskurs

²⁵⁴ vgl. Eva Zoller MORF, *Selber denken macht schlau*, Zytglogge Verlag, 2. Auflage, 2011, S. 21

²⁵⁵ *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen*, S. 55 [Fettgedrucktes wurde durch Kursivschrift ersetzt, Anm. d. Autorin]

²⁵⁶ Eva Zoller MORF (2011), S. 19

²⁵⁷ vgl. Aron Ronald BODENHEIMER, *Warum? Von der Obszönität des Fragens*, Philipp Reclam jun. (Nr. 8010), 5. Auflage, Stuttgart, 1999, S. 185

mit anderen die eigene Haltung dazu entwickeln kann²⁵⁸. Die persönliche Beschäftigung mit einer philosophischen Fragestellung setzt voraus, dass die Kinder über die bei dieser Frage vorherrschenden Emotionen reflektieren und die Fragestellung durch Beispiele in ihre eigene Lebenswelt integrieren. Zentral ist, dass die Kinder für sich herausarbeiten können, weshalb diese Frage für sie persönlich relevant ist.

Nun sind philosophische Fragestellungen allerdings, egal, ob sie alleine abgehandelt oder in einer Gruppe diskutiert werden, niemals nur auf ein einziges Individuum bezogen. Obwohl gerade Kinder bei diesen Fragen zunächst von ihrer eigenen Lebenswelt ausgehen, merken sie rasch, dass auch andere Personen davon betroffen sind. Ausgehend von der Ich-Bezogenheit mancher Fragestellungen, kann nach und nach zu einer Generalisierung der Fragen angeregt werden: « Sie [die philosophische Frage] sollte so allgemein formuliert sein, dass jeder, der sie hört, sich von der Frage angesprochen fühlen kann. »²⁵⁹

Die philosophischen Fragestellungen sind gerade durch die genannten Aspekte nicht so leicht zu beantworten, wie es beispielsweise bei reinen Wissensfragen der Fall ist. Aus diesem Grund betitelt Barbara Brüning sie auch als *schwierige* Fragen und definiert sie folgendermaßen:

« Schwierige Fragen sind abstrakte Fragen, die einen großen Wissenszusammenhang betreffen und deren Beantwortung eine umfassende Deutung, d.h. ein Aufzeigen von einzelnen Mosaiksteinchen erfordern, die nach und nach zu einem Ganzen zusammengesetzt werden müssen. »²⁶⁰

Da Kinder bei ihren Fragen zunächst von sehr konkreten Vorstellungen ausgehen, muss hier, ausgehend von diesen Gedanken, zunächst ein Transfer stattfinden. Dies kann durch passende, das Kind ganzheitlich ansprechende, Methoden erreicht werden.

Barbara Brüning unterscheidet schließlich zwischen vier grundlegenden Gruppen dieser schwierigen Fragen, wobei diese nach den großen Teildisziplinen der Philosophie aufgeteilt werden können²⁶¹:

- (a) *Metaphysische Fragestellungen*, die sich beispielsweise mit dem menschlichen Sein und der Entstehung der Welt auseinandersetzen.
- (b) *Ethische Fragestellungen*, die sich zum Beispiel um die Frage nach Freiheit drehen.

²⁵⁸ vgl. *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen*, S. 55

²⁵⁹ ebd.

²⁶⁰ Barbara BRÜNING, *Mit dem Kompaß durch das Labyrinth der Welt. Wie Kinder wichtigen Lebensfragen auf die Spur kommen*, Leibniz-Bücherwarte, Bad Mündner, 1990, S.21

²⁶¹ vgl. dazu ebd. S. 23-25

- (c) *Linguistische und logische Fragestellungen*, die sich generell mit der Herkunft der Sprache, dem Spracherwerb und nach dem Wesen von Gedanken beschäftigen.
- (d) *Ästhetische und anthropologische Fragestellungen*, wobei erstere sich unter anderen mit der Frage beschäftigen, wann etwas als schön oder hässlich zu bezeichnen ist und die zweiten sich mit der Unterscheidung zwischen Mensch und Tier auseinandersetzen.

Bei Brüning geht nicht klar hervor, weshalb die ästhetischen und anthropologischen Fragestellungen, deren Thematiken durchaus eine relativ große Distanz aufweisen, unter einer Gruppe zusammengefasst werden. Die scheinbar willkürliche Zusammenfassung kann gerade bei Lehrpersonen, die sich an diesem Schema orientieren wollen, zu Unklarheiten beitragen, weswegen eine Trennung für sinnvoll zu erachten wäre.

Allerdings könnten die vier genannten Teilgebiete in gewisser Weise auch mit den vier kantischen Grundfragen: „*Was kann ich wissen?*“, „*Was soll ich tun?*“, „*Was ist der Mensch?*“ und „*Was darf ich hoffen?*“²⁶² korrelieren. Diese vier Fragen werden in der Literatur zum Philosophieren mit Kindern oftmals als Richtwert angenommen, ob es sich bei einer kindlichen Fragen um eine philosophische handelt :

« Daher bieten die vier kantischen Fragen vornehmlich denjenigen Hilfestellung, die sich in puncto philosophisches Wissen unzureichend ausgebildet und daher eher unsicher fühlen, wann der inhaltliche Bereich des Philosophierens tangiert wird und wann nicht. »²⁶³

Ausgehend von dem Wissen, ob es sich bei einer Frage um eine philosophische handelt beziehungsweise von der Erkenntnis, wie man selbst eine philosophische Frage bildet, liegt die Überlegung nahe, wie man mit einer solchen Frage methodisch umgehen kann. Im Folgenden sollen Möglichkeiten skizziert werden, die sich einerseits dazu eignen kompetent auf die Fragen der Kinder einzugehen und diese gemeinsam zu bearbeiten, die aber andererseits auch dazu dienen eigene philosophische Themen in den Unterricht einbringen zu können.

²⁶² Immanuel KANT, *Logik. Werke VI*, hrsg. v. Wilhelm WEISCHDEL, Frankfurt am Main, 1981, S. 448

²⁶³ Oliver HIDALGO, *Inhaltlich-theoretische Leitlinien des Philosophierens mit Kindern* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 26

B. DIE HALTUNG DER LEHRPERSON BEIM PHILOSOPHIEREN

1. Allgemeines

Zuvor wurde darauf hingewiesen, dass es durchaus seine Legitimation haben kann, den Kinder ihre Fragen vorerst zurückzugeben, um sie dazu anzuregen, ihre eigene Position dazu zu formulieren und sich generell klar über die eigenen Gedanken und Einstellungen zu werden. Dieses Zurückgeben der Fragen kann allerdings insofern problematisch werden, wenn man lediglich versucht, dadurch die Beantwortung der Frage von sich zu weisen: « Wenn man selbst fragt, bringt man es fertig, sich dem Befragtwerden zu entziehen. »²⁶⁴ Dies mag eine große Problematik beim Philosophieren mit Kindern darstellen, sofern die Lehrpersonen ihre Fragen nur deswegen stellen, um sich der eigenen Antwortsuche zu entziehen. Da es allerdings ein wesentliches Merkmal des Philosophierens mit Kindern ist, dass sich Kinder und Erwachsene in einen gemeinsamen Prozess der Antwortsuche begeben, dürfen die Lehrer/innen sich nicht aus dem Prozess herausnehmen. Indem Lehrpersonen sich beim Philosophieren weder als reine Wissensvermittler, noch als vollkommen passiv begreifen, tritt eine neue Konstellation zwischen ihnen und den Schüler/innen auf: « Philosophieren stellt das herkömmliche Rollenbild der pädagogischen Fach- und Lehrkraft, die selbst Teil des philosophischen Prozesses ist, infrage. »²⁶⁵ Dies korrespondiert wesentlich mit der Haltung, die Lehrer/innen beim Philosophieren einnehmen müssen. Um mit Kindern philosophieren zu können, sollten Erwachsene Kinder als ebenbürtige Gesprächspartner ansehen. Somit eröffnen für die Erwachsenen einen neuen Freiraum des Denkens. Kinder stellen häufig Dinge in Frage, die für Erwachsene schon selbstverständlich sind - gemeinsam mit Kindern zu philosophieren, heißt dann, über das Selbstverständliche zu reflektieren und somit die Fähigkeit des Staunens von Kindern zu lernen:

« Wer mit Kindern philosophieren will, muß bereit sein, selbst einzutauchen in die Welt der ungelösten Fragen, muß versuchen, viele (scheinbare!) Selbstverständlichkeiten mit kindlich unverbrauchten Augen nochmals neu anzusehen, und keinesfalls geht es ohne die Überzeugung, daß Kinder ernstzunehmende Gesprächspartner für uns Erwachsene sind. »²⁶⁶

Eine solche Haltung zeigt von Respekt und Achtung den kindlichen Aussagen gegenüber. Die Wichtigkeit dafür betont auch Janusz Korczak mit dem Appell: « Laßt uns Achtung haben, wenn nicht Demut, vor der hellen, klaren, unbefleckten,

²⁶⁴ Aron Ronald BODENHEIMER (1999), S. 216

²⁶⁵ Roswitha WIESHEU, *Das Philosophieren als Institution in einer demokratischen Kultur* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 250

²⁶⁶ Eva ZOLLER, *Die kleinen Philosophen*, Herder Verlag, Freiburg, 1995, S. 10

heiligen Kindheit. » ²⁶⁷ Die Achtung vor dem Kind und dessen Aussagen muss dabei aus der inneren Überzeugung der Lehrpersonen geschöpft werden. Es ist zu bedenken, dass Lehrer/innen, die keine wahre Wertschätzung den Kindern gegenüber empfinden, sowohl ihren Beruf verfehlt haben, wie auch dem philosophischen Gespräch kontraproduktiv zuteil werden. Denn « Sollten wir es mit der Achtung und Wertschätzung der Kinder nämlich nicht ehrlich meinen, so ist zu befürchten, daß sie dies bald erkennen. » ²⁶⁸

Achtung und Wertschätzung zu haben, bedeutet Kindern das Recht zu geben, ihre Meinung zu formulieren und all die Fragen zu stellen, die sie bewegen. Dies heißt auch « [...] daß wir Kindern das Recht zu fragen niemals absprechen dürfen, auch wenn die Fragen unbequem sein sollten. » ²⁶⁹ Alle, die sich am gemeinsamem Philosophieren beteiligen, sollten dabei das Recht haben, Fragen zu stellen. Die Antworten, die dabei gefunden werden, gelten dabei, unabhängig von der Person, die sie ausgesprochen hat, als gleichwertig. Somit müssen auch alle Antworten auf die gleiche Weise bearbeitet werden, sodass sich auch die Antworten von Erwachsenen einer kritischen Überprüfung durch die Kinder unterziehen müssen.

Dies setzt voraus, dass Lehrer/innen und Schüler/innen sich als gleichberechtigte Partner beim Philosophieren ansehen. « Partner sind trotz ihrer Unterschiede für eine bestimmte Zeit gleichrangig. Sie arbeiten mit ihren Potenzialen auf der Basis von Gegenseitigkeit und suchen miteinander nach einer Lösung für eine Aufgabenstellung oder für ein Problem. » ²⁷⁰ Eine *Gleichberechtigung* bedeutet aber nicht, dass die Partner in einem philosophischen Gespräch als *gleich* zu betrachten sind. Beim Philosophieren müssen die individuellen Bedürfnisse und Interessen eine Rollen spielen.

Wenn Kindern das Recht Fragen zu stellen zugesprochen wird, so muss ihnen auch zugestanden werden, zu schweigen. Im Gegensatz zu klassischen Unterrichtssituationen, in denen Lehrpersonen häufig darauf beharren, Antworten von Kindern zu erhalten, muss beim Philosophieren die Freiwilligkeit der Gesprächsbeteiligung²⁷¹ beachtet werden. Es ist durchaus legitim, wenn Kinder über mehrere Einheiten hinweg nur zuhören. Auf keinen Fall sollten sie gezwungen werden, ihre Meinung zu äußern, da dies das Vertrauen in die Lehrperson wesentlich erschüttern könnte. Kinder das Recht zu Sprechen und zu Schweigen zu geben, bedeutet sie Kind - sie selbst - sein zu lassen.

²⁶⁷ Janusz KORCZAK (2002), S. 44

²⁶⁸ Margaret DONALDSON, *Wie Kinder denken*, hrsg. v. Horst NICKEL, aus dem Englischen übersetzt v. Bärbel FINK, Verlag Hans Huber, Bern / Stuttgart / Wien, 1982, S. 128

²⁶⁹ Eva ZOLLER (1995), S. 84

²⁷⁰ Werner WIATER, *Philosophieren mit Kindern als pädagogische Herausforderung für Lehrkräfte* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg. v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 76

²⁷¹ Christophe RUDE (2012), S. 77

Damit korrelieren auch wesentliche Aspekte der Unterrichtsplanung, die darauf ausgerichtet sein sollte, dem Kind beim Philosophieren zu ermöglichen, wirklich Kind zu sein und zu bleiben. Mit dem Einsatz richtiger Methoden muss dabei versucht werden, dem Kind der Arbeitsprozess individuell zu erleichtern. Dabei ist zentral, dass die Lehrperson nicht von ihren eigenen Zielvorstellungen, sondern von denen der Kinder ausgehen muss: « Das Kind ist prozessorientiert, der Erwachsene produktorientiert. »²⁷² Da das Philosophieren an sich als Prozess gilt, kommt es in dieser Form dem kindlichen Denken bereits entgegen, insofern die Lehrkraft sich von ihren Zielsetzungen lösen kann.

Im engen Zusammenhang damit steht auch die Forderung an Lehrpersonen, ihr Verhalten beim Philosophieren mit Kindern einer ständigen Reflexion und gegebenenfalls Korrektur zu unterziehen. Dabei stellt das Philosophieren

« [...] in puncto Haltungen hohe Anforderungen an die Lehrkräfte und Erzieher/innen, die sich und ihr Handeln beständig einer Prüfung und einer Weiterentwicklung unterziehen und dabei immer wieder Rückmeldungen und Feed-back von Kolleg/innen bzw. ihren Kindern und Jugendlichen einbeziehen. »²⁷³

Lehrer/innen sollten sich in diesem Zusammenhang bewusst sein, dass sie auch beim Philosophieren, bei dem sie in ein partnerschaftliches Verhältnis zu den Kindern eintreten, noch immer in ihrer ursprünglichen Wirkung als Vorbild agieren. Deswegen muss die Lehrkraft sich in ihrer Verhaltensweise an der philosophischen Haltung orientieren und sich so in das Gespräch einbringen, wie sie es von den Kindern erwartet. Dazu zählen unter anderen folgende Verhaltensweisen²⁷⁴:

- bewusst gewählte, deutliche Wortwahl
- Zuhören und Bezugnahme auf die Wortmeldungen anderer
- Argumentieren der eigenen Meinung
- Beachtung der Gesprächsregeln
- Reflexion des eigenen Verhaltens durch Distanzierung.

Im Bezug auf die Haltung der Lehrpersonen im philosophischen Gespräch stellt sich stets die Frage, wie Lehrer/innen mit ihrem Wissensvorsprung umgehen sollen. Daniela G. Camhy und Gunter Iberer schlagen folgende Umsetzung vor:

« Einerseits ist es seine [des Lehrers] Aufgabe, anhand seiner Erkenntnisse an den Interessen und Gedanken der Schüler anzuknüpfen, Fragen zu stellen aber auch für Transparenz und Ergiebigkeit des

²⁷² Maria MONTESSORI (2012), S. 10

²⁷³ Christophe RUDE (2012), S. 71

²⁷⁴ Werner WIATER (2011), S. 79

Gesprächs zu sorgen. Andererseits soll er seine überlegene Fachkenntnis nicht direkt zur Kenntnis bringen, um die Reflexion und selbständige Urteilsbildung der Schüler nicht zu unterbinden. » ²⁷⁵

Da es beim Philosophieren nun allerdings nicht um gefestigtes Faktenwissen geht, stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrperson in diesem Fachbereich tatsächlich über Kenntnisse verfügt, mit denen sie das Philosophieren zielführend gestalten könnte, beziehungsweise inwieweit für diesen Prozess überhaupt eine philosophische Bildung ausschlaggebend ist.

2. Notwendigkeit einer philosophischen Ausbildung

Es wurde erwähnt, dass die vier Grundfragen Kants, besonders für diejenigen, die sich unsicher im Bezug auf philosophisches Wissen fühlen, hilfreich sein können, um den philosophischen Gehalt von Gesprächen zu erkennen. Dabei drängt sich die Frage auf, ob Lehrpersonen beim Philosophieren mit Kindern über ein philosophisches Hintergrundwissen verfügen müssen. In der Literatur zum Philosophieren mit Kindern werden gänzlich unterschiedliche Ansichten darüber vertreten, ob eine philosophische Ausbildung der Lehrkraft für den gemeinsamen Prozess des Philosophierens nun notwendig ist, oder nicht.

Thomas E. Wartenberg vertritt beispielsweise in seinem Werk „*Big Ideas for little Kids*“ (2009) eine durchaus unkonventionelle Lehrer/innenrolle, wenn er behauptet, dass Lehrpersonen, die mit Kindern Philosophieren wollen, über keinerlei philosophisches Wissen verfügen müssen, da sie lediglich die Kinder beim Philosophieren und der damit verbundenen Wahrheitssuche unterstützen sollten²⁷⁶. Allerdings müssten die Lehrer/innen eine bestimmte Haltung und ein Interesse in der Weiterbildung der Schüler/innen mitbringen: « All you need is a genuine interest in fostering the independence, creativity, and inquisitiveness of your students - as well as patience and a sense of humor! » ²⁷⁷ Alle weiteren Zutaten, die für das Philosophieren mit Kindern notwendig wären, könnten, so heißt es weiters in der Einleitung von Wartenbergs Text, durch sein Buch vermittelt werden: « If you possess these and are interested in introducing philosophy into your elementary-school classroom, you'll find everything you need to do so in this book. » ²⁷⁸ Wartenberg versucht dementsprechend ein Handbuch für den philosophischen

²⁷⁵ Daniela G. CAMHY u. Gunter IBERER, *Philosophie für Kinder. Ein Forschungsvorhaben zur Förderung der Denk- und Persönlichkeitsentwicklung von Volks-, Haupt- und AHS-Schülern* in: Wenn Kinder philosophieren - Philosophy and Children, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Leykam, Graz, 1990, S. 83

²⁷⁶ vgl. Thomas E. WARTENBERG, *Big Ideas for little Kids. Teaching Philosophy through Children's Literature*, Rowman & Littlefield Education, Maryland, 2009, S.14

²⁷⁷ Thomas E. WARTENBERG (2009), S.ix

²⁷⁸ ebd.

Unterricht zu kreieren. Als Ergänzung zu diesem Buch dient seine Webseite *teachingchildrenphilosophy.org*, auf der zahlreiche Praxisbeispiele zu finden sind.

Wartenbergs Praxis des Philosophierens geht dabei immer von bekannten Kinderbüchern aus, die gemeinsam mit den Kindern gelesen und bearbeitet werden. Zu jedem Kinderbuch gibt er Überlegungen an, welche philosophischen Themenkomplexe sich dahinter verbergen und begibt sich damit in gewisser Weise in die Tradition von Gareth Matthews, der Kinderbücher aufgrund ihres philosophischen Gehalts interpretiert hatte. Als Handlungsanweisungen für Lehrer/innen entwirft er Leitfragen, die helfen sollen die Thematik auf einer philosophischen Ebene zu besprechen.

An sich erscheint Wartenbergs Werk tatsächlich als gute Einführung in das Philosophieren mit Kindern, da er interessierten Lehrer/innen genaue Anleitungen dazu bietet, wie man ein philosophisches Gespräch führen kann²⁷⁹ und auf was man bei der Unterrichtsplanung konkret achten sollte²⁸⁰. Fraglich ist allerdings, inwieweit diese Einführung dazu beitragen kann, dass tatsächlich ein philosophisches Gespräch entsteht und nicht nur eine gute Diskussion über unkonventionelle Aspekte von Kinderbüchern.

Gerade Lehrpersonen, denen es am philosophischen Hintergrundwissen fehlt, könnten Schwierigkeiten dabei haben, die philosophischen Ideen der Kinder als solche zu erkennen und darauf aufzubauen. Um diese Problematik zu umgehen, könnten gerade unerfahrene Lehrer/innen dazu neigen, sich zu sehr auf die vorgegebenen Leitfragen zu konzentrieren. Darin verbirgt sich einerseits die Gefahr, dass die Leitfragen zu lenkend in das Gespräch eingebracht werden und die Kinder dadurch gehindert werden, ihren eigenen Interessen zu folgen. Andererseits kann somit auch negativ in die Haltung der Kinder eingegriffen werden: « Children will quickly catch on to the fact that a teacher is using a prepared set of questions, and to canned questions they will soon begin to provide canned answers. »²⁸¹

Für seinen Ansatz, dass beim Philosophieren mit Kindern keinerlei philosophisches Fachwissen notwendig sei, hat Wartenberg durchaus Kritik erfahren, auf die er die einschlägige Antwort formuliert:

« But i still stand behind my claim that you don't need to *already* possess a sound understanding of what makes an issue or a question a philosophical one *before* you start to engage children in philosophical discussions, for these discussions are a part of a learning process for the faciliator as well as the children. »²⁸²

²⁷⁹ vgl. Thomas E. WARTENBERG (2009), S.57-60

²⁸⁰ vgl. ebd. S. 48

²⁸¹ Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 2nd edition, Temple University Press, Philadelphia, 1980, S. 125

²⁸² Thomas E. WARTENBERG, *Elementary school philosophy: A response* in: *Theory and Research in Education* 10(1), S. 92

Dies scheint ein durchaus interessanter Aspekt zu sein, da er direkt mit dem veränderten Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis korreliert, bei dem der gemeinsame Prozess und das Voneinander-Lernen im Vordergrund steht. Bei einem Philosophieren, das in dieser Weise aufgefasst wird und in dem die Autoritätsrolle und das Wissensmonopol der Lehrpersonen aufgelöst wird, lernen Kinder und Erwachsene in einem gemeinsamen Prozess das Philosophieren kennen. Gemeinsam werden dann philosophische Fragen als solche entdeckt, neue Methoden erworben und nach und nach ein Gespür dafür entwickelt, wann ein philosophisches Thema vorliegt und wann nicht. Diese Vorgehensweise impliziert allerdings einen großen Zeitaufwand, da immer wieder geübt und gemeinsam diskutiert werden muss. Auch die Möglichkeit, dass ein als philosophisch eingeführtes Thema, in eine vollkommen andere Richtung abdriftet, ohne, dass die Beteiligten dies überhaupt bemerken, ist besonders zu Beginn des Lernprozesses gegeben. Dies kann problematisch werden, insofern man durch Unkenntnis gute Gespräche als philosophisch anerkennt und sich somit immer weiter vom eigentlichen Philosophieren abwendet.

Selbstverständlich können die Leitfragen und die kurze Einführung, wie man eine philosophische Frage erkennt²⁸³, den Lehrpersonen dienlich sein. Es ist allerdings zu bezweifeln, dass dieses geringe philosophische Wissen tatsächlich auf Dauer für die Leitung von philosophischen Diskussionen ausreichend ist. Vielmehr glaube ich daran, dass Wartenbergs Werk dazu beitragen kann, dass das Interesse der Lehrpersonen, indem sie ihre alltäglichen Unterrichtsmaterialien aus einer neuen Perspektive betrachten, an der Philosophie als solche steigt und sie sich somit selbstständig mehr mit der Thematik auseinandersetzen. Das Nachdenken über eine Thematik sollte nämlich nicht nur den Schüler/innen vorbehalten sein. Besonders bei ethischen Fragestellungen werden Lehrer/innen dazu angehalten, sich selbst mit der Beantwortung dieser Fragen zu beschäftigen, um das Gespräch mit den Kindern möglichst authentisch gestalten zu können²⁸⁴. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrperson nicht nur eine einzige Perspektive in Betracht zieht, sondern das ethische Problem von jeder Seite beleuchtet und somit ein Gespür für die unterschiedlichen Ansichtsweisen, die auf dieses anwendbar sind, erlangt. Dies führt zumeist auch zu einer veränderten Haltung gegenüber den Aussagen der Kinder:

« Darüber hinaus erhöht solches ethisches Wissen die Wahrscheinlichkeit, dass der philosophische Gehalt typischer Aussagen von Heranwachsenden - z.B. dass es Freundschaft sei, zusammen Spaß zu haben, viel Zeit miteinander zu verbringen oder von anderen gemocht zu werden - nicht länger als banal abgetan wird.»²⁸⁵

²⁸³ vgl. z.B. Thomas E. WARTENBERG (2009), S. 25f

²⁸⁴ vgl. Oliver HIDALGO (2011), S. 35

²⁸⁵ ebd.

Besonders Karin Murriss unterstreicht die Wichtigkeit des philosophischen Wissens für die Lehrkraft. Sie geht davon aus, dass man nur mit ausreichend Philosophiewissen tatsächlich von einer philosophischen Praxis sprechen kann:

« I believe that most facilitators of philosophical inquiry without a substantial philosophical background, even when using the educational material especially designed to teach young children philosophy, will be more likely to teach *critical thinking*, rather than philosophy. » ²⁸⁶

Murriss wendet sich hiermit konkret gegen Wartenbergs Ansatz. Obwohl beim Philosophieren auch die Herausbildung von kritischem Denken fokussiert wird, ist dies nicht dessen einzige Zielsetzung. Aus diesem Grund würden, folgt man Murriss These, die Diskussionen zu den Kinderbüchern zwar das kritische Denken der Kinder anregen, allerdings nicht zu einem Philosophieren, das auch als solches Selbstzweck sein kann, beitragen.

Um eine philosophische Diskussion adäquat leiten zu können, muss die Lehrperson also mehr philosophisches Verständnis aufbringen, als alleine aus den Materialien abgeleitet werden kann. Dazu gehört auch, dass philosophische Fragestellungen als solche und die Richtung, in die sich eine Diskussion entwickeln kann, erkannt werden. Für eine solche Erkenntnis ist es wichtig, sich selbst mit der Philosophie zu beschäftigen und zu erkunden, welche Antworten die jeweiligen Philosoph/innen einer Epoche auf die Fragestellungen gefunden haben. Obwohl es bei der philosophischen Diskussion nicht darum geht, das Kind in eine bestimmte Denkrichtung zu führen, ist dieses Hintergrundwissen dennoch dafür zentral, um die Fragen formulieren zu können, die wesentlich zu einer philosophischen Gestaltung des Gesprächs beitragen:

« Also, in order to ask *substantive* questions, the facilitator must be familiar with the discipline of philosophy, its questions, its problems, its procedures. Without this background the facilitator would not know how, when and where to intervene in order to make the discussion philosophical. » ²⁸⁷

Somit scheint es, als würde ein breitgefächertes philosophisches Hintergrundwissen für das Philosophieren mit Kindern notwendig sein, weswegen die Vermutung naheliegt, eine (akademische) Philosophieausbildung als Grundvoraussetzung für das Philosophieren anzusetzen. So müssen für Murriss diejenigen, die mit Kindern philosophieren wollen, sowohl über ein akademisches Philosophiewissen, wie auch über eine spezifische Ausbildung in der philosophischen Gesprächsführung mit Kindern verfügen ²⁸⁸.

Die Vermischung dieser beiden Komponenten erscheint mir durchaus sinnvoll als Voraussetzung für das Philosophieren mit Kindern: Einerseits muss ein

²⁸⁶ Karin MURRIS, *The Role of the Facilitator in Philosophical Inquiry* in: Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Vol. 15, Nr. 2, S. 44

²⁸⁷ ebd.

²⁸⁸ ebd. S. 40

philosophisches Hintergrundwissen vorhanden sein, das allerdings nicht unbedingt mit einem philosophischen Abschluss als solchen korrelieren muss, andererseits muss auch pädagogisches, didaktisches und methodisches Anwendungswissen erworben werden. Die Verbindung dieser beiden Aspekte ist deswegen zentral, da eine fundierte Ausbildung der Philosophie nicht automatisch dazu führt, dass man mit Kindern gut umzugehen vermag und umgekehrt eine pädagogische Ausbildung nicht die notwendigen Kompetenzen vermitteln kann, um die philosophischen Fragestellungen und Antworten der Kinder zu erkennen und darauf genügend einzugehen. Die Frage ist nunmehr, in welchem Verhältnis diese Bereiche zueinander vermittelt werden müssen, um eine Person dazu zu befähigen, mit Kindern effektiv philosophieren zu können.

Die *Akademie Kinder philosophieren* hat in diesem Zusammenhang eine Fortbildungsreihe entworfen, die die Teilnehmer/innen in vier jeweils zweitägigen Modulen absolvieren und die mit dem Zertifikat „Philosophische Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen“ abgeschlossen wird. Die einzelnen Module stehen immer unter spezifischen Fragen, die nicht nur auf das philosophische Wissen, das vermittelt werden soll, hinweisen, sondern direkt auf die Haltung und die Methoden, die die Teilnehmer/innen innerhalb dieses Moduls erwerben sollen, referieren. Im Folgenden sollen die Grundstrukturen dieser Ausbildungsreihe vorgestellt werden ²⁸⁹:

Das 1.Modul beschäftigt sich wesentlich mit der Frage „Wer bin ich?“. Unter dem Horizont der Themen Identität und Individualität lernen die Teilnehmer/innen die grundlegenden Methoden der philosophischen Gesprächsführung kennen. Von Anfang an sollen die Teilnehmer/innen auch innerhalb der Fortbildungsgruppe philosophieren, um somit ein Gespür für philosophische Fragestellungen zu entwickeln.

Im 2.Modul werden die Methoden der Gesprächsführung mit Hilfe des Themas „Ich und die Anderen“ vertieft. Im Laufe dieses Moduls sollen die Teilnehmer/innen dazu befähigt werden, sich als Leiter/innen durch gezielte Nachfragen konstruktiv an einem philosophischen Gespräch zu beteiligen. Die Teilnehmer/innen sollen außerdem dafür sensibilisiert werden, welche pädagogische Haltung für das Philosophieren mit Kindern von Nöten ist und inwieweit das Philosophieren zur Demokratieerziehung und zur Konfliktarbeit beitragen kann.

Im 3.Modul werden den Teilnehmer/innen Tendenzen aufgezeigt, wie sie das Philosophieren an Kolleg/innen und Eltern vermitteln können. Da die Teilnehmer/innen von Anfang an dazu animiert werden, das Philosophieren selbst zu praktizieren, soll in

²⁸⁹ dazu folge ich den Beschreibungen der Fortbildungsreihe laut: Evi WITT-KRUSE u. Diana SCHICK, *Der Modellversuch Kinder philosophieren 2007 bis 2010* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 261f.

Mit Ergänzungen von: Akademie Kinder philosophieren, Zusatzausbildung *Philosophische Gesprächsführung*, Ausbildungsmodule: http://www.kinder-philosophieren.de/schulungsangebote/termine_inhalte.html [letzter Zugriff: 21.Mai 2014] Auf der Seite finden sich für Interessierte auch die aktuelle Termine für die Ausbildungsreihe.

Aktuell wird die Ausbildungsreihe auch in Österreich durch die (durch München autorisierte) *Akademie „Philosophieren“ mit Kindern und Jugendlichen* angeboten. Informationen und Termine finden sich auf deren Homepage: <http://www.wir-philosophieren.at/fortbildungsreihen.html> [letzter Zugriff: 21.Mai 2014]

diesem Modul auch der rege Austausch über die eigenen Erfahrungen im Zentrum stehen. Das Modul steht unter der Frage „Was ist die Welt?“.

Obwohl die Teilnehmer/innen bereits in den vorangegangenen Modulen aktiv Philosophieren, scheint das 4.Modul das praxisbezogenste, da die Teilnehmer/innen nun Einheiten zum Philosophieren vorbereiten und innerhalb der Fortbildungsgruppe (dementsprechend nur unter Erwachsenen) abhalten. Da das Modul sich mit der Frage „Was ist wertvoll?“ beschäftigt, lernen die Teilnehmer/innen nun auch, wie wichtig das gleichberechtigte Auftreten schon Schüler/innen und Lehrer/innen für das philosophische Gespräch ist.

Obgleich die Themenblöcke sich immer um philosophische Fragen konstruieren, wurde in einer Erhebung²⁹⁰ festgestellt, dass der Fokus weniger auf dem philosophischen Hintergrundwissen, als auf der Haltung der Lehrer/innen liegen sollte:

« Wichtiger als philosophiegeschichtliches Hintergrundwissen ist daher für die Gesprächsführung die Bereitschaft, die Rolle als Wissensvermittler aufzugeben, sich ganz auf die Fragen und Beiträge der Kinder und Jugendlichen einzulassen und diese ganz unvoreingenommen aus der Sicht eines ebenfalls Suchenden zu hinterfragen. »²⁹¹

Womöglich liegt, so zumindest meine Meinung, das Zurücktreten der Philosophiegeschichte in einem direkten Zusammenhang mit der begrenzten Zeit, in der das beschriebene Fortbildungsangebot bemessen ist. Es ist selbstverständlich, dass innerhalb von vier Wochenenden kein vollständiges philosophisches Hintergrundwissen vermittelt werden kann und das Hauptaugenmerk dementsprechend mehr auf den Methoden der richtigen (philosophischen) Gesprächsführung und der erwünschten Haltung der Lehrer/innen liegen muss, sodass den Interessierten ein Werkzeug vermittelt werden kann, mit dem sie selbständig weiterarbeiten können.

Leider ermangelt es zurzeit noch an Ausbildungen, die über einen längeren Zeitraum und in Kooperation mit Philosoph/innen und Pädagog/innen stattfinden. Eine solche Form der Ausbildung, die über mehrere Semester laufen würde, hätte den Vorteil, dass die Aneignung von philosophischem Wissen und dessen Einsatz in der Praxis mit Kindern enger miteinander verknüpft werden könnten. Im Wesentlichen würde eine solche Ausbildung es verstärkt erlauben, die Methoden des Philosophierens, die auch im Klassenraum Anwendung finden sollen, angeleitet zu erwerben, was in einem kurzen Zeitraum einfach nicht möglich erscheint. Die Wichtigkeit dessen betont auch Matthew Lipman: « [...] teachers should be taught by the very same procedures as those that they are expected to employ in the classroom. »²⁹²

²⁹⁰ die Ergebnisse der Erhebung werden dargestellt in: Evi WITT-KRUSE u. Diana SCHICK (2011), S. 258-274

²⁹¹ Evi WITT-KRUSE u. Diana SCHICK (2011), S. 273

²⁹² Matthew LIPMAN, *Philosophy goes to school*, Temple University Press, Philadelphia, 1988, S. 27

Die Interessierten, die eine solche Ausbildung durchlaufen, würden dementsprechend nicht nur über ein fundiertes Philosophie- und Methodenwissen verfügen, sondern auch bereits in dessen Anwendung tiefgreifende Erfahrungen gesammelt haben, sich selbst mit den Vor- und Nachteilen auseinandergesetzt haben, um dementsprechend sicher in das Philosophieren mit Kindern einsteigen zu können. Absolvent/innen einer solch fundierten Ausbildung könnten dann tatsächlich als auf das Philosophieren mit Kindern spezialisierte, Fachkräfte auftreten. Die Einführung einer anerkannten Ausbildung würde mit Sicherheit positiv auf die Etablierung des „Philosophierens mit Kindern“ in Schulen und Kindergärten einwirken.

C. METHODIK

1. Allgemeines

« Under suitable circumstances, a room full of children will pounce on an idea in the way a litter of kittens will pounce on a ball of yarn thrown in their direction. The children will kick the idea around until it has been developed, elaborated upon, and even in some instances applied to life situations, although the latter is seldom achieved without the teacher's artful guide.» ²⁹³

Das vorangehende Zitat verdeutlicht, dass die Herstellung eines passenden Situationsrahmen für das Gelingen der philosophischen Praxis mit Kindern relevant ist. Da sich in der Schule, wie sie sich zurzeit noch konstituiert, das Philosophieren noch von der herkömmlichen Unterrichtsmethode unterscheiden wird, erscheint eine Abgrenzung zwischen Unterricht und Philosophieren durchaus sinnvoll. Dies ist beispielsweise dadurch zu erreichen, indem, je nach räumlicher Verfügbarkeit, ein „Philosoph/innen-Zimmer“ oder eine „Ecke der Philosophie“ eingerichtet und gemeinsam mit den Kindern liebevoll gestaltet wird ²⁹⁴.

Steht keine räumliche Möglichkeit zur Verfügung, um dem Philosophieren einen speziellen Rahmen zu verschaffen, kann auch eine Ritualisierung eingeführt werden, die den Übergang von der Unterrichtssituation zum Philosophieren kennzeichnet. Eine Möglichkeit dazu wäre, den Kindern einen Moment der Ruhe, in der sie für einige Minuten nur den eigenen Gedanken nachgehen, beispielsweise durch meditative Übungen ²⁹⁵, zu ermöglichen. Aber auch ein rhythmischer Leitsatz, der die Gruppe zum Mitmachen und Philosophieren einlädt, kann etabliert werden. Ein Beispiel dafür findet

²⁹³ Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 104

²⁹⁴ vgl. *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen*, S. 16

²⁹⁵ vgl. Bernd KÖHLER u. Helmut SCHREIER, *Philosophie in der Grundschule* in: Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I, hrsg v. Ekkehard MARTENS u. Helmut SCHREIER, Agentur Dieck, Heinsberg, 1994, S. 177

sich bei Eva Zoller Morf, die ihre Schulklassen das Wort „*Philosophieren*“ rhythmisch und bewegungstechnisch darstellen lässt ²⁹⁶:

«Phil- o - so - phie - ren»

«**Phil**» - Mit ausgestreckten Armen und Händen versuchen wir, die grosse imaginäre Weltkugel zu umfassen: so „phil“ gibt es da zu sehen!

«**o**» - so viel! Dabei klatschen wir ein Mal über dem Kopf...

«**so**» - ... und ein zweites Mal auf die Schenkel: So ist das mit den Wundern der Welt!

«**phie**» - Nun hören wir der Welt und allem darauf aufmerksam zu: Mit beiden Händen hinter unseren Ohren lauschen wir und sehen uns dabei um...

«**ren**» - ...und was wir alles vernommen und entdeckt haben, schließen wir ins Herz ein: beide Hände sorgfältig aufs Herz legen.

Mit diesem kleinen Einstieg gelingt es selbst in zappeligen Gruppen, die Kinder zu sammeln und zur Ruhe und Konzentration zu führen.

Da Kinder in ihrem Lernprozess von der Lehrkraft nicht alleine gelassen werden sollten, müssen Methoden angewandt werden, die den Kindern das Erlernen der Kulturtechnik Philosophieren erleichtern. Dazu eignen sich insbesondere Methoden, die in Anlehnung an die 5-Finger-Methodik von Ekkehard Martens ²⁹⁷ konstituiert werden:

- *phänomenologische Methode*: Bei der phänomenologischen Methode geht es hauptsächlich um die exakte Beschreibung von Erscheinungen, Emotionen und Gedanken. Die Kinder werden dazu angeregt, sich intensiver mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und ihre Erfahrungen deskriptiv zum Ausdruck zu bringen. Einführend kann hier beispielsweise mit der Beschreibung von Zeichnungen, Gegenständen oder Naturerscheinungen begonnen werden.
- *hermeneutische Methode*: Die hermeneutische Methode korreliert wesentlich mit dem Lesen von Texten. Es geht darum, Deutungsmöglichkeiten für Texte (aber auch Bilder und andere Erscheinungen) zu finden. Da das Philosophieren mit Kindern häufig Geschichten als Ausgangspunkt der Praxis nimmt, erscheint die hermeneutische Methode hier zentral, damit die Kinder zu einem vertiefenden Textverständnis gelangen. Um dies in der Praxis zu erleichtern, können gezielte Leitfragen eingesetzt werden.
- *analytische Methode*: Die Begriffsarbeit ist für das Philosophieren von zentrale Bedeutung. Immer wieder sollten die Kinder dazu angeregt werden, über Begriffe nachzudenken und diese zu definieren. Dieser Vorgang kann durch Spiele angeregt werden. Zur analytischen Methode ebenfalls zugehörig, ist die Bewertung von Argumenten im Bezug auf ihre Stichhaltigkeit. Besonders in der philosophischen Diskussion sollten die Kinder lernen, auf Fehler in Argumentationsketten zu achten.

²⁹⁶ die nachfolgende Tabelle wird übernommen aus: Eva Zoller MORF (2011), S. 36

²⁹⁷ Ekkehard MARTENS (2003), S. 54

- *dialektische Methode*: Die dialektische Methode bezieht sich im Wesentlichen auf die Gesprächsführung. Kinder sollten ermutigt werden, Gesprächsanlässe anzunehmen und in den forschenden, kritisch-reflexiven Dialog mit anderen zu treten. Zentral ist, dass Argumente abgewägt und von allen Seiten betrachtet werden.
- *spekulative und intuitiv-kreative Methode*: Beim Philosophieren sollte die Kreativität der Kinder angesprochen und ihren Ideen Freiraum gelassen werden. Die Methoden sollten die Kinder dazu anregen, neue Einfälle zu entwickeln und diese auch umzusetzen. Eine gute Ausgangsbasis dafür bieten Gedankenexperimente, aber auch das Weiterdenken von Geschichten oder Ideen.

Für das Philosophieren mit Kindern und die konkrete Methodenauswahl ist zu beachten, dass die genannten Methoden in einem engen Verhältnis zueinander stehen und sich gegenseitig bedingen²⁹⁸. Für die Auswahl der Unterrichtsmethoden ist es deswegen wichtig, sich nicht ausschließlich auf eine dieser Methoden zu stützen, sondern sie in ihrer Gesamtheit einzubeziehen. Dadurch zielen die Methoden sowohl auf die Schulung des rational-logischen Denkens, zum Beispiel durch philosophische Gespräche und Begriffsarbeit, wie auch, durch theatrales Philosophieren und das Arbeiten mit Zeichnungen, auf die Förderung des kreativ-ästhetischen Denkens²⁹⁹.

Die unterschiedlichen Methoden sollten dabei immer im Sinne des Themas eingesetzt werden und dazu dienen, möglichst alle Kinder einer Gruppe anzusprechen und deren Interesse zu wecken. « Denn Interesse setzt voraus, dass jemand die Auseinandersetzung mit einem spezifischen Lerngegenstand als Ziel an sich betrachtet. »³⁰⁰ Dies ist insofern für das Philosophieren zentral, da dabei kein spezifisches Ziel, wie die Vermittlung von Faktenwissen, verfolgt wird, sondern das Ziel an sich bereits der Weg, das Philosophieren und die vertiefende Auseinandersetzung mit einer Thematik ist.

Dazu müssen die Kinder das Selbstvertrauen erlangen, sich eigenständig auf diesen Weg zu begeben und zum Entdecker von Erkenntnis und Wahrheit zu werden: « The student, who learns only the products of inquiry in the various disciplines does not thereby become an inquirer but merely a learned student. »³⁰¹ Kinder, die philosophieren, begreifen sich selbst als Entdecker ihrer Welt und nehmen ihre Kolleg/innen dabei als Mitentdecker wahr. Indem die Kinder somit ein Interesse dafür entwickeln, sich gemeinsam den Fragestellungen ihrer Welt zu stellen, entwickelt sich die Klasse mit der Zeit zu einer *community of inquiry* (Forschungsgemeinschaft) weiter. Neben der Bereitschaft sich als Entdecker gemeinsam einer Wahrheitssuche zu widmen, müssen allerdings, so Matthew Lipman, noch weitere Voraussetzungen erfüllt sein, damit sich eine *community of inquiry* bilden kann:

²⁹⁸ vgl. ebd. S. 55

²⁹⁹ vgl. Kristina CALVERT (2011), S. 148

³⁰⁰ Werner WIATER (2011), S. 69

³⁰¹ Matthew LIPMAN (1988), S. 39

« Certain conditions are prerequisites: the readiness to reason, mutual respect (of children towards one another, and of children and teachers towards one another), and an absence of indoctrination. Since these conditions are intrinsic for philosophy itself, part of its very nature, as it were, it is not surprising that the classroom should become a community of inquiry whenever it serves as an arena for the effective encouragement of children's philosophical reflection. » ³⁰²

Demzufolge ist es natürlich, wenn nicht sogar zwingend notwendig, dass sich eine Gruppe, die sich in regelmäßigen Abständen dem Philosophieren widmet, in eine *community of inquiry* verwandelt. Die *community of inquiry* ist allerdings nicht als eine Methodik zu begreifen, die vom restlichen Unterrichtsgeschehen abgegrenzt werden kann und somit keine Auswirkungen darauf hat. « Das Klassenzimmer als *community of inquiry* ist mehr als Pädagogik: es ist ein *Lebensstil*, der die Unterweisung in und Vervollkommnung von kognitiven, emotionalen und das Verhalten prägenden Gewohnheiten beinhaltet. » ³⁰³

Um diese Ziele zu erreichen, muss in einer *community of inquiry* ein reger Informationsaustausch herrschen, der nach festen, aber mit Rücksprache mit der Forschungsgemeinschaft entworfenen, Regeln funktioniert und in dem alle Beteiligten ihre Meinung, Ideen und Hypothesen aussprechen und bearbeiten können. Aus diesem Grund wird eine *community of inquiry* nicht ohne die Methode der philosophischen Diskussion auskommen, was mich zum nächsten Kapitel bringt:

2. Die philosophische Diskussion

Eine philosophische Einheit wird nicht ohne eine philosophische Diskussion stattfinden. Die Diskussion wird dabei sogar in den meisten Fällen die zeitintensivste Aktivität sein, wobei bereits hier anzumerken ist, dass sie von allen in einer philosophischen Einheit stattfindenden Tätigkeiten, am wenigsten konkret planbar ist. Diese Unsicherheit bei der Planung hängt damit zusammen, dass die Antworten der Kinder im Vorfeld nicht abgeschätzt werden können und somit nicht planbar ist, in welche Richtung das Thema sich entwickelt. Doch gerade diese Ungewissheit macht die philosophische Diskussion besonders reizvoll:

« The teacher cannot possibly know in advance the answers that children are going to come up with. In fact, it is just this element of surprise that has always been so refreshing about teaching philosophical thinking: one never is quite sure what thought will surface next. » ³⁰⁴

³⁰² Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 45

³⁰³ Jen GLASER (2009), S.162

³⁰⁴ Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 105

Dieser Aspekt der möglichen Überraschung in philosophischen Gesprächen mit Kindern, der zwar dazu führt, dass sich niemals zwei Gespräche, mögen sie auch zur selben Thematik stattfinden, gleichen, trägt zwar wesentlich dazu bei, dass die philosophischen Diskussionen auch für die Lehrpersonen nie an Interesse abnehmen, führt aber gleichzeitig zu erhöhten Anforderungen, die an die Lehrer/innen gestellt werden.

Bevor im Folgenden auf die Rolle der Lehrkräfte in philosophischen Diskussionen, die durchaus auch sehr kontrovers diskutiert wird, eingegangen wird, sowie die allgemeinen Gesprächsregeln, die für alle Teilnehmer/innen verpflichtend zu befolgen sind, besprochen werden, soll prägnant geklärt werden, inwieweit ein philosophisches Gespräch sich von normalen Gesprächen, wie sie beispielsweise im Kaffeehaus (obwohl nicht ausgeschlossen werden kann, dass auch im Kaffeehaus philosophische Gespräche, wohl auch mit Kindern, stattfinden können) angesetzt werden, Unterrichtsgesprächen und Debatten unterscheidet.

Das philosophische Gespräch mit Kindern zeichnet sich im Wesentlichen durch Ergebnisoffenheit, Systematik und Gemeinsamkeit der Teilnehmer/innen aus³⁰⁵:

Als *ergebnisoffen* kann ein Gespräch nur dann gelten, wenn kein spezifisches Ziel und keine vorgefertigten Antworten erreicht werden sollen. In diesem Aspekt unterscheidet sich das philosophische Gespräch wesentlich vom herkömmlichen Unterrichtsgespräch, das wesentlich auf die Herstellung von abgesichertem Wissen abzielt.

Die *Systematik* des philosophischen Gesprächs bezieht sich im Wesentlichen auf den Einbezug aller Blickwinkel, auf das Argumentieren und Überprüfen von Argumenten.

Dies geschieht zumeist in einem *gemeinsamen Prozess*, der für die philosophische Diskussion als wesentlich gilt. Während „normale“ Gespräche meist durch oft stattfindende, zusammenhangslose Themenwechsel geprägt sind, sind diese im philosophischen Gespräch weitgehend zu vermeiden, insofern sie von dem ursprünglichen Problem zu weit wegführen. Scheinbare Themenwechsel sind nur dann zulässig, wenn sie dazu beitragen, die Thematik aus einem anderen Blickwinkel zu beleuchten, beziehungsweise sie in ihrer Allgemeinheit darzustellen.

« Reflexive Gespräche geben unserem Leben und dem unserer Kinder eine umfassende Dimension. Sie ermöglichen, daß wir die Mannigfaltigkeit der Dinge, Personen und Erscheinungen um uns herum in einem größeren Zusammenhang sehen. »³⁰⁶

Das Zitat beschreibt eines der wesentlichen Ziele des philosophischen Gesprächs, das induktiv vorgeht. Bei der philosophischen Diskussion mit Kindern wird zumeist von

³⁰⁵ vgl. Tobias TRETTER, *Philosophieren mit Kindern in der Grundschule - ein theoriegestützter Unterrichtsentwurf* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 184

³⁰⁶ ebd. S.142

konkreten Erfahrungen, individuellen Meinungsäußerungen und den Geschichten der Kinder ausgegangen. Indem diese durch die Äußerungen der anderen Kinder angereichert werden, wird das Thema nach und nach auf eine globalere Ebene gehoben, wodurch das allgemeine Gehalt der Fragestellung für die Kinder ersichtlich wird. Dies zeigt auch, weshalb das Philosophieren für alle schulischen Fächer - und darüber hinaus - relevant ist, da es erlaubt, über die Grenzen der jeweiligen Disziplinen hinweg zu denken und die wesentlichen Zusammenhänge zwischen diesen herauszuarbeiten.

In einem philosophischen Gespräch ist es darüber hinaus nicht notwendig, dass die Teilnehmer/innen zu einem Konsens gelangen. Dies sollte den Teilnehmer/innen von Anfang an bewusst gemacht werden:

«It is important to emphasize that one of the basic principles of all philosophical discussion is that disagreement is not only not a problem but something to be valued, so long as it is expressed in a respectful manner. »³⁰⁷

Das Herbeiführen eines Konsens, wie es oftmals von Kindern (und Erwachsenen) verlangt wird, wirkt oft künstlich und es besteht die Gefahr, dass sich nicht alle Kinder mit dem Ergebnis identifizieren können und dadurch ihre Meinung als minderwertig gegenüber dem Konsens erachten und zur Resignation beitragen kann.

In diesem Punkt unterscheidet sich das philosophische Gespräch von der Debatte, in der nicht selten versucht wird die „Gegner“ mit allen Mitteln von der eigenen Meinung zu überzeugen. Debatten sind dabei häufig hitziger und lauter als philosophische Gespräche (wenn auch dabei die Emotionen manchmal aufwallen), wodurch die Einhaltung der Gesprächsregeln wesentlich erschwert werden kann. Bei der philosophischen Diskussion geht es dahingegen nicht um das „Recht des Stärkeren“, sondern um den gemeinsamen Prozess, in den kontinuierlich alle Meinungen integriert werden. Dadurch gewinnt man einen tieferen Einblick in die eigenen Überzeugungen und die Blickwinkel der anderen, ohne die eigene Meinung komplett für eine andere aufgeben zu müssen.

Selbst, wenn es in einem philosophischen Gespräch nicht darum geht, zu einem Konsens zu gelangen, sollte versucht werden die Ergebnisse mittels einer Zusammenfassung zu einem vorläufigen Schluss zu bringen, sodass die Kinder nicht unbefriedigt und scheinbar ergebnislos das Gespräch verlassen. Eine Möglichkeit dazu ist, die Ergebnisse wertfrei zusammenzufassen (zum Beispiel in Form einer kurzen Geschichte, wie es Gareth Matthews Vorgehensweise gleicht). Diese Technik dient dazu, aufzuzeigen, was die Kinder innerhalb des Gesprächs erreicht haben.

« Philosophische Gespräche enden selten bis nie in einer einzigen, klaren Antwort. Die Erörterung hat aber hoffentlich dazu geführt, daß uns eine ganze Menge mehr über das Denken - als eine der

³⁰⁷ Thomas E. WARTENBERG (2009), S.22

besonderen Fähigkeiten von uns Menschen - bewußt geworden ist.

» ³⁰⁸

Bei erfahrenen Schüler/innen kann das Zusammenfassen auch von ihnen selbst übernommen werden. Allerdings muss dabei beachtet werden, dass der Mannigfaltigkeit der Gedanken Platz eingeräumt wird und keine Meinung besonders in den Vordergrund gerückt wird. Der Abschluss eines philosophischen Gesprächs stellt die Lehrer/innen deswegen häufig vor eine große Herausforderung.

Im Folgenden wird sich noch herausstellen, dass die philosophische Diskussion sowohl für die Lehrer/innen, wie auch für die Kinder kein leichtes Unterfangen ist und einer Vielzahl von Kompetenzen, wie exaktes Zuhören, Reflektieren und Aufeinander-Eingehen, unterliegt, die erst bei der gemeinsamen Diskussion erworben und trainiert werden. Deswegen ist es unerlässlich, dass sich eine bestehende *community of inquiry* immer wieder in ihren philosophischen Diskussionskünsten übt. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp und Frederick S. Oscanyan merken dazu an, dass die anfänglichen Schwierigkeiten, sich konstruktiv an einer philosophischen Diskussion zu beteiligen, dadurch bedingt werden, dass Kindern in ihrem natürlichen Umfeld kaum mit guten Diskussionen konfrontiert werden, die ihnen eine Identifikation ermöglichen und ihnen somit als Vorbild für eigene Diskussionen dienen könnten³⁰⁹. Gerade deswegen ist es wichtig, den Kindern innerhalb eines geschützten Rahmens die Übung einer philosophischen Diskussion zu gewährleisten. « Sie [die Kinder] brauchen Anleitung, Anregung und Ermunterung. » ³¹⁰ Zentral ist dabei, dass die Kinder, durch Anleitung und Input der Lehrer/innen, nach und nach Gesprächsregeln erlernen und erkennen, dass sie gemeinsam nur dann weiterkommen, wenn sie ihre Argumente aufeinander aufbauen und verstehen, dass sie voneinander - und nicht nur von der Lehrperson - profitieren können.

Haltung der Kinder

Da das Philosophieren zunächst ein Übungsprozess ist, ergeben sich verschiedene Reaktionsmöglichkeiten seitens der Kinder, die sich allerdings im Laufe der Zeit wandeln können. Lipman, Sharp und Oscanyan unterscheiden dabei grob zwischen drei kindlichen Verhaltensmustern während philosophischer Diskussionen ³¹¹:

- (1) Zunächst werden jene Kinder erwähnt, die sich sofort mit regen Wortmeldungen an der Diskussion zu beteiligen versuchen, dadurch allerdings dazu neigen, den

³⁰⁸ Eva ZOLLER (1995), S. 70

³⁰⁹ vgl. Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 104

³¹⁰ Barbara BRÜNING (1990), S. 55

³¹¹ ich folge den Gedankengängen laut: Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 105

anderen Kindern zu wenig zuzuhören. Diese Kinder sollten durch spezifische Übungen dazu angeregt werden, den anderen mehr Gehör zu schenken und auf deren Beiträge adäquat zu reagieren.

- (2) Kinder, die dies tun werden der zweiten Gruppe zugeordnet. Sie folgen aufmerksam der Diskussion und geben dann Überlegungen preis, die über das bereits Gesagte hinausgehen. Da diese Beiträge sich manchmal zu weit von der ursprünglichen Thematik entfernen, sollte hier darauf geachtet werden, die Wortmeldungen immer darauf zurückzuführen.
- (3) Als letzte Gruppe werden schließlich jene Kinder zusammengefasst, die sich den Diskussionen zunächst ausschließlich zuhörend widmen und sich kaum zu Sprechbeiträgen überwinden können. Indem das Philosophieren immer wieder geübt und das Vertrauen der Kinder in ihre eigene Meinung gestärkt wird, könnten diese Kinder nach und nach dazu ermutigt werden, eigenständig Beiträge zum Thema zu formulieren und sich somit auch sprachlich aktiv an der Diskussion zu beteiligen. Dadurch merken die Kinder, dass ihre Beiträge für die philosophische Diskussion ebenso von Bedeutung sind, wie die ihrer Mitschüler/innen.

« It has been observed that in such an atmosphere of intellectual give-and-take, students hitherto withdrawn or reserved begin to put forth in their opinions because they realize that, in such an atmosphere, each point of view will be respected and taken seriously.» ³¹²

Philosophische Gesprächsführung

Im Bezug auf die Verhaltensmuster von Kindern, wurden bereits einige Aspekte angesprochen, die für die Leitung eines philosophischen Gesprächs beachtet werden sollten. Im Folgenden soll nun noch spezifischer auf die Rolle der Lehrperson eingegangen werden. Zunächst muss dabei festgehalten werden, dass jede philosophische Diskussion mit Kindern einer Anleitung bedarf. Im schulischen Bereich wird diese Leitung in den meisten Fällen von geschultem Lehrpersonal übernommen. Dabei sind die Rollen, die Lehrer/innen beim philosophischen Gespräch übernehmen, mannigfaltig. Sie sind gleichzeitig Gesprächsinitiatoren, Gesprächsbeobachter, Gesprächsteilnehmer und Gesprächsleiter ³¹³.

- (1) *Gesprächsinitiator/in*: Als Gesprächsinitiator/innen geben die Lehrer/innen innerhalb des schulischen Rahmens vor, wann über was philosophiert wird. Obgleich Kinderfragen meist wegweisend sind, obliegt es den Lehrpersonen die Fragen auszuwählen und für die Kinder methodisch aufzubereiten. « [...] the teacher should be viewed as a facilitator whose task is to stimulate children to

³¹² ebd. S. 104

³¹³ vgl. Sabine RIEMAN, *Sachen klären im Gespräch mit Kindern* in: Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, hrsg. v. Helmut SCHREIER, Julius Klinkhardt, Rieden, 1999, S. 50f.

reason about their own problems through classroom discussions. »³¹⁴
 Kinder zu einem philosophischen Gespräch über eine Thematik anzuregen, setzt dabei voraus, dass man sich für die Einheit im Vorfeld gut vorbereitet³¹⁵.

- (2) *Gesprächsbeobachter/in*: Gerade, wenn Lehrer/innen sich besonders gut auf eine Einheit vorbereitet haben, wollen sie sich oft selbst in das Gespräch einbringen. Zunächst als stille Beobachter/innen zu agieren, ist eine Haltung, die erst erworben werden muss. Gerade zu Beginn kann es zentral für den weiteren Verlauf einer Diskussion sein, sich selbst zurückzunehmen und nur zuzuhören³¹⁶. Lehrpersonen, die mit Kindern philosophische Diskussionen führen wollen, müssen lernen geduldig zu sein, Pausen zuzulassen und Vertrauen in die Gruppe und deren Fähigkeit zur Selbstregulation³¹⁷ zu schöpfen. Da philosophische Gespräche mit Kindern oft lang und chaotisch³¹⁸ erscheinen, stellt dies die Lehrpersonen vor eine besondere Herausforderung. Zunächst nur zuzuhören bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrperson eine vollkommen passive Rolle einnehmen soll. Viel eher gilt: « *Show excitement! Your success will depend a lot on how children perceive you. Show them that you are very interested in them and are excited to be teaching them.* »³¹⁹

Durch die Beobachtung und das aufmerksamen Zuhören des philosophischen Gesprächs können Lehrer/innen leichter erkennen, in welche Richtung es sich entwickelt. Dies ist essentiell für das angeleitete philosophische Gespräch, denn « Die Gesprächsleitung sollte möglichst immer erkennen, wohin das Gespräch und seine Teilnehmer „unterwegs“ sind und sie dabei begleiten und unterstützen. »³²⁰ Eine gute Beobachtung des Gesprächs ist dementsprechend die Voraussetzung für das zielführende Eingreifen durch die Lehrperson, die dadurch die Kinder auf dem Weg zur eigenen Erkenntnis unterstützt. Während der philosophischen Diskussion muss die Lehrperson individuell für sich ein rechtes Maß an Abwechslung zwischen Beobachter- und Leiterrolle finden.

- (3) *Gesprächsleiter/in*: Die Gesprächsleitung bei einer philosophischen Diskussion mit Kindern zu übernehmen, bedeutet viel Verantwortung und korreliert wesentlich mit der Frage, inwieweit man als Lehrperson in das Gespräch eingreifen sollte. Karin Murris stellt zwischen dem philosophischen Interaktionsgrad der philosophischen Gesprächsleitung und deren Verständnis von Philosophie ein Verhältnis fest:

³¹⁴ Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 105

³¹⁵ vgl. Thomas E. WARTENBERG (2009), S. 57

³¹⁶ vgl. ebd. S. 58

³¹⁷ vgl. Christophe RUDE (2012), S. 70

³¹⁸ vgl. Kristina CALVERT (Theory and Research in Education, 5(3)), S. 322

³¹⁹ Thomas E. WARTENBERG (2009), S. 57

³²⁰ vgl. Christophe RUDE (2012), S. 68

« The decision on how and when to intervene depends largely on how facilitators view their own role in a philosophical inquiry; this, in turn is related to their own beliefs about what philosophy is, and what exactly their objectives are, when they are teaching philosophy as part of the curriculum. » ³²¹

Gerade beim anfänglichen Training der philosophischen Diskussion wird eine regulierende Interaktion seitens der Lehrkraft unverzichtbar sein. Dies betont auch Eva Zoller-Morf:

« Es geht *nicht* darum, sie [die Kinder] einfach machen zu lassen, „was sie wollen“, sondern darum, daß sie herausfinden können, was für sie das *Richtige* ist und daß wir uns mit ihnen gewaltfrei und durch Argumente auseinandersetzen, wo Meinungsverschiedenheiten auftreten. » ³²²

Um dies zu erreichen, muss die Lehrperson sich zunächst dafür einsetzen, dass die Gesprächsregeln etabliert und umgesetzt werden.

Zu Beginn des Lernprozess wird sie außerdem versuchen das Gespräch dadurch in geregelte Bahnen zu lenken, indem sie die Kinder, die das Interesse sich verbal zu beteiligen zeigen, aufruft. Dies verhindert, dass das Gespräch allzu chaotisch wird und die einzelnen Aussagen der Kinder zusammenhangslos nebeneinander stehen. Finden philosophische Diskussionen innerhalb einer *community of inquiry* öfter statt, werden die Kinder nach und nach ein Gespür dafür entwickeln, wann sie sprechen können und wann sie zuhören sollten, sodass die Kinder ihre Gesprächsbeiträge mit der Zeit selbst regulieren³²³.

Bevor dies nach einem langen Lernprozess tatsächlich umgesetzt wird, muss die Lehrperson immer wieder für die Strukturierung des Gesprächs sorgen:

« Die Gesprächsleitung gibt in ihrer Funktion als Moderation in erster Linie Orientierung und strukturiert das Gespräch (ohne inhaltlich zu lenken!), um so den Kindern und Jugendlichen eine Grundlage zum „Selber-Denken“ zu eröffnen. » ³²⁴

Ein bewährtes Mittel, um die Gespräche der Kinder zu strukturieren, sind beispielsweise Verständnisfragen. Die Fragen sollten dabei nicht auf ein bestimmtes Ziel, also eine gewünschte Antwort, ausgerichtet sein, sondern beispielsweise der besseren Artikulation der kindlichen Gedanken dienlich sein, beziehungsweise zum allgemeinen Verständnis beitragen. Das funktioniert durch Phrasen, wie: „*Meinst du, dass...*“, „*Habe ich richtig verstanden, dass...*“ oder „*Also, deiner Meinung nach...*“³²⁵. Da derartige Phrasen allerdings nur dem besseren Verständnis dienen,

³²¹ Karin MURRIS (Thinking Vol. 15, Nr. 2), S. 40

³²² Eva ZOLLER (1995), S. 117

³²³ vgl. *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen*, S. 33

³²⁴ Christophe RUDE (2012), S. 70

³²⁵ vgl. Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 114

sollten sie nur dann Einsatz finden, wenn es unbedingt notwendig erscheint, zum Beispiel, wenn Kinder nach Worten ringen, weil ihnen die passende Formulierung nicht einfällt. Wesentlich dabei ist, dass Lehrpersonen die Aussagen der Kinder nicht in die Richtung interpretieren, in die sie sie gerne hätten und ihnen diese Meinung mit Suggestivfragen, wie etwa „*Du meinst doch sicher, dass...oder?*“ aufzwingen: « [...] a teacher's obligation is to help children express what they think, even though what they think may turn out not to be what the teacher would like them to think. »³²⁶ Indem Lehrpersonen bereits feste Vorstellungen davon haben, in welche Richtung die Antwort eines Kindes führen soll, tritt durch solche zusammenfassenden Verständnisfragen die Gefahr einer Interpretation auf, die womöglich von der wahren Intention des Kindes abweicht. In einer angenehmen, auf gegenseitigen Respekt aufbauenden Atmosphäre, in der die Kinder bereits gelernt haben, dass ihre Meinung wertschätzend behandelt wird, werden die Kinder hoffentlich bereits den Mut geschöpft haben, korrigierend einzugreifen und ihr Anliegen zu präzisieren. Werden die spezifischen Zusammenfassungen und Nachfragen von der Lehrkraft zielführend eingesetzt, ist es mitunter möglich, dass die Kinder nach und nach diese Rolle übernehmen und sich bei Diskussionen durch gezieltes Nachfragen selbst zur Hand gehen.

Selbstverständlich gibt es auch Situationen, in denen die Lehrperson auch die Aussagen der Kinder einschränken sollte, sofern sie zu weit von der eigentlichen Thematik wegführen. Das philosophische Gespräch « [...] führt in eine bestimmte Richtung und der Lehrer sollte ihm dorthin weiterhelfen, wohin es gerichtet ist. Das bedeutet selbstverständlich, daß nicht sämtliche Bemerkungen der Schüler für die Zielrichtung des Dialogs von Belang sind. »³²⁷ Dies korreliert mit dem Merkmal des philosophischen Gesprächs, dass manche Gedanken zwar ausgesprochen werden, allerdings keiner detaillierten Besprechung unterzogen werden³²⁸. Ein Beispiel dafür sind die Geschichten der Kinder. Merkt man als Lehrperson, dass diese sich zu weit vom ursprünglichen Thema entfernen, sollte man sie so stehen lassen. Herrscht noch Unsicherheit, inwieweit die Geschichte relevant für die Thematik ist, können gezielte Nachfragen helfen, einen Zusammenhang zwischen Geschichte und Thema einzufordern. Passen Geschichten zum Thema, sind diese eine wunderbare Art und Weise, das philosophische Gespräch an den persönlichen Erfahrungshorizont der Kinder rückzukoppeln. Aus diesem Grund sollte die Lehrperson immer wieder nach Beispielen fragen. Die richtige Art Fragen zu stellen und die Fähigkeit, sie gezielt einzusetzen, werden allerdings erst mit der Zeit und viel Übung erworben: « As teachers become more experienced, they develop a repertoire of questions

³²⁶ Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 105

³²⁷ Ronald REED, *Dialog oder Gespräch. Zur Rekonstruktion linguistischer Erfahrung in der Kinderphilosophie* in: Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I, hrsg v. Ekkehard MARTENS u. Helmut SCHREIER, Agentur Dieck, Heinsberg, 1994, S. 124

³²⁸ vgl. Kristina CALVERT (Theory and Research in Education, 5(3)), S. 322

and can quickly draw upon the appropriate one without much soul-searching or hesitation. » ³²⁹

Inwieweit die Kinder ein eigenständiges, philosophisches Gespräch entwickeln hängt dabei nicht von der Häufigkeit der Interaktion der Lehrer/innen ab, sondern im Wesentlichen vom Manipulationsgrad derer Aussagen ³³⁰. Die Gesprächsleitung kann den Verlauf eines philosophischen Dialogs wesentlich durch die Bewertung einzelner Aussagen von Kindern steuern. Indem die Antworten der Kinder durch Lob verstärkt oder durch Tadel zurückgewiesen werden, nähert sich das philosophische Gespräch wieder der klassischen Unterrichtssituation an, in der die Lehrperson wieder in die Rolle des Alleswissers und Faktenvermittlers versetzt wird. Manche Kinder werden zweifellos durch das Lob zu weiteren Aussagen angeregt, andere jedoch gehemmt, da sie ihre Antworten nicht mehr als gut erachten. Aus diesem Grund ist bei einem philosophischen Gespräch unbedingt von einer Bewertung der Meinung abzusehen. Die Gesprächsleitung sollte « Den Kindern über ihre Aussagen weder positives noch negatives Feedback im Hinblick auf ihre eigene Meinung geben, sondern allenfalls Gedanken herausheben, welche für das Gespräch besonders hilfreich sein können [...] » ³³¹

Im Zusammenhang mit Lob und Tadel muss die Gesprächsleitung auch auf den gezielten Einsatz ihrer Mimik und Gestik achten: « Also, the content of an inquiry is unfluenced, not only by *what* facilitators says, but also through the facial expressions, gestures, etc. - in short, how a facilitator *is* in an inquiry. » ³³² Dafür ist zunächst die Herausbildung der richtigen Haltung, wie sie im vorangegangenen Kapitel skizziert wurde, Voraussetzung, andererseits ist auch Übung notwendig, um sich adäquat in einem philosophischen Gespräch bewegen zu können. Durch Gestik und Mimik, sowie Tonfall und Artikulation, können beispielsweise Zustimmung und Ablehnung signalisiert werden. Kinder reagieren dabei ganz unbewusst auf diese Signale und beurteilen dahingehend ihre eigenen Aussagen nach richtig und falsch.

Wenn philosophische Gespräche in der Fachliteratur besprochen werden, so wird häufig hervorgehoben, dass es keine falschen Antworten gibt. Dies muss man allerdings relativieren: « Some answers are simply and plainly wrong, some are better than others, and a background in philosophy is an enormous asset to know the difference and to teach philosophical thinking to children. » ³³³ Wie bereits festgestellt wurde, kann ein philosophisches Hintergrundwissen dazu beitragen, dass man den philosophischen Gehalt von Kinderaussagen erkennt, die

³²⁹ Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 124

³³⁰ vgl. Sabine RIEMAN (1999), S. 50

³³¹ Tobias TRETTER (2011), S. 189

³³² Karin MURRIS (Thinking Vol. 15, Nr. 2), S. 45

³³³ Ann GAZZARD, *Do You Need to Know Philosophy to Teach Philosophy to Children? A Comparison of Two Approaches* in: Analytic Teaching and philosophical Praxis Vol. 22, No.1, S. 52

Frage ist dann allerdings, inwieweit ein Eingreifen als sinnvoll und zielführend zu erachten ist.

Handelt es sich um empirisch nachweisbares Faktenwissen, das von den Kindern falsch wiedergegeben wird, ist es durchaus notwendig, die Kinder, nach einer kurzen Rückfrage, woher sie dieses Wissen beziehen, auf dessen Fehlerhaftigkeit hinzuweisen und somit dafür zu sensibilisieren, wann etwa empirisch nachgewiesen werden kann. Tut man dies nicht, kann unter den Kindern eine Debatte über diese Fakten ausgelöst werden: « The teacher must be aware that what began as a philosophical discussion can easily turn into a disput over factual information that can be settled only by looking up the empirical evidence that is available. »³³⁴ Dabei ist es wichtig, die Aussagen der Kinder nicht nur zu korrigieren, sondern gleichzeitig auch zu thematisieren, dass es in diesem Zusammenhang eine empirisch beweisbare Antwort gibt, dies aber nicht bei jeder Frage der Fall sein muss.

Komplexer wird es, wenn es sich um Themen handelt die dem erwachsenen Verstand widersprechen, im kindlichen Geist allerdings noch als wahr verankert sind. Beispiele dafür sind Mythen, Feen, Engel und ähnliche Erscheinungen. Die Gesprächsleitung muss in solchen Fällen jeweils individuell entscheiden, wie damit umgegangen werden sollte, wobei ich der Überzeugung bin, dass es wichtig ist, den Kindern ihren Glauben in die mythischen Gestalten zu lassen. Dies macht deutlich, dass die Gesprächsführung bei einer philosophischen Diskussion mit Kindern durchaus einem Hochseilakt gleichen kann.

Wie anhand einzelner Aspekte bereits herausgearbeitet wurde, sollen die Kinder im Prozess des Philosophierens, das regelmäßig über einen längeren Zeitraum praktiziert wird, dazu befähigt werden, ihre Diskussionen selbstverantwortlich zu leiten. Darin liegt auch der Zweck der anfangs genauen Anleitung durch die Lehrperson:

« Viel hängt davon ab, worin der Lehrer den Zweck der Kontrolle sieht. Wenn es in seiner Absicht liegt, diese letztlich überflüssig zu machen, wenn es ihm darum geht, die Kinder zu fähigen, selbstständigen und verantwortungsbewußten Menschen zu erziehen und er ihnen diese Eigenschaften auch tatsächlich zutraut, dann ist die Gefahr einer vollkommenen Ablehnung des Lernens meiner Ansicht nach nicht mehr so groß. »³³⁵

- (4) *Gesprächsteilnehmer/in*: Die Rolle der Lehrperson in der philosophischen Diskussion kann sich schließlich auch dahingehend verändern, dass sie selbst zu einem Teil des Gesprächs wird und somit selbst nach Antworten forscht. Während Thomas E. Wartenberg davor warnt, selbst Teil des Gesprächs zu werden³³⁶, gilt für

³³⁴ Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 108

³³⁵ Margaret DONALDSON (1982), S. 134

³³⁶ vgl. Thomas E. WARTENBERG (2009), S. 59

die „*Akademie Kinder philosophieren*“ die gleichberechtigte Beteiligung der Lehrperson als höchste Entwicklungsphase der philosophischen Diskussion³³⁷. Selbstverständlich ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrperson sich wie alle Beteiligten an die Gesprächsregeln, auf die im Folgenden noch eingegangen werden soll, halten muss. Nehmen Lehrer/innen bewusst die Haltung von Gesprächsteilnehmer/innen ein, impliziert dies, dass sie sich aus dieser Rolle auch nicht hinausbewegen dürfen (außer es ist organisatorisch absolut notwendig), um inhaltlich in das Gespräch einzugreifen.

An dieser Stelle sei noch ein Hinweis von Lipman, Sharp und Oscanyan angeführt, der dazu beitragen kann, die philosophische Gesprächsführung an ihrem Ursprung zu betrachten und genauer zu verstehen:

« No recipe can be written for the perfect discussion technique, although teachers interested in finding models could do worse than read the *Dialogues* of Plato, where Socrates is portrayed as a master teacher of philosophy - that is, the master in the art of eliciting productive dialogue.
»³³⁸

Regeln der philosophischen Diskussion

Wie bereits erwähnt, werden im Verlauf der philosophischen Diskussionen Gesprächsregeln erarbeitet, die für alle Teilnehmer/innen verpflichtend einzuhalten sind. Die Regeln sind allerdings nicht als allgemeine Handlungsanweisungen zu verstehen, die von jeder Gruppe umgesetzt werden müssen, sondern müssen den individuellen Gruppenbedürfnissen, der Tagesverfassung und den spezifischen Situationen angepasst werden³³⁹. Die Einführung von Gesprächsregeln ist dabei eine Angelegenheit der *community of inquiry* und sollten nicht nur von der Lehrperson diktiert werden. Dies ist insofern wichtig, da eine Einhaltung der Regeln dadurch bedingt wird, ob die einzelnen Teilnehmer/innen sie akzeptieren oder nicht.

Die im Folgenden angeführten Gesprächsregeln sind deswegen exemplarisch zu verstehen, allerdings erscheinen sie mir für die Entstehung einer guten Gesprächskultur derartig wichtig, dass sie mit großer Wahrscheinlichkeit früher oder später wie selbstverständlich eingeführt werden:

1.) *Freie Meinungsäußerung*: « In einer philosophischen Diskussion hat jeder das grundsätzliche Recht, etwas zu behaupten oder in Frage zu stellen. »³⁴⁰ Da

³³⁷ vgl. *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen*, S. 33

³³⁸ Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 113

³³⁹ vgl. Helmut SCHREIER, *Einleitung* in: Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, hrsg v. Helmut SCHREIER, Julius Klinkhardt, Rieden, 1999, S. 14

³⁴⁰ Jonas PFISTER, *Werkzeuge des Philosophierens*, Reclam jun. (Nr. 19138), Stuttgart, 2013, S. 13

sich eine *community of inquiry* in einem philosophischen Gespräch unter anderen mit einem regen Informationsaustausch³⁴¹ beschäftigt, müssen die Kinder lernen, dass jede/r seine persönliche Meinung zu einer Thematik aussprechen darf. Kinder sollten stets dazu ermutigt werden, ihre individuellen Wünsche, Interessen und Gefühle im philosophischen Gespräch zu artikulieren³⁴². Dies impliziert auch, dass die Teilnehmer/innen keinen Druck aufeinander ausüben und dass niemand eine dominante Rolle einnimmt³⁴³.

2.) *Respekt und Toleranz*: Eine philosophische Diskussion zeichnet sich dadurch aus, dass die einzelnen Gesprächsteilnehmer/innen sich gegenseitig respektieren und sich als gleichberechtigte Partner/innen ernst nehmen³⁴⁴. Eine solche Haltung gegenüber den anderen Teilnehmer/innen trägt dazu bei, dass die einzelnen Aussagen als wichtig für das Gespräch erachtet³⁴⁵ und zum Ausgangspunkt der eigenen Betrachtung gemacht werden.

3.) *Klarheit der Aussagen*: Gerade am Anfang des philosophischen Lernprozesses, kann es für Kinder durchaus kompliziert sein, ihre Gedanken zu strukturieren und mit passenden Begriffen zu artikulieren. Um das Gesagte für alle Teilnehmer/innen verständlich zu machen, sollten die Kinder sich allerdings immer wieder dazu anregen, ihre Gedankengänge neu und verständlicher zu formulieren. In Anlehnung an ein Konzept von Thomas E. Jackson, schlägt Doris Daurer in einem solchen Fall die Einführung des Akronyms ISTEN (= Ich **ver**steh das **n**icht!) vor³⁴⁶. Immer wenn die Kinder sich über die Bedeutung einer Aussage nicht bewusst sind, da diese zu unklar formuliert wurde, können sie durch das Ausrufen von „ISTEN“ eine Erklärung oder Umformulierung verlangen. Der Vorteil daran ist, dass die präzise Buchstabenfolge einerseits gut zu merken ist, andererseits ohne viel Aufsehen in die Diskussion eingebracht werden kann.

Sich um die Klarheit von Aussagen zu bemühen, bedeutet schließlich auch sie nach und nach von der eigenen Erfahrungswelt abzukoppeln und zu generalisieren: « Die Erklärungen und Begründungen der Kinder sollen sich im Verlauf des Dialogs von subjektiven Meinungsäußerungen zu Argumentationen entwickeln, die für jeden Teilnehmer nachvollziehbar sind. »³⁴⁷

³⁴¹ vgl. Kristina CALVERT (Theory and Research in Education, 5(3)), S. 323

³⁴² vgl. Barbara BRÜNING², *Was ist eine philosophische Diskussion mit jüngeren Kindern?* in: Wenn Kinder philosophieren - Philosophy and Children, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Leykam, Graz, 1990, S. 83

³⁴³ vgl. ebd.

³⁴⁴ vgl. Hans-Ludwig FREESE (2002), S. 85

³⁴⁵ vgl. *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen*, S. 33

³⁴⁶ vgl. Doris DAURER (1999), S. 76

³⁴⁷ Barbara BRÜNING (1985), S. 130

4.) *Zuhören und Ausreden-Lassen*: Wenn Kindern gezeigt wird, dass Interesse an ihren Äußerungen besteht, sind sie oftmals kaum zu bremsen. Sie wollen dann ununterbrochen sprechen und ihre Ideen kundtun. Deswegen ist es wichtig, dass die Kinder möglichst früh lernen, sich gegenseitig aufmerksam zuzuhören und ausreden zu lassen. Dafür ist viel Konzentration und Übung notwendig³⁴⁸, weswegen gerade zu Beginn des Lernprozesses zu empfehlen ist, die Diskussionsrunden möglichst kurz zu halten. Um den Übungsprozess zu unterstützen gibt es unterschiedliche Methoden. Im Verlauf der ersten philosophischen Diskussionen werden die Kinder beispielsweise, wie es auch im Regelunterricht der Fall ist, durch Handzeichen signalisieren, dass sie etwas beitragen wollen und dann von der Lehrkraft dazu aufgerufen werden³⁴⁹. Obgleich diese Form zu Beginn noch empfehlenswert ist, da sie sich nicht allzu weit von den bekannten Unterrichtsstrukturen entfernt, sollte die Regulierung der Lehrperson hier immer weiter zurücktreten, sodass die Kinder lernen, sich eigenverantwortlich, frei und zur rechten Zeit in das Gespräch einzubringen.

Um die Kinder dazu zu bringen, sich gegenseitig ausreden zu lassen, eignet sich zum Beispiel der „*Community Ball*“³⁵⁰. Jede *community of inquiry* besitzt dabei einen eigenen *Community Ball*, der in einem gemeinsamen Prozess hergestellt wird³⁵¹. Die Herstellung des Balles steht dabei repräsentativ für das philosophische Gespräch. Da jedes Kind einen Wollrest in seiner Lieblingsfarbe verwendet, offeriert der Ball einerseits die Mannigfaltigkeit der Meinungen³⁵², andererseits trägt jedes Kind wesentlich zur Anfertigung bei, wodurch die Relevanz der einzelnen Beiträge hervorgehoben wird. Dieser Zusammenhang sollten den Kindern, beispielsweise durch folgende Erklärung seitens der Lehrperson, veranschaulicht werden:

« So wie jeder durch das Aufwickeln eines Wollfadens einen kleinen Beitrag zu diesem Ball geleistet hat, wird auch beim Diskutieren jeder Beitrag und jede Ansicht auf genauso geheimnisvolle Art und Weise zu einer Vertiefung des Themas führen. »³⁵³

Der fertige *Community Ball* steuert dann maßgeblich das philosophische Gespräch. Nur das Kind, das im Besitz des Balles ist, darf seine Meinung äußern und den Ball im Anschluss daran eigenverantwortlich weitergeben. Um das Gespräch durch den Ball nicht zu hemmen, sind Rückfragen allerdings auch ohne Ball gestattet³⁵⁴. Der Einsatz des Balles sichert dabei auch, dass die Kinder sich aktiv zuhören und versuchen aufeinander einzugehen.

³⁴⁸ vgl. Barbara BRÜNING (1990), S. 47

³⁴⁹ vgl. *Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen*, S. 33

³⁵⁰ vgl. Eva Zoller MORF (2011), S. 36 oder Doris DAURER (1999), S. 123

³⁵¹ Der *Community Ball* wird aus Wollresten mithilfe eines zusammengefalteten Kartons angefertigt. Zur detaillierten Anfertigung siehe: Eva Zoller MORF (2011), S. 36 oder

³⁵² vgl. Eva Zoller MORF (2011), S. 36

³⁵³ Doris DAURER (1999), S. 122

³⁵⁴ vgl. Eva Zoller MORF (2011), S. 36

5.) Partizipation an den Gedanken der anderen und bewusstes Aufeinander-Eingehen:

« Die *Teilnehmer* eines philosophischen Prozesses partizipieren an den Gedanken der anderen. Sie *haben Teil* an den Dingen, die ihre Diskussionspartner beschäftigen wie auch an den großen Fragen des menschlichen Daseins, welche die Philosophie seit je her thematisiert. » ³⁵⁵

In einer philosophischen Diskussion sollten die Teilnehmer/innen immer Anteil an den individuellen Gedanken, Meinungen und Emotionen der anderen nehmen und diese zum Ausgangspunkt für ihre eigenen Überlegungen nehmen. Insofern diese Regel eingehalten wird, stehen die Äußerungen nicht lose nebeneinander, sondern können aufbauend miteinander verknüpft werden. Gerade dadurch tritt der gemeinsame Prozess des Philosophierens deutlicher hervor. Um adäquat auf die Aussagen der anderen Teilnehmer/innen eingehen zu können, müssen die Kinder bei jeder Aussage darüber entscheiden, ob sie dem zustimmen oder nicht³⁵⁶. Die jeweilige Entscheidung muss dabei mit möglichst schlüssigen Argumenten versehen werden. Aufeinander-Eingehen bedeutet weiters, die Argumentationsketten zu überprüfen: « Im Unterschied zu anderen Gesprächsformen sollten Kinder in einem reflexiven Gespräch vor allem lernen, auf Widersprüche in der Argumentation zu achten, sowohl in ihrer eignen als auch in fremden. » ³⁵⁷

Das „Good Thinker’s Toolkit“³⁵⁸

Eine besondere Methode, um mit Kindern eine philosophische Diskussion zu führen, beziehungsweise ihnen die Regeln der philosophischen Gesprächsform nach und nach näher zu bringen, stammt von Thomas E. Jackson, der maßgeblich für die Etablierung des Philosophierens mit Kindern in Hawaii verantwortlich war. Bei seiner speziellen Methode handelt es sich um das „*Good Thinker’s Toolkit*“. « The “Kit” consists of seven letters, W-R-A-I-T-E-C. Each letter is intended to represent a cognitive skill that is part of being a good thinker. » ³⁵⁹ Die sieben Werkzeuge werden dabei je nach Bedarf von der Lehrperson in die Gruppe spielerisch eingeführt und der jeweiligen Altersklasse der Kinder angepasst³⁶⁰. Für die Gestaltung ihrer Werkzeuge

³⁵⁵ Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, *Einleitung* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. ebd., LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 11

³⁵⁶ vgl. Thomas E. WARTENBERG (2009), S. 30

³⁵⁷ Barbara BRÜNING (1990), S.48

³⁵⁸ vgl. Thomas E. JACKSON, *Good Thinker’s toolkit*, unpublished work, entnommen von: <http://konawaenahs.k12.hi.us/GentleSocraticInquiryToolKit.pdf> [letzter Zugriff: 29. Mai 2014], 1989, S. 22

³⁵⁹ ebd.

³⁶⁰ vgl. Doris DAURER (1999), S. 76

erhalten die Kinder Kärtchen, die sie dann mit dem spezifischen Buchstaben versehen und individuell verzieren dürfen ³⁶¹.

Die einzelnen Werkzeuge dienen der Strukturierung des philosophischen Gesprächs. Mit der Einführung der unterschiedlichen Buchstaben wird den Kindern mehr Verantwortung für ihre Diskussion übertragen, da die Kärtchen allen Teilnehmer/innen erlauben, zu jedem Zeitpunkt nonverbal, das heißt nur durch das Hochheben der spezifischen Kärtchen, in das Gespräch einzugreifen und dadurch lenkend zu agieren ³⁶². Da die Werkzeuge im Grunde mit den zentralen Merkmalen einer philosophischen Argumentation korrelieren, offerieren diese die Möglichkeit, die philosophischen Strukturen gezielt einzubringen und somit für das Stattfinden eines tatsächlich philosophischen Gesprächs zu sorgen. Bis die einzelnen Werkzeuge von den Schüler/innen verinnerlicht werden, benötigt es allerdings viel Zeit und Übung: « They need lots of practice in a wide variety of contexts to really begin to internalize and make these tools a part of themselves. » ³⁶³ Werden die Werkzeuge schließlich wie selbstverständlich eingesetzt und erfolgen adäquate Reaktionen seitens der Schüler/innen, so kann dies durchaus als sicheres Indiz für eine philosophische Tätigkeit gewertet werden ³⁶⁴.

Nachfolgend sollen nun die sieben Buchstaben der Methode vorgestellt werden. Das englische Original stammt von Thomas E. Jackson ³⁶⁵ und die jeweilige Übersetzung wurde von Doris Daurer ³⁶⁶ übernommen:

1.) **W** - *What do you mean by ?* oder **W** - *Was meinst du mit...?* : Mit dem Hochheben des Buchstaben „W“ können die Kinder sich gegenseitig dazu auffordern, Begriffe zu definieren oder Aussagen genauer zu formulieren³⁶⁷. Dies ist insofern essentiell, da trotz der Verwendung derselben Begriffe, diese unterschiedlich gedeutet werden können. Wird ein Wort in seinen unterschiedlichen Bedeutungen verwendet, beziehungsweise einigt sich eine Gruppe nicht über einen gemeinsamen Bedeutungskonsens, ist es durchaus denkbar, dass das Gespräch sich im Kreis um diesen Begriff bewegt und die Teilnehmer/innen stetig aneinander vorbeireden ³⁶⁸. Das Werkzeug korreliert im wesentlichen mit dem ersten Schritt der philosophischen

³⁶¹ Thomas E. JACKSON (1989), S. 22

³⁶² vgl. ebd. S. 77

³⁶³ Thomas E. JACKSON (1989), S. 25

³⁶⁴ vgl. ebd. S. 26

³⁶⁵ Thomas E. JACKSON (1989), S. 22-25

³⁶⁶ Doris DAURER (1999), S. 86-108

³⁶⁷ vgl. Eva Zoller MORF (2011), S. 37

³⁶⁸ vgl. Doris DAURER (1999), S. 86

Argumentation, bei dem man sich, laut Jonas Pfister (2013), die Leitfrage stellen sollte:
« Was ist mit der Frage genau gemeint? » ³⁶⁹

2.) **R** - *Are reasons being offered to support claims?* oder **G** - *Grund*: In einem philosophischen Gespräch ist es nicht ausreichend, die eigene Meinung unbegründet darzustellen ³⁷⁰. Um die eigenen Aussagen zu legitimieren, wird es deswegen notwendig sein, sie mit Gründen zu untermauern. Dem liegt der Argumentationsschritt « Was ist eine mögliche Begründung für eine Antwort? » ³⁷¹ zugrunde. Äußert ein Kind nun in einem philosophischen Gespräch keinen Grund für seine Annahmen, sollten die anderen es mit dem Kärtchen „G“ darauf hinweisen. Findet das angesprochene Kind keine hinreichende Begründung, können die anderen ihm zur Hand gehen. Denn « Das Begründen und Gründesuchen ist Sache des Forschungsteams, und nicht zwangsläufig einer Einzelperson. » ³⁷²

3.) **A** - *Are we aware of and identifying key assumptions being made?* oder **A** - *Annahme*: Damit ein philosophisches Gespräch überhaupt stattfinden kann, ist das Äußern von Annahmen essentiell. Diese können die Positionen und Argumente innerhalb einer Diskussion unterstreichen ³⁷³. Dabei ist es relevant, Annahmen als solche erkennbar zu machen: « Werden Annahmen nicht als solche erkannt und gekennzeichnet, führen Gespräche häufig durch eine als Tatsache verkaufte Annahme zu falschen Schlüssen. » ³⁷⁴ Gerade wenn Kinder noch Schwierigkeiten in der Formulierung von Annahmen haben, können sie diese explizit durch das Hochheben des Kärtchens als solche kennzeichnen ³⁷⁵. Die Leitfrage der Argumentation, die diesem Werkzeug zu Grunde liegt, lautet: « Auf welchen Annahmen beruht die Begründung? » ³⁷⁶

4.) **I** - *Are we aware of interferences being made and possible implications of what is being said?* oder **F** - *Folgerung*: Ausgehend von diesen Annahmen, allerdings auch von Fakten, soll anhand der typischen Struktur „wenn..., dann“ ³⁷⁷, welche Folgerung daraus abzuleiten ist. Folgerungen bestehen dabei immer aus einem Ausgangspunkt und einem Endpunkt, aus dem Konsequenzen ableitbar sind ³⁷⁸. Als Leitfrage kann

³⁶⁹ Jonas PFISTER (2013), S. 13

³⁷⁰ vgl. Thomas E. JACKSON (1989), S. 23

³⁷¹ Jonas PFISTER (2013), S. 13

³⁷² Doris DAURER (1999), S. 86

³⁷³ vgl. Thomas E. JACKSON (1989), S. 23

³⁷⁴ Doris DAURER (1999), S. 91

³⁷⁵ vgl. ebd., S. 95

³⁷⁶ Jonas PFISTER (2013), S. 13

³⁷⁷ Doris DAURER (1999), S. 96

³⁷⁸ vgl. ebd. S. 100

hierbei « Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Antwort? »³⁷⁹ dienen. Sobald Kinder beginnen Folgerungen als solche zu erkennen, sollten sie dazu angeregt werden, diese auch kritisch zu hinterfragen. Indem sie das Kärtchen hochheben können sie damit ihre Mitschüler/innen dazu anregen, genauer über die Folgerungen und deren Legitimität nachzudenken³⁸⁰.

5.) **T** - *Is what it being said true? How could we find out?* oder **S** - *Stimmt das?*: Obwohl es sich beim Überprüfen von Wissen um eine wesentliche Technik des Philosophierens handelt, wird empfohlen das „S“ erst als eines der letzten Werkzeuge einzuführen, da es bei übermäßigen Gebrauch Hindernis für die Kreativität sein kann³⁸¹. Das Werkzeug ist aber dahingehend relevant, da es das kritische Denken der Kinder, auch außerhalb der Diskussionssituation, schult, da sie mit der Zeit beginnen werden, Informationen, die ihnen gegeben werden, zu hinterfragen. Durch den Gebrauch des Werkzeugs „S“ werden die Kinder dazu angeregt, ihre Aussagen ständig zu überprüfen³⁸², um zu einem rational begründeten Urteil zu gelangen.

6.) **E** - *Are EXAMPLES being given or is EVIDENCE being offered to support or illustrate claims?* oder **B** - *Beispiel*: Durch das Zeigen des Werkzeugs „B“ können die Kinder sich gegenseitig dazu auffordern, Beispiele für ihre Aussagen zu nennen. Dies ist relevant, da abstrakte Gedanken dadurch konkreter werden und eine Rückkopplung an den Erfahrungshorizont der Kinder geschieht³⁸³.

7.) **C** - *Are there any counter-examples to the claim being made?* oder **GB** - *Gegenbeispiel*: Weiters schwieriger als Beispiele anzuführen, mag es für Kinder sein, passende Gegenbeispiele zu finden. Gegenbeispiele können dabei wesentlich dazu dienen, Fehlschlüsse in der Argumentation aufzudecken und somit beispielsweise auch Vorurteilen entgegenwirken³⁸⁴.

Die hier vorgestellte Methodik Thomas E. Jackson erscheint mir durchaus sinnvoll, um die Schüler/innen schrittweise in der Kunst der philosophischen Gesprächsführung zu unterweisen. Allerdings sollte der Gebrauch der Werkzeuge nicht zum Selbstzweck werden, sondern hauptsächlich der Intensivierung der Thematik dienen. Daraus ergibt sich, dass der Einsatz der Werkzeuge sich mit der Zeit reduzieren sollte, bis er gänzlich überflüssig wird. Müssen die Buchstabenkärtchen nicht mehr eingebracht werden, zeigt dies, dass die Schüler/innen die Regeln der philosophischen Argumentation verinnerlicht haben und auch ohne Kärtchen wie selbstverständlich

³⁷⁹ Jonas PFISTER (2013, S. 13

³⁸⁰ vgl. Doris DAURER (1999), S. 100

³⁸¹ Doris DAURER (1999), S. 103

³⁸² vgl. ebd.

³⁸³ vgl. ebd. S. 106

³⁸⁴ vgl. ebd. S. 109

Gründe nennen, Beispiele und Gegenbeispiele einfließen lassen, Aussagen überprüfen, Annahmen als solche kennzeichnen und Konsequenzen herleiten.

Evaluation einer philosophischen Diskussion

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass eine Evaluation, die im Anschluss an ein philosophisches Gespräch stattfindet und die Schüler/innen zu einer gemeinsamen Reflexion und Analyse der Gesprächssituation anregen, lohnenswert sein kann. « Es empfiehlt sich jedoch, dies Reflexion strikt vom philosophischen Gespräch zu trennen - denn hier wird zwar nachgedacht, aber nicht mehr philosophiert [...] »³⁸⁵ Um auf der Metaebene mit den Kindern über das Philosophieren kommunizieren zu können, bietet sich beispielsweise die, ebenfalls von Thomas E. Jackson entwickelte, Daumensprache³⁸⁶ an. Dabei stehen die beiden Fragen „*Wie haben wir als Team zusammengearbeitet?*“ und „*Wie war unser Gespräch?*“³⁸⁷ im Vordergrund. Dadurch reflektieren die Kinder über ihr eigenes Diskussionsverhalten, die Gruppendynamik und ihr eigenes Lernverhalten bei philosophischen Gesprächen. Mittels Deuten mit dem Daumen (ja / nein / vielleicht) machen sich die Kinder über folgende Kategorien Gedanken³⁸⁸:

- Wurde einander zugehört?
- Wie war die Gesprächsbeteiligung?
- Haben sich die Teilnehmer/innen in der Diskussion wohl gefühlt?
- Wurde das Thema (vorerst) ausreichend vertieft?
- Wurde etwas Neues gelernt?
- Wurde hart gearbeitet?
- War es interessant?

Für viele Kinder ist es einfacher, ihre Meinung zur Diskussion zunächst mit der Daumensprache zu signalisieren. Diese gibt der Lehrperson dann wichtige Indizien dafür, wie die Kinder die Gesprächssituation empfunden haben. Sind im Bezug auf spezifische Fragen durchwegs negative Bewertungen zu finden, so sollten diese hinterfragt und die Kinder zu Verbesserungsvorschlägen angeregt werden.

³⁸⁵ Christophe RUDE (2012), S. 63

³⁸⁶ vgl. Eva Zoller MORF (2011), S. 42

³⁸⁷ ebd.

³⁸⁸ Doris DAURER (1999), S. 116-126

3. Methoden des ganzheitlichen und kreativen philosophischen Lernens

Das philosophische Lernen der Kinder wird in der Volksschule zwar schon weitaus weniger, als im Kindergartenalter, an konkrete Erfahrungen gebunden, trotzdem sollten, um das Philosophieren möglichst kindgerecht gestalten zu können, gemeinsame Erlebnisse im Vordergrund stehen. Dafür eignen sich besonders Methoden des ganzheitlichen philosophischen Lernens, die sich nicht ausschließlich auf die kognitiven Attribute der Kinder beziehen, sondern auch physische Tätigkeiten in den Vordergrund rücken. So wird auch dem Bewegungsdrang der Kinder ausreichend Beachtung geschenkt. Denn eine wesentliche Problematik, der sich das Philosophieren mit Kindern, ausgesetzt sieht, liegt in der oftmals zu statisch wirkenden Form: « Die Kinder sitzen im Kreis, sollen sich gegenseitig aufmerksam zuhören, ihre Konzentration über einen langen Zeitraum halten und das Gespräch nicht stören. » ³⁸⁹

Es ist ganz natürlich, dass die Konzentration der Kinder nach einer gewissen Zeit nachlässt, beziehungsweise eine gewisse Unruhe in die Gruppe kommt, wenn die Konzentration sich auf den rein kognitiven Bereich bezieht. Es ist zu bedenken, dass es sich beim Philosophieren - auch für Erwachsene - um eine geistig anstrengende Tätigkeit handelt, die viel Übung benötigt. Dem Kind kann dieser Prozess und der Zugang zur Philosophie erleichtert werden, indem die abstrakten Gedanken an konkrete Gegenstände und Bewegungen rückgebunden werden.

Im Folgenden sollen nun einige Methoden vorgestellt werden, die das ganzheitliche Philosophieren wesentlich unterstützen können. Einige der Methoden dienen als Zwischenmethoden, zum Beispiel zwischen dem Lesen eines Textes und der philosophischen Diskussion, oder, um Begriffe genauer definieren und herausarbeiten zu können. Wieder andere Methoden dienen direkt als Einstieg.

Zeichnungen

Zeichnungen eignen sich insofern als Methode beim Philosophieren mit Kindern, aber auch allgemein im Unterricht, da « Zeichnungen das früheste Darstellungsmedium von Kindern sind. Denn bevor ein Kleinkind sprechen kann, beschäftigt es sich schon mit *Kritzeleien*. » ³⁹⁰ Das Anfertigen von Zeichnungen kann durch die dadurch auftretende Strukturierung der Gedanken zu einem vertiefenden Verständnis beitragen. Indem Kinder bei Zeichnungen immer eine Selektion darüber durchführen, was sie zeichnen und was wegfällt, werden sie sich auch darüber bewusst, welche Bezugspunkte für sie von besonderer Bedeutung sind. Aus diesem Grund eignet sich

³⁸⁹ Christina KRAHE, *Durch den Zirkus die Welt entdecken - Kinder philosophieren und Zirkuspädagogik* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 209

³⁹⁰ Barbara BRÜNING (1990), S.101

das Zeichnen auch als Festigung zwischen einzelnen Diskussionsabschnitten: « Die Visualisierung der Denkprozesse führt spielerisch zu mehr Klarheit und stärkerer Bezugnahme der einzelnen Rede- bzw. Diskussionsbeiträge. »³⁹¹

Beim Anfertigen von Zeichnungen werden allerdings nicht nur die bereits besprochenen Themen visualisiert, sondern es können auch ganz neue Ideen und Perspektiven entworfen werden. Kristina Calvert erkennt die Kinderzeichnungen deswegen, auch unabhängig von verbalen Äußerungen, als eigenständige Ausdrucksmittel des philosophischen Denkens:

« While drawing and painting, a child develops an individual idea on a philosophical topic. Yet these pictures are not pre-philosophical. They are an individual philosophical expression which presents a conceptualization that does not have to be (and in fact sometimes cannot be) restated verbally. »³⁹²

Dass das Philosophieren in diesem Zusammenhang auch ohne Worte auskommen kann, scheint ein zentraler Aspekt zu sein, wenn man bedenkt, dass gerade jüngere Kinder sich häufig mit der Schwierigkeit konfrontiert sehen, ihre Gedanken in Worte zu fassen. Oftmals fällt es Kindern einfacher, die Gedanken anhand einer Zeichnung zu visualisieren, anstatt sie verbal auszudrücken. Selbstverständlich kann (und sollte auch) versucht werden, mit den Kindern über ihre Zeichnungen zu sprechen, sodass sie diese beschreiben und gegebenenfalls auch Hilfestellungen beim Formulieren erhalten können. Allerdings sollten Zeichnungen in manchen Fällen auch einfach für sich selbst stehen können und als eigenständige Gedanken respektiert werden. Die Zeichnungen der Kinder sollten dementsprechend nicht nach einem Gespräch zur Seite gelegt werden, sondern sollten einen Platz im Klassenzimmer erhalten, an dem sie noch eine Zeit lang bewundert werden und zum weiter Nachdenken anregen können.

Ein konkretes Beispiel um Kinderzeichnungen als Ausgangspunkt für Diskussionen zu nehmen, gibt Barbara Brüning, neben zahlreichen anderen philosophischen Spielen, in ihrem Werk *„beobachten - fragen - denken“* (2008) an³⁹³: Die Kinder sollen zu einem zuvor ausgemachten Thema (besonders die Themen „Wünsche“ und „Glück“ eignen sich für diese Vorgehensweise) ihre Gedanken visualisieren. Dazu zeichnen sie

³⁹¹ Felix G. LUND, *Gedanken ins Bild setzen - oder mit Kindern auf Augenhöhe philosophieren* in: Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER u. Felix G. LUND, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S.76

³⁹² Kristina CALVERT, *Creative philosophizing with children* in: Theory and Research in Education, 5(3), S. 321

³⁹³ vgl. Barbara BRÜNING, *beobachten - fragen - denken. Spiele zum Philosophieren mit Kindern von 5 bis 12 Jahren*, Miltze Verlag, Leipzig, 2008, S. 39

Das Buch bietet gute Spielideen, die als Auflockerung in philosophische Einheiten eingebaut werden können. Allerdings ist bei manchen Spielen, besonders den Rollenspielen (vgl. z.B. „Was soll gebaut werden?“ S. 66f.), Vorsicht geboten, da sie den zuvor eingeführten Gesprächsregeln widersprechen können. So zielen manche Spiele auf das Finden eines gemeinsamen Konsens. Gerade bei jüngeren Kindern besteht dann die Gefahr, dass sie Spiel und philosophische Diskussion nicht ausreichend differenzieren können. Deswegen sollte die Methode klar abgegrenzt und mit den Kindern besprochen werden.

zunächst eigenständig den Umriss ihres Kopfes auf ein Papier. Möglich wäre hier auch, den Kopfumriss mittels Schatten und Licht auf das Papier zu projizieren und die Kinder in Partnerarbeit die jeweiligen Umrisse abzeichnen zu lassen. Der entstandene Umriss soll nun mit dem Gedanken (oder der Frage) gefüllt werden, der die Kinder gerade beschäftigt. Dabei dürfen keine Wörter, sondern nur Bilder gezeichnet werden³⁹⁴. Die fertigen Zeichnungen dienen dann dazu, um in eine philosophische Diskussion überzuführen, indem jedes Kind zunächst die Möglichkeit erhält, sein Bild herzuzeigen und die anderen Kinder raten zu lassen, was darauf dargestellt ist.

Allerdings geht es bei visuellen Medien nicht nur darum, dass Kinder diese selbst anfertigen. Auch Fotografien, Gemälde oder andere Bilder können zielgerichtet in das Philosophieren integriert werden. Dies hängt eng damit zusammen, dass Visualisierungen allgemein eine motivierende und strukturierende Funktion aufweisen³⁹⁵. Kinder sollen dann im ersten Schritt stets dazu angeregt werden, die Bilder genau zu beschreiben, wobei sowohl das Bild als Ganzes, wie auch im Detail. Da Kindern oftmals andere Details als Erwachsenen auffallen, oder andere Schwerpunkte gesetzt werden, ermöglicht diese Art der Bildbetrachtung auch neue Horizonte für Erwachsene. Zu beachten ist in jedem Fall, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem Bild wünschenswert ist. Gerade in einer Zeit, in der Kinder, beispielsweise durch das Fernsehen, ständig rasanten Bilderfolgen ausgesetzt sind, sollte bei der Betrachtung von Bildern die Möglichkeit bestehen, einen Moment inne zu halten und das Bild wirken zu lassen, sodass die Details schließlich mehr hervortreten können. « Nicht der flüchtige Blick mit der damit verbundenen oberflächlichen Betrachtung, sondern die auf die Einzelheiten und „Kleinigkeiten“ abhebende Auseinandersetzung mit dem Bild ist gefragt. »³⁹⁶

³⁹⁴ Je nach vorhandenem Material und Thema („Wünsche“ eignen sich besonders) können auch bunte Collagen angefertigt werden. Dabei ist einerseits zu beachten, dass die Materialien so ausgewählt werden müssen, dass nicht nur materielle Wünsche angesprochen werden und dass die Auswahl vielfältige Möglichkeiten bietet. Andererseits muss bedacht werden, dass Collagen sich niemals nur auf einen Gedanken konzentrieren. Collagen stehen vielmehr als Zeichnungen für das natürliche „Wirrarr“, das bei manchen Themenstellungen im Kopf herrschen kann. Die Collagen können dann als Ausgangspunkt genommen werden, um erstens darüber zu sprechen, wie schwierig es ist, sich nur auf einen einzigen Wunsch zu fixieren und zweitens, um herauszufinden, welche Überschneidungen sich innerhalb einer Gruppe finden lassen. Indem somit herausgearbeitet wird, welche Wünsche sich in (fast) jedem Kopf finden, kann eventuell generalisiert werden, welche Wünsche generell für Menschen am wichtigsten sind.

³⁹⁵ vgl. Ekkehard MARTENS, *Anschaulich philosophieren - (wie) geht das?* in: *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, hrsg v. Barbara BRÜNING u. Ekkehard MARTENS, Beltz Verlag, Weinheim / Basel, 2007, S. 15

³⁹⁶ Brigitte WIESEN, *Bilder zeigen den ganzen Menschen* in: *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, hrsg v. Barbara BRÜNING u. Ekkehard MARTENS, Beltz Verlag, Weinheim / Basel, 2007, S. 92

Das Begriffsmolekül³⁹⁷

Bilder eignen sich, laut dem zuvor Gesagten, durchaus dazu, Gedanken, die nicht in Worte gefasst werden können, zu visualisieren. Oftmals wird es beim Philosophieren allerdings trotzdem notwendig sein, dass Begriffe erklärt und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Um die Bedeutung von Begriffen zu erschließen, eignen sich Spiele. Ein Beispiel dafür wäre das *Category Game*, das Kristina Calvert folgendermaßen beschreibt: « A child is given an object chosen by the teacher and gives the other children a hint to guess what the object is, using limited, categorical questions. »³⁹⁸ Durch diese Methode lernen die Kinder ihre Fragen und Antworten gezielt einzusetzen und somit zu der Bedeutung eines Begriffs zu gelangen.

Da diese Form der Begriffserarbeitung allerdings rein kognitiv bleibt, können auch andere Methoden, die beispielsweise die Beziehung einzelner Begriffe und Ideen zueinander visualisieren und somit strukturierend wirken, Einsatz im Unterricht finden. Das *Begriffsmolekül* (*concept molecule*) stellt eine mögliche Form dar³⁹⁹: Für diese Methode erhalten die Kinder jeweils 12 Holzwürfel (5x5cm, mit Löchern auf allen vier Seiten). Der zentrale Begriff (z.B. Freundschaft) wird auf einen Zettel geschrieben, der dann auf einem der Holzwürfel fixiert wird. In kleinen Gruppen sollen die Kinder dann die übrigen 11 Würfeln mit Ideen, Gedanken und weiteren Begriffen zum Thema beschriften. Die Würfeln werden dann mit Hilfe von Holzstäben so miteinander verbunden, dass die Gruppe die Verknüpfungen zwischen den einzelnen Aussagen als sinnvoll erachtet. Im Anschluss an die Gruppenarbeit stellen die Kinder ihre individuellen Moleküle vor und diskutieren gemeinsam die Ergebnisse. Das Begriffsmolekül ähnelt dementsprechend einem Mind-Mapping zum Angreifen. Kristina Calvert schildert die Vorteile dieser dreidimensionalen Umsetzung folgendermaßen:

« The three-dimensional quality of the molecule help the children see that their thoughts have a certain dimension and are not merely arranged in a linear fashion. Even if each building block is simply connected to the next in a row, the empty holes in the sides are a visual reminder that each of the blocks has empty spaces for possible further connections. »⁴⁰⁰

³⁹⁷ Das Begriffsmolekül ist eine Erfindung von Kristina CALVERT vgl. dazu z.B.: Kristina CALVERT, *Philosophieren mit Kindern - Gelingensbedingungen eines Unterrichtsprinzips* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 150

³⁹⁸ Kristina CALVERT, *Creative philosophizing with children* in: Theory and Research in Education, 5(3), S. 320

³⁹⁹ Für die Beschreibung der Methode folge ich: ebd. S. 325f.

⁴⁰⁰ ebd. S. 321

Theatrales Philosophieren

Die leiblichste Art, um zu Philosophieren, liegt in den theatralischen Ausdrucksformen. Diese bieten einen spielerischen Zugang zur Philosophie und eröffnen neue Perspektiven und Handlungsalternativen. Für das Philosophieren mit Kindern eignet sich diese Methode insbesondere deswegen, da die Fragen der Kinder dabei ernst genommen werden: « Das Theater als Form für das Philosophieren mit Kindern nimmt wiederum Kinder in ihrem Kindsein ernst: Philosophieren geht über das Gespräch hinaus, wird Spiel und Darstellung und somit so konkret wie möglich. »⁴⁰¹ Die theatrale Umsetzung zielt immer auf eine Auseinandersetzung mit Kinderfragen, die von den Kindern als Protagonisten selbst behandelt werden, sodass sie nicht, wie bei manchen Theaterstücken üblich, mit einem moralischen Fingerzeig auf den scheinbar rechten Weg hingewiesen werden. Die Umsetzungsmöglichkeiten sind dabei vielfältig.

Eine Kurzbeschreibung möglicher Formen findet sich beispielsweise bei Eckhard Frick SJ⁴⁰²:

Skulptur:

Leib-Übung, in welcher Gebärden, Haltungen, ggf. kurze verbale Äußerungen einer Rolle als „Standbild“ oder „Denkmal“ probeweise dargestellt werden.

Freezing:

Leiter lädt dazu ein, den Handlungsfluss zum jetzigen Moment „einzufrieren“, ähnlich einem Szenefoto im Film.

Maximieren:

Eine Gebärde wird übertrieben oder karikiert und dadurch hervorgehoben.

Spiegeltechnik:

Der Protagonist sieht die eigene Handlung, die von einem anderen Gruppenmitglied gespielt wird. Dieses Hilfs-Ich kann dazu den Platz des Protagonisten auf der Bühne einnehmen, während dieser sich in den Zuschauerraum setzt.

Playback:

Die auf der Bühne Spielenden inszenieren spontan, was gleichzeitig von einer im Zuschauerraum sitzenden Person erzählt wird.

Rollen-Feedback:

Alle Mitspielenden berichten nach der Inszenierung, was sie in einer Rolle erlebt haben und was ihnen an dieser Rolle schwerfiel (Rollen-Widerstand).

Rollentausch:

Ich nehme deinen Platz ein und du meinen einschließlich der Haltungen, Emotionen, Verhaltensweisen etc.

Doppeln:

Ein Hilfs-Ich tritt seitlich hinter den Protagonisten, nimmt dessen Haltung ein, spricht aus, was der Protagonist spürt, fühlt, möchte (Achtung: keine Interpretation, sondern Mitfühlen mit dem Protagonisten).

⁴⁰¹ Karola WENZEL, *Hinter den Augen. Ein philosophisches Theaterstück mit Kindern* in: Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, hrsg v. Helmut SCHREIER, Julius Klinkhardt, Rieden, 1999, S. 211

⁴⁰² die nachfolgende Tabelle wird übernommen aus: Eckhard FRICK SJ, *Höhlenforschung mit Platon - Zur Theorie und Didaktik des philosophischen Rollenspiels* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 225

Jede der angeführten Übungen ist individuell beim Philosophieren mit Kindern zu ganz unterschiedlichen Themen durchführbar. So eignet sich beispielsweise das *Maximieren* zum Aufzeigen von Vorurteilen, während die *Spiegeltechnik* zu einem tieferen Verständnis darüber führen kann, wie man von anderen gesehen wird. Jede dieser Übungen dient als Veranschaulichung eines Themas und zur tieferen Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen und soll zu neuen Erkenntnissen beitragen.

Um die Einordnung der angeführten Methoden im Unterricht klarer herauszuarbeiten, soll nun genauer auf die Formen *Skulptur* und *Playback* eingegangen werden.

Das Skulpturen-Bauen kann in Kleingruppen stattfinden, wobei die Gruppe sich auf einen „Architekten“ einigen sollte, der versucht das Standbild zu koordinieren und dessen Wirkung auch aus der Ferne betrachten kann. Ein Standbild kann beispielsweise zum Thema „Freiheit“ gestaltet werden. Um ein passendes Denkmal zu entwerfen, müssen die Gruppenteilnehmer/innen sich zunächst überlegen, was sie unter Freiheit verstehen. Ausgehend von der dabei entstehenden Definition, müssen die Schüler/innen ihre Antwort als Standbild darstellen. Die Thematik der „Freiheit“ eignet sich beispielsweise dadurch, da sie sich gut durch ihr Antonym darstellen lässt. Nach einer kurzen Übungsphase werden die Standbilder vor der Klasse dargestellt. Die Zuseher/innen sollen erraten, welcher Aspekt des Themas mit dem Standbild angesprochen wurde und welche weiterführenden Fragen (z.B.: Kann man gleichzeitig frei und unfrei sein? Bedeutet Freiheit für uns alle dasselbe? Gibt es Menschen, die nicht frei sind? Sind Tiere frei?) sich daraus ergeben. Das Skulpturen-Bauen trägt nun einerseits wesentlich zum Verständnis der Kinder für den gewählten Themenbereich bei und ermöglicht es ihnen mitunter auch, ähnlich wie beim Begriffsmolekül, die Beziehungen zwischen einzelnen Elementen (die durch die Kinder dargestellt werden) herauszuarbeiten:

« It has a dynamic quality, so that it is particularly useful for exploring the relationship between elements of a general concept and in reminding participants of how this concept connects with everyday realities » ⁴⁰³

Zuletzt soll im Bezug auf das theatralische Philosophieren noch auf die Methode des *Playbacks* eingegangen werden. Da viele philosophische Einheiten von einem Text (beispielsweise Kinderbüchern) ausgehen, kann die Methode direkt in das Vorlesen integriert werden. Allerdings muss bedacht werden, dass sich für diese Methode nur Texte eignen, in denen genügend konkrete Bewegungen, Geräusche oder auch Tiere

⁴⁰³ Sandy YULE, *The Role of Activities in teaching philosophy* in: Children: Thinking and Philosophy. Das philosophische Denken von Kindern. Kongreßband des 5. Internationalen Kongresses für Kinderphilosophie, Graz, 1992, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1994, S. 431

mit spezifischen Charakteristiken vorkommen ⁴⁰⁴. Gegebenenfalls müssen vorhandene Texte auch adaptiert und in den meisten Fällen strikt gekürzt werden.

Zur Umsetzung muss überlegt werden, ob verschiedene Rollen vergeben werden und die anderen Kinder sowohl als Zuhörer/innen und Zuseher/innen fungieren, oder ob alle Kinder beteiligt sind. In jedem Fall muss der Text so gestaltet werden, dass er genügend Freiraum zur theatralischen Entfaltung lässt: « Deshalb sollte die begleitende Lehrkraft den Text so offen erzählen, dass sich sowohl das Potenzial der textabhängigen Rollen als auch der mitspielenden Kinder entfalten kann. » ⁴⁰⁵

Gerade für Kinder, die beim Vorlesen von Geschichten schnell unruhig werden, bietet die theatralische Umsetzung, die Chance, sich auch körperlich zu betätigen. Dass die Kinder in Bewegung sind, darf allerdings nicht bedeuten, dass sie nicht zuhören. Mehr noch als beim unbewegten Zuhören, müssen sie sich voll und ganz auf die Geschichte konzentrieren, um sie simultan nachzuspielen. Höchstwahrscheinlich wird der Inhalt den Kindern dadurch auch nachhaltiger eingeprägt und sie entwickeln ein tieferes Verständnis für die Handlungsweisen der Protagonisten des Textes.

« Ziel ist dabei nicht die theatralische Umsetzung als solche, sondern eine Annäherung und Bearbeitung des Textes, die ebenso dem Text-Verständnis dient, wie die „normale“ Lektüre ohne den methodischen Umweg der Dramatisierung. » ⁴⁰⁶

Durch eine theatralische Umsetzung besteht auch die Möglichkeit, Texte auf verschiedene Weise zu interpretieren. Eine passende Methode ist dabei das Dirigieren eines Textes⁴⁰⁷: Für diese Art der Interpretation eignen sich besonders dialogische Texte. Die einzelnen Dialogbeiträge werden ausgeschnitten und an die Kinder verteilt. Diese stellen sich nun in einem großen Kreis um den gewählten „Dirigenten“ auf. Indem er den „Dirigenten-Stab“ erhält, wird deutlich, dass es nun entscheiden kann, wer spricht. Indem er mit dem Stab auf einzelne Kinder deutet, fordert er sie dazu auf, den Satz laut vorzulesen beziehungsweise später laut vorzutragen. Obwohl die Wortwahl beibehalten werden muss, dürfen die Kinder dabei ihre Ausdrucksmittel variieren und somit selbst entscheiden, in welcher Intonation und Lautstärke gesprochen wird und welche Mimik und Gestik den Satz begleitet. Dadurch entstehen neue Interpretationen und Zugänge zum Text.

⁴⁰⁴ zur Umsetzung eignet sich beispielsweise: Lorenz PAULI u. Kathrin SCHÄRER, *mutig*, , *mutig*, Atlantis, Zürich, 2006

Die Kinder können dabei die verschiedenen Mutproben der Tiere nachspielen und im Anschluss dazu überlegen, was nun für sie als „mutig“ gilt.

⁴⁰⁵ Eckhard FRICK SJ (2011), S. 233

⁴⁰⁶ ebd. S. 222

⁴⁰⁷ vgl. Hans-Joachim MÜLLER, *Gedanken symbolisieren - szenisches Interpretieren als Methode des Philosophierens* in: Denken als didaktische Zielkompetenz. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule, hrsg v. Hans-Joachim MÜLLER u. Silke PFEIFFER, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, 2004, S. 43

Das theatrale Philosophieren kommt den Bewegungsdrang der Volksschulkinder wesentlich entgegen. Da viele Schulstunden durch ruhiges Sitzen geprägt sind, können die Kinder hier aufstehen und sich selbst bewegen. Der körperbetonte Zugang erleichtert dabei wesentlich das Verständnis des Textes und bietet die Chance verschiedene Lerntypen anzusprechen.

Methoden der Zirkuspädagogik

Eine weitere Möglichkeit, das Philosophieren möglichst körperbetont zu gestalten und dem Bewegungsdrang der Kinder entgegen zu kommen, liegt laut Christina Krahe in der Verbindung des Philosophierens mit Elementen aus der Zirkuspädagogik. Diese Umsetzung eignet sich besonders für Kinder ab sieben Jahren, da sie ab diesem Alter dazu fähig werden „Zirkus zu machen“⁴⁰⁸:

« Die Besonderheit des „Zirkus-machens“ ist das „Zueigen-machen“ der Künste durch die Teilnehmer, die selbstständig mit den Spielgeräten experimentieren und ihren Zugang zu ihnen finden. Der Schwerpunkt liegt hier auf den Ausprobieren, Entdecken und Erschaffen möglicher Umsetzungsweisen. »⁴⁰⁹

Um zu begründen, weshalb sich die Zirkuspädagogik insbesondere für das Philosophieren mit Kindern eignet, führt Krahe die Verbindungen an, die zwischen diesen zwei Bereichen bestehen, wobei besonders das Staunen, das Ausloten eigener Grenzen und die Schulung der Kreativität von zentraler Bedeutung sind⁴¹⁰:

Das Staunen prägt einerseits den Beginn des Philosophierens, ist aber auch ein wesentliches Merkmal des Zirkus, da die oft wundersamen Künste der Artist/innen das Staunen sowohl bei Kindern, wie auch bei Erwachsenen wecken. Gerade deswegen können die Methoden der Zirkuspädagogik als passender Einstieg für eine philosophische Einheit geltend gemacht werden.

Weiters geht es sowohl in der Zirkuspädagogik, wie auch beim Philosophieren mit Kindern um das Erkennen der eigenen Grenzen und zum Teil auch darum, diese Grenzen zu überwinden. Während das Philosophieren sich mehr auf die Grenzen des Denkens beziehen, wird beim „Zirkus-machen“ der Körper herausgefordert. Doch gerade die Erfahrungen, dass man scheinbare Grenzen des Leiblichen überwinden kann, können auch dazu dienen, diese Erkenntnis auf das Geistige zu übertragen.

⁴⁰⁸ vgl. Christina KRAHE (2011), S. 210

⁴⁰⁹ ebd.

⁴¹⁰ vgl. ebd. S. 211f.

Krahe führt schließlich einige Methoden der Zirkuspädagogik an, die sich wunderbar für das Philosophieren adaptieren lassen ⁴¹¹. Im Folgenden sollen einige der Ansätze erläutert und besprochen werden, welcher philosophische Nutzen daraus gezogen werden kann. Zunächst sei hier auf die *Clownerie* ⁴¹² eingegangen. Der Clown als Symbolik des Scheiterns ist wesentlicher Bestandteil jeder Zirkusvorführung. Indem die Kinder beim „Zirkus-machen“ selbst zum Clown werden, lernen sie symbolisch den Wert von Fehlern kennen und können die erworbene Erfahrung dann in einer philosophischen Diskussion kognitiv bearbeiten.

Eine besondere Aktivierung kann außerdem durch das *Jonglieren* ⁴¹³ erfolgen, das besonders komplexe motorische Bewegungen beinhaltet. Aus diesem Grund sollten die Kinder zunächst nur mit einem Ball üben, den sie in die Luft werfen und wieder fangen. Nach und nach können die Bewegungsstrukturen des Jonglieren trainiert werden. Das Jonglieren eignet sich besonders als Aktivierung, um das Thema des Loslassen und Festhaltens zu besprechen.

Besonders interessant kann es auch sein, das Philosophieren in den Turnsaal zu verlegen und die Kinder zu einer *Gruppenakrobatik* ⁴¹⁴ anzuregen. Besonders lohnenswert für das Philosophieren ist dabei das Bilden einer Menschenpyramide, da bereits Lipman, wenn auch metaphorisch, die Verbindung zwischen dieser und dem Philosophieren festgestellt hatte: « Like children in playground building a pyramid by standing on one another, a discussion builds upon the contributions of each of its members. » ⁴¹⁵ Demzufolge lernen die Kindern durch das Erlebnis des Aufbaus einer Menschenpyramide eine der wichtigsten Regeln für das Philosophieren hautnah kennen: Sie lernen, dass sie alle für den Fortgang der Diskussion relevant sind und aufeinander aufbauen müssen. Dabei werden auch Themenbereiche, wie das gegenseitige Vertrauen greifbar.

Zuletzt sei noch auf einen möglichen Einstieg eingegangen, den man zum Thema des Todes wählen kann. Um die Vergänglichkeit des Lebens zu symbolisieren eignet sich mitunter das *Seifenblasenspiel* ⁴¹⁶, bei dem die Kinder gemeinsam beobachten, wie die Seifenblasen zerplatzen. Die leichten Seifenblasen stellen dabei einen Kontrast zum Tod dar: « Der Zugang zu „schweren“ Themen wie Tod und Vergänglichkeit über ein leichtes Medium wie die Seifenblase ist eine wunderbare Möglichkeit, einen neuen Blickwinkel zu finden. » ⁴¹⁷

⁴¹¹ vgl. ebd. S. 214-216

⁴¹² vgl. ebd. S. 214f.

⁴¹³ vgl. ebd. S. 215

⁴¹⁴ vgl. ebd. S. 216

⁴¹⁵ Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN (1980), S. 105

⁴¹⁶ Christina KRAHE (2011), S. 216f.

⁴¹⁷ ebd. S. 216

Die Methoden der Zirkuspädagogik eignen sich besonders für die Volksschule, da die Kinder zu diesem Zeitpunkt auch die motorischen Fähigkeiten und das Körpergefühl entwickeln, die beispielsweise für das Jonglieren wichtig sind. Sie ermöglichen den Schüler/innen einen spielerischen Zugang zu meist schwierigeren Themen.

Gedankenexperimente

Eine weitere Möglichkeit, um einen leichteren Zugang zu einem Thema zu gewährleisten, sind die Gedankenexperimente, die in manchen Fällen auch ethische Fragestellungen beinhalten. Unter Gedankenexperimente versteht man « [...] Ausflüge der Phantasie und des Verstandes in mögliche Welten. »⁴¹⁸. Mit Gedankenexperimenten begibt man sich in eine Welt des Gegensätzlichen, was auch direkt mit dem Aufbau von klassischen Gedankenexperimenten zusammenhängt:

« Viele spekulative Gedankenexperimente werden mit der Formel *Was wäre, wenn...(nicht)* eingeleitet; dabei wird etwas, was den „Fakten“ widerspricht, das sogenannte Kontrafaktische, als gegeben unterstellt, und es werden die Konsequenzen, die sich aus dieser Annahme ergeben, untersucht. »⁴¹⁹

Bei Gedankenexperimenten geht es also nicht darum, festzustellen, wie etwas *ist*, sondern wie etwas sein *könnte*, was aber nicht ist. Im Gegensatz zur bloßen Reproduktion von Faktenwissen, wird hier wesentlich zur Schulung des kreativen Denkens beigetragen. Das Kombinieren von Gedanken und das Aufzeigen von möglichen Alternativen, treten bei Gedankenexperimenten ebenfalls in den Vordergrund:

« Mit Hilfe von Gedankenexperimenten lassen sich neue Fragen stellen, Beweisführungen entwickeln, implizite Annahmen aufdecken, Folgen von Setzungen durchspielen, Zusammenhänge aufklären, allgemeine Prinzipien demonstrieren, Denkmöglichkeiten explorieren u.ä. Wer Gedankenexperimente ausführt, erkundet, ausgehend von Erfahrungen des Wirklichen, das Mögliche, um dem Notwendigen bzw. Nicht-Notwendigen, dem Kontingenten oder Zufälligen auf die Spur zu kommen. »⁴²⁰

Betrachtet man diese Funktionen des Gedankenexperiments, wird der Zusammenhang mit dem Philosophieren deutlich. Da das Philosophieren ebenfalls auf kreativen Gedanken aufbaut, versucht Aussagen sinnbringend miteinander zu verknüpfen, unterschiedliche Sichtweisen eines Problems in Augenschein zu nehmen, zu

⁴¹⁸ Hans-Ludwig FREESE, *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*, Beltz Quadriga, Weinheim/Berlin, 1995, S. 23

⁴¹⁹ ebd. S. 30

⁴²⁰ ebd. S. 27

argumentieren und Argumente zu prüfen⁴²¹, kann das Gedankenexperiment hier als wesentliche Methode eingebracht werden. Das Gedankenexperiment muss dabei nicht als eigenständiger Teil der philosophischen Einheit gehandhabt werden, sondern kann auch direkt in die philosophische Diskussion einfließen:

« Gedankenexperimente ermöglichen während eines philosophischen Gesprächs Gedanken durchzuspielen und fiktive, alternative Lösungen zu finden, d.h. neue Sichtweisen, Fragerichtungen und Modelle zu entwickeln und zu erproben. » ⁴²²

Solche Exkurse, besonders, wenn der Wunsch besteht, neue Perspektiven einfließen zu lassen, können durch gezielte Leitfragen, mit der charakteristischen Einleitung „*Was wäre wenn...*“, von den Lehrpersonen angeregt werden. Gedankenexperimente sind besonders deswegen in ihrer Umsetzung beim Philosophieren mit Kindern interessant, da Kinder noch an das Fantastische glauben und sich somit offener auf Gedankenexperimente einlassen. Aus diesem Grund sind Kinder die optimalen Partner für Gedankenexperimente: « Mit Kindern lassen sich die schönsten und ergiebigsten philosophischen Gedankenspiele spielen. » ⁴²³

Da gerade Kinder durch Gedankenexperimente angesprochen werden und ihr Denken dadurch angeregt wird, sollten diese wesentlicher Bestandteil einer philosophischen Einheit werden. Im Folgenden sei deswegen ein Gedankenexperiment, das als Einstieg zur Thematik „*Traum und Wirklichkeit*“ dienen kann, vorgestellt ⁴²⁴:

Was wäre, wenn du schliefest? Und was wäre, wenn du in deinem Schlaf träumtest? Und was wäre, wenn du in deinem Traum in den Himmel flögest und dort eine seltsame und wunderschöne Blume pflücktest? Und was wäre, wenn du aufwachtest und die Blume in deiner Hand hieltest? O, was wäre dann?

Zu Beginn der diskursiven Auseinandersetzung mit der Thematik, sollten die Kinder dazu angeregt werden, zu schildern, um was es in diesem kurzen Gedankenexperiment geht. Wenn sich herausgestellt hat, dass alle Kinder die wesentliche Handlungsstruktur erfasst haben und mit den Begriffen umgehen können, können die Kinder ihre eigenen Gedanken äußern. In manchen Fällen kann es durchaus passieren, dass die Kinder einen weiteren Anstoß benötigen, um sich auf das Gedankenexperiment einzulassen. Dazu können Lehrpersonen weiterführende Fragen stellen: (1) Von was träumst du? (2) Stell dir vor, wenn du aufwächst, wäre ein Teil dieses Traums wahr. Wäre das wünschenswert? (3) Stell dir vor, *jeder* deiner Träume würde Wirklichkeit werden, immer. Würdest du das wollen? (4) Wenn deine Träume

⁴²¹ vgl. ebd. S. 25f.

⁴²² Barbara BRÜNING, *Wenn das Leben an Grenzen stößt. Philosophieren mit Märchen über Grenzsituationen*, Leibniz-Bücherwarte, Bad Münster, 2000, S. 22

⁴²³ Hans-Ludwig FREESE (1995), S. 36

⁴²⁴ das Gedankenexperiment stammt von Samuel Taylor COLERIDGE und wird zitiert laut: Hans-Ludwig FREESE (1995), S. 75

immer Wirklichkeit würden, wie könntest du dann zwischen Traum und Wirklichkeit unterscheiden?

4. Lektüre und Bearbeitung von Texten mit philosophischem Gehalt

Die Lektüre und Bearbeitung von Texten steht meist am Anfang einer philosophischen Einheit, beziehungsweise nach einer motorischen Aktivierung, und dient zur Einleitung in die Thematik, wobei bereits im Text Fragen aufgeworfen werden, über die im späteren Gespräch gemeinsam reflektiert werden soll. Dies ist insofern wichtig, da Kinder durch Geschichten zwar inspiriert werden können, zum selbständigen, philosophischen beziehungsweise ethischen Denken allerdings nur dann tatsächlich angeregt werden können, wenn sie sich diesem Denken intensiv in einer *community of inquiry* widmen ⁴²⁵.

Die Möglichkeiten mit den unterschiedlichen Texten und Geschichten umzugehen sind vielfältig. So können die Geschichten je nach Altersklasse und gewünschtem Zugang still gelesen, mit verteilten Rollen laut vorgetragen oder von der Lehrperson (entweder mit oder ohne theatralischem Input) vorgelesen werden. Soll nachfolgend eine philosophische Diskussion im Plenum stattfinden, so ist auf jeden Fall ein lautes und gemeinsames Lesen vorzuziehen, da somit bereits während dem Lesevorgang Rückfragen an den Text gestellt beziehungsweise Unklarheiten geklärt werden können.

Werden die Geschichten von der Lehrperson laut vorgelesen, müssen die Kinder besonders konzentriert zuhören, um sich danach am Gespräch beteiligen zu können: «Geschichten regen uns ebenso wie reflexive Gespräche zu intensivem Zuhören an - ich muß erst einmal hinhören und mitkriegen, was passiert, ehe ich etwas dazu sagen kann. » ⁴²⁶ Um den Kindern dies nicht unnötig zu erschweren, sollten Texte, die für eine philosophische Auseinandersetzung herangezogen werden, bestimmte Merkmale aufweisen ⁴²⁷:

- relativ einfacher Sprachstil, der auf schwierige Satzkonstruktionen und Fachtermini verzichtet
- dialogreich, um den Text lebendiger zu gestalten und das Identifikationspotenzial mit den einzelnen Personen zu erhöhen

⁴²⁵ vgl. Matthew LIPMAN (1988), S. 21

⁴²⁶ Barbara BRÜNING (1990), S.60

⁴²⁷ vgl. Hans-Ludwig FREESE, *Philosophieunterricht für Kinder im Lehrgang anhand von Texten oder Philosophie als Unterrichtsprinzip?* in: Wenn Kinder philosophieren - Philosophy and Children, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Leykam, Graz, 1990, S. 72

- kurze Länge und eine abwechslungsreiche Handlung, damit die Konzentration erhalten bleibt
- reich an Fantasie und Witz, um die Kinder in ihrer Kreativität anzuregen und zum Lachen zu bringen
- Elemente, die zum Weiterdenken und somit als Impuls für ein philosophisches Gespräch dienen können

Während bei fortgeschrittenen philosophischen Gruppen Texte zu empfehlen sind, die sich auf eine einzige Fragestellung beziehungsweise eine Problematik konzentrieren, um diese vertiefend behandeln zu können, so eignen sich für Klassen, die gerade zum Philosophieren beginnen, eher Geschichten, die eine Vielzahl von philosophischen Themen aufwerfen⁴²⁸.

Dadurch kann gemeinsam entdeckt werden, welche Themen für eine Gruppe besonders interessant sind und daraus bereits Konsequenzen für die kommenden Einheiten abgeleitet werden. Allerdings ist zu beachten, dass ein Überangebot an philosophischen Fragen die Kinder auch überfordern kann, beziehungsweise die Gefahr in sich birgt, dass die Gruppe sich nicht auf eine Thematik für das philosophische Gespräch einigen kann. In einem solchen Fall sollte demokratisch gewählt werden, wobei die Lehrperson darauf hinweisen sollte, dass die anderen Themen durchaus auch in späteren Einheiten ihre Platz finden werden.

Nachfolgend soll nun auf Texte und Geschichten eingegangen werden, die sich zum Philosophieren mit Kindern insofern eignen, da sie neben der Erfüllung der oben genannten Kriterien für Volksschulkinder außerdem noch altersangepasst, motivierend und in ihren Argumentationsketten nachvollziehbar sind⁴²⁹.

Fabeln und Märchen

Die meisten bekannten Märchen und Fabeln weisen die angeführten Attribute auf und fließen im Normalfalls bereits in den Unterricht beziehungsweise in die Alltagserfahrungen der Kinder ein. Aus diesem Grund ist ihnen die Form dieser Geschichten nicht mehr fremd und sie haben bereits gelernt, damit umzugehen.

⁴²⁸ vgl. Tobias TRETTER (2011), S. 195

⁴²⁹ vgl. Sonja WIPPERMANN, *Gespräche über Geschichten erweitern den Horizont* in: Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, hrsg v. Helmut SCHREIER, Julius Klinkhardt, Rieden, 1999, S. 91

Indem Tiere die Protagonisten von *Fabeln* darstellen, fällt es Kindern zumeist leichter, diese objektiv zu betrachten und nicht ausschließlich von ihren subjektiven Erfahrungen auszugehen⁴³⁰.

Möchte man Fabeln zum Philosophieren einsetzen, muss man diese allerdings hinsichtlich ihrer direktiven Moral adaptieren. Wird die gesamte Fabel mit anschließender Moral vorgelesen, können die Kinder daran gehindert werden, sich eigene Gedanken zum Thema zu machen, da ihnen bereits eine fertige Antwort präsentiert wird⁴³¹. « In particular, noch child should be manipulated or tricked into ‚perceiving the truth‘ »⁴³²

Selbstverständlich ist die Moral einer Fabel richtig und zeigt notwendige Konsequenzen für das (Zusammen-)leben auf, trotzdem sollte versucht werden deren manipulativen Charakter, der sich meist in Form eines pädagogischen Fingerzeigs äußert, etwas aufzubrechen und die Kinder selbst darüber nachdenken zu lassen.

Im Gegensatz zu Fabeln beinhalten *Märchen* zwar auch philosophische und ethische Fragestellungen, entbehren aber den manipulierenden Charakter. Das Identifikationspotenzial bei Märchen wird dadurch gewährleistet, dass die darin vorkommenden Protagonisten entweder selbst Kinder sind oder zumindest kindliche Attribute aufweisen⁴³³. Interessant für die Bearbeitung von Märchen sind die darin vorkommenden stark zugespitzten Gegensatzpaare: « Gut und böse, arm und reich, mächtig und unterlegen, schön und hässlich sind oft vorkommende Gegensatzbegriffe, die zur Besprechung geeignet sind. »⁴³⁴ Diese betonte Schwarz-Weiß-Malerei in Märchen kann als Ausgangspunkt dienen, die vorkommenden Begriffe zu definieren und gemeinsam zu besprechen, inwieweit diese Kategorien außerhalb des Märchens tatsächlich Realität sein können. Zum Thema „Gut und Böse“ kann beispielsweise besprochen werden, ob es, wie im Märchen, tatsächlich Menschen gibt, die als gänzlich gut oder böse zu bezeichnen sind und ob Menschen, die gut sind, auch Böses tun können und trotzdem gut bleiben.

⁴³⁰ vgl. Werner WIATER (2011), S. 75

⁴³¹ vgl. ebd.

⁴³² Kristina CALVERT (Theory and Research in Education, 5(3)), S. 317

⁴³³ vgl. Barbara BRÜNING, *Wer ist ein Narr? - Taugen Märchen zum Philosophieren mit Kindern?* in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1991 (1), S. 10

⁴³⁴ Kristina CALVERT (Theory and Research in Education, 5(3)), S. 317

Barbara Brüning konstituiert für den Umgang mit Märchen drei unterschiedliche Zugänge ⁴³⁵, die im Folgenden anhand des kasachischen Märchens „*Der Zaubergarten*“ ⁴³⁶, verdeutlicht werden sollen:

- *rational-analytischer Zugang*: Zentral für diesen Zugang sind Begriffsanalysen und das Hinterfragen von Handlungsweisen ⁴³⁷. Da im Zentrum des Märchens der Verzicht steht, sollte zunächst versucht werden, eine Definition für diesen Begriff herauszuarbeiten. Dazu kann beispielsweise ein *Begriffsmolkekül* ⁴³⁸ angefertigt werden. Um zu klären, was überhaupt unter „Verzicht“ verstanden werden kann, sollten sich die Kinder hier überlegen, ob man bewusst auf etwas verzichten muss, oder ob man auch dazu gezwungen werden kann ⁴³⁹. Weiters sollten die Kinder hinterfragen, welche möglichen Gründe sich für den Verzicht der Protagonisten finden lassen. Auch spezifische Symbole, die im Märchen vorkommen, sollten überprüft und besprochen werden. Im Märchen könnte dafür der Zaubergarten, die Vögel und der Goldkessel untersucht werden.
- *kreativer Zugang*: Hierbei geht es darum, das Märchen mit kreativen Mitteln zu bearbeiten. Auf Basis eines Gedankenexperiments ⁴⁴⁰ könnten die Kinder sich überlegen, wie das Märchen ausgehen könnte, wenn einer der Protagonisten das Gold annehmen und für seine eigenen Zwecke nutzen würde. Die alternativen Enden, die die Kinder beispielsweise in Kleingruppen entwerfen, können dann auch theatralisch dargestellt und zum Ausgangspunkt weiterer Reflexionen genommen werden. Eine andere Möglichkeit des kreativen Zugangs wäre, die Kinder ihren individuellen Zaubergarten zeichnen beziehungsweise basteln zu lassen. Dabei sollte die Überlegung im Vordergrund stehen, was alles in einem Zaubergarten zu finden sein muss, um Glück und Zufriedenheit zu erzeugen.

⁴³⁵ vgl. Barbara BRÜNING, *Märchen sind das Tor zur Welt* in: Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen, hrsg. v. Barbara BRÜNING u. Ekkehard MARTENS, Beltz Verlag, Weinheim / Basel, 2007, S. 21f.

⁴³⁶ Im Märchen „*Der Zaubergarten*“ geht es um zwei arme Freunde. Einer betreibt einen Acker, der andere hütet Schafe. Als bei einem Feuer die Schafe ums Leben kommen, schenkt sein Freund dem Hirten die Hälfte seines Ackers, sodass er weiterhin Geld verdienen kann. Jahre später findet dieser nun auf dem Acker einen Kessel mit Gold. Nachdem keiner der beiden glaubt, dass ihm das Gold nun rechtmäßig zusteht, wollen sie ihre Kinder miteinander verheiraten und ihnen das Gold als Hochzeitsgeschenk geben. Da ihnen ihre Liebe allerdings wichtiger ist, will das Paar das Gold auch nicht für sich beanspruchen. Schlussendlich wird beschlossen, das Gold in einen Garten zu investieren, der nur für die Armen zugänglich ist und ihnen Glück und Zufriedenheit verspricht.
genau nachzulesen ist das Märchen „*Der Zaubergarten*“ auf: http://hekaya.de/maerchen/der-zaubergarten--asien_111.html [letzter Zugriff: 12.Mai 2014]

⁴³⁷ vgl. Barbara BRÜNING (2007), S. 21

⁴³⁸ vgl. Kap. 5.2.2.

⁴³⁹ vgl. Eberhard von Kuenheim Stiftung u. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.), *Wie wollen wir leben? Kinder philosophieren über Nachhaltigkeit*, oekom Verlag, München, 2012, S.63

⁴⁴⁰ vgl. Barbara BRÜNING (2007), S. 22

- *Kommunikativer Zugang*: Hierbei steht der Gedanken- und Argumentationsaustausch zum gesamten Märchen im Vordergrund ⁴⁴¹. Es empfiehlt sich allerdings, sich auf einen wesentlichen Aspekt des Märchens zu einigen und diesen zum Ausgangspunkt der Besprechung zu wählen. Obgleich im Märchen *Der Zaubergarten* unter anderen Themen wie Besitz (Wem gehört der Acker und dementsprechend das Gold?), Freundschaft (Sollte man Freunden in der Not helfen?) und Liebe (Ist Liebe wertvoller als Reichtum?) vorkommen, scheint die Frage nach dem Verzicht im Vordergrund zu stehen. Ausgehend von der Frage, *warum* die Protagonisten auf das Gold verzichtet haben, können die Kinder besprechen, ob auch sie diesen Verzicht ausgeübt hätten. Um den regen Austausch zur Thematik anzuregen, können unter anderen folgende Leitfragen an die Kinder gerichtet werden⁴⁴²:

- Hast du schon einmal bewusst auf etwas verzichtet? Weshalb hast du darauf verzichtet? Wie hast du dich dabei gefühlt?
- Stell dir vor, du müsstest auf etwas verzichten - was wäre das? Warum könntest du darauf verzichten? Was wäre für dich unverzichtbar?
- Auf was könnten alle Menschen verzichten? Auf was auf keinen Fall? Begründe deine Ansichten!

Obwohl die meisten Märchen, wie etwa *Der Zaubergarten*, nicht extra für das Philosophieren mit Kindern verfasst wurden, verbergen sich in diesen viele philosophische Fragestellungen und Probleme, die gemeinsam mit Kindern bearbeitet werden können. Um mit diesen Märchen arbeiten zu können, ist allerdings ein gewisses Gespür dafür von Nöten, welche philosophischen Fragestellungen sich darin verbergen und welche passenden Methoden gewählt werden können, um die Kinder zum Gespräch anzuregen. Diese Arbeit nehmen einem zum größten Teil *Philosophical Novels*, die explizit für den Einsatz beim Philosophieren mit Kindern verfasst wurden, und die passend dazu erscheinenden Handbücher für Lehrer/innen ab.

Philosophical Novels

Philosophical Novels werden mit dem Vorsatz geschrieben, sie im philosophischen Unterricht mit Kindern nutzbringend einsetzen zu können. Sie beinhalten dabei konkrete philosophische Problemstellungen, die in kindgerechter Form präsentiert werden. Die Protagonisten dieser Geschichten sind immer Kinder, deren Altersstufe

⁴⁴¹ vgl. ebd.

⁴⁴² Die folgenden Leitfragen sind angelehnt an: Eberhard von Kuenheim Stiftung u. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.), *Wie wollen wir leben? Kinder philosophieren über Nachhaltigkeit*, oekom Verlag, München, 2012, S.63

den rezipierenden Kinder angepasst ist. Zu den Merkmalen der *Philosophical Novels* wurde bereits weiter oben im Bezug auf den Ansatz von Matthew Lipman einiges gesagt, weswegen in diesem Kapitel nur eine kurze Betrachtung von zwei *Philosophical Novels* und den dazu passenden *Teacher Manuals* im Mittelpunkt stehen soll.

Zunächst soll „*Prinzessin Lara und der kleine Saurier*“ (2010) von Barbara Brüning besprochen werden. Das Buch trägt den Untertitel „*Ein Märchen zum Philosophieren über Menschen, Tiere und die Welt*“ und stellt sich somit als ein Märchen vor, das spezifisch für den philosophischen, beziehungsweise in diesem Fall konkret für die ethische Bildung und die Werteerziehung, verfasst wurde. Obwohl das Buch sich spezifisch an Kinder im Kindergartenalter richtet, kann das Buch ohne notwendige Adaptionen in den ersten Klassen der Volksschule verwendet werden.

Die Handlung des Märchens beginnt damit, dass Prinzessin Lara, wie sie liebevoll von ihren Brüdern genannt wird, nachdem sie bei einem Waldspaziergang eingeschlafen ist, einem kleinen Dinosaurier begegnet, der nur für sie sichtbar ist. Prinzessin Lara nimmt ihn mit zu sich und gemeinsam gehen sie den großen Fragen des Lebens und der Welt nach. Die Kinder, die die Geschichte lesen oder vorgelesen bekommen, sollen sich diesen Denkprozessen anschließen: « Die beiden Protagonisten laden alle Kinder ein, mit auf die Reise zu kommen und gemeinsam mit ihnen in die Schatzkiste der vielen Fragen über die Welt schauen. »⁴⁴³

Diese Fragen wirft das Werk dabei in vier großen Kapiteln auf⁴⁴⁴:

- *Wie Lara und der kleine Saurier auf die Welt gekommen sind*: Wie entstand die Welt? Wie sieht die Evolution aus?
- *Familie und Freunde im Menschenland*: Was bedeutet es verwandt und befreundet zu sein? Was ist Wut? Was ist Glück?
- *Gedankenblasen*: Wie kommen wir zu unseren Fragen? Was sind schwierige Fragen?
- *Die Welt der Pflanzen und Tiere*: Wie soll der Mensch mit der Natur umgehen?

Nicht nur die Geschichte von Laura, dem Saurier und den zahlreichen Fragen, denen sie begegnen, wird in diesem Werk erzählt, sondern auch weiterführende Aufgaben angeboten. So finden sich am Ende jedes Kapitels eine Zusammenfassung, weiterführende Impulsfragen, Transferübungen und kreative Methoden.

Zum Buch ist außerdem ein Lehrer/innen-Handbuch mit dem Titel „*Mit Lara und dem kleinen Saurier philosophieren. Praxisbuch zum Nachdenken über Menschen, Tieren und die Welt.*“ (2010) erschienen. Interessierten wird darin zunächst eine allgemeine

⁴⁴³ Barbara BRÜNING, *Prinzessin Lara und der kleine Saurier. Ein Märchen zum Philosophieren über Menschen, Tiere und die Welt*, Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2010, S. 3

⁴⁴⁴ Die Kapitelüberschriften werden direkt übernommen aus: Barbara BRÜNING (2010)

Einführung in das Philosophieren und dessen Methoden gegeben. Im Anschluss dazu werden spezifische Umsetzungsmöglichkeiten für das Märchen empfohlen, die sich gliedern in:

- *Kreativer Einstieg*
- *Umsetzung des Märchens*
- *Philosophieren*
- *Spielen und Gestalten*

Als ein Klassiker unter den *Philosophical Novels* gilt Matthew Lipmans „*Pixie*“ (1982), das sich dem Thema Sprache gewidmet hat und sich an Kinder der 3. und 4. Volksschulklasse richtet. Die zentrale Handlung beschäftigt sich mit dem Mädchen *Pixie*, das von ihrem Lehrer die Aufgabe erhält, sich bei einem gemeinsamen Zoobesuch ein Tier aussuchen und dieses niemanden zu verraten, um schließlich eine Geschichte darüber zu schreiben. Da *Pixie* sich allerdings das *Säugetier* aussucht, kann sie dieses nirgendwo im Zoo finden. Im Laufe der Geschichte stellt sich *Pixie* viele Fragen und philosophiert auch selbst darüber.

Das Buch selbst gliedert sich in elf Kapitel, die im dazugehörigen Lehrer/innen-Handbuch hinsichtlich ihres philosophischen Gehalt genauer erläutert werden. Zu jedem Kapitel finden sich darin außerdem Leitfragen (in Form von „Diskussionsplänen“ zu den unterschiedlichen philosophischen Themen), die das Gespräch anregen, und verschiedene Übungen, die zur Veranschaulichung der Gedanken dienen⁴⁴⁵.

Während Barbara Brünings Werk keinerlei kulturelle Schwierigkeiten aufwirft, sollten bei „*Pixie*“ einige Veränderungen vorgenommen werden. So benannte Ekkehard Martens, um die Ähnlichkeit mit den Pixi-Büchern zu vermeiden, *Pixie* kurzerhand in *Sabine* um, als er das Werk selbst in einer Grundschulklasse ausprobierte⁴⁴⁶.

Die vorgestellten *Philosophical Novels* und dazu passenden Handbücher bieten gerade für Lehrkräfte, die wenig bis kaum philosophisches Hintergrundwissen besitzen, eine gute Grundlage, um in die Thematik einzusteigen. Barbara Brünings „*Prinzessin Lara und der kleine Saurier*“ und das dazugehörige Praxisbuch bietet eine allgemeine Einführung in das Philosophieren mit Kindern und zeigt verschiedene Methoden auf, die auch für andere Geschichten und philosophische Einheiten adaptiert und nutzbar gemacht werden können. Dahingegen hält sich Matthew Lipmans Handbuch zu „*Pixie*“ viel näher am Text. Die Überlegen und Übungen sind nur auf dieses eine Werk anwendbar und können leicht als „Rezepte“ zum Gelingen der philosophischen Einheit

⁴⁴⁵ vgl. Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP, *Handbuch zu Pixie*, übersetzt und hrsg. v. Daniela G. CAMHY, Verlag Holder-Pichler-Tempsky, Wien, 1986, S. 4

⁴⁴⁶ vgl. Ekkehard MARTENS, „*Pixie*“ in einer vierten Grundschulklasse in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1984 (1), S. 29

missverstanden werden. „Pixie“ verlangt aus diesem Grund von den Pädagog/innen, die mit der Materie bisher kaum in Berührung gekommen sind, erhöhten Einsatz zur Selbstarbeit.

Kinderbücher

Im Vorfeld wurde auf den möglichen Einsatz von Märchen und Fabeln, aber auch von, für den philosophischen Unterricht spezifisch verfassten, *Philosophical Novels* eingegangen. Doch auch zahlreiche *Kinderbücher*, die ohne den Vorsatz etwas Philosophisches zu schreiben, verfasst wurden, bieten eine wunderbare Quelle für philosophische Fragestellungen, die im Unterricht behandelt werden können. « Therefor not only is there no need to write novels especially for the teaching of philosophy it is also more economical for schools do make better use of existing resources. »⁴⁴⁷ Im Folgenden soll nun darauf hingewiesen werden, wie man Kinderbücher, die bereits im herkömmlichen Unterricht Einsatz finden, bewusst für einen philosophischen Unterricht aufbereiten kann.

Kinderbücher sind seit jeher eine Quelle des Staunens für Kinder. Sie lieben es die bunten Seiten umzublättern und dem oft spannenden und lustigen, manchmal auch traurigen Handlungsverlauf zu lauschen. Kinderbücher werden im Volksschulunterricht häufig zwischendurch vorgelesen oder als Einstimmung in ein Thema verwendet. Die philosophischen Fragen, die sich in den meisten Kinderbüchern - mehr oder weniger offensichtlich - verbergen, kommen bei den meisten Unterrichtsstunden dabei zu kurz. Dabei reicht es manchmal die Kinder zu fragen, was ihnen aufgefallen ist, oder sie mit spezifischen Impulsfragen dazu anzuregen, über die philosophischen Ideen nachzudenken. Lässt man sich nicht darauf ein, die Sinnfragen eines Kinderbuches gemeinsam mit den Kindern zu reflektieren, verkennt man das Potenzial, das in Kinderbüchern schlummert. Thomas E. Wartenberg (2009) schlägt deswegen eine strukturierte Bearbeitung von Kinderbüchern, die Lehrer/innen bereits im Unterricht verwenden, vor: « What we are doing is using books that teachers already are supposed to teach, but in a new and innovative manner, one that will engage the children and allow them to develop important cognitive skills. »⁴⁴⁸

Dazu müssen die Lehrpersonen sich darauf einlassen, die Bücher aus neuen Perspektiven zu betrachten und die philosophischen Fragestellungen, die darin liegen zum Leitprinzip der Unterrichtseinheit werden zu lassen. Den philosophischen Gehalt von Kinderbüchern zu erkennen, bedeutet dann auch, einen frischen, fast kindlichen Blick darauf zu werfen und sich selbst auf das Staunen einzulassen.

⁴⁴⁷ Karin MURRIS, *Philosophical Discussions with Picture Books* in: An Introduction to Oracy: Frameworks for Talk (Cassell Education), hrsg v. Jackie HOLDERNESS u. Barbara LALLJEE, Continuum International Publishing Group, 1998, S. 138

⁴⁴⁸ Thomas E. WARTENBERG (2009), S. 22

Da die philosophische Auseinandersetzung mit Kinderbüchern oftmals für Lehrpersonen ein unbekannter Weg ist, sollten in Anlehnung an Wartenberg sechs Schritte genannt werden, um ein Kinderbuch für den Unterricht aufzubereiten⁴⁴⁹:

1.) *Auswahl des Buches*⁴⁵⁰: Bevor überhaupt zur Vorbereitung der Unterrichtseinheit fortgeschritten werden kann, muss im ersten Schritt ein passendes Buch gewählt werden. Das Kinderbuch sollte dem Alter der Kinder entsprechen, diese also weder über- noch unterfordern. Während jüngere Kinder eher von Geschichten mit tierischen Protagonisten angesprochen werden, identifizieren sich ältere Kinder eher mit Menschen. Ein wichtiger Vorteil von Kinderbüchern liegt, im Gegensatz zu Märchen oder anderen kurzen Geschichten, in deren liebevollen Illustrationen. Diese sind besonders für Kinder ideal, die beim Lernen und Verstehen eher visuell orientiert sind⁴⁵¹. Empfehlenswert ist die Auswahl von Kinderbüchern, die auch auf den Erwachsenen ansprechend wirken und beim ersten Lesen bereits das Staunen beziehungsweise unterschiedliche Fragestellungen wecken. Das Interessante an Kinderbüchern ist, dass sie eben nicht nur das philosophische Denken von Kindern ansprechen können, sondern auch bei Erwachsenen ein Interesse an der Philosophie wecken können: « [...] picture books can be an important resource not just in teaching philosophy to young children, but also in exploring philosophy with college students and other adults. »⁴⁵²

2.) *Überprüfung des Vokabulars*: Obwohl die meisten Kinderbücher dem Sprachstand der Kinder angepasst sind, sollte das Buch hinsichtlich des verwendeten Vokabulars untersucht werden. Dabei sollten die Lehrpersonen jene Begriffe und Wendungen herausfiltern, die für die Kinder vielleicht unklar sein könnten⁴⁵³. Es empfiehlt sich dann zunächst diese Begriffe für sich selbst zu analysieren, aber auch Übungen zu entwerfen, die den Kinder zum eigenständigen Verständnis verhelfen können. Dabei können die Kinder beispielsweise dazu aufgefordert werden, das Wort in einem Satz zu verwenden⁴⁵⁴. Obwohl die Begriffsarbeit besonders *nach* dem Lesen eines Textes zentral ist, können anfängliche Definitionsübungen Verständnisschwierigkeiten entgegenwirken. Sind die Begriffe zu komplex und in dieser Form nicht unbedingt notwendig, sollten sie allerdings gleich von der Lehrperson ersetzt werden.

3.) *Aufmerksamkeit erregen*: Bei der Vorbereitung einer Unterrichtseinheit, die sich auf ein Kinderbuch stützen soll, sollten sich die Lehrer/innen darüber Gedanken machen, wie die Aufmerksamkeit der Kinder erregt werden kann. Der einfachste Weg dazu ist,

⁴⁴⁹ vgl. Thomas E. WARTENBERG (2009), S. 47-53

⁴⁵⁰ Im Anschluss an das Literaturverzeichnis dieser Arbeit findet sich zur Inspiration eine kommentierte Auswahl an Kinderbüchern, die sich für das Philosophieren mit Kindern unterschiedlicher Altersstufe eignen.

⁴⁵¹ vgl. Karin MURRIS (1998), S. 139

⁴⁵² Thomas E. WARTENBERG (Theory and Research in Education 10(1)), S. 95

⁴⁵³ vgl. Thomas E. WARTENBERG (2009), S. 48

⁴⁵⁴ vgl. ebd.

den Kindern das Cover des Buches vorzuzeigen und sie nach ihren Erwartungen zu befragen⁴⁵⁵. Da die Kinder beim Vorlesen besonders konzentriert sein müssen, können hier auch Übungen der ganzheitlichen Aktivierung eingesetzt werden, um die Kinder auf das Thema einzustimmen.

4.) *Vorlesen des Textes*: Volksschulpädagog/innen werden im Allgemeinen kaum Probleme damit haben, den Text spannend, mit unterschiedlicher Intonation, mit Pausen und verstellten Stimmen darzubieten. Dies ist insofern wichtig, da die Kinder dadurch zum Zuhören angeregt werden und sich besser in die Geschichte versetzen können. Normalerweise werden die Bücher dabei von Anfang bis Ende gelesen. Im Unterschied dazu sollten sich die Lehrer/innen, wenn sie Bücher für eine philosophische Aufbereitung vorbereiten, darüber Gedanken machen, ob sie den Text überhaupt bis zum Ende lesen wollen und ob zwischenzeitliche Unterbrechungen eingesetzt werden sollten. Statt das Ende der Geschichte vorzulesen, können die Kinder beispielsweise ihre eigenen Ideen entwerfen, wie sich das Problem, das in der Geschichte liegt, auflösen könnte. Kinder verlangen allerdings trotz ihrer eigenen Ideen häufig nach dem Ende, wie es im Buch steht. Liest man dieses den Kindern dann vor, sollte man darauf hinweisen, dass dies lediglich *eine* Möglichkeit neben vielen darstellt.

Gerade nach zentralen Stellen des Buches empfiehlt es sich schließlich kurze Unterbrechungen einzusetzen, um gemeinsam mit den Kindern Zusammenfassungen herauszuarbeiten beziehungsweise sich nach Fragen zu erkundigen. Die Zusammenstellungen stellen dabei sicher, dass die Kinder der Geschichte bis jetzt folgen konnten⁴⁵⁶. Indem die Lehrperson sich über mögliche Eindrücke und Fragen erkundigt, können diese gleich gesammelt und sichergestellt werden, dass wichtige Fragestellungen nicht wieder vergessen werden. Die gesammelten Fragen können dann als Grundlage für die Diskussion dienen.

5.) *Zusammenfassen*: Nach dem Lesen des Textes, sollten die Kinder dazu aufgefordert werden, den Text zusammenzufassen⁴⁵⁷. Diese Aufgabe sollte von mehreren Kindern übernommen werden, wodurch das Verständnis möglichst aller Kinder gewährleistet wird. Generelle Unklarheiten sollten jetzt geklärt werden.

Eine nette Idee kann es sein, Gegenstände, die im Buch von zentraler Bedeutung sind mitzunehmen, sowie die Protagonisten als Magnetfiguren bereitzustellen. Mit Hilfe dieser Gegenstände können die Kinder versuchen, die Handlung des Kinderbuches noch einmal nachzuvollziehen und haben durch die bildliche Darstellung auch Anhaltspunkte für die spätere Diskussion.

6.) *Impulsfragen*: Im Anschluss an das Vorlesen des Buches wird es nicht genügen, die Kinder nach ihren Eindrücken zu fragen und zu hoffen, dass dadurch eine

⁴⁵⁵ vgl. ebd.

⁴⁵⁶ vgl. ebd.

⁴⁵⁷ vgl. ebd.

philosophische Diskussion entsteht. Deswegen ist es wichtig, sich bereits im Vorfeld darüber Gedanken zu machen, welche philosophischen Fragestellungen das Buch beinhaltet und wie diese mit den Kindern besprochen werden können. Es lohnt sich deswegen sich bereits bei der Vorbereitung mögliche Impulsfragen zu verschiedenen Aspekten des Textes zu notieren und diese dann in eine strukturierte, aufbauende Form zu bringen. « Generally, the idea is to begin with more specific and concrete questions, and then to move to more abstract and general ones. » ⁴⁵⁸

Bereits bei der Formulierung dieser Fragen, müssen die Grundsätze der philosophischen Gesprächsführung beachtet werden, das heißt, dass die Fragen generell nicht zu manipulativ oder direktiv gestellt werden.

Der Katalog von Impulsfragen sollte dabei nur als Hilfestellung und Inspiration während der philosophischen Diskussion gelten und sollte keineswegs mit dem Ziel eingesetzt werden, dass die Fragen von Anfang bis Ende durchgearbeitet werden müssen.

D. UNTERRICHTSBEISPIEL

1. Die Unterrichtsplanung

Obwohl bereits eine hohe Anzahl an theoretischen Publikationen zum Philosophieren mit Kindern und auch vereinzelte Werke mit konkreten Unterrichtsplanungen ⁴⁵⁹ veröffentlicht wurden, kann angenommen werden, dass die tatsächliche Umsetzung von philosophischen Einheiten, insbesondere in österreichischen Schulen, diesen deutlich unterlegen ist. Dies mag einerseits mit dem noch relativ geringen Bekanntheitsgrad des Philosophieren mit Kindern im Zusammenhang stehen, andererseits damit, dass Lehrpersonen sich nicht an dieses „schwierige“ Metier heranwagen. Weiter oben wurde festgestellt, dass für eine adäquate philosophische Praxis mit Kindern durchaus eine Ausbildung notwendig erscheint. Dennoch möchte ich an dieser Stelle dazu anregen, eine neue Haltung im Unterricht einzunehmen und das Philosophieren zumindest experimentell auszuprobieren, um selbst zu erfahren, wie fruchtbar das Philosophieren sein kann. Die nachfolgende Unterrichtseinheit kann dabei als Motivation und Orientierung für interessierte Lehrpersonen dienen, darf allerdings keineswegs als Handlungsweisung, die garantiert zum Erfolg führt, missverstanden werden.

⁴⁵⁸ ebd. S. 49

⁴⁵⁹ Konkret geplante philosophische Einheiten für Kindertagesstätte finden sich beispielsweise in: Katharina ZEITLER, *Siehst du die Welt auch so wie ich? Philosophieren in der Kita. Mit Kindern fragen, nachdenken, Werte erfahren*, hrsg. v. Akademie Kinder philosophieren, 2. Auflage, Herder Verlag, München, 2012

Bevor die konkrete Unterrichtseinheit vorgestellt wird, sollen zunächst generelle, die Planung einer philosophischen Einheit betreffende, Gedanken geäußert werden.

Zunächst kann man sich die Frage stellen, ob die genaue Planung einer philosophischen Einheit nicht der Ergebnisoffenheit des Philosophierens widerspricht⁴⁶⁰. Dem kann entgegengesetzt werden, dass es nicht darum geht, die Ziele einer philosophischen Einheit zu planen, sondern den Kindern Wege des Denkens durch den Einsatz spezifischer Methoden zu ermöglichen. Im Zusammenhang damit, müssen Wendungen, die sich während einer philosophischen Einheit von selbst ergeben, zugelassen werden. Lehrpersonen, die mit einer Klasse philosophieren wollen, müssen sich stets der Unsicherheit stellen, dass dabei nicht alles geplant werden kann, weswegen man in gewisser Weise immer auf das Unvorbereitete vorbereitet⁴⁶¹ sein sollte. Dies kann durch die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik und der Entwicklung eines Methodenpools, aus dem situationsabhängig individuelle Methoden ausgewählt und in den Unterricht eingebracht werden können, erreicht werden. Die Methoden sind dann so zu wählen, dass sie die Kinder in ihrem Denkprozess unterstützen, indem sie ihnen, wo es notwendig ist, einen leichteren Zugang ermöglichen und neue Perspektiven eröffnen. Das heißt, dass viele Methoden flexibel in den Unterricht einfließen und nicht jede Methode, die im Vorfeld geplant wurde, unbedingt umgesetzt werden muss. Besonders, wenn die Kinder sich bereits in einem regen Austausch befinden, kann ein abrupter Methodenwechsel, der das Gespräch unterbricht, hemmend wirken.

Da das Philosophieren nur in seinen Grundzügen planbar ist und viele Leerstellen lässt, ist es für viele Lehrer/innen sicher nicht einfach, sich auf diese veränderte, von Unsicherheiten geprägte, Unterrichtssituation einzustellen:

« [...] the open space can be alarming as teachers feel pulled between the educational promise of the questions and the constraints of time, immediately measurable results, what can and cannot be talked about, and wider accountability. » ⁴⁶²

Diese Unsicherheiten, besonders die Frage, über was gesprochen beziehungsweise nicht gesprochen werden darf, schließen ein, dass das Philosophieren unter Umständen auch scheitern darf. So kann es durchaus passieren, dass Themen angeschnitten werden, die für alle Beteiligten zu weit gehen oder, dass die Kinder einfach nicht auf das Thema oder die Methoden einsteigen. In solchen Fällen sollte die Lehrperson dies akzeptieren und sich zutrauen, die philosophische Einheit, mit einer intensiven Reflexion über deren Scheitern, abubrechen.

⁴⁶⁰ vgl. Tobias TRETTER (2011), S. 191

⁴⁶¹ vgl. Joanna HAYNES u. Karin MURRIS, *The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children* in: Journal of Philosophy of Education, Vol. 45, No. 2, 2011, S. 291

⁴⁶² ebd.

Da die Anlässe des Staunens durchaus von Mensch zu Mensch unterschiedlich sind⁴⁶³, muss man bei der Planung einer Unterrichtseinheit der Frage nachgehen, wie man das Interesse aller Beteiligten, beispielsweise durch eine ganzheitliche Aktivierung, wecken kann. Im Vorfeld wurden bereits Methoden vorgestellt, die sich dafür eignen das Staunen aller Kinder auf einfachem Weg zu wecken (zum Beispiel durch Bilder, Geschichten oder „Zirkus-Machen“).

Im Folgenden soll in Anschluss an diese Methoden versucht werden eine Unterrichtseinheit zum Thema „Glück“ zu gestalten.

2. Eine Einheit zum Thema „Glück“ in der 2.Schulstufe

Übergeordnete Frage: „Was ist Glück?“

Voraussetzungen der Schüler/innen:

- Begriff „Glück“ ist bekannt
- Gesprächsregeln wurden ansatzweise erarbeitet
- Gesprächsoffenheit und Neugierde

Einstieg (Minute 5-15):

Nachdem das Philosophieren rituell (z.B. durch das gemeinsame Sprechen des Wortes oder durch eine Entspannungsübung) eröffnet wurde, erhalten die Kinder verschiedene Fotografien (sich umarmende Menschen, ein kleines Haus, Spielzeug etc.). Wichtig ist, dass die Bilder das Thema Glück sowohl materiell, wie auch immateriell abbilden. Auch sollten die Bilder darauf verweisen, dass Glück aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Die Bilder werden zunächst in der Mitte des Sitzkreises ausgelegt und die Kinder gebeten, sich jeweils ein Bild auszusuchen, das für sie besonders ansprechend ist. Nachdem jedes Kind ein Bild in der Hand hält, können die Kinder sich freiwillig melden, um zu erklären, weshalb sie sich für die Bilder entschieden haben. Gemeinsam sollen die Kinder herausarbeiten, dass die Bilder als gemeinsamen Hintergrund das Thema „Glück“ haben. Hier sollte dann die philosophische Frage „Was ist Glück?“ genannt werden.

Die philosophische Diskussion (Minute 16-40):

Zu Beginn der philosophischen Diskussion sollen die Kinder zunächst dazu angeregt werden, die erhaltenen Bilder zu sortieren. Dabei sollten die Bilder, die das Glück für sie am meisten symbolisieren an oberster Stelle gereiht werden. Die Reihenfolge wird von der Lehrperson nicht kommentiert. Es ist durchaus legitim, dass die Kinder zum Beispiel ein Bild mit Spielzeug ganz oben einreihen.

Auf Basis dieser Reihenfolge soll mit den Kindern zunächst besprochen werden, was für sie Glück bedeutet, um schließlich festzustellen, ob man das Glück allgemein definieren kann. Folgende Leitfragen können dabei zum Beispiel eingesetzt werden:

- (a) Was macht dich glücklich?
- (b) Wie fühlt es sich an glücklich zu sein?
- (c) Wie fühlt es sich an unglücklich zu sein?
- (d) Gibt es etwas, das alle Menschen glücklich machen kann?
- (e) Kann man immer glücklich sein?
- (f) Was wäre, wenn alle Menschen immer glücklich wären?
- (g) Was ist Glück?

Zwischenzeitlich können die Kinder dazu angeregt werden, ihre Antworten beispielsweise als Skulpturen darzustellen, um sie besser veranschaulichen zu können.

Anschließend an die Diskussion sollten die Kinder noch die Möglichkeit erhalten, die Reihenfolge der Bilder erneut zu ändern, falls sich durch das Gespräch etwas an ihren Ansichten geändert haben sollte.

Abschließende Aktion (Minute 40-60):

Aus einer Auswahl von Steinen wählen die Kinder einen aus, den sie dann mit ihrem persönlichen „Glückssymbol“ (z.B. lauter verschieden große Strichmännchen, die ihre Familie symbolisieren) bemalen. Die Steine werden anschließend mit Ton umhüllt, der beim Trocknen aufspringt. Dadurch soll symbolisiert werden, dass das Glück zwar nicht immer spürbar ist, aber dennoch immer wieder hervortritt, besonders, wenn man sich auf das konzentriert, was für einen selbst „Glück“ bedeutet. Die Kinder können die Steine als Talisman nutzen, der sie immer wieder an ihr persönliches Glück erinnert. (Die Übung ist angelehnt an: Eberhard von Kuenheim Stiftung u. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.), *Wie wollen wir leben? Kinder philosophieren über Nachhaltigkeit*, oekom Verlag, München, 2012, S.99)

⁴⁶³ vgl. Hans-Ludwig FREESE, *Vom Staunen oder Die Rückkehr der Neugier*, Reclam (Nr. 20057), Leipzig, 2003, S. 9

V. ABSCHNITT: TENDENZEN

A. STUDIEN ZUR MESSUNG DER WIRKSAMKEIT DES PHILOSOPHIERENS MIT KINDERN

1. Allgemeines

Der Praxis des Philosophierens mit Kindern wird, wie bereits beschrieben, eine Vielzahl an positiven Effekten, wie beispielsweise die Förderung der reflexiven Denkfähigkeiten und sozial-emotionalen Attributen, zugeschrieben. Um das Philosophieren mit Kindern tatsächlich legitimieren zu können, ist es essentiell festzustellen, ob das Philosophieren tatsächlich positiv zur Entwicklung dieser Fähigkeiten beitragen kann. Eine solche Erhebung kann nur mittels gut strukturierten Studien erfolgen.

Die Studien, die sich bis jetzt dem Philosophieren mit Kindern gewidmet haben, lassen sich in drei große Gruppen gliedern:

- Erhebungen der Effekte auf die Fähigkeiten und Einstellungen der *Schüler/innen* ⁴⁶⁴
- Erhebungen des veränderten *Lehrer/innen*-Verhaltens ⁴⁶⁵
- Erhebungen der *Ausbildungsprogramme* ⁴⁶⁶

Zur Erhebung dieser Daten werden sowohl quantitative, wie auch qualitative Forschungen durchgeführt. Beliebte Testverfahren sind unter anderen Fragebögen, Videographien und standardisierte Tests zur Messung von Denkfähigkeiten, wie beispielsweise der *New Jersey Test of Reasoning Skills*, der explizit für die Erhebung dieser Daten entworfen wurde ⁴⁶⁷.

Obwohl bereits eine Vielzahl von Forschungsberichten erschienen ist, wirft deren Umsetzung in vielen Fällen Fragen und Problemstellungen auf, die zeigen, dass das Evaluationsverfahren noch nicht vollständig ausgereift ist und dringend Überarbeitung bedarf.

⁴⁶⁴ z.B.: Susan T. GARDNER, *Philosophy for Children really works! A report on a two year empirical study* in: *Creative & Critical Thinking*, Vol. 6, No. 1, S. 1-13

⁴⁶⁵ z.B.: Tom JACKSON, *1990-1991 Evaluation Report of Philosophy for Children in Hawaii* in: *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 10, No. 4, S. 36-43

⁴⁶⁶ z.B.: Evi WITT-KRUSE u. Diana SCHICK (2011), S. 258-175

⁴⁶⁷ vgl. Esther CEBAS u. Felix Carcía MORIYÓN, *What we know about Research in Philosophy for Children*: [http://sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research\[1\].pdf](http://sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research[1].pdf) [letzter Zugriff: 21.Mai 2014], S. 1

Zunächst sei hier zu erwähnen, dass viele der vorliegenden Forschungsberichte den notwendigen Daten, um tatsächlich relevante Schlüsse ziehen zu können, entbehren. Anderen Studien fehlt es an einer notwendigen Kontrollgruppe, durch die wesentlich herausgearbeitet werden könnte, inwieweit die Unterschiede tatsächlich als signifikant gewertet werden könnten und ob tatsächlich die Praxis des Philosophierens zu den Entwicklungen beitrugen. Bei vielen Untersuchungen besteht außerdem das Problem, dass die Versuchs- und Kontrollgruppen nur aus einer stark begrenzten Anzahl von Schüler/innen bestehen. Viele der Untersuchungen beziehen lediglich eine Schulklasse oder Kindergartengruppe ein, wodurch Generalisierungen kaum möglich erscheinen. Außerdem ist die Laufzeit der Forschungen in den meisten Fällen auf ein, maximal zwei Schuljahre begrenzt, wodurch keine Indizien auf Langzeitwirkungen erhoben werden können, sondern nur Momentaufnahmen entstehen ⁴⁶⁸.

Die Frage ist weiters, ob die Forschungen auf Basis eines psychologischen oder philosophischen Instrumentariums durchgeführt werden sollten. Dazu lässt sich festhalten: « Philosophical research, interesting as it is, is not very useful as long as we want to analyze the consequences of doing philosophy with children in the school system, or in other stages. » ⁴⁶⁹ Da allerdings zurzeit die meisten Erhebungen durch Philosoph/innen durchgeführt werden, die in den meisten Fällen sowohl Vorbereitung, Durchführung, Datenerhebung und Analyse übernehmen, können, durch das fehlende Wissen im Umgang mit psychologischen Forschungsmethoden, Probleme entstehen ⁴⁷⁰. Wünschenswert wäre deswegen eine engere Zusammenarbeit von Psycholog/innen und Philosoph/innen.

Ausgehend von den genannten Kritikpunkten an vielen bisherigen Forschungen, lässt sich der Appell nach neuen, strukturierten, langzeitlichen Erhebungen ableiten. Wünschenswert wäre eine Forschung, die bereits zu Beginn der Volksschule ansetzt, eine große Anzahl an Kindern, eingeteilt in Versuchs- und Kontrollgruppen, einbezieht, sowohl quantitative, wie qualitative Testungen, Fragebögen und die Analyse von Videographien nutzt und das Programm mit Pre- und Posttests evaluiert, aber auch versucht die Langzeitauswirkungen, indem die Kinder einige Jahre nach Beendigung des Projekts getestet werden, zu erheben. Forschungen, die all diese Aspekte einbeziehen würden, wären sehr umfangreich, sowie zeitintensiv und würden die Zusammenarbeit von größeren Forschungsteams aus den Bereichen Philosophie, Psychologie und Pädagogik voraussetzen. Eine solche Forschung könnte allerdings den Grundstein dafür legen, das Philosophieren mit Kindern auf Basis von umfassenden Daten zu legitimieren.

Die Forderung nach neuen Studien bedeutet allerdings nicht, dass aus den bisherigen Erhebungen keinerlei positiven Effekte beziehungsweise Konsequenzen abzuleiten

⁴⁶⁸ Eine Liste von Studien aus der diese fehlenden Eigenschaften hervorgehen, findet sich ebd. S.6-15

⁴⁶⁹ ebd. S.3

⁴⁷⁰ vgl. ebd.

wären. Im Folgenden sollen deswegen exemplarisch zwei unterschiedliche Studien hinsichtlich ihres Aufbaus und ihrer Ergebnisse beschrieben werden.

2. Fragebogenerhebung zur Evaluation des Philosophierens mit Kindern in Hawaii⁴⁷¹

Mit dem Artikel „1990-1991 Evaluation Report of Philosophy for Children in Hawaii“ veröffentlichte Thomas E. Jackson die Ergebnisse einer Evaluation, die auf Fragebögen basiert. Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurden Lehrer/innen und Schüler/innen aus sechs Schulen zu ihren Erfahrungen beim Philosophieren befragt. Thomas E. Jackson betont dabei die Wichtigkeit der Aussagen von Lehrer/innen, um das Projekt evaluieren zu können: « In our judgment, the professional view of the teacher on whether we have succeeded is an important and as yet underutilized assessment tool. » ⁴⁷²

Im ersten Teil der Erhebung wurden die Testbögen von 42 Lehrer/innen, die zu ihren generellen Erfahrungen mit der neuen Lernsituation befragt wurden, ausgewertet. Die Ergebnisse zeigten, dass mehr als die Hälfte (56%) der befragten Lehrer/innen das Philosophieren zweimal in der Woche praktizierten und die verwendeten *Philosophical Novels* als angemessen für den Unterricht beurteilten (85%).

Im zweiten Teil ging es schließlich um die Auswirkungen des Philosophierens. Dabei gaben 97% der befragten Lehrer/innen an, dass sich das Philosophieren auch auf andere Bereiche ausgewirkt hatte. Eine Lehrperson gab dazu konkret an: « „Yes, teacher and students were not satisfied with just one answer in social studies, science and even math.“ (Grade K) » ⁴⁷³

Von besonderer Relevanz erscheint außerdem die Frage nach den Auswirkungen auf die Lehrer/innen. Charakteristische Antworten waren beispielsweise: « „Yes, my style of teaching has changed, especially in directing questions during discussions. It also gave me insights into students personal lives and problems.“ (Grade 2) » ⁴⁷⁴ oder « „Yes. It made me change from ‘pouring information into children’, to having the children ‘mixing it together and coming up with the same if not better ideas“ (Grade 2) » ⁴⁷⁵

⁴⁷¹ ich folge der Beschreibung der Studie in ihren Grundzügen und entnehme die Forschungsdaten gemäß: Tom JACKSON (*Thinking. The Journal of Philosophy for Children* 10(4)), S. 36-43

⁴⁷² ebd. S. 37

⁴⁷³ ebd. S. 42

⁴⁷⁴ ebd.

⁴⁷⁵ ebd.

Insgesamt gaben 97% der Lehrer/innen an, Auswirkungen des Philosophierens an sich zu erkennen.

Auch die Schüler/innen erhielten Fragebögen zur Evaluierung des Projekts. Dabei wurden sie unter anderem nach ihrer eigenen Einschätzung ihr Denkvermögen, ihr Selbstbild und ihre Ausdrucksfähigkeit betreffend befragt. Die Auswertung der Fragebögen zeigte fast durchgängig positive Resonanz. Ein großer Teil der Schüler/innen (74%) war davon überzeugt, dass das Philosophieren wesentlich zur Verbesserung der eigenen Denkfähigkeiten beigetragen hatte. Das Verständnis gegenüber anderen in der Klasse wurde wesentlich besser beurteilt. Auf die Frage, ob das Philosophieren ebenfalls Einfluss auf andere Unterrichtsfächer hatte, gab fast die Hälfte der Befragten (47%) an, dass ihnen das Philosophieren beim Lesen wesentlich behilflich war. In den Fächern Mathematik, Sozialwissenschaften und Wissenschaften waren die Auswirkungen für die meisten Schüler/innen nur manchmal spürbar.

Außerdem relevant waren die Fragen, ob den Schüler/innen das Philosophieren gefallen hatte und ob sie es im nächsten Jahr gerne wieder praktizieren würden. Dass 80% der Lernenden angaben das Philosophieren genossen zu haben und 77% einen erneuten Kurs wünschten, sind überzeugende Argumente, die für die Praxis des Philosophierens mit Kindern sprechen. Sie zeigen, dass die Schüler/innen danach verlangen.

Die Erhebung gibt einen guten Überblick darüber, welche Einstellungen Lehrer/innen und Schüler/innen bezüglich des Philosophierens entwickelten. Gerade die Aussagen der Schüler/innen über die Verbesserung ihrer Denkfähigkeiten beziehungsweise die Einflüsse auf andere Lerngegenstände sollten dennoch explizit durch weitere Testungen überprüft werden, sodass ausgeschlossen werden kann, dass die Aussagen der Kinder durch deren positive Einstellung zum Philosophieren beeinflusst wurden.

3. Testungen zu Effekten auf die Denk- und Persönlichkeitsentwicklung an österreichischen Schulen⁴⁷⁶

Daniela G. Camhy und Gunter Iberer beschreiben in ihrem Artikel *„Philosophie für Kinder. Ein Forschungsvorhaben zur Förderung der Denk- und Persönlichkeitsentwicklung von Volks-, Haupt- und AHS-Schülern“* die Evaluation eines Schulversuchs, der in den Jahren 1984-1986 stattfand. Zur Untersuchung wurden sowohl Versuchs- wie auch Kontrollgruppen in Volks- und Hauptschulen geführt, die insgesamt ungefähr 300 Schüler/innen umfassten. Zur Testung der Denkfähigkeiten in der Volksschule wurden drei unterschiedliche Schultests (Wortschatztest [WST 1-3],

⁴⁷⁶ ich folge der Beschreibung der Studie in ihren Grundzügen und entnehme die Forschungsdaten gemäß: Daniela G. CAMHY u. Gunter IBERER (1990), S. 83-108

Sinnverstehendes Lesen [SVL 3], Aufgaben zum Nachdenken [AzN 4-5]⁴⁷⁷) verwendet. Für die Hauptschulen wurden der „New Jersey Denkttest“ und ein Kreativtest verwendet⁴⁷⁸. Die Persönlichkeitsentwicklung wurde versucht anhand der Auswertung von Videographien zu evaluieren.

Da bei den Erhebungen in den Volksschulen kaum signifikante Unterschiede, nur leichte Trends, zwischen der Kontroll- und der Versuchsgruppe festgestellt werden konnten⁴⁷⁹, soll an dieser Stelle sofort auf die Daten der Hauptschulen eingegangen werden.

Zunächst wurde versucht mit dem „New Jersey Denk-Test“ zu überprüfen, ob ein positiver Effekt auf die logischen Denkleistungen der Schüler/innen durch das Philosophieren erkennbar wäre. Aufgaben des Tests sind: « Umkehrung von allgemein Aussagen; induktives Schließen; Syllogismen; Entdecken von guten Begründungen; Teil-Ganzes-Beziehungen; Denken in Analogien; Inklusion; Eklusion. »⁴⁸⁰

Die Ergebnisse der Testung zeigen deutliche Unterschiede zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe. Im Vergleich zu den Vortests konnte bei allen Versuchsgruppen eine signifikante Steigerung im Bezug auf die Denkfertigkeiten festgestellt werden. Besonders hoch waren die Endergebnisse bei einer Versuchsgruppe, die im Schulsystem nicht in Leistungsgruppen differenziert wurde. Im Gegensatz zu den hohen Ergebnissen der Denkfertigkeiten der Versuchsgruppen, zeigten die Kontrollgruppen entweder Stagnationen oder einen Rückgang der Ergebnisse im Vergleich zum Eingangstest. Daniela G. Camhy und Gunter Iberer schließen aus den Ergebnissen: « Das Philosophieren hat also gerade bei diesen Schülern eine überaus positive Auswirkung gezeigt. Es könnte sein, daß diese Art des Philosophierens mit Kindern brachliegende intellektuelle und emotionale Seiten der Schüler anzusprechen in der Lage ist. »⁴⁸¹

Durch den „*Torrance Test des kreativen Denkens*“ sollten die Auswirkungen des Philosophierens auf das kreative Denkvermögen der Schüler/innen überprüft werden. Dabei standen die Attribute Flüssigkeit, Flexibilität und Originalität im Mittelpunkt. Im Bezug auf die Flüssigkeit des Denkens wurde sowohl in der Kontroll- wie auch in der Versuchsgruppe ein negativer Trend beobachtet. Die Kontrollgruppe war hier allerdings allgemein überlegen. Auch beim Faktor Originalität könnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe festgestellt werden. Im Bezug auf die Flexibilität des Denkens kehrten sich die Ergebnisse um. Die Kontrollgruppe war bei den Eingangstests überlegen, wurde allerdings von der Versuchsgruppe

⁴⁷⁷ ebd. S.84

⁴⁷⁸ vgl. ebd.

⁴⁷⁹ vgl. ebd.

⁴⁸⁰ ebd. S. 95

⁴⁸¹ ebd. S. 97

überholt. Das Philosophieren dürfte also wesentlich zur Besserung dieses Faktor beigetragen haben.

Die Ergebnisse der Testung zeigen, dass das Philosophieren nicht in allen Bereichen zu eindeutigen Verbesserungen und Ergebnissen geführt hat. Allerdings lassen sich gerade im Bezug auf die logischen Denkfähigkeiten und die Flexibilität des Denkens bereits innerhalb des kurzen Zeitrahmens der Studie signifikante Werte ablesen.

Da der Artikel keinerlei Daten über die Evaluation der Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet, soll an dieser Stelle noch kurz auf die Ergebnisse einer weiteren Forschung von Daniela G. Camhy⁴⁸² eingegangen werden. In ihrer Studie geht sie den Fragen «Stellt das Philosophieren mit Kindern eine Strategie gegen Fremdenfeindlichkeit dar? Hat das Philosophieren Einfluss auf die Kritikfähigkeit?»⁴⁸³ nach. Zur Analyse wurden Interviews, Aufsätze, Satzergänzungen, Bildbeschreibungen und Denktests herangezogen. Die Kinder der Versuchsgruppe zeigten sich am Ende der Versuchsphase offener gegenüber fremden Menschen und gingen wesentlich stärker auf deren Herkunft ein. Auch die Konflikte innerhalb der Versuchsgruppe verringerten sich im Verlauf des Versuchs⁴⁸⁴.

Die vorgestellte Studie zeigt deutlich, dass das Philosophieren mit Kindern im Hauptschulbereich positive Effekte mit sich brachte. Weshalb die Testergebnisse im Volksschulbereich kaum Bilanz zulassen, müsste untersucht werden. Die qualitativen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, hier im Bezug auf Fremdenfeindlichkeit, zeigen, dass das Philosophieren zu einer reflektierten Einstellung zu anderen führen kann.

⁴⁸² Daniela G. CAMHY, *Kann das Philosophieren eine Strategie gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sein?* in: Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER u. Felix G. LUND, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S.131-144

⁴⁸³ ebd. S. 132

⁴⁸⁴ vgl. Daniela G. CAMHY (2009), S.144

B. AKTUELLE ENTWICKLUNGEN

1. „Philosophieren mit Kindern“ und „Ethik“ an Grundschulen in Deutschland

Die Entwicklungen zum Philosophieren mit Kindern im deutschsprachigen Raum sind anhand von Deutschland wesentlich eindrucksvoller darzustellen, als von Österreich. Während es in Österreich kaum Tendenzen gibt das Unterrichtsfach „Philosophieren mit Kindern“ oder auch in Anlehnung dazu „Ethik“ in der Volksschule zu etablieren, vollzieht sich diese Entwicklung in den deutschen Bundesländern mittlerweile schon seit mehr als zwei Jahrzehnten. So trat bereits 1982 der erste Ethik-Lehrplan für die Grundschule in Bayern in Kraft⁴⁸⁵. In Bayern wird das Unterrichtsfach als *Ersatzfach* für diejenigen Kinder, die sich vom Religionsunterricht abmelden oder über kein religiöses Bekenntnis verfügen, geführt⁴⁸⁶. Im Gegensatz dazu hat Ethik in Sachsen den Status eines *Wahlpflichtfaches*, der es erlaubt frei zwischen Religion und Ethik zu wählen⁴⁸⁷. Im Schuljahr 2007/08 besuchten 68,8% aller Schüler/innen Sachsens den Ethikunterricht⁴⁸⁸. Universitäre Ausbildungen für den Ethikunterricht gibt es beispielsweise in Rheinland-Pfalz. An der Universität Koblenz-Landau können Studierende des Grundschullehramts die viersemestrige Kombination Ethik/ Philosophie als Studienfach belegen⁴⁸⁹.

Für die Bundesländer, in denen das Fach Ethik unterrichtet wird, gibt es unterschiedliche Teilrahmenpläne. Bei den folgenden Betrachtungen stütze ich mich ausschließlich auf den Teilrahmenplan Ethik von Rheinland-Pfalz⁴⁹⁰, sowie auf

⁴⁸⁵ vgl. *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008*, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf [letzter Zugriff: 18.Mai 2014], S. 19

⁴⁸⁶ vgl. ebd.

⁴⁸⁷ vgl. Silke PFEIFFER, *Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsfach in Mecklenburg-Vorpommern* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 276

⁴⁸⁸ vgl. *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland* (2008), S. 62

⁴⁸⁹ vgl. Universität Koblenz-Landau, BA/MA Lehramt Ethik/Philosophie, <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb2/ik/studium/ethik> [letzter Zugriff: 18.Mai 2014]

⁴⁹⁰ Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, *Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Ethik*, Rheinland-Pfalz, 2012, http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/Ethik/TRP-Ethik.pdf [letzter Zugriff: 18.Mai 2014]

ausgewählte, aktuelle Schulbücher⁴⁹¹, die den Vorgaben dieses Teilrahmenplans entsprechen.

Zunächst sei angemerkt, dass der Ethikunterricht in der Form, wie er in den Grundschulen in Rheinland-Pfalz angeboten wird, untrennbar mit dem Philosophieren mit Kindern verbunden ist. So korrelieren die Zielsetzungen des Ethikfaches wesentlich mit jenen des Philosophierens. Um nur ein Beispiel zu nennen: « Die Kinder entwickeln eine Fragehaltung zu den Fragen des Lebens und erkennen, dass nicht zu allen Fragen eindeutige Antworten zu finden sind. »⁴⁹² Als Methodik für die gemeinsame Beantwortung dieser Fragen schlägt der Teilrahmenplan die Anwendung und Vermittlung der Methoden des Philosophierens (phänomenologische, hermeneutisch-analytische, dialogische und spekulative Methode) vor⁴⁹³. Die Wichtigkeit des eigenständigen Philosophierens zu unterschiedlichen Themen wird durch die „Aufgaben des Philosophierens“⁴⁹⁴, die in den Schulbüchern explizit als solche gekennzeichnet werden, hervorgehoben.

Ethik soll, wie auch von anderen Unterrichtsfächern erwartet wird, wesentlich zu der Förderung der zentralen Grundkompetenzen beitragen:

- **Personale Kompetenz**⁴⁹⁵: Im Hinblick auf die personale Kompetenz soll der Ethikunterricht wesentlich zur Förderung der Selbstwahrnehmung, des Selbstvertrauens, des Verantwortungsgefühls, der Offenheit für Neues und der Artikulation der eigenen Meinung beitragen. Die Schulbücher tragen zur Erfüllung dieses Kompetenzbereichs wesentlich durch das Kapitel „Ich bin Ich“ bei. Darin sollen sich die Kinder Gedanken über sich, ihre Wünsche und Gefühle machen. Im Arbeitsbuch werden die Kinder beispielsweise dazu angeregt, sich Gedanken über ihre Stärken zu machen und andere Kinder zu diesem Thema zu befragen⁴⁹⁶.
- **Soziale Kompetenz**⁴⁹⁷: Empathiefähigkeit, Dialogfähigkeit und -bereitschaft, Konfliktarbeit, Toleranz und das gemeinsame Finden von Regeln sollen geschult und miteinander praktiziert werden. Das Kapitel „Miteinander leben“ der Schulbücher

⁴⁹¹ Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING (Hrsg.), *Ethik 1/2 Grundschule. Ein Schülerbuch für das 1. und 2. Schuljahr*, Cornelson, Berlin, 2013

Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING₂ (Hrsg.), *Ethik 1/2 Grundschule. Arbeitsheft für das 1. und 2. Schuljahr*, Cornelson, Berlin, 2013

Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING (Hrsg.), *Ethik 4 Grundschule. Ein Schülerbuch für das 4. Schuljahr*, Cornelson, Berlin, 2014

⁴⁹² *Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Ethik* (2012) S. 5

⁴⁹³ vgl. ebd. S. 11-13

⁴⁹⁴ Als Anregung zum Philosophieren dient beispielsweise im Kapitel „Fragen zum Glück“ die Impulsfrage „Was braucht ein Mensch, um glücklich zu sein? Vergleicht eure Wünsche und Ideen miteinander.“ (Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING (Hrsg.) (2014), S. 61)

⁴⁹⁵ vgl. *Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Ethik* (2012), S. 8

⁴⁹⁶ vgl. Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING₂ (Hrsg.) (2013), S. 7

⁴⁹⁷ vgl. *Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Ethik* (2012), S. 9

beschäftigt sich mit den wichtigen Fragen des Zusammenlebens und regt die Kinder zum Nachdenken über Regeln, Freunde und den rechten Umgang miteinander an. Die Kinder sollen sich beispielsweise konkret überlegen, wie man durch eine bedachte Wortwahl Streit vermeiden kann⁴⁹⁸.

- **Methodenkompetenz** ⁴⁹⁹ : Im Wesentlichen sollen die Schüler/innen dazu befähigt werden, die Methoden des Philosophierens in unterschiedlicher Weise auf Problemstellungen anzuwenden. Beispielsweise werden die Kinder dazu angeregt Begriffe zu definieren: « Was versteht ihr unter dem Wort „Geduld“? » ⁵⁰⁰ oder Gedankenexperimente zu wagen: « Was wäre, wenn wir nur gute Zeiten oder nur schlechte Zeiten erleben würden? » ⁵⁰¹
- **Sachkompetenz** ⁵⁰² : Die Schüler/innen eignen sich ein Wissen über Kulturen, Religionen und über Philosophietraditionen an. Besonders durch das Kapitel „*Bei uns und anderswo*“ sollen die Kinder über die verschiedenen Religionen und Kulturen nachdenken. Dazu muss ihnen ein gewisses Faktenwissen über Feste und Bräuche vermittelt werden. So lernen die Kinder sowohl über Ostern, wie auch über das Zuckerfest. Die Aufgaben dazu regen weniger zum selbständigen Denken an, sondern dienen dazu, das erworbene Wissen zu reproduzieren ⁵⁰³. Indem Ethik als Ersatzfach für Religion angeboten wird, erscheint es durchaus wichtig, dieses Wissen in einer gewissen Form zu präsentieren. Dieses Wissen ist dabei Voraussetzung, um über unterschiedliche Kulturen und Religionen adäquat miteinander sprechen zu können. Verwunderlich ist dahingegen, dass der Teilrahmenplan auch die Vermittlung von Philosophiewissen vorsieht. Konkret heißt es: « Philosophische Fragestellungen und Begriffe werden erörtert und Antworten aus der Geschichte der Philosophie reflektiert und diskutiert. » ⁵⁰⁴ Es wurde bereits erwähnt, dass das Philosophieren mit Kindern weitgehend davon absieht, Philosophiewissen zu lehren. Dahingehend scheint es für den Ethikunterricht nun wertvoller Bestandteil zu sein. Bereits im Schülerbuch für die ersten zwei Grundschulklassen wird den Lernenden beispielsweise der Philosoph David Hume im Bezug auf das Mitgefühl vorgestellt⁵⁰⁵. Im Anhang des Buchs für die vierte Schulstufe findet sich sogar schon ein „*Philosophen-Lexikon*“⁵⁰⁶. Außerdem werden

⁴⁹⁸ vgl. Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING₂ (Hrsg.) (2013), S. 30

⁴⁹⁹ vgl. *Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Ethik* (2012) S. 9f.

⁵⁰⁰ Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING (Hrsg.) (2014), S. 6

⁵⁰¹ ebd. S. 48

⁵⁰² vgl. *Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Ethik* (2012) S. 10

⁵⁰³ vgl. z.B.: Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING₂ (Hrsg.) (2013), S. 41 (Kreuzworträtsel zu Osterbräuchen)

⁵⁰⁴ *Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Ethik* (2012) S. 10

⁵⁰⁵ vgl. Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING (Hrsg.) (2013), S. 21

⁵⁰⁶ Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING (Hrsg.) (2014), S. 6

die Kinder dazu angeregt, kritisch über Philosoph/innen nachzudenken. So lautet eine Aufgabe im Bezug auf Aristoteles: « Gerecht zu teilen ist für alle Menschen schwierig. Stimmt ihr Aristoteles zu? »⁵⁰⁷ Es stellt sich hier natürlich die Frage, ob die Vermittlung von Philosophiewissen im Ethikunterricht der Grundschule für die Kinder wirklich relevant sein kann. Die Schulbücher scheinen dementsprechend nicht nur das Philosophieren mit Kindern als Methodik anzuwenden, sondern auch zu versuchen eine Philosophie *für* Kinder zu vermitteln.

Zuletzt sei im Bezug auf die Entwicklungen in Deutschland noch darauf eingegangen, dass in Bundesland Mecklenburg-Vorpommern seit 1998 konkret „Philosophieren mit Kindern“ als Religions-Ersatzfach in Grundschulen angeboten wird⁵⁰⁸. Zeitgleich wurde das Projekt von Anfang an evaluiert. Dabei wurde festgestellt, dass die größten Schwierigkeiten besonders im Bezug auf die Notengebung entstanden:

« Die meisten der Befragten gaben an, Noten für die aktive Teilnahme zu geben, ab der dritten Jahrgangsstufe werden darüber hinaus Noten vor allem für kleine Vorträge („Wie ich mir meine Zukunft vorstelle...“ „Was für mich ein guter Freund ist...“) erteilt, wobei die Kriterien für die Notenvergabe häufig lediglich „gefühlte“ sind. »⁵⁰⁹

Insofern es sinnvoll ist, für aktive Teilnahme (sofern sich diese nur auf Wortmeldungen beschränkt) Noten zu vergeben, wenn die Freiwilligkeit der Beiträge wichtig ist, um einen geschützten Raum zum Philosophieren schaffen zu können, ist fraglich. Dennoch zeigt die Unsicherheit der Lehrpersonen im Bezug auf die Notengebung einen wichtigen Aspekt auf, der beim Etablieren des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsfach beachtet werden müsste. Zeitgleich mit dem Entstehen eines Lehrplans für das Unterrichtsfach müssten auch Kriterien der Beurteilung entworfen werden, die nicht den Grundsätzen des Philosophierens mit Kindern entgegenwirken.

⁵⁰⁷ ebd. S. 45

⁵⁰⁸ vgl. Silke PFEIFFER (2011), S. 276f.

⁵⁰⁹ ebd. S. 284

2. Das „Lebensfach Glück“ in der Steiermark

„[...] der Ritter hat verkündet, daß der Zauberer vom Hofe König Huxleys einen Trank zusammengebraut habe, der glücklich macht.“

„Und was ist daran so schlimm?“ wollte Platonikus-Kanticus wissen.

„Der Ritter hat mitgeteilt, daß dieses Getränk in zwei Monaten zum Grundnahrungsmittel erklärt werden soll. Es wird dann erste Bürgerpflicht sein, den Trank zu sich zu nehmen.“

„Aber dann wären wir ja alle immer glücklich! Ist das denn keine schöne Vorstellung?“ ⁵¹⁰

Markus Tiedemann, Prinzessin Metaphysika

In dem hier zitierten philosophischen Jugendroman von Markus Tiedemann werden die Bürger/innen des Reichs aufgrund der Verheißung des ewigen Glücks skeptisch. Sie wissen nicht recht, was der König damit *tatsächlich* bewirken möchte.

Die Versprechungen von Glück sind heutzutage allgegenwärtig. Durch die zahlreichen Ratgeberbücher zu dieser Thematik, werden wir dazu angeleitet unser Glück selbst in die Hand zu nehmen. Wir sollen *lernen* glücklich zu sein. Eine spezifische Entwicklung in Bezug auf die Vermittlung von Glück für Kinder und Jugendliche ist die Etablierung des Projekts „*Glück macht Schule*“ im Schuljahr 2009/10⁵¹¹ in der Steiermark. Es wird dabei nach dem Vorbild der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg initiiert ⁵¹².

Da das Glück in der Philosophie ein zentraler Begriff ist, der allerdings durchaus kontrovers diskutiert werden kann, scheinen zumindest auf den ersten Blick Verbindungen zwischen dem „Glücks-Fach“ und dem „Philosophieren mit Kindern“ zu bestehen. Bereits weiter oben wurde erwähnt, dass das Philosophieren häufig unter anderen Namen in den Schulalltag integriert wird, da der Begriff bei den Eltern negativ besetzt ist ⁵¹³. Es stellt sich nunmehr die Frage, ob das „Glücks-Fach“ lediglich eine andere Bezeichnung für das Philosophieren ist, oder doch gänzlich andere Ziele verfolgt.

« Glück als eigenes Fach, wählbar - wie es Aristoteles schon in der nikomachischen Ethik beschreibt - und im Inhalt mit denkbar klar umrissenen und den von allen gleichermaßen geforderten Lernzielen wie Selbstsicherheit, Zuversicht, Leistungsfreude sowie dem Selbstvertrauen

⁵¹⁰ Markus TIEDEMANN, *Prinzessin Metaphysika. Eine fantastische Reise durch die Philosophie*, Georg Olms Verlag, Hildesheim, 1999, S. 14

⁵¹¹ vgl. Landesschulrat Steiermark, *Unterrichtsfach Glück*, <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10090543/356584/> [letzter Zugriff: 27.Mai 2014]

⁵¹² vgl. ebd.

⁵¹³ vgl. Christophe RUDE (2012), S. 56

und der Bereitschaft, Verantwortung für unsere „eine Welt“ zu übernehmen. »⁵¹⁴

Diese allgemeinen Zielsetzungen, die an das „Glücks-Fach“ gestellt werden, mögen sich durchaus in gewisser Weise mit dem Philosophieren mit Kindern überschneiden. Wie bereits beschrieben, erwirbt das Kind beim Philosophieren mehr Selbstvertrauen und bemerkt, dass es nicht nur passiver Akteur in der Welt ist, sondern sein Handeln Konsequenzen hat und es somit Verantwortung übernehmen sollte.

Prinzipiell lassen sich weitere Parallelen zwischen dem „Glücks-Fach“, dem Philosophieren mit Kindern und dem bereits erläuterten Ethik-Unterricht ziehen, so die Reflexion über sich und das eigene Umfeld, die Herausarbeitung eines individuellen Wertesystems, selbstverantwortliches Handeln und das gemeinsame Erarbeiten von Gesprächsregeln⁵¹⁵.

Es gibt jedoch auch Zielsetzungen des „Glücks-Fachs“, die sich deutlich vom Philosophieren mit Kindern differenzieren. Beispielsweise steht die Bewegung nicht im Dienst der Konkretisierung von abstrakten Gedanken, sondern wird als Mittel zum Glücklich-Werden selbst fokussiert. In diesem Zusammenhang sollen die Kinder ihren Körper auch als Ausdrucksmittel kennenlernen und ihr Wohlbefinden beispielsweise durch gemeinsames Singen und theatrale Übungen stärken⁵¹⁶. Beim Philosophieren mit Kindern werden solche Übungen zur Aktivierung und für einen leichteren Zugang zur Thematik angewandt, während sie beim „Glücks-Fach“ als solche im Zentrum stehen.

Weiters sollen die Lernenden sich zum Beispiel mit bewusster Ernährung auseinandersetzen⁵¹⁷. Hierbei wird den Kindern und Jugendlichen gelehrt, wie sie sich richtig zu ernähren haben. Den Schüler/innen wird durch die Fokussierung auf Bewegung und Ernährung eine *gesunde* Lebensführung aufgezeigt. Es ist allerdings fraglich, inwieweit diese Vorgaben tatsächlich zum persönlichen Glück der Lernenden führen können.

Es zeigt sich somit, dass das „Glücks-Fach“ eher direktiv vorgeht und bestimmte Wege zu einer gelungenen, gesunden Lebensführung vorgibt. « Die Schüler sollen erfahren, dass Glück wählbar und erlernbar ist und sich im glücklichen und erfolgreichen Tun widerspiegelt. »⁵¹⁸ Im Sinne einer Kausalitätskette könnte man annehmen, dass eine Befolgung der Ratschläge zum Glücklichsein beiträgt. Somit erhält das „Glücks-Fach“ einen Imperativcharakter, während das Philosophieren mit

⁵¹⁴ Ernst FRITZ-SCHUBERT, *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*, Verlag Herder, Freiburg in Breisgau, 2001, S. 84

⁵¹⁵ vgl. Landesschulrat Steiermark, *Unterrichtsfach Glück. Dokument „Lehrplan für das Lebensfach Glück - Grundschule“*: <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10090543/356584/> [letzter Zugriff: 27.Mai 2014], S. 3-6

⁵¹⁶ vgl. ebd. S. 3

⁵¹⁷ vgl. ebd. S. 5

⁵¹⁸ Ernst FRITZ-SCHUBERT (2001), S. 88

Kindern eher zum Reflektieren und Selbstdenken anregt und dadurch die Mündigkeit der Schüler/innen wesentlich fördert. Des Weiteren ist beim Philosophieren mit Kindern mehr die Möglichkeit gegeben, persönliche Zugänge zum „Glück“ zu finden. Beim Philosophieren erkennen die Schüler/innen, dass das „Glück“ aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann und dabei individuell von spezifischen Werten und Zugängen abhängig ist. Das „Glücks-Fach“ impliziert dahingegen, dass der Weg zum Glücklich-Sein für alle Menschen derselbe ist. Dies ist insofern problematisch, da den Schüler/innen somit die alleinige Verantwortung für ihr Glück übergeben wird. Es erscheint so, als müsste ein Unglücklich-Sein möglichst vermieden werden. Doch hat der Mensch als solcher nicht auch das Recht unglücklich zu sein und seinen Nutzen aus diesem Unglück zu ziehen?

Meines Erachtens wird dadurch die Lehrer/innen-Rolle bei Ernst Fritz-Schubert ambivalent dargestellt, da einerseits dieser Imperativcharakter vorliegt, andererseits von einem Aufbrechen des klassischen Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnisses und einem Miteinander gesprochen wird ⁵¹⁹.

Außerdem will das „Glücks-Fach“ hauptsächlich das positive Denken fördern, negative Aspekte werden nur thematisiert, um zu zeigen, dass auch aus ihnen etwas Gutes entstehen kann⁵²⁰. Beim Philosophieren mit Kindern geht es im Gegensatz zum „Glücks-Fach“ mehr darum, einen Ausgleich zwischen positiven und negativen Emotionen und Gedanken zu erreichen ⁵²¹.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das „Glücks-Fach“ gewisse Gemeinsamkeiten mit dem Philosophieren mit Kindern aufweist. Demnach liegt im „Glücks-Fach“ ein Potenzial zum Philosophieren, was auch anhand von Einzelaussagen von Schüler/innen ersichtlich ist:

« Glück ist, wenn ich Freunde habe, wenn ich eine Familie habe, wenn ich in die Schule gehen kann, dass ich leben darf, dass wir in Frieden leben, dass ich nicht arm bin, dass ich lernen kann, dass ich mein Leben genießen darf. » ⁵²²

Dennoch werden die Möglichkeiten des Philosophierens nicht ausgeschöpft, weil strikte Wege zum Erreichen des Glücks vorgegeben werden. Das Fach erhält dadurch den Charakter einer Lebensberatung, die sich besonders auf die ganzheitliche Gesundheit der jungen Menschen ausrichtet und weniger auf die persönliche Suche nach Erkenntnissen. Beim Philosophieren mit Kindern stehen dabei mannigfaltige Frage- und Problemstellungen im Vordergrund, die die Gesamtheit des menschlichen Erlebens reflektieren können. Dahingegen fokussiert das „Glücks-Fach“ nur den Begriff

⁵¹⁹ vgl. ebd. S. 152f.

⁵²⁰ vgl. ebd. S. 99

⁵²¹ vgl. Barbara BRÜNING₂ (1990), S. 110

⁵²² vgl. Landesschulrat Steiermark, *Unterrichtsfach Glück. Dokument „Glück macht Schule - Bilanz 2012/13“*: <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10090543/356584/> [letzter Zugriff: 27.Mai 2014], S. 2

des Glücks und schließt andere Themen, die für ein Philosophieren essentiell wären, aus dem Diskurs aus. Folglich kann das Philosophieren mit Kindern einen methodischer Zugang für das „Glücks-Fach“ darstellen, ist allerdings, insbesondere durch den starken Imperativ-Charakter, nicht die Basis des Fachs.

Um den Kreis zur eingangs zitierten Textstelle von Tiedemann auf etwas zynische Weise zu schließen, impliziert das „Glücks-Fach“, ebenso wie der Trank, alle Menschen glücklich machen zu können. Meiner Meinung nach kann dieses Fach somit zu einer naiven Ansicht von Glück führen, die sich am Einhalten von einfachen Regeln orientiert.

VI. ABSCHNITT: SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Mit der vorliegenden Arbeit sollte eine Antwort auf die Frage entwickelt werden, wie man mit Volksschulkindern gewinnbringend über Fragen, die sie konkret betreffen, philosophieren kann. Diese fundierte Antwort soll im Folgenden hinsichtlich der einzelnen Abschnitte dieser Arbeit resümierend dargestellt werden.

I. Als Grundlage dafür musste zunächst beantwortet werden, was „Philosophieren mit Kindern“ ist. Es wurde festgestellt, dass es sich beim „Philosophieren mit Kindern“ um einen gemeinsamen Prozess zwischen Kindern und Erwachsenen handelt. Ein zielbringendes Philosophieren kann dementsprechend nur stattfinden, wenn sich sowohl die Erwachsenen, als auch die Kinder darauf einlassen.

II. Um zu belegen, dass das „Philosophieren mit Kindern“ nicht nur ein neuartiges Phänomen ist, wurde es hinsichtlich seines historischen Aufkommens in der Philosophiegeschichte untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass sich beispielsweise bei Platon, Sokrates, Michel de Montaigne, Immanuel Kant, Theodor W. Adorno und Walter Benjamin eindeutige Bezüge zum „Philosophieren mit Kindern“ herausarbeiten lassen. In den 1920er Jahren zog das „Philosophieren mit Kindern“ schließlich im Rahmen von Versuchen in die Schulen ein. Im letzten Teil des geschichtlichen Abschnitts wird schließlich auf die unterschiedlichen Ansätze, die sich seit den 1970er Jahren entwickelten, eingegangen. Anhand dieser sollen verschiedene Methoden aufgezeigt werden, die sich hinsichtlich der Frage, wie man mit Kindern philosophieren kann, bereits bewährt haben.

III. Wenn man der Überlegung nachgeht, wie mit Volksschulkindern philosophiert werden soll, müssen spezifische Aspekte der Altersklasse einbezogen werden. Zunächst sollte geklärt werden, weshalb die Etablierung des Philosophierens gerade für die Volksschule von Relevanz ist. Kurz lässt sich dazu festhalten, dass Kinder mit Eintritt in die Schule meistens ihren natürlichen Hang zum Philosophieren verlieren. Dieser Entwicklung kann durch das Philosophieren methodisch entgegengewirkt werden. Hinsichtlich der Frage, wie man mit Kindern philosophieren kann, wurden versucht die notwendigen Voraussetzungen, die sich aus der Entwicklungspsychologie ergeben, festzuhalten.

Zuletzt wurden die Zielsetzungen, die man mit dem „Philosophieren mit Kindern“ verbindet aufgezeigt. Von einer guten Praxis des „Philosophieren mit Kindern“ werden zunächst wesentliche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung verbunden. Das Kind erwirbt Selbstvertrauen, Empathiefähigkeit und ein reflexives Denken über das eigene Handeln und Sein. Weiters werden verschiedene Facetten der Denkfähigkeiten geschult, sodass das Kind nach neuen, kreativen Lösungen sucht, Gegebenheiten kritischer hinterfragt und versucht die Grenzen des Denkens aufzubrechen.

IV. Ausgehend von den Vorüberlegungen zum „Philosophieren mit Kindern“ sollte im Praxis-Teil schließlich ein Repertoire an passenden Methoden für das „Philosophieren mit Kindern“ vorgeschlagen werden. Es konnte herausgearbeitet werden, dass das Philosophieren mit einem veränderten Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis einhergehen muss. Lehrer/innen dürfen sich beim Philosophieren nicht als Vermittler von Faktenwissen, sondern als gleichberechtigte Partner begreifen. Da den Kindern beim Philosophieren allerdings ein Werkzeug für die philosophische Bearbeitungen von Problemen und Fragestellungen mitgegeben werden soll, müssen Lehrpersonen, die sich an einem philosophischen Prozess beteiligen, ein philosophisches Hintergrundwissen, beziehungsweise eine Ausbildung in philosophischer Gesprächsführung besitzen. Somit kann gewährleistet werden, dass die Kinder tatsächlich zum Philosophieren und nicht nur zum Plaudern angeregt werden.

Ausgehend davon wurde die wichtigste Methode des „Philosophierens mit Kindern“, die philosophische Diskussion besprochen. Diese zielt darauf ab, den Kindern einen strukturierten, ergebnisoffenen Gesprächsaustausch zu Themen, die sie direkt betreffen, zu gewährleisten.

Um möglichst kindgerecht philosophieren zu können, und die Kinder nicht zu überfordern, wurden schließlich unterschiedliche Methoden zum ganzheitlichen philosophischen Lernen vorgestellt. Von besonderer Relevanz erscheinen hier Zeichnungen und das theatrale Philosophieren.

Auch Texte, wie Kinderbücher, Märchen und Philosophical Novels, sollten wesentlich in den philosophischen Unterricht integriert werden. Diese erleichtern den Kindern den Zugang zu einer Thematik und schaffen einen gemeinsamen Erfahrungshorizont.

Anhand eines Unterrichtsbeispiels zum Thema „Was ist Glück?“ sollte schließlich aufgezeigt werden, wie man sich eine philosophische Stunde, die alle zuvor ausgearbeiteten Aspekte berücksichtigt, vorstellen kann.

V. Im letzten Abschnitt dieser Arbeit wurden Studien zur Überprüfung der Zielsetzung und der Wirksamkeit des Philosophierens vorgestellt. Im Bezug auf die Methodik wurde hier besonderes Augenmerk auf eine Evaluation aus Hawaii gelegt, da somit die Wirksamkeit des Einsatzes des „Good-thinkers-toolkit“ überprüft werden konnte. Die Studie lässt fast ausschließlich positive Resonanz seitens der Lehrkräfte und Schüler/innen zu.

Schließlich sollte noch versucht werden zu zeigen, wie sich das Philosophieren mit Kindern im deutschsprachigen Raum etabliert. In Deutschland ist es durch das Fach „Ethik“ bereits seit mehr als zwei Jahrzehnten fest in das Unterrichtsgeschehen integriert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Philosophieren mit Volksschulkindern bereits eine Realität ist, die allerdings in Österreich noch an ihren Anfängen steht.

Das Philosophieren ist keine Tätigkeit, die ausschließlich im Alter ausgeübt werden kann, weil sie Weisheit und Lebenserfahrung voraussetzt. Mit den richtigen Methoden kann das Philosophieren für alle Kinder zugänglich gemacht werden. Daraus können Lehrer/innen und Schüler/innen nur positiven Nutzen ziehen.

LITERATURVERZEICHNIS

(a) Philosophieren und Philosoph/innen

Theodor W. ADORNO, *Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit*, hrsg. v. Gerd KADELBACH, suhrkamp taschenbuch (11), Frankfurt, 1971

Theodor W. ADORNO, *Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie*, Junius-Drucke, Frankfurt, 1957/58

ARISTOTELES, *Aristoteles. Philosophische Schriften in sechs Bänden*, Band 3, nach der Übersetzung v. Eugen ROLFES, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1995

Walter BENJAMIN, *Rundfunkgeschichten für Kinder* in: Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften VII.I*, hrsg. v. Rolf TIEDEMANN u. Hermann SCHWEPPENHÄUSER, suhrkamp taschenbuch wissenschaft (937), Frankfurt am Main, 1991, S. 68-249

Wilhelm BERGER, *Was ist Philosophieren?*, Facultas Verlags- und Buchhandlung, Wien, 2014

John DEWEY, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Hrsg. v. Jürgen OELKERS, Beltz Verlag, Weinheim / Basel, 1993

EPIKUR, *Brief an Menoikeus* in: *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Hrsg. v. Kirsten MEYER, Philipp Reclam jun., Stuttgart, 2010 (=Nr. 18723), S. 52 - 57

Thomas HEINRICHS u. Heike WEINBACH u. Frieder Otto WOLF, *Einführung in: Die Tätigkeit der PhilosophInnen. Beiträge zur Radikalen Philosophie*, Hrsg. v. ebd., Westfälisches Dampfboot, Münster, 2003, S.

Karl JASPERS, *Einführung in die Philosophie*, 30. Auflage, R. Piper & Co Verlag, München, 1992

Immanuel KANT, *Immanuel Kant. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*, besorgt v. Hans-Hermann GROTHOFF, Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1963

Immanuel KANT, *Logik. Werke VI*, hrsg. v. Wilhelm WEISCHEDEL, Frankfurt am Main, 1981

Arthur LIEBERT, *Die „Bestimmung“ des philosophischen Unterrichts*, Pan-Verlagsgesellschaft, Berlin

Michel de MONTAIGNE, „Über die Knabenerziehung“ an Madame Diane de Foix, Gräfin de Gurson in: *Essais*, Eichborn Verlag, Frankfurt am Main, 1998, S. 78 -96

Jonas PFISTER, *Werkzeuge des Philosophierens*, Reclam jun. (Nr. 19138), Stuttgart, 2013

PLATON, *Platon. Sämtliche Dialoge*, Band 1, Hrsg. v. Otto APELT, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1993

PLATON, *Platon. Sämtliche Dialoge*, Band 3, Hrsg. v. Otto APELT, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1993

PLATON, *Platon. Sämtliche Dialoge*, Band 5, Hrsg. v. Otto APELT, Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg, 1993

Arthur SCHOPENHAUER, *Aphorismen zur Lebensweisheit*, Hrsg. v. Franco VOLPI, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 2007

Arthur SCHOPENHAUER, *Arthur Schopenhauer. Sämtliche Werke*, Band 2, Hrsg. v. Wolfgang Frhr. von LÖHNESEN, Cotta-Verlag

Otto SCHULTZE, *Philosophie in der Volksschule - ein Unterrichtsversuch* in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 1924 (25, 1/2), S. 387 - 394

(b) Entwicklungspsychologie

Lawrence KOHLBERG, *The Child as a Moral Philosopher* in: *Psychology Today*, 1968, Vol. 2, no. 4, p. 24-30; entnommen von: <http://www.indiana.edu/~koertge/Sem104/Kohlberg.html> [letzter Zugriff: 23.04.2014]

Lawrence KOHLBERG, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, hrsg v. Wolfgang ALTHOF, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1994

Gareth B. MATTHEWS, *Piaget und die Kinderphilosophie* in: *ZDP*, 1991 (1), S. 4-8

Jean PIAGET, *Das Weltbild des Kindes*, Klett-Cotta im dtv, München, 1988

Jean PIAGET, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Klett-Cotta im dtv, München, 1986

Lotte SCHENK-DANZINGER, *Entwicklung - Sozialisation - Erziehung. Schul- und Jugendalter*, Klett-Cotta, Wien, 1991

Lotte SCHENK-DANZINGER, *Entwicklungspsychologie*, 1.Auflage; völlig neu bearbeitet von Karl RIEDER. Wien, 2002

(c) Pädagogik

Margaret DONALDSON, *Wie Kinder denken*, hrsg. v. Horst NICKEL, aus dem Englischen übersetzt v. Bärbel FINK, Verlag Hans Huber, Bern / Stuttgart / Wien, 1982

Janusz KORCZAK, *Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik*, hrsg u. bearbeitet v. Friedhelm BEINER, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 2002

Maria MONTESSORI, *Kinder sind anders*, 16. Auflage, Klett-Cotta, Stuttgart, 2012

(d) Literatur zur Theorie und Praxis des „Philosophierens mit Kindern“

Akademie Kinder philosophieren, Zusatzausbildung *Philosophische Gesprächsführung*, Ausbildungsmodule: http://www.kinder-philosophieren.de/schulungsangebote/termine_inhalte.html [letzter Zugriff: 21.Mai 2014]

Akademie „Philosophieren“ mit Kindern und Jugendlichen, *Fortbildungsreihen* <http://www.wir-philosophieren.at/fortbildungsreihen.html> [letzter Zugriff: 21.Mai 2014]

Aron Ronald BODENHEIMER, *Warum? Von der Obszönität des Fragens*, Philipp Reclam jun. (Nr. 8010), 5.Auflage, Stuttgart, 1999

Eulalia BOSCH, *An Interview with Matthew Lipman* in: *Analytic Teaching*, Vol. 18, No.1, S. 1-4

Barbara BRÜNING, *Märchen sind das Tor zur Welt* in: *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, hrsg v. Barbara BRÜNING u. Ekkehard MARTENS, Beltz Verlag, Weinheim / Basel, 2007, S. 20-61

Barbara BRÜNING, *Mit dem Kompaß durch das Labyrinth der Welt. Wie Kinder wichtigen Lebensfragen auf die Spur kommen*, Leibniz-Bücherwarte, Bad Mündner, 1990

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

Barbara BRÜNING₂, *Was ist eine philosophische Diskussion mit jüngeren Kindern?* in: Wenn Kinder philosophieren - Philosophy and Children, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Leykam, Graz, 1990, S. 109-112

Barbara BRÜNING, *Wenn das Leben an Grenzen stößt. Philosophieren mit Märchen über Grenzsituationen*, Leibniz-Bücherwarte, Bad Münster, 2000

Barbara BRÜNING, *Wer ist ein Narr? - Taugen Märchen zum Philosophieren mit Kindern?* in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1991 (1), S. 8-12

Terrell Ward BYNUM, *What is Philosophy for Children? - An Introduction* in: *Metaphilosophy*, January 1976 (Vol.7/No.1), S. 1-5

Kristina CALVERT, *Creative philosophizing with children* in: *Theory and Research in Education*, 5(3), S. 308-328

Kristina CALVERT, *Philosophieren mit Kindern - Gelingensbedingungen eines Unterrichtsprinzips* in: *Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten.*, hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 142 - 153

Daniela G. CAMHY, *Kann das Philosophieren eine Strategie gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sein?* in: *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern*, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER u. Felix G. LUND, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S.131-144

Daniela G. CAMHY u. Gunter IBERER, *Philosophie für Kinder. Ein Forschungsvorhaben zur Förderung der Denk- und Persönlichkeitsentwicklung von Volks-, Haupt- und AHS-Schülern* in: Wenn Kinder philosophieren - Philosophy and Children, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Leykam, Graz, 1990, S. 83 - 108

Dale CANON, *How Has Involvement with Philosophy for Children Changed How I / We Understand Philosophy?* in: *Analytic Teaching* Vol. 22, No.2, S. 97-105

Esther CEBAS u. Felix Carcía MORIYÓN, *What we know about Research in Philosophy for Children*: [http://sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research\[1\].pdf](http://sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research[1].pdf) [letzter Zugriff: 21.Mai 2014]

Doris DAURER, *Staunen - Zweifeln - Betroffensein. Philosophieren mit Kindern*, Beltz Taschenbuch, Weinheim / Basel, 1999

Roger-Pol DROIT, *Wie ich meiner Tochter die Philosophie erkläre*, Hoffman und Campe Verlag, Hamburg, 2006

Hans-Ludwig FREESE, *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*, Beltz Quadriga, Weinheim/Berlin, 1995

Hans-Ludwig FREESE, *Kinder sind Philosophen*, Beltz, 2002

Hans-Ludwig FREESE, *Philosophieunterricht für Kinder im Lehrgang anhand von Texten oder Philosophie als Unterrichtsprinzip?* in: Wenn Kinder philosophieren - Philosophy and Children, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Leykam, Graz, 1990, S. 71-75

Hans-Ludwig FREESE, *Vom Staunen oder Die Rückkehr der Neugier*, Reclam (Nr. 20057), Leipzig, 2003

Eckhard FRICK SJ, *Höhlenforschung mit Platon - Zur Theorie und Didaktik des philosophischen Rollenspiels* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 222 - 237

Jostein GAARDER, *Sofies Welt*, dtv, München, 1998

Susan T. GARDNER, *Philosophy for Children really works! A report on a two year empirical study* in: *Creative & Critical Thinking*, Vol. 6, No. 1, S. 1-13

Susan T. GARDNER, *Teaching Children to Think Ethically* in: *Analytic Teaching*, Vol. 32, No.2, S. 75-81

Ann GAZZARD, *Do You Need to Know Philosophy to Teach Philosophy to Children? A Comparison of Two Approaches* in: *Analytic Teaching and philosophical Praxis* Vol. 22, No.1, S. 45-53

Jen GLASER, *Erziehung zu Staatsbürgerschaft und sozialer Gerechtigkeit* in: Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER u. Felix G. LUND , Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S. 155-168

Joanna HAYNES u. Karin MURRIS, *The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children* in: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 2, 2011, S. 285 -303

Berrie HEESEN, *Freimütigkeit - Kann das Philosophieren mit Kindern die Grundschule verbessern?* in: ZDP 1991 (1), S. 16-23

Oliver HIDALGO, *Inhaltlich-theoretische Leitlinien des Philosophierens mit Kindern* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 24-47

Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, *Einleitung* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. ebd., LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 8-21

Detlef HORSTER, „*Philosophieren mit Kindern*“ und *Ich-Entwicklung* in: Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I, hrsg v. Ekkehard MARTENS u. Helmut SCHREIER, Agentur Dieck, Heinsberg, 1994, S. 76-85

IAPC, *Why Philosophy for Children?*, <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/what-is/why-philosophy/> [letzter Zugriff: 22.März 2014]

Tom JACKSON, *1990-1991 Evaluation Report of Philosophy for Children in Hawaii* in: *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 10, No. 4, S. 36-43

Thomas E. JACKSON, *Good Thinker's toolkit*, unpublished work, entnommen von: <http://konawaenahs.k12.hi.us/GentleSocraticInquiryToolKit.pdf> [letzter Zugriff: 29. Mai 2014], 1989

David KENNEDY, *Why Philosophy for Children Now?* in: *Children: Thinking and Philosophy. Das philosophische Denken von Kindern*, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1994, S. 98-120

Bernd KÖHLER u. Helmut SCHREIER, *Philosophie in der Grundschule* in: Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I, hrsg v. Ekkehard MARTENS u. Helmut SCHREIER, Agentur Dieck, Heinsberg, 1994, S. 170-182

Christina KRAHE, *Durch den Zirkus die Welt entdecken - Kinder philosophieren und Zirkuspädagogik* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 208-221

Yvonne LAMPERT, *Begabungs- und Kreativitätsförderung auf der Grundlage des Philosophierens*, Waxmann, Münster, 2009

Matthew LIPMAN, *Philosophy: Educational Programs* in: Children: Thinking and Philosophy. Das philosophische Denken von Kindern, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1994, S. 13-24

Matthew LIPMAN, *Philosophy for Children* in: Metaphilosophy, January 1976 (Vol.7/No.1), S. 17-39

Matthew LIPMAN, *Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications* in: Children Philosophize Worldwide, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S. 23-43

Matthew LIPMAN, *Philosophy goes to school*, Temple University Press, Philadelphia, 1988

Matthew LIPMAN, *Über den philosophischen Stil von Kindern* in: ZDP 1984 (1), S. 3-11

Matthew LIPMAN, *Über die Aktivitäten des IAPC außerhalb der Vereinigten Staaten* in: ZDP 1984 (1), S. 39-41

Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP u. Frederick S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, 2nd edition, Temple University Press, Philadelphia, 1980

Jana MOHR LONE, *Does Philosophy for Children Belong in School at All?* in: Analytic Teaching Vol. 21, No.2, S.151-156

Felix G. LUND, *Gedanken ins Bild setzen - oder mit Kindern auf Augenhöhe philosophieren* in: Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER u. Felix G. LUND, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S. 387-392

Gareth MATTHEWS, *Die Philosophie der Kindheit: wenn Kinder weiter denken als Erwachsene <dt>*, Quadriga-Verlag, 1995

Gareth B. MATTHEWS, *Mit Kindern über die Welt nachdenken. Philosophie als vernunftgemäße Rekonstruktion kindlichen Fragens* in: Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I, hrsg v. Ekkehard MARTENS u. Helmut SCHREIER, Agentur Dieck, Heinsberg, 1994, S. 25-34

Gareth B. MATTHEWS, *Philosophische Gespräche mit Kindern*, Freese, Berlin, 1989

Gareth B. MATTHEWS, *Philosophy and Children's Literature* in: *Metaphilosophy*, January 1976 (Vol.7/No.1), S.7-15

Gareth B. MATTHEWS, *Philosophy & The Young Child*, Harvard University Press, Cambridge / Massachusetts / London, 1980

Ekkehard MARTENS, *Anschaulich philosophieren - (wie) geht das?* in: *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, hrsg v. Barbara BRÜNING u. Ekkehard MARTENS, Beltz Verlag, Weinheim / Basel, 2007, S. 9-17

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

Ekkehard MARTENS, *Philosophieren mit Kindern als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-Unterrichts* in: *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*, hrsg v. Ekkehard MARTENS u. Helmut SCHREIER, Agentur Dieck, Heinsberg, 1994, S. 8-24

Ekkehard MARTENS, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Philipp Reclam Jun., Stuttgart, 1999

Ekkehard MARTENS, „Pixie“ in einer vierten Grundschulklasse in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1984 (1)

Ekkehard MARTENS, *Kinderphilosophie - oder: Ist die Motivation zum Philosophieren ein Scheinproblem ?* in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1980 (2), S. 80-84

John MEYER, *A Quest of the Possible? Evaluation of the impact of the Pixie programme on 8-10 year old* in: *Analytic Teaching*, Vol. 9, No. 2, S. 63-64

Cath MILVAIN, *Moral Reasoning as Part of a Primary School Programme* in: *Analytic Teaching*, Vol. 17, No.1, S. 17-28

Hans-Joachim MÜLLER, *Gedanken symbolisieren - szenisches Interpretieren als Methode des Philosophierens* in: *Denken als didaktische Zielkompetenz. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule*, hrsg v. Hans-Joachim MÜLLER u. Silke PFEIFFER, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, 2004, S. 42-48

Karin MURRIS, *Philosophical Discussions with Picture Books* in: An Introduction to Oracy: Frameworks for Talk (Cassell Education), hrsg v. Jackie HOLDERNESS u. Barbara LALLJEE, Continuum International Publishing Group, 1998, S. 137-154

Karin MURRIS, *The Role of the Facilitator in Philosophical Inquiry* in: Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Vol. 15, Nr. 2, S. 40-46

Michael NIEWIEM, *Über die Möglichkeit des „Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen“*. Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden, Waxmann Verlag, Münster, 2001

Eckhard NORDHOFEN, *Marktplatz und Kindergarten. Ein Interview mit Jostein Gaarder* in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 1994, S. 138-141

Ragnar OHLSSON, *Über den Zusammenhang von moralischen und intellektuellen Tugenden* in: Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern, hrsg v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER u. Felix G. LUND, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S.75-82

Silke PFEIFFER, *Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsfach in Mecklenburg-Vorpommern* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 276-285

Praxisleitfaden. Kinder philosophieren. für Kindertageseinrichtungen und Schulen, hrsg. v. Akademie Kinder philosophieren u. Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft u. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft

Ronald REED, *Dialog oder Gespräch. Zur Rekonstruktion linguistischer Erfahrung in der Kinderphilosophie* in: Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I, hrsg v. Ekkehard MARTENS u. Helmut SCHREIER, Agentur Dieck, Heinsberg, 1994, S. 123-129

Sabine RIEMAN, *Sachen klären im Gespräch mit Kindern* in: Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, hrsg v. Helmut SCHREIER, Julius Klinkhardt, Rieden, 1999, S. 38-54

Christophe RUDE, *Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern* in: Kinder philosophieren, hrsg v. Barbara NEIßER u. Udo VORHOLT, Lit Verlag, Berlin, 2012, S. 55-85

Christophe RUDE, *Philosophieren als Bildungsprinzip. Über den Wert des Philosophierens in Kindertageseinrichtungen und Schulen* in: Philosophie - eine Schule

der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland, hrsg. v. Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn, S. 140 - 148

Antoine de SAINT-EXUPÉRY, *Der kleine Prinz*, Verlag Die Arche, Zürich, 1998

Ernst FRITZ-SCHUBERT, *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*, Verlag Herder, Freiburg in Breisgau, 2001, S. 84

Helmut SCHREIER, *Einleitung* in: Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, hrsg. v. Helmut SCHREIER, Julias Klinkhardt, Rieden, 1999, S. 9-19

Ann Margaret SHARP, *The Child as Critic* in: Children Philosophize Worldwide, hrsg. v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S.201-208

Ann Margaret SHARP, *The Community of Inquiry as Ritual Participation* in: Children Philosophize Worldwide, hrsg. v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S. 301-306

Markus TIEDEMANN, *Prinzessin Metaphysika. Eine fantastische Reise durch die Philosophie*, Georg Olms Verlag, Hildesheim, 1999

Tobias TRETTER, *Philosophieren mit Kindern in der Grundschule - ein theoriegestützter Unterrichtsentwurf* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg. v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 182-207

Karola WENZEL, *Hinter den Augen. Ein philosophisches Theaterstück mit Kindern* in: Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, hrsg. v. Helmut SCHREIER, Julias Klinkhardt, Rieden, 1999, S. 208-224

Thomas E. WARTENBERG, *Elementary school philosophy: A response* in: Theory and Research in Education, 10(1), S. 89 - 96

Thomas E. WARTENBERG, *Big Ideas for little Kids. Teaching Philosophy through Children's Literature*, Rowman & Littlefield Education, Maryland, 2009

Hildburg WERNER-SCHLENZKA, *Developing Self-Awareness, Looking for Opportunities: The Upstart Science of Consciousness* in: Children Philosophize Worldwide, hrsg. v. Eva MARSAL u. Takara DOBASHI u. Barbara WEBER, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2009, S. 133-140

Brigitte WIESEN, *Bilder zeigen den ganzen Menschen* in: Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen, hrsg v. Barbara BRÜNING u. Ekkehard MARTENS, Beltz Verlag, Weinheim / Basel, 2007, S. 90-108

Werner WIATER, *Philosophieren mit Kindern als pädagogische Herausforderung für Lehrkräfte* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 66-81

Roswitha WIESHEU, *Das Philosophieren als Institution in einer demokratischen Kultur* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 238-257

Evi WITT-KRUSE u. Diana SCHICK, *Der Modellversuch Kinder philosophieren 2007 bis 2010* in: Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten., hrsg v. Oliver HIDALGO u. Christophe RUDE u. Roswitha WIESHEU, LIT Verlag, Berlin, 2011, S. 258-275

Sonja WIPPERMANN, *Gespräche über Geschichten erweitern den Horizont* in: Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, hrsg v. Helmut SCHREIER, Julias Klinkhardt, Rieden, 1999, S. 89-98

Sandy YULE, *The Role of Activities in teaching philosophy* in: Children: Thinking and Philosophy. Das philosophische Denken von Kindern. Kongreßband des 5. Internationalen Kongresses für Kinderphilosophie, Graz, 1992, hrsg v. Daniela G. CAMHY, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1994, S. 427-436

Eva ZOLLER, *Die kleinen Philosophen*, Herder Verlag, Freiburg, 1995

Eva ZOLLER-MORF, *Selber denken macht schlau*, Zytglogge Verlag, 2. Auflage, 2011

(e) Materialien zum „Philosophieren mit Kindern“

Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING (Hrsg.), *Ethik 1/2 Grundschule. Ein Schülerbuch für das 1. und 2. Schuljahr*, Cornelson, Berlin, 2013

Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING₂ (Hrsg.), *Ethik 1/2 Grundschule. Arbeitsheft für das 1. und 2. Schuljahr*, Cornelson, Berlin, 2013

Udo BALASCH u. Barbara BRÜNING (Hrsg.), *Ethik 4 Grundschule. Ein Schülerbuch für das 4. Schuljahr*, Cornelson, Berlin, 2014

Peter BICHSEL, *Kindergeschichten*, Luchterhand, Neuwied / Berlin

Barbara BRÜNING, *Als Thales in den Brunnen fiel. Für den Philosophie- und Ethikunterricht*, Militze Verlag, 5., überarbeitete Auflage, 2007

Barbara BRÜNING, *beobachten - fragen - denken. Spiele zum Philosophieren mit Kindern von 5 bis 12 Jahren*, Militze Verlag, Leipzig, 2008

Barbara BRÜNING, *Prinzessin Lara und der kleine Saurier. Ein Märchen zum Philosophieren über Menschen, Tiere und die Welt*, Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2010

Eberhard von Kuenheim Stiftung u. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.), *Wie wollen wir leben? Kinder philosophieren über Nachhaltigkeit*, oekom Verlag, München, 2012

Salomo FRIEDLAENDER, *Kant für Kinder. Fragelehrbuch für den sittlichen Unterricht*, Georg Olms Verlag, Hildesheim, 2004 (Nachdruck der Ausgabe Hannover 1924)

kasachisches Märchen, „Der Zaubergarten“ auf: http://hekaya.de/maerchen/der-zaubergarten--asien_111.html [letzter Zugriff: 12.Mai 2014]

Matthew LIPMAN u. Ann Margaret SHARP, *Handbuch zu Pixie*, übersetzt und hrsg. v. Daniela G. CAMHY, Verlag Holder-Pichler-Tempsky, Wien, 1986

Katharina ZEITLER, *Siehst du die Welt auch so wie ich? Philosophieren in der Kita. Mit Kindern fragen, nachdenken, Werte erfahren*, hrsg. v. Akademie Kinder philosophieren, 2. Auflage, Herder Verlag, München, 2012

(f) Lehrpläne und Kompetenzbereiche

BIFIE (Hrsg.), *Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundschule I + II*, Leykam, Graz, 2011

Landesschulrat Steiermark, *Unterrichtsfach Glück. Dokument „Lehrplan für das Lebensfach Glück - Grundschule“*: <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10090543/356584/> [letzter Zugriff: 27.Mai 2014]

Lehrplan der Volksschule, hrsg. v. Ministerialrat Dr. Willi Wolf, Leykam, 2009

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, *Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Ethik*, Rheinland-Pfalz, 2012, http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/Ethik/TRP-Ethik.pdf [letzter Zugriff: 18.Mai 2014]

(g) Sonstige Quellen

Landesschulrat Steiermark, *Unterrichtsfach Glück. Dokument „Glück macht Schule - Bilanz 2012/13“*: <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10090543/356584/> [letzter Zugriff: 27.Mai 2014]

Radiointerview „Wenn Kinder philosophieren“, Nahaufnahme, Bayerischer Rundpunkt 2, Ausstrahlung: 19.11.2009

Universität Koblenz-Landau, BA/MA Lehramt Ethik/Philosophie, <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb2/ik/studium/ethik> [letzter Zugriff: 18.Mai 2014]

Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf [letzter Zugriff: 18.Mai 2014]

AUSWAHL AN KINDERBÜCHERN ZUM PHILOSOPHIEREN

1.) Zur Einführung / Was ist eine philosophische Frage?:

Jostein Gaarder, *Fragen fragen* (2012): Dieses, von Akin Düzakin liebevoll illustrierte, Kinderbuch zeigt einen kleinen (namenlosen) Jungen, der die Welt erkundet und sich dabei zahlreiche philosophische Fragen, wie „Woher kommt die Welt?“, „Woran liegt es, dass ich etwas vergesse?“ oder „Kann mir ein anderer Mensch ebenso wichtig sein, wie ich es mir selbst bin?“, stellt, denen Kinder mit Sicherheit auch schon begegnet sind. Die textliche Umsetzung des Buches besteht dabei ausschließlich aus diesen Fragen und versucht keine Antworten zu geben.

Das Buch eignet sich gut für den Einstieg in das Philosophieren, da es die Fragelust der Kinder aufgreift und ihnen in gewisser Weise hilft, ihre Fragen konkret formulieren zu können. Dabei können die Frage, je nach den individuellen Bedürfnissen, in einer beliebigen Reihenfolge behandelt werden. Es empfiehlt sich allerdings, jeweils nur *eine* der Fragen zum Unterrichtsthema zu machen.

Fragen fragen kann dabei als ständige Inspirationsquelle für eigene philosophische Fragen dienen. Aus diesem Grund ist es empfehlenswert den Kinder dieses Buch zwischenzeitlich immer wieder zur Einsicht zu geben.

Gleichzeitig kann in der Klasse ein „Postkasten der Fragen“ eingerichtet werden, der es auch schüchternen Kindern erlaubt ihre Fragen zu stellen. Dazu wird eine gemeinsam gestaltete Box aufgestellt, in die die Kinder bei Bedarf ihre notierten Fragen werfen können. Der Postkasten kann dann einmal in der Woche gemeinsam durchgesehen werden, um zu erkunden, welche Fragen die Kinder bewegt haben und abzustimmen, welche Frage genauer behandelt werden soll. Gemeinsam kann hier auch besprochen werden, was eine philosophische Frage ausmacht und wieso diese von besonderer Bedeutung für die gemeinsame Erforschung sind.

2.) Was ist Freundschaft?:

Mies van Hout, *Freunde* (2012): Das Kinderbuch widmet sich der Frage, was Freundschaft bedeutet. Die Illustrationen, die jeweils eine Doppelseite einnehmen und mit Ölkreide auf schwarzem Karton angefertigt wurden, werden dabei nur durch einzelne Begriffe, wie „spielen“, „zweifeln“, „vertrauen“ und „lachen“, bestimmt. Das Buch zeigt dabei auf eindrucksvolle Weise, dass Freundschaft nicht nur positive Seiten hat.

Nachdem das Buch gemeinsam durchgesehen wurde, können die Kinder besprechen, was für sie Freundschaft bedeutet und Fragen, wie „Darf man mit einem Freund streiten?“ und „Brauchen wir Freunde?“, auf den Grund gehen.

Im Anschluss dazu können die Kinder entweder selbst mit Ölkreiden auf einen schwarzen Karton ihre individuellen Vorstellungen von Freundschaft zeichnen, oder Freundschaftsbänder basteln.

3.) Was sind gute und böse Träume?:

Michael Ende u. Annegret Fuchshuber, *Das Traumfresserchen* (2004): Dieses Buch entführt die Kinder in das Schlummerland, in dem es für die Menschen besonders wichtig ist gut zu schlafen. Aber die kleine Prinzessin des Schlummerlands fürchtet sich vor dem Schlafen, weil sie dann immer von bösen Träumen heimgesucht wird. Ihr Vater, der König, macht sich daraufhin auf die Suche nach einer „Heilungsmöglichkeit“ und findet schließlich das Traumfresserchen, das sich von bösen Träumen ernährt und die Prinzessin dadurch wieder gut schlafen lässt.

Das Buch kann zum Ausgangspunkt genommen werden, um zunächst über Träume im Allgemeinen zu sprechen. Dabei können die Kinder zu zweit zusammengehen und sich gegenseitig den letzten Traum zu erzählen. Im Anschluss dazu kann besprochen werden, was ein Traum ist und ob die Kinder glauben, dass das Träumen wichtig ist. Schließlich sollten auch böse Träume in das Gespräch integriert werden und besprochen werden, welche Emotionen damit verbunden werden.

Mit Hilfe von Stoffresten und Wolle kann jedes Kind am Ende der Stunde ein eigenes Traumfresserchen basteln.

4.) Darf man etwas nehmen, ohne zu geben?:

Marcus Pfister, *Mats und die Wundersteine* (1997): Mats wohnt mit anderen Felsmäusen auf einem riesigen Fels mitten im Meer, der oft von heftigen Stürmen heimgesucht wird. Nach einem solchen Sturm findet er in einer Felsspalte ein Stück schimmerndes Gold, das ihnen die Dunkelheit im Winter erhellen könnte. Die anderen sind sofort begeistert und wollen mehr dieser Wundersteine hervorholen. Balthasar, eine weise Felsmaus, warnt sie allerdings davor, dass sie, wenn sie etwas nehmen, auch etwas zurückgeben müssen. Die Geschichte weist davon ausgehend zwei - ein glückliches und ein trauriges - Enden auf. Beim glücklichen Ende geben die Mäuse selbst bemalte Steine anstelle des Goldes in die Felsspalten zurück und erleben einen warmen und hellen Winter. Das unglückliche Ende mündet in die Ausbeutung des Felsen, der daraufhin den Stürmen nicht mehr standhält und in sich zusammenbricht.

Die unterschiedlichen Enden der Geschichte sollten, wegen der offensichtlichen Moral, erst am Ende der Stunde vorgelesen werden. Davor sollten die Kinder selbst besprechen, ob man einfach etwas nehmen darf, ohne etwas zurückzugeben. Dabei können Aspekte der Freundschaft eine Rolle spielen („Darf ich von einem Freund immer etwas verlangen, ohne ihm selbst auch zu helfen?“) aber auch naturethische Belange („Darf man Bäume abholzen, ohne neue zu pflanzen?“, „Können wir

überhaupt leben, ohne etwas von der Natur zu nehmen?). Die Kinder sollen dabei selbst versuchen Konsequenzen solcher Taten herzuleiten.

Im Anschluss an eine solche Unterrichtseinheit können die Kinder zum Beispiel Blumensamen oder einen Baumsprössling im Garten pflanzen, um der Natur etwas zurückzugeben.

5.) Was bedeutet es zu sterben?:

Heike Saalfrank u. Eva Goede: *Abschied von der kleinen Raupe* (2013): Schmatz, die Raupe und Schmierle, ein Schneck, sind beste Freunde, die viel miteinander erleben. Eines Abends kündigt Schmatz an, eine Veränderung zu spüren. Am nächsten morgen ist er verschwunden. Schneck trauert um den verlorenen Freund, lässt sich allerdings trösten, als er erfährt, dass sein Freund nun einem unbekannten, aber schönen Ort ist und es ihm dort gut geht.

Indem das Sterben anhand der Verwandlung einer Raupe in einen Schmetterling aufgegriffen wird, wird diese schwierige Thematik für die Kinder zugänglicher gestaltet. Das Sterben wird hier mit einer Veränderung verglichen, die nicht unbedingt negativ sein muss. Gemeinsam sollten die Kinder überlegen, was es bedeutet, zu sterben und was nach dem Tod geschieht. Auch die Frage nach dem Abschied von Sterbenden kann geklärt werden.

Wenn möglich kann die Unterrichtseinheit auch in ein Schmetterlingshaus verlegt werden, in dem die Kinder die Möglichkeit haben Raupen und Schmetterlinge hautnah zu erleben.

6.) Was ist Mut?:

Lorenz Pauli u. Kathrin Schärer: *mutig, mutig* (2006): Eine Schnecke, eine Maus, ein Spatz und ein Frosch entschließen sich einen Wettbewerb zu veranstalten, wer von ihnen am Mutigsten ist. Es zeigt sich, dass für jeden von ihnen etwas anderes Mut bedeutet.

Beim Vorlesen sollte allerdings das letzte Tier - der Spatz - vorerst ausgelassen werden. Gemeinsam mit den Kindern kann dann besprochen werden, was Mut für sie bedeutet. Dabei können sie von Ereignissen ausgehen, in denen sie sich selbst als mutig bewiesen haben. Den Kindern wird dabei wahrscheinlich, ebenso, wie den Tieren der Geschichte, schnell bewusst, dass Mut für jeden etwas anderes bedeutet.

Erst nach dieser Besprechung, soll schließlich auch die mutige Tat des letzten Tieres gemeinsam gelesen werden. Mut ist für ihn, sich einfach nicht an dem Wettstreit zu beteiligen. Davon ausgehend sollen sich die Kinder überlegen, ob sie dies auch mutig finden und warum.

7.) Was ist Arbeit?

Leo Lionni, *Frederick* (1998): Alle Feldmäuse bereiten sich fleißig für den Winter vor, indem sie Nahrungsmittel sammeln. Nur Frederick beteiligt sich nicht daran. Stattdessen sammelt er Sonnenstrahlen, Farben und Wörter. Als im Winter die Vorräte knapp werden, erzählt Frederick den anderen Mäusen von seinen gesammelten Erfahrungen - wärmt sie damit und macht sie glücklich.

Das Buch beschäftigt sich mit den wesentlichen Fragen von Gemeinschaft und Arbeit. Mit den Kindern kann besprochen werden, inwieweit sie sich selbst als Teil einer Gemeinschaft sehen und ob man etwas beitragen muss, um zu einer Gemeinschaft zu gehören.

Davon ausgehend kann der Wert von Arbeit besprochen werden. Ausgehend von der Geschichte sollen die Kinder sich überlegen, ob das, was Frederick tut, als Arbeit angesehen werden kann⁵²³. Die Kinder sollen für sich selbst eine Definition herausarbeiten und diese dann an verschiedenen Argumenten überprüfen (z.B.: Wenn ein Kind sagt, dass Arbeit keinen Spaß macht, kann anhand von Künstlern und Sportlern, die für ihre Tätigkeit bezahlt werden, überlegt werden, ob dies als Arbeit zu verstehen ist, oder nicht⁵²⁴.)

Am Ende der Einheit können die Kinder dazu angeregt werden, sich zu überlegen, was sie bräuchten, um einen langen Winter zu überleben. Jedes Kind soll dazu ein Bild anfertigen, dass in einen Koffer gelegt wird. Gemeinsam können die Kinder dann durchsehen, was ihre Gemeinschaft für wichtig hält⁵²⁵.

⁵²³ vgl. Thomas E. WARTENBERG (2009), S. 79

⁵²⁴ vgl. ebd.

⁵²⁵ vgl. ebd. S. 78

ABSTRACT

Kinder philosophieren. Sie stellen Sinn-Fragen und wollen mit anderen in einen Dialog über diese treten. Die vorgefertigten Antworten, die ihnen zumeist im Elternhaus und in der Schule präsentiert werden, enttäuschen sie dabei nur und nehmen ihnen allmählich ihr Staunen über die Welt.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, sollte man sich auf das philosophische Gespräch mit Kindern einlassen, ihre Fragen ernst nehmen und versuchen, ihnen zu helfen selbst zu Erkenntnissen zu gelangen. Nur so können Kinder zu mündigen Bürger/innen erzogen werden, die kritisch hinterfragen und nichts als gegeben hinnehmen. Das Philosophieren unterstützt diese Entwicklung wesentlich und vermittelt den Kindern ein Werkzeug, sich argumentativ hochwertig mit den Fragen, die sie beschäftigen, auseinanderzusetzen. Philosophieren ist eine elementare Kulturtechnik, die zur Wesenheit des Menschen zählt und erlernbar ist.

Bereits die antiken Philosophen sprachen Kindern zum Teil die Fähigkeit zum Philosophieren zu. Seit den 1970er Jahren werden konkrete Ansätze entwickelt, wie man mit Kinder gewinnbringend philosophieren kann.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen versucht die Arbeit einen Methodenpool zum Philosophieren mit Kindern vorzustellen, der ihren Voraussetzungen entspricht und deswegen gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Während das Philosophieren mit Kindern sich weltweit ausbreitet und auch in Deutschland bereits einen festen Platz im Unterricht erhalten hat, gibt es in Österreich wenige Entwicklungen in diese Richtung. Die vorliegende Arbeit soll als Inspiration dienen, das Philosophieren mit Kindern selbst auszuprobieren.

LEBENS LAUF

SANDRA KAINZ, BA

Schulbesuch / Studium

2014S - aktuell

Masterstudium Austrian Studies - Cultures, Literatures, Languages

2009W - aktuell

Lehramtsstudium: UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie

2013W - 2013S

Bachelorstudium Deutsche Philologie

2001-2009

AHS Geringergasse 1110 Wien mit Maturaabschluss

1997-2001

Volksschule Florian-Hedorferstraße 1110

Berufserfahrung

2010W - 2014S

Interface Wien GmbH, Lernhilfebetreuerin für 6-11-Jährige an der VS Hoefftgasse 1110 Wien

07/2010

Baxter AG - Bio Science / XM

07-08/2009

Baxter AG - Bio Science / QA FGR

Zusatzausbildungen

05/2007

Modul C des Unternehmerführerscheins

02/2007

Modul A und B des Unternehmerführerscheins