



# Philosophie – eine Schule der Freiheit

Philosophieren mit Kindern  
weltweit und in Deutschland

Deutsche UNESCO-Kommission

# Philosophie – eine Schule der Freiheit

Philosophieren mit Kindern  
weltweit und in Deutschland

---

Deutsche UNESCO-Kommission

**Philosophie – eine Schule der Freiheit**  
**Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Herausgegeben von:  
Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK)  
Colmantstr. 15  
53115 Bonn

Fon: +49 (228) 60497-0  
Fax: +49 (228) 60497-30  
Mail: [sekretariat@unesco.de](mailto:sekretariat@unesco.de)  
[www.unesco.de](http://www.unesco.de)

Verantwortlich: Dr. Lutz Möller (DUK)

Redaktion: Dr. Lutz Möller (DUK) und Simon Weber

Satz und Druck: medienHaus Plump GmbH

Auflage: 1.000

Titelabbildung: [mrlins](https://www.flickr.com/photos/mrlins/) (Flickr Creative Commons)

Diese Publikation wird vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland unterstützt.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Grußwort des Präsidenten der Deutschen UNESCO-Kommission .....</b>	<b>5</b>
<b>Über diese Publikation .....</b>	<b>7</b>
<b>Kapitel 1 – Philosophieren mit Kindern weltweit</b>	
<b>„Philosophie und der kindliche Verstand - Das Alter des Staunens“</b>	
<i>(Auszug aus der UNESCO-Studie „Philosophy – A School of Freedom“)</i>	
Einleitung: Der Weg hinter uns, der Weg vor uns.....	10
Methode .....	13
I. Fragen an das Philosophieren mit Kindern .....	14
1) Die Frage nach der kindlichen Eignung für das Philosophieren .....	14
2) Die Frage nach der Rolle des Lehrers.....	26
3) Die Frage nach der Ausbildung der Lehrpersonen .....	29
4) Eine Frage der Innovation: Fördern, experimentieren, institutionalisieren? .....	33
II. Förderung philosophischer Unterrichtspraktiken in der Vor- und Grundschule: Hinweise und Möglichkeiten der Umsetzung.....	35
1) Was steht auf dem Spiel? Um welche Werte geht es? .....	35
2) Welche Art von Institutionalisierung?.....	37
3) Welche philosophischen Praktiken sollten in Schulen gefördert werden? .....	42
4) Wie können philosophisch ausgerichtete Unterrichtspraktiken durch Ausbildung begleitet werden?.....	49
5) Wie können philosophisch ausgerichtete Unterrichtspraktiken durch wissenschaftliche Forschung begleitet werden? .....	52

III. Philosophie mit Kindern: Eine Entwicklung, die Anerkennung verdient .....	55
1) Beispiele erfolgreicher Reformen und Praktiken:	
Ein starkes Argument für die Philosophie mit Kindern .....	55
2) Institutionen und Informationsmaterial .....	60
3) Fallstudien aus aller Welt .....	65
Fazit: Vom Wünschbaren zum Machbaren .....	88

## **Kapitel 2 – Philosophieren mit Kindern in Deutschland**

„Können Tiere denken?“ – Ein methodisches Unterrichtsbeispiel <i>Ekkehard Martens</i> .....	90
Philosophieren über den Tod – Ein kinderphilosophisches Experiment <i>Eva Marsal/Takara Dobashi</i> .....	96
Philosophieren mit Kindern in Deutschland: Personen und Projekte <i>Barbara Brüning/Barbara Weber</i> .....	108
Philosophieren mit Kindern im Ethikunterricht der Grundschule <i>Barbara Brüning</i> .....	115
Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsfach in Mecklenburg-Vorpommern <i>Silke Pfeiffer</i> .....	122
Philosophie im Alltag: Profile, Projekte, Perspektiven <i>Karlfriedrich Herb/Barbara Weber</i> .....	128
Bildung weiter denken – Die Akademie Kinder philosophieren <i>Roswitha Wiesheu</i> .....	132
Philosophieren als Bildungsprinzip <i>Christophe Rude</i> .....	140
Philosophieren mit Kindern, orientiert an Philosophie als Lebensform <i>Helmut Engel</i> .....	149

# Grußwort des Präsidenten der Deutschen UNESCO-Kommission

Bildungsqualität und übergreifende Bildungsinhalte wie nachhaltige Entwicklung, Demokratie und Menschenrechte sind gemäß den Vereinten Nationen eine Zukunftsaufgabe der Menschheit. In der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Deutschland will die Deutsche UNESCO-Kommission erreichen, dass sich alle Menschen in Deutschland durch Bildung Wissen und Werte aneignen sowie Verhaltensweisen erlernen können, die für eine aktive Gestaltung der weiter fortschreitenden gesellschaftlichen Veränderungen erforderlich sind.

In der Grundschule müssen Kinder erste große Schritte zur eigenständigen Entwicklung der Persönlichkeit, zur Aneignung von Werten und Weltanschauungen machen. Dazu gehören die Bewahrung von Neugier, Unvoreingenommenheit und Phantasie sowie die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung, von Problemlösefähigkeit und Selbstkritik, von Sensibilität und Respekt für Andersartigkeit, von Konfliktfähigkeit und Empathie. Einen Beitrag hierzu möchte das *Philosophieren mit Kindern* leisten.

Diese Publikation thematisiert das *Philosophieren mit Kindern* in der Grundschule – ein Ansatz, der weltweit und in Deutschland immer mehr Unterstützer findet. Es geht dabei zunächst nicht um ein Fach mit bestimmten Inhalten. Philosophieren mit Kindern kann vielmehr auf der Basis verschiedener Methoden in unterschiedlichsten Fächern eingesetzt werden, um die grundlegende Aufgabe jeder Bildungseinrichtung, die Entfaltung des Potenzials jedes einzelnen Kindes, zu fördern.

Wie will das Philosophieren in der Grundschule diesen hohen Anspruch einlösen? Im Zentrum liegen das Fragen der Kinder und das Gespräch zwischen den Schülern selbst, wobei das Philosophieren mit Kindern kein geschlossener Methodenkanon ist. Eines haben alle Ansätze gemein: Es geht *nicht* um die Aneignung von Wissen über philosophische Lehren. Fragen ist wichtiger als Wissen der richtigen Antworten.

Ich danke dem Sekretariat der Deutschen UNESCO-Kommission, unterstützt von Herrn Simon Weber, für die Erarbeitung dieser Publikation. Ich bin mir sicher, dass diese Publikation überzeugende Argumente für einen noch jungen pädagogischen Ansatz in der Grundschulbildung bietet, der im Einklang mit zentralen Anliegen der UNESCO steht.

Minister Walter Hirche

## Über diesen Band

Die Philosophie-Strategie der UNESCO von 2005 hat drei Schwerpunkte: für die Bedeutung der Philosophie zu werben, die philosophische Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen zu fördern und die philosophische Bildung zu stärken.

Ein wichtiger Beitrag der UNESCO für die Stärkung der philosophischen Bildung ist die Ende 2007 in Englisch und Französisch erschienene Studie „Philosophy – A School of Freedom“ bzw. „La Philosophie, une École de la Liberté“. Diese Studie vergleicht den Stand der Philosophielehre weltweit auf allen Altersstufen, von der Vorschule bis zur Universität.

In der vorliegenden Publikation stellt die Deutsche UNESCO-Kommission das erste Kapitel dieser UNESCO-Studie in deutscher Übersetzung vor: Es geht um den Platz der Philosophie in der Vor- und Grundschule. Die UNESCO-Studie wird in ihrer Gesamtheit von Frau Moufida Goucha, Leiterin des UNESCO-Referats „Menschliche Sicherheit, Demokratie und Philosophie“ verantwortet, Kapitel 1 wurde maßgeblich von Herrn Michel Tozzi erarbeitet. Kapitel 2 dieser Stufe widmet sich dem Philosophieunterricht in der Sekundarstufe, Kapitel 3 dem Philosophiestudium an Universitäten und Kapitel 4 der Bedeutung der Philosophie außerhalb des formalen Bildungswesens. Die Studie enthält auch einen statistischen Teil, der in der vorliegenden Publikation fehlt. Aus urheberrechtlichen Gründen konnten einige weitere Texte nicht in diesen Band übernommen werden.

Stattdessen findet der Leser hier zusätzlich eine Reihe von Originalbeiträgen über die Stellung des Philosophierens mit Kindern in Deutschland, welche extra für die vorliegende Publikation verfasst wurden. Zusammen mit dem weltweiten Vergleich über das Philosophieren mit Kindern der Primarstufe aus der UNESCO-Studie bieten diese Beiträge der maßgeblichen Theoretiker und Praktiker aus Deutschland einen hervorragenden Überblick über Status und Potenzial dieses Bildungsprinzips.

UNESCO-Studie verfügbar unter: [www.unesco.org/shs/philosophy](http://www.unesco.org/shs/philosophy)



# **Kapitel 1: Philosophieren mit Kindern weltweit**

**„Philosophie und der kindliche Verstand –  
Das Alter des Staunens“**

Das erste Kapitel der UNESCO-Studie  
„Philosophy – A School of Freedom“

## Einleitung: Der Weg hinter uns, der Weg vor uns

Das Interesse an der Philosophie für Kinder (P4C: *philosophy for children*) ist Ausdruck der staatlich anerkannten Rechte von Kindern, insbesondere des Rechts eines jeden Kindes, seine eigene Weltanschauung zu entwickeln und bei diesem Entwicklungsprozess durch die Schule unterstützt zu werden. Dieses Recht wird Kindern durch das 1989 von der UN-Generalversammlung verabschiedete *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (englisch *Convention on the Rights of the Child, CRC*) garantiert, welches neben weiteren konkreten Rechtsansprüchen Kindern das „Recht auf freie Meinungsäußerung“, das Recht, sich „Informationen und Gedankengut jeder Art [...] zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben“ (Artikel 12 und 13), und auch das Recht auf „Gedankenfreiheit“ (Artikel 14) zusichert.<sup>1</sup> Der Text des *Übereinkommens* ist auf philosophischer und politischer Ebene bahnbrechend, da er einen Begriff des Kindes als einer Person entwickelt, die nicht nur des besonderen Schutzes, sondern ebenso besonderer Gewährleistungen bedarf und einen Anspruch darauf hat, aktiv an der Gestaltung ihres eigenen Lebens mitzuwirken. Zudem legt das *Übereinkommen* fest, dass sich die Erziehung des Kindes innerhalb eines festen rechtlichen Rahmens zu vollziehen hat: Ein schlecht behandeltes Kind wirkt nicht aktiv am eigenen Leben mit, viel weniger noch ist es Gestalter seines Lebens. Ein Kind ohne rechtlichen Schutz ist ein passives Objekt der Fürsorge. Charakteristisch an diesem innovativen Konzept vom Kind ist, dass das *Übereinkommen* der erste international anerkannte Text ist, der Kinder – obwohl weiterhin als abhängig und entwicklungsbedürftig betrachtet – als eigenständige Kategorie von Rechtssubjekten einführt. Wegweisend ist auch der Begriff des „Wohls des Kindes“ (*the best interests of the child*) in Artikel 3 des *Übereinkommens*.

Mit der vorliegenden Veröffentlichung wird das Philosophieren mit Kindern erstmals eigenständig in einer UNESCO-Studie behandelt. Diese Studie informiert über eine Bewegung, deren Popularität und Renommee in den letzten Jahren fortlaufend wächst. Dass das Interesse daran zunimmt, Kindern Philosophie zu lehren, ist auch eine Antwort auf kulturelle und politische Anforderungen; klar formuliert wurden diese von einer Expertenkonferenz 1998 am Hauptsitz der UNESCO in Paris. Diese Expertenkonferenz hat betont, dass es möglich und sogar notwendig sei, die Grundlagen der Philosophie in einfacher Sprache und in verständlicher Weise Kindern

<sup>1</sup> *Convention on the Rights of the Child* (1989): <http://www.unhchr.ch/html/menu2/6/crc/treaties/crc.html>, Amtliche deutsche Übersetzung: <http://www.diplo.de/diplo/de/Aussenpolitik/Themen/Menschenrechte/Download/UNkonvKinder1.pdf>

zugänglich zu machen.<sup>2</sup> Zwei frühere UNESCO-Studien zur Philosophielehre, aus den Jahren 1951 und 1994, gingen nicht in besonderer Weise auf das Philosophieren mit Kindern im Vor- und Grundschulalter ein. 1951 gab es die Arbeiten Matthew Lipmans noch nicht, dem wohl wichtigsten Pionier dieses Forschungsgebiets, dessen bahnbrechendes Buch *Discovering Philosophy* erst 1969 erschien.<sup>3</sup> Die Studie von 1994 hatte das Verhältnis zwischen Demokratie und der Philosophielehre zum Gegenstand und war nicht breit genug angelegt, um die Lehre der Philosophie in der Vor- und Grundschule bzw. das Philosophieren mit Kindern zu behandeln.

Wenn sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts immer mehr Kinder mit Philosophie beschäftigen, liegt dies auch daran, dass immer mehr professionell mit Kindern arbeitende Menschen Voraussetzungen schaffen, um Treffpunkte von Kindern (Klassenräume, Jugendzentren etc.) zu philosophischen Fragegemeinschaften werden zu lassen. Fasziniert durch die theoretischen Neuerungen auf dem Gebiet der Philosophie für Kinder und neugierig auf die sich daraus ergebenden Möglichkeiten (vielleicht auch nur aus Zweifel an üblichen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden), engagieren sich diese Menschen für eine Praxis des Philosophierens mit Kindern. Sie wollen eine neue und bessere Antwort auf eine Frage geben, die uns seit Menschengedenken nicht loslässt: Wie sollen wir die Erwachsenen von morgen erziehen? Philosophieren mit Kindern steht für ein neues Verständnis der Ziele von Erziehung bzw. Bildung und hat daher eine wachsende Zahl von Pädagogen neugierig gemacht und auch begeistert. Obwohl der Ansatz noch in den Kinderschuhen steckt,

---

2 *Philosophy for Children*, Report of the UNESCO Meeting of Experts, Paris, UNESCO, 26–27, March 1998.

3 Der amerikanische Philosoph Matthew Lipman, geboren 1922, ist Schüler von John Dewey. 1974 gründete Lipman das *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) am Montclair State College in New Jersey. Lipmans wichtigstes Ziel ist die Förderung der Fähigkeit der Kinder, kritisch zu denken – insbesondere durch die Mittel der formalen Logik. Lipmans Arbeiten beruhen auf der Annahme, dass Kinder von einem sehr frühen Alter an die Fähigkeit besitzen, abstrakt denken und philosophische Fragen verstehen zu können. Lipman geht es dabei nicht so sehr darum, den Kindern bestimmte philosophische Lehrinhalte zu vermitteln, sondern sein Ansatz konzentriert sich auf das selbständige Denken und Fragen der Kinder, angestoßen durch die Diskussion allgemeiner Begriffe wie dem des Rechts, der Gerechtigkeit oder der Gewalt. Lipman ist davon überzeugt, dass Kinder die Bezugspunkte ihrer Erfahrungen und ihres persönlichen Wissens dazu nutzen können, um ein besseres Verständnis in diesen Fragen zu entwickeln. Für weitere Details zu Lipmans Methode siehe Abschnitt III in diesem Kapitel.

zeichnet sich bereits ab, dass seine Antworten auf die Frage nach der richtigen Erziehung in dem gründen, was allein den Menschen ausmacht: unsere Fähigkeit zur Selbsterkenntnis, zur Selbstkritik und zur eigenständigen Persönlichkeitsentwicklung. Einerseits wird Philosophieren mit Kindern also modernen Vorstellungen von Erziehung gerecht, andererseits ähnelt es strukturell auch älteren Lehrmethoden, etwa denen der Philosophen des antiken Griechenlands – darauf weist der Philosoph und Pädagoge John Dewey hin. Der Ansatz des Philosophierens mit Kindern scheint geeignet, um eine auffällige Lücke in den heutigen Bildungssystemen zu schließen. Obwohl die Bedeutung der Förderung der intellektuellen und moralisch-ethischen Entwicklung der Kinder schon in sehr frühem Alter anerkannt wird, besitzen heutige Bildungssysteme nicht immer die Methoden und Mittel, um das Bestmögliche auf diesen Erziehungsfeldern zu erreichen. Vor diesem Hintergrund kann das in den letzten Jahrzehnten weltweit gestiegene Interesse für Philosophieren mit Kindern nicht überraschen.

Nicht jedermann mag die Auswirkungen der Philosophie auf Kinder sofort begrüßen, aber ihre Wirkung auf die Erwachsene von morgen kann so erheblich sein, dass es erstaunt, weshalb die Philosophie für Kinder noch immer eher ein Schattendasein führt.

## Methoden

### Der Gegenstand der Studie

Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie bezeichnet der Begriff der „Vorschule“ (*pre-school*) die Jahre unmittelbar vor dem Greifen der staatlichen Schulpflicht, d. h. Kindergärten oder Vorschulen an sich (*nursery school*). Die Studie nimmt das Lehrniveau der Vor- und Grundschule in den Blick, d. h. die Drei- bis Zwölfjährigen. Selbstverständlich variieren die Bildungssysteme von Staat zu Staat stark: In einigen Bildungssystemen umfasst die Grundschule auch die ersten Jahre der weiterführenden Schulen, in anderen Staaten ist sie als eine rein vorbereitende Schulform konzipiert. Zudem gibt es erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Verfügbarkeit von Vorschulen vor der eigentlichen Schulpflicht und im Hinblick auf die Dauer eines möglichen Besuchs.

### Die Relevanz, Glaubwürdigkeit und Vollständigkeit der Quellen

Bei der Vorbereitung und Durchführung der vorliegenden Studie wurden bereits existierende internationale Studien zur Lehre der Philosophie in den Vor- und Grundschulen berücksichtigt. Zusätzliche Quellen fallen im Wesentlichen in zwei Kategorien: Äußerst nützliche Beiträge individueller Experten innerhalb und außerhalb der UNESCO, andererseits „akademisch eher unübliche Informationsquellen“ von letztlich ebenso hohem Wert. Viele dieser Informationen stammen aus dem Internet, u. a. ausführliche Dokumentationen der wichtigsten Aktivitäten des Philosophierens mit Kindern weltweit. Dies verschaffte einen detaillierten Überblick über etliche Länder; zu den Aktivitäten zählen Fallstudien, Fachzeitschriften, Lehrerausbildungsprogramme, Gesellschaften und -Forschungszentren sowie regelmäßig stattfindende nationale und internationale Konferenzen. Zudem wurden weltweit Forscher, Professoren und anderweitige Experten auf dem Gebiet der (schulischen) Lehre und dem Gebiet der Philosophie darum gebeten, durch die Beschreibung der Lehre der Philosophie in den Vor- und Grundschulen in ihren jeweiligen Ländern zur Studie beizutragen. Schließlich war der von der UNESCO eigens für die vorliegende Studie erstellte Fragebogen eine wichtige Informationsquelle.

# I. Fragen an das Philosophieren mit Kindern

Bei der Diskussion über die praktische Umsetzung von Philosophieren mit Kindern stößt man immer wieder auf dieselben Schlüsselfragen. Bezweifelt wird bereits oft, dass die Lehre der Philosophie für Kinder im Vor- und Grundschulalter überhaupt Bedeutung besitzt. Unklar ist häufig auch, welche Ausbildung Lehrpersonen genießen sollen, und welcher Forschungsbedarf zur P4C besteht. Diese und andere Fragen haben in der Vergangenheit zu lebhaften Kontroversen geführt. Nicht nur Philosophen und Philosophieprofessoren, auch andere Berufsgruppen und Lehrende der P4C haben sich in diesen Kontroversen zu Wort gemeldet.

## 1) Die Frage nach der kindlichen Eignung für das Philosophieren

Eine philosophische Frage: Welche Beziehung besteht zwischen der Philosophie und den Kindern?

Für die Lehre der Philosophie in der Vor- und Grundschule wird eine Vielzahl unterschiedlicher Ausdrücke verwendet. „Philosophie für Kinder“, kurz P4C (*Philosophy for Children*), ist der von Matthew Lipman bevorzugte Ausdruck, er deckt viele Aspekte der Primar- und Sekundarbildung ab. Andere sprechen hingegen lieber von der „Philosophie mit Kindern“<sup>4</sup> (PwC: *Philosophy with Children*). Dies hat zu der Diskussion geführt, ob „Kinder“ lediglich eine von vielen anderen Zielgruppen der Philosophie – oder eine besondere Zielgruppe bilden, die zur Vermittlung philosophischer Inhalte eigens konzipierter Methoden und Lehrmittel bedarf. Im zweiten Fall gäbe es eine Philosophie „für Kinder“, nämlich eine Philosophie für das Kindesalter, ebenso wie eine (andere) Philosophie „für Erwachsene“. Zusätzlich gäbe es eine Philosophie für die Adoleszenz, falls dieser Abschnitt der Persönlichkeitsentwicklung von der Kindheit unterschieden werden soll.

Warum aber sprechen wir von „Kindern“ und nicht einfach von „Schulkindern“, einem Ausdruck, der die Kinder in einem institutionellen und erzieherischen Kontext verortet? Etwa weil sich jenseits des Schülers, der sich die schulischen Formen des Wissens aneignet, eine grundlegendere Persönlichkeit verbirgt – nämlich die des

4 Freddy Mortier von der Universität Gand (Belgien) bspw. bevorzugt den Partikel „mit“, aufgrund seiner konzeptionellen Nähe zur Demokratie und meint, dass der Partikel „für“ im Vergleich dazu eher paternalistisch konnotiert sei.

Kindes? Oder etwa weil wir ein Kind erziehen wollen und nicht bloß unterrichten? Oder etwa weil ein Kind eine Person mit Rechten, eine Rechtsperson ist? Diese Interpretation jedenfalls legt das *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* nahe, das die Freiheiten und Rechte festlegt, die Kindern garantiert werden bzw. garantiert werden sollten. Oder hat die Vorliebe für den Begriff „Kinder“ mit einer besonderen Beziehung zwischen ihnen als Menschen in der Entwicklung und der Philosophie zu tun – mit einer besonderen Beziehung zwischen der Kindheit und der Philosophie? Philosophen haben zu diesem Punkt sehr unterschiedliche Ansichten. Karl Jaspers<sup>5</sup> oder Michel Onfray<sup>6</sup> sind beispielsweise davon überzeugt, dass Kinder aufgrund ihres fortwährenden und mitreißenden existenziellen Fragens an sich eine philosophische Natur besitzen – für diese Autoren heißt philosophieren, über eine Frage so zu denken als dächte man zum ersten Mal über sie nach. Andere Autoren wie etwa Descartes sprechen zwar von einer „Kindheit der Philosophie“, etwa die Entstehung der abendländischen Philosophie bei den Vorsokratikern, argumentieren jedoch gegen die Möglichkeit von Kinder-Philosophen, weil zu philosophieren nichts anderes bedeute, als die Kindheit hinter sich zu lassen. Daraus ergeben sich Fragen nach dem angemessenen Alter für das Philosophieren. Platon wurde gelegentlich so interpretiert, auf der Grundlage einer Passage der *Politeia*<sup>7</sup>, als habe er sich gegen das Philosophieren mit Kindern ausgesprochen. Andere Interpreten verweisen hingegen auf jene Dialoge Platons, in denen Heranwachsende auftreten – so etwa den Dialog *Lysis*.

Was heißt es, ein „Kind“ zu sein? Zur Antwort könnten wir unseren Begriff des Kindes dem des Erwachsenen gegenüberstellen und uns fragen, wann die Kindheit endet.<sup>8</sup> Doch ist das Kindsein lediglich eine Altersfrage? Oder ist es eine Frage des Verhältnisses zur Welt? Oder eine Frage der kognitiven Entwicklung und von der

5 Deutscher Philosoph und Psychologe.

6 Französischer Philosoph und Schriftsteller, Gründer der Université Populaire de Caen (Frankreich).

7 In der *Politeia* warnt Plato davor, dass junge Leute leicht dem Skeptizismus und Nihilismus verfallen können, wenn sie zu früh mit philosophischen Fragestellungen konfrontiert werden.

8 Das *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* definiert rechtlich-politisch: „Im Sinne dieses Übereinkommens ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt.“ (Artikel 1) Diese Bestimmung der Altersklassen, die durch den Ausdruck „Kind“ bezeichnet werden, ähnelt derjenigen, auf die man sich im Umfeld von P4C beruft, nach welcher die Kindheit auch die ersten Jahre der weiterführenden Schulen umfasst.

Entwicklungspsychologie zu lösen?<sup>9</sup> Oder ist das Kindsein eine Frage psychologischer Reife, die von Person zu Person, aber auch von sozialer Klasse zu sozialer Klasse und von Kultur zu Kultur variiert? Oder wird das Kindsein durch moralische und/oder rechtliche Verantwortlichkeit bestimmt? Wir können das „Kind“ aber auch durch sein Verhältnis zum „Jugendlichen“ bestimmen, wonach die Kindheit mit dem Einsetzen der Pubertät aufhören würde. Es sind eben diese Altersklassen, die die vorliegende Studie in den Blick nimmt, wenn sie sich mit der Lehre der Philosophie für Kinder im Vor- und Grundschulalter auseinandersetzt.

Wie aber können wir „Kindheit“ und „Kindsein“ philosophisch bestimmen? Was ist die Kindheit? Ein Lebensalter? Ein Moment in der biologisch-chronologischen Entwicklung eines Individuums der menschlichen Gattung? Ein psychologischer Zustand? Ein Verhältnis zur Welt? Ein historisches und soziales Konstrukt? Psychologen, Soziologen, Historiker, Linguisten und Lehrer haben jeweils ihre eigenen Antworten auf diese Frage gefunden. Das Gleiche gilt für die Philosophen, wobei sich deren Antworten stark unterscheiden. Ähnlich steht die Frage nach einem besonderen Band zwischen der Kindheit und der Philosophie ungeklärt im Raum. Die Frage stellt sich, da sich Kinder schon ab einem Alter von drei Jahren mit dem Tod auseinandersetzen. Mit unerschöpflich scheinender Neugier stellen sie fortwährend Fragen über ihre Umwelt, darunter auch existenzielle und metaphysische Fragen über den Ursprung der Dinge, die Welt, Gott, Freundschaft und Liebe, die Bedeutung des Erwachsenwerdens, des Lebens und Sterbens. Sind Kinder also immer schon Philosophen? Auch in diesem Punkt sind Philosophen sehr unterschiedlicher Meinung. Epikur war beispielsweise der Ansicht, dass es weder jemals zu früh noch jemals zu spät sei, um mit dem Philosophieren zu beginnen, und Michel de Montaigne legte uns nahe, von der Amme an zu philosophieren. Für René Descartes hingegen ist die Kindheit gleichzusetzen mit einem Leben in Vorurteilen, das es durch die Philosophie zu überwinden gelte.

Der Begriff der Kindheit, der der Philosophie für Kinder zugrunde liegt, hat bedeutende philosophische Verästelungen. P4C ist unter moralischen Gesichtspunkten mit der Überzeugung gleichzusetzen, dass Kinder, weil und indem sie existenzielle und metaphysische Fragen stellen, ernstzunehmende Gesprächspartner der Erwachsenen – sozusagen kleine Erwachsene – sind. P4C will gewissermaßen dazu beitragen

---

9 Jean Piaget definiert die formal operationale Stufe (*formal operational stage*) als Bindeglied zwischen dem Niveau der Grundschule und den weiterführenden Schulformen – dies entspricht einem Alter von zehn bis zwölf Jahren.

gen, den Erwachsenen im Kind zu nähren und die Entwicklung jener rationaler Individuen zu fördern, die gerade damit beginnen, eigenständig zu denken.

Eine ethische Frage: Ist Philosophieren für Kinder wünschenswert?

Manche Philosophen, Psychologen, Lehrer und auch Eltern äußern die Sorge, dass ein zu frühes Unterrichten der Kinder in tiefgründigem Denken zu ernsthaften psychologischen Schäden führen könne. Warum die Kinder schon so früh mit den großen Problemen des Lebens konfrontieren, wo sie dafür noch ihr gesamtes Erwachsenenleben Zeit haben werden? Warum sie ihrer Unschuld berauben, indem man ihnen die Härten und Tragödien des Lebens bewusst macht? Warum ihre Illusionen durch kalte Vernunft zerstören? Kurz: Warum ihnen ihre Kindheit nehmen?

P4C basiert auf dem Grundsatz, die Kindheit nicht zu mystifizieren. Viele Kinder leben von Geburt an in sehr schwierigen Verhältnissen – Kinder erleben Hunger, Sklaverei, Kinderarbeit, Inzest, Prostitution, Misshandlungen, Bombardierungen, den Verlust ihnen nahe stehender Personen und vieles mehr. Selbst in den entwickelten Ländern, zu Friedenszeiten und in Wohlstand, wachsen viele Kinder in Elternhäusern auf, in denen die Eltern miteinander unglücklich sind, und erleben Trennung und Scheidung. Zudem beginnen Kinder schon ab einem Alter von drei Jahren, sich mit dem Thema Tod auseinanderzusetzen. Zwar können in manchen Fällen Psychologen Kindern dabei helfen, mit solchen Erfahrungen zurechtzukommen, indem sie sie dazu ermutigen, ihr Leid in befreiende Worte zu fassen. Kinder können aber ebenso gut lernen, eigenständig über diese Fragen nachzudenken, sich existenziellen Problemen durch philosophisches Nachdenken zu stellen. Dies ermöglicht ihnen, Abstand zu ihren Emotionen zu gewinnen und ihre leidvollen Erfahrungen zum Gegenstand ernsthafter Reflexion zu machen. Dieser Ansatz verspricht innerhalb der Gemeinschaft der Schulklasse umso mehr Erfolg, da es sich um einen kollektiven Prozess handelt: Kinder können sich im Rahmen von Klassengesprächen vom Gefühl existenzieller Einsamkeit befreien, indem ihnen bewusst wird, dass sich andere Kinder dieselben Fragen stellen. Dies kann ein Gefühl der Sicherheit, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu allgemein gültigen Bedingungen menschlichen Lebens und ein Gefühl des Aufwachsens in einer mitfühlenden und verständnisvollen Gemeinschaft vermitteln.

Philosophie besitzt eine therapeutische Kraft – wie schon die Weisen der Antike zu Recht bemerkt haben – weil sie sich um die Seele kümmert. Zwar therapiert sie Probleme nicht unmittelbar, dies ist die Aufgabe von Therapeuten, dafür gibt es gezielte Therapieformen. Viele Autoren sind jedoch überzeugt, dass ein philoso-

phischer Ansatz und das Nachdenken über Leben und Tod, Trauer und die Bedingungen von Glück in gewissem Maße zu innerem Frieden und innerer Zufriedenheit führen kann: Obwohl es sich beim Philosophieunterricht um eine Lernsituation und kein Therapieverfahren handelt, ist das Philosophieren nichtsdestotrotz eine ausgezeichnete therapeutische Tätigkeit.

Weil Kinder so viele Fragen stellen, meinen manche in ihrer Fürsorge ihnen die Antworten auf ihre Fragen vorzugeben zu müssen, so dass sich die Kinder sicher und geborgen angesichts der Schwierigkeiten dieses Lebens fühlen. Jedoch können die existenziellen Fragen von Kindern gerade so nicht gelöst werden, denn sie sind Fragen von Erwachsenen, die über die gesamte Lebensspanne hinweg immer wieder auftauchen werden. Kindern auf ihre Fragen eine feststehende Antwort vorzugeben, ist dann gerechtfertigt, wenn es sich um technische, historische, rechtliche oder einzelwissenschaftliche Fragen handelt. In diesen Fällen vermitteln wir Kindern Faktenwissen. Es ist die Aufgabe der Schulen, das wissenschaftliche Erbe der Menschheit an die nächste Generation weiterzugeben. Bei diesem Erbe handelt es sich um die rational entwickelten Antworten auf diejenigen Fragen, die die Menschheit historisch entwickelt hat. Jedoch kann das Vorgeben von Antworten auf philosophische Fragen, die von den wissenschaftlichen Fachdisziplinen nicht beantwortet werden können – so etwa Fragen der Ethik und Moral –, Kinder davon abbringen, eigenständig nachzudenken. Auf solche Fragen müssen die Kinder im Lauf ihres Lebens eigene Antworten finden, indem sie kritisch denken lernen. Auch wenn wir diese Fragen nicht vorschnell für sie beantworten dürfen, so müssen wir sie doch auf ihrem Weg begleiten und ihnen dort Hilfe anbieten, wo sie sie brauchen. Exakt dies ist die Aufgabe des Lehrers: Kinder in ihrem Nachdenken über solche Fragen zu unterstützen und ihnen Gelegenheit zu geben, ihre denkerischen Fähigkeiten zu entwickeln, so dass sie ihr Verhältnis zur Welt, ihren Mitmenschen und zu sich selbst begreifen lernen.

Eine politische Frage: Können wir von „einem Recht auf Philosophie“; „einem Recht zu philosophieren“ sprechen?

Philosophische Praxis umfasst immer auch Fragen der politischen Philosophie. Dies gilt insbesondere für P4C. Matthew Lipman macht sich, ganz in diesem Sinne, für ein politisches Modell der Philosophie stark, indem er den Zusammenhang von Demokratie und dem Philosophieren mit Kindern betont. Lipman führt Argumente dafür an, dass das Anregen zum eigenständigen, kritischen Denken im Rahmen einer Forschungsgemeinschaft (*community of enquiry*) eine Methode ist, Kinder zur Demokratie zu erziehen. Doch beschreibt dies adäquat das Verhältnis von philo-

sophischer Praxis mit Kindern zu deren Verhältnis zu demokratischen Grundwerten? Die großen historischen Spannungen und auch Widersprüche zwischen Philosophie und Demokratie erwecken große Zweifel an einer solchen Aussage. Gibt es nicht auch Lehrmethoden für das Philosophieren mit Kindern, die der Demokratie gleichgültig oder sogar feindlich gegenüberstehen? Gegen Lipmans Position wenden einige Autoren ein, dass wir auf ihrer Basis Philosophie nicht länger um ihrer selbst oder um des emanzipatorischen Werts des Denkens selbst willen betreiben würden, sondern um eines ihr äußeren Zieles – um der Demokratie und der Vermeidung des Ausbruch sozialer Gewalt willen. Dies sei eine Instrumentalisierung und letztlich ein Missbrauch der Philosophie. Aber dieser Einwand trifft nur nicht-demokratische Philosophen. Philosophen wie Jean-Jacques Rousseau, die einen demokratischen Politikbegriff vertreten, haben an einer, wie es Denis Diderot genannt hat, „populären Philosophie“ nichts auszusetzen. Von einem demokratischen Standpunkt aus widersprechen sich ein politischer, der Demokratie förderlicher Philosophiebegriff und eine diskursiv an Kinder gerichtete Philosophie mitnichten: Grundlage der Demokratie sind problemlösungsorientierte, begriffs- und argumentbezogene Debatten und Auseinandersetzungen, die als Prozess betrachtet werden können, in dem jeder seine Meinung einem philosophischen Prüfverfahren unterwirft.

Indem ihre Fürsprecher die Kohärenz von P4C-Ansätzen auf eine bestimmte Vorstellung von politischer Philosophie zurückführen, zielen sie auf die Menschen- und Kinderrechte als die wichtigsten ethischen und politischen Zielsetzungen und Rahmenbedingungen des Einsatzes dieser neuen Praxis ab. Hieraus ergibt sich das „Recht auf Philosophie“.<sup>10</sup> Andere, die eine solche Formel so deuten, als drücke sie „ein Recht etwas zu besitzen“ anstatt „ein Recht etwas zu tun“ aus, ziehen es vor, von einem „Recht zu philosophieren“ zu sprechen, da dies den Formulierungen anderer Menschenrechte näher steht und den Akt des Philosophierens betont.

Eine psychologische Frage: Sind Kinder fähig,  
philosophisch zu denken?

Selbst dann, wenn wir P4C als ethisch wünschenswert betrachten und dem Recht zu philosophieren politisch den Status eines Menschenrechts zuerkennen würden, müssen wir immer noch zeigen, dass Kinder überhaupt philosophieren können. Mit Kindern philosophisch zu diskutieren, setzt selbstverständlich voraus, dass die

---

<sup>10</sup> Siehe u. a. Jacques Derrida, *Ethics, Institutions, and the Right to Philosophy* (Titel der englischen Übersetzung, angefertigt von Peter Pericles und erschienen bei Trifonas. Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2002).

Kinder überhaupt psychologisch dazu fähig sind, das Philosophieren zu lernen. Ein Standardeinwand gegen P4C lautet dann auch, dass eben dies nicht der Fall sei: Kinder brächten angeblich nicht die zum Philosophieren notwendigen kognitiven Voraussetzungen mit. Manche berufen sich dabei auf die Entwicklungspsychologie und den Schweizer Psychologen Jean Piaget, demzufolge Kinder nicht logisch denken könnten, bevor sie nicht die entsprechende psychologische Entwicklungsstufe erreicht haben, was nach Piaget in aller Regel erst in einem Alter zwischen zehn und zwölf Jahren der Fall ist. Dem ist zu entgegnen, dass Matthew Lipman sich beim Verfassen seiner philosophischen Geschichten, die er für Kinder beliebigen Alters geeignet hält, sehr wohl mit Piagets Entwicklungsstufen auseinandergesetzt hat. Entscheidender ist jedoch, dass heute einige von Piagets wichtigsten Schlussfolgerungen von vielen Entwicklungspsychologen<sup>11</sup> verworfen werden: Die kognitiven Fähigkeiten von Kindern scheinen umfassender zu sein als vormals vermutet. Dies scheint insbesondere dann zuzutreffen, wenn die Kinder nicht Intelligenztests unter wissenschaftlichen Laborbedingungen absolvieren, sondern wenn sie in alltäglichen Schulsituationen miteinander diskutieren. Gemäß vieler Unterrichtsprotokolle (Transkriptionen von Klassendiskussionen der Schülerinnen und Schüler), die von Linguisten, Sozialpsychologen und P4C-Forschern ausgewertet worden sind, zeugt die Sprache von Kindern – selbst von einem sehr jungen Alter an – von Diskurskompetenz und detaillierten Fachkenntnissen.

Des Weiteren wird eingewendet, dass Kindern das für die philosophische Analyse nötige Wissen fehlt und dass erkenntnistheoretische Konzepte nicht ohne fachwissenschaftliche Kenntnisse verstanden werden können. Dieser Auffassung folgen hieße, dass philosophisches Denken darin bestünde, zuvor angeeignetes Wissen so zu aktivieren, dass Einsicht in die Entwicklung des eigenen Wissens, in seine Relevanz und seinen Gültigkeitsbereich entsteht. „Die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug“, bemerkte einst Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Dieser Schule zufolge kann Philosophie erst bei dem ansetzen, der sich verschiedene Formen begründeten Wissens bereits angeeignet hat. Dass Philosophie oft nur in den letzten Jahrgangsstufen der weiterführenden Schulen unterrichtet wird, ist auf diesen Einfluss zurückzuführen.

Den Fürsprechern von P4C zufolge ignoriert dieser Einwand jene wissenschaftlich erprobten Lehrmethoden, die schon von Grundschullehrern benutzt werden können, um Kinder zum eigenständigen Denken zu führen. Solche Lehrmethoden werden oft

---

11 So etwa der kanadische Psychologe Albert Bandura.

zusammen mit Ansätzen eingesetzt, die Kinder zur Aktivität anregen, etwa dadurch, dass die Kinder selbständig einen wissenschaftlichen Arbeitsprozess nachvollziehen, anstatt nur die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung vorgesetzt zu erhalten und auswendig zu lernen. Auch bezieht sich der skizzierte Einwand gegen eine philosophische Praxis mit Kindern auf Erkenntnistheorie und wissenschaftliches Wissen. Tatsächlich interessieren sich Kinder jedoch viel stärker für existenzielle, ontologische, metaphysische und ethische Fragen, also Fragen, die sie aufgrund ihrer eigenen Lebenserfahrungen durchdenken können.

Eine Frage des Willens: Schafft der Glaube daran, dass Kindern lernen können zu philosophieren, ganz neue Möglichkeiten?

Obwohl die kindliche Lernfähigkeit im Hinblick auf die Philosophie weiterhin debattiert wird, herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass das Thema P4C von Lehrern nicht länger ignoriert werden kann. Kinder sind heute nicht mehr nur das Objekt philosophischer Reflektionen: Für viele Philosophen sind sie auch eine eigenständige Zielgruppe der Philosophie.

In der sozialpsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur spricht man gerne vom „Pygmalion-Effekt“, um den Einfluss der Erwartungshaltung des Lehrers auf die Leistungen der Schüler zu beschreiben: Schüler scheitern eher, wenn die Lehrer nicht an ihren Erfolg glauben, umgekehrt sind Schüler umso erfolgreicher, je mehr die Lehrer Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben.<sup>12</sup> Dieser Effekt lässt sich einerseits teilweise durch die Zuversicht und das Selbstvertrauen erklären, welche Schüler aus dem Zutrauen anderer zu ihnen ziehen. Zum anderen auch durch die Tatsache, dass Lehrer selbst am meisten leisten, wenn sie an den Erfolg ihrer Schüler glauben. In ganz ähnlicher Weise gilt: Schafft ein Lehrer im Unterricht keinen Raum, damit die Kinder ihre Ansichten frei und spontan äußern und existenzielle Fragen stellen können, leisten Kinder auch kaum substantielle Beiträge. Wenn wir im Unterricht keine Diskussionen zulassen, werden einige Kinder auch nicht lernen zu diskutieren – und zwar aus dem einfachen Grund, dass die Fähigkeit zu diskutieren eine erlernte Fähigkeit ist. Wenn wir die Kinder nicht an eine Kultur des gemeinschaftlichen Fragens und Forschens (*community of enquiry*) heranführen, werden sie nicht lernen, sich gegenseitig Fragen zu stellen, Begriffe zu definieren und rational zu argumentieren, wenn andere nicht ihrer Meinung sind. Und solange wir glauben, dass Kinder nicht fähig sind zu philosophieren, werden sie entsprechende Fähigkeiten auch deshalb nicht entwickeln; allein deshalb nicht, weil die Lehrer nicht die

---

12 Siehe Teil III der UNESCO-Studie, über die Philosophie in der Hochschulbildung.

notwendigen Voraussetzungen in psychologischer (wie etwa Stärkung des Vertrauens innerhalb der Gruppe), pädagogischer (Kultur des gemeinschaftlichen Fragens und Forschens – *community of enquiry*) und auch didaktischer Hinsicht (etwa die Setzung philosophischer Ziele mit Blick auf die intellektuellen Anforderungen einer Diskussion) schaffen.

Wir schlagen hier vor, von der Annahme auszugehen, dass Kinder lernen können zu philosophieren. Wir schlagen vor, diese Annahme ohne echten Beweis für bare Münze zu nehmen und zu beobachten, was unter Bedingungen passiert, die die Fähigkeit von Kindern zum kritischen Denken fördern und sie zu solchem Denken anregen. Dieser Vorschlag kann als interessante Versuchsanordnung verstanden werden. Er ist zudem ethisch bedeutsam, da das Vertrauen in das kindliche Potenzial zum rationalen Denken dessen „Bereich der proximalen Entwicklung“ erweitert, eine begriffliche Anleihe beim russischen Psychologen Lev Vygotsky.

Eine Frage bezüglich besonderer Herausforderungen:

Was ist mit Kindern in persönlichen oder schulischen Problemlagen?

Eines der mit größtem Nachdruck vorgebrachten Argumente gegen das Philosophieren mit Kindern verweist darauf, dass Kinder in persönlichen oder schulischen Problemsituationen oft Schwierigkeiten bei der Beherrschung der Sprache haben. Wer nicht korrekt sprechen kann, könne auch nicht korrekt denken; Gedanken existierten nicht ohne Sprache und ein präziser Sprachgebrauch sei Ausdruck komplexer und strukturierter Gedanken. Den Fürsprechern von P4C zufolge geht das Denken jedoch nicht chronologisch der Sprache voran, sondern beide entwickeln sich simultan. Sie weisen Vorstellungen zurück, denen zufolge Sprache allein der Ausdruck und die Ausformulierung bereits verstandener Ideen sei. Zu sprechen heiße vielmehr, Ideen über die Welt in gedanklichen Kategorien zu organisieren und zugleich im sprachlichen Ausdruck zu entwickeln.

Erfahrungen mit P4C haben gezeigt, dass ein Kind nach geeigneten Wörtern sucht, wenn es eine Idee mitteilen will, und gerade dadurch diese Wörter zum funktionalen Bestandteil seines Denkens werden. Kinder können ebenso ihre Denkprozesse durch die Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten verbessern wie ihre sprachliche Fähigkeiten durch die Entwicklung von Denkprozessen verfeinern. P4C nutzt die wechselseitige Steigerung von Sprach- und Denkkompetenz, da das gemeinsame philosophische Forschen und Fragen primär mündlich geschieht: Es erlaubt, in der Diskussion Denken zu lernen. Dies befähigt selbst Kinder, die noch nicht lesen und schreiben können, tiefer gehend nachzudenken. Durch Anregung zum mündlich-

verbalen Austausch können auch Kinder mit Schreibschwäche Einsichten formulieren und in Diskussionen eigenständig vertreten, zu denen sie in schriftlicher Form kaum in der Lage wären. Das gemeinsame Philosophieren bietet ihnen Zugang zu einem Sprachniveau, das die Mitteilung ihrer Gedanken nicht hindert, sondern im Gegenteil die Entwicklung ihrer Denkprozesse dadurch fördert, dass sie sich unmittelbar mit den Ideen anderer Kinder auseinandersetzen müssen.

Ein weiterer Einwand gegen das Philosophieren mit Kindern in schwierigen Lebensumständen verweist darauf, dass solche Kinder faktisch oft Schwierigkeiten haben zu abstrahieren und daher konkrete Begrifflichkeiten verwenden müssen. Dennoch hat man bei der praktischen Umsetzung von P4C beachtliche Entwicklungen von Kindern in persönlichen oder schulischen Problemlagen feststellen können. Hierzu einige Erläuterungen: Kinder, die in der Schule scheitern, haben oft Probleme in ihrem sozialen und familiären Umfeld. Das negative Selbstbild dieser Kinder wird oft durch die Schule verstärkt. Deshalb ziehen sich solche Kinder oft in sich zurück und sind still, um keine Aufmerksamkeit zu erregen. Andere wiederum verhalten sich provokant, gerade um Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und überhaupt eine Anerkennung ihrer Existenz zu finden. Solche Kinder sind sehr häufig enorm zugänglich für existenzielle Fragen, sie können dafür gewonnen werden, sich über wichtige Lebensfragen mit anderen Schülern aktiv auszutauschen, wenn Lehrer gewisse Rahmenbedingungen sicherstellen. Dazu gehört, dass Lehrer Kindern zuhören, dass sie sie in ihrer Selbstauslegung unterstützen, dass sie die Beiträge jedes Kindes zur Diskussion loben und dass sie den Kindern Vertrauen vermitteln. Indem sie eigene Gedanken verfertigen und ihre Denkfähigkeit unter Beweis stellen, können solche Kinder ihre Selbstachtung zurückgewinnen. P4C kann zu einem Wiedergewinnungsprozess von Selbstachtung werden, in dem das Denken die Kinder von der schmerzlichen Erfahrung der Unzulänglichkeit befreit und ihnen hilft zu lernen (bzw. erneut zu lernen), anderen Menschen mit Vertrauen zu begegnen und ein entkrampftes Verhältnis zu einer Gruppe zu entwickeln. Diese Kinder können so eine Form von Innensprache entwickeln, die sie bei der Vermittlung zwischen ihren Emotionen und ihren Handlungsentscheidungen nutzen können – anstatt Schläge auszuteilen oder zu beleidigen. Eine solche Innensprache oder *oral internal* – dies ist der Begriff, den der Psychologe Jacques Lévine<sup>13</sup> verwendet – kann den Weg zu einem reflektierten Bewusstsein bahnen und zu der Entdeckung, dass Denken Freude bereitet und eine Quelle der Würde sein kann. Philosophieren kann Kindern

---

13 Siehe Teil III der UNESCO-Studie, über die Philosophie in der Hochschulbildung.

in persönlichen oder schulischen Problemlagen helfen, wieder auf eigenen Beinen zu stehen.

### Eine Frage der Herangehensweise: Pädagogik und Didaktik

Wenn es grundsätzlich befürwortet wird, Kinder in Philosophie zu unterrichten, muss immer noch eine pädagogische Frage beantwortet werden, nämlich: Wie soll das geschehen? Welche Lehrmethoden und Lehransätze stehen zur Verfügung? Wie können Lehrer lernen, Philosophie so zu unterrichten, dass Kinder philosophieren lernen? Auch hierüber gab es viele kontroverse Diskussionen. Einige philosophische Institute und philosophische Gesellschaften, die sich – zum Beispiel in Frankreich – mit der Lehre der Philosophie beschäftigen, meinen, dass Philosophie ihre eigene Lehrmeisterin sei, dass eine philosophische Herangehensweise per se kritisches Denken fördere. Laut dieser Einstellung lernen wir zu philosophieren, indem wir eine philosophische Vorlesung besuchen oder ein philosophisches Werk lesen. In beiden Fällen führe der Akt des Denkens selbst zur philosophischen Reflektion. Wir schlugen den Weg zum philosophischen Denken ein, indem wir uns mit philosophischen Theorien aus Texten oder vorgestellt durch einen Redner oder Lehrer auseinandersetzen und sie zu verstehen versuchen. Dieses Konzept greift das Transmissionsmodell des Lernens auf, das eine charismatische Lehrperson und aufmerksame, motivierte oder gar begeisterte Schüler voraussetzt und auf einem altmodischen Lehrer-Schüler-Verhältnis aufbaut. Was aber, wenn der Unterricht demokratisch und allgemein ausgerichtet sein soll, wenn Philosophie sich an jeden einzelnen Menschen richtet und die Lehrperson nicht ein Philosoph, sondern ein ausgebildeter Pädagoge ist? Lehrer müssen auch solche Schüler zum Philosophieren motivieren, die vom theoretischen und praktischen Nutzen der Philosophie nicht überzeugt sind, und die nicht den gleichen sprachlichen und kulturellen Hintergrund wie der Lehrer bzw. die Schule haben. Heutige P4C-Lehrmethoden sind verträglich mit der allgemeinen Demokratisierung des Philosophieunterrichts und nutzen wissenschaftliche Erkenntnisse über die Rolle der Lehrperson und den Lernprozess. Diese Ansätze nehmen Kinder zunächst als „Philosophen in der Ausbildung“ in den Blick, berücksichtigen, wie Kinder lernen und welche Schwierigkeiten sie dabei haben – er konzentriert sich weniger auf das Fachwissen der Lehrperson im Hinblick auf einen philosophischen Kanon und auf die Präsentation des Lehrstoffs. Wichtig ist vielmehr, wie eine Lehrperson mit einer Ausbildung sowohl in didaktischer als auch in philosophischer Hinsicht Schülern dabei helfen kann, Hindernisse zu beseitigen, insbesondere die häufige Pseudogewissheit von Kindern in Bezug auf ihre Ansichten. Ansätze in P4C haben mehr damit zu tun, wie wir lernen zu philosophieren, als damit, wie Philosophie zu lehren ist.

### Eine Frage des Lernens: Ist das Gespräch das wichtigste Mittel?

Viele P4C-Unterrichtspraktiken basieren auf Klassengesprächen. Tatsächlich ist das Gespräch die am weitesten verbreitete philosophische Unterrichtsmethode, im Gegensatz zur institutionalisierten Bildung im Allgemeinen, in der – insbesondere ab der Sekundarstufe – Unterrichtsstoff üblicherweise durch den Lehrer vorgestellt wird. Ist die Dominanz der Unterrichtsform „Gespräch“ historisch, gesellschaftlich oder psychologisch kontingent oder ist diese Dominanz auf die Disziplin der Philosophie unmittelbar selbst zurückzuführen? Sind die Forschungsgemeinschaft (*community of enquiry*) und die philosophisch angeleitete Diskussion<sup>14</sup> beliebige Methoden des Philosophierenlernens oder manifestiert sich in ihnen die natürliche Art und Weise, wie wir uns angewöhnen, kritisch zu denken? Lernen wir nur durch die unmittelbare Konfrontation mit den divergierenden Ansichten anderer, uns mit unserem eigenen Selbst auseinander zu setzen – „sich selbst als einen anderen zu sehen“, wie es der französische Philosoph Paul Ricoeur nannte, bzw., wie es einst Platon formuliert hat, in einen „Dialog der Seele mit sich selbst“ einzutreten?

Einige Kritiker bestreiten energisch, dass die Lehrform des Gesprächs begründet und zulässig sei. Sie betrachten mündliche Kommunikation in der philosophischen Ausbildung als zweitrangig im Vergleich zur Textlektüre und zu schriftlichem Arbeiten. Klassengespräche gelten hier als oberflächliche Unterrichtsform, als ernsthafte Ausbildung werden Vorlesungen und Erläuterungen eines Philosophieprofessors angesehen. Auch die Entwicklungspsychologie in der Person von Jacques Lévine äußert Vorbehalte: Ihm zufolge lassen Gespräche mit zu jungen Kindern diesen nicht genug Zeit, eigene Ansichten zu entwickeln, weil sie zu sehr damit beschäftigt seien, auf die Ansichten der anderen Kinder zu reagieren. Die begrifflichen und argumentativen Anforderungen eines philosophisch angeleiteten Gesprächs würden die vorläufigen, tastenden Ideen eines Kindes direkt, wie in einem Kurzschluss, zu komplexen Gedanken führen. Dass ein Gespräch demokratisch geführt wird, genügt demzufolge nicht, um die philosophischen Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln: Damit ein Gespräch philosophisch lehrreich sein könne, müssten bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Dazu gehört, zum rationalen Denken zu ermutigen, kooperative Forschungsgemeinschaften, d. h. Sinnbilder einer Diskursethik auf der Grundlage des „kommunikativen Handelns“ gemäß Habermas, zu gründen und schließlich der authentische Wunsch, Wahrheit zu teilen und mitzuteilen. Die übliche Antwort auf diese Art von Kritik verweist darauf, dass das Gespräch nur eine mögliche Lehr-

---

14 Siehe Abschnitt III in diesem Kapitel.

methode sei, wengleich auch eine besonders hilfreiche für die Arbeit mit Kindern und Schülern in persönlichen oder schulischen Problemlagen. Das Klassengespräch wird hier als der Interaktionsprozess einer Gruppe verstanden, der durch einen Lehrer gelenkt wird und der mündlichen Austausch über einen definierten Gesprächsgegenstand umfasst. Solche Gespräche können viele, oft eng miteinander verbundene philosophische Ziele haben. Hierzu gehören das Erforschen des Wesens des Gesprächsgegenstandes, meist durch Fragen; das Ermuntern der Kindern zum intensiven Nachdenken über komplexe philosophische Fragen; die Entwicklung der Fähigkeiten der Kinder, Fragen zu stellen und anderen durchdacht und rational, anstatt emotional und intuitiv zu antworten; sowie die Förderung einer kommunikativen Ethik, die auf dem kooperativen Ansatz zur Lösung komplexer und kontroverser Menschheitsprobleme beruht.

## 2) Die Frage nach der Rolle der Lehrers

### Wie viel Anleitung sollten Lehrer geben?

Die Rolle des Lehrers ist unter den Lehrerausbildern, Wissenschaftlern und P4C-Experten eine häufig diskutierte Frage. Es gibt mehrere Schulen: Einige berufen sich auf die Maieutik, ihnen zufolge sollte die Lehrperson einen Dialog vollständig kontrollieren und den Schülern bei der „Geburt“ ihrer Ideen behilflich sein, indem diese auf die von ihr gestellten Fragen antworten, so zum Beispiel Oscar Brenifier zufolge.<sup>15</sup> Andere wie Anne Lalanne meinen, dass die Lehrperson die Diskussionen mit den Schülern aktiv leiten sollte, wobei die Interaktion weniger wichtig sei als die Aneignung der Gewohnheit rationalen Debattierens.<sup>16</sup> Wieder andere wie Jacques Lévine bevorzugen ein Modell, in dem allein die Kinder untereinander sprechen und die Lehrperson stumm beobachtet, mit dem Ziel, dass Kinder selbständig ihre Identität als denkende Lebewesen entwickeln können.<sup>17</sup> Noch einmal andere wie Jean-Francois Chazerans treten ein für eine prozesshafte Erzeugung eines Dialogs von Gleichberechtigten, in dem die Kinder schrittweise mehr und mehr miteinander interagieren, nämlich im gleichen Maße, wie sich der Diskussionsleiter zurückzieht.<sup>18</sup> Schließlich befürworten wieder andere wie Matthew Lipman eine Methode, deren entscheidende Zielsetzung die Demokratie ist: Hier werden den Schülern genaue

<sup>15</sup> Siehe Abschnitt III in diesem Kapitel.

<sup>16</sup> Siehe Abschnitt III in diesem Kapitel.

<sup>17</sup> Siehe Abschnitt III in diesem Kapitel.

<sup>18</sup> <http://pratiquesphilo.free.fr>

Rollen zugewiesen und die Diskussion findet in einem kontrollierten schulischen Umfeld statt.

### Wie viele Vorgaben sollte die Lehrperson machen?

Im traditionellen Lehrmodell der Philosophie sind Unterweisung und Wissensvermittlung vorrangig. Von höchstem Interesse ist der Unterrichtsstoff, d.h. der philosophische Inhalt. Die Lehrperson konzentriert sich etwa auf die Vermittlung bestimmter philosophischer Lehrmeinungen und Denkschulen oder stellt die Philosophiegeschichte vor. Zudem kann die Lehrperson einen philosophischen Gedankengang als Beispiel für den Prozess des philosophischen Denkens entwickeln oder die Texte ausgewählter Autoren bzw. beispielhafter großer Denker erläutern. Nach diesem Lehrmodell ist es die Aufgabe der Lehrperson, bestimmte philosophische Probleme aufzuzeigen und zu erklären, warum bestimmte Autoren diese oder jene Antwort gegeben haben, wodurch sie den Schülern mögliche Anhaltspunkte bietet, um eigenständig weiterzudenken.

Jüngere Kinder können einem Unterricht, der sich ausschließlich auf die Vermittlung philosophischer Lehrmeinungen und der Werke der großen Philosophen beschränkt, jedoch nicht folgen. Daher setzt P4C auf Problemlösekompetenz, zielt weniger auf Lehrmeinungen ab und versucht, Kindern Denken beizubringen. Hierbei ist Fragen wichtiger als das Wissen der richtigen Antworten, weil Kinder lernen sollen, durch das In-Frage-Stellen der eigenen Ansichten und Argumente intensiv nachzudenken. Daher sollte der Lehrer nicht vorzeitig durch das Vorgeben von Antworten eine laufende Diskussion beenden oder unnötig Grenzen setzen. Noch weniger sollte er *die* Antwort vorgeben, weil dies das Fragen und Forschen der Kinder bzw. der Gruppe abrupt beenden würde. Im Kern sind sich P4C-Experten einig, dass Fragen unbeantwortet bleiben sollten, um so die Schüler zur Entwicklung eigener Lösungen zu ermutigen. Dies ähnelt dem sokratischen Modell aus Platons *Symposium*: Als der schöne Alkibiades Sokrates im Austausch für Sokrates' Weisheit seinen Körper anbietet, lehnt Sokrates dies ab und schickt ihn mit der Behauptung zu Agathon, dass er lediglich wisse, dass er nichts wisse („Ich weiß nämlich nur eine Sache – dass ich nichts weiß“<sup>19</sup>). Wie aber können wir ein solches philosophisches Nichtwissen vermitteln, außer indem wir zulassen, dass es in der Form des Wunsches nach Wissen

---

19 Anmerkung der Übersetzer: Klassischer Bezugspunkt für dieses wiederkehrende sokratische Motiv ist der Beginn der „Apologie“ (21d).

im Umlauf bleibt?<sup>20</sup> Dazu braucht die Lehrperson zwei Eigenschaften: Einerseits Bescheidenheit im Hinblick auf den Besitz der Wahrheit; die Lehrperson demonstriert diese Eigenschaft durch eigenes fortlaufendes Suchen nach Antworten auf die Rätsel der *conditio humana* und zeigt deshalb Interesse an den Antworten der Schüler auf diese Fragen. Andererseits muss die Lehrperson die Bedeutung des Strebens nach Wahrheit betonen, indem sie die Anfechtbarkeit der Aussagen im Verlauf des Klassengesprächs herausstellt und das kollektive Suchen nach Wahrheit fortwährend betont. Dies verleiht dem angestrebten Wissen einen kooperativen und undogmatischen Status, weil es im Fortschritt des Diskussionsverlaufs durch die kritische Prüfung der *doxa* (überkommenen Meinung) konstruiert wird.

Manche Autoren weisen darauf hin, dass die Lehrperson durchaus unter bestimmten Bedingungen in die Diskussion eingreifen kann.<sup>21</sup> Denn selbst wenn vom Standpunkt des Wissens zwischen Lehrer und Schüler eine Asymmetrie herrscht, besteht vom Standpunkt des gemeinsamen Strebens nach Wahrheit Gleichheit. Warum also sollte der Lehrer von der Verpflichtung zu einer Ethik des Kommunizierens ausgenommen werden? Auch sollten Lehrer ihre Diskussionsbeiträge als Vorschläge und nicht als ihre eigenen Überzeugungen präsentieren, um die Gedanken der Schüler hinsichtlich des Unterrichtsstoffes nicht von vornherein zu hemmen. Rousseau nannte dies einen pädagogischen Kniff, einen Trick zum Wohl der Schüler, in diesem Fall zu ihrem philosophischen Wohl. Die Meinungen darüber, wie viele Vorgaben die Lehrperson machen sollte, reichen somit von dem traditionellen inhaltsbasierten Ansatz bis hin zu einer Position mit weit weniger Vorgaben, der zufolge die Lehrperson zwar einen eigenen Standpunkt vertreten darf, ohne jedoch dadurch die Gedanken der Schüler zu ersetzen.

---

20 Analog zu diesem sokratischen Wissensverständnis vertritt der französische Psychoanalytiker Jacques Lacan die Ansicht, dass der „dumme Lehrer“ den Wunsch nach Philosophie anregt, indem er die Lösung von Fragen angesichts von offensichtlicher Unkenntnis der Schüler verweigert. Aus philosophiedidaktischen Gründen sucht er nicht nach Lösungen und wartet nicht auf die richtige Antwort der Schüler, weil aus einer solchen Haltung heraus der Schüler die vom Lehrer erwartete Antwort geben würde und nicht – wie es das unabhängige Denken erfordern würde – die Antwort, welche der Schüler von sich aus geben würde.

21 Pierre Usclat, *Le rôle du Maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas*. Dissertation, Université de Montpellier 3, France.

### 3) Die Frage nach der Ausbildung der Lehrpersonen

Eine Schwierigkeit bei der Einführung innovativer Unterrichtsansätze in der Philosophie an den Vor- und Grundschulen ist, dass das dortige Lehrpersonal – eben genau weil es sich um Innovationen handelt – in P4C selten gut ausgebildet ist. Da Philosophie üblicherweise kein integraler Bestandteil der Lehrerbildung ist, wird P4C zumeist freiwillig und oft nur an privaten bzw. unabhängigen Schulen und Einrichtungen angeboten.

#### Eine akademische Ausbildung in Philosophie?

In der philosophischen Ausbildung wird den Studenten typischerweise Wissen über die großen philosophischen Texte der Geschichte des westlichen Denkens eingetrichtert. Philosophische Ausbildungsgänge konzentrieren sich traditionell auf die bedeutenden Lehrmeinungen und die Philosophiegeschichte und bieten nur selten problemlösungsorientierte Ansätze mit dem Ziel der Untersuchung philosophischer Fragen oder dem Unterrichten von Schülern zur Fähigkeit, selbst Fragen und Antworten formulieren zu können. Solche weniger üblichen Unterrichtsmethoden kommen jedoch dem Modell von P4C am nächsten. In Anbetracht von Lehrern, deren philosophische Sachkenntnis sich allenfalls darauf beschränkt, was ihnen in ihrer eigenen Schulzeit in den Sekundarstufen beigebracht worden ist, wird gewöhnlich vorgeschlagen, diesen Lehrern klassische akademische Ausbildungselemente zu vermitteln (mit Schwerpunkt auf philosophische Theorien, Texte und große Philosophen). Diese Lösung des Ausbildungsproblems läuft im Wesentlichen darauf hinaus, der Lehrperson einen philosophischen Wissenskanon, einen Kanon der philosophischen Ideen und ein bestimmtes philosophisches Erbe zu vermitteln. Ein solcher Ansatz ist jedoch nur von begrenztem Nutzen, weil philosophisches Wissen zu besitzen nicht das Gleiche heißt wie Philosophieren gelernt zu haben. Lehrer müssen ebenfalls Philosophieren lernen, wenn sie den Schülern diese Fähigkeit beibringen wollen. Die Frage, wie man darin unterrichtet werden kann zu philosophieren, betrifft somit gleichermaßen Schüler *und* Lehrer.

Ist eine akademische Ausbildung dann tatsächlich nötig? In diesem Punkt gehen die Ansichten auseinander. Matthew Lipmans zentrales Anliegen ist, dass Lehrpersonen die Entstehung einer Forschungsgemeinschaft (*community of enquiry*) erfolgreich steuern können müssen; vielleicht ist es aber noch wichtiger, wie Jacques Lévine betont, den Kindern Gelegenheit zu geben, sich einen kritischen Denkstil anzueignen. Andere stellen grundsätzlich in Frage, ob eine akademische Ausbildung in der Philosophie für das Lehrpersonal überhaupt relevant ist, da die Kinder nicht die großen

Autoren kennen lernen, sondern sie zum reflektierten Nachdenken geführt werden sollen. Debattiert wird auch die Frage, ob man ohne das Wissen philosophischer Werke lernen kann zu philosophieren. Diesem Argument folgen hieße, erst ab deutlich höherem Alter das Philosophieren lernen zu können. Andere wiederum meinen, dass es das Wichtigste sei, ein Umfeld zu schaffen, das es gestattet, natürlich auftretende Fragen zu stellen, und so die Schüler dazu ermutigt, eigene Gedanken vernünftig zu formulieren. Die Aufgabe der Lehrperson bestünde dann darin, diesen Prozess zu unterstützen, indem sie den Schülerinnen und Schülern dabei hilft, ihre Fragen gemeinsam in einer Gruppe systematisch und rational zu behandeln.

### Eine didaktische Ausbildung in philosophischen Fähigkeiten?

Der Beruf des Lehrers/der Lehrerin besteht darin zu wissen, wie man unterrichtet. Daher muss die Lehrperson während der Ausbildung eine Reihe besonderer Fähigkeiten erwerben. Dieses Thema wird von solchen Philosophen ignoriert, die behaupten, dass zum Unterrichten lediglich inhaltliches Wissen gebraucht werde („lehren“ hieße dann „darlegen, was man weiß“). Folglich wäre eine akademische Ausbildung im Lehrfach Philosophie notwendig und hinreichend, der Rest reine Pädagogik: Eine Verfälschung der philosophischen Bildung, verübt durch die Erziehungswissenschaft. Andere machen sich im Gegensatz dazu stark für eine doppelte Identität des P4C-Lehrpersonals. Für sie ist die Identität des Philosophielehrers einerseits eine fachlich-philosophische, weil Philosophie der Lehrgegenstand ist, andererseits aber auch eine pädagogische, weil der Philosophieunterricht ebenso eine Frage des Unterrichtens als solches ist. Die Frage nach den Fähigkeiten der Lehrperson kommt auf zwei Ebenen daher: Auf der einen Seite ist sie abhängig von den jeweiligen Begriffen der Philosophie, wie man Philosophie lernt, von der Kindheit und ihrem kognitiven Potential sowie von der Rolle des Lehrers, besonders hinsichtlich dessen Beziehung zu den Ideen und Fragen der Schüler. Auf der anderen Seite ist sie ebenso davon abhängig, welche besonderen Lehrmethoden der Lehrer verwenden sollte. P4C-Experten zufolge gehören zu diesen Methoden mündliche und/oder schriftliche Techniken, die Schilderung moralischer Dilemmata, das Zustandebringen einer Forschungsgemeinschaft (*community of enquiry*), das Anstoßen von Debatten mit gleichzeitig philosophischen und demokratischen Zielen, das Mitwirken an Sokra-

tischen Dialogen oder auch das Stellen philosophischer Fragen in den Klassen bzw. Schülergruppen.<sup>22</sup>

### Eine pädagogische Ausbildung im Debattieren?

Einige Autoren stellen in Frage, dass Kinder tatsächlich durch Gruppendiskussionen lernen können zu philosophieren. Sie verweisen dabei insbesondere auf die Schwierigkeit der Lehrmethode „Gespräch“ in großen Gruppen – eine Schwierigkeit, die in Klassen mit Kindern mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und mit sehr unterschiedlichem Entwicklungsniveau noch zunimmt. Sie wenden zudem ein, dass mündlich artikuliert Ideen weniger prägnant und entwickelt seien als schriftlich formulierte. Die Fürsprecher einer Philosophie für Kinder entgegen, dass diese plausible Beschreibung der Schwierigkeiten auf diesem Feld wichtig ist, weil sie genau die Hürden aufliste, die eine erfolgreiche P4C-Lernpraxis überwinden muss. Genau deshalb, weil Schüler einander nicht immer zuhören, sollte ihnen eine Ethik des Kommunizierens beigebracht werden. Genau deshalb, weil sich Schüler in ihren Argumenten auf Beispiele beschränken, müssen sie darin unterrichtet werden, auf gemeinsame Merkmale und zugrunde liegende Begrifflichkeiten zu achten, die durch die Beispiele illustriert werden. Nur dadurch kann das wichtigste Lernziel von P4C, nämlich durch und in Gesprächen philosophisch denken zu lernen, verwirklicht werden.

Ein philosophisches Gespräch zu leiten oder zu Stande zu bringen, ist nicht leicht, weil zwei unterschiedliche Dimensionen auseinander zu halten sind: Die *Methode*, die allgemeine Frage nach der Steuerung eines Gesprächs, und der *Inhalt*, das Steuern der philosophischen Richtung des Gesprächs. Ein solches Gespräch setzt daher bestimmte Fähigkeiten seitens der Lehrperson voraus, weil der Lehrer die Gruppendynamik kontrollieren muss und dabei zugleich die Dynamik positiv anfeuern sowie

---

22 Ein Beispiel: Wenn das Philosophieren didaktisch als Prozess definiert wird, der zwei oder mehr Personen umfasst und der auf Wahrheit abzielt, wäre es Aufgabe der Lehrperson, die Schüler auf verschiedene Problemstellungen, Ideen und Argumente hinzuweisen. Vom Standpunkt einer kognitivistischen Konzeption des Lernens würde man hingegen besonders auf die Meinungsäußerung der Schüler achten, in denen sie ihre eigenen Ansichten als Repräsentation ihrer Sicht der Welt ausdrücken. Ein konstruktivistischer Ansatz würde sich darauf konzentrieren, wie die Schüler, indem sie ihren eigenen, ganz persönlichen Gedankengang verfolgen, für sich selbst ein umfassenderes Verständnis der diskutierten Fragestellung gewinnen. Einem sozial-konstruktivistischen Ansatz zufolge würde man für Lernsituationen sorgen, in denen die Ansichten der Schüler denen der Mitschüler, etwa in einer Diskussion, gegenübergestellt werden.

die psychologische und soziologische Richtung im Auge haben muss. Die soziale Praxis der Demokratie stellt dazu regulative Prinzipien zur Verfügung, die in der Klasse zur Schaffung eines öffentlichen Diskussionsraums genutzt werden können. Dazu gehören die Anerkennung des allgemeinen Rechts auf freie Meinungsäußerung, besonders derjenigen, die eine Minderheit bilden; die Möglichkeit des schriftlichen Festhaltens des Verlaufs des Klassengesprächs durch Bestimmung eines Protokollanten; sowie Verfahren zu Koordination einer Vielzahl von Wortmeldungen, etwa durch die Bestimmung eines Moderators als Vorsitzenden, oder die Übereinkunft über Regeln über gleichzeitiges Sprechen oder eine Sprecherreihenfolge, so dass allen Sprechern gleicher Respekt zuerkannt wird und diejenigen Priorität erhalten, die zuvor weniger gesprochen haben als andere.

In einem solchermaßen vorbereiteten Gespräch lernen Schüler demokratische Verfahren zur Förderung eines kollektiven, rationalen Dialogs. Die Herausforderung an die Lehrperson besteht darin, diese Funktionen und Regeln so einzuführen, dass die Kinder deren Zweck erkennen. Noch besser ist es, wenn eine Einigung über solche Kommunikationsregeln von der Klasse selbst erzielt wird. In jedem Fall verleiht die philosophische Zielsetzung dem Klassengespräch eine besondere Form: Die Gruppe wird in ihm zu einem intellektuellen Kollektiv, zu einer Forschungsgemeinschaft (*community of enquiry*). Wenn sich die Gruppe mit den Fragen der Kinder auseinandersetzt, welche oft die großen Rätsel der *conditio humana* umkreisen, geht es nicht darum, andere zu überzeugen oder ein Wortgefecht zu gewinnen, sondern darum, gemeinsam nach Antworten zu suchen und in einem auf Ideen und nicht auf Gewalt beruhenden Verhältnis zusammenzuarbeiten, in dem der Gegenüber ein unersetzlicher Partner und kein Gegner ist beim Versuch, Dinge klarer zu sehen. Dem Recht, seine Meinung (*doxa*) zu sagen, steht dabei die Pflicht gegenüber, rationale Argumente vorzubringen, so dass ein jeder Einwand ein intellektuelles Geschenk und kein aggressiver Akt ist. Deshalb werden der Lehrperson bestimmte Fähigkeiten abverlangt, z. B. die intellektuelle Neugier der Kinder zu wecken und eine Ethik des Miteinandersprechens, gemeinsames Infragestellen und Nachdenken sowie logische Denkprozesse zu kultivieren. Diese Fähigkeiten muss die Lehrperson während ihrer Aus- oder Fortbildung erwerben. Eine weit verbreitete Ausbildungsmethode konfrontiert Lehrpersonen mit der gleichen Situation, in die sie später die Schüler versetzen sollen (*Prinzip des Isomorphismus*). So verstehen sie die Lernziele besser und erfahren die Grundsätze von P4C in praktischer Anwendung, inklusive möglicher Schwierigkeiten und Strategien, um diese zu überwinden. Eine metakognitive Phase im Anschluss an die praktische Übung ermöglicht es den künftigen Lehrern, ihre unmittelbaren Empfindungen während der Diskussion zu reflektieren, den ihnen

abverlangten Denkprozess darzustellen sowie die während der Übung eingesetzten Lehrmethoden und -prozesse zu bewerten.

#### 4) Eine Frage der Innovation: Fördern, experimentieren, institutionalisieren?

Eine Schlüsselfrage in der P4C-Debatte lautet, wie die theoretischen und didaktischen Neuerungen im Rahmen von offiziellen Pilotversuchsreihen umgesetzt und letztendlich als neue Unterrichtspraktiken in den Lehrplänen institutionalisiert werden können. Mit anderen Worten, wie kann der Schritt von der *Innovation* zur *Institution* gelingen? Wie können greifbare Veränderungen in nationalen Bildungssystemen gelingen? Die Institutionalisierung von P4C an Vor- und Grundschulen ist ein äußerst interessanter Vorschlag und einige Staaten sind recht weit im Umsetzungsprozess. Ein großer Vorteil der Primarstufe liegt in der Schulpflicht, die Primarstufe bietet allen Kindern einen Ort, an dem sie die für sie wichtigen Fragen stellen können, an dem sie den Geist der Philosophie schon in einem frühen Alter erfahren können, an dem sie, vom Durst nach Wahrheit angetrieben, Geschmack an rationaler Analyse finden können. Hier können sie die entscheidenden Verstandeswerkzeuge entwickeln, die sie als Individuen brauchen werden, um ihr Leben besser zu verstehen, es besser zu führen und als Bürger einen Beitrag zum öffentlichen Leben zu leisten, die Demokratie zu unterstützen und irreführender Propaganda zu widerstehen. P4C sollte daher nicht nur der Findigkeit und dem Engagement lokaler Initiativen überlassen werden. Dies hätte zur Folge, dass vielen Kindern eine sehr wichtige Lernerfahrung vorenthalten bliebe. Eine allgemeine Einführung von P4C-Praktiken würde vielmehr eine gemeinsame Kultur des kritischen und kreativen Denkens fördern. Die Einführung eines neuen Unterrichtsfaches an den Grundschulen setzt jedoch die Entwicklung eines wirksamen und kohärenten Programms zur Ausbildung der Lehrer in den einschlägigen Lehrtechniken und Lernzielen voraus. Ein solches Programm müsste in die Grundausbildung des Lehrpersonals und die berufsbegleitende Weiterbildung aufgenommen werden.

Anstelle einer allgemeinverbindlichen Einführung von P4C als Fach in die nationalen oder Landesbildungssysteme scheinen sich jedoch einige wenige Befürworter von P4C darauf beschränken zu wollen, lediglich ein gewisses Maß an offizieller Anerkennung für diese innovativen Lehrtechniken einzufordern. Diese Experten empfinden es als heiklen Widerspruch, institutionell als Forderung zu verankern, Kindern eigenständiges Denken beizubringen. Zudem sind diese Experten besorgt,

dass eine von oben angestoßene Reform viel Widerstand hervorrufen könnte und dass die einhergehende Standardisierung dem gegenwärtigen Klima abträglich sein könnte, in welchem eine erfreuliche Vielfalt praktischer Ansätze vorherrscht und in welchem P4C getragen wird von dem Enthusiasmus einzelner Lehrer und dem Interesse der Kinder an einer von ihren übrigen Schulfächern so verschiedenen Aktivität.

Jede größere Neuerung rüttelt ein System auf und stellt überkommene Vorstellungen in Frage. Dies gilt auch für P4C, die mit einer Vielzahl von Traditionen bricht, sowohl im Hinblick auf die Philosophielehre als auch im Hinblick auf gewohnte Lehrmethoden und die Unterrichtskultur in der Primarstufe. Kinder im Philosophieren zu unterrichten, ist eine in der Menschheitsgeschichte neue Praxis, obwohl dies nicht unbedingt für die Idee selbst gilt. Die Philosophie für Kinder ist eine gerade einmal 35 Jahre alte Erscheinung. Aber diese Praxis des späten 20. Jahrhunderts vereint eine Vielzahl von grundlegenden und konvergenten geistesgeschichtlichen Entwicklungen aus mehreren Jahrhunderten: Das neue Interesse an demokratischen Idealen im 18. Jahrhundert führte zum Begriff der freien Meinungsäußerung und zum Ruf nach öffentlichen Räumen für freie Debatten. Es fand ein Paradigmenwechsel in unserem Begriff von Kindheit statt, dem die Arbeiten Rousseaus zugrunde liegen und der im 20. Jahrhundert im *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* seinen höchsten Ausdruck fand. Schrittweise hat sich im 20. Jahrhundert ein neues Erziehungsideal weltweit verbreitet, das mit traditionellen Erziehungsmethoden bricht und handlungsorientierte Ansätze in der Primarstufe fordert. Schließlich hat die Erziehungswissenschaft im Laufe der letzten Jahrzehnte zu einem besseren Verständnis des Lehr- und Lernprozesses geführt, indem sie kognitivistische, konstruktivistische und sozio-konstruktivistische Theorien des Lernens zusammenführte.

## II. Förderung philosophischer Unterrichtspraktiken in der Vor- und Grundschule: Hinweise und Möglichkeiten der Umsetzung

Die UNESCO hat sich stets weltweit für die Stärkung der Philosophielehre eingesetzt und dort zu ihrer Einführung aufgerufen, wo es sie zuvor nicht gab. Im März 1998 hat eine Expertenkonferenz der UNESCO gezielte Empfehlungen zur Philosophie für Kinder unterbreitet.<sup>23</sup>

### 1) Was steht auf dem Spiel? Um welche Werte geht es?

Philosophie für Kinder (P4C) wird mit einer Reihe von Werten und Prinzipien in Verbindung gebracht, welche ihr sowohl eine erzieherische als auch eine politische Bedeutung verleihen. Sechs Schlüsselwerte sind kennzeichnend:

#### Eigenständiges Denken

Ein Hauptanliegen der P4C ist die Entwicklung logischen Denkens und eines kritischen Geists sowie die Befähigung zum eigenständigen Denken bei Kindern und Jugendlichen. Teils können solche Fähigkeiten durch die Übung der Vernunft in der naturwissenschaftlichen Herangehensweise und durch die Strenge wissenschaftlichen Beweisens erlernt werden. Wenn es jedoch um existenzielle, ethische, politische, ästhetische, ontologische oder metaphysische Fragen geht, die nicht naturwissenschaftlich beantwortet werden können, sind wir auf eigenständiges Denken,

---

23 "At the close of the discussion, the participants adopted the following recommendations: We recognize and assert the importance of philosophy for democracy. The way in which philosophy should be incorporated into education depends on the various cultures, the various education systems and personal educational choices. We recommend: 1) That information on groups and projects for introducing children to the philosophical activities existing in different countries be sought and collected, 2) That this information be assembled with a view to disseminating it, and that philosophical and pedagogical analysis of such experiments be encouraged; 3) That philosophical activities be developed with children as early as primary school and that symposia be held for the purpose of comparing experience and engaging in philosophical reflection thereon; 4) That the presence, development and extension of philosophy be encouraged in secondary school curricula; 5) That philosophy training for primary- and secondary-school teachers be promoted." *Philosophy for Children: Meeting of Experts*, 26–27 March 1998. UNESCO, 1998, p. 29.

auf problemlösungs- und begriffsorientierte Verfahren sowie auf das rational-argumentative Rechtfertigen von Überzeugungen angewiesen. Genau dies sind philosophische Fähigkeiten.

### Staatsbürgerliche Erziehung

Forschungsgemeinschaften (*communities of enquiry*) und philosophische Klassengespräche sind Formen des Debattierens. Da es keine Demokratie ohne Debatten gibt, läuft das schulische Erlernen der Debattierfähigkeit auf eine Erziehung in demokratischem Staatsbürgertum hinaus. Zudem ist die Entwicklung kritischen Denkens bei Schülerinnen und Schülern von grundlegender Bedeutung für Demokratien, die auf dem Recht zur freien Meinungsäußerung auch von Minderheitenmeinungen und der Konfrontation von Meinungen im öffentlichen Raum beruhen. In der Schule eigenständiges Denken lernen macht mit Gedankenfreiheit vertraut und schärft die Urteilsfähigkeit, beides unschätzbare Fähigkeiten für die Schülerinnen und Schüler als Bürger eines demokratischen Gemeinwesens. Lernen, sich in rational geführte Debatten einzubringen und durch intellektuellen Austausch zu philosophieren, ist eine wichtige Voraussetzung für ein verantwortungsvolles Staatsbürgertum. Dies macht den Bürger zum Demokraten, der im Zusammenleben mit anderen auf Vernunft und Wahrheit aus ist und an demokratische Debatten ethische und intellektuelle Ansprüche stellt. Hier zeigt sich das innere Band zwischen Kindheit, Philosophie und Demokratie.

### Persönlichkeitsentwicklung der Kinder

Logisches Denken lernen ist ein wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Indem sie erfahren, was es heißt, ein denkendes Subjekt zu sein, wird ihnen ihr Menschsein bewusst. In rational geführten Gesprächen erfahren sie zudem, wie sie ihre Meinung vor einer Gruppe artikulieren und verteidigen können und dass ihren Ideen zugehört wird. Solche Erfahrungen können ihr Selbstbewusstsein stärken. Indem sie sich in rational geführte Gespräche mit Gleichaltrigen einbringen, können Kinder lernen unterschiedlicher Meinung zu sein, ohne sich bekämpfen zu müssen. So machen sie die Erfahrung eines friedlichen Miteinanders, in dem Meinungsunterschiede nicht in emotionalen Streit umschlagen, in dem man sich gegenseitig zuhört und in dem man Unterschiede respektiert.

### Sprach-, Sprech- und Debattierkompetenz

„Denken durch Sprechen“, insbesondere in Gruppengesprächen, fördert die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, weil sie durch soziale, intellektuelle und verbale Inter-

aktion lernen, ihre Gedanken zu formulieren, bevor sie sie artikulieren. In einem philosophischen Gespräch wird Sprache zu einem Werkzeug des Denkens, das sich zusammen und in Verbindung mit dem Denken des Kindes weiterentwickelt. Indem sie sich um Entwicklung und Ausdruck ihrer Gedanken bemühen, lernen die Kinder die Bedeutung von Genauigkeit im sprachlichen Ausdruck.

### Ein neuer Philosophiebegriff

Vom philosophischen Standpunkt aus führt die Anregung von Kindern zum kritischen Denken zu einer Neudefinition des „Philosophierens“ – eine konzeptionelle Neufassung, wie das Philosophieren beginnt, was sein Wesen ist und unter welchen Bedingungen es stattfindet. So hat etwa in Frankreich die Verwendung des Wortes „Philosophie“ zur Beschreibung dieser neuen Unterrichtspraktiken unter den Philosophen zu einer Debatte darüber geführt, ob es sich bei P4C überhaupt um Philosophie handle. Nicht jedes gedankliche Reflektieren sei ja notwendigerweise philosophischer Natur. Dies führt uns zu der Frage zurück: „Was ist Philosophie?“ Wie definieren wir „Philosophie“ und „Philosophieren“?

### Eine kindgerechte Didaktik

Die Entwicklung einer Didaktik der Philosophie für Kinder ist ein Unterfangen voller Herausforderungen. Traditionelle Lehrmethoden sind wenig hilfreich: Es ist unvorstellbar, Kinder in Philosophie durch akademische Vorlesungen, durch das Schreiben umfangreicher Essays oder auch durch das Analysieren der klassischen philosophischen Texte zu unterrichten. Wir können höchstens versuchen, ihnen beizubringen, wie man philosophiert und sie zum Nachdenken bewegen: über ihr Selbstverständnis, ihr Verhältnis zu anderen und ihre Umwelt.

## 2) Welche Art von Institutionalisierung?

### Förderung kultureller und interkultureller Aspekte

Die unterschiedlichen Lehrmethoden und Unterrichtspraktiken, derer sich P4C bedient, traten in aussagekräftiger Form zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem bestimmten Land, in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA, zu Tage. Sie sind das Ergebnis der Arbeiten einer einzigen Person: Matthew Lipman. Seitdem haben sich die Methoden und Praktiken weltweit verbreitet. Dieser historische und geographische Ursprung scheint dem Aufkommen von P4C eine bestimmte kulturelle Note zu verleihen: P4C erscheint als eine Erfindung der westlichen Welt. Obwohl die Geschichte des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen erst noch

geschrieben werden muss, lassen sich jedoch viele weitere Beispiele für eine solche philosophische Praxis aus verschiedenen Weltteilen anführen. Im Westen notierte Platon die Dialoge von Sokrates mit Jugendlichen, wie im Dialog *Lysis*, und im Mittelalter hielten Schulen rhetorische und theologische Disputationen ab. Ebenso gut können die Debattentraditionen buddhistischer Klöster oder die traditionelle afrikanische Institution des „Palaver“, ein Debattier- und Konsensusprozess, genannt werden. Es stellt sich daher die Frage, wie eine beliebige Lehrmethode auf neue Umfelder ausgeweitet, dort angewandt und angepasst werden kann. Zu berücksichtigen sind nicht nur die wissenschaftlichen Voraussetzungen der Methode, sondern auch die psychologischen, pädagogischen, didaktischen und philosophischen Voraussetzungen. Zudem müssen wir berücksichtigen, dass sich aufgrund der Fortschritte der letzten 25 Jahren auf den Gebieten der kognitiven Psychologie, der Kinderpsychologie, der Sozialpsychologie und allgemein der Wissenschaft die Didaktik dieser Disziplinen ebenfalls signifikant weiterentwickelt hat.

Es geht es nicht darum, ein bestimmtes Kulturmodell anderen Völkern, Ländern oder Kulturen überzustülpen, sondern darum, aufgrund der gemeinsamen Zielsetzungen aller Unterzeichnerstaaten internationaler Abkommen weltweit solche Unterrichtspraktiken zu fördern, die eine Kultur des kritischen Denkens, eine Kultur des Dialogs und eine Kultur des Friedens begünstigen. Die Empfehlungen der vorliegenden Studie wurden so formuliert, dass sie an unterschiedliche kulturelle Kontexte und an die verschiedenen Bildungssysteme angepasst werden können. Die Theorie der Hybridisierung scheint in dieser Hinsicht Erfolg zu versprechen, weil sie zwischen einem abstrakten Universalismus und einem kulturellen Relativismus vermittelt und dabei ein Konzept der Universalität der Rechte betont, das zugleich die Pluralität der Kulturen dieser Welt berücksichtigt. In Anbetracht der unterschiedlichen Anstrengungen weltweit, P4C an den Vor- und Grundschule zu unterrichten, scheint der Einsatz einer flexiblen und breit gefächerten Strategie zur Förderung von P4C-Lehrmethoden geeignet und zeitgemäß. In Ländern ohne Praxis mit P4C könnte eine solche Strategie Anregungen umfassen, etwa durch einen Lehrerverband Initiativen auf diesem Gebiet zu entwickeln, finanzielle und andere Mittel für Pilotprojekte und Modellklassen bereitzustellen oder den Lehrplan um Methoden zu ergänzen, die der Entwicklung der Schüler förderlich sind und im Einklang mit dem Kernanliegen des jeweiligen Bildungssystems stehen.

**Förderung von Neuerungen innerhalb und außerhalb von Institutionen**  
Bisher waren philosophische Lehrmethoden in vielen nationalen Bildungssystemen kaum institutionalisiert. Zwar werden sie in jüngster Zeit in immer mehr Staaten

deutlich häufiger genutzt, dennoch kommt diesen Lehrmethoden in staatlichen Bildungssystemen oft nur eine untergeordnete Rolle zu, in aller Regel auf Anregung durch Universitäten, Gesellschaften, Verbänden und anderen Netzwerken. Diese philosophischen Lehrmethoden sind Ausdruck von Innovation und in vielen Ländern ein Bruch mit traditionellen Lehrpraktiken. Von einem zentralistischen Standpunkt aus, der oft Zwang zur allzu großer Konformität erzeugt, kann Innovation als Störfaktor gesehen werden. Wo ein Bildungssystem auf einer solchen Sichtweise beharrt, beraubt es sich der Fähigkeit, sich von innen heraus zu reformieren und neue Ideen aufzunehmen. Innovationen können der Katalysator für Reformprozesse in einem nationalen oder Landesbildungssystem sein, weil – auch wenn sie nicht zu einem allgemeinen Paradigmenwechsel führen – sie neue Praktiken einführen, die von außen an das System herangetragen werden oder aus ihm selbst entstehen. Ein Innovationsprozess öffnet eine Luke, durch die ein abgeschottetes oder nicht funktionsfähiges Bildungssystem frische Luft atmen kann. Eine Handlungsoption könnte darin bestehen, die Einführung philosophischer Lehrtechniken in Grundschulen dort, wo es sie bisher noch nicht gibt, zu fördern und sie dort weiterzuentwickeln, wo sie bereits existieren. In beiden Fällen müssen ihr Nutzen und ihre Erfolgsaussichten so breit wie möglich beworben werden. In Staaten ohne Unterrichtspraxis in P4C sollte zumindest angestrebt werden, zunächst einfache kritische Denkübungen für Kinder einzuführen: Lokale Märchen und Legenden erlauben den Kindern, eigene Lesarten zu entwickeln, die im Anschluss miteinander diskutiert werden, ohne den Austausch durch Vorgabe der „richtigen“ Interpretation vorzeitig abzubrechen.

### Durchführung offizieller Modellversuche

Experimentieren bedeutet im Gegensatz zur Innovation die politische Entscheidung, neue Unterrichtspraktiken testweise in ein nationales Bildungssystem einzuführen. Modellversuchsprogramme erfordern eigene finanzielle Mittel sowie besondere Schulungen und werden in aller Regel gemäß einem exakten Ablaufplan und unter strenger Aufsicht durchgeführt. Neue Unterrichtsformen werden daraufhin ausgewertet, ob und wie sie möglicherweise ausgeweitet und bei Erfolg Bestandteil des offiziellen Lehrplans werden können.<sup>24</sup> Angesichts des weltweit wachsenden Interesses an der Aufnahme neuer philosophischer Unterrichtspraktiken in die Grundschul-Lehrpläne ist es an der Zeit, entsprechende offizielle Modellversuche anzustoßen, damit der Erfolg dieser Praktiken gemessen an nationalen Bildungszielen evaluiert werden kann.

---

24 Siehe das Beispiel Norwegens in Abschnitt III in diesem Kapitel.

### Institutionalisierung von Unterrichtsformen

Kennzeichnung, Förderung und Bewertung innovativer P4C-Praktiken auf dem Lehrniveau der Vor- und Grundschule können die ersten Schritte in solch einem Prozess sein. Die Durchführung offizieller Testläufe innerhalb eines nationalen Erziehungswesens ist ein weiterer Schritt und zugleich Ausdruck einer stärkeren politischen Verpflichtung. Die Institutionalisierung von P4C-Praktiken ist noch ehrgeiziger, weil sie unzweideutig anerkennt, dass jedes Kind die Möglichkeit haben sollte, in der Schule seine Fähigkeit zum reflektierten Denken zu entwickeln, und ein Recht auf Unterstützung dieses Lernprozesses haben sollte.

Es gibt mehrere Handlungsoptionen: Unterrichtspraktiken mit dem Ziel, Kinder im philosophischen Denken zu unterrichten, können zunächst fakultativ in einzelnen Grundschulen, in einzelnen Regionen oder als Teil bestimmter Lehrpläne eingeführt werden; in P4C ausgebildete Lehrpersonen können einzelne Unterrichtseinheiten geben etc. Die neuen Lehrmethoden können aber auch formal in das Bildungssystem eingeführt werden, wo sie dann alle Schüler einer Region, eines (Bundes-)Landes oder sogar des Gesamtstaates betreffen. Unabhängig von diesem methodischen Weg kann Philosophie entweder fachübergreifend als allgemeine Methodenreform oder als interdisziplinärer Teil einzelner Fächer eingeführt werden. Zum Beispiel kann philosophisches Nachdenken über Ästhetik in den Kunst-, Musik- oder Schauspielunterricht eingebunden werden, ethische Reflektionen in den Religionsunterricht bzw. in das Fach Ethik/Praktische Philosophie, politische Reflektionen in den Sozialkundeunterricht und philosophische Reflektionen über erkenntnistheoretische Fragen in den Sachkunde- bzw. Sprachunterricht. P4C kann ebenso gut in Form eines wöchentlichen Workshops stattfinden, wobei deren Länge vom Alter der Kinder abhängig sein sollte. Neben diesen Ansätzen können interessierten Schülern ergänzende Angebote gemacht werden, zum Beispiel die Einrichtung eines Philosophiekлубs an der Schule. Philosophische Veranstaltungen und Debatten könnten

zum Beispiel zusammen mit *UNESCO-Clubs*<sup>25</sup> oder mit *UNESCO-Projektschulen*<sup>26</sup> organisiert werden.

### Vorbereitung eines Lehrplans

Bei der institutionellen Umsetzung dieser Neuerungen ist darauf zu achten, wie sie in die Lehrpläne sämtlicher Jahrgänge integriert werden können. Ein stimmiger und jahrgangsübergreifender Ansatz ist nötig, um durch regelmäßige Übung die Fähigkeiten der Kinder zum eigenständigen und logischen Denken sowie zum exakten Argumentieren zu fördern. Es wäre bedauerlich, wenn Grundschüler in Forschungsgemeinschaften (*communities of enquiry*) philosophische Fragestellungen erarbeiteten und anschließend bis zur Sekundarstufe II oder zur Universität reflexives Denken nicht mehr üben könnten. In solch einem Fall fehlt das notwendige jahrgangsübergreifende Bindeglied, um den philosophischen Ansatz aus Fragen, begrifflichem Arbeiten und vernünftigem Argumentieren zu konsolidieren. Um P4C zu einem kontinuierlichen Bestandteil der Schullaufbahn der Kinder zu machen, bedarf es klar definierter Ziele, Methoden und Unterrichtsformen, Lehrbücher und anderer Lehrmaterialien. Dabei ist das jeweilige Alter der Schülerinnen und Schüler ebenso zu berücksichtigen wie ihre kognitiven Möglichkeiten, ihre altersspezifischen Erfahrungen und altersspezifische griffige Beispiele sowie ihre Befindlichkeiten und ihre Fantasie. All dies ist wichtig für die persönliche Entwicklung der Kinder und für die Einübung in eigenständiges, kritisches Denken. Dazu müssen viele unterschiedliche wissenschaftliche Erkenntnisse mobilisiert werden: Die kognitive Psychologie ebenso wie die Entwicklungs- und Sozialpsychologie, die Erziehungswissenschaften, das praktische Wissen aus P4C-Pilotprojekten sowie das Wissen über philosophische Lehrmethoden.

---

25 UNESCO-Clubs (in anderen Staaten unter dem Titel „UNESCO-Zentren“ und „UNESCO-Gesellschaften“ geführt) sind Vereinigungen von Menschen jeden Alters und jeden Hintergrunds, die sich den Idealen der UNESCO verpflichtet fühlen, wie sie in der *Verfassung der UNESCO* und in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* formuliert sind. UNESCO-Clubs engagieren sich für eine Erziehung zum Frieden und zur Gerechtigkeit ([www.unesco.org](http://www.unesco.org)). In Deutschland gibt es 2008 13 UNESCO-Clubs ([www.unesco-clubs.de](http://www.unesco-clubs.de)).

26 Das *UNESCO-Schulprojekt* wurde 1953 gegründet, um die Ziele der UNESCO in der Schulausbildung praktisch umzusetzen. Die Idee ist die Koordination von nationalen Netzwerken von Schulen, die Teil des jeweiligen nationalen Bildungssystems sind. Ziel ist es, weltweit das gegenseitige Verständnis zwischen Kindern und Jugendlichen zu verbessern, um Grundlagen für einen tragfähigen und dauerhaften Frieden zu schaffen (<http://portal.unesco.org/education>). In Deutschland gibt es 2008 etwa 180 UNESCO-Projektschulen ([www.ups-schulen.de](http://www.ups-schulen.de)).

Es kann passieren, dass in verschiedenen Altersstufen die gleichen philosophischen Fragen erörtert, aber unterschiedlich beantwortet werden. Der Grund dafür ist, dass sich die Fähigkeit zum philosophischen Denken mit dem Alter weiterentwickelt, mit größerer Erfahrung, durch präziseren Sprachgebrauch und durch die Fähigkeit, schwierigere Texte zu verstehen. Will man ein nationales oder Landesbildungssystem verbessern, ist dieses schrittweise Anwachsen der Fähigkeiten bei der Ausarbeitung kulturell angepasster Lehrpläne zu berücksichtigen: Der Inhalt muss stetig gewichtiger und tiefgründiger, die Schreib- und Leseanforderungen müssen stetig höher werden. Letzteres gilt insbesondere im Hinblick auf die zu behandelnden philosophischen Werke und Autoren.

### 3) Welche philosophischen Praktiken in Schulen sollten gefördert werden?

#### Vielfalt von pädagogischen und didaktischen Ansätzen

Grundsätzlich ist jede Unterrichtsmethode zu begrüßen, die die Fähigkeiten der Kinder fördert, eigenständig zu denken, unvoreingenommen und vorurteilslos zu sein, und Ideen in Frage zu stellen. Jede Methode braucht Unterstützung, die durch Vernunft aufgeklärt die Suche nach Sinn und Wahrheit begünstigt, die den Schülerinnen und Schülern den Wert des Fragens und den Wert der Einsicht in die tieferen Schichten eines Problems vermittelt, die ihnen die Ursprünge ihrer Ansichten bewusst werden lässt und sie zur Reflektion der Grundlagen dieser Ansichten befähigt. Philosophische Lernziele können mit unterschiedlichen Lehrmethoden und Lehrmaterialien erreicht werden. Tatsächlich läuft eine zu strikte Standardisierung philosophischer Unterrichtspraktiken gerade Gefahr, diese wirkungslos zu machen, weil dies die intellektuelle Freiheit des einzelnen Lehrers bedroht. So wie den Schüler die Freiheit zum eigenständigen Denken gewährt werden muss, weil ihnen niemand das Denken abnehmen kann, brauchen auch Lehrer eine ähnliche intellektuelle und pädagogische Freiheit, um situationsabhängig die richtigen Entscheidungen treffen zu können. Die Aufgabe des Lehrers ist nicht die Belehrung der Schüler, sondern ihnen dabei zu helfen, ihre eigenen Antworten über ihre Um- und Mitwelt zu entwickeln.

#### Einige praktische Ideen

Zu den möglichen Methoden sind der Austausch von Ideen, moralische Dilemmata sowie Übungen in Problemlösung, begrifflichem Denken und Argumentieren zu zählen. Wichtig ist, mit Fragen zu beginnen, die die Kinder selbst stellen. Kinder

sind von Natur aus neugierig, sie haben eine angeborene „Liebe zum Wissen“<sup>27</sup>. Sie stellen Fragen, um sich die Welt zusammenzureimen. Ihr Fragen motiviert und stimuliert sie dazu, sich in ein Problem zu vertiefen. Diese Fragen können in der Klasse als Teil eines strukturierten Unterrichtsgeschehens gestellt oder auch spontan eingebracht werden. Es kann aber auch ein Fragekasten aufgestellt werden, aus dem Fragen – auch anonym – entnommen werden können. Die zu diskutierenden Fragen sind dann diejenigen, die keine Tatsachenantwort, keine technische oder wissenschaftliche Antwort erfordern, sondern die eine philosophische Dimension besitzen. Sie erfordern Nachdenken, weil sie schwierig sind, weil es verschiedene und miteinander widersprüchliche Antworten oder weil es überhaupt keine eindeutige Antwort auf sie gibt (Aporien). Man kann Schüler auch darüber abstimmen lassen, welche Fragen untersucht und diskutiert werden sollen. Genauso gut können die Fragen aber auch Geschichten oder Lehrbüchern entnommen werden. Es kann sich um improvisierte Geschichten handeln, die eigens zur Begleitung von kindlichen philosophischen Übungen erdacht wurden, oder um eine „Philo-Fabel“ (*Philo-fable*)<sup>28</sup>, eine Geschichte aus dem globalen Weisheitsschatz der Märchen, Legenden und Mythen. Ebenso kann auf Kinderliteratur mit anthropologischer Dimension zurückgegriffen werden.<sup>29</sup> Einer gängigen Methode zufolge tauschen die Schülerinnen und Schüler ihre Ideen in der Klasse unter der Aufsicht des Lehrers zu einer Frage aus, die selbst ausgewählt haben. Schülerinnen und Schüler sind in aller Regel daran interessiert herauszufinden, was ihre Mitschüler über solche Fragen denken. Die sozio-kognitive Auseinandersetzung mit den Mitschülern fördert zugleich die persönliche Entwicklung.

Ebenso können auch moralische Dilemmata zum Ausgangspunkt des Nachdenkens gewählt werden.<sup>30</sup> Die Schülerinnen und Schüler werden mit einem moralischen Problem konfrontiert, zum Beispiel: „Eine Mutter hat kein Geld zum Leben. Ihr kleines Kind hat Hunger. Sollte sie ins Gefängnis gesperrt werden, wenn sie Brot stiehlt?“ Die Idee der Dilemmata ist, dass sich die Kinder in eine Person des Dilemmas hineinversetzen, und eine Lösung für das Dilemma wählen müssen. Durch einen Prozess rationaler, moralischer Reflektion werden sie sich darüber klar, welche Werte in derartigen Situationen auf dem Spiel stehen und wie sie zu hierarchisieren

---

27 Die etymologische Bedeutung von ‚Philo-sophie‘.

28 Zum Beispiel die französischen Texte von Michel Piquemal.

29 Etwa Antoine de Saint Exupéry's *Der kleine Prinz*.

30 Siehe die Arbeiten des amerikanischen Psychologen Lawrence Kohlberg:  
<http://lecerveau.mcgill.ca>

sind. Solche Übungen unterstützen die Entwicklung des Urteilsvermögens der Kinder, insbesondere ihres moralischen Urteilsvermögens: Sie sollen moralische Urteile durch rationale Reflexion fällen können.

Zudem kann eine Lehrperson auf besondere Übungen zurückgreifen, um das Lernen des Philosophierens voranzubringen. 1) Übungen mit dem Ziel, Fragen zu provozieren, eigene Ansichten zu hinterfragen, sich die Voraussetzungen der eigenen Ansichten bewusst zu machen und deren Konsequenzen herauszuarbeiten. Zum Beispiel hat die Frage, ob Menschen gut sind, die Frage nach der Existenz einer menschlichen Natur zur Folge. 2) Übungen zur exakten Begriffsbestimmung: Ein Beispiel wäre die Frage nach dem begrifflichen Unterschied zwischen einem Schulkameraden, einem Freund und einer geliebten Person. 3) Übungen im folgerichtigen Argumentieren: Ein Beispiel ist die Bitte um Auskunft, warum jemand gerade dieses oder jenes gesagt hat. Andere Beispiele sind die Aufforderungen, den eigenen Gedankengang rational zu rechtfertigen, rationale Einwände vorzubringen und Gründe für den Widerspruch gegen eine bestimmte Auffassung anzugeben. Gleichgültig ob es sich um Begriffsbestimmung oder um folgerichtiges Argumentieren handelt, Kinder beginnen immer mit Beispielen und Gegebenheiten aus ihrem Alltag. So stellen sie eine Verbindung zwischen einer Idee bzw. einem abstrakten Begriff und ihrer eigenen Erfahrungswelt her. Kinder suchen nach einem begrifflichen Anker, von dem aus sie über eine Frage nachdenken können. Indem man ihnen dabei hilft, das Bedürfnis nach einem solchen Anker zu überwinden, erringen sie die Fähigkeit, abstrakter und allgemeiner zu denken.

Wenn das Lernziel nicht nur philosophisch, sondern auch demokratisch bestimmt ist, d. h. wenn die Kinder zugleich zu Staatsbürgern erzogen werden sollen, erweist es sich als hilfreich, wenn das Gespräch gleichzeitig nach pädagogischen und demokratischen Prinzipien organisiert wird. Demgemäß sollten demokratische Spielregeln sichergestellt werden, die jedem Kind die Chance zur Meinungsäußerung bieten, etwa durch Festlegung einer Reihenfolge bei den Wortmeldungen und durch Gewährung von Vorrang für diejenigen Kinder, die sich zuvor noch nicht zu Wort gemeldet haben, oder durch Einforderung von Respekt für die jüngsten Schüler in Klassen mit gemischter Alterszusammensetzung. Ebenso können den Schülern Rollen mit unterschiedlichen Verantwortungen zugewiesen werden, zum Beispiel als Vorsitzende/r der „Sitzung“ oder als Protokollant. Wenn der Unterricht hingegen zum Ziel hat, die philosophische Befähigung zum kritischen Denken und gleichzeitig andere Persönlichkeitsmerkmale zu fördern, wie etwa die Kunst öffentlich zu sprechen, ist mitunter die Unterrichtsform des Runden Tisches vorzuziehen, an

dem jedes Kind aufgefordert ist, durch das Formulieren von Antworten auf gestellte Fragen seine Weltanschauung detailliert darzulegen.

#### 4) Wie können philosophisch ausgerichtete Unterrichtspraktiken durch Ausbildung begleitet werden?

Durch Erstausbildung und berufsbegleitende Fortbildung für Lehrer Unabhängig davon, ob Innovationen gefördert, Pilotprojekte durchgeführt oder in einer Reform neue Unterrichtsmethoden institutionalisiert werden sollen: Es muss gezeigt werden, dass neue Methoden in den Klassen funktionieren und dass sie erfolgreicher sind als andere Methoden. Bildungspolitische Maßnahmen ohne ein begleitendes, angepasstes Ausbildungsprogramm für Lehrer scheitern oft aus genau diesem Grund, selbst wenn Lehrer Fähigkeiten in der Anwendung von Lehrmethoden und anderer an die Schüler gerichteter Aktivitäten besitzen. Die Ausbildung der Lehrer in der Philosophie für Kinder kann unterschiedliche Formen annehmen, von denen sich viele gegenseitig ergänzen. In der Lehrerausbildung ist es wichtig, exakt zu bestimmen, welche Fähigkeiten die Lehrer den Schülern vermitteln sollen.

Welche Fähigkeiten sollen die Schüler also durch P4C lernen? Dies hängt davon ab, wie wir „Philosophieren“ und das „Lernen zu philosophieren“ mit Kindern und Jugendlichen definieren.<sup>31</sup> Viele Definitionen dieser Begriffe finden sich im klassischen philosophischen Kanon: Für Sokrates heißt Philosophieren, Fragen zu stellen. Für Aristoteles heißt es, sich zu wundern. Für Descartes heißt es, zu zweifeln. Sie alle teilen eine gewisse Vorstellung der Philosophie als ein Erwachen, als ein wichtiger Bestandteil in der Entwicklung des vernünftigen, kritischen Denkens. Aber wie kann ein Kind in seiner philosophischen Entwicklung unterstützt werden, welche Anreize zum kritischen Denken kann man ihm bieten? Welche Indikatoren

---

31 Nach Matthew Lipman bedeutet P4C, sich Fähigkeiten im kreativen und kritischen Denken anzueignen, die zu Selbstkritik und zu verantwortlichem Handeln führen. Nach Marie-France Daniel bedeutet sie den schrittweisen Wechsel von einer egoistischen und monologischen Weltsicht zu einer kritischen und dialogischen Einstellung auf Grundlage von Intersubjektivität. Nach Jacques Lévine bedeutet sie, sich mit Blick auf eine anthropologische Frage eine Herangehensweise anzueignen, die Gedanken zu entwickeln und auszudrücken vermag. Nach Michel Tozzi bedeutet sie, sich bei der Suche nach Wahrheit über die *conditio humana* die Fähigkeit anzueignen, problemlösungsorientiert zu denken und Fragen stellen zu können, Ideen begrifflich zu fassen und rational argumentieren zu können, indem man Thesen und Einwände formuliert.

kann man zur Beurteilung des philosophischen Niveaus des kindlichen Denkens nutzen? Kann das philosophische Denkniveau als Fähigkeit verstanden werden? Dies sind ernsthafte Fragen. Wer Richtwerte für philosophisches Forschen und kritisches Denken setzen und sogar messen möchte, hat die Schwierigkeit, dass das Denken keine Beobachtungsgröße und kein messbares Verhalten ist. Die Definition spezifisch philosophischer Eigenschaften und Fähigkeiten erfordert große Vorsicht, denn solche Definitionen sind oft nicht allgemeingültig. Zum Beispiel fordern diejenigen, die meinen, Kinder sollten die Mitwirkung an einer Forschungsgemeinschaft (*community of enquiry*) lernen, dass Lehrer die Fähigkeiten vermitteln müssen, die eben ein solches Gespräch in den Klassen ermöglichen. Es sind jedoch auch andere Entwürfe der Fähigkeiten möglich, die Schüler durch P4C lernen sollen. Obwohl der Versuch wichtig ist, solche Fähigkeiten zu definieren, muss man sich davor hüten, allzu rigide Definitionen zu entwerfen.

Welche Eigenschaften und Fähigkeiten haben also Lehrer mitzubringen? Die grundlegendste Fähigkeit ist sicherlich zu wissen, wie Kinder darin unterrichtet werden können, zu philosophieren und eigenständig zu denken. Dies erfordert, ihr Verlangen nach Fragen zu wecken und die Entwicklung logischer Gedankengänge bei ihnen zu unterstützen. Soll dies mit Blick auf philosophische Fragestellungen geschehen, müssen Lehrer in der Klasse darauf achten, dass weder Dogmatismus noch Relativismus Fuß fassen. Tatsächlich brauchen Lehrer eine Vielzahl von Fähigkeiten, um Kinder ihr eigenes Fragen entwickeln zu lassen: Sie müssen die Richtung des Gesprächs antizipieren und sie müssen vorausplanen können, um den Gesprächserfolg und die Freiheit des Ausdrucks der kindlichen Ideen sicherzustellen. Lehrer sollten nicht einfach nur Antworten geben, sondern sich eine nicht-dogmatische Haltung zu eigen machen, indem sie zeigen, dass es viele mögliche Antworten auf eine philosophische Fragestellung gibt und dass jede Antwort selbst wieder in Frage gestellt werden kann. Dabei dürfen Lehrer ebenso wenig einem Relativismus das Wort reden („jedem seine Wahrheit“), weil bei der Beantwortung von Fragen auch Unwissen, Vorurteile, unbegründete Gewissheit, Irrtum, Unehrllichkeit oder Arglist eine Rolle spielen können. Dass eine Wahrheit möglich ist, die von allen Diskursteilnehmern geteilt wird, weil sie rational begründet ist, muss als grundlegende regulative Idee aufrechterhalten und dem gemeinsamen philosophischen Forschen zugrunde gelegt werden. Diesen regulativen Standard muss die Lehrperson bei ihrer Arbeit in der Klasse auch selbst einhalten. Die Auflistung konkreter Methoden hilft zu verstehen, wie Kinder zum eigenständigen Denken ermutigt werden können: Den Kindern sollte es immer erlaubt sein, sich ohne Angst vor Folgen frei zu äußern, und ihre Ideen sollten unterstützt und gelobt werden. Lehrer müssen ferner wissen, wie sie

durch eigenes Schweigen einen Raum für das Reden der Schüler schaffen können. Sie müssen die philosophische Dimension der Frage eines Kindes erkennen und rational prüfen können, anstatt nur die emotionale Dimension der Frage zu beachten. Schließlich müssen sie vermeiden, ihren eigenen Standpunkt in die Diskussion einfließen zu lassen oder in anderer Weise die Ideen der Kinder zu beeinflussen, weil dann das Risiko besteht, dass die Nachforschungen der Kinder abrupt enden, weil diese sich nun im Besitz *der* richtigen Antwort meinen.

Was folgt daraus für die Ziele der Lehrerausbildung in P4C? Welche Methoden und welches inhaltliche Materialien sollte zur Erreichung der Ziele verwendet werden? Kindern beizubringen zu philosophieren, kann nicht improvisiert werden, sondern erfordert ein systematisches Vorgehen: Ein bestimmtes Fach zu unterrichten, setzt eine fachlich-inhaltliche und eine didaktische Ausbildung voraus. Eine Ausbildung in P4C kann in der Erstausbildung der Lehrer oder als Teil ihrer berufsbegleitenden Fortbildung angeboten werden. Nicht viele Einrichtungen bieten Ausbildungsgänge mit einer grundlegenden Einführung in P4C an, obwohl in einigen Fällen professionelle Ausbildungsprogramme inklusive messbarer Standards institutionalisiert worden sind. Künftige Lehrerausbildungsprogramme werden sich daher dem jeweiligen nationalen Stand der Institutionalisierung der Philosophie in der Primarstufe anpassen müssen.

Inhaltlich kann die Lehrerausbildung folgende Punkte umfassen: 1) Eine klassisch akademische Ausbildung, die philosophisches Fachwissen aus den Werken der großen Philosophen vermittelt, ist für die Fähigkeit der Lehrer zu philosophieren in jedem Fall hilfreich. Für Lehrer ist dies eine lohnende intellektuelle Investition. 2) Eine nicht so weit gehende Lösung identifiziert die Fragen, die Kinder am meisten interessieren, insbesondere existenzielle Fragen über das Heranwachsen, die Freiheit, Liebe und den Tod. Lehrer sollten mit mehreren der anerkannten Beiträge von Philosophen zu diesen Themen vertraut sein, weil diese erhellende Antworten auf die Fragen der Kinder darstellen. Beispiele sind die Bestimmung der Freundschaft in Aristoteles' *Nikomachischer Ethik* oder der Ursprung und die Natur der Liebe in Platons *Symposium*. 3) Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Lehrern eine Liste von Punkten an die Hand zu geben, auf die sie beim Klassengespräch achten sollten. Damit können Lehrer jene Probleme und Fragen identifizieren, die nicht übersehen werden sollten und die Gelegenheit für weiterführende Gedanken bieten. Wenn ein Kind zum Beispiel sagt: „Dass Menschen verschieden aussehen, heißt noch lange nicht, dass sie nicht gleich sind“, bedient es sich der grundlegenden begrifflichen Unterscheidung zwischen zufälligen und gesetzmäßigen Eigenschaften.

Dies ist nur eine von vielen begrifflichen Unterscheidungen, die als Kategorien hilfreich sind, wenn Fragen gestellt werden und Bedeutungsunterschiede richtig eingeschätzt werden sollen. Weitere sind: der Unterschied zwischen dem Wünschbaren und dem Möglichen, dem Rechtmäßigen und dem Gebotenen, zwischen Zwang und Verpflichtung, dem Konkreten und dem Abstrakten, dem Besonderen und dem Allgemeinen, dem Relativen und dem Absoluten, zwischen Ursache und Wirkung, zwischen Prinzip und Folge sowie zwischen Realem und Fiktivem. Unabhängig von der inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrerausbildung ist das Prinzip der Isomorphie wichtig, also das Prinzip der Gleichförmigkeit der beiden Situationen, mit denen einerseits die Schüler in der Klasse konfrontiert werden, und andererseits denen, die die Lehrer in ihrer Ausbildung erleben. Für Lehrer ist es wichtig, solche Situationen während der Ausbildung selbst zu erleben und selbst auf die Schwierigkeiten zu stoßen, die sie später in der Dynamik des Lernens mitunter verursachen werden. Lehrer sollten unmittelbar erfahren, was von diesen Situationen für später zu lernen ist.

Es hilft Lehrern zudem, wenn sie die Vielfalt des verfügbaren Lehrmaterials und der Lernhilfen sowie deren Einsatzmöglichkeiten kennen. Lehrer können sich mit diesen Materialien und ihren Einsatzmöglichkeiten in Workshops durch Ausprobieren vertraut machen und für sich selbst bestimmen, welche ihnen am nützlichsten erscheinen. Im Allgemeinen ist es für angehende Lehrer viel hilfreicher, unmittelbare praktische Erfahrungen mit P4C in Schulklassen zu machen und sie auszuwerten, als abstrakt zu üben. So können sie Schwierigkeiten erkennen, auf die sie in den Klassen treffen werden, und verstehen, weshalb manches funktioniert, anderes nicht. In dieser Hinsicht kann die Lehrerausbildung parallel zum eigenen Unterricht stattfinden, weil so interaktiv und nicht nur abwechselnd Ausbildungseinheiten und praktische Erfahrung verknüpft werden. Angehende Lehrer können so die nächsten Stunden dadurch vorbereiten, dass sie analysieren, was sie zuvor in den Klassen erlebt haben.

### Durch Ausbildungsrichtlinien für die Ausbilder

Lehrerausbildung ist dann am erfolgreichsten, wenn sie durch eine gut geplante und strukturierte Ausbildung der Ausbilder begleitet wird. In den Ländern, in denen Lehrer oder Lehrerverbände bereits neuartige philosophische Unterrichtspraktiken eingeführt haben, können deren Erfahrungen genutzt werden, andere zu inspirieren und diejenigen auszubilden, die später die Lehrer fort- bzw. ausbilden sollen. Jene mit Erfahrungen in P4C können die Schwierigkeiten benennen, denen sie begegnet sind, nützliche Wege zu deren Bewältigung skizzieren und hilfreiche Unterrichtsmaterialien empfehlen. Lehrer mit praktischen Erfahrungen sind aber nicht automatisch Lehrerausbilder. Diese zweite Ebene der Ausbildung – die Ausbildung der Leh-

Lehrerausbildung – wird in Ländern mit wenigen Lehrerausbildern nicht einfach einzuführen sein. Möglicherweise müssen künftige Lehrerausbildung in andere Länder mit entsprechenden Ressourcen geschickt oder qualifizierte Ausbilder von außen in das an der Einführung dieser neuen Unterrichtspraktiken interessierte Land geholt werden.

Mit einer simplen Übertragung von Methoden von einem Land auf ein anderes sind jedoch Risiken verbunden. Diese Methoden müssen genau analysiert und flexibel an lokale Gegebenheiten angepasst werden. Wer wünscht, dass Kinder kritisches Denken entwickeln sollen, muss fordern, dass die Lehrer selbst bereit sind, ihren eigenen Beruf in grundsätzlicher Weise zu hinterfragen. Lehrerausbildung müssen daher für die Fähigkeit zum kritischen Denken beispielgebend sein: Anstatt lediglich ihre gelernten Methoden weiterzugeben, sollten sie Übungssituationen schaffen, die sich an lokalen Anforderungen und den jeweiligen relevanten Lernzielen der Förderung von Kindern im Hinblick auf das kritische Denken orientieren. Dies kann auch durch eine berufs begleitende Fortbildung realisiert werden.

#### Durch die Analyse philosophisch orientierter Unterrichtspraktiken als zentraler Bestandteil der Lehrerausbildung

Warum ist eine solche Analyse nötig? Die Analyse einer Unterrichtssituation meint den Versuch, die wichtigsten real vorkommenden Faktoren in Lern- und Ausbildungskontexten und ihre Folgen zu bestimmen und herauszufinden, welche Ergebnisse von der Einführung von P4C-Praktiken in den Lehrplan zu erwarten sind. Eine solche Analyse kann bei Lehrern ein Bewusstsein und Verständnis dafür schaffen, wie sie selbst den Lehrberuf ausüben und wie die Kinder auf Lernprozesse reagieren. Eine solche Analyse muss auf Dauer angelegt sein, damit Lehrer ihre eigenen Handlungen besser verstehen und sie durch ein klareres Bewusstsein darüber, was sie genau tun, im Unterrichten erfolgreicher sind. Durch eine solche Analyse können Lehrer die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler und deren psychologische und Lernschwierigkeiten auch besser einschätzen. Schließlich führt eine solche Analyse zu einem besseren Verständnis der Stellschrauben, von denen der Erfolg des Unterrichtsverlaufs abhängen kann, und derer sich nicht alle Lehrer immer hinreichend bewusst sind. Dazu gehören ein angemessener Umgang mit Zeit und Raum, Schwierigkeiten der Schüler bei der Ausführung von Anweisungen, Unterschiede in der Dauer, die die Schüler für bestimmte Aufgaben oder für eine effektive Mitwirkung an einem Gruppengespräch brauchen.

Um welche Art von Analyse handelt es sich? In den Geisteswissenschaften gibt es zwei unterschiedliche Modelle von Analyse. Das umfassende oder klinische Modell

analysiert die pädagogischen Intentionen eines Lehrers oder Lehrerin aus der Innenperspektive, wie er oder sie eine Klasse unter psychologischen, pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten erlebt. Der Analysierende muss bei diesen Bestimmungen eine gewisse Distanz wahren, anderenfalls wären seine Beobachtungen nicht objektiv und daher nur von begrenztem Wert für die Lehrperson. Demgegenüber beschreibt das explanatorische Modell die Lehrperson als ein Objekt, aus der Außenperspektive, mit Methoden, die dem Anspruch nach streng wissenschaftlich, behavioristisch, ja sogar quantifizierbar sind, mit der Absicht, so objektiv wie möglich zu beschreiben und zu erklären, was und warum etwas in einer Klasse passiert.

Um eine Unterrichtssituation zu analysieren, sind alle Beteiligten, Schüler gleichermaßen wie Lehrer, und alle Variablen, die der Situation Bedeutung verleihen, zu berücksichtigen – insbesondere das Verhältnis des Lehrers und das der Schüler zum Wissen. Dies umfasst auch die in der Klasse wirksamen zwischenmenschlichen Beziehungen, die Gruppendynamik, allgemeine Aspekte der Klassenführung und Autorität sowie die Art und Weise, wie sich all diese Aspekte im Verhältnis zur gesamten Schule und dem jeweiligen politischen und kulturellen Umfeld manifestieren. Die sachgerechte Ausbildung ihrer Ausbilder hilft Lehrern dabei, ihre Situation als Erzieher besser zu verstehen: Sie werden insbesondere durch Selbsthinterfragung dazu gebracht, selbst zu philosophieren. Dies zeigt ihnen nicht nur, wie ein bestimmtes Fach zu unterrichten ist, sondern konfrontiert sie unmittelbar mit der Unterrichtspraxis selbst.

#### Durch Erstellung und Verwendung einschlägigen Lehrmaterials

Unabhängig davon, ob neue Ideen eingeführt oder gefördert werden, ob Pilotprojekte gestartet oder weitergeführt werden oder ob P4C als Teil des Lehrplans institutionalisiert werden soll – Philosophieren in der Grundschule lernen wird erheblich erleichtert durch geeignetes Lehrmaterial. Dabei ist es gleichgültig, ob dieses Lehrmaterial bereits existierte oder eigens zu diesem Zweck entworfen wird. Zu nennen sind kindgerechte Lehrbücher, Informationsblätter für Lehrer und Lehrmaterial, welches sich zugleich an Schüler und Lehrer wendet, zum Beispiel Lehrbücher mit begleitenden Lehrerhandbüchern. Während einige Bücher für Lehrer ausschließlich informierend und anregend P4C-Praktiken vorstellen, bieten andere Bücher detaillierte Beispiele und Anweisungen für Aktivitäten im Klassenzimmer. Es gibt viele Wege, um geeignete P4C-Lernhilfen zu entwickeln:

- 1) Eine erste, in vielen Ländern aufgegriffene Möglichkeit ist, Matthew Lipmans zu diesem Zweck geschriebene Geschichten und die zugehörigen Lehrer-

handbücher in die jeweilige Landessprache zu übersetzen.<sup>32</sup> Hiermit steht unmittelbar ein vollständiger, erprobter und zuverlässiger Ansatz zur Verfügung, inklusive eigens für Kinder konzipiertem Lehrmaterial, mit eigens für Kinder geschriebenen Geschichten, die direkt oder indirekt viele klassische Fragen der westlichen Philosophie aufgreifen. Lipmans Arbeiten enthalten praktische Ratschläge für die Lehrer, zum Beispiel wie man eine Forschungsgemeinschaft (*community of enquiry*) zu Stande bringt, sowie eine Vielzahl von Übungen, die Lehrer für ihre Schüler aus einem begleitenden Lehrbuch auswählen können.

- 2) In einigen Ländern wurden Lipmans Geschichten an kulturelle Besonderheiten angepasst. Es wurden Episoden umgeschrieben, wodurch die Geschichten mit Blick auf die jeweilige Landeskultur und ihre Traditionen glaubhafter wirken.
- 3) In anderen Staaten sind neue Bücher für Kinder im „Lipman-Stil“ erschienen, wobei man sich an den gleichen Lernzielen und Unterrichtstechniken orientiert hat, jedoch kulturelle Besonderheiten des jeweiligen Landes stärker berücksichtigt hat.
- 4) Gänzlich neues und unkonventionelles Lehrmaterial können schriftliche Geschichten wie im Fall von Lipman, aber ebenso Fotoalben, Comicbücher oder sogar Filme sein. Auch neue, insbesondere audiovisuelle Technologien, die zu Lipmans Zeit noch nicht weit verbreitet waren, können für die Kinder einer multimedialen Welt sehr hilfreich sein.
- 5) Diejenigen, die Lipmans Geschichten für literarisch zu wenig gelungen oder zu didaktisch halten, können auf andere altersgerechte Bücher als Ausgangspunkt für das philosophische Denken zurückzugreifen. Die ausgewählten Texte müssen substantiell sein, das heißt eine gewisse existenzielle Tiefe besitzen und sie sollten den Kindern bei der Sinnentschlüsselung interpretatorische Anstrengungen abfordern. Über den narrativen Gehalt hinaus sollten sie Begriffe und Ideen

---

32 Zu den von Matthew Lipman herausgegebenen Lehrmaterialien gehören folgende Werke: *Elfie*, Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), 1988 – *Kio and Gus*, Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, IAPC, 2<sup>nd</sup> edition, 1986 – *Pixie*, Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1981 – *Mark*, IAPC Montclair, New Jersey, 1980 – *Harry Stottlemeier's Discovery*, Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1974 (2nd edition 1980) – *Suki*, IAPC, Montclair, New Jersey, 1978 – *Lisa*, IAPC, Montclair, New Jersey, 1976.

einführen, die das kritische Denken der Kinder anregen. Die Kinder können dann zusammenarbeiten, um die mögliche Bedeutung des Textes – jenseits eines oberflächlichen Verständnisses der Geschichte – zu entschlüsseln: Die Kinder und ihr Lehrer/Betreuer können die vom Text aufgeworfenen Fragen identifizieren und sie zum Ausgangspunkt eines Gruppengesprächs machen.

- 6) Ein ähnlicher Prozess, kritisches Denken anzuregen und zu entwickeln, kann auch durch Märchen aus dem kulturellen Erbe der Kinder oder durch Erzählungen aus anderen Kulturen inspiriert sein: Volksmärchen, Legenden und Fabeln bilden ein unerschöpfliches Reservoir von Denkanstößen und Weisheit. Mythen mit ihrer Frage nach dem Ursprung von allem kommen wohl der Universalität der *conditio humana* und ihrer Rätsel am nächsten. Wer Kindern gerade platonische Mythen in einer für sie geeigneten Form präsentiert, kann sie zum Nachdenken über Begriffe wie die der Wahrheit und Falschheit (*Höhlengleichnis*), über das Verhältnis zwischen Macht und dem Guten (*Ring des Gyges*) oder die Liebe (*Mythos des Aristophanes*) bringen. Die Verwendung solcher literarischen und mythischen Geschichten kann das kritische Denken der Kinder durch Einbeziehung ihrer Empfindsamkeit und ihrer Einbildungskraft fördern: Sie können sich mit dem Held identifizieren, ihre oder seine Abenteuer stellvertretend nacherleben. Dieser subjektive Zugriff auf die Geschichten macht die gestellten Fragen plastischer. Die Geschichten und Charaktere aus der umfangreichen Archetypensammlung der Menschheitsgeschichte werden für die Klasse und Gruppe zum gemeinsamen Bezugspunkt und verleihen ihren philosophischen Gesprächen mehr Intersubjektivität.

## 5) Wie können philosophisch ausgerichtete Unterrichtspraktiken durch wissenschaftliche Forschung begleitet werden?

Für Lehrer, die sich in P4C versuchen wollen oder die aufgrund des Lehrplans zu P4C verpflichtet werden, müssen Ausbildungsangebote eingeführt werden; ebenso wünschenswert ist die Forschung über den Einsatz dieser Praktiken in der Primarstufe.

### Innovationsförderung

Forschung kann Innovationen auslösen und die Entwicklung von P4C auch dort unterstützen, vor es P4C bisher nicht gibt. In einigen Ländern fand dies so statt, hier

haben Philosophieprofessoren neue P4C-Unterrichtspraktiken entwickelt. Da P4C weltweit eine neue Erscheinung in der Geschichte der Philosophielehre ist, kann sie ein ideales Feld für Forscher zu sein. Tatsächlich erweitert sie den Kreis der Philosophen an weiterführenden Schulen und Universitäten durch Einbeziehung jüngerer Schüler; auch gibt es einen neuen Auftrag zur Entwicklung von Verfahren, Methoden, Regeln und Werkzeuge, allesamt voller philosophischer und didaktischer Fragen. Dieses erst vor kurzem und in wenigen Ländern eröffnete Forschungsfeld braucht gerade deswegen so viel Aufmerksamkeit, weil es ganz verschiedene Ansätze erlaubt. Hier können Forscher konkrete Erziehungspraktiken in enger Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal, im Sinne einer aktiven Forschung, erarbeiten. Solche Forschungsvorhaben eignen sich besonders zur Bewertung der Auswirkungen der neuen Unterrichtspraktiken auf Schüler und Lehrer, im Hinblick auf die nötigen und die zu erreichenden Fähigkeiten – in gleicher Weise gilt dies für die Lehrerausbildung.

### Versuchsauswertungen

Forschung ist auch nötig zur Evaluierung experimenteller Unterrichtsmethoden. Experimentelle Fallstudien müssen durch Forschung so streng wie möglich überwacht und ausgewertet werden, um festzustellen, ob die Studien fortgesetzt und auf andere Klassen und Gruppen ausgeweitet werden sollen, etwa als Bestandteil des allgemeinen Lehrplans, und ob sie tatsächlich in solchem Maße eine Bildungsreform darstellen, welche die mit ihr verbundene finanzielle Investition und den Einsatz personeller Ressourcen rechtfertigen würde.

### Auswertung der Wirksamkeit der Unterrichtspraktiken

Im Zuge der Institutionalisierung von P4C kann Forschung auch der Evaluierung der Wirksamkeit dieser neuen Unterrichtspraktiken mit Blick auf die angestrebten Lernziele und mit Blick auf die Folgen für Schüler, Lehrer, das gesamtstaatliche Bildungssystem und sogar die gesamte Gesellschaft dienen. Entsprechende Forschungsprojekte könnten zum Beispiel einer der folgenden Fragestellungen nachgehen: Hat die Einführung von P4C in der Grundschule dazu geführt, dass Schülerinnen und Schüler über bestimmte Fragen intensiver nachdenken? Hat sie Schülerinnen und Schülern, insbesondere Kindern mit schulischen Problemen, geholfen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken? Besitzt die Philosophie tatsächlich – wie Platon meint – einen therapeutischen Nutzen? Trägt sie grundsätzlich positiv zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder bei? Leistet sie einen wirksamen Beitrag zur staatsbürgerlichen und demokratischen Erziehung der Schüler? Trägt sie dazu bei, Gewalt in der Schule zu vermeiden oder zu mindern, insbesondere in Problemgebenden?

Leistet sie einen Beitrag zur Entwicklung und Beherrschung sprachlicher Fähigkeiten, sowie der Fähigkeit zum verbalen Austausch und zum rationalen Gespräch?

### III. Philosophie mit Kindern: Eine Entwicklung, die Anerkennung verdient

#### 1) Beispiele erfolgreicher Reformen und Praktiken: Starke Argumente für die Philosophie mit Kindern

##### Bemerkenswerte Reformen

Es gibt im weltweiten Maßstab zwar noch wenige, jedoch umso erfreulichere Beispiele für die bereits erfolgte Institutionalisierung bzw. für derzeitige Anstrengungen um eine Institutionalisierung von P4C. Drei Ebenen von Institutionalisierung sind zu unterscheiden: 1) In manchen Ländern unterstützen die für die Bildung zuständigen staatlichen Behörden den Einsatz von P4C-Unterrichtsmethoden in der Schule, obwohl diese nicht Teil des offiziellen Grundschullehrplans sind (Beispiel Frankreich); 2) In manchen Ländern haben die Bildungsbehörden das Interesse an P4C akzeptiert und offizielle Modellversuche initiiert (Beispiel Norwegen); 3) In anderen Ländern schließlich ist Philosophie als Teil des Grundschullehrplans fest institutionalisiert (Beispiel Australien).

##### Staatliche Unterstützung für neue Unterrichtspraktiken: Frankreich

In Frankreich ist die Philosophie weder offizieller, noch signifikanter Bestandteil der allgemeinen Schulbildung, mit Ausnahme des letzten Jahres der weiterführenden Schulen, wo sie mit bis zu acht Wochenstunden als Baustein des Literaturunterrichts gelehrt wird. Dennoch haben sich in Frankreich während der letzten zehn Jahre unterschiedliche P4C-Praktiken in der Grundschule (d. h. hier das Alter von sechs bis zehn Jahren) entwickelt. Prinzipiell gibt es von den für die Grundschulbildung zuständigen staatlichen Behörden keine Vorbehalte gegenüber P4C-Unterrichtspraktiken, weil sie die zugrunde liegenden Lernziele befürworten: Die Verbesserung der Sprachfähigkeiten, die Beherrschung mündlicher Kommunikation, die staatsbürgerliche Erziehung sowie die Entwicklung der Fähigkeiten zum rationalen Argumentieren und kritischen Denken.

Deshalb haben in Frankreich viele Institute der Lehrerbildung und Schullehrer die Entwicklung philosophischer Unterrichtspraktiken durch Erstausbildung und berufsbegleitende Fortbildung der Lehrer in P4C sowie durch Finanzierung von Forschungsprojekten auf diesem Gebiet gefördert, obwohl die Philosophie in Frankreich nicht traditioneller Bestandteil des Vor- und Grundschullehrplans ist. Auch innerhalb des staatlichen Bildungssystems gibt es Bemühungen zur Weiter-

entwicklung dieser Innovation. So beinhaltet zum Beispiel seit 2002 der Lehrplan für den Französischunterricht an den weiterführenden Schulen obligatorische Klassengespräche über die Interpretation der von den Schülern gelesenen literarischen, altersspezifischen Werke. Diese Klassengespräche können verlängert werden, um grundlegenden Fragen, die der Text aufwirft und dennoch losgelöst von ihm, in einer philosophischen Diskussion nachgehen zu können. Ebenso sind halbstündige Diskussionen obligatorischer Bestandteil des staatsbürgerlichen Unterrichts. Hier haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, sich in Diskussionen über moral-philosophische und politisch-philosophische Themen einzubringen bzw. solche Diskussionen zu organisieren. Da diese Innovationen in keiner Weise den Zielen des bestehenden Bildungssystems zuwider laufen, sondern seine wichtigsten Lernziele positiv unterstützen, werden sie von den Behörden befürwortet. Dennoch gibt es keine Institutionalisierung als Teil des offiziellen Lehrplans – vielleicht wäre dies eine zu große Provokation für traditionelle Vorstellungen vom Philosophieunterricht in Frankreich.<sup>33</sup>

#### Die staatliche Durchführung eines Modellversuchs in Norwegen<sup>34</sup>

Die norwegische Regierung startete einen formalen P4C-Modellversuch in den Schulen im Jahr 2005. In fünfzehn Grund- und weiterführenden Schulen wurden

---

33 Aufschlussreiche französische Arbeiten zur Philosophie mit Kindern stammen von Wissenschaftlern der Universität Montpellier 3 (Frankreich): Gérard Auguet, *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 de l'école primaire: un nouveau genre scolaire en voie d'institution* – diese Arbeit will klären, inwieweit P4C als neue, erst zu institutionalisierende Unterrichtspraktik als ein neuer, eigenständiger Unterrichtstyp anzusehen ist; Yvette Pilon, *La dimension philosophique à l'école élémentaire et l'interculturel* – eine Untersuchung der Lernziele von interkultureller Erziehung und P4C, die deren strukturellen Ähnlichkeiten näher bestimmt und aufzeigt, warum sie sich gegenseitig ergänzen und es daher so wichtig ist, beide eng zu verknüpfen; Sylvie Espécier, *La Discussion à Visée Philosophique à l'école primaire: quelle formation?* – diese Arbeit versucht die grundlegende Frage nach den Lernzielen und dem Inhalt von Fortbildungsprogrammen und –Workshops für an P4C interessierte Lehrer zu beantworten; Nicolas Go, *Vers une anthropologie de la complexité: la philosophie à l'école primaire* – die Studie versucht zu verstehen, wie Kinder denken, welche Lehrtechniken die Entwicklung ihres philosophischen Denkens begünstigen und die anthropologischen Ursprünge der Philosophie zu bestimmen.

34 Dieser Abschnitt ist die Zusammenfassung einer Präsentation von Prof. Beate Børresen vom Oslo University College auf der internationalen Konferenz „Philosophy as Educational and Cultural Practice: A New Citizenship“, die die UNESCO Paris vom 15.-16. November 2006 anlässlich des Welttags der Philosophie organisierte.

Modellklassen eingerichtet, unter Beteiligung von 34 Lehrern und mit Kindern im Alter von sechs bis sechzehn Jahren. Dabei wurden verschiedene Zielsetzungen verfolgt: Hervorzuheben sind insbesondere die Förderung und Entwicklung der ethisch-moralischen Kompetenz der Kinder und Jugendlichen, ihrer Fähigkeit zum kritischen Denken und ihrer Fähigkeit, sich in gemeinsame demokratische Debatten einzubringen. Die beteiligten Lehrer besuchten Fortbildungen von zwei Tagen pro Halbjahr und wurden zusätzlich bei der Entwicklung des Kurses durch externe und interne Begutachtungen und Unterrichtsbesuche unterstützt. Zudem mussten die Lehrer jeden Monat über verschiedene Aspekte Bericht erstatten. Dieser Modellversuch startete nicht ohne Widerstände: Andere Unterrichtsinhalte mussten vom Stundenplan der Schüler verschwinden und manche Kritiker meinten, dass das philosophische Reflektieren nicht so grundlegend sei wie die spontane Meinungsäußerung bzw. dass Philosophie generell für Kinder dieses Alters zu schwierig sei. Im Ganzen betrachtet war dieses Experiment sehr innovativ.

#### Die Institutionalisierung der Philosophie in der Grundschule: Das Beispiel Australien

Einige Länder sind über den bloßen Zuspruch der Behörden und die Initiierung von offiziellen Pilotprojekten hinausgegangen und haben Philosophie in den allgemeinen Lehrplan der Grundschule aufgenommen – so etwa Australien<sup>35</sup>.

---

35 Für eine ausführliche Vorstellung des australischen Modells muss aus Gründen des Urheberrechts auf das englische Original der UNESCO-Studie verwiesen werden: [www.unesco.org/shs/philosophy](http://www.unesco.org/shs/philosophy)

### Beispiel eines philosophischen Klassengesprächs in einer jahrgangsstufenübergreifenden Klasse in Frankreich

Im Kontext Frankreich ist das erfolgreiche Beispiel einer philosophischen Klassendiskussion (Discussion à Visée Philosophique, DVP) zu nennen, das in einer jahrgangsstufenübergreifenden Klasse von Schülern im Alter von sechs bis zwölf Jahren in einem Viertel Montpelliers mit einem hohen Anteil an Familien mit Migrationshintergrund durchgeführt wurde. Die Klasse wurde von Sylvain Connac unterrichtet, einem in Erziehungswissenschaften promovierten Grundschullehrer. „Kooperative Unterrichtsprinzipien versuchen ein Lernumfeld zu entwickeln, in dem man sich gegenseitig hilft. In Frankreich hat Célestin Freinet Unterrichtsmethoden entwickelt, die sich auf die gemeinsame Suche nach Wahrheit, Versuch und Irrtum und freie Meinungsäußerung berufen und Kommunikation und einer Vielzahl von Lehrmethoden nutzen. Als eine Lehrmethode, die sich für die „Bildung für alle“ stark macht, gehört es sich, kooperativen Unterricht für Kinder anzubieten, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft besondere Probleme mitbringen bzw. in besonderer Weise benachteiligt sind.“ (Sylvain Connac) Aus diesem Grund hat ein Team von Lehrern der Antoine Balard-Schule schrittweise philosophische Lehrtechniken in kooperative Unterrichtskonzepte eingearbeitet. Auch wenn die Diskussionsgegenstände variieren, bleibt der methodische Ansatz weitestgehend derselbe und die Fragen, die der Diskussion ihren Gegenstand geben, kommen von den Schülerinnen und Schülern selbst. Diese sitzen im Kreis und nehmen besondere Rollen an: Der Vorsitzende eröffnet die Diskussion, indem er alle darauf hinweist, die Regeln einzuhalten; die „Neuformulierer“ erklären, was sie von dem Gesagten verstanden haben; die „Zusammenfasser“ resümieren den Fortschritt der Diskussion; die „Schreiber“ notieren die Schlüsselpunkte der Debatte an der Tafel; die „Debattierer“ bereiten ihre Ideen und Meinungen vor; die „Beobachter“ nehmen freiwillig nicht an der Diskussion teil, damit die anderen ihre Positionen darlegen können; und der „Gastgeber“ (in aller Regel der Lehrer) hilft den Diskussionsteilnehmern, die zum Philosophieren nötigen intellektuellen Fähigkeiten zu entwickeln. In diesem kooperativen Lernumfeld, werden die begabteren Kinder schnell zu einer als wertvoll erkannten Hilfe für die Mitschüler und helfen so, das Niveau des kritischen Denkens der Gruppe als Ganzes zu heben. Ein allgemeiner Lernfortschritt wird auch dadurch möglich, dass genau zugehört wird, was in der Diskussion gesagt wird und dass die Ideen und Vorschläge aufgenommen werden, die die Beobachter abschließend vortragen.

*Michel Tozzi, Experte für Didaktik und Professor der Philosophie, Universität Montpellier III in Frankreich.*

### Bewährte Unterrichtsmethoden

**Die Methode Matthew Lipmans.** Lipmans Methode wird als die mit dem größten Einfluss auf die Entwicklung von P4C weltweit anerkannt. Lipman weist Descartes' Auffassung der Kindheit energisch zurück, nach welcher Kinder in ihren Urteilen unkritisch und anfällig für Irrtümer und Vorurteile sind. Lipman zufolge sind Kinder fähig, eigenständig und selbstkritisch zu denken, wenn man die nötigen Voraussetzungen schafft. Mit seinem Ansatz hat Lipman den Weg zu einem neuen Unterricht für Kinder bereitet – ein Weg, der natürlich an die Werke Epikurs, Montaignes und Jaspers anknüpft, welche jedoch im zeitgenössischen Bildungssystem wenig Aufmerksamkeit erfahren. Erst seit Lipmans Arbeiten wird diese Idee weltweit in zunehmender Weise weltweit untersucht. Lipman selbst entwickelte seine Methode schrittweise: Pädagogisch basiert sie auf dem Konzept des aktiven Lernens (John Dewey), psychologisch auf den Theorien über die kindliche Entwicklung (Jean Piaget) und philosophisch auf Reflektionstechniken aus der westlichen Philosophiegeschichte (Aristoteles' Logik des deduktiven Schlussfolgerns, Descartes' methodischer Zweifel).

Lipmans Methode wird durch einen umfangreichen Bestand an Lehrmaterialien ergänzt, der ausführlich praktisch erprobt und fortlaufend revidiert und überarbeitet wurde: In den USA hat sich dieses Material zum Beispiel als besonders hilfreich für Erzieher erwiesen, die keine besondere Ausbildung in Philosophie besitzen. Lipman hat sieben Bücher für Kinder publiziert, die klar definierte philosophische Probleme thematisieren und zugleich das Alter der Kinder berücksichtigen. Lipmans Lehrmaterialien richten sich Altersstufen vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe. Zu jedem der Textbücher gibt es ein eigenes Lehrerhandbuch, das die Lernziele der Stunde festlegt und Stundenplanungen sowie Schüleraufgaben umfasst. Die Lehrerhandbücher geben den Lehrpersonen sehr flexible Vorschläge und somit ein großes Maß an Freiheit, eigene Ideen einzubringen (siehe Fußnote 32).

Drei Aspekte von Lipmans Methode sind entscheidend: Erstens entwickelt sie in der Schule eine Kultur des kollektiven Fragen und Forschens, indem sie sich auf die Fragen der Kinder selbst konzentriert. Zweitens stellt sie anthropologische Lehrbücher zur Verfügung, deren Geschichten es den Kindern erlauben, sich mit den Charakteren und Situationen zu identifizieren. Schließlich etabliert sie im Klassenzimmer einen strukturierten Rahmen, in dem die Schülerinnen und Schüler die Probleme des Menschseins diskutieren können und in dem ein jedes Kind ein Recht auf die freie Meinungsäußerung nach demokratischen Spielregeln besitzt. Letzteres setzt die Einsicht voraus, dass freie Meinungsäußerung mit der Pflicht einhergeht, rational zu argumentieren.

Vieles an Lipmans Methode ist kritisiert worden. Bemängelt wird zum Beispiel, dass der Unterricht auf Erzählungen aufbaut und dass die Schülerinnen und Schüler somit lediglich Erfahrungen aus zweiter Hand diskutieren. Anstatt eigene Erfahrungen in Worte zu fassen, käme nur eine ziemlich oberflächliche Diskussion zustande, da sich die Schüler nur bedingt mit den Fragen identifizieren könnten. Desweiteren wird kritisiert, dass Lipmans Ansatz die Logik zu stark betone und die Übungen zu repetitiv seien, dass Lipmans Ansatz eine rein utilitaristische Konzeption von Philosophie zugrunde liege, er das kritische Denken demokratischen Zielen unterordne und so Philosophie instrumentalisieren. Trotz dieser Kritik kann nicht bestritten werden, dass Lipmans Methode die Ansätze des Philosophielernens sowie die philosophischen Unterrichtspraktiken um neue Facetten bereichert hat. Dazu zählen: 1) Lipmans Postulat, dass Kinder fähig sind, philosophisch zu denken und nicht bloß – um einen Begriff Harold Garfinkels zu verwenden – „kulturelle Trottel“ (cultural dopes) sind, die nicht eigenständig denken können; 2) seine Überzeugung, dass man Philosophie durch das Gespräch und soziokognitives Fragen lernen kann – und nicht nur durch das Lesen der Werke der großen Philosophen; 3) seine Idee, dass „zu philosophieren“ nicht bedeutet, keine Meinung zu haben, sondern darin besteht, Fragen zu stellen und seine eigenen Ansichten zu entwickeln; 4) sein Konzept einer „Forschungsgemeinschaft“ (community of inquiry), die auf den Beiträgen der Schüler-Philosophen aufbaut; 5) sein Verknüpfen der Philosophie mit der Demokratie, wobei er an die Tradition der griechischen Demokratie und der Philosophie der Aufklärung anknüpfte durch eine Didaktik, die innerhalb der Schule einen öffentlichen Raum für einen vernunftgetragenen, sachlichen Meinungsaustausch schafft.

## 2) Institutionen und Informationsmaterial

### Zwei Vorzeigeeinstitute

Unter allen Instituten weltweit für P4C verdienen zwei besondere Aufmerksamkeit. Zusammen bilden sie das weltweit umfassendste Netzwerk auf dem Gebiet der P4C, das zudem nach einem einheitlichen, konstruktiven Ansatz die Philosophie für Kinder fördert. Zwar wurde die Gründung beider Institute durch die Arbeiten Lipmans inspiriert, jedoch haben beide ebenso andere P4C-Methoden adaptiert.

The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (Institut für die Förderung der Philosophie für Kinder).<sup>36</sup>

Das IAPC wurde 1974 von der Montclair State University (New Jersey) gegründet. Das IAPC ist eine gemeinnützige Bildungseinrichtung, die seit ihrer Gründung zusammen mit seinen Partnerinstituten maßgeblich zur weltweiten Verbreitung von P4C-Programmen an Schulen und außerschulischen Lernorten beigetragen hat. Das IAPC ist Mitglied des *International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)* (*Internationaler Rat für das philosophische Forschen mit Kindern*), einem Netzwerk von Philosophen, Lehrern und Institutionen, die das Interesse an der philosophischen Arbeit mit Kindern teilen. Weltweit gibt es eine Vielzahl von „Zentren für P4C“ als formale Partner des IAPC. Obwohl sie oft mit dem IAPC zusammenarbeiten, sind diese Zentren in aller Regel selbständig und viele haben regionale und nationale Vereinigungen gegründet. Die formale Angliederung an das IAPC setzt voraus, dass einer oder mehrere der Mitarbeiter eines Zentrums ein Zertifikat in P4C besitzen – durch den Abschluss eines Kurses an der Montclair State University, durch den Besuch eines internationalen Sommerkurses des IAPC oder eines anderen vom IAPC als äquivalent anerkannten Kurses. Zudem müssen die Zentren auf einem oder mehreren der folgenden Gebiete arbeiten: die Übersetzung und Veröffentlichung des IAPC-Curriculums; philosophische Arbeit mit Kindern im Schulalter; die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Philosophieren mit Schülern; empirische oder theoretische P4C-Forschung; die Erarbeitung und das Testen neuer P4C-Curricula. Solche Zentren müssen dem IAPC regelmäßig über ihre Arbeit Bericht erstatten.

Heute gibt es viele unterschiedliche P4C-Ansätze, die nicht alle auf die Arbeit des IAPC zurückzuführen sind. Auch wenn das IAPC manchmal Lehrpläne und Unterrichtsmethoden kritisiert, begrüßt es grundsätzlich die Vielfalt der Ansätze und fördert die Zusammenarbeit unter Kollegen mit unterschiedlichen Ansätzen.

The International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) (Internationaler Rat für das philosophische Forschen mit Kindern).<sup>37</sup>

Der ICPIC wurde 1985 im dänischen Elsinore als Netzwerk von Philosophen, Lehrern und Organisationen gegründet, die am philosophischen Forschen mit Kindern interessiert sind. Ziel des ICPIC ist es, die Pionierarbeiten von Matthew Lipman und Ann Margaret Sharp vom IAPC international zu verbreiten. Das von Lipman und Sharp entwickelte Lehrmodell der „Forschungsgemeinschaft“ (*community of*

---

36 <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc>

37 Kommentar von Roger Sutcliffe, Präsident des ICPIC ([www.icpic.org](http://www.icpic.org)).

*enquiry/inquiry*) für das Philosophieren mit Kindern stellt die gewöhnlich starre Beziehung zwischen Lehrer und Schülern als ein dynamisches, dialogisches Verhältnis zwischen Forschenden und Unterstützern auf neue Füße. Dieses von Lipman und Sharp entwickelte Konzept des Lern-/Lehrverhältnisses steht auch im Zentrum des EU-Comenius-Projekt „Delveloping Dialogue through Philosophical Enquiry“<sup>38</sup> (Dialogförderung durch philosophisches Forschen), das von P4C-Ausbilder aus elf europäischen Ländern organisiert wird und Fortbildungskurse für Lehrer beliebiger Fachrichtungen und Jahrgangsstufen entwickelt. Diese elf Länder stellen rund die Hälfte der Mitglieder der *European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children (SOPHIA)*<sup>39</sup> (Europäische Stiftung zur Förderung des Philosophierens mit Kindern).

Zwei weitere formale Netzwerke auf regionaler Ebene fördern die philosophische Arbeit mit Kindern. Dies sind die *North Atlantic Association for Communities of Inquiry (NAACI)*<sup>40</sup> (Nordatlantische Vereinigung für Forschungsgemeinschaften), für Kanada, die USA und Mexiko und die *Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations (FAPSA)*<sup>41</sup> (Vereinigung der australisch-asiatischen Verbände von „Philosophie in der Schule“). Die FAPSA arbeitet lose mit vielen asiatischen Ländern zusammen, in denen P4C oder ähnliche Ansätze praktiziert werden. Zudem gibt es zahlreiche nationale Verbände. Zum Beispiel wurden in einigen lateinamerikanischen Ländern Zentren gegründet, die die philosophische Arbeit mit Kindern fördern. Insgesamt stehen über den ICPIC mehr als sechzig Länder zumindest lose miteinander in Kontakt.

Das ICPIC hat ein Modell des konstruktiven Dialogs für Kinder aller Nationen und Kulturen entwickelt. Bei seiner Gründung war Lipmans Ansatz der einzige systematische Lehrplan für das philosophische Arbeiten mit Kindern im Alter zwischen sechs und sechzehn Jahren. Der Modellcharakter hat dazu geführt, dass Lipmans Arbeiten in vielen Staaten übersetzt wurden. Seitdem jedoch haben viele Länder von Lipmans Methode abweichendes Unterrichts- und Lehrmaterial entwickelt und ihr eigenes Programm für die Ausbildung der Lehrer auf den Weg gebracht. Im ICPIC herrscht daher eine große Vielfalt an Ansätzen, wodurch ein kontinuierlicher Austausch über die richtigen Prinzipien und die geeigneten Unterrichtspraktiken für das philosophische Arbeiten mit Kindern zustande kommt.

---

38 <http://menon.eu.org>

39 <http://sophia.eu.org>

40 <http://www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMorehouse/NAACI/WebPage.htm>

41 [www.fapsa.org.au](http://www.fapsa.org.au)

### Zeitschriften zur Philosophie für und mit Kindern

Verschiedene Zeitschriften wie etwa *Childhood and Philosophy* (Kindheit und Philosophie), *Aprender a pensar* (Denken lernen) und *Critical and Creative Thinking* (Kritisches und kreatives Denken) widmen sich dem philosophischen Arbeiten mit Kindern. Sie berichten über praktische Beispiele, Forschungsergebnisse und Fallstudien. Zusammen bieten sie einen hilfreichen Überblick über die weltweiten P4C-Praktiken.

#### Thinking und andere Zeitschriften über die Philosophie für Kinder

*Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Die Zeitschrift *Thinking* wird seit 1979 von der IAPC herausgegeben. Sie ist ein wichtiges Forum für P4C-Theoretiker und P4C-Praktiker. *Thinking* veröffentlicht Forschungsarbeiten in einer Vielzahl unterschiedlicher Publikationsformen auf dem Gebiet von P4C – etwa in Form von philosophischen Argumenten und Reflektionen, Unterrichtsprotokollen, Lehrplänen, empirischen Studien und praktischen Fallstudien. Viele Beiträge der Zeitschrift stehen in der Tradition der Hermeneutik für Kinder, ein Feld von sich überschneidenden Disziplinen, darunter Kulturwissenschaft, Sozialgeschichte, Philosophie, Kunst, Literatur und Psychoanalyse. Die Zeitschrift enthält auch Besprechungen von Büchern zur Philosophie mit Kindern – und zwar unabhängig davon, ob das Anliegen bzw. der Schreibstil der Bücher philosophisch, fiktional, (auto-)biographisch, historisch, pädagogisch, theoretisch, empirisch/experimentell, phänomenologisch, poetisch oder anderweitig sind ([cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml](http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml)). Der Zugriff auf *Thinking* über einen Zitationsindex mit Suchfunktion ist möglich für Abstracts sämtlicher seit 1992 erschienener Artikel und für den Volltext sämtlicher seit 1996 erschienener Artikel. Link über die Datenbank von Wilson Web: [www.hwwilson.com/databases/educat.htm](http://www.hwwilson.com/databases/educat.htm)

*Aprender a pensar*. Von 1990 bis 2000 in Spanien erschienen, herausgegeben von der Revista Internacional de los Centros liberoamericanos de Filosofia para Niños y CrianCas, 24 Bände (in Spanisch).

*Childhood and Philosophy*. Wird vom ICPC herausgegeben und beinhaltet u. a. Artikel, Transkripte, Lehrpläne, aktuelle Meldungen und Rezensionen, ebenso wie hilfreiche Abbildungen. *Childhood and Philosophy* wendet sich nicht nur an P4C-Theoretiker und P4C-Praktiker, sondern an alle, die daran interessiert sind, jungen Leuten Philosophie beizubringen ([www.filoeduc.org/childphilo](http://www.filoeduc.org/childphilo)).

*Critical and Creative Thinking – Australasian Journal of Philosophy for Children.* Herausgegeben von der Federation of Australasian Philosophy for Children Associations (FAPCA).

*Diotime-L'Agora : Revue internationale de didactique de la philosophie.* Die Zeitschrift *Diotime* wird seit 1999 vierteljährlich von der Académie de Montpellier (Frankreich) herausgegeben. Sie widmet sich innovativen Lehrpraktiken im Fach Philosophie – insbesondere der Philosophie mit Kindern in Frankreich und weltweit ([www.crdp-montpellier.fr](http://www.crdp-montpellier.fr)).

*Journal 100: European Children Thinking Together.* Kinder aus zehn verschiedenen EU-Ländern schreiben gemeinsam an einer Zeitschrift. Das *Journal 100* wird derzeit in Katalan, Niederländisch, Englisch, Ungarisch, Italienisch, Polnisch und Portugiesisch veröffentlicht.

*Questions: Philosophy for Young People.* Setzt sich mit den philosophischen Fragen – und Antworten – von Kindern und Lehrern auseinander. Die Zeitschrift beinhaltet philosophische Diskussionen, Abbildungen, philosophische Texte von Schülern und Artikel, die Ratschläge und Ideen für Lehrer und Eltern bereithalten, welche daran interessiert sind, philosophische Diskussionen unter jungen Leuten zu fördern. Die Zeitschrift wird u. a. vom Northwest Center for Philosophy for Children (USA) finanziert ([www.pdcnet.org/questions.html](http://www.pdcnet.org/questions.html)).

### 3) Fallstudien aus aller Welt<sup>42</sup>

#### Europa und Nordamerika

**Deutschland.** In Deutschland haben insbesondere die Arbeiten zweier Wissenschaftler das Interesse an der Philosophie für Kinder geprägt<sup>43</sup>: Professor Ekkehard Martens von der Universität Hamburg und Professor Karlfriedrich Herb von der Universität Regensburg. Beide Wissenschaftler betonen, dass Philosophie philosophische Lehrmethoden braucht und dass sich jeder Ansatz in P4C rechtfertigen können muss, im Hinblick auf seine Lernziele, die verwendeten Lehrmethoden und das Lehrmaterial. Ihre Arbeiten nehmen die Schwierigkeiten in den Blick, die sich aus der Nachverfolgung der konkreten Lernfortschritte der Schüler und aus der Messung des sich von den Schülern angeeigneten Wissens stellen.

Eingehend diskutiert werden auch Wege, wie man den Kindern dabei helfen kann, mit den Orientierungs- und Identitätskrisen zurechtzukommen, die für die heutige Zeit charakteristisch sind. Philosophieren heißt für Martens und Herb, in einen Diskurs einzutreten, in dessen Verlauf wir unsere Überzeugungen und Ansichten klären und anderen gegenüber rechtfertigen. Bei Kindern beginnt dieser Prozess mit der Diskussion ihrer Alltagsprobleme und mit ihrer Ermutigung, über diese Probleme eigenständig nachzudenken. Martens unterscheidet mit Blick auf das Philosophieren mit Kindern vier philosophische Ansätze: 1) den Dialog, der in der platonischen Tradition drei Ziele verfolge: eigenständiges Denken, gemeinschaftliches Denken und Persönlichkeitsentwicklung; 2) die Analyse und Bildung abstrakter Begriffe, basierend auf dem natürlichen Spiel der Kinder mit Worten, etwa dem Erfinden geheimer Sprachen, wodurch Kinder bereits eigenständig Begriffe bilden; 3) die Förderung der kindlichen Fähigkeit, sich zu wundern und Fragen zu stellen – demzufolge nähert man sich der Philosophie an durch die großen philosophischen Fragen nach Glück, Freiheit, Zeit, Sprache und Identität; 4) die Philosophie der Aufklärung für

---

42 Die Länder werden in der alphabetischen Reihenfolge der französischen Originalausgabe aufgeführt.

43 Anmerkung der Übersetzer: Diese Aussage der Autoren der französischen Originalausgabe ist in dieser zusammenfassenden Form nicht angemessen und sollte nicht weiter zitiert werden. Tatsächlich gibt es in Deutschland viele Akteure auf dem Gebiet der P4C, die sich gegenseitig befruchtet haben, wobei in der Tat wesentliche Impulse aus den Gruppen an der Universität Hamburg stammen. Vgl. die ergänzenden Artikel in diesem Band – gerade die Übersicht von Brüning und Weber.

Kinder, die Kants Maxime aufgreift: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (*sapere aude*).<sup>44</sup>

2003 gründete in Bayern Karlfriedrich Herb, Professor und Lehrstuhlinhaber für Politische Philosophie und Ideengeschichte an der Universität Regensburg, zusammen mit Roswitha Wiesheu das Projekt *Kinder philosophieren*. Ziel dieses Projekts ist die Etablierung der Philosophie als Teil des zeitgenössischen Bildungskanons für Kinder. In Kooperation mit Vor- und Grundschulen werden praktische, zielführende Lehrmethoden entwickelt, die Kinder dazu ermutigen sollen, am politischen Leben mitzuwirken. Dank dieser Initiative wurden Studien- und Lehrerausbildungsprogramme an der Münchner Hochschule für Philosophie eingerichtet.<sup>45</sup>

Eine weitere bemerkenswerte Organisation für P4C in Deutschland ist die *Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern (DJFPK)*<sup>46</sup>, deren Ziel die Förderung der philosophischen und ethischen Reflektionskompetenz ist. Wichtige Ziele der DJFPK sind zudem die Weiterentwicklung und Verbesserung des Ethik- und Philosophieunterrichts sowie die Unterstützung von Initiativen zur Steigerung der philosophisch-ethische Reflexionskompetenz in verwandten Fächern wie dem Religions-, Geschichts- und Kunstunterricht. Die DJFPK unterstützt auch außerschulische Formen des philosophisch-ethischen Lernens, etwa das Philosophieren in Vorschulen oder speziell dazu gegründeten Gruppen.

Die DJFPK untersucht auch die theoretischen Grundlagen der Philosophie, um deren Verwendbarkeit und Wert für das schulische und außerschulische Lernen zu beurteilen. Die Initiative konzentriert sich auf die unterschiedlichen Formen der Aneignung philosophisch-ethischer Reflexionskompetenzen in verschiedenen Kulturkreisen und wie diese in ein internationales und kulturübergreifendes Verständnis

44 Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart, Reclam, 1999.

45 Diese Programme wurden von Dr. Barbara Weber von der Universität Regensburg entwickelt, die zudem die Autorin eines Sonderbandes der Zeitschrift *Thinking* über P4C in Deutschland ist (November 2007).

46 Die *Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern (DJFPK)* ist ein Arbeitskreis des Hodegetischen Instituts der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und der Abteilung für Lernwissenschaften an der Graduiertenschule für Pädagogik der Universität Hiroshima. Sprecher der Initiative sind Prof. Eva Marsal (Karlsruhe, Deutschland) und Prof. Takara Dobashi (Hiroshima, Japan) (<http://www.institut3.ph-karlsruhe.de/deutsch-japanisch/index-djfpk.html>) [vgl. den Artikel dieser beiden Autoren in dieser Publikation].

der Förderung von Toleranz und Respekt gegenüber der Einzigartigkeit des Anderen integriert werden können.

**Österreich.**<sup>47</sup> P4C als Bildungsprojekt gibt es in Österreich seit 1981. Dieser Bewegung schloss sich 1982 der österreichische Verband der Philosophielehrer an und bewegte die nationalen Bildungsbehörden zur Einführung von P4C-Programme in Schulen. 1983 wurden erste Stunden an den Schulen gegeben, die zugleich als Lehrerfortbildungsworkshop fungierten (insgesamt waren vier Klassen mit insgesamt 120 Kindern eingebunden). 1984 genehmigte das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ein P4C-Pilotprojekt an Schulen mit 20 Klassen und rund 600 Schülerinnen und Schülern. 1985 wurde die *Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie* (ACPC: „Austrian Centre of Philosophy for Children“) gegründet, deren Ziel es war und ist, das philosophische Forschen (*philosophical enquiry*) als wichtigen Bestandteil der Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe zu etablieren. Zu diesem Zweck organisiert die ACPC internationale Konferenzen, Lehrerfortbildungsseminare und Workshops. Die ACPC fördert auch neue Ansätze und Lehrmethoden sowie die Gründung von Gruppen, die mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen philosophisch forschen. Die ACPC ist Gründungsmitglied des Netzwerks SOPHIA. Die ACPC hat eine Bibliothek für P4C-Literatur eingerichtet und eröffnet gerade ein Dokumentationszentrum für P4C-Studien. Vierteljährlich gibt sie das Informationsblatt *Info Kinderphilosophie* heraus. In den letzten zwanzig Jahren sind in Österreich auf diese Weise mehr als viertausend Lehrer und über zehntausend Schülerinnen und Schüler an P4C herangeführt worden.

**Belgien.** In Belgien engagieren sich mehrere Gruppen in P4C. Die Teilnehmer einer Konferenz über Philosophie für Kinder (Februar 2004) unter Leitung von Claudine Leleux im Parlament der Französischen Gemeinschaft Belgiens haben die P4C-Aktivitäten in ihrem Land in die folgenden drei Kategorien unterteilt:<sup>48</sup> 1) der 1992 gegründete, gemeinnützige Verband PhARE (*Analyse, Forschung und Bildung in der Philosophie für Kinder*); 2) die gemeinnützigen Verbände „Philomène“ und „Il fera beau demain“ („Morgen wird es schön werden“). Beide Verbände organisieren Lehrerfortbildungsprogramme. „Il fera beau demain“ knüpft an die Arbeiten von

47 Ausschnitte aus einem Interview mit Daniela G. Camhy, Direktorin der ACPC ([www.kinderphilosophie.at](http://www.kinderphilosophie.at)).

48 Claudine Leleux (ed.), *La philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Brüssel, de Boeck, 2005. Claudine Leleux ist Assistenzprofessor für Philosophie und Wissenschaftstheorie sowie wissenschaftliche Beraterin des Parlaments im französischsprachigen Teil Belgiens.

Matthew Lipman und Michel Tozzi an und spricht lieber vom „Lernen zu denken“, „Lernen zu reflektieren“ oder „Abstrakt denken lernen“ statt von „Philosophie für Kinder“, um diese neuen Methoden von klassischen Lehrtechniken der Philosophie als akademischer Fachdisziplin begrifflich abzugrenzen; 3) die „Charte des Philosophie-Enfances“<sup>49</sup>, aufgrund derer philosophische Workshops für Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren an fünf Schulen im Watermael-Boitsfort-Distrikt geplant und durchgeführt wurden. Diese Workshops wurden in dem Dokumentarfilm „Les grandes questions“<sup>50</sup> („Die großen Fragen“) aufgearbeitet, nach dessen zentraler Aussage die Forschungsgemeinschaft (*community of enquiry*) ein Zweck in sich selbst ist und nicht Ziele jenseits von sich selbst braucht. Die einflussreichste dieser belgischen P4C-Aktivitäten ist der Verband PhARE<sup>51</sup>.

**Kanada.** In Kanada ist der P4C-Ansatz von Matthew Lipman und seinen Kollegen derjenige mit der größten Breitenwirkung. Dr. Marie-France Daniel, Professorin an der Universität Montreal, zufolge gibt es P4C-Aktivitäten in den drei kanadischen Provinzen British Columbia, Ontario und Québec. Dr. Susan T. Gardner ist die Gründungsdirektorin des „Instituts für Philosophie für Kinder“ in Vancouver in British Columbia, dessen Hauptanliegen es ist, philosophische Arbeitsmaterialien für Schulen der Sekundarstufe und Universitäten anzupassen und zu übersetzen. Dr. Gardner ruft derzeit ein Netzwerk für solche kanadischen Lehrerinnen und Lehrer ins Leben, die Lipmans Methode im Unterricht nutzen („Canadian Alliance of Philosophy for Children Practitioners“). Zudem verhandelt sie mit verschiedenen staatlichen, privaten und unabhängigen Schulen in der Region Vancouver, um P4C in den Schulen der Primar- und Sekundarstufe dieser Region zu etablieren. In der Provinz Ontario betonen die staatlichen Lehrpläne für die Vor-, Grund- und Sekundarschulen die Bedeutung des kritischen und eigenständigen Denkens für alle Kinder, beginnend mit dem Vorschulbesuch, d. h. für alle Kinder ab fünf Jahren. Zudem umfasst die Lehrerausbildung in Ontario auch ein Pflichtmodul zur Gewaltprävention. Vor allem aufgrund der Arbeit von Dr. Daniel integrieren seit 2004 eine wachsende Zahl von staatlichen und unabhängigen französischsprachigen Schulen insbesondere im Großraum Toronto P4C-Praktiken in ihren Unterricht. Der Unterricht basiert auf

49 Unterschrieben am 21. September 2001.

50 Von der Regisseurin Isabelle Willems.

51 Für eine ausführliche Vorstellung von PhARE muss aus Gründen des Urheberrechts auf das englische Original der UNESCO-Studie verwiesen werden: [www.unesco.org/shs/philosophy](http://www.unesco.org/shs/philosophy)

ihrem Buch *Les contes d'Audrey-Anne*<sup>52</sup>, das zusammen mit dem Lehrerhandbuch *Dialoguer sur le corps et la violence: un pas vers la prévention*<sup>53</sup> verwendet wird. In der Provinz Québec ist der P4C-Ansatz vor allem durch das wissenschaftliche Werk von Anita Charon bekannt geworden. Anita Charon ist Professorin an der University of Québec in Montreal, die Lipmans Methode seit 1982 untersucht und weiterentwickelt. Die traditionelle Teilung des Schulsystems in einen katholischen und einen protestantischen Zweig hat zur Folge, dass in den Schulen Québecs Religionsunterricht schon seit langem Teil des offiziellen Schulcurriculums ist, wobei das Fach Ethik als Alternative angeboten wird. Der Ethikunterricht ohne religiöses Bekenntnis hat sich somit im Umfeld einer langen Auseinandersetzung über den Platz der Religion in den Schulen entwickelt. Philosophie ist so zu einem Bestandteil verschiedener Fächer wie etwa des Moral- und Ethikunterrichts, des Französisch-, des Mathematikunterrichts und der staatsbürgerlichen Erziehung geworden.

Die Nutzung von P4C und die Weiterentwicklung des Ansatzes in Québec haben zwei Schwerpunkte: theoretische und empirische Forschung einerseits und die praxisorientierte Lehrerbildung andererseits. Der erste Schwerpunkt ist vor allem an der Universität Montreal angesiedelt, während der zweite beinahe ausschließlich durch Kurse und Programme der Laval<sup>54</sup> Universität gebildet wird. Es gibt weiterhin kleinere Verbände mit P4C-Engagement, die nicht formal mit der IAPC verbunden sind: Dazu gehören das Projekt der „Canadian Philosophical Association's „Philosophy in Schools“, die Arbeit des Instituts „Philos“ und das Projekt „Gewaltprävention und Philosophie für Kinder“ des Vereins *La Traversée*.<sup>55</sup>

**Spanien.** Das Zentrum für Philosophie für Kinder der Comunidad de Valencia wurde 1987 als Gruppierung der Spanischen Gesellschaft der Philosophieprofessoren (*Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto*, SEPFI) gegründet. Das Zentrum hat viele P4C-Aktivitäten initiiert: Es ist Mitherausgeber der spanischen Ausgaben der sieben Bücher Matthew Lipmans und der begleitenden Lehrerhand-

52 Marie-France Daniel, *Les Contes d'Audrey-Anne: contes philosophiques*, mit Illustrationen von Marc Mongeau. Québec, Le Loup de gouttière, 2002.

53 Marie-France Daniel, *Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention: guide philosophique*. Québec, Le Loup de gouttière, 2003.

54 Für eine ausführliche Vorstellung der Laval-Universität muss aus Gründen des Urheberrechts auf das englische Original der UNESCO-Studie verwiesen werden: [www.unesco.org/shs/philosophy](http://www.unesco.org/shs/philosophy)

55 Canadian Philosophical Association – [www.acpca.ca/projects/philosophy-in-the-schoolsproject/#english](http://www.acpca.ca/projects/philosophy-in-the-schoolsproject/#english)

bücher;<sup>56</sup> es organisiert landesweit Lehrerfortbildungskurse, u. a. ein jährliches sechstägiges Seminar der berufsbegleitenden Lehrerfortbildung; es ist Herausgeber der Zeitschriften *Aprender a Pensar* sowie einer jährlich erscheinenden P4C-Zeitschrift<sup>57</sup> im pdf-Format. Eine der schillerndsten P4C-Initiativen in Spanien war das Projekt „Filosofia 3/18“<sup>58</sup>.

**Vereinigte Staaten von Amerika.**<sup>59</sup> In Grundschulen in den Vereinigten Staaten sind verschiedene P4C-Techniken zum Einsatz gekommen. Besonders hervorzuheben ist das Programm „Philosophie an der Schule“, das Kurse für Studenten und Universitätsabsolventen umfasst. Diese Kurse hält Dr. Beth A. Dixon am Philosophischen Seminar der SUNY Universität in Plattsburgh im Staat New York. Am „Zentrum für die Förderung der Philosophie in den Schulen“ (CAPS), das im Jahr 2000 an der Universität von Kalifornien in Long Beach eingerichtet wurde, ist Debbie Whitaker zuständig für eine Gruppe von fortgeschrittenen und graduierten Studenten, die sich „Philosophie und Erziehung“ nennt. Die Studenten halten wöchentlich Philosophie-workshops mit Kindern in benachbarten Schulen. Dabei nutzen sie Geschichten, Gedichte, Rollenspiele und Ausschnitte aus aktuellen Filmen, die philosophische Fragen aufwerfen und zum kritischen Denken anregen. Auch der Kurs von John Roemischer am „Department of Literacy Education“ an der staatlichen Universität von New York in Plattsburgh sollte hier erwähnt werden. Roemischer hat einen Graduiertenkurs mit dem Titel „Philosophie und Kinderliteratur“ konzipiert. Über Roemischers Kurs wurde von der Montclair State University<sup>60</sup> vielfach berichtet. Thomas Wartenberg vom Philosophischen Seminar des Mount Holyoke College in South Hadley, Massachusetts unterhält eine Website für Lehrer, Eltern, Kinder und alle, die sich für Philosophie und Kinderliteratur interessieren. Die Methode Wartenbergs macht Kinder durch das Vorlesen von Geschichten mit philosophischen Ideen vertraut. Die Website von Prof. Wartenberg bietet Rezensionen und Zusammenfassungen ausgewählter Kinderbücher philosophischen Inhalts.<sup>61</sup>

56 Veröffentlicht bei Ediciones de la Torre, Madrid.

57 [www.fpncomval.org](http://www.fpncomval.org)

58 Information zur Verfügung gestellt durch Prof. Félix Garcia Moriyón. Für eine ausführliche Vorstellung des Modells 3/18 muss aus Gründen des Urheberrechts auf das englische Original der UNESCO-Studie verwiesen werden: [www.unesco.org/shs/philosophy](http://www.unesco.org/shs/philosophy)

59 Quelle: Michel Sasseville, Laval Universität, Kanada.

60 *Childhood and Philosophy. Thinking: Journal of Philosophy for Children & Analytic Teaching.*

61 [www.mtholyoke.edu/omc/kidphil](http://www.mtholyoke.edu/omc/kidphil). Ein Podcast-Interview mit Prof. Thomas Wartenberg findet sich bei *Just One More Book*: [www.justonemorebook.com/2007/02/05/](http://www.justonemorebook.com/2007/02/05/)

**Frankreich.** Philosophische Unterrichtspraktiken wurden in Frankreich erst relativ spät eingeführt. P4C in der Primarstufe entwickelt sich erst seit 1996, seit 2000 gibt es eine merkbare Beschleunigung. Jedoch ist der Philosophieunterricht in Frankreich auch heute noch kein offizieller Bestandteil des Grundschulcurriculums – und das in einem Land, das auf eine lange Tradition im Philosophieunterricht während des letzten Jahrs der Sekundarstufe zurückblickt. Die Einführung philosophischer Lehrtechniken in der Primarstufe wurde vom Aufsichtsgremium für Philosophie in Frankreich (*Inspection général de philosophie*) und dem Verband der Philosophielehrer im staatlichen Bildungswesen (*Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public*, APPEP) heftig kritisiert. Anfangs nur unterstützt von einer kleinen Zahl innovativer Pädagogen gelten P4C-Unterrichtstechniken heute als Instrument, um wichtige Anliegen der französischen Bildungspolitik umzusetzen.

Es gibt viele Indizien dafür, dass sich P4C-Praktiken in Frankreich immer stärker etablieren, so etwa die Vielzahl der P4C-Lehrgänge für Lehrer, die vom Institut für Lehrerbildung (*Instituts de formation des maîtres*, IUFM) und von den Zentren für Fortbildung (*Centres de formation permanente*, CFP) sowohl als Teil der allgemeinen Lehrerbildung, als auch als berufsbegleitende Fortbildungsgänge angeboten werden; die seit 2001 jährlich stattfindende nationale und internationale Konferenz, die Fachleute, Pädagogen und Wissenschaftler zusammenbringt; die zahlreichen Publikationen für Schüler und Lehrer von vielen verschiedenen Verlagen; die Thematisierung von existenziellen und gesellschaftlichen Fragen in vielen Kinderbüchern; die Organisation von P4C-Workshops in Fernuniversitäten (*Universités Populaires*) in vielen französischen Regionen; sowie die zahlreichen Zeitungsartikel und Fernsehberichte über P4C. Es ist auch bemerkenswert, wie stark sich etliche universitäre Forschungszentren für diese neuen Lehrpraktiken interessieren. In Frankreich entwickelt sich somit eine beachtliche Vielfalt unterschiedlicher Unterrichtspraktiken und Ansätze in P4C, oft mit der Unterstützung der für die Grundschulbildung zuständigen Beamten des Bildungsministeriums. Unter diesen Ansätzen sind die folgenden vier hervorzuheben:

1) *Lipmans Methode.* Zwar wurde Lipmans Methode als erster systematischer P4C-Ansatz in Frankreich relativ spät, nämlich 1998, durch die Institute für Lehrerbildung in Caen und Clermont-Ferrand eingeführt. Dennoch hat Lipmans Ansatz viele heute in Frankreich praktizierte P4C-Unterrichtstechniken inspiriert, auch wenn er schnell durch einen umfangreichen Korpus französischen Unterrichtsmaterials modifiziert wurde.

2) Die „demokratisch-philosophische“ Methode.<sup>62</sup> Dieser Zweig französischer P4C-Aktivitäten entwickelte sich aus den Arbeiten Michel Tozzis. Die Lernziele dieses Ansatzes ähneln sehr denen der Methode Lipmans. Jedoch tritt Tozzi für eine demokratisch organisierte Unterrichtsstruktur ein, in der die Schülerinnen und Schüler klar definierte Aufgaben übernehmen und die an die Schülerinnen und Schüler die intellektuelle Forderung stellt, ihre philosophischen Fähigkeiten zur Begriffsbildung, zum rationalen Argumentieren und Fragen zu entwickeln. Diese Methode wird in Frankreich kontinuierlich wissenschaftlich weiterentwickelt und Lehrern auf Workshops vermittelt. Die Unterrichtspraxis des demokratisch-philosophischen Ansatzes wird bereichert durch Gespräche, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Interpretationen von Kinder- und Jugendliteratur diskutieren, oder auch durch Klassengespräche über allgemeine philosophische Fragen. Auch Mythen, besonders die von Platon, werden zum Ausgang philosophischer Reflexion genommen. In jüngster Zeit revidieren französische Philosophen und philosophische Institutionen ihr Urteil über P4C.<sup>63</sup>

Im Dezember 2001 hat eine Konferenz über Katholische Erziehung in Frankreich das philosophische Fragen in der Primar- und Sekundarstufe als eines von acht vorrangigen Ausbildungszielen empfohlen. Im März 2003 stellt eine Expertenkonferenz zum Thema Philosophie an den Schulen Frankreichs,<sup>64</sup> an der auch der französische Generalinspekteur für Philosophie teilnahm, im Konsens fest, dass die Entwicklung von P4C durch die Einführung von Ausbildungsgängen für Lehrer begleitet werden muss – sowohl durch Erstausbildung der Lehrer als auch durch Lehrerfortbildungen. Die „demokratisch-philosophische Methode“ hält die traditionelle akademische Ausbildung mit Vorlesungen über Philosophen und philosophische Denkschulen für ungeeignet, philosophische Klassengespräche zu Stande zu bringen. Freilich ist

62 Eine Darstellung der Dynamik von P4C in Frankreich findet sich in einem Aufsatz von Prof. Michel Tozzi in *Spirale* 35, 2005: „Die Entstehung von Praktiken mit einer philosophischen Zielsetzung in der Schule: wie und warum?“

63 Marcel Gaucher und Michel Onfray sind Fürsprecher einer Philosophie für Kinder; André Comte-Sponville hat einen philosophischen Text für Kinder geschrieben (*Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien?* – „Warum gibt es überhaupt etwas und nicht nichts?“); Yves Michaux, Professor an der Sorbonne, hat das Buch *La Philo 100% Ado* – „Philosophie ist 100 Pro was für Jugendliche“ veröffentlicht, Paris, Bayard Presse, 2003; der ehemalige Bildungsminister und Philosoph Luc Ferry hält philosophische Unterrichtspraktiken in der Grundschule für eine grundlegende Innovation im Bildungssystem.

64 Das Thema dieser Konferenz von 2003 lautete „Unterrichtsgespräche in der Grundschule und an weiterführenden Schulen: Philosophische Diskussionen oder reflexives Denken?“. An ihr nahmen Vertreter von zwanzig Akademien sowie Vertreter der Innovationsstelle des Bildungsministeriums teil.

die traditionelle akademische Ausbildung weiterhin sehr dazu geeignet, etwas über die großen klassischen philosophischen Diskurse zu lernen. Dieses Expertenwissen ist wichtig, wenn in P4C-Klassengesprächen die philosophischen Implikationen der Fragen der Schülerinnen und Schüler erkannt werden müssen. Zum Beispiel kann die Frage „Kann ich über eine rote Ampel fahren?“ *materiell* (Ist es technisch möglich?), *juristisch* (Verstößt es gegen Gesetze?) oder aber *ethisch-moralisch* (Kann es ethisch wünschenswert sein, einen Sterbenden so schnell wie möglich in ein Krankenhaus zu bringen?) verstanden werden: Dies ist eine der wichtigen Überlegungen, um eine Frage philosophisch angemessen aufzugreifen.<sup>65</sup>

3) *Oscar Brenifiers Sokratische Methode*.<sup>66</sup> Brenifier ist der Gründer des „Instituts für Philosophische Praxis“. Er greift die sokratische Methode des philosophischen Dialogs auf. Sokrates sah seine Aufgabe als analog zu der einer Hebamme: Er half seinen Schülern durch die umsichtige Steuerung von Dialogen mittels Fragen, Zwischenbemerkungen und Neuformulierung von Begriffen, ihre eigenen Ideen zu entwickeln, wodurch sie sich schrittweise logisch-rationale Gedankengänge aneigneten. Brenifier schuf zu diesem Ansatz eine umfangreiche Sammlung von Lehrmaterialien, unter anderem die Reihen *Les petits albums de philosophie* und *PhiloZenfants*. Der Lehrer leitet die Schülerinnen und Schüler dabei an, eine kritische und reflektierte Grundhaltung zu entwickeln. Einen ähnlichen Ansatz vertritt auch Anne Lalanne<sup>67</sup>, die diese Methode erstmals 1998 in Frankreich eingeführt hat: In Lalannes Ansatz werden Fragen im Unterricht so diskutiert, dass eine Schülerin zunächst ihre Ideen nennt, die die anderen Schülerinnen und Schüler in eigenen Worten umformulieren müssen, um zu zeigen, wie gut sie diesen Beitrag verstanden haben. Sobald offensichtlich alle die Wortmeldung der ersten Schülerin hinreichend verstanden haben, fragt der Moderator bzw. Lehrperson, ob irgendjemand anderer Meinung sei. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten daraufhin wieder zusammen an der Umformulierung des Einwands, bis ihn die Klasse abermals als Ganzes verstanden hat. An diesem Punkt fragt der Moderator erneut, ob weitere Einwände bestehen usw. Die

65 Weitere relevante Analysen finden sich bei J. C. Pettier und J. Chatain, *Débatte sur des textes philosophiques: en cycle 3, en Segpa et ailleurs au collège*. Champigny-sur-Marne, France, CRDP-Académie de Créteil, 2003.

66 [www.brenifier.com](http://www.brenifier.com)

67 Anne Lalanne ist Lehrerin und hat sich durch eine neue Unterrichtsmethode einen Namen gemacht hat. Wie andere P4C-Ansätze lernen Kinder darin Philosophieren auf der Grundlage von Gruppenarbeit und durch Anleitung einer Lehrperson. Lalanne stellt drei Aspekte in den Vordergrund: Debattiertechniken, eine demokratische Grundhaltung und die intellektuelle Anforderungen der Philosophie.

besprochenen Auffassungen und Ideen können auch schriftlich an der Tafel festgehalten werden.

4) *Jacques Lévinés Methode*. Der Entwicklungspsychologe und Psychoanalytiker, Lévine entwickelt seit 1996 eine Unterrichts- und Lehrmethode für Kinder im Vorschulalter, d. h. von drei bis vier Jahren, bis zu einem Alter von 16 Jahren. Nach Lévinés Methode beginnt die Lehrperson das Unterrichtsgespräch auf fast zeremonielle Weise, indem er eine philosophische Frage über ein Thema stellt, das für Kinder und Erwachsene gleichermaßen interessant ist, zum Beispiel das Erwachsenwerden. Sie bittet die Schülerinnen und Schüler um Äußerung ihrer Ansichten über dieses Thema. Diese haben dann rund zehn Minuten Zeit, die Frage frei zu diskutieren, während die Lehrperson schweigend zuhört. Ein herumgereicherter Stab ist das Sprechsignal, er gibt jedem Kind die Möglichkeit, sich zu äußern. Die Äußerungen der Kinder werden aufgenommen und ihnen im Anschluss vorgespielt, wobei die Wiedergabe der Aufzeichnung beliebig unterbrochen werden kann, um die Diskussion um neue Aspekte zu ergänzen. Lévinés psychologische Methode geht davon aus, dass Kinder durch kritisches Denken – Lévine selbst verwendet den Ausdruck *cogito*, eine unzweideutige Anspielung auf Descartes – in einer Gruppe, die sich dialogisch an einer philosophischen Fragestellung abarbeitet (eine Gruppe von *cogitans* oder „jungen Denkern“), ihr menschliches Potenzial realisieren. Die Kinder arbeiten in einem Umfeld mit Anreizen zum eigenständigen Denken, das es würdigt, dass Ideen sich inhaltlich voneinander unterscheiden, auch wenn sie innerhalb der Gruppe verbunden sind. Die Schüler entwickeln ihre eigenen Ideen unter der Aufsicht des Lehrers, der in die Stunde einführt und von Beginn an die anthropologische Dimension der Frage betont, indem er deren allgemeingültige, psychologische Bedeutung jenseits von Einzelbeispielen hervorhebt. Während der Diskussion der Schüler bleibt der Lehrer ein von außen beobachtender Zuschauer, der sie jedoch zugleich überwacht. Aufgabe des Lehrers ist es, die Fähigkeit der Schüler weiterzuentwickeln, kritisch über allgemeine Fragen der *condition humana* nachdenken zu können. Die Anwesenheit des schweigenden Lehrers ist eher symbolischer Natur. Das Schweigen des Lehrers ermächtigt die Schüler zum freien Sprechen, weil sie in ihren Beiträgen nicht länger durch den Wunsch eingeengt sind, dem Lehrer die „richtige“ Antwort zu geben. Das Schweigen des Lehrers ist eine Einladung an die Schüler, frei ihre Meinung zu äußern, ohne Angst davor haben zu müssen, beurteilt und benotet zu werden. Die Kinder können so über Dinge sprechen, die einen unmittelbaren Bezug zu ihrer Lebens- bzw. Gedankenwelt besitzen, indem sie ihre Ideen und Überzeugungen unter Gleichaltrigen entwickeln. Ihre Meinung erhält eine öffentliche Dimension. Die Lehrperson sollte jedoch darauf achten, dass die Diskussion nicht in

einen Wettstreit um das beste Argument mündet.<sup>68</sup> Die Erfahrung, gemeinsam über grundlegende Aspekte des Menschseins zu sprechen, vereint die Kinder in einen gemeinsamen kulturellen Rahmen, der dem Ausdruck ihrer Ansichten trotz ihres jungen Alters und ihrer Spontaneität eine gewisse Tiefe und Bedeutsamkeit verleiht. Lévinés Methode wurde von anderen Philosophen, Didaktikern und Lehrern kritisiert, weil sie die persönliche Entwicklung von Kindern allein dadurch fördere, dass sie eine Identität als rational denkende Lebewesen zu zementieren versucht, indem die Kinder lernen, dass sie auf eine für alle Menschen – sie selbst inbegriffen – bedeutsame Frage etwas beizutragen haben. Lévinés Ansatz sei nicht dazu geeignet, den Kindern das Philosophieren im Sinne eines kritischen Denkens beizubringen. Dem kann entgegengehalten werden, dass durch Stärkung des Vertrauens der Kinder in ihre Fähigkeiten als denkende Lebewesen und mithin ihres Selbstvertrauens sie eher ihre eigenen Ansichten und Überzeugungen kritisch prüfen und sich in eine Forschungsgemeinschaft (*community of enquiry*) besser einbringen.

**Italien.** Eine Reihe von Organisationen engagiert sich in Italien für die Philosophie für Kinder. Es gibt zwei wichtige Zentren für die Lehrerbildung und P4C-bezogene Forschung: die *Central di Ricerca per Insegnamento Filosofico* (Forschungszentrum für die philosophische Lehre, CRIF)<sup>69</sup> in Rom und das *Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero* (Interdisziplinäres Zentrum für pädagogische Forschung über das Denken, CIREF)<sup>70</sup> in Rovigo. Zusammen betreuen sie etwa fünfzig Modellklassen in ganz Italien; allerdings ist es aufgrund starker Schwankungen schwierig, eine genaue Anzahl der beteiligten Klassen zu nennen. Drei Varianten der Lehrerbildung sind möglich: 1) Ein jährlicher Fortbildungskurs für Lehrer, der als Intensivtraining etwa sechzig Praxis- und Theoriestunden umfasst. Ziel ist, Lehrern das praktische und theoretische Rüstzeug zur Nutzung von P4C-Unterrichtstechniken an die Hand zu geben. Eine zweite Ausbildungsstufe vertieft die Kenntnisse der Lehrer und befähigt sie zur Ausbildung anderer Lehrer. 2) Kurse in Zusammenarbeit mit Schulen und Verbänden vor Ort oder auch regionalen pädagogischen Instituten.<sup>71</sup>

68 Für die Philosophen der Aufklärung, insbesondere Kant, ist die Öffentlichkeit bzw. die öffentliche Meinungsäußerung wesentlicher Bestandteil eines demokratischen und philosophischen Standpunkts.

69 Gegründet und geleitet von Antonio Cosentino, [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org). Für eine ausführliche Vorstellung des CRIF muss aus Gründen des Urheberrechts auf das englische Original der UNESCO-Studie verwiesen werden: [www.unesco.org/shs/philosophy](http://www.unesco.org/shs/philosophy)

70 Gegründet und geleitet von Marina Santi.

71 Istituto Regionale Ricerca Educativa (IRRE – "Regionales Institut für pädagogische Forschung").

Dieser Kurstyp umfasst etwa fünfzig Ausbildungsstunden teils in, teils außerhalb der Klasse. 3) Expertenurse an der Universität Padua. Das Forschungsprogramm der Universität arbeitet P4C-Pilotprojekte wissenschaftlich auf und erarbeitet wissenschaftliche sowie methodische Grundlagen von P4C. Im Vergleich zu ähnlichen Forschungsprogrammen wird gerade die enge Verbindung von P4C-Praktiken mit allgemein-philosophischen Praktiken und der philosophischen Reflexion über die staatsbürgerliche, demokratische Erziehung betont. In diesem Zusammenhang stehen eine internationale Expertenkonferenz 2002 an der Universität Padua sowie eine Konferenz 2005 am *Centro Studi e Formazione Villa Montesca*. Es existiert ein beachtlicher Korpus an italienischsprachiger P4C-Literatur, vor allem die Reihe *Impariamo*, die bei Liguori in Neapel erscheint und die eine umfangreiche Sammlung an Lehrmaterialien und philosophischen Geschichten mit begleitenden Lehrerhandbüchern beinhaltet, vor allem den Band *Filosofia e formazione*<sup>72</sup>. Zahlreiche Fachartikel und Studien wurden in verschiedenen Fachzeitschriften veröffentlicht.<sup>73</sup> Das wohl erstaunlichste Forschungsergebnis ist, dass eine sachgemäße Ausbildung der Lehrer in P4C-Techniken Auswirkungen für den gesamten Lehrberuf mit sich bringt und dass sich P4C-Unterrichtstechniken auf sämtliche Entwicklungsbereiche eines Kindes auswirken, sowohl auf seine kognitive, epistemische, psychologische als auch soziale Entwicklung. Diese Forschungsergebnisse haben P4C zur einer der bedeutendsten Innovationskräfte im italienischen Bildungssystem werden lassen. Die Bedeutung von P4C für das italienische Bildungssystem wurde erst jüngst durch eine Reihe von Reformen, die sich an dem Prinzip der Autonomie orientieren, unterstrichen.

**Norwegen.**<sup>74</sup> Das Zentrum für Kinder- und Jugendphilosophen (CYP)<sup>75</sup> ist Mitglied von ICPIC und SOPHIA und wurde mit dem Ziel gegründet, Wissen über die Philosophie im Allgemeinen und die Philosophie mit Kindern im Besonderen zu verbreiten sowie Kindern und Jugendlichen das Philosophieren zugänglich zu machen. An

72 Antonio Cosentino (Hrsg.), *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991–2001)*. Neapel, Liguori, 2006.

73 [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org) und <http://gold.indire.it>

74 Für eine ausführliche Vorstellung der Herausforderungen und Chancen in Norwegen muss aus Gründen des Urheberrechts auf das englische Original der UNESCO-Studie verwiesen werden: [www.unesco.org/shs/philosophy](http://www.unesco.org/shs/philosophy)

75 Das CYP („Barne- og ungdomsfilosofene ANS“) ist ein privatwirtschaftliches Institut, dessen Inhaber Ariane Schjelderup und Øyvind Olsholt sind. Sie waren die ersten norwegischen Philosophen, die seit 1997 bzw. seit 1999 systematisch mit Kindern arbeiten. Siehe [www.buf.no/en](http://www.buf.no/en)

seinen Zielen arbeitet das CYP durch die Organisation von Seminaren, durch einen Beratungsservice für Menschen, die sich im Bereich der Philosophie für Kinder und Jugendliche engagieren und durch Dialogforen mit Kindern und Jugendlichen. Das CYP informiert zudem via Internet über P4C. Erste praktische Erfahrungen sammelte das CYP 1997 in zwei Kindergärten in Oslo: Während zwei Monaten wurden mit den Kindern wöchentlich Gespräche geführt. Seitdem hat das CYP viele weitere Fortbildungsprogramme an Kindergärten initiiert. Das CYP veröffentlicht auch Lehrmaterialien: 1999 publizierten Ariane Schjelderup und Øyvind Olsholt mit *Filosofi i skolen* das erste norwegische Buch für die Philosophie mit Kindern. 2006 erschien mit *Exphil03* ein Textbuch, das auf einen philosophischen Vorbereitungskurs zugeschnitten wurde, dessen Besuch für die Philosophiestudenten der Universität Oslo obligatorisch ist.<sup>76</sup> Das Buch enthält auch Materialien für den Religionsunterricht an norwegischen Schulen der Sekundarstufe, ein Fach, das auch Ethik und Geschichte der Philosophie umfasst. *Exphil03* beinhaltet ethisch-moralische Dilemmata, Ablaufpläne für Diskussionen sowie Aufgaben und Fragebögen zu einer Vielzahl von religiösen und philosophischen Texten. Seit 2002 unterhält das CYP eine eigene Website für Lehrer und Schüler in der Primar- und Sekundarstufe. Die Website bietet Unterrichtsmaterialien für die sechs Hauptfächer des norwegischen Schulsystems (Norwegisch, Englisch, Sozialkunde, Religion, Mathematik und Naturwissenschaften), die auch Fragestellungen und Aufgaben für den philosophischen Dialog in der Klasse beinhalten.<sup>77</sup> Die Website will Schülern und Lehrern die Philosophie als integralen Bestandteil *aller* Schulfächer entdecken helfen. Der Abschlussbericht des „Veienmarka“-Projekts von CYP, der 2007 für das Norwegische Bildungs-

---

76 Ariane Schjelderup, *Filosofin Sokrates, Platon og Aristoteles*. Oslo, Gyldendal, 2001; Øyvind Olsholt und Harald Kr. Schjelderup, *Exphil03: en komplett guide*. Oslo, Universitetsforlaget, 2006.

77 [www.skoletorget.no](http://www.skoletorget.no)

ministerium verfasst wurde, empfiehlt, für sechzehnjährige Schüler ein Halbjahr des Religionsunterrichts durch Philosophieunterricht zu ersetzen.<sup>78</sup>

**Tschechische Republik.**<sup>79</sup> An der Universität Südböhmen kooperieren die Fakultät für Philosophie und Theologie und das Pädagogisch-Psychologische Seminar in einem P4C-Pilotprojekt. Dieses Projekt hat die offizielle Unterstützung der Universitätsleitung, obwohl die an dem Projekt beteiligten Wissenschaftler gleichzeitig viele andere akademische Verpflichtungen haben. Die Ziele des Projekts sind: 1) Die Schulung von Referendaren, Lehrern und Pädagogen in der Fertigkeit, Demokratie in den Schulen durch Dialog im Unterricht zu stärken und das kritische, kreative und fürsorgliche Denken der Schülerinnen und Schüler zu fördern, indem sie die Klasse in eine philosophische Forschungsgemeinschaft (*community of philosophical enquiry*) verwandeln; 2) die Erforschung des Nutzens, der dadurch entstünde, wenn die Philosophie Teil der Schulcurricula der Primar- und Sekundarstufe würde; 3) das Ausloten von Möglichkeiten, wie das philosophische Klassengespräch kombiniert mit Spielen als Methode zur Arbeit mit Kindern genutzt werden kann.<sup>80</sup> 2006 hat die Universität Südböhmen P4C als Wahlmodul an der Theologischen Fakultät eingeführt. Dieses Modul wird mit einem eigenen Zertifikat abgeschlossen und

78 Ende 2006 begann das CYP ein Pilotprojekt im Auftrag des norwegischen Bildungsministeriums: An der Veienmarka Schule in Honefoss wurden wöchentlich in zwei Klassen Sechzehnjährige der Jahrgangsstufe zehn eine Stunde Philosophie unterrichtet. Der Religionsunterricht wurde so für ein Halbjahr durch einen Philosophieunterricht ersetzt. Das CYP bestimmte die Fähigkeiten eines jeden Schülers im kritischen Denken quantitativ auf der Grundlage individueller Leistungen im Philosophieunterricht, schriftlicher Leistungen und eines abschließenden mündlichen Gruppenexamens. In Norwegen war zuvor niemals der Religionsunterricht systematisch durch philosophische Klassengespräche ersetzt worden, noch hatte es eine quantitative Evaluation der Fähigkeit zum kritischen Denken der Schüler gegeben. Dem vorgeschaltet hatte sich das CYP von Ende 2005 bis Anfang 2006 an einem Pilotprojekt mit dem Titel „Wer bin ich?“ beteiligt. Dessen zentrales Anliegen war es, dass im Bezirk Ostfold alle Schüler der Jahrgangsstufen fünf, sechs und sieben, d. h. insgesamt ca. 10.000 Schüler im Alter von zehn bis zwölf Jahren, an einer neunzigminütigen philosophischen Diskussion mit einem professionellen Philosophen teilnehmen sollten. Gegenstand der Gespräche waren abstrakte Konzepte wie Identität, Angst, Geschichte und Wissen.

79 Kommentar von Dr. Petr Bauman, Koordinator des Projekts „Filosofie Pro Deti“ am Seminar für Erziehungswissenschaften an der Theologischen Fakultät der Universität Südböhmen (Tschechische Republik) (<http://forum.p4c.cz>).

80 Lipmans Bücher und Lehrhandbücher wurden ins Tschechische übersetzt und für den tschechischen Kontext umgeschrieben. Erschienen sind diese Bücher und auch die Publikationen der Laval University Press in der Reihe *La Traversée*.

auch von der Pädagogischen Fakultät für künftige Grundschullehrer anerkannt. Die Universität Südböhmen hat auch ein Netzwerk praktizierender Lehrer aufgebaut, die im Unterricht P4C-Elemente nutzen. Zukünftig sollen formale Beziehungen zu Bildungsinstitutionen mit Interesse an der Philosophie mit Kindern geknüpft werden; weitere Studien über die Rolle der Philosophie im Grundschulcurriculum sind geplant; die Zusammenarbeit mit den Pfadfindern soll ausgebaut werden; P4C soll schließlich innerhalb und außerhalb der akademischen Welt bekannt gemacht und gefördert werden.

**Vereinigtes Königreich.** Vor 1990 hatte keine einzige Grundschule im Vereinigten Königreich Philosophie auf ihrem Stundenplan. Es gab jedoch einige wenige Pädagogen, darunter mit Robert Fisher den damaligen Direktor des *Thinking Skills Centre* an der Brunel Universität, die mit P4C-Unterrichtspraktiken experimentierten. P4C wurde 1990 erheblich vorangebracht durch die einstündige BBC-Dokumentation „Sokrates für Sechsjährige“, die hohe Einschaltquoten verzeichnete. Dadurch stieg das öffentliche Interesse für P4C stark und 1991 wurde eine nationale Gesellschaft mit dem Namen SAPERE (*Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education* / Gesellschaft zur Förderung philosophischen Forschens und Denkens in der Bildung) gegründet, die heute an der Oxford Brookes Universität angesiedelt ist. Ihr Ziel ist die Förderung von P4C-Unterrichtspraktiken an Schulen. Ungefähr zur selben Zeit wurde in Glasgow ein Zentrum für philosophisches Forschen gegründet, an dem Dr. Catherine McCall mit schottischen Kindern und Eltern mit bemerkenswertem Erfolg arbeitet. Seit kurzem bietet sie Kurse für Grundschullehrer an und veröffentlicht und vertreibt Materialien für die persönliche und gesellschaftliche Bildung in der Sekundarstufe. In den ersten drei Jahren des Bestehens von SAPERE wurde ein dreistufiger, auf dem Modell von Matthew Lipman basierender Ausbildungslehrgang für englische Lehrer entworfen. Diese Ausbildung baut auf dem Methodenansatz der Forschungsgemeinschaften (*communities of enquiry*) auf und fordert Lehrer zur Auswahl oder Entwicklung von für sie geeigneten und zu philosophischen Fragen und Diskussionen anregenden Materialien auf: Geschichten, Filme, Bilder oder Kunstwerke. Die Ausbildung hat sich in der Praxis bewährt und ist sehr beliebt. In den zwölf Jahren, in denen es diese Ausbildung gibt, haben mehr als 10.000 Lehrer den zweitägigen Grundkurs absolviert. Zehn Prozent davon haben auch den viertägigen Anschlusskurs besucht, nach dem es auf der dritten Stufe um Forschung und eine schriftliche Arbeit, in der die eigenen Unterrichtspraktiken evaluiert werden, geht. P4C gilt heute im Vereinigten Königreich als einer der wichtigsten Ansätze zur Entwicklung von „Denkfähigkeit“. Die Eignung von P4C zur Förderung des kreativen und kritischen Denkens hat sich wiederholt in

der Praxis bewiesen. Die nationale Schulaufsichtsbehörde OFSTED empfiehlt Lehrern und Schulen nachdrücklich, P4C in die Stundenpläne aufzunehmen, wobei dazu keine offizielle Pflicht besteht. Geschätzt haben zwischen 2.000 und 3.000 Schulen in England, Schottland und Wales P4C-Elemente im Stundenplan und aller Wahrscheinlichkeit nach wird die Zahl dieser Schulen weiter rasch steigen, da sich die nationalen Lehrpläne künftig noch mehr daran ausrichten werden, Fähigkeiten zu vermitteln. SAPERE verfolgt derzeit nicht das Ziel, P4C zu einem verpflichtenden Bestandteil des Grundschul Lehrplans zu machen. SAPERE ist hingegen zuversichtlich, dass der Grundlehrgang in P4C und ebenso neuere berufsbegleitende Fortbildungen auch künftig immer stärker nachgefragt werden. Vielleicht gibt es daher bald genug in P4C ausgebildete Lehrer, die allein aufgrund ihrer Zahl zu einer nachdrücklichen Empfehlung oder gar Pflicht führen, dass sich künftig sämtliche Schulen um die philosophische Bildung der jüngsten Bürger ihres Landes zu kümmern haben.<sup>81</sup>

#### Lateinamerika und Karibik

**Argentinien.** An einer unabhängigen Schule in Buenos Aires finden seit 1989 P4C-Pilotprojekte statt. Das Argentinische P4C-Zentrum wurde 1993 an der Universität von Buenos Aires gegründet. Lipmans Programm, seine Bücher und auch andere Bücher und Lehrreihen wurden übersetzt und veröffentlicht. Pilotprojekte in Argentinien finden beinahe ausschließlich an unabhängigen Schulen statt, auch wenn einige regionale Zweigstellen des Bildungsministeriums, zum Beispiel in der Stadt Catamarca, P4C-Pilotprojekte in weiteren Schulen und die Ausbildung der Lehrer in diesen Techniken unterstützen.

**Brasilien.** Das Brasilianische P4C-Zentrum wurde 1989 in São Paulo gegründet.<sup>82</sup> Hier wurden tausende von Lehrern ausgebildet, die Lipmans Ansatz kennen lernten und so P4C landesweit in den Schulen einführten. Auch in Florianopolis gibt es ein großes P4C-Zentrum, das einen mit Lipmans Ansatz vergleichbaren Ausbildungsgang entworfen und Bücher für das Philosophieren mit Kindern veröffentlicht hat. Einige Universitäten unternehmen erwähnenswerte Projekte zur Lehrerausbildung und zur Weiterentwicklung von P4C. Die Universität Brasilia hat mit ihrem Projekt *Filosofia na escola* staatliche Schulen im Blick.<sup>83</sup> Modellversuche gibt es auch an anderen Universitäten: An der katholischen Universität Rio Grande do Sul in Porto

81 Übersicht erstellt von Roger Sutcliffe, Präsident der SAPERE und des ICPIIC.

82 [www.cbfc.com.br](http://www.cbfc.com.br)

83 [www.unb.br/fe/tef/filoesco](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco)

Alegre, an der Landesuniversität von Rio de Janeiro, an den Bundesuniversitäten von Juiz de Fora und Fortaleza und einigen weiteren Hochschulen. Einige regionale Zweigstellen des Bildungsministeriums, zum Beispiel in Uberlândia (Minas Gerais), Cariacica (Espírito Santo), El Salvador (Bahia) und Ilheus (Bahia), führen offizielle Projekte zur Einführung der Philosophie in der Grundschule durch. Zusammengekommen haben mehr als 10.000 Lehrer und mehr als 100.000 Kinder an staatlichen und unabhängigen Schulen zumindest erste Erfahrungen mit P4C gesammelt.

**Chile.** Die ersten P4C-Experimente in Lateinamerika fanden 1978 in Chile statt, als Schwestern des Maryknoll-Ordens das von Matthew Lipman entwickelte Programm in einigen ihrer Gemeinden umzusetzen begannen. In den neunziger Jahren konzentrierten sich die P4C-Aktivitäten in Chile auf eine Hand voll Universitäten – insbesondere die philosophischen und geisteswissenschaftlichen Fakultäten der Universität Chile, der Universität Serena und der Universität Concepción. Die Universität Concepción plant derzeit die Einführung eines Postgraduiertenprogramms für P4C. Mehrere Schulen der Sekundarstufe in Santiago de Chile und anderen Teilen des Landes unterrichten Philosophie für Kinder in Form von Workshops, auf der Basis von Lipmans Methode und den Ergebnissen chilenischer Wissenschaftler wie Prof. Olga Grau und Ana Marla Vicuña. In jüngster Zeit bieten chilenische Universitäten mehrere Lehrerausbildungsprogramme an, darunter Seminare über „Philosophie und Kinder“ oder „Philosophie und Bildung“.

**Kolumbien.**<sup>84</sup> In Kolumbien folgen die P4C-Aktivitäten fast ohne Ausnahme dem von Matthew Lipman entwickelten Programm, das übersetzt und für kolumbianische Kinder überarbeitet worden ist. Eines von Lipmans Lehrerhandbüchern, das *Suki-Handbuch*, wurde von dem kolumbianischen Professor Diego Pineda überarbeitet und bezieht nun Werke der südamerikanischen Literatur ein. In Kolumbien gibt es auch Fortbildungskurse für Lehrer auf unterschiedlichen Lernniveaus, ebenso wie regionale und nationale Treffen für Schüler im Alter von elf bis dreizehn Jahren.

**Mexiko.**<sup>85</sup> P4C wurde in Mexiko von Albert Thompson, einem Professor an der US-amerikanischen Marquette Universität in Milwaukee, Wisconsin, und Matthew

---

84 Für eine ausführlichere Vorstellung der Herausforderungen in Kolumbien muss aus Gründen des Urheberrechts auf das englische Original der UNESCO-Studie verwiesen werden: [www.unesco.org/shs/philosophy](http://www.unesco.org/shs/philosophy)

85 Übersicht erstellt von Michel Sasseville, Philosophieprofessor an der Laval Universität, Québec (Kanada).

Lipman, der 1979 an der Anahuac Universität in Mexico City lehrte, eingeführt. Seit den 1980er Jahren weitet sich die P4C-Bewegung in Mexico immer mehr aus. Studenten der Erziehungswissenschaften, der Philosophie und Psychologie an der Anahuac Universität forschen über P4C und führen den von der Universität New Jersey entwickelten Begabungstest zur Diagnose der individuellen Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum kritischen Denken an staatlichen und unabhängigen Schulen durch. In den 1990er Jahren setzte die ibero-amerikanische Universität ein Programm mit dem Titel *Dialog* auf, das Lehrer in Lehrmethoden wie der Forschungsgemeinschaft (*community of enquiry*) ausbildet, um mit Schülerinnen und Schülern philosophische Diskussionen zu führen und in der Klasse miteinander zu interagieren zu können. Das Lateinamerikanische Zentrum für Philosophie für Kinder (CELAFIN), gegründet 1992 in San Cristóbal de las Casas in Chiapas, hat P4C-Unterrichtsmaterialien übersetzt und auf lateinamerikanische Länder abgestimmt. CELAFIN hat dazu beigetragen, dass sich P4C in Costa Rica, Guatemala und in jüngster Zeit auch in Nicaragua und Paraguay entwickelt. In Mexiko gibt es zehn P4C-Zentren – alle bieten Ausbildungslehrgänge für Lehrer an, betreiben Forschung, und übersetzen oder entwerfen eigene Unterrichtsmaterialien. Jedes Jahr trifft sich die 1993 gegründete Mexikanische Vereinigung für Philosophie für Kinder in verschiedenen Landesteilen. Mexiko ist bisher das einzige Land der Welt, das zweimal Gastgeber der ICPIK-Konferenz war. Beide Konferenzen fanden im Schloss Chapultepec in Mexico City statt. Auf den Konferenzen wurden auch P4C-Lehrmaterialien für die indigene mexikanische Bevölkerung entworfen, die 64 ethnische Gruppen mit mehreren tausend Schulkindern umfasst. In Mexico City unterstützt das für die Grundschulbildung zuständige Ministerium die Entwicklung von P4C-Lehrmethoden seit mehr als zehn Jahren. P4C wurde offiziell Teil des Lehrplans in mehr als vierhundert Vorschulen, Grundschulen und weiterführenden Schulen der Region, in ländlichen ebenso wie in städtischen Bezirken. Einige Schulen fordern bis zu 150 Ausbildungsstunden in P4C von ihren Lehrern. An den meisten dieser Schulen glaubt man daran, dass P4C Kindern erlaubt, ihr kritisches Denken zu entwickeln und praktische Erfahrungen in den Grundwerten der Demokratie, Toleranz für Vielfalt und Erziehung zum friedlichen Miteinander zu machen.

**Peru.** In Peru ist das Interesse an P4C in den letzten zehn Jahren stark gestiegen. Seit dem Jahr 2000 organisiert die Buho Rojo Gesellschaft Workshops.<sup>86</sup> Diese Workshops verwenden eine Anpassung des Ansatzes von Matthew Lipman und nutzen

den Roman *Sophies Welt*<sup>87</sup> als Grundlage, um neues Lehrmaterial zu entwickeln. Die Neufassung von Lehr- und Unterrichtsmaterialien ist Teil des Projekts „Angewandte Philosophie“ der Buho Rojo Gesellschaft. Einige der Materialien kommen an Schulen der Sekundarstufe zum Einsatz.<sup>88</sup> Dieses Projekt richtet sich vor allem an Kinder aus Familien mit geringem Einkommen aus wirtschaftlich und gesellschaftlich benachteiligten Bezirken.

**Uruguay.** P4C-Aktivitäten in Uruguay begannen in den 1990er, anfangs in Kooperation mit einer Arbeitsgruppe der Universität Buenos Aires. 1994 wurde das uruguayische Zentrum für Philosophie mit Kindern gegründet. Seitdem fanden verschiedene Pilotprojekte an uruguayischen Schulen statt. Das umfangreichste dieser Projekte findet an der staatlichen Schule von Shangrila unter Aufsicht von Marta Córdoba statt. P4C-Methoden für Kinder zwischen drei und fünfzehn Jahren werden auch an unabhängigen Schulen genutzt und P4C wurde im Rahmen des Programms „Philosophie für die Schule“ an uruguayischen Lehrerausbildungsinstituten eingeführt.

**Venezuela.** Das Zentrum für Philosophie für Kinder an der Zentralen Universität Venezuelas in Caracas hat sich an mehreren Forschungsprojekten mit spanischen Wissenschaftlern beteiligt. Ein Kooperationsprojekt widmete sich dem Thema „Kinder und Logik“, hierin wurden Studien mit Schulkindern in Guarenas, Catia und Burbujita sowie mit Lehrern in Chirimena durchgeführt.

### Asien und der Pazifische Raum

**Japan.** Seit 2003 kooperieren Professor Takara Dobashi<sup>89</sup> und Professor Eva Marsal<sup>90</sup> im internationalen Forschungsprojekt „Das Spiel als Kulturtechnik“, das auch P4C-Ansätze nutzt. Im August 2006 wurde die *Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern (DJFPK)* gegründet,<sup>91</sup> eine an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe angesiedelte Forschungszusammenarbeit. Ziel dieser Kooperation ist die Erarbeitung einer soliden theoretischen Grundlage für

---

87 Jostein Gaarder, *Sophies Welt: Roman über die Geschichte der Philosophie*, aus dem Norwegischen übersetzt von Gabriele Haefs. Erschienen bei dtv, Neuaufl. Dezember 1999.

88 [www.redfilosofica.de/fpn.html#peru](http://www.redfilosofica.de/fpn.html#peru)

89 Seminar für Lernwissenschaften an der Graduiertenschule für Pädagogik der Hiroshima Universität.

90 Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

91 Für weitere Details zur DJFPK siehe auch den Artikel von Dobashi und Marsal in dieser Publikation.

die Philosophie mit Kindern, durch Berufung auf westliche Philosophen wie Sokrates, Hume, Goethe, Rousseau, Kant und Nietzsche, ebenso wie auf östliche Philosophen wie Takaji Hayashi, Shûzô Kuki und den Pädagogen Toshiaki Ôse. Marsal und Dobashi rekonstruieren P4C als ein archetypisches Spiel (*Urspiel*) – unter Berufung auf Platon, Nietzsche und Hiuzinga – und als eine archetypische Wissenschaft (*Urwissenschaft*) – unter Berufung auf Sokrates und Hayashis Theorie der klinischen Pädagogik<sup>92</sup>. Der von ihnen entwickelte Unterrichtsansatz vereint Hayashis klinischen Lernansatz mit der Didaktik von Ekkehard Martens (besonders seine „Fünf-Finger-Methode“<sup>93</sup> und Lipmans Konzept der Forschungsgemeinschaft (*community of enquiry*)).<sup>94</sup>

Ein wichtiges Anliegen des Projektes ist der interkulturelle Vergleich von anthropologischen Vorstellungen von japanischen und deutschen Grundschulkindern. Dobashi überarbeitete dazu die für den japanischen Unterricht entworfenen Stundenplanungen der beiden Lehrer Takeji Hayashi und Toshiaki Ôse und passte sie anschließend an die deutschen Lehrverhältnisse an, um die kulturellen Unterschiede und Ähnlichkeiten in den anthropologischen Vorstellungen der Grundschulkindern in den beiden Ländern herausarbeiten zu können. Für dieses Projekt formulierten Marsal und Dobashi auch eine P4C-Unterrichtsstunde von Takeji Hayashi um, die das Rätsel der Sphinx aus der Sage des Ödipus aufgreift.<sup>95</sup> 35 Jahre nachdem Hayashi die Unterrichtsstunde am 3. Juli 1971 erstmals in einer dritten Klasse an der Tsubonuma Grundschule in Japan unterrichtete, wurden Hayashis Bildmaterial und seine Fragestellungen 2006 erneut verwendet, um einer dritte Klasse der Peter-Hebel-Grundschule in Karlsruhe Anreize zum philosophischen Denken zu bieten. Marsals und Dobashis Ansatz erlaubt einen qualitativen Vergleich, wie japanische und deutsche Kinder ihre Argumente strukturieren und den Inhalt ihrer Gespräche miteinander zu vergleichen.

---

92 Takeji Hayashi gilt als bedeutendster Kinder-Philosoph Japans. Er hat dieses Konzept seinem Grundschul-Unterrichtsentwurf „Was ist der Mensch?“ zugrunde gelegt.

93 Die fünf Finger stehen für fünf Arten von Fragen: 1) phänomenologische, 2) hermeneutische, 3) analytische, 4) dialektische und 5) spekulative Fragen.

94 Prof. Dobashi und Prof. Marsal haben gemeinsam zwei Ausgaben der Zeitschrift *Karlsruher Pädagogische Beiträge* über innovative Unterrichts- und Lerntechniken herausgegeben (No. 62 und No. 63, 2006).

95 Das Rätsel der Sphinx wird Ödipus gestellt und lautet: „Welches Wesen ist am Morgen vierfüßig, am Mittag zweifüßig und am Abend dreifüßig?“ Das Rätsel bezieht sich zugleich auf unsere diachrone Identität und auf unsere Identität als *Homo faber* – Menschen als „Hersteller“ oder als technologische Lebewesen, die ihre Umwelt durch Herstellung von Werkzeugen kontrollieren.

**Malaysia.** Das Pädagogische Institut der Internationalen Islamischen Universität Malaysia richtete 2006 mit Zustimmung der Universitätsleitung das *Centre for Philosophical Inquiry in Education* (CPIE) ein, das zweite Zentrum dieser Art in Malaysia. Auch das erste Zentrum für Philosophie für Kinder in Malaysia wurde von Prof. Rosnani Hashim gegründet und ist Mitglied der IAPC. Die Zielsetzung des CPIE besteht Prof. Hashim zufolge darin, im Einklang mit Forderungen des Korans philosophischen Forschungsgeist und intellektuelle Strenge zu erneuern.

Das CPIE will sich als Zentrum für die konzeptionelle Weiterentwicklung und Praxis im Bereich der philosophischen Bildung etablieren und die individuelle Urteilsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur rationalen Diskussion ethischer Fragen fördern. Das CPIE möchte Anreize bieten, um islamische Denktraditionen und Bildungsphilosophie und ihre Praxis verstehen und schätzen zu lernen, insbesondere das Verhältnis des Islams zu den Begriffen Wahrheit, Wissen, moralische Werte, Weisheit sowie logisches und kritisches Denken. Die Aktivitäten des Zentrums umfassen: 1) Training in philosophischer Forschung, Forschungsgemeinschaften und demokratischer Kultur für Schüler und Studenten, Lehrer, Professoren und andere an der Philosophie Interessierte; 2) Zusammenarbeit mit Schulen, dem Schulministerium und anderen Bildungsinstitutionen mit dem Ziel, Philosophiekurse an Schulen zu etablieren; 3) die Entwicklung von Modulen in islamischer Philosophie für den Schulunterricht und andere P4C-Programme; 4) Forschung über die Rolle der Philosophie im Bildungswesen und in islamischen Bildungskonzepten; 5) die Veröffentlichung von Unterrichtsmaterialien in Malai; 6) regionale und internationale Konferenzen sowie 7) die Organisation und Durchführung von Philosophiekursen an Schulen und Philosophiekursen für jedermann. Als Unterrichtsmaterialien verwendet das CPIE eine Auswahl von Lipmans Geschichten und Erzählungen. In der Versuchsphase des CPIE wurden Übersetzungen verwendet, seit dem Wechsel in der Sprachpolitik Malaysias zugunsten der Englischförderung werden hingegen Lipmans Originaltexte gelesen, die lediglich durch Übersetzung von Namen, Speisen und Festen etc. für die Verwendung in Malaysia modifiziert wurden, damit die Kinder sich leichter mit ihnen identifizieren können. Auch wenn künftig wohl eher neue, enger am malaiischen Kulturkreis orientierte Materialien und Geschichten entworfen werden, sorgt laut Prof. Hashim kaum etwas an Lipmans Geschichten in Malaysia für moralische Empörung. Das CPIE nutzt auch Lipmans Ansatz der Forschungsgemeinschaft (*community of inquiry*). Sämtliche Aktivitäten des CPIE stehen außerhalb des offiziellen Schulcurriculums. Prof. Hashim zufolge waren Gesprächsversuche mit dem Bildungsministerium bisher nicht erfolgreich. In Malaysia wird Philosophie weder an den Grundschulen noch an den weiterführenden Schulen unterrichtet.

Auch an den Universitäten wird Philosophie nicht als Studienfach angeboten: Philosophische Inhalte tauchen allenfalls in anderen Studienfächern wie der Pädagogik oder im Rahmen wissenschaftstheoretischer Fragestellungen auf. Es gibt kein eigenständiges Philosophisches Seminar.

### Afrika und die Arabischen Staaten

Laut unseren Nachforschungen und angesichts der Rückläufe auf den UNESCO-Fragebogen wurden in Afrika und den Arabischen Staaten keine nennenswerten P4C-Initiativen unternommen. Sollte sie es doch geben, wurde darüber weder im Internet noch in wissenschaftlichen Zeitschriften berichtet.

In Afrika gibt es nur sehr wenige P4C-Aktivitäten, eine Handvoll Akademiker an drei afrikanischen Universitäten ausgenommen: das Philosophische Seminar der Kenyatta Universität in Kenia,<sup>96</sup> das Institut für ökumenische Bildung in Nigeria<sup>97</sup> und die Pädagogische Fakultät sowie das Zentrum für kognitive Bildung und Karrieretraining an der Western Cape Universität in Südafrika.<sup>98</sup>

In den Arabischen Staaten scheint es überhaupt keine P4C-Einrichtungen zu geben; zumindest wurde über keine Aktivitäten publiziert. Warum diese Region ein weißer Fleck auf der P4C-Landkarte zu sein scheint, bedarf einer genaueren Untersuchung. Jedoch waren viele der von P4C aufgeworfenen Fragen schon von den arabischen Philosophen des Mittelalters vertieft diskutiert worden. Die Auseinandersetzungen dauern bis heute an und gerade die Bestimmung des Verhältnisses von Glaube und Vernunft ist entscheidend für die Ausgestaltung des Bildungssystems und der Unterrichtspraxis. Hier spielt der soziale Status der Kinder hinein, der Status der Kinder innerhalb des Schulsystems, die Rolle der Schule für die Erziehung, die Bedeutung der Vernunft für die ersten Lernjahre und den besonderen Beitrag der Philosophie hierzu.

Die vorliegende Studie beansprucht nicht ein vollständiges Verzeichnis der weltweit unternommenen Forschung zur Praxis der Philosophie für Kinder auf dem Lernniveau der Vor- und Grundschulen zu sein, ein vollständiges Verzeichnis von Machbarkeitsstudien, Pilotprogrammen, Fallstudien und ihrer Auswertungen, Studien zur Lehrerausbildung und Modellversuche sowie akademischer Forschung (gerade

<sup>96</sup> Ansprechpartner: Prof. Benson K. Wambari.

<sup>97</sup> Ansprechpartner: Dr. Stan Amih und Pater Felix Ugwuozo.

<sup>98</sup> Ansprechpartner: Prof. Lena Green und Prof. Willie Rautenbach.

innerhalb der Netzwerke der IAPC und des ICPIIC). Sie soll dem Leser vielmehr einen breiten Überblick an Informationen und Fragen bieten, die sich aus dem gegenwärtigen globalen Stand von P4C an den Vor- und Grundschulen ergeben.

Zu diesen Fragen werden große Forschungsanstrengungen unternommen. Das Ausmaß der Bemühungen erklärt sich durch den innovativen Charakter von P4C *vis à vis* der philosophischen Lehrtradition und durch die vielen Folgen dieser neuen Praktiken. Vor allem zwingen sie uns dazu, unser Verständnis von Kindheit, Philosophie, Philosophen, dem Philosophieunterricht und dem Lernen zu philosophieren zu überdenken. Ein weiterer Grund ist, dass viele Akademiker – insbesondere Philosophen – große Anstrengungen unternommen haben, um diese vor 35 Jahren eingeführten Lehrpraktiken wissenschaftlich zu untersuchen und praktisch zu fördern.

## Fazit: Vom Wünschbaren zum Machbaren

Die Vor- und die Grundschulbildung sind prägend, weil Kinder in diesen Jahren die Anlagen zum kreativen und kritischen Denken entwickeln. Ermutigt durch die jüngeren Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet – insbesondere auf den Gebieten der kognitiven und sozialen Entwicklungspsychologie, der Sprach- und Erziehungswissenschaften – beruht die vorliegende Analyse der Philosophie für Kinder auf der Annahme, dass man von einem sehr jungen Alter an philosophieren lernen kann, und dass dies aus philosophischen, politischen, ethischen und pädagogischen Gründen höchst erstrebenswert ist.

Die vorliegende weltweite Umfrage zur P4C dokumentiert große Fortschritte in vielen Ländern bei der Einführung philosophischer Lehrtechniken für Kinder von drei bis zwölf Jahren und bei den entsprechenden Lehrer-Ausbildungsprogrammen. Es wurde und wird zudem viel wertvolle Forschung über die philosophischen, pädagogischen und didaktischen Implikationen dieser Unterrichtspraktiken und ihrer Wirkung auf Kinder betrieben.

Dennoch liegt natürlich noch ein weiter Weg vor uns, bis sich diese Praktiken, auf einer globalen Skala gesehen, entwickelt haben. Damit wird jedoch keineswegs vorgeschlagen, dass ein allgemeingültiges, exportfähiges Modell möglich oder geeignet wäre. Ein solcher Vorschlag würde die Vielfalt denkbarer Bildungssituationen, die Pluralität kultureller Kontexte und die Verschiedenheit der Bildungssysteme und ihrer Ziele ignorieren. Eine Vielfalt von Praktiken und pädagogischen und didaktischen Ansätzen auf globaler Skala ist allein schon deshalb erstrebenswert, weil die Philosophie selbst so vielfältig ist. Die vorliegende Studie plädiert daher für eine Vielfalt von Strategien, von denen diejenigen die besten sind, die den durch solche Unterschiede geschaffenen Reichtum begrüßen.

## **Kapitel 2: Philosophieren mit Kindern in Deutschland**

## „Können Tiere denken?“ Ein methodisches Unterrichtsbeispiel

Ekkehard Martens

Die amerikanischen Philosophen Matthew Lipman und Gareth Matthews machten vor etwa dreißig Jahren das „Philosophieren mit Kindern“ populär. Seitdem hat sich der Ansatz weltweit verbreitet, auch in Deutschland<sup>99</sup>. Viele Philosophen bestreiten, dass Kinder überhaupt philosophieren können. Philosophie sei für Kinder zu schwer und abstrakt. Philosophieren mit Kindern sei nichts als niedliches Plappern. Es gibt jedoch berühmte Beispiele für die entgegengesetzte Ansicht: Philosophieren ist die natürlichste Sache der Welt und nicht auf Akademiker beschränkt. In Platons Frühdialogen, im *Lysis* oder im *Charmides*, philosophiert Sokrates mit Zwölfjährigen über Freundschaft oder Besonnenheit. Karl Jaspers setzt sich für eine „Kinderphilosophie“ ein. Er hat diesen Begriff geprägt in der Überzeugung, dass sich Kinder ernsthafte Gedanken über die Welt machen – auch wenn sie sich als Weltneulinge noch nicht fest in ihr und in erwachsenen Denknormen eingerichtet haben. Kurz gesagt: den einen gilt nur die „Spezialistenphilosophie“, andere preisen die „Jedermannsphilosophie“.

### Natürliches, akademisches und elementares Philosophieren

Kinder und Jugendliche sollten nicht primär Philosophie als Wissen von Lehrmeinungen, sondern Philosophieren als Tätigkeit lernen, anders gesagt: philosophische Kompetenz statt philosophisches Wissen. Andererseits setzt philosophische Kompetenz philosophisches Wissen voraus: Welches Wissen brauchen Kinder, um philosophieren zu können? Diese Frage schlägt die Brücke zwischen zwei sehr unterschiedlichen Erscheinungsformen von Philosophie:

**Natürliches Philosophieren:** Jeder Mensch lernt mit dem ersten Sprachgebrauch Beobachtungen auszudrücken, Gefühle zu äußern, seine Phantasie zu gebrauchen, Begriffe und logische Partikel zu benutzen, nachzufragen und Anderen zu widersprechen. Jeder Mensch bildet sich in seinem Entwicklungsprozess Vorstellungen über Freundschaft, Glück, Gut und Böse, den Anfang und das Ende der Welt, die Unendlichkeit.

---

<sup>99</sup> Ekkehard Martens: *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie.* Stuttgart, 1999. Barbara Brüning: *Philosophieren in der Grundschule.* Berlin, 2001.

**Akademische Philosophie:** Sie steht in der Tradition der Fachdisziplin und stellt in einem Forschungsprozess allgemeine Theorien zu besonderen Fragestellungen auf.

Spezialisten ebenso wie Kinder und erwachsene Laien philosophieren auf ihre eigene Weise. Statt diese unterschiedlichen Erscheinungsformen von Philosophie als unversöhnlich abzutun bzw. nur eine davon gelten zu lassen, spricht das „Philosophieren mit Kindern“ von einer dritten „Erscheinungsform der Philosophie“, mit der das natürliche, oft unbeholfene und wirre Philosophieren von Kindern in strukturierter Weise weiterentwickelt wird:

**Elementare Philosophie:** Ein Bildungsprozess, in dem Kinder und Jugendliche über ihre mitgebrachte natürliche Philosophie ernsthaft nachdenken, um sich im Denken theoretisch aufzuklären und sich durch Denken praktisch zu orientieren.

Die drei Erscheinungsformen von Philosophie verstehe ich nicht als historisch-genetischen Aufstieg im Sinn von Jean Piaget. Systematisch gesehen entspringen die Spezialdisziplinen der akademischen Philosophie den natürlichen Formen des Philosophierens, etwa die phänomenologische, die hermeneutische, die analytische oder die dialektische Schulrichtung. Didaktisch gesehen greifen die drei Erscheinungsformen von Philosophie im Bildungsprozess ineinander: Das elementare Philosophieren knüpft an das natürliche Philosophieren an und bezieht das akademische Philosophieren mit zunehmendem Alter der Kinder bzw. Jugendlichen und Studenten in immer expliziterer Weise mit ein.

#### Integration philosophischer Methoden – das Beispiel Sokrates

Soll das Philosophieren mit Kindern vor allem die *philosophische Kompetenz* fördern, rückt die Frage nach philosophischen Methoden in den Fokus. Zwar stellen sich Kinder und erwachsene Laien philosophische Grundsatzfragen, zwar versuchen sie, sie in einer Haltung des Sich-Wunders zu beantworten. Ihnen fehlt aber meist die Fähigkeit, den Fragen und Antworten mit einem Zuwachs an Erkenntnis nachzugehen, eine Meinung nicht nur irgendwie, sondern möglichst umfassend, klar und gut begründet zu vertreten. Sie brauchen *philosophische Methoden-Kompetenz*. Jedoch sind philosophische Methoden meta-philosophisch umstritten: Was heißt „Methode“, welche Methoden gibt es, welche sind zu bevorzugen? Im Spektrum der philosophischen Schulrichtungen gibt es alle Haltungen: Methodenvergessenheit,

Methodenfeindlichkeit, Methodenmonismus bis hin zu Methodenpluralismus und Methodenintegration<sup>100</sup>.

Dieser Streit um philosophische Methoden kann jedoch undogmatisch umgangen werden. Das sokratische Philosophieren in Platons Frühdialogen weist die Praxis eines Spektrums elementarer Methoden auf, die ebenso als „umgangssprachliche“ wie als „fachsprachliche“ Methoden gelesen werden können. Zudem ist das sokratische Philosophieren ein Muster eines methodisch integrativen Philosophierens, es geht weit hinaus über ein lediglich begrifflich-argumentatives Analysieren oder einen mündlichen Dialog zur Wahrheitssuche – beides wird Sokrates häufig verkürzend zugeschrieben. Sokrates verwendet bei näherer Prüfung folgende fünf Methoden („Fünf Finger-Modell“)<sup>101</sup>, ähnlich wie Matthew Lipman in seinen „novels“ und „manuals“:

- (1) Die sokratischen Dialoge gehen von konkreten Problemen, Situationen oder Gegenständen aus, etwa im *Laches* von Erfahrungen von Tapferkeit. Methodisch gesehen wird ein Phänomen differenziert, umfassend und möglichst deutungsfrei beschrieben. Die *phänomenologische Methode im elementaren Sinne* fragt nach den Wahrnehmungen und Beobachtungen des Gesprächspartners, um Staunen und Fragen hervorzurufen.
- (2) Sokrates macht seinen Gesprächspartner aufmerksam auf implizites, problematisches Vorverständnis, etwa „Tapferkeit im Sinne der Helden Homers“. Die *hermeneutische Methode im elementaren Sinne* macht dem Gesprächspartner sein Vorverständnis des Phänomens bewusst, um Deutungsdifferenzen und -übereinstimmungen herauszuarbeiten.
- (3) Im Laufe des Dialogs werden die bei der Deutung verwendeten zentralen Begriffe und Argumente geprüft, um sprachliche Verständnisprobleme aufzulösen. Dies ist die *analytische Methode im elementaren Sinne*.
- (4) Begriffe und Argumente werden in analytischer Betrachtung nicht monologisch, sondern in einem dialogischen Für-und-Wider aufgelöst, um eine mög-

---

100 Johannes Rohbeck (Hrsg.): *Methoden des Philosophierens*. Dresden, 2000. Volker Steenblock: *Philosophische Bildung*. Münster, 2003. Ekkehard Martens: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*. Hannover, 2003.

101 Ekkehard Martens: *Sokrates. Eine Einführung*. Stuttgart, 2004.

lichst gut begründete, dennoch revidierbare Lösung zu erhalten. Dies ist die *dialektische Methode im elementaren Sinne*.

- (5) Die Dialoge lassen auch Phantasie, Vergleiche und Gedankenexperimente zu und geben neuen Gedanken Raum. Dies ist die *spekulative Methode im elementaren Sinne*.

### Werkzeugkasten und Schatztruhe

Der Werkzeugkasten der fünf genannten Methoden leitet sich nicht deduktiv aus heute bekannten wissenschaftlichen Schulrichtungen der Philosophie ab, sondern kann induktiv aus einer Methodenpraxis rekonstruiert werden.

Die Methoden bilden kein zwingendes oder vollständiges Schema. Sie können aber als plausibel und konsensfähig gelten<sup>102</sup>.

Es ist nicht nötig, die Methoden im lebendigen philosophischen Gespräch scharf voneinander zu trennen, sie gehören zusammen und sind integrativ zu verstehen. Je nach Situation sind sie mit unterschiedlichen Akzentsetzungen anwendbar.

Gerade bei integrativer Verwendung unterscheiden sich Beschreiben, Verstehen, Erläutern, Widersprechen und Vermuten als philosophische Methoden von deren Nutzung im Alltag – aber auch von den wissenschaftlichen Methoden des Erkennens.

Allerdings ist ein rein methodischer Werkzeugkasten für das elementare Philosophieren nicht ausreichend. Auch das inhaltliche Nachdenken und Wissen über bestimmte Themen oder Probleme muss gefördert werden, etwa mittels von Texten aus der Tradition und Fachphilosophie. Dieses inhaltliche Wissen ist mit dem Bild der Schatztruhe gemeint.

Wichtig ist, dass Werkzeugkasten und Schatztruhe den Kindern und Jugendlichen nicht das Denken abnehmen, sondern ihnen Hilfe zum Selbstdenken geben sollen. Der Werkzeugkasten sollte zunächst mit einfachen Instrumenten bestückt und erst später durch differenzierteres Handwerkszeug ergänzt werden. Auch die inhaltliche Schatztruhe ist mit der Zeit anzureichern. Für sie bietet sich von Anbeginn eine Unterteilung an, etwa nach den viel zitierten Kant-Fragen „Was kann ich wissen?“, „Was soll ich tun?“, „Was darf ich hoffen?“ und „Was ist der Mensch?“

---

102 Vgl. den neuesten Ausbildungsplan für Lehrer des Faches Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen.

### Ein Unterrichtsbeispiel: „Können Tiere denken?“

Wie elementares Philosophieren an das natürliche Philosophieren von Kindern im Grundschulalter anknüpfen und dieses mit Hilfe der akademischen Philosophie weiterentwickeln kann, möchte ich am Unterrichtsbeispiel „Können Tiere denken?“ skizzieren. Die genannten fünf Methoden werden fachspezifisch und integrativ verwendet. Das Unterrichtsbeispiel stammt aus einer Reihe von vier Doppelstunden mit einer Gruppe von etwa zwanzig zehn- bis zwölfjährigen Kindern an der „Kinder-Universität Hamburg“ 2005. Das Thema „Können Tiere denken?“ ist – aus je anderer Perspektive – für Kinder und Spezialisten interessant. Seit einiger Zeit wird es in der akademischen „Theorie des Geistes“ (*Theory of Mind*) von Philosophen wie Donald Davidson, Daniel Dennett oder John Searle kontrovers diskutiert<sup>103</sup>. Sie ordnen Begriffe wie „Geist“ (*mind*) und „Denken“ (*thinking*) dem von Biologen experimentell beobachteten Verhalten von Tieren zu. Umstritten ist, ob die Liste der meist genannten drei Merkmale Bewusstheit, Intentionalität und Zeichengebrauch vollständig ist, ob alle Merkmale vorliegen müssen und auch, wie einzelne tierische Verhaltensweisen zu interpretieren sind. Kinder wiederum sind meist sehr an dem Thema interessiert, aufgrund ihres täglichen Umgangs mit Tieren, aufgrund von Fernsehsendungen, Büchern oder Zoobesuchen. Erfahrungsgemäß behandeln sie Tiere oft wie Freunde und glauben mit ihnen sprechen zu können.

Die Behandlung des Themas an der Kinder-Universität ging von der *phänomenologischen Methode* im elementaren Sinn aus. Ich konnte nur indirekt auf die Beobachtungen der Kinder eingehen, da Zeitmangel keine Erzählungen eigener Erlebnisse und keine Experimente erlaubte. Stattdessen erzählte ich eine kurze Geschichte: Fred führt lange Gespräche mit seinem Hund Rolf und erzählt ihm alle Sorgen und schönen Erlebnisse. Seine Schwester Alice lacht darüber spöttisch. Wer hat Recht – können Tiere denken?

In der anschließenden un gelenkten Diskussion schilderten die Kinder gemäß der *hermeneutischen Methode* ihr Vorverständnis. So gewannen sie einen Zugang zum Thema. Die Erfahrungen und Meinungen der Kinder gingen weit auseinander. Kein Kind fragte nach einer Definition von „Denken“ – das geschieht auch in den sokratischen Dialogen kaum und gelingt philosophisch ungeschulten Erwachsenen eher selten.

Um die Frage nach der Definition im Sinne der *analytischen Methode* vorzubereiten, ließ ich die Kinder sammeln, was dafür spricht, dass Hunde denken können und was

---

<sup>103</sup> Dominik Perler / Markus Wild (Hrsg.): Der Geist der Tiere. Frankfurt/M., 2005.

dagegen. Zum Beispiel nannten die Kinder: Hunde können nicht rechnen, nicht über den nächsten Tag, ihren Tod oder den Sinn des Lebens nachdenken; Hunde können aber denken, wie sie an ihr Fressen kommen, sie können Frauchen oder Herrchen erkennen oder sich durch Schwanzwedeln, Bellen oder Blicke verständigen. Der Begriff „Denken“ wurde schließlich näher bestimmt, als ein Kind die Frage stellte, ob Bakterien denken können. Wir informierten uns im Internet über Bakterien, dann diskutierten die Kinder in Kleingruppen, ob Bakterien automatisch agieren oder absichtlich, auf Grund von Überlegungen. Ein Kind fasste das Ergebnis seiner Gruppe zusammen: „Zum Denken braucht man ein Gehirn, und ein Gehirn hat viele Zellen; Bakterien aber bestehen nur aus einer Zelle; also können Bakterien nicht denken“. Die Gruppe beantwortete die Frage nach der Denkfähigkeit von Bakterien eindeutig aufgrund eines anatomischen Kriteriums. Für den komplexeren Fall des Hundes musste hingegen semantisch geklärt werden, was mit „Denken“ gemeint ist. Daher forderte ich die Kinder auf, sich zu überlegen, was alles zum Denken gehört – fachterminologisch fragte ich sie nach notwendigen Eigenschaften des Begriffs. Rasch nannten sie dreierlei: Bewusstsein, Hin-und-her-überlegen und Einfälle-haben – erstaunliche analytische Einsichten in den Gebrauch des Begriffs „Denken“.

Im Sinne der *dialektischen Methode* ließ ich die Kinder auf der Grundlage der gefundenen Definition in kleinen Gruppen verschiedene, von ihnen selbst gewählte Beispiele wie Wale, Delphine und Katzen diskutieren. Die Kinder waren unterschiedlicher Meinung, ob diese Tiere denken können oder nicht.

Im Sinne der *spekulativen Methode* diskutierten die Kinder einen kurzen Text von Descartes. Ihm zufolge sind Tiere nichts anderes als „vernunftlose Maschinen“; was würde das bedeuten? An diesem Gedankenexperiment war mir wichtig, dass die Kinder die Erfahrung machen, einen virtuellen Dialog mit einem großen Philosophen zu führen. Auf Grund ihrer eigenen Erfahrungen und der Ergebnisse der gemeinsamen Diskussion waren die Kinder empört und zogen aus ihren erkenntnistheoretischen Überlegungen ethische Konsequenzen: „Der kennt sich wohl mit Tieren nicht aus! Dann könnte man ja mit Tieren alles machen, was man will. Und selbst wenn Tiere ‚vernunftlos‘ wären, können sie doch Schmerzen und Freude empfinden!“ Die Kinder widersprachen einer Autorität wie Descartes mit guten Gründen. Abschließend las ich den Kindern vor, wie die Geschichte mit Alice und Fred weiterging – ein Protokoll ihrer eigenen Überlegungen.

*Prof. Dr. Ekkehard Martens ist Professor im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; er leitet dort die Arbeitsstelle „Philosophische Bildung“.*

## Philosophieren über den Tod Ein kinderphilosophisches Experiment von Toshiaki Ôse und seine Wiederholung in Deutschland

Eva Marsal und Takara Dobashi

Seit 2004 gilt das „Philosophieren mit Kindern“ als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in den Grundschulen von Baden-Württemberg. Bei Fortbildungsveranstaltungen stellen Lehrerinnen und Lehrer oft die Frage, wodurch sich das „Philosophieren mit Kindern“ von einem anderen Unterrichtsgespräch unterscheidet. Wir verdeutlichen den besonderen Ansatz an einem kulturübergreifenden Experiment, das der japanische Pädagoge Toshiaki Ôse<sup>104</sup> unter Rückgriff auf in Deutschland entwickelte Methoden zum „Philosophieren mit Kindern“ durchgeführt hat – und das die Autoren im Gegenzug in Deutschland wiederholt haben. Das Experiment kreist um den japanischen Begriff „Inochi“, der je nach Kontext mit „Lebenskraft“, „Lebensspanne“, „Lebenssinn“ oder auch „ewiges Leben“ zu übersetzen ist.

Kulturelle und individuelle Einsicht in Sterblichkeit und Reflexion über den Tod wirken ebenso zurück auf den Umgang mit dem Leben wie auf den rituellen Umgang mit dem Tod. Unter japanischen Schülern nimmt die Zahl der Selbstmorde in den letzten Jahren, angeblich aufgrund von Leistungsdruck und Mobbing, dramatisch zu, derzeit sind es etwa 100 Fälle pro Jahr. Japanische Kinder wählen „Selbsttötung“ als Problemlösungsstrategie aber auch deshalb, da sie empirischen Untersuchungen zufolge annehmen, über mehrere Leben zu verfügen und nach dem Selbstmord in einem besseren Leben zu erwachen. Für Erzieher in Japan ist die Auseinandersetzung der Kinder mit dem Tod und die Entwicklung einer angemessenen Haltung zu ihm („Death-Education“) daher ein wichtiges Anliegen. Im Zentrum steht für die Erzieher zunächst, dass die Kinder sich ihre mitgebrachten Einstellungen bewusst machen, um sie später kritisch hinterfragen zu können. Der methodische Ansatz des „Philosophierens mit Kindern“ ist für die Auseinandersetzung mit dem Tod besonders sinnvoll, da er keine Antworten vorgibt, sondern die Schüler dazu bringt,

---

<sup>104</sup> Ôse Toshiaki: Kagayake, Inochi no Jugyô, Tôkyô: Shôgakukan 2004.

Kanagawashinbunhódôbu (Hrsg.): Inochi no Jugyô, Tôkyô: Shinchôsha 2005.

sich mit ihren oft unreflektierten Ansichten auseinander zu setzen.<sup>105</sup> Eine mögliche Umsetzung ist das Unterrichtskonzept „Inochi“ von Toshiaki Ôse. Ôse hat über die Frage „Was ist Inochi?“ im September 2002 ein kinderphilosophisches Experiment mit der 5. Klasse der Städtischen Grundschule Hamanogô in der Stadt Chigasaki durchgeführt.<sup>106</sup>

### Kants „Weltbegriff“

Das Philosophieren mit Kindern geht konzeptionell von Kants Philosophie nach dem „Weltbegriff“ aus, die von Philosophie nach dem „Schulbegriff“ zu unterscheiden ist. Philosophie nach dem Weltbegriff bezieht sich auf Fragen, die sich jeder nachdenkende Mensch stellt, nicht nur der Fachphilosoph. Für Kant kann jeder Mensch über große Fragen des Lebens nachdenken. Er prägte die Aufklärung mit seiner Forderung: „Habe den Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (*sapere aude*). Die vier bekannten Grundfragen fassen die wichtigsten Lebensfragen zusammen: „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?“

Kant hatte bei der Formulierung dieser Fragen sicher nicht das kindliche Denken im Blick. Aber alle, die mit Kinder zu tun haben, wissen, dass sie große Fragen in eben diese Richtungen stellen: Warum geht es auf der Welt oft ungerecht zu? Wo kommt man hin, wenn man gestorben ist? Bin ich noch der-/dieselbe, wenn ich groß bin?<sup>107</sup> Diese großen Fragen sind so alt wie die Menschheit. Sie haben keine endgültigen Antworten, jeder Mensch muss immer wieder neu vorläufige Antworten suchen. Doch die Suche hilft ihm, sich eigene Wertvorstellungen zu bilden. Gemeinsames Philosophieren ist daher geprägt durch die Haltung des gegenseitigen Respekts, durch Neugier und Offenheit, vor allem aber durch den Willen, sich verständlich zu machen und den anderen zu verstehen.

- 
- 105 Eva Marsal: Wieviel Wahrheit wagt ein Geist? in: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber, F. G. Lund (Hrsg.): Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Frankfurt, 2007.
- 106 Takara Dobashi: Inochi oder die Endlichkeit des Lebens, in: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber, F. G. Lund (Hrsg.): Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Frankfurt, 2007.
- 107 vgl. Hans-Joachim Werner, Einleitung. In: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber, F. G. Lund (Hrsg.): Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Frankfurt, 2007.

Die Philosophie bietet Methoden an, um über diese Kinderfragen auch im Schulunterricht umfassend zu reflektieren und zu *philosophieren*, so dass die Schüler und Schülerinnen ihre Werte und Konzepte bilden.<sup>108</sup>

Im Rahmen der „Deutsch-Japanischen Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern (DJFPK)“ wiederholten die Autoren am 5. Februar 2007 das kinderphilosophische Experiment mit einer 4. Klasse der Karlsruher Peter-Hebel-Grundschule. Auch für deutsche Kinder ist der „Tod“ lebenspraktisch relevant, im Fokus des Experiments standen gleichzeitig kulturspezifische Ausprägungen der Einstellungen zu Tod und Weiterleben. Der Unterrichtseinheit lagen die von Ôse formulierten Fragen und sein Unterrichtsmaterial zugrunde. Ôses Impulse erlauben in Kettenfragen ein philosophisches Rätselspiel, in dem grundlegende Lebensfragen abgeleitet werden. Wir rekonstruierten Ôses Unterrichtsentwurf als philosophischen Dialog gemäß der von Ekkehard Martens vorgeschlagenen integrativen Methode<sup>109</sup>.

In unserem Ansatz gilt das Philosophieren mit Kindern als Urwissenschaft<sup>110</sup>, d. h. als Urspiel<sup>111</sup>, in dem die Kinder ihr Selbst- und kulturelles Weltbild re- bzw. neu konstruieren.

### Das Experiment von Toshiaki Ôse

Als Einstieg sprach Toshiaki Ôse mit den japanischen Grundschulkindern über die Zahl der jährlichen Sterbefälle in Japan, über die häufigsten Todesursachen und über das Verständnis der Kinder des Begriffs „Inochi“. Dann diskutierte er gemeinsam mit den Kindern Konzepte rund um die Frage, ob das Leben endlich ist oder ob es sich aufgrund einer unsterblichen Seele nach dem Tod fortsetzt.

Ôse erzählte zunächst von einer Gottesanbeterin, die ihre Eier legt und dann stirbt. Auf die Impulsfrage: „Ist das Leben der Gottesanbeterin damit zu Ende?“ antworteten die japanischen Kinder, dass das Leben durch deren Nachkommen weitergehe.

108 Ekkehard Martens, Christian Gefert, Volker Steenblock (Hrsg.): Philosophie und Bildung, Band 1. Münster, 2005.

109 Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover, 2003.

110 Takara Dobashi: Unterricht als Urwissenschaft, Takeji Hayashi und Philosophieren mit Kindern, in: D. G. Camhy (Hrsg.): Philosophische Grundlagen innovativen Lernens. Sankt Augustin, 2007.

111 Johan Huizinga: *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Rowohlt, Hamburg (1938) 2001.

Sie übertrugen diesen Gedanken auf die Menschen und erarbeiteten eine Definition, der zufolge das Leben eines Individuums auch nach dem Tod im Zusammenhang der Generationenfolge steht. Diese japanischen Kinder verstehen „Inochi“ als „Staffellauf“ in der Kette der Generationen.

Einen weiteren Impuls gab Ôse den Kindern anhand des Bilderbuchs der US-Amerikanerin Susan Varley mit dem Titel „Die Abschiedsgeschenke von Dachs“ (es liegen japanische und deutsche Übersetzungen vor)<sup>112</sup>. In dem Buch fühlt Dachs, dass er bald sterben muss. Er trifft sich noch einmal mit seinen Freunden und schreibt ihnen einen Abschiedsbrief: „Ich gehe den langen Tunnel hinunter. Auf Wiedersehen, Dachs“. Alle Tiere hatten Dachs geliebt, jedes war traurig und hatte seine besondere Erinnerung an ihn, da dieser jedem Tier etwas Besonderes beigebracht hatte. Daraus schlossen die japanischen Kinder, dass „Inochi“ auch in sozialen Kontexten weitergegeben werden könne, es geht um das Weiterleben im Herzen der Freunde, Nachbarn und anderen sozialen Bezügen.

Die Erfassung der Konzepte aus der Geschichte von Dachs wurde mit den japanischen Kindern entlang der fünf von Ekkehard Martens entwickelten Methoden als Fragespiel vertieft: Was tat Dachs als er wusste, dass er bald sterben musste? Wie fühlten sich seine Freunde, als Dachs tot war? Was meinte Dachs, als er in seinem Abschiedsbrief schrieb: „Ich gehe den langen Tunnel hinunter“? Findet ihr, dass der Geschichtenschreiber den Tod richtig verstanden hat? Was spricht dafür, was dagegen? Kann man in den Herzen seiner Freunde weiterleben?

### Die Wiederholung des Experiments in Deutschland

In unserer Wiederholung in der 4. Klasse der Peter-Hebel-Schule in Karlsruhe wurde das Gespräch aufgezeichnet und transkribiert, was eine differenzierte Verfolgung der Konzeptentwicklung der Schülerinnen und Schüler erlaubt. Wir untersuchten zudem, ob sich die Theorien von Mädchen und Jungen zum „Weiterleben nach dem Tod“ unterscheiden. Zwar fehlt eine statistisch gesicherte Antwort, jedoch weisen Mädchen und Jungen ein auffällig ähnliches Profil in ihren Ansichten auf.

Wie die japanischen Kinder unterscheiden auch deutsche Kinder zwischen einem individuellen Weiterleben und einem genetischen bzw. sozialen. Ausnahmslos alle Kinder im Experiment in Karlsruhe sind überzeugt, dass sich individuelles Leben auch nach dem Tod in irgendeiner Form fortsetzt. Wie die japanischen Grundschul-

---

112 Susan Varley: *Badgers Parting Gifts*. New York, 1984.

kinder gehen die deutschen von einem dualen System aus: Sie vermuten, dass der Mensch eine Leib-Seele-Einheit ist, die nach dem Tod auseinanderstrebt. Aufgrund dieser Dualität entwickeln sie unterschiedliche Ideen über das „Weiterleben nach dem Tod“, immaterielle und materielle Gestalttypen. Außerdem unterscheiden die Kinder zwischen dem individuellen Schicksal der betroffenen Seele und dem sozialen Weiterleben des Verstorbenen sowie dem genetischen Weiterleben.

### Individuelles Weiterleben

Bei der Frage nach dem Schicksal der vom Körper getrennten Seele engagieren sich die Jungen stärker als die Mädchen (wohl weil sie Handlungsfolgen berücksichtigen). Oskar erwartet, dass die moralische Lebensführung eine Auswirkung auf die spätere Existenz der Seele hat: „Ich glaub, ..., dass die Leute, die in ihrem Leben Gutes getan haben, ins Paradies kommen, die, die Schlechtes getan haben, in die Hölle“. Miro schränkt diese Theorie auf das Christentum ein: „Im Christentum ist es ja so, manche glauben an Himmel und Hölle, ...“

Die Kinder gehen nicht von einer „Auferstehung des Fleisches“ aus, haben aber doch eine körperliche Vorstellung von der Seele: „Ich glaub, im Himmel, da kann man alles machen. Da kann man sich was wünschen, also, dass man viel Essen hat ...“ Vor allem den Jungen ist es wichtig, dass sie dort nicht mehr ethisch verfehlen können: „Vielleicht ist es so, als wenn das Leben im Himmel nochmals von vorne anfängt.“

Viele der Mädchen zeigen sich davon überzeugt, dass nach dem Tod alle das gleiche Schicksal erwartet, und zwar unabhängig von ihrem Verhalten. Bei ihren Vorstellungen zu einer Seelenwanderung beziehen die Mädchen auch Tiere in den Kreislauf mit ein, wie Lea: „Früher, als ich kleiner war, hab ich immer gedacht, dass mein Uropa vielleicht ein Tier ist oder so und dann habe ich den Tieren immer ‚Hallo‘ gesagt“.

Nachdem sich die Kinder frei argumentierend auf eine sie zufrieden stellende Hypothese über das Schicksal der Seele geeinigt haben, verständigen sie sich schnell über die postmortale Entwicklung des Körpers: „Wenn sie gestorben sind, dann leben sie in der Erde, also sie werden dann zur Erde ...“.

### Genetisches und soziales Weiterleben

Mit Hilfe von Ôses Material vernetzen die Karlsruher Grundschüler gemeinsam im Klassenverband auch ihre vagen Annahmen zum genetischen und sozialen Weiter-

leben nach dem Tod zu einem kohärenten Theoriegebäude. Wichtig ist ihnen das Weiterleben „im Herzen der andern“, also der Erinnerung. Aber auch das Fortleben in der Familie durch die Nachkommen wird heftig diskutiert, vor allem von den Mädchen. Einige der Jungen kommen auf die Idee, dass ihre eigenen Vornamen sie mit dem Vorfahr verbinden, zu dessen Ehre sie benannt sind, wie Ladem oder Linus: „Also, der erste Vorvorfahre von uns, aus meiner Familie, der hieß auch Andreas, mein Vater auch.“

Das Gespräch zum genetischen Weiterleben leitet Lea durch den Gedanken des Familienstamms ein: „Ich wollt sagen, [...] wenn jetzt 'ne Tochter z. B. von einem Vater Kinder kriegt, dann [...] geht der Familienstamm auch weiter und dann sterben die wieder und dann kriegen die wieder Kinder.“ Im Dialog arbeiten die Kinder heraus, wie Gene über Generationen hinweg weitergegeben werden. Dies entschlüsseln sie anhand festgestellter äußerlicher Ähnlichkeiten und gleichartigem Temperament der Vorfahren. Dabei stoßen sie auf zwei Probleme: 1) Gibt es nicht doch ein Ende, wenn jemand sich nicht fortpflanzt? und 2) Welche Bedeutung haben einzigartige Merkmale, Eigenschaften oder Fähigkeiten? Unterbrechen sie das Familienband?

Die beiden Probleme werden von den Kindern gelöst, indem sie erstens annehmen, dass die Gene so breit gestreut sind, dass sie auch dann weitergegeben werden, wenn einzelne Mitglieder die Kette nicht fortsetzen. Als Beleg dafür suchen sie nach genetischen Vernetzungen innerhalb der Verwandtschaft. Mit Blick auf das zweite Problem weist Sophia auf Unterschiede bei Zwillingen hin, d. h. trotz genetischer Übereinstimmung kann es zu Unterschieden kommen. Ihr zufolge bedeutet individuelle Einzigartigkeit nicht, dass die Verbindung zu den Vorfahren abgerissen ist.

Am wichtigsten für die Kinder erweisen sich aber gute Erinnerungen. Miro fasst ihre Bedeutung mit den Worten seiner Großmutter zusammen: „Meine Oma hat zu mir mal gesagt, man stirbt erst, wenn man den Menschen vergisst.“ Da die deutschen Kinder in Friedenszeiten leben, sind ihre verstorbenen Verwandten in der Regel ältere Menschen. Die Kinder sprechen darüber, was sie am meisten vermissen und was sie selbst ihren Verwandten bedeuten. Sophia: „Für meine Oma bin ich ein Schatz. Ein Teil von ihr. Der Lebensteil.“ Ganz entscheidend ist für die Kinder die Vorstellung, dass das Leben nicht zu Ende ist, weil der andere und gemeinsame schöne Erlebnisse auch in den eigenen Gedanken weiterleben.

## Zusammenfassung

Die Wiederholung des kinderphilosophischen Experiments von Toshiaki Ôse in Karlsruhe zeigte, dass die Kinder durch die von Ôse gesetzten Impulse dazu in der Lage waren, umfassende Konzepte von Sterben, Tod und Weitergabe des Lebens zu entwickeln – der Konzeptkomplex, der in Japan mit dem Begriff „Inochi“ zusammengefasst wird. Die Konzepte der japanischen und deutschen Kinder unterscheiden sich dabei nicht in signifikanter Weise.

Im Gegensatz zum „Wissen vermittelnden“ Unterrichtsgespräch, gibt es beim philosophischen Gespräch im Klassenverband keine endgültigen „richtigen“ Antworten. Jeder Beitrag ist für die gemeinsame Konzeptsuche wertvoll. Der Lehrer bzw. die Lehrerin muss vor allem den gemeinsamen Reflexions- und philosophischen Prüfprozess der Kinder durch gezielt gesetzte Impulse und eine sensible Moderation aufrecht erhalten. Die integrative Fassung der fünf philosophischen Methoden von Ekkehard Martens erlaubt, den Prozess umfassend und nachhaltig zu gestalten und die autonome Wertenwicklung der Kinder zu unterstützen.

### „Wer bin ich?“ – Eine exemplarische Unterrichtseinheit

Wir skizzieren den möglichen Aufbau einer kinderphilosophischen Unterrichtseinheit zur Erfassung des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler: „Wer bin ich?“. Das Selbstkonzept unter Einbeziehung der je eigenen Fähigkeiten ist die entscheidende Variable für die Lebensgestaltung. Unser Selbst-Bewusstsein macht uns unsere Fähigkeiten verfügbar, sie werden bewertet durch uns selbst und durch unsere Umwelt. Welche Parameter stellen die Schülerinnen und Schüler bei der philosophischen Selbstausslegung in den Mittelpunkt? Nationalität und Kultur? Familienzugehörigkeit? Eigene Fähigkeiten? Wunschvorstellungen?

### Einstiegsfrage

Zur Erfassung des Selbstkonzepts fragen Kinder aus einem anderen Kulturkreis auf einer Phantasiereise „Wer bist du?“. Die Schülerinnen und Schüler bilden einen Stuhlkreis. Zum Einstieg erzählt die Lehrperson eine kurze Geschichte. Sie bittet die Kinder, die Augen zu schließen und legt während der Geschichte mehrere Kopien eines Fotos von Kindern aus einem anderen Kulturkreis in die Mitte des Stuhlkreises, so dass jede/r Schüler/in von diesen Kindern direkt angeschaut wird, wenn er/sie die Augen öffnet.

„Heute beginnen wir mit einer Phantasiereise, bitte schließt alle die Augen. – Du hast dich schon lange auf den Urlaub gefreut. Endlich bist du in dem schönen warmen Land. Lange bist du mit deinen Eltern mit dem Flugzeug geflogen, aber jetzt seid ihr hier am Strand. Blau streckt sich das weite Meer bis in den Horizont. Deine Eltern ruhen sich am Strand aus. Du willst aber ein bisschen die Umgebung erkunden. Du verlässt den Sandstrand und kletterst über den steinigen Boden bis zur Straße. Du gehst die Straße immer weiter, in der Ferne siehst du Kinder auf der Straßenmauer. Die Kinder schauen freundlich, du fotografierst sie. Das älteste Kind ist etwa so alt wie du, es schaut dich aufmerksam an und fragt Dich: ‚Wer bist du?‘ – Bitte öffnet jetzt die Augen, schaut das Foto an und antwortet auf die Frage des Kindes: ‚Wer bist du?‘ Was sagt ihr dem Kind?“

Weitere Impulsfragen zur Vertiefung der Einstiegsfrage:

- „Was findest du wichtig an Dir?“
- „Was hast Du mit diesen Kindern und was mit Deinen Freunden gemeinsam?“
- „Was unterscheidet Dich von den Kindern, die Dich fragen?“ (Kultur, Weltbild, Einstellungen, Essen, Klima ...)
- „Was unterscheidet Dich von Deinen Freunden?“

### Vertiefung des Selbstkonzepts und Werteentwicklung

Die Erfassung der eigenen Fähigkeiten, Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung der Schülerinnen und Schüler werden angestoßen durch das *Material* „Wunschzettel“. Die Lehrerin/Der Lehrer verteilt dazu an jedes Kind eine Kopie des Wunschzettels (vgl. Abbildung<sup>113</sup>).

113 Alle Fotos der Abbildung sind gemäß Flickr Creative Commons; Bildautoren Libär, Stitch, py3mdwg, ChubbyBat, CeeKay's\_Pix, ursula groepl, KirrilyRobert, Weingarten, eugene, lizzie\_kucharski, sugarsnaptastic, carf, apdk, carf, carf, Old Shoe Woman, Face it, TwistedHalo, foreversouls, carf. Eine farbige DIN A4-Version des Wunschzettels finden Sie unter [www.unesco.de/Wunschzettel.pdf](http://www.unesco.de/Wunschzettel.pdf).

# Der Wunschzettel



1 - Tanzen



2 - Schreiben und Rechnen



3 - Radfahren



4 - Flöte spielen



5 - Klavier spielen



6 - Handball spielen



7 - Computer



8 - Basteln



9 - Marionetten spielen



10 - Judo



11 - Kochen



12 - Trommeln



13 - Entspannen



14 - Theater



15 - Fußball spielen



16 - Lesen



17 - Miteinander reden



18 - Schwimmen



19 - Backen



20 - Spielen

„Ein Zauberer kommt vorbei und gibt euch einen Wunschzettel. Ihr habt drei Wünsche frei. Damit könnt ihr Euch aus dem Wunschzettel drei Fähigkeiten aussuchen, diese werdet ihr dann in perfekter Weise beherrschen.“

Weitere Impulsfragen:

- „Welche Fähigkeiten habt Ihr ausgesucht? Nennt die Nummern.“  
(phänomenologische Methode)
- „Warum hast Du genau diese Fähigkeiten ausgewählt?“  
(hermeneutische Methode)
- „Warum hast Du die anderen Fähigkeiten nicht ausgewählt?“
- „Was verbindest Du mit den ausgewählten Fähigkeiten?“
- „Was verbinden die anderen mit den ausgewählten Fähigkeiten?“
- „Was verbindest Du mit den ausgewählten Fähigkeiten?“  
(analytische Methode)
- „Was verbinden die anderen mit den ausgewählten Fähigkeiten?“
- „Was ist das Gemeinsame an allen Fähigkeiten?“
- „Was kannst du erreichen, wenn Du diese Fähigkeiten trainierst?“
- „Werden die Fähigkeiten immer positiv bewertet?“ (dialektische Methode)
- „Gibt es Situationen, in denen die Fähigkeiten negativ bewertet werden?“
- „Welche Fähigkeiten würdest Du noch gerne zusätzlich besitzen?“  
(spekulative Methode)

Im nächsten Schritt werden Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung kontrastiert mit einer Fremdbewertung. Die Fremdbewertung wird angestoßen durch die *Geschichte* „Der Wettbewerb“ von Marion Parsch:

„Die eigenen Fähigkeiten werden von der Umwelt ganz unterschiedlich beurteilt, dazu lese ich Euch eine Geschichte vor: ‚Mama, Mama, ich bin erster geworden!‘ jubelte Sven, als er in die Küche stürmte. ‚Toll, Sven, bei was denn?‘ fragte die Mutter, während sie die Nudeln fürs Mittagessen abgoss. Es roch ganz lecker nach Spaghetti Bolognese. ‚Aber, Mama, heute hatten wir doch unseren Vorlesewettbewerb, das habe ich dir doch schon tausendmal erzählt.‘ ‚Ach, stimmt ja.‘ sagte die Mutter, ‚Da freu ich mich für Dich. Gehst du jetzt Hände waschen? Und sag Kai, das Essen ist fertig. Der übt noch in seinem Zimmer für die Musikschule!‘ Sven schlich traurig aus der Küche. Wie konnte Mama nur den Vorlesewettbewerb vergessen. Und nach dem Preis hatte sie auch nicht gefragt. Aber über Kais Musikpreis letzte Woche war sie richtig aus dem Häuschen. Ach, warum kann ich nicht auch Klavier spielen, fragte sich Sven bekümmert.“

#### Impulsfragen:

- „Was ist passiert?“ (phänomenologische Methode)
- „Warum schleicht sich Sven traurig aus der Küche?“ (hermeneutische Methode)
- „Warum geht die Mutter so wenig auf Sven ein?“
- „Kann man sich gleichzeitig auf verschiedene Tätigkeiten konzentrieren?“ (analytische Methode)
- „Ist es möglich, alle Fähigkeiten gleich zu bewerten?“
- „Muss die Mutter immer gleich auf alles eingehen?“ (dialektische Methode)
- „Kann eine Mutter auch überfordert sein?“
- „Kann eine Mutter alle Kinder gerecht behandeln und kein Kind vorziehen? Welche Probleme gibt es dabei?“
- „Wie kannst mit den unterschiedlichen Fähigkeiten deiner Freunde umgehen?“ (spekulative Methode)

Abschließend kann die Lehrerin/der Lehrer die Frage behandeln, wie Kinder damit umgehen können, falls die Eltern oder andere Menschen aus ihrer Umwelt ihre bevorzugten Fähigkeiten geringschätzen oder ablehnen.

*Prof. Dr. Eva Marsal ist seit 2007 außerplanmäßige Professorin der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Prof. Dr. Takara Dobashi ist Professor am Pädagogischen Forschungskurs der Universität Hiroshima. Gemeinsam gründeten sie 2005 die Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern.*

## Philosophieren mit Kindern in Deutschland: Personen und Projekte

Barbara Brüning und Barbara Weber

Im Folgenden geben wir einen schematischen Überblick über aktuell laufende Projekte auf dem Feld „Philosophieren mit Kindern“ in Deutschland, alphabetisch nach Bundesländern geordnet. Zudem listen wir Einzelpersonen und Gruppen auf, die das Gebiet in der jüngeren Vergangenheit besonders geprägt haben und prägen. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl engagierter und kreativ arbeitender Einzelpersonen, die sich durch ihr Engagement für das Philosophieren mit Kindern sehr verdient gemacht haben, die hier nicht alle genannt werden können.

Viele dieser Gruppen und Personen kooperieren miteinander intensiv in einem weitgehend informellen Netzwerk und tauschen sich häufig untereinander aus. Einige Gruppen und Personen arbeiten stark praktisch, andere entwickeln eher die theoretischen Methoden weiter oder forschen empirisch.

### Baden-Württemberg

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

**Prof. Dr. Pfarrerin Eva Marsal** arbeitet eng mit **Prof. Dr. Takara Dobashi** von der Universität Hiroshima zusammen. Gemeinsam setzen sie sich einerseits mit Selbstkonzepten von Kindern in der „Forschungsgemeinschaft“ (Community of inquiry) auseinander, andererseits mit den Inhalten, die die Kinder in einer solchen Community of inquiry entwickeln. Schwerpunkte sind der Grundschulbereich, der interkulturelle Vergleich und geschlechtsspezifische Studien. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt ist die Bedeutung des Spiels für das Philosophieren mit Kindern. Prof. Marsal und Prof. Dobashi verstehen unter dem Philosophieren mit Kindern ein Urspiel bzw. eine Urwissenschaft. Sie verwenden sowohl quantitative als auch qualitative Untersuchungsmethoden.

Prof. Marsal und Prof. Dobashi gründeten 2005 die **Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern (DJFPK)**. Die Arbeitskreise zum

Philosophieren mit Kindern der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und der Graduate School of Education der Hiroshima University kooperieren mit der Universität Hamburg, mit dem IAPC in Montclair (zum IAPC vergleiche Studie über die Situation international), mit der Österreichischen Gesellschaft für Kinderphilosophie in Graz (Dr. Camhy) sowie mit der Universität Regensburg (Prof. Dr. Herb).

**Kontakt:** Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Philosophie und Theologie, Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe. [marsal@ph-karlsruhe.de](mailto:marsal@ph-karlsruhe.de)

**Dr. Mechthild Ralla** philosophiert seit 1994 mit Kindern und führt Lehrveranstaltungen für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer durch. Sie finden in der von ihr gegründeten Einrichtung „Spielforum Oberachern“ in kommunalen Ferienprogrammen, an Volkshochschulen und in pädagogischen Fachseminaren statt. Dr. Ralla hat einen Lehrauftrag der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

**Kontakt:** Dr. Mechthild Ralla, Oberkirchstraße 20, 77855 Achern. [mechthildralla@web.de](mailto:mechthildralla@web.de)

## Bayern

Universität Regensburg und Akademie „Kinder philosophieren“

**Prof. Dr. Karlfriedrich Herb** ist Professor für Politische Philosophie und Ideengeschichte an der Universität Regensburg. 2003 gründete er gemeinsam mit **Roswitha Wiesheu** die Initiative „Kinder philosophieren“. Deren Ziel ist, die Auffassung neu zu beleben, dass in der Demokratie eine gesellschaftliche Aufgabe der Philosophie besteht. Philosophieren zur Stärkung der Lebenskompetenz soll an Kindergärten, Schulen und Horten eingeführt werden. Im Zentrum steht das Philosophieren als fächerverbindendes und einrichtungsübergreifendes *Erziehungsprinzip*, das Kindern einen kritischen und selbstbewussten Blick auf die Welt eröffnet und über das Aufgreifen existentieller und moralischer Fragen Sinnorientierung und Wertebildung ermöglicht.

Von Januar 2005 bis Dezember 2006 führte die Initiative einen wissenschaftlich begleiteten Modellversuch an dreizehn Standorten in Bayern durch. Weiterhin veranstaltete das Projektteam unter Leitung von Prof. Herb Fortbildungen für Lehrkräfte und Erzieher/innen (verantwortlich: **Fritz Bernack**, **Dr. Barbara Weber**), Seminare an der Hochschule für Philosophie in München und an der Universität Regensburg

(Dr. Barbara Weber und **Dr. Oliver Hidalgo**) sowie „philosophische Events“ (Dr. Barbara Weber, **Katharina Zeitler** und **Christoph Rude**).

Die Pilotphase wurde erfolgreich abgeschlossen. Prof. Herb baut das Philosophieren mit Kindern im Kontext politischer Bildung an seinem Lehrstuhl weiter aus, dazu zählt das Habilitationsprojekt von Dr. Barbara Weber, das das Philosophieren mit Kindern als Möglichkeit der Demokratieerziehung untersucht. Frau Roswitha Wiesheu gründete die Akademie „Kinder philosophieren“ im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V. und organisiert weitere Lehrerfortbildungen in diesem Bereich.

**Kontakt:** Universität Regensburg, Institut für Politikwissenschaft, Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg. [karlfriedrich.herb@politik.uni-regensburg.de](mailto:karlfriedrich.herb@politik.uni-regensburg.de) und [dr.barbara.weber@web.de](mailto:dr.barbara.weber@web.de)

Akademie “Kinder philosophieren” im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V., General-von-Nagel-Str. 4, 85354 Freising. [info@kinder-philosophieren.de](mailto:info@kinder-philosophieren.de)

### Universität Würzburg

**Prof. Dr. Andreas Nießeler** ist Professor für Grundschuldidaktik am Institut für Pädagogik der Universität Würzburg. Er veröffentlichte ein Buch zum Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht. Forschungsschwerpunkte sind Hermeneutik sowie Cassirers Theorie der symbolischen Weltaneignung.

**Kontakt:** [andreas.niesseler@mail.uni-wuerzburg.de](mailto:andreas.niesseler@mail.uni-wuerzburg.de)

## Berlin

### Freie Universität Berlin

**Prof. Dr. Hans-Ludwig Freese** war vor seiner Emeritierung Professor für Pädagogik an der freien Universität Berlin. Er veröffentlichte Textbücher mit philosophischen Geschichten für Jugendliche. Seine Forschung und Artikel diskutierten die Fähigkeit von Kindern zu philosophieren. In jüngster Zeit konzentrieren sich seine Aktivitäten auf das Philosophieren mit Jugendlichen und Hochbegabten.

**Kontakt:** Prof. Dr. Hans-Ludwig Freese, Praxis für Pädagogisch-Psychologische Diagnostik und Beratung, Potsdamer Str.16, 12205 Berlin.

## Hamburg

### Universität Hamburg, Arbeitsgruppe für Philosophiedidaktik und Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen

Die fachdidaktische Arbeitsgruppe besteht aus Vertretern des Faches Didaktik der Philosophie der Universität Hamburg, des Lehrerverbandes, der Schulbehörde und des Lehrerfortbildungsinstituts in Hamburg. **Prof. Dr. Barbara Brüning** und **Prof. Dr. Ekkehard Martens** sind die Sprecher dieser Arbeitsgruppe am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Der Gruppe gehören außerdem **Martina Dege**, **Christian Gefert**, **Felix Lund** und **Markus Tiedemann** an.

Ziel der fachdidaktischen Arbeitsgruppe ist, Bildungsprozesse des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen theoretisch, praktisch und institutionell zu untersuchen und zu fördern, durch Konzept- und Lehrplanentwicklung, Praxismodelle, Unterrichtsmedien, empirische Forschung sowie Aus- und Fortbildung. Die Arbeitsgruppe entwickelt das langjährig erprobte fachdidaktische „Hamburger Modell“ eines schüler- und problemorientierten Philosophierens weiter und begleitet aktuelle bildungspolitische Diskussionen zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene. Die Arbeitsgruppe hat einen Kooperationsvertrag mit dem IAPC geschlossen.

**Kontakt:** Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg. [martens@erzwiss.uni-hamburg.de](mailto:martens@erzwiss.uni-hamburg.de) und [barbara@bruening-hamburg.de](mailto:barbara@bruening-hamburg.de)

### Universität Hamburg, „Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Philosophieren mit Kindern“

Diese Arbeitsgruppe umfasst Vertreter verschiedener Disziplinen, die Lehrveranstaltungen zum Philosophieren mit Kindern anbieten. Die Studierenden erhalten ein besonderes Zertifikat, wenn sie unter anderem drei Lehrveranstaltungen besucht und eine Hausarbeit mit praktischem Bezug geschrieben haben.

Der Arbeitsgruppe gehören an Prof. Dr. Barbara Brüning und Prof. Dr. Ekkehard Martens für die Didaktik der Philosophie, **Prof. Dr. Kerstin Michalik** für die Didaktik des Sachunterrichts, **Prof. Dr. Gordon Mitchell** für die Religionspädagogik, **Prof. Dr. Patricia Nevers** für die Didaktik der Biologie und **Prof. Dr. Helmut Schreier** für die Didaktik des Sachunterrichts.

Die Arbeitsgruppe plant mit dem Hamburger UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen ein internationales Projekt zum Philosophieren mit Kindern in Afrika.

**Kontakt:** [www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal)

#### Verein „Philosophieren mit Kindern“ in Hamburg

Der von **Dr. Kristina Calvert** gegründete Verein fördert vor allem Projekte im Bereich freies Gestalten der Hamburger Grundschulen sowie im Bereich der Begabtenförderung in Zusammenarbeit mit der Karg-Stiftung und dem Institut für Schulentwicklung und Lehrerbildung in Hamburg.

**Kontakt:** [www.philosophieren-mit-kindern-hamburg.de](http://www.philosophieren-mit-kindern-hamburg.de)

## Mecklenburg-Vorpommern

### Universität Rostock

**Prof. Dr. Heiner Hastedt** ist Professor für Philosophie an der Universität Rostock. Er leitet dort unter anderem die Lehrerausbildung für das Fach „Philosophieren mit Kindern“, welches 1996 an allen Schulformen Mecklenburg-Vorpommerns eingeführt wurde. **Dr. Silke Pfeiffer** entwickelte in ihrer Dissertation eine theoretische Fundierung für das Philosophieren mit Kindern als neues Schulfach. Sie habilitierte an der Universität Oldenburg und philosophiert mit Kindern im Sachunterricht.

**Kontakt:** Universität Rostock, Institut für Philosophie, 18051 Rostock.  
[Heiner.Hastedt@uni-rostock.de](mailto:Heiner.Hastedt@uni-rostock.de) und [silke.pfeiffer@uni-oldenburg.de](mailto:silke.pfeiffer@uni-oldenburg.de)

## Niedersachsen

### Universität Hannover

**Prof. Dr. Detlef Horster** ist Professor für Philosophie und Sozialwissenschaften. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Ethik und Recht sowie philosophische Fragen der Erziehungswissenschaften. Er ist Leiter des Projektes „Jugend denkt“ des Vereins

Kulturregion Hannover. Er veröffentlichte viele Bücher und Artikel zum Philosophieren mit Kindern. Er ist interessiert an der Sokratischen Methode, die er auch in der Erwachsenenpädagogik einsetzt.

**Kontakt:** Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Bismarckstr. 2, 30173 Hannover. horster@erz.uni-hannover.de

## Nordrhein-Westfalen

**Dr. Gabriele Münnix** ist Dozentin am Lehrerfortbildungsseminar in Mühlheim an der Ruhr. Sie veröffentlichte zahlreiche Artikel über Unterrichtsreihen zum Philosophieren mit Kindern sowie Lehrbücher und eigene Geschichten.

**Kontakt:** Dr. Gabriele Münnix, Schorlemmerstraße 8, 40545 Düsseldorf.

**Dr. Brigitte Wiesen** ist Fachleiterin für Philosophie und Praktische Philosophie am Studienseminar in Düsseldorf. Sie hat an zahlreichen Lehrbüchern in den Fächern Philosophie und Ethik mitgearbeitet. In jüngerer Zeit engagiert sie sich für das Philosophieren mit Kindern im Rahmen des Unterrichtsfachs ‚Philosophieren mit Kindern‘.

**Kontakt:** brigittewiesen@arcor.de

## Ergänzung: Österreich und Schweiz

Die langjährigen Aktivitäten von **Dr. Daniela Camhy** in Österreich und **Eva Zoller** in der Schweiz verdienen auch in diesem Zusammenhang eine besondere Erwähnung.

**Dr. Daniela Camhy** gründete vor vielen Jahren das Österreichische Institut für Kinder- und Jugendphilosophie. Ihre umfangreichen Aktivitäten umfassen die Orga-

nisation zahlreicher internationaler Konferenzen, Forschungsprojekte und Publikationen.

**Kontakt:** [www.kinderphilosophie.at](http://www.kinderphilosophie.at)

**Eva Zoller** gründete die Schweizer Dokumentationsstelle für Kinder- und Alltagsphilosophie. Unter anderem bietet diese Einrichtung Informationen zum Thema Philosophieren mit Kindern an, sie organisiert Forschungsprojekte, Fortbildungen und philosophische Reisen (z. B. mit Exupéry's „Kleinem Prinzen“ in die Wüste).

**Kontakt:** [www.kinderphilosophie.ch](http://www.kinderphilosophie.ch)

## Philosophieren mit Kindern im Ethikunterricht der Grundschule

Barbara Brüning

Beim Philosophieren wird man nie richtig fertig.  
Man hat immer wieder dieselben Fragen im Kopf.

Michel, 5 Jahre <sup>114</sup>

### Status des Ethikunterrichts als Ersatz- und Wahlpflichtfach

In der Bundesrepublik Deutschland wird Ethikunterricht in der Grundschule in fünf Bundesländern von der 1. Klasse an als Ersatz- bzw. Wahlpflichtfach zum Religionsunterricht angeboten. Ersatzfach heißt, dass Ethik an einer Schule nur unterrichtet werden darf, wenn gleichzeitig auch Religion angeboten wird. Bei einer Wahlpflichtfachregelung müssen die Schülerinnen und Schüler zwischen Religion und Ethik wählen. Diese beiden Formen basieren auf Artikel 7 der Grundgesetzes, der besagt, dass Religionsunterricht an deutschen Schulen ordentliches Lehrfach ist, von dem sich Schülerinnen und Schüler allerdings abmelden können bzw. zu dem sie sich gar nicht erst anmelden müssen. Auf dieser Grundlage beschlossen Bayern und Rheinland-Pfalz Mitte der 1970er Jahre, ein wertorientiertes Ersatzfach für diejenigen Schülerinnen und Schüler einzuführen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Inzwischen gibt es in der Primarstufe sieben Bundesländer (das Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER)“ in Brandenburg eingeschlossen), die Ethikunterricht/Philosophieren mit Kindern in der Grundschule anbieten; in der Sekundarstufe I bieten es alle 16 Bundesländer an (einschließlich LER). Einige Länder wie Hessen bieten Ethikunterricht schon ab der 5. Klasse an, andere wie Baden-Württemberg erst ab der 8. Klasse.<sup>115</sup>

In Mecklenburg-Vorpommern heißt das Ersatzfach zum Religionsunterricht „Philosophieren mit Kindern“. In Brandenburg ist in der sechsjährigen Grundschule das Fach LER für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich, bisher allerdings nur in den Klassen 5 und 6; eine Abmeldung vom Religionsunterricht in den Klassen 1 bis 4 ist möglich.

---

114 Barbara Brüning: Kinder sind die besten Philosophen (Kindergedanken aus 20jähriger Praxis), Leipzig 2006, S. 104.

115 Barbara Brüning: Ethikunterricht in Europa. Leipzig, 1999, S. 115–135.

In Berlin gibt es eine weitere Besonderheit, hier wird an Grundschulen Lebenskundeunterricht von Klasse 1 bis 6 angeboten. Die ideengeschichtlichen Traditionen dieses Fachs reichen zurück bis in die Weimarer Republik. Damals veranlassten Berliner Bildungspolitiker, dass alle Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, einen Unterricht in humanistischen Werten erhalten sollen<sup>116</sup>.

Weitere Bundesländer, in denen Ethikunterricht kein eigenes Fach ist, bieten Philosophieren mit Kindern in der Grundschule in anderen Formen an: als Unterrichtsprinzip im Sachunterricht, z. B. in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen,<sup>117</sup> oder im Bereich „Freies Gestalten“ in Hamburg in der Verlässlichen Halbtagsgrundschule an 40 Schulen.<sup>118</sup>

#### Inhaltliche und methodische Besonderheiten des Ethikunterrichts

Im Fach Ethik steht die Moralität menschlichen Handelns im Vordergrund, d. h. die Kinder sollen sich vorrangig mit ethischen Themen wie Gerechtigkeit, Gut und Böse oder Freundschaft sowie Regeln des Zusammenlebens beschäftigen. Allerdings gehören auch Felder wie Arbeit und Beruf (besonders in Bayern und Sachsen) oder Umwelt, Natur und Zeit zu den empfohlenen Themen. Damit wird deutlich, dass die Rahmenlehrpläne des Ethikunterrichts nicht nur ethische Reflexionsfelder umfassen, sondern auch Probleme der Erkenntnistheorie, z. B. Zeit, oder der Anthropologie, z. B. Mensch und Natur oder Identität (wer bin ich und was kann ich) berücksichtigen. Auf die Methodik des Philosophierens mit Kindern stützen sich besonders die Lehrpläne Sachsens (Kultusministerium Sachsen: Ethik-Rahmenplan für die Grundschule, 2004), Sachsen-Anhalts (Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Ethikunterricht – Rahmenplan für die Grundschule, 2005, Entwurf, S. 6), Thüringens (Kultusministerium Thüringen: Ethik- Rahmenplan für die Grundschule, 2003) und Mecklenburg-Vorpommerns (Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenplan Philosophieren mit Kindern, 2003, S. 16) in ihren Hinweisen für den Unterricht (siehe Tabelle). Diese Rahmenpläne formulieren als wichtigstes Lernziel, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, eigene Gedanken zu ethischen Problemen im Dialog mit den anderen Kindern zu entwickeln.

116 Bruno Osuch: Lebenskundeunterricht ist kein Ersatzfach. In: Berliner Zeitung, 1.9.1994.

117 Helmut Schreier/Kerstin Michalik: Wie wäre es, einen Frosch zu küssen – Philosophieren im Grundschulunterricht, Braunschweig 2006.

118 Eberhard Ritz (Hrsg.): Philosophieren in der Verlässlichen Halbtagsgrundschule I und II, Hamburg 1997 und 1999.

Zu den Grundmethoden des Philosophierens gehören 1) das begriffliche Arbeiten, 2) das Argumentieren, 3) das sokratische Gespräch und 4) das Gedankenexperiment. Diese vier Grundmethoden bauen auf der philosophischen Tradition seit der Antike auf. Die Grundmethoden werden nun exemplarisch anhand des Nachdenkens über das Glück vorgestellt, da dieses Thema in allen Rahmenplänen der Grundschule zum Ethikunterricht zu finden ist und auch in vielen Kinderbüchern eine große Rolle spielt.

### Das begriffliche Arbeiten

Philosophische Begriffe wie Glück sind mehrdeutig, vage und stark verallgemeinert. Im Fall von vielen Situationen oder Gegenständen kann nicht klar entschieden werden, ob ein Begriff auf diese zutrifft oder nicht. Wegen der Vielfalt an Bedeutungsvarianten philosophischer Begriffe lässt sich in einer Diskussionsgemeinschaft meist letztlich keine Übereinstimmung finden, ob ihr Gebrauch zutreffend oder angemessen ist. Während eines Unterrichtsgesprächs muss deshalb meist erst einmal herausgefunden werden, was ein Begriff wie Glück überhaupt bedeutet. Die philosophische Begriffsklärung soll Kindern verdeutlichen, dass Begriffe keine unveränderlichen Inhalte haben, sondern handlungs- und kontextabhängig sind.

In der Tradition der modernen Sprachphilosophie hat der britische Philosoph John Wilson verschiedene Verfahren der Unterscheidung von Begriffsbedeutungen systematisiert, die auch für den Ethikunterricht und andere Fächer hilfreich sind. Das geläufigste Verfahren ist die Suche nach wesentlichen Merkmalen eines Begriffs, nach verwandten Begriffen.<sup>119</sup> Beispiele von ähnlichen Situationen oder Gegenständen führen auf verwandte Begriffe. So lassen sich zu „Glück“ verwandte Begriffe wie Wunscherfüllung, Wohlbefinden oder der erfüllte Augenblick finden. Sie führen hin auf notwendige Merkmale zur Erkenntnis des Wesens der Situation/des Gegenstandes und damit zum Begriff. Verwandte Begriffe können gleichberechtigt nebeneinander stehen bleiben oder die wesentlichen Eigenschaften des Begriffs abgrenzen. Sich auf eine wesentliche Eigenschaft des Begriffes zu einigen gelingt selten. Im Philosophieren mit Kindern ist eine Definition von Glück als Wohlbefinden durchaus möglich, wodurch dies dann das wesentliche Merkmal wäre.

Begriffliches Arbeiten kann kreativ in den Unterricht integriert werden, z. B. durch Sprachspiele wie das „Akrostichon“, Wortfelduntersuchungen oder den Bau von

---

119 John Wilson: Begriffsanalyse, Stuttgart 1980, besonders S. 38.

„Begriffsmolekülen“ aus Styroporkugeln, wobei jede Kugel für einen bestimmten Begriff verwendet wird.<sup>120</sup>

### Argumentieren

Das Begründen von Meinungen und Überzeugungen ist eine wichtige Methode des Philosophierens. Jede geäußerte Meinung sollen Kinder beim Philosophieren durch mindestens einen Grund rechtfertigen, durch den diese in sich schlüssig erscheint. Wenn zum Beispiel Kinder über das Glück die Meinung äußern, dass auch Blumen glücklich sein können, sollen sie auch sagen, warum sie diese Meinung vertreten. Sie sollen ihre Meinung nicht „einfach so dahersagen“.

Die einfachste Möglichkeit des philosophischen Argumentierens sind nachprüfbar Informationen: „Ich habe Kolja gestern auf dem Schulhof geholfen, *weil* größere Schüler ihn schlagen wollten.“ Solche *empirischen Gründe* klären die Angemessenheit von Handlungen. Grundschulkindern ist diese Argumentationsform aus ihrem Alltag geläufig, meist rechtfertigen sie ihre Handlungen durch Bezugnahme auf Fakten. Größere Anforderungen an das Abstraktionsvermögen stellen *nichtempirische Gründe*. Solche begriffliche Konstruktionen können nicht anhand von Fakten überprüft werden: Blumen können glücklich sein, *weil* sie Gefühle haben. Nichtempirische Gründe erklären, warum jemand eine bestimmte Meinung oder Haltung vertritt. Empirisch lässt sich nicht bestätigen, ob eine Blume Gefühle hat oder nicht, darüber muss „gestritten“ werden. Die Überzeugungskraft und Plausibilität eines nichtempirischen Grundes hängt von seiner Formulierung ab und davon, ob weitere stützende Gründe angeführt werden.

### Sokratische Gespräche

Die wichtigste Gesprächsform im Ethikunterricht der Grundschule ist das sokratische Gespräch. Sokrates hinterließ kein schriftliches Werk, er ist die Hauptperson der philosophischen Dialoge seines Schülers Platon. Sokrates philosophierte auf dem Marktplatz von Athen mit unterschiedlichsten Menschen über wichtige Lebensfragen. Er kreiste mit ihnen analytisch Begriffsbedeutungen ein und diskutierte Argumente. Dabei führte Sokrates seine Schüler stets und leistete durch sein Nachfragen „Geburtshilfe“ für eigene Ideen, daher nennt man die Methode auch Mäeutik (Hebammenkunst).

Auch im Mittelpunkt des sokratischen Gesprächs der Grundschule stehen ethische und philosophische Probleme wie Glück, Gerechtigkeit oder Freundschaft. Solche

---

<sup>120</sup> Barbara Brüning: Philosophieren in der Grundschule, Berlin 2001, S. 19 -25.

Probleme werden eingeführt durch Fragen der Schüler im Unterricht selbst oder indem die Lehrerin bzw. der Lehrer eine Geschichte vorliest, in der das Problem eine wichtige Rolle spielt.

Heutige sokratische Gespräche betonen die Methode des *Selbstdenkens*. Wenn Kinder in der Grundschule philosophieren, sollen sie ihre eigenen Ideen zu einem philosophischen Problem entwickeln, wobei die Lehrerin oder der Lehrer durch Nachfragen, Begriffsklärungen und Ermunterung zur Begründung von Meinungen Hilfestellungen gibt. Jedoch ist entscheidend, dass die Kinder selbst denken und ihnen das Denken nicht abgenommen wird.

Wichtig an einem sokratischen Gespräch ist, dass sich sowohl eine begründete Lösung im Konsens entwickeln kann als auch mehrere begründete Lösungen nebeneinander stehen bleiben können; sokratische Gespräche können einen *unterschiedlichen Ausgang* haben. Den Kindern sollte verdeutlicht werden, dass Menschen mit unterschiedlichen Sozialisations- und Lebenserfahrungen jeweils andere Weltansichten haben. Im Unterschied zu anderen Gesprächsformen ist wichtig, mit einem offenen Gesprächsausgang „leben“ zu lernen. Auf jeden Fall muss am Ende eines sokratischen Gesprächs eine Zusammenfassung der Diskussion stehen und erläutert werden, dass keine eindeutige Klärung erreicht wurde. Auch die sokratischen Dialoge bei Platon enden jeweils in einer Aporie, es wird keine eindeutige Lösung gefunden.

### Gedankenexperimente

Philosophieren umfasst auch *kreatives Nachdenken*. Informationen, Gedanken und Begriffe lassen sich ungewöhnlich und neuartig miteinander zu innovativen Gedanken verbinden: Im Denken lassen sich beispielsweise alle Wünsche von einer Glücksfée erfüllen. Zum Philosophieren gehört seit der Antike das Gedankenexperiment. Es abstrahiert von faktischen Gegebenheiten und betrifft Situationen oder Gegenstände, die existieren *könnten* oder auch unmöglich sind. Es wird von *Was wäre, wenn (nicht)* eingeleitet: Was wäre, wenn sich ein Frosch in einen Prinzen verwandeln könnte?

Gedankenexperimente lassen sich ohne große Vorbereitung zu Beginn einer Unterrichtsstunde, spontan während des Philosophierens oder am Ende eines Gesprächs einbringen. Die Kinder können ihre Ideen dazu sehr gut malen oder spielen. Gedankenexperimente regen auch dazu an, mehrere mögliche Antworten durchzuspielen und der philosophischen Phantasie freien Lauf zu lassen. Damit sich alle Kinder beteiligen und nicht nur die mit verbalen Stärken oder großem Eifer, können Gedan-

kenketten geflochten werden, in der jedes Kind der Reihe nach einen Satz auf ein Gedankenexperiment antworten muss. Kein Kind darf schon Gesagtes wiederholen, wer nicht weiter weiß, muss einen Pfand abgeben oder die Kette muss neu gestartet werden. Gedankenketten üben auch die Fähigkeit zum Zuhören.

### Schlussbemerkung

Philosophieren mit Kindern ist seit 15 Jahren Bestandteil des Ethikunterrichts in der Grundschule und fächerübergreifendes Prinzip in anderen Fächern. Darüber hinaus wird es auch im außerschulischen Kontext angewendet, z. B. in der Begabtenförderung und im Rahmen von Kinderuniversitäten.

Lehrerinnen und Lehrer für den Ethikunterricht in der Grundschule werden in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen an den Hochschulen ausgebildet. Im Hamburg ist es für Lehramtsstudierende aller Fachrichtungen möglich, ein Zertifikat im „Philosophieren mit Kindern“ zu erwerben, wenn sie drei Seminare und zwei praktische Übungen auf diesem Gebiet absolviert haben.

### Ethikunterricht in der Primarstufe der Bundesrepublik Deutschland (Stand: Juni 2005)

Bundesland	Name des Fachs	Einführungsjahr und neuester Lehrplan bzw. Rahmenrichtlinien	Status	Wichtige Themen und Methoden
Bayern	Ethik	Lehrplan: 2000 Einführungsjahr: 1974	Ersatzfach	Freundschaft, Glück, Identität, Arbeit und Berufswahl, Familie, Weltreligionen
Mecklenburg-Vorpommern	Philosophieren mit Kindern	Lehrplan: 2004 Einführungsjahr 1998	Ersatzfach	gliedert sich nach den vier großen Fragenkomplexen der Philosophie: einzelne Themen sind Natur, Lernen, Identität, Medien * Methoden: A, B, G, S

Rheinland-Pfalz	Ethikunterricht	Lehrplan: 1998 Einführungsjahr: 1974	Ersatzfach	Regeln menschlichen Zusammenlebens, Freundschaft, Glück, Tod, Familie, Identität
Sachsen	Ethik	Lehrplan: 2004 Einführungsjahr 1997	Wahlpflichtfach	Regeln menschlichen Zusammenlebens, Familie, Tod, Zeit, Urelemente und Entstehung der Welt Methoden: A, B, G, S
Sachsen-Anhalt	Ethikunterricht	Lehrplan (Entwurf): 2005 Einführungsjahr: 1991	Wahlpflichtfach	Regeln menschlichen Zusammenlebens, Weltreligionen, Zeit, Freundschaft, Glück Methoden: A, B, G, S
Thüringen	Ethik	Lehrplan: 2003 Einführungsjahr: 1993	Wahlpflichtfach	Regeln menschlichen Zusammenlebens, Weltreligionen, Freundschaft, Glück Methoden: A, B, G, S

Die im Text aufgeführten Grundmethoden des Philosophierens: Argumentieren (A), Begriffliches Arbeiten (B), das Gedankenexperiment (G) und das sokratische Gespräch (S)

*Prof. Dr. Barbara Brüning lehrt Didaktik der Philosophie an der Universität Hamburg; bis Februar 2008 war sie hochschulpolitische Sprecherin der SPD-Fraktion und Vorsitzende des Ausschusses für Wissenschaft und Forschung der Hamburgischen Bürgerschaft.*

## Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsfach in Mecklenburg-Vorpommern

Silke Pfeiffer

Philosophieren mit Kindern als vollgültiges Unterrichtsfach in der Grundschule gibt es in der Bundesrepublik aktuell nur im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern. Im Folgenden zeigt zunächst ein Gesprächsauszug das Verständnis von Kindern einer dritten Grundschulklasse vom Unterricht im Philosophieren. Anschließend werden die aktuellen curricularen und institutionellen Rahmenbedingungen des Faches in Mecklenburg-Vorpommern und die Ausbildung der Lehrpersonen skizziert, Reflexionen zur Umsetzung der Ziele vorgestellt und Schlussfolgerungen für die weitere Entwicklung und die Qualitätssicherung formuliert.

Gesprächsauszug: „Was macht ihr eigentlich im Philosophieren mit Kindern?“

**Tina:** Im Philosophieren stellen wir Fragen, die nicht so einfach zu beantworten sind. Wir sprechen über Freundschaft oder was Glück ist.

**Ben:** Wir haben auch schon mal darüber gesprochen, ob Tiere glücklich sein können.

**Gesprächsleiterin:** In diesem Fach wird wohl sehr viel gesprochen?

**Ole:** Ja, meist sprechen wir, aber es wird auch gespielt und gemalt.

**Sandra:** Manchmal machen wir auch einen Unterrichtsgang.

**Gesprächsleiterin:** Könnt ihr ein Beispiel geben?

**Tina:** Ja. Übrigens müssen wir beim Philosophieren auch immer Beispiele geben. Da sagt z. B. einer „Manchmal kann man einem Freund nicht die Wahrheit sagen.“ Und dann sagt die Lehrerin: „Kannst du dafür ein Beispiel geben?“ Einen Unterrichtsgang haben wir in diesem Jahr in den Zoo gemacht. Da haben wir darüber philosophiert, ob Tiere glücklich sein können.

**Gesprächsleiterin:** Wie habt ihr das gemacht?

**Sandra:** Wir haben die Tiere beobachtet. Wir haben sie auch fotografiert. Und wir haben uns erzählt, wie Glück aussehen kann. Dann haben wir überlegt, ob Tiere glücklich sein können.

**Gesprächsleiterin:** Und nun wisst ihr es?

**Ole:** Vielleicht wissen wir es nicht ganz genau, weil Glück sehr verschieden sein kann. Aber wir haben gute Gründe dafür gefunden, dass Tiere glücklich sein können.

**Gesprächsleiterin:** Und wozu wird z. B. gemalt und gespielt?

**Melle:** Wir haben uns selbst gemalt und dazu geschrieben, was wir mögen und was nicht.

**Tina:** Wir haben Situationen nachgespielt, in denen wir mit jemandem ein Problem hatten und wie man es lösen kann.

### Die curricularen und institutionellen Rahmenbedingungen

1992 wurde an der Universität Rostock das Institut für Philosophie neu gegründet. Es machte sich unter anderem zur Aufgabe, das Fach „Philosophie“ bzw. „Philosophieren mit Kindern“ im Schulsystem des Landes Mecklenburg-Vorpommern als eigenständiges Fach zu etablieren und ein Curriculum für die Ausbildung von Lehrpersonen für dieses Fach zu entwickeln. Gemeinsam mit dem Landesinstitut für Schule und Ausbildung des Bundeslandes wurden in den darauf folgenden Jahren Rahmenpläne für die Sekundarstufe I und II erarbeitet.

Die erste Rahmenplanfassung für Philosophieren mit Kindern in der Grundschule erschien 1999 und wurde von einer Gruppe von Grundschullehrerinnen gemeinsam mit Vertretern der Universität Rostock erarbeitet. Aktuell liegt der vollständig überarbeitete zweite Rahmenplan vor ([www.bildungserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-philosophie-gs.pdf](http://www.bildungserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-philosophie-gs.pdf)). Er stellt in den Vordergrund die Orientierung an den Fragen und emotionalen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und erklärt das Weiterfragen als Klärungsprozess elementarer Fragen zum zentralen Ziel des Unterrichts. Gemeinsam mit den Fächern Evangelische Religion und Katholische Religion bildet das Philosophieren mit Kindern eine Fächergruppe, mit dem Ziel fächerverbindender Projekte. Philosophieren mit Kindern ist aber vom gesetzlichen Status her „Ersatzfach“, d. h. der Besuch des Unterrichts ist an die Abmeldung

vom Religionsunterricht gebunden. Vor allem während der Einführung des Faches fand eine Reihe von Gesprächen zwischen Vertretern der Kirchen, dem Bildungsmi-  
nisterium und der Universität statt. Die Gespräche hatten das Ziel, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Philosophieren mit Kindern und dem Reli-  
gionsunterricht herauszuarbeiten, die Eigenständigkeit beider Fächer inhaltlich und  
intentional zu legitimieren und Möglichkeiten der Zusammenarbeit aufzuzeigen. Diese Gespräche haben die Unterrichtspraxis jedoch kaum beeinflusst; beide Fächer  
existieren gegenwärtig in den Grundschulen nebeneinander, gemeinsame Projekte  
sind die seltene Ausnahme.

### Die inhaltliche Ausrichtung des Philosophierens mit Kindern

Beim Philosophieren sollen sich die Schülerinnen und Schüler darin üben, eigene  
philosophische Fragen zu formulieren und darüber in der Gesprächsgemeinschaft  
zu kommunizieren, nach Erklärungen und Deutungen für Erscheinungen und Sicht-  
weisen zu suchen, verantwortungsvoll mit Konflikten umzugehen und sich dabei  
eines umfangreichen Repertoires an methodischen Herangehensweisen zu bedienen.  
Als besonders wichtig für die Umsetzung der Ziele des Faches werden folgende  
Faktoren herausgestellt: Erfahrungsbezug, Aufgreifen von gesellschaftlich Bedeu-  
tsamem, exemplarisches, entdeckendes und handelndes Lernen, die Anwendung des  
Gelernten auf neue Kontexte und die Schaffung einer Lernumgebung, die das Mit-  
einander aller am Schulleben Beteiligten zum demokratischen Konfliktmanagement  
motiviert und vorurteilsfreies Kommunizieren ermöglicht. Der Rahmenplan umfasst  
vier inhaltliche Themenfelder:

Jahrgangsstufen 1 und 2	Jahrgangsstufen 3 und 4
<b>Mit anderen Schülerinnen und Schülern gemeinsam lernen</b> und die Freizeit gestalten <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ich und meine Familie</li> <li>– Ich und meine Schule</li> </ul>	<b>Konfliktbewältigung und Auseinandersetzung mit Anderen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Konfliktbewältigung</li> <li>– Gut und Böse</li> </ul>
<b>Mit der Natur verantwortlich umgehen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sonne, Mond und Sterne beobachten</li> <li>– Pflanzen und Tiere erleben</li> </ul>	<b>Fernseh- und Computerwelten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– An etwas glauben</li> <li>– Mediengestaltung und -einflüsse</li> </ul>

Diese Themenfelder sind in der unterrichtlichen Umsetzung vor dem Hintergrund ihres erkenntnistheoretischen, ethischen, metaphysischen und anthropologischen Verständnisses und den konkreten Frageinteressen und Bedürfnissen der Lerngruppe weiter auszudifferenzieren.

### Die Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer

Aktuell gibt es in Mecklenburg-Vorpommern etwa 120 für das Philosophieren mit Kindern im Primarbereich ausgebildete Lehrpersonen. Die Ausbildung der meisten dieser Lehrerinnen und Lehrer erfolgte zwischen 1998 und 2002 als berufsbegleitende Nachqualifizierung, d.h. diese Pädagogen verfügten bereits über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium und durchschnittlich 23 Jahre Berufserfahrung. An der Universität Rostock wurde und wird aktuell nur ein sehr geringer Prozentsatz der Lehramtsstudierenden für das Philosophieren speziell im Primarbereich qualifiziert, da es kaum Angebote dafür gibt. Als ungünstig erweist sich, dass die Qualifizierung für das Philosophieren mit Kindern in der Grundschule universitär lediglich als „Lernbereich“ in der Grundschule ausgewiesen und der Grundschulpädagogik zugewiesen ist. Die Grundschulpädagogik bemüht sich darum, in jedem Semester eine Lehrveranstaltung im Umfang von 2 Semesterwochenstunden anzubieten, was den hohen Anforderungen des Faches nicht gerecht wird. Die Lehrerausbildung für Philosophieren mit Kindern in der Sekundarstufe I und für Philosophie in der Sekundarstufe II erfolgt am Institut für Philosophie der Universität Rostock. Die Fachdidaktik Philosophie hat auch dort gegenüber der Fachwissenschaft einen geringeren Stellenwert, was vor dem Hintergrund der hohen Zahl Lehramtsstudierender nicht nachvollziehbar ist. Die im Bereich der Philosophiedidaktik angebotenen Lehrveranstaltungen richten sich folgerichtig an Lehramtsstudierende, die ihre berufliche Zukunft in den Sekundarstufen sehen. Bisher gibt es keine Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Philosophie und der Grundschulpädagogik. Erforderlich wäre eine qualitative und quantitative Gleichstellung mit dem Ausbildungscurriculum der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I und eine enge Verzahnung und Kooperation zwischen den verantwortlichen Institutionen. Berufsbegleitende Qualifizierung für das Philosophieren mit Kindern in der Grundschule wird bereits seit 2003 nicht mehr angeboten, was bei der geringen Zahl der bislang Qualifizierten dazu führt, dass die einzelne Lehrperson in der Regel in vielen verschiedenen Schulklassen und mitunter auch an mehreren Schulen unterrichtet.

## Reflexionen zur Umsetzung der Ziele des Faches durch Lehrpersonen und Kinder

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung wurden zwischen 1999 und 2001 Daten zur Akzeptanz des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsfach und zur Umsetzung der Ziele des Faches in Mecklenburg-Vorpommern erhoben<sup>121</sup>. Neuere Untersuchungen gibt es nicht. Danach wird das Fach von den unterrichtenden Lehrpersonen als wichtig eingeschätzt; etwa 25 Prozent der Befragten halten es sogar für wichtiger als andere Fächer. Als Gründe werden benannt, dass Kinder hier Probleme artikulieren, für die es in der Schule sonst kaum Raum und Zeit zu geben scheint, dass ihr Kommunikationsverhalten sich verbessert und ihre Reflexionsfähigkeit zunimmt. Als weitere Gründe werden genannt, dass die Gefühlsseite der Kinder stärker als in anderen Unterrichtsfächern angesprochen wird und sie mehr Selbstvertrauen bekommen.

Hinsichtlich der Anforderungen des Philosophierens an die Kinder werden aber auch Probleme genannt: Fast alle Kinder zeigten eine ausgeprägte Neigung zum Philosophieren, hätten es aber nicht ausreichend gelernt. Sie wären nicht gewohnt, länger bei einer Fragestellung zu verweilen und müssten üben, ihre Gedanken verständlich zu formulieren oder anders als sprachlich auszudrücken. Auch die eigene Rolle als Lehrperson wurde von den Befragten häufig problematisiert: Auch für eine erwachsene und geschulte Person wäre es schwierig, den häufig nicht sofort zugänglichen Fragen und Gedanken der Kinder zu folgen. Die gängige Praxis, mehrere Stunden Philosophieren hintereinander zu unterrichten, würde den hohen Anforderungen an Konzentration und Flexibilität nicht gerecht.

Der Blick auf die Perspektiven der Kinder macht deutlich, dass der Entscheidung für das Philosophieren vor allem folgende Motivationen zu Grunde liegen: Die meisten Kinder (über 80 Prozent) stellen heraus, dass sie die philosophischen Inhalte interessieren. Der am zweithäufigsten genannte Grund ist die Freundin/der Freund, mit der/dem man gemeinsam Unterricht haben möchte. Auch spielt die Sympathie gegenüber der Lehrperson eine große Rolle. Bei 62 Prozent der Befragten resultiert die Entscheidung für den Unterricht im Philosophieren aus der Ablehnung gegen-

---

<sup>121</sup> Silke Pfeiffer: Philosophieren mit Kindern – Versuch der Fundierung eines neuen Unterrichtsfaches. Pädagogische Schriften, Band 11. Göttingen 2002. sowie, Hans-Joachim Müller/Silke Pfeiffer (Hrsg.): Denken als didaktische Zielkompetenz – Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Baltmannsweiler 2004. vgl. auch: Doris Daurer: Staunen, Zweifeln, Betroffensein. Mit Kindern philosophieren. Weinheim und Basel 1999.

über dem Religionsunterricht (mit dem die meisten der Befragten jedoch keinerlei Berührung hatten).

### Schlussfolgerungen für die weitere Entwicklung und Qualitätssicherung des Faches

Aktuelle Beobachtungen legen nahe, dass die anhaltend hohe Akzeptanz des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsfach bei den Lehrpersonen und den Kindern erheblich aus der aktuellen Schul- und Unterrichtssituation in der Primarstufe resultiert. Sowohl Lehrpersonen als auch Kinder wünschen sich eine stärkere inhaltlich-methodische Orientierung an den Fragen und Denkhorizonten der Kinder als das in der Grundschule gegenwärtig der Fall ist. Es zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit der Philosophie und ihren immanenten Menschenbildern dazu beitragen kann, das über viele Jahre etablierte Rollen- und Unterrichtsverständnis durch die Akteure selbst zu hinterfragen und kritisch zu reflektieren, wenn ihnen dazu ein geeigneter Rahmen zur Verfügung gestellt wird. In diesem Zusammenhang sollte die berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrpersonen in Mecklenburg-Vorpommern wieder aufgenommen und durch weitere Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung ergänzt werden. Unerlässlich ist die weitere theoriegeleitete und empirisch begleitete Arbeit an der Konzeption des Philosophierens mit Kindern. Dabei sollten allgemein-didaktische Überlegungen, z. B. reformorientierte Modelle für Unterricht und Unterrichtsmodelle stärker als bislang berücksichtigt werden. Eine Gleichstellung des Faches Philosophieren mit Kindern mit anderen Studien- und Unterrichtsfächern in der ersten Phase der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer könnte dieses Anliegen unterstützen. Das Philosophieren mit Kindern kann ähnlich wie die Fächer Ethik, Lebenskunde und Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zur Schulreform in der Grundschule leisten. Zusammenarbeit und Erfahrungsaustausch aller Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen ist daher dringend erforderlich.

*Dr. Silke Pfeiffer ist Mitarbeiterin des Pädagogischen Kollegs in Rostock<sup>122</sup>. Sie hat zum Philosophieren mit Kindern in der Grundschule an der Universität Rostock promoviert und an der Universität Oldenburg habilitiert.*

## Philosophie im Alltag: Profile, Projekte, Perspektiven

Karlfriedrich Herb und Barbara Weber

Der Artikel bietet eine Übersicht über die Aktivitäten und wissenschaftlichen Schwerpunkte des Lehrstuhls für Politische Philosophie der Universität Regensburg, die zum Ziel haben, das Potenzial der Praktischen Philosophie für die ethische Orientierung von Kindern und Erwachsenen zur Geltung zu bringen. Inhaltlich hat das Projekt die Herausforderungen pluraler Gesellschaften – insbesondere die Situation von Kindern – im Blick. Philosophieren wird als fächerverbindendes und einrichtungsübergreifendes *Erziehungsprinzip* sowie als grundsätzliche Kulturtechnik im Sinn von Ekkehard Martens begriffen, die Kindern einen kritischen und selbstbewussten Blick auf die Welt eröffnen soll (siehe den Beitrag von Ekkehard Martens in diesem Band). Theoretisch möchte das Projekt dazu beitragen, die Demokratie als gesellschaftliche Aufgabe Praktischer Philosophie wieder zu beleben.

Seit 2002 engagiert sich der Lehrstuhl im Bereich des Philosophierens mit Kindern, zunächst über philosophische Gespräche und Unterrichtseinheiten mit Grundschulklassen im Raum Regensburg. Später kamen akademische Seminare in München und Regensburg hinzu sowie Vorträge und Workshops der Lehrerfortbildung, u. a. an der Akademie in Dillingen. Gerade auch Lehrer, Rektoren und Eltern sollten mit Methoden des philosophischen Gesprächs vertraut werden. Daher wurde der philosophische Unterricht mit den Kindern durch Einheiten in Elternbeiräten sowie Fortbildungen von Rektoren in philosophischer Gesprächsführung begleitet.

2003 gründete Karlfriedrich Herb mit Roswitha Wiesheu die Initiative „Kinder philosophieren“ (siehe den Beitrag von Roswitha Wiesheu in dieser Publikation). Ein zweijähriges Pilotprojekt ab 2004 wurde von der Hanns-Seidl-Stiftung und dem Verband der Bayerischen Wirtschaft finanziert; dessen Schwerpunkt die Ausbildung an 12 Modellstandorten bildete. Das wissenschaftliche Team unter Leitung von Karlfriedrich Herb (Barbara Weber, Oliver Hidalgo, Katharina Zeitler und Christoph Rude) stellte Quellen und methodische Handreichungen zusammen. Fritz Bernack und Barbara Weber hielten durch das bayerische Kultusministerium zertifizierte Fortbildungsseminare für Multiplikatoren, die zur Ausbildung im Bereich des Kinderphilosophierens befähigt. Die Ergebnisse einer umfassenden Evaluation des Pilotprojekts wurden 2007 im Leitfaden „Kinder philosophieren“ publiziert.

Barbara Weber und Oliver Hidalgo boten 2005 bis 2006 Seminare an der Universität Regensburg sowie an der Hochschule für Philosophie in München an. Die Seminare untersuchten die theoretischen Grundlagen des Philosophierens mit Kindern und systematisierten die philosophischen Methoden und Inhalte. Zudem organisierte der Lehrstuhl mit der Hanns-Seidl-Stiftung Workshops und Fachkonferenzen in München, Kloster Banz und Wildbad Kreuth sowie mit dem Fachverband Philosophie e.V. Seit 2004 nimmt der Lehrstuhl regelmäßig an Fachkongressen teil, u. a. ICPIC<sup>123</sup> in Jerusalem, NAACI in La Crosse/Kanada, ACPC in Graz und der UNESCO in Paris.

Öffentlichkeitswirksame „Events“ waren die „philosophischen Installationen“ vom 10. bis 12. August 2005 auf der Bundesgartenschau in München mit philosophischen Gesprächen sowie der Kinder- und Familientag „Philo & Sophie auf dem Weg nach Troja“ am 24. Juni 2006 in der Glyptothek und der staatlichen Antikensammlung in München.

Seit mehreren Jahren besteht ein fachlicher Austausch zwischen dem Lehrstuhl und dem von Matthew Lipman gegründeten *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC)<sup>124</sup>. Die DFG förderte einen mehrwöchigen Forschungsaufenthalt mit Ausbildung von Barbara Weber am IAPC in den Jahren 2005 und 2006. Mit Ekkehard Martens von der Universität Hamburg und der Deutsch-Japanischen Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern von Eva Marsal und Takara Dobashi besteht seit 2003 ein reger fachlicher Austausch. Dies mündete 2007 in der gemeinsamen Herausgabe des Sammelbands „Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern“ (Hrsg.: Eva Marsal, Takara Dobashi, Barbara Weber und Felix Lund).

Für 2008 ist der englischsprachige Sammelband „Children philosophize all around the world: International Theories and practical Concepts“ (Hrsg.: Eva Marsal, Takara Dobashi und Barbara Weber) geplant. Dieses Publikationsprojekt soll den aktuellen weltweiten Forschungsstand zum Philosophieren mit Kindern abbilden. Insbesondere geht es um einen interkulturellen Vergleich theoretischer Grundlagen und methodischer Neuentwicklungen. 2007 gab Barbara Weber das Sonderheft Vol. 18, Nr. 4 der Zeitschrift *Thinking* mit dem Titel „Philosophy for Children in Germany“ heraus. Das Heft enthält theoretische und praxisorientierte Neuansätze sowie einen Überblick über Projekte, Initiativen und Personen in Deutschland.

---

123 vgl. die Beschreibung des ICPIC in Kapitel 1, Abschnitt III.

124 vgl. die Beschreibung des IAPC in Kapitel 1, Abschnitt III.

Die Arbeiten des Lehrstuhls wurden in zahlreichen Veröffentlichungen, unter anderem in Zeitschriften wie *Thinking, Childhood & Philosophy*, *Karlsruher Pädagogische Zeitschrift* oder *Analytical Thinking* dokumentiert. Darin werden auch die Methoden und Fragestellungen einzelner Philosophen für das philosophische Gespräch mit Kindern aufbereitet, zum Beispiel Gadamers hermeneutisches Gespräch, die *edifying philosophy* von Rorty oder Habermas' ideale Diskurssituation. Weitere wichtige Bezugspunkte sind die phänomenologische Pädagogik von Lippitz und Meyer-Drawe sowie die Ethik von Lévinas und Arendt.

#### Forschungsprojekte: Für eine Kultur der Menschenrechte

Der Lehrstuhl arbeitet an der Klärung von philosophischen, pädagogischen und didaktischen Grundlagen des Philosophierens mit Kindern. Ausgangspunkt ist die von Matthew Lipman geprägte Trias des *critical, creative* und *caring thinking*. Das Philosophieren mit Kindern in den USA betont besonders das *critical thinking*, eine seit der Postmoderne und in multikulturellen Gesellschaften oft kritisierte Schwerpunktsetzung: Ein solches Rationalitätsverständnis könne dem Anspruch auf transkulturelle Geltung nicht standhalten. Ein Forschungsziel des Lehrstuhls ist daher die Klärung der Rationalität des kritischen Denkens angesichts genannter Einwände. Bildungstheoretisch ist die Frage zu klären, wie stark rationale und wie stark emotionale Aspekte der frühkindlichen Demokratieerziehung zu gewichten sind.

In ihrem Habilitationsprojekt ist Barbara Weber um eine grundlagentheoretische Klärung von Prinzipien und Strategien konkreter frühkindlicher Menschenrechts- und Demokratieerziehung angesichts von Multikulturalismus und Globalisierung bemüht. Ziel ist es die beiden konkurrierenden Modelle der Theorie der kommunikativen Rationalität bzw. der Theorie der idealen Sprechsituation von Jürgen Habermas und das Empathiekonzept von Richard Rorty als ein Modell für *caring thinking* durch das analytische Potenzial der Phänomenologie in Einklang zu bringen und auf ihre pragmatische Nutzbarkeit für die Kultivierung eines Menschenrechtsbewusstseins bei Kindern zu untersuchen.

Das Buchprojekt „Columbo und Sokrates, oder: Wie man der Wahrheit auf die Schliche kommt“ von Karlfriedrich Herb will das Potenzial angewandter Philosophie für den Alltag ausschöpfen, insbesondere das Bewusstsein der eigenverantwortlichen Gestaltung des zwischenmenschlichen Raumes stärken. Im Spagat zwischen Überführen und Überzeugen wird die Anwendbarkeit des Sokratischen Gesprächs für die Konfliktberatung und das betriebliche Counselling hinterfragt.

*Prof. Dr. Karlfriedrich Herb ist Inhaber des Lehrstuhls für Politische Philosophie und Ideengeschichte an der Universität Regensburg. Dr. Barbara Weber ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Prof. Herb und Lehrbeauftragte des Instituts für Politikwissenschaft.*

## Bildung weiter denken Die Akademie Kinder philosophieren im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V.

Roswitha Wiesheu

Die vielfältigen Herausforderungen unserer modernen globalisierten Gesellschaft stellen deren wichtigsten Rohstoff „Bildung“ auf den Prüfstand. Reformansätze angesichts qualitativer und struktureller Mängel werden neu entwickelt und kontrovers diskutiert. Bildung bedeutet „Teilhabe an Kultur“. Bildung muss sich neben der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen auch der Forderung nach persönlichkeitsbildenden und -stärkenden Orientierungshilfen stellen. Kinder und Jugendliche haben einen Anspruch darauf, dass ins Zentrum von Bildung und Erziehung wieder ihr in der Verfassung verankertes „Wohl“, also die Anleitung zur praktischen Lebensführung, gestellt wird. Dafür müssen im Hinblick auf eine ganzheitliche Bildung neue Maßstäbe gesetzt und ein eigenständiger Stellenwert für Wertebildung, Sinnorientierung und Demokratieerziehung gefordert werden.

Seit einigen Jahren wird weltweit die Philosophie mit ihrem reichhaltigen Schatz an existentiellen Grundfragen für die Arbeit mit Kindern erschlossen. Sie eröffnet ab einem Alter von vier Jahren die Möglichkeit, in philosophischen Gesprächen viele soziale, kognitive und emotionale Basiskompetenzen systematisch und ganzheitlich zu fördern. Das gemeinsame Philosophieren in Kindertagesstätten und Schulen gibt in der konkreten Lebenssituation der Kinder Orientierungshilfe und stiftet Sinn. Als Kulturtechnik und Bildungsprinzip ist das Philosophieren ein Konzept für alle Altersstufen und für alle Begabungen (siehe hierzu auch den Beitrag von Christophe Rude in dieser Publikation).

Das Ziel der *Akademie Kinder philosophieren* ist, das Philosophieren in allen Typen von Bildungseinrichtungen in Bayern und Deutschland als Erziehungs- und Unterrichtsprinzip zu etablieren. Neben der reinen Wissensvermittlung soll ein Klima der gelebten Integration und der Förderung von Lebenskompetenzen entstehen. Kinder werden wirksam darin unterstützt, selbst zu denken (*sapere aude*), indem sie das Wesentliche hinter den Erscheinungsformen entdecken und lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Kinder sind keine *Mängelwesen*, sondern *Chancenwesen*.

### Die Akademie Kinder philosophieren

Die Akademie hat zum Ziel, demokratische Fertigkeiten wie moralische Urteilskraft, Dialogfähigkeit und Handlungskompetenz früh zu fördern. Das Philosophieren als natürliche Fähigkeit des Kindes soll entdeckt und entwickelt werden. Philosophieren als Tätigkeit und Kulturtechnik dreht sich nicht um Lernziele, sondern um den philosophischen Prozess selbst. Dazu müssen die Bedingungen freigelegt werden, unter denen Kinder philosophieren können. Die Beschäftigung mit existenziellen und moralischen Fragen bewirkt das Herausbilden und die Verinnerlichung von Werthaltungen. Damit sollen die Erwachsenen von morgen sich rasch wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen besser anpassen können, Entscheidungen treffen können in gesellschaftlicher Verantwortung und eine lebenslange Lern- und Demokratiefähigkeit erlangen.

Die Akademie will das aktive Philosophieren in Kindergärten, Schulen und Horten etablieren. Kinder sollen vom Kindergarten über die Grundschule bis in die Sekundarstufe einrichtungsübergreifend philosophieren, ohne dass ein Unterrichtsfach „Philosophie“ angestrebt wird. Philosophieren schult in Kindertageseinrichtungen Basiskompetenzen und zielt in der Schule in Abstimmung mit bestehenden Lehr-, Bildungs- und Erziehungsplänen unter anderem auf fächerverbindendes Lernen und Projektarbeit ab.

Nach einer dreijährigen Pilotphase, in der konzeptionelle Ansätze entwickelt und erfolgreich an 12 Modellstandorten erprobt wurden, gründete die Autorin im Januar 2007 in Freising die Akademie. Träger der Akademie ist das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V., das gemeinsam mit der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. die Basisfinanzierung stellt. Ein Team mit festen und freien Mitarbeiter/innen sowie ein begleitender Arbeitskreis formulieren die Ziele und Aufgaben der Akademie. Da die Akademie Wert auf eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis legt, hat sie ein Netzwerk in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft geknüpft und kooperiert mit privaten Sponsoren, staatlichen Instituten und verschiedenen Stiftungen. Dazu gehören die Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus sowie für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, die Staatsinstitute für Frühpädagogik, für Schulqualität und Bildungsforschung sowie zur Ausbildung von Förderlehrern, die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen, die Religionspädagogischen Zentren in München und Heilsbronn, die Hanns-Seidel-Stiftung, die Europäische Akademie Otzenhausen, die Allianz Kulturstiftung, die Hochschule für Philosophie in München, die Universität Augsburg, das

Schul- und Kulturreferat der Landeshauptstadt München und das Bildungszentrum der Erzdiözese München-Freising.

### Aktuelle Projekte der Akademie

In einem dreijährigen Modellversuch wird das Philosophieren ab Oktober 2007 als einrichtungs- und fächerübergreifendes Erziehung- und Bildungsprinzip in 33 Kindertageseinrichtungen und Schulen in ganz Bayern umgesetzt, wissenschaftlich evaluiert und methodisch-didaktisch weiterentwickelt. Aus jeder Einrichtung nehmen meist zwei pädagogische Fachkräfte an den modularen, zertifizierten Fortbildungen der Akademie teil und setzen die Fortbildungsinhalte in der Praxis um. Dabei kooperieren sie eng mit der Akademie, auch durch gegenseitige Hospitationen von philosophischen Einheiten. Aus dem Teilnehmerkreis der Fortbildungen rekrutiert die Akademie auch zukünftige Trainer/innen. Auftraggeber des Modellversuchs ist das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, die ihn zur Weiterentwicklung seiner Konzeptionen zur frühkindlichen Bildung nutzt.

Die Qualität der Fortbildungsmodule und der Effekt des Philosophierens auf die sprachliche und die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern zwischen vier und sechs Jahren wird durch die wissenschaftlichen Partner der Akademie evaluiert, vor allem der Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg, die Hochschule für Philosophie München und das Staatsinstitut für Frühpädagogik. Es entstehen Dissertationen zur Veränderung des Rollenverständnisses des pädagogischen Fachpersonals sowie zur Bestimmung messbarer Indikatoren für philosophische Prozesse bei Kindern. Künftig sollen auch Leitlinien für eine philosophische Demokratieerziehung erarbeitet und in Fortbildungsbausteine umgesetzt werden. Wissenschaftliche Symposien und Kolloquien begleiten die Modulentwicklung.

Das Zusatzstudium „Kinder philosophieren“ ist ein Pilotprojekt der Hochschule für Philosophie München in Kooperation mit der Akademie. Ein zwei- bis dreisemestriger Weiterbildungsstudiengang nach einem abgeschlossenen pädagogischen oder philosophischen Erststudium führt kompakt in Theorie und Praxis des Philosophierens mit Kindern ein. Pädagogen soll das Zusatzstudium helfen, die erforderliche Sensibilität für philosophische Fragen zu entwickeln. Das Studium leistet in drei Modulen eine praxisorientierte Weiterbildung mit philosophischer Fundierung. Zwei der Module wurden inhaltlich von der Akademie erarbeitet und werden von deren Mitarbeitern angeboten. Das Bayerische Kultusministerium bewirbt diesen Studiengang als Zusatzqualifikation für Lehrkräfte.

Die Akademie bietet für Erzieher/innen, Sozialpädagogen, Lehrkräfte und Multiplikatoren vier aufeinander aufbauende Fortbildungen zu den Themenschwerpunkten „Wer bin ich?“, „Ich und der Andere“, „Was ist die Welt?“, „Was ist wertvoll?“ an. Gemeinsam geben die vier Module einen umfassenden Einblick in philosophische Fragestellungen und versetzen die Teilnehmer in die Lage, in ihren Einrichtungen philosophische Einheiten mit Kindern durchzuführen. Die Fortbildungen werden zertifiziert und berechtigen zur Teilnahme an einer weiterführenden Trainerausbildung, die die Akademie ab dem Jahr 2009 anbieten wird.

Die institutionellen Angebote der Akademie sind immer auf die Interessenlagen der einzelnen Einrichtungen abgestimmt. Alle Fort- und Weiterbildungsangebote können auch als In-Haus-Schulungen und schulhausinterne Lehrerfortbildungen (SHILF) durchgeführt werden. Teamschulungen erleichtern durch kollegialen Austausch den Praxistransfer und fördern die Motivation der Teammitglieder. Nach Abschluss der Fortbildung kann das Team auf Wunsch ein Coaching zur Integration der Inhalte in den pädagogischen Alltag erhalten.

Auf Orientierungs- und Informationsveranstaltungen können sich pädagogische Fachkräfte einen ersten Einblick in das Philosophieren und die praktische Umsetzung verschaffen. Die Teilnehmer solcher Veranstaltungen können in einer philosophischen Einheit eigene Erfahrungen machen, anschließend werden Ansatzpunkte für die jeweilige Einrichtung thematisiert.

Unter dem Titel „*Meine Stadt – unsere Zukunft*“ bietet die Akademie Jugendgruppen, Kommunen, Kindertagestageseinrichtungen und Schulen die Ausrichtung von Projekttagen zur philosophischen Demokratieerziehung an. Kinder und Jugendliche sollen sich als gestaltende Mitglieder eines demokratischen Gemeinwesens erfahren und dabei ihre unmittelbare Lebenswelt neu bewerten. In Gesprächskreisen werden philosophische Fragen erörtert, Aktionen und Spiele ergänzen die unterschiedlichen thematischen Schwerpunkte. Anhand der Frage „*Was braucht meine Stadt, damit ich mich wohl fühlen kann?*“ setzen sich Kinder und Jugendliche mit der Entwicklung ihres Wohnortes auseinander und entwickeln Perspektiven für ihre Stadt oder Gemeinde. Die Einheit „*Meine Rechte – meine Pflichten*“ beschäftigt sich mit den Fragen, wie Entscheidungen auf der Basis gemeinsamer Werte zu Stande kommen, welche Regeln und Gesetze für ein funktionierendes Gemeinwesen notwendig sind und was es heißt, Bürger oder Bürgerin zu sein. Bei Besuchen im Rathaus treffen Kinder Entscheidungsträger von Stadt oder Gemeinde, wo sie die Möglichkeit erhal-

ten, zuvor gemeinsam erarbeitete Fragen, Wünsche und Anregungen zu diskutieren und zu begründen.

### Publikationen und Öffentlichkeitsarbeit

Die Akademie hat einen „Praxisleitfaden“ verfasst, der einen umfassenden Einblick in die theoretischen Grundlagen des Kinderphilosophierens anbietet und mit vielen Best-Practice-Beispielen methodisch-didaktische Anregungen vermittelt.

Ein Band mit Geschichten zum Vorlesen, Lesen und Philosophieren begleitet das Fortbildungsmodul: „*Wer bin ich?*“. Er wurde von einer Autorengruppe der Akademie erarbeitet und erschien im April 2008 beim Heinrich Vogel Verlag. Weitere jeweils zu den Fortbildungsinhalten der Akademie passende Begleitbände sind im Entstehen.

Der Dokumentationsfilm „*Wer früher philosophiert, ist länger weise*“ bildet die Pilotphase der Initiative Kinder philosophieren ab und beleuchtet das Philosophieren in Kindertageseinrichtungen und Schulen aus verschiedenen Blickwinkeln. Er entstand in Kooperation mit Loyola Productions Munich.

Um den Ansatz des Kinderphilosophierens öffentlich bekannter und anerkannter zu machen, veranstaltet die Akademie regelmäßig Events, Thementage, Symposien, philosophische Familienseminare, philosophische Kinderworkshops und beteiligt sich an öffentlichkeitswirksamen Bildungskongressen staatlicher oder wirtschaftlicher Bildungsträger.

### Ausblick und Kooperationsprojekte

Die Angebote der *Akademie Kinder philosophieren im bbw e. V.* richten sich in erster Linie an Schulen und Kindertageseinrichtungen, an ehrenamtlich und hauptberuflich Engagierte in der Jugendarbeit und an all jene, die sich für das Philosophieren als Kulturtechnik interessieren und als Multiplikatoren geeignet sind. Daneben gibt es auch Angebote für Kinder, Eltern und Großeltern. Ein derart vielfältiges philosophisches Leistungsspektrum ist in Deutschland derzeit einzigartig.

Im stetigen Austausch zwischen Theorie und Praxis werden die theoretischen Prinzipien und die Leitlinien für die praxisnahe Umsetzung von Kinderphilosophieren weiter entwickelt. Geeignete philosophische Inhalte, Impulse und Methoden werden gesammelt und methodisch-didaktisch aufbereitet, gleichzeitig werden aus pädagogischer und philosophischer Sicht Kategorien definiert, um das Philosophieren

als kindliche Tätigkeit wissenschaftlich zu bestimmen. Die Erkenntnisse fließen in Schulungen von Lehr- und Fachkräften, in die Ausbildung von Multiplikatoren und in Lehrveranstaltungen an Universitäten und Fachhochschulen ein.

Zur wissenschaftlichen Begleitung gehört auch die kritische Auseinandersetzung mit aktuellen Ansätzen aus Pädagogik, Psychologie, philosophischer Anthropologie und neuen Erkenntnissen aus der Gehirnforschung und deren Folgen für die Möglichkeiten und Grenzen des Philosophierens mit Kindern als Förderung von personalen, sozialen und ethischen Kompetenzen.

Zur fortlaufenden Weiterentwicklung des Erziehungsansatzes und dessen Implementierung in Kindergärten, Horten und Schulen ist ständige wissenschaftliche Evaluierung der Zielerreichung erforderlich: Lernen die Kinder tatsächlich, Lebenssituationen selbstständig zu beurteilen und entsprechend zu handeln? Findet die gewünschte Wertebildung statt? Erfolgt die angestrebte Integration? Wird die Urteilskraft und Urteilsfähigkeit der Kinder gestärkt?

Im Hinblick auf den Prozess der Implementierung sind zudem folgende Fragestellungen zu bearbeiten: Werden wohnortspezifische Problemlösungen möglich? Welche philosophischen Kompetenzen brauchen Pädagogen und Lehrkräfte? Wie verändern sich Haltung und Rollenverständnis des Pädagogen im philosophischen Prozess? Wie ändern sich Kindertagesstätten und Schulen durch das Erziehungsprinzip „Kinder philosophieren“? Diesen und weiteren Fragestellungen wird die Akademie künftig verstärkt nachgehen.

Der Akademie ist daran gelegen, dass pädagogische Fachkräfte und Absolventen des Philosophiestudiums in Fortbildungsveranstaltungen und Hochschulseminaren zu Multiplikatoren/innen werden. Die ausgebildeten Multiplikatoren schulen künftig verstärkt selbst Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte auf dezentralen Lehrgängen oder Veranstaltungen von Fortbildungsträgern.

Die Akademie wird Verhandlungen mit Ministerien, Universitäten, Fachakademien und gesellschaftlichen Interessengruppen führen, damit die Inhalte von „Kinder philosophieren“ in die Lehr- und Bildungspläne von staatlichen und nicht-staatlichen Trägern integriert werden. Dazu müssen Ausbildungsmodule erarbeitet und wissenschaftliche Unterstützung gewährt werden. Die Akademie ist hier beratend tätig.

Ab Januar 2009 wird die Akademie am neuen Bayerischen Staatsinstitut zur Ausbildung von Förderlehrern in Freising eine Zusatzqualifikation für die angehenden Förderlehrer/innen anbieten. *Kinder philosophieren* wird hier zum ersten Mal als festes Wahlpflichtfach in einem Ausbildungscurriculum angeboten.

Derzeit führt die Akademie auch Verhandlungen mit dem Bayerischen Kultusministerium, um eine philosophische Fortbildung von Seminarrektoren/innen in allen Regierungsbezirken Bayerns einzuführen.

Künftig will die Akademie auch verstärkt Orientierungsgespräche mit den großen Wohlfahrtsverbänden führen, um ihr Angebot mit deren Fort- und Weiterbildungsangeboten zu vernetzen.

Immer öfter werden an die Akademie Anfragen für In-Haus-Schulungen aus dem Ausland (Österreich, Ägypten, China) herangetragen. Die Akademie hat im Rahmen eines neuen Schul- und Kindertagesstättenprojekts dort ansässiger internationaler Wirtschaftsunternehmen bereits eine Fortbildungssequenz in der chinesischen Hauptstadt Beijing gehalten. Es bestehen Überlegungen, innerhalb der Grenzen der eigenen Kapazitäten das Chinaengagement weiter auszubauen. Das Philosophieren als Kulturtechnik ist grundsätzlich ein bedeutendes Element in einem fruchtbaren interkulturellen Dialog.

### Zusammenfassung

„Kinder philosophieren“ ist nicht als eigenes Schulfach konzipiert, sondern als Bildungsprinzip. Wer philosophiert, erlebt Bildung als gemeinsames Nachdenken in einem zensurfreien Raum. Als einrichtungsübergreifendes, interkulturelles und fächerverbindendes Lernen mit durchgängiger Methode kann es Brücken bauen zwischen Generationen und Geschlechtern, da Vorurteile, rollentypisches Verhalten und gesellschaftliche Konventionen hinterfragt werden.

Das Philosophieren trägt viel bei zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen, aber auch der Pädagogen. Es fördert sozial-emotionale Kompetenzen und beugt so der Entstehung von Sucht- und Gewaltproblemen vor. Der Prozess des Philosophierens stützt eine Gesprächskultur und leistet einen Beitrag zur frühen Demokratieerziehung. Er strahlt auch auf den Regelunterricht aus und erleichtert den Alltag in Schule und Kindertageseinrichtung.

Mit dem Philosophieren können Kinder ab dem Alter von etwa vier Jahren im Kindergarten beginnen. Es eignet sich für alle Schultypen von der Kindertagesstätte bis zum Gymnasium, unabhängig von der individuellen Begabung. Es ist methodisch und inhaltlich in hohem Maße mit bestehenden Lehrplänen und Bildungsplänen kompatibel und braucht keine zusätzliche Ausstattung. Der tatsächliche Lernerfolg hängt natürlich von der Quantität der Pädagogen und der Qualität ihrer Fortbildung ab.

Gemäß dem Ansatz der Akademie ist das Philosophieren auch eine Methode der Team- und Elternarbeit von Einrichtungen und formuliert Erziehungs- und Lernziele für das Alltagshandeln. Die Akademie regt im Umfeld der von ihr begleiteten Einrichtungen übergreifende Projekte und Kooperationen auch mit Entscheidungsträgern der Stadtverwaltung an. Ein Bewusstsein für Teilhabe und Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben soll bei Kindern, Eltern und Pädagogen geweckt und gefördert werden. Eine gezielte Vernetzung von Einrichtungen fördert so das Philosophieren als Kulturtechnik, bewirkt eine philosophische Durchdringung des Gemeinwesens und fördert die demokratische Verfasstheit unserer Gesellschaft.

*Roswitha Wiesheu ist Diplom-Volkswirtin und Erwachsenenpädagogin für Philosophie. Sie leitet seit Januar 2007 die Akademie Kinder philosophieren im bbw e.V.*

# Philosophieren als Bildungsprinzip Über den Wert des Philosophierens in Kindertageseinrichtungen und Schulen

Christophe Rude

## Warum Philosophieren?

Philosophie als Begriff kann für die Vermittlung von Ideen aus der Philosophiegeschichte stehen – oder aber für die aktive Suche eines Individuums nach Antworten auf existentielle Fragen. Historisch und aktuell lassen sich zwischen diesen beiden Extremen viele Philosophiebegriffe belegen: (1) Streben nach Weisheit und Erkenntnis; (2) Summe von Einzeldisziplinen wie Logik, Ethik, Ästhetik, Metaphysik und Erkenntnistheorie; (3) Meta-Wissenschaft zur rationaler Klärung von Begriffen und (ethischen) Grenzfragen der Einzelwissenschaften; (4) Gedankengebäude einzelner Denker sowie (5) in der Alltagssprache Weltbilder und Wertesysteme von Individuen oder gar die Organisationskultur von Unternehmen. Eine Bestimmung des Begriffs Philosophie kann angesichts dieser Bedeutungsvielfalt immer nur kontextabhängig erfolgen und muss sich auf ausgewählte Aspekte beschränken. Für Curtis Brown beispielsweise ist Philosophie der Versuch, mittels des Verstandes (1) Erkenntnis zu erlangen (2) zu Themen, die empirischer Forschung nicht zugänglich sind (3).<sup>125</sup>

Da die Philosophie ihr eigenes Streben nach Erkenntnis und Wahrheit ernst nimmt, werden ihr Einzelwissenschaften wie Neurobiologie oder Physik auch künftig durch empirische Forschung die Zuständigkeit für weitere Fragen und Themen entwenden. Das heißt jedoch nicht, dass dem Menschen der Antrieb zu philosophieren verloren gehen wird. Von Kindheit an müssen wir die wesentlichen Erfahrungen selbst machen und unsere Grundfragen an das Leben und die Welt über mehrere vorläufige Stufen selbst beantworten – unabhängig davon, ob es die „richtige“ Antwort auf unsere Fragen vielleicht bereits gibt. Für Karl Jaspers heißt Philosophie genau dies: „auf dem Weg sein. Ihre Fragen sind wesentlicher als ihre Antworten, und jede Antwort wird zur neuen Frage.“<sup>126</sup> Wer für sich alle Antworten gefunden hat, ist an-

---

125 „Philosophy is: (a) the attempt to acquire knowledge, (b) by rational means, (c) about topics that do not seem amenable to empirical investigation.“ Curtis Brown Ph.D. (Department of Philosophy, Trinity University, San Antonio /Texas) ([www.trinity.edu/cbrown/intro/philosophy-what.html](http://www.trinity.edu/cbrown/intro/philosophy-what.html)).

126 Karl Jaspers (2004): Einführung in die Philosophie, S. 13.

gekommen und philosophiert nicht mehr, auch wenn er zu philosophischen Themen Stellung nimmt. Genau dafür gab es in der Antike die Unterscheidung zwischen *philosophos*, dem Suchenden, und *sophos*, dem Wissenden. Sie unterschieden sich vor allem durch ihre Einstellung zur Wahrheit. Nur wer sich dessen bewusst ist, dass es unermesslich viel zu wissen gibt, stellt sich und anderen auch Fragen. Und nur wer Fragen stellt, ist offen für Erkenntnis.

Es geht hier also nicht darum, was Philosophie ist, sondern darum, was es bedeutet, zu philosophieren und darum, ob es sinnvoll und wünschenswert ist, dass schon Kinder ab vier Jahren zum Philosophieren angeleitet werden. Doch wozu genau: Fragen zu stellen? Nachzudenken? Ihre eigenen Antworten zu finden? Müssen sie überhaupt angeleitet werden, wenn es ein grundlegendes Bedürfnis ist, sich existenziellen Grundfragen zu stellen?

Kinder müssen erst lernen, sich in der Welt zu orientieren, daher haben sie eine natürliche Haltung des Wissen-Wollens, der Neugier und der Offenheit für alles – eine ur-philosophische Haltung. Philosophieren kann an der Lebenswelt der Kinder und ihren Fragen nach dem „Warum?“ ansetzen. Diese Fragen müssen Eltern und Pädagogen ernst nehmen und bestärken, im Idealfall indem sie auf eine schnelle Antwort verzichten, nachfragen und gemeinsam mit den Kindern nachdenken. Allerdings brauchen Kinder in vielen Situationen durchaus Antworten und Orientierung von außen. Es erfordert philosophische und pädagogische Sensibilität, diese Situationen im Alltag zu unterscheiden. Zudem werden solche Fragen und Gedanken selten innerhalb geeigneter zeitlicher Strukturen des Familien- oder Schulalltags gestellt. Daher sollten solche Gelegenheiten in Familie, Kindergarten oder Schule regelmäßig bewusst herbeigeführt werden, um die kindlichen Gedanken aufzuwerten und das Nachdenken zu ermutigen. In solchen Situationen können Kinder ihre Vorstellungen äußern und Standpunkte vertreten, ohne Bewertungen oder Maßstäben gerecht werden zu müssen.

#### Philosophische Schlüsselkompetenzen

- Selbstverständliches hinterfragen, eigenes Vorverständnis angesichts neuer gemeinsamer Erkenntnisse reflektieren und philosophische Fragen formulieren
- Begriffe definieren und Bedeutungsunterschiede reflektieren

- Aufgrund konkreter Beobachtungen Behauptungen mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit formulieren, Meinungen begründen und Argumente überprüfen
- Gegenstände aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Blickwinkeln sowie Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Widersprüche erkennen und formulieren
- Sinnzusammenhänge herstellen und erklären sowie das Wesentliche erkennen und formulieren
- Sich unvoreingenommen in Gegenpositionen hineindenken, sie auf den eigenen Standpunkt beziehen und Kompromisse oder Konsens suchen und finden

Beim Philosophieren in der Gruppe entstehen durch das gemeinsame Nachdenken breitere und tiefere Erkenntnisse, die oft noch weit danach ablaufende Gedankengänge zur Folge haben. Daher kann es beim Philosophieren anders als im Schulalltag keine zuvor festgesetzten inhaltlichen Lernziele geben – der Prozess steht im Vordergrund. Es gibt eben nicht nur „die“ Antwort, sondern den individuellen Erkenntniszuwachs oder einen Konsens der Gruppe, um der Wahrheit gemeinsam ein Stückchen näher zu kommen.<sup>127</sup> Aus diesen Gründen stößt das Philosophieren bei Kindern praktisch belegbare Veränderungen an:<sup>128</sup>

- Das Frageverhalten und die Gesprächsbereitschaft der Kinder verändern sich, sie werden allgemein neugieriger und hinterfragen mehr. Sie äußern häufiger eigene Standpunkte und begründen sie selbstbewusster. Verhaltensauffällige Kinder

127 „So will das Streben nach Wahrheit die Spaltung von Mensch und Sache, von Subjekt und Objekt, von Denken und Sein überwinden; [...]. Zugleich erzeugt das Streben eine Gemeinschaft der Teilnehmer und verbindet sie zu einem zusammenhängenden Ganzen. Es ist nicht die Sache eines einzelnen Menschen, sondern des ganzen Geschlechts, es sucht nicht bloß einzelne Wahrheiten, sondern ein Reich der Wahrheit, das die Individuen umspannt und erhöht, ja das unabhängig von den Menschen bei sich selber gelten will“ (Rudolf Eucken (1919): Einführung in die Hauptfragen der Philosophie, S. 66).

128 Diese Veränderungen wurden in Modellversuchen der Akademie Kinder philosophieren im bbw e. V. (siehe Beitrag von Roswitha Wiesheu in dieser Publikation) an 48 Kindertageseinrichtungen und Schulen beobachtet. Die Effekte des Philosophierens im Kindergarten auf Sprachentwicklung, auf sozial-emotionale Kompetenzen und auf das Lehrer-Selbstverständnis werden seit November 2007 evaluiert.

(sowohl mit aggressiv-auffälligem Verhalten als auch mit Rückzugsverhalten) bringen sich stärker ein.

- Die Aufmerksamkeitsspannen der Kinder verlängern sich.
- Gerade Kinder mit Migrationshintergrund erweitern deutlich ihren Wortschatz und werden grammatikalisch sicherer.

Je nach Gruppenfluktuation können folgende Veränderungen beobachtet werden:

- Hochbegabte Kinder und Kinder mit Lernstörungen lassen sich besser in die Gruppe integrieren und bringen sich überraschend intensiv ein.
- Der Umgang der Kinder untereinander verändert sich; Konflikte werden zunehmend verbal gelöst.
- Die Gesprächskultur der philosophischen Gespräche wirkt sich auch auf andere Fächer aus, in denen Kinder den Gedanken ihrer Mitschüler mehr Wertschätzung entgegenbringen, aktiv Perspektiven wechseln und inhaltlich aufeinander Bezug nehmen.

Auch bei sich selbst stellen Pädagogen Veränderungen fest:

- Sie übernehmen die Rolle des Moderators eines offenen Prozesses bzw. eines gleichberechtigten Gesprächspartners.
- Sie werden im Umgang mit den Kindern geduldiger, hören besser zu und räumen auch im Regelunterricht häufiger die Freiheit ein, eigene Lösungen zu entwickeln.
- Sie können gerade besonders ruhige oder besonders auffällige Kinder besser einschätzen.
- Sie hinterfragen auch in ihrem Alltag Sachverhalte und Meinungen und sehen ihre Umwelt mit anderen Augen.

Durch das Philosophieren entstehen Situationen, in denen Kinder Selbstwirksamkeit erfahren und ihrer eigenen Urteilskraft und Orientierungsfähigkeit vertrauen lernen.

### Philosophieren: Schulfach, Methode oder Bildungsprinzip?

Es steht außer Zweifel, dass das richtig umgesetzte Philosophieren für die Entwicklung der Kinder eine hohe Bedeutung besitzt. In Deutschland wurde „Philosophieren mit Kindern“ als Schulfach bisher nur in Mecklenburg-Vorpommern eingeführt. Der Ansatz der Verankerung des Philosophierens im Lehrplan hat jedoch den problematischen Aspekt, dass dann die Anforderungen des Fachunterrichts – inhaltliche Lernziele und Leistungsbewertung – das Philosophieren auf wenige Themen und Methoden reduzieren können.

#### Beispiele für mögliche philosophische Themen in der Grundschule

- **Deutsch:** Warum sollte man höflich sein? Wie kann man Gefühle ausdrücken? Wozu brauchen wir eine Sprache? Warum muss man schreiben können? Warum haben Dinge einen Namen? Was wäre, wenn der „Tisch“ „Auto“ heißen würde? Warum wissen wir, was ein bestimmtes Zeichen bedeutet? Ist es Zufall, dass ein „S“ aussieht wie eine Schlange? Wie muss ein Hund sein, um ein Hund zu sein und keine Katze? Wozu gibt es Sammelnamen?
- **Mathematik:** Wozu braucht man Zahlen? Gibt es Zahlen wirklich? Wie viel ist unendlich? Was bedeutet das Wort „gleich“? Was ist „gleicher“? Wie lang ist für dich eine Minute? Ist eine Stunde immer gleich lang?
- **Heimat- und Sachunterricht:** Wann ist jetzt? Wann ist nie? Bin ich immer noch so wie früher? Was ist ein Wunsch? Was ist ein Bedürfnis? Wie wichtig ist spielen? Spielen Erwachsene auch? Warum gibt es Regeln? Sind Tiere anders als Menschen? Können Tiere denken oder sprechen? Haben Bäume Schmerzen? Warum regnet es? Versteht mich mein Haustier, wenn ich mit ihm spreche? Woher weiß ich, was mein Haustier braucht? Warum müssen Tiere sterben? Warum gibt es Geld? Könnte man ohne Wasser leben?
- **Religion:** Wer bin ich? Was bedeutet Vertrauen? Was ist gerecht? Was brauchen Kinder? Was ist ein Gefühl? Wie schließt man Frieden? Was ist Hoffnung? Welche Ordnung hat die Welt? Was bedeutet Sterben?

- **Ethik:** Wieso bin ich einzigartig? Was habe ich mit anderen gemeinsam? Was sind Wünsche? Wieso brauche ich eine Familie? Was ist ein Freund? Ist es immer gut, ehrlich zu sein? Ist es gerecht, wenn alle das Gleiche bekommen? Wie verändern sich Dinge und Menschen? Ist das Leben eines Vogels mehr wert oder das Leben eines Regenwurms? Wie erkenne ich Gefühle? Was ist Angst?

*Philosophische Fragen zu Themen aus dem  
Grundschul Lehrplan Bayern (1. und 2. Klasse)*

Anknüpfungspunkte für das Philosophieren bieten jedoch viele Fächer, die sich so auch in Beziehung zueinander setzen lassen. Daher könnte Philosophieren als komplementäre Unterrichtsmethode für Fächer wie Ethik oder Religionslehre eingeführt und in die jeweiligen Fachdidaktiken integriert werden. Dadurch verliert das Philosophieren jedoch seinen ganzheitlichen Charakter, in dessen Mittelpunkt das Kind und seine Fragen stehen. Es wird vom Selbstzweck zu einem Mittel zur Förderung von kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten – und schnell austauschbar.

Alternativ bietet es sich an, Philosophieren als übergreifende Bildungsaufgabe ähnlich wie Umwelterziehung, Verkehrserziehung oder Sprachliche Bildung<sup>129</sup> zu etablieren. An relevanten Stellen in Fachlehrplänen könnten Verweise stehen und im allgemeinen Teil des Lehrplans wäre ausgeführt, weshalb und wie das Philosophieren im Fachunterricht berücksichtigt werden sollte. Das Philosophieren ist auch mit wichtigen Unterrichtsprinzipien wie Differenzierung und Individualisierung, gemeinsamem und selbstverantwortlichem Lernen oder der Notwendigkeit der Rhythmisierung gut vereinbar. Es hängt eng zusammen mit übergreifenden Bildungsaufgaben wie der interkulturellen Erziehung und der politischen Bildung. Problematisch an dieser Lösung ist aber die starke Betonung inhaltlicher Aspekte und die mangelnde Qualifikation, zeitlichen Ressourcen und Bereitschaft der meisten Pädagogen zur Umsetzung einer zusätzlichen übergreifenden Bildungsaufgabe.

---

129 Beispiele aus dem „Lehrplan für die Grundschulen in Bayern“ (2000), S. 14ff.

### Philosophieren ermöglicht und fördert...

- positive Selbstkonzepte
- Autonomie- und Kompetenzerleben
- Selbstwirksamkeit
- realistische Selbsteinschätzung
- Neugier und individuelle Interessen
- differenzierte Wahrnehmung
- Denk- und Problemlösefähigkeit
- Phantasie und Kreativität
- Respekt und Wertschätzung für Andere
- Empathie und Perspektivenübernahme
- Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit
- eigene Werthaltungen
- moralische Urteilsbildung
- Sensibilität für Andersartigkeit
- Unvoreingenommenheit
- Verantwortlichkeit für das eigene Handeln
- Akzeptieren und Einhalten von Gesprächsregeln
- Einbringen und Überdenken des eigenen Standpunktes
- Nachdenken über das eigene Denken

*zusammengestellt in Orientierung am „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung“*

Keine der drei skizzierten Varianten wird dem Potenzial des Philosophierens für den Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen gerecht. Das Philosophieren erhellte menschliche Grundfragen, bietet individuelle Sinnkonstruktion und Wertorientierung, fördert kognitive, emotionale und soziale Schlüsselkompetenzen und beeinflusst Umgang, Partizipation und Gesprächskultur in der Gruppe sowie die Grundhaltung von Lehrkräften. Philosophieren erhöht die Qualität von Bildung auf so vielen Ebenen, dass es als Bildungsprinzip gelten kann. Nicht in einem allgemeinen Sinn, sondern konkret im Hinblick auf die übergeordnete Aufgabe jeder Kindertageseinrichtung und Schule: die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Kindes, also die Identitätsbildung, Individualität, Sozialentwicklung, Sinnorientierung und die Entwicklung von Werthaltungen.

Persönlichkeitsentwicklung ist prozesshaft und nie vollständig abgeschlossen. Philosophieren vereint die genannten Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und ihren Prozesscharakter mit der Notwendigkeit des Austauschs mit Anderen. Diese sind

nicht allein die anderen Kinder der Gruppe oder Klasse, sondern auch Eltern und Pädagogen, die im Kindes- und Jugendalter die Möglichkeit zur Abgrenzung und zum Dialog bieten. Ihre philosophische Rolle beschränkt sich nur scheinbar auf die eines Moderators. Sie schaffen eine vertrauensvolle und wertschätzende Gesprächsatmosphäre, reflektieren ihre Rolle und passen sie bei Bedarf an. Sie sorgen für eine multiperspektivische und ethische Auseinandersetzung mit dem Thema und bemühen sich um Stimmigkeit zwischen Aussage und Handeln. Sie ermöglichen Partizipation über das bloße Gespräch hinaus.

### Folgerungen für die Praxis

Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte sollten daher bereits in der Ausbildung mit dem Philosophieren vertraut werden. Ein Modellprojekt des Bayerischen Kultusministeriums und der *Akademie Kinder philosophieren* zielt darauf ab, Philosophieren als Seminarprinzip in die Ausbildung von Grundschullehrkräften zu integrieren, indem Seminarleiter selbst durch philosophische Gespräche über die Lehrerpersönlichkeit und weitere ausbildungsrelevante Themen zu Multiplikatoren werden. In Workshops erarbeiten die Seminarleiter, welche Themen der Ausbildungsordnung sich im Seminar philosophierend umsetzen lassen, und bereiten konkrete Einheiten vor. Wichtige Fortbildungsbausteine sind die Didaktik des Philosophierens und die konkrete Erprobung von Einheiten mit Kindern, die dann wieder im Seminar reflektiert werden.

Nur Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte, die in Fortbildungen selbst philosophieren, können für das Philosophieren begeistert werden. Dadurch wird das Philosophieren durch die Augen der Kinder erlebt. Reflexionsgespräche geben Sicherheit über die Gesprächsführung. In praxisnahen Workshops werden die Vorbereitung von Einheiten und die Gesprächsführung geübt. Anhand von geeigneten Einstiegen, Ritualen und methodischen Anregungen werden Grundlinien einer Didaktik des Philosophierens vermittelt. Fortbildungen zum Philosophieren mit Kindern geben den Pädagogen Anreize, sich selbst interessanten Fragen philosophisch zu stellen und Selbstverständliches zu hinterfragen. So entwickeln sie eine Sensibilität für philosophische Themen und Fragestellungen. Zusätzlich ist es hilfreich, Lehrkräften die Dimensionen, Effekte und Möglichkeiten des Philosophierens für die Eltern-, Team- und Projektarbeit oder die Entwicklung und Umsetzung eines Einrichtungseitbildes aufzuzeigen.<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup> Diese Überlegungen liegen dem Fortbildungskonzept der *Akademie Kinder philosophieren im bbw e.V.* zugrunde. Inhalte und Termine der Fortbildungen der Akademie finden sich auf [www.kinder-philosophieren.de](http://www.kinder-philosophieren.de)

Das Philosophieren kann einen großen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten. Um es im Bildungsalltag von Kindertageseinrichtungen und Schulen zu verankern, sollte die Bildungspolitik nicht vorrangig und keinesfalls allein an Strukturen bzw. Lehr- und Bildungsplänen ansetzen. Es gibt in jeder einzelnen Einrichtung viele Möglichkeiten der Umsetzung, von freiwilligen Neigungsgruppen, einrichtungsübergreifender Projekt- und Elternarbeit bis zum fächerverbindenden Philosophieren in der Regelgruppe oder -klasse. Die Umsetzung von Philosophieren als Bildungsprinzip ist keine strukturelle, sondern eine qualitative Frage, deren Initiator und Motor die Pädagogen sein müssen, als Persönlichkeiten, nicht als Wissensvermittler – und auf freiwilliger Basis. 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.

*Christophe Rude promoviert an der Hochschule für Philosophie in München. Er ist wissenschaftlicher Projektleiter der Akademie Kinder philosophieren im bbw e.V.*

## Philosophieren mit Kindern, orientiert an Philosophie als Lebensform

Helmut Engels

„Philosophie“ ist (1) der Bestand philosophischer Werke und ihrer Ideen, (2) das wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Philosophieren als geistige Tätigkeit und als Gespräch und (3) eine Lebensweise oder als Lebensform.

Philosophieren mit Kindern konzentriert sich auf Philosophie als Lebensform. Auch Philosophie als Lebensform hat geistige Tätigkeit zum Kern: Nach- und Querdenken, Erkennenwollen des Allgemeinen und Grundsätzlichen, Ausdenken und Entwerfen. Philosophie als Lebensform geht aber über den Versuch hinaus, wichtige Erkenntnisse zu erringen. Sie umfasst auch Einstellungen und Haltungen, *wie wir unser Leben führen*. Zunächst ist dies die Einstellung, dass zu einem guten Leben Bewusstheit und Reflexivität gehören. Zu unterscheiden ist jedoch die *Einstellung*, dass wir uns stets bewusst sein sollten, was wir tun, von der *Fähigkeit*, diese Bewusstheit auch tatsächlich durchzuhalten. Diese Fähigkeit muss durch Übung erworben werden. Übung ist unerlässlich, um von Einstellungen zur Fähigkeit zu gelangen, diesen Einstellungen gerecht zu werden.

Bestandteil einer philosophischen Lebensweise ist auch ein Selbstverhältnis, also ein Verhältnis zu unserer eigenen Einheit aus Seele und Leib. Um den Einstellungen zu Denken und Gefühlen, zu Sinnlichkeit und Leib im Tun und Lassen gerecht zu werden, bedarf es auch hier des Erwerbs entsprechender Fähigkeiten. Wer beispielsweise meint, man solle der Vernunft eher als den Gefühlen folgen, kann dies erst durch lange Übung verwirklichen.

Philosophie als Lebensform beinhaltet auch ein Verhältnis zur Welt: Vorurteilslosigkeit und Offenheit im Wahrnehmen, Rücksicht im Umgang mit der Natur, Verantwortlichkeit und Wohlwollen gegenüber anderen Menschen. Philosophisch zu leben bedeutet, auf gute Weise Mensch zu sein.

So verstandenes Philosophieren mit Kindern nimmt den Menschen umfassend in den Blick und schließt die Einübung in ein Selbst- und Weltverhältnis und in die dazu nötigen Fähigkeiten ein. Philosophieren mit Kindern orientiert sich weniger an der Philosophie, als vielmehr an der „Philosophin“ bzw. am „Philosophen“. Damit

ist keine Person der Philosophiegeschichte gemeint, sondern die Idealisierung eines in unserer Zeit lebenden Menschen, der in seiner Lebensführung verwirklicht, was er durch sein Denken als richtig erkannt hat. Daraus folgt für das Philosophieren mit Kindern:

1. Vorrangiges Ziel ist es, selbst denken. Kinder müssen darin bestärkt werden, nachzudenken über das, was sie gefühlt, erlebt, beobachtet, gehört und gelesen haben. Die Lust jedes Kindes am Fragen, am Weiterfragen und an Argumentation braucht Unterstützung. Kinder müssen üben, anderen im Gespräch zuzuhören und sich auf deren Argumente einzulassen. Es gilt, den Kindern Instrumente für die logische Überprüfung des Gedachten und Gesagten zu vermitteln. Die Freude an experimentellem Denken braucht ebenso Förderung wie die Lust an der Lösung kniffliger Aufgaben und logischer Rätsel.

2. Die Fähigkeiten von Kindern müssen gestärkt werden, Gefühle zuzulassen und wahrzunehmen, Gefühle zu bewerten und die Wirkung von Gefühlen auf Denken, Tun und Lassen zu beobachten und zu kontrollieren. Um Gefühle wahrzunehmen, brauchen Kinder ein Gefühlsvokabular; Kinder müssen lernen über Gefühle zu sprechen. Jede *passende* Gelegenheit beim Gespräch in der Gruppe, bei der Lektüre, bei der Betrachtung von Bildern sollte genutzt werden, um Gefühle zu benennen. Gefühle zuzulassen erlaubt, sie wahrzunehmen und in der rechten Weise mit ihnen umzugehen. Es heißt nicht, ihnen blindlings zu folgen.

3. „Schau selbst!“ Philosophische Selbständigkeit bedeutet, die Welt mit eigenen Augen wahrzunehmen und es nicht den Bilderfluten zu überlassen, wie und was wir sehen. Die Fähigkeit zur selbständigen Wahrnehmung, die sich von gängigen Mustern frei macht, braucht Übung. Was und wie etwas wahrgenommen wird, hängt ab von Aufmerksamkeit und vom Umgang mit den Wahrnehmungsgegenständen. Kinder brauchen das Gespräch über Sinne und Wahrnehmung, sie müssen selbst erfahren, wie ihr Wahrnehmen funktioniert. Die Übung im genauen „Hinschauen“ geschieht am besten an konkreten Dingen.

4. Das Philosophieren mit Kindern sollte aktuellen Ereignissen und Themen Raum geben, besonders solchen, die Kinder bewegen. Ein Philosoph sollte offen für die weite Welt sein, kein Bewohner des Elfenbeinturms. Kinder reflektieren und bewerten Aktuelles von sich aus, dies kann der Wendung ins Allgemeine und Prinzipielle dienen, ohne dabei Perfektion anstreben zu müssen. Kriege, neue Gesetze, Naturkatastrophen, neue Bücher und Filme, neue Technik oder die sich im Jahres-

lauf wandelnde Natur – dies alles bietet hervorragende Anlässe, um mit Kindern zu philosophieren.

5. Denken und Miteinanderreden sollen Ergebnisse haben. Kinder sollen über moralische Normen nicht nur diskutieren, sondern sie auch leben. Sie sollen über ihren eigenen Leib nicht nur nachdenken, sondern ihn in der Bewegung erleben und spüren. Sie sollen über Phantasie nicht nur reden, sondern sie auch einsetzen und üben. Sie sollen über Todesstrafe, Umweltbelastung, Abholzung von Regenwäldern nicht nur sprechen, sondern sich möglichst auch gemeinsam engagieren.

### Umsetzung in kinderphilosophischen Workshops und Kursen

Das oben dargelegte philosophiedidaktische Konzept kommt in außerschulischen Workshops von drei Zeitstunden an Wochenenden mit interessierten und begabten Jungen und Mädchen im Alter von 10 bis 14 Jahren zum Einsatz, wobei jeweils nur Teile verwirklicht werden können. Die Workshops werden von städtischen oder privaten Institutionen getragen, vom Competence Center Begabtenförderung in Düsseldorf (CCB) und vom „Dreistein“ in Essen. Die Workshops haben jeweils ein in sich geschlossenes Thema, etwa „Glück“, „Zeit“, „Gerechtigkeit“ oder „Leib und Seele“. Konkret arbeite ich hier mit Methoden wie Schreibgespräch, Bildbetrachtung, Textlektüre, Visualisierung von Abstraktem, Mindmapping.

Mehr Freiraum bieten philosophische „Enrichment-Maßnahmen“, die ich Düsseldorfer Grundschulen anbiete und die auch das CCB trägt. Die Kurse basieren auf Einladungen in die Schule, von begabten und interessierten Schülern selbst ausgesprochen. Mir stehen zehn Wochen mit je einer Doppelstunde im Anschluss an den Regelunterricht zur Verfügung. Dieses Format berücksichtigt Wünsche und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und erlaubt mir, multiaurricular zu arbeiten, d. h. thematisch und methodisch unterschiedlichen Strängen nachzugehen. Zu jeder Doppelstunde gehören neben dem Schwerpunktthema Ausflüge in Logik und Sprachbetrachtung, Übungen im Wahrnehmen, aktuelle Themen und stets gegen Ende für das intellektuelle Vergnügen Denkaufgaben.

Zudem philosophiere ich seit über fünf Jahren mit drei Gruppen im Alter von sieben bis fünfzehn Jahren, außerhalb der Schule, all vierzehn Tage nachmittags. Zwei der Gruppen hat die „Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind“ in Kaarst initiiert. Viele der Kinder bleiben über Jahre im Kurs, sie lernen alle erwähnten didaktischen Aspekte ausführlich kennen. Mit zunehmendem Alter der Kinder verliert das für jüngere Kinder angemessene multiaurriculare Vorgehen an Bedeutung.

Nach meiner Erfahrung sind Kinder im Grundschulalter keineswegs stets von sich aus Philosophen, sie interessieren sich eher für Fakten und einzelwissenschaftliche Erklärungen. Wichtig ist, bei ihnen falschen, esoterischen Vorstellungen von Philosophie entgegenzuarbeiten. Viele Kinder meinen, Philosophen verfügten über ein geheimes, nur Eingeweihten zugängliches Wissen, den Stein der Weisen. Meist lernen sie erst langsam, dass Philosophie oft nüchtern und analytisch ist und auch viel mit unserem Alltag und richtiger Lebensführung zu tun hat. Geeignete Methoden können Kinder zum Philosophieren führen – sobald sie verstanden haben, worum es in der Philosophie geht, sind Kinder mit Begeisterung bei der Sache.

*Der Gymnasiallehrer Helmut Engels bietet als Moderator und Fachberater die im Beitrag aufgeführten Workshops und Kurse in und außerhalb von Schulen im Rhein-Ruhr-Gebiet an.*

Die UNESCO ist die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur; der Wissenschaftsbereich umfasst auch die Philosophie. Die UNESCO setzt sich dafür ein, dass die Philosophie in der Bildung den ihr angemessenen Platz erhält. Die UNESCO-Studie „Philosophy – A School of Freedom“ vergleicht den Stand der Philosophielehre weltweit auf allen Altersstufen, von der Vorschule bis zur Universität. In diesem Band stellt die Deutsche UNESCO-Kommission das erste Kapitel dieser Studie in deutscher Übersetzung vor: Es geht um die Rolle des Philosophierens in der Vor- und Grundschule. Die Idee des „Philosophierens mit Kindern“ ist etwa 35 Jahre alt und findet weltweit zunehmend Verbreitung. Die Übersetzung der UNESCO-Studie wird ergänzt durch Beiträge von einschlägigen deutschen Experten über die Stellung des „Philosophierens mit Kindern“ in Deutschland.

ISBN 978-3-940785-06-0