



Dieter Sinhart-Pallin
Mechthild Ralla

Handbuch zum Philosophieren mit Kindern

– Kindergarten, Grundschule, freie Einrichtungen –



Handbuch zum Philosophieren mit Kindern

– Kindergarten, Grundschule, freie Einrichtungen –

von

Dieter Sinhart-Pallin
Mechthild Ralla

2. überarbeitete und erweiterte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagentwurf:

Verlag

Titelbild: Siegbert Haist

Abbildungen

Bild vom Kind, Albert Schindehütte, Hamburg, mit Genehmigung des Malers	5
Foto August Rodin „Le Penseur“	9
Aquarell „Staunen“, Bettina Günst, Kiel, 2013	33
Fotos aus dem Kindergarten: „Große Gedanken“, 2014	35
„Freunde“, 2014	42
Foto „Sokrates“, Louvre	55
Fotos (MR) Acherner Akademie-Gespräche mit Kindern: „Wissen“, 2012	109, 110
„Gleich und ungleich verteilen“, 2013	123
„Warum hatten die Soldaten noch Krieg angefangen am Ende?“, 2013	136
Kinder haben die Etzelburg gebaut, 2013	138
Kinder bauen Hütten für die Tiere, 2012	150

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-1454-2

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Wilhelmstrasse 13

D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© **Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019**

Printed in Germany. WolfMediaPress, Korb

0. Vorwort	5
1. Grundlagen für das Philosophieren mit Kindern (DSP)¹	
1.1. Was heißt Philosophieren mit Kindern?	9
1.2. Die philosophische Haltung als Gegenwartsaufgabe	16
1.3. Philosophieren mit Kindern aus entwicklungs- psychologischer und neurobiologischer Sicht	23
1.4. Lernorte des Philosophierens	30
2. Didaktik des Philosophierens mit Kindern	
2.1. Philosophieren mit Kindern im Kindergarten (DSP)	33
2.2. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule (MR)	45
2.3. Das sokratische Gespräch (DSP)	55
2.4. Didaktisch-methodische Konzeptionen (MR)	67
2.4.1. Übersicht	68
2.4.2. Wegbereiter des Philosophierens mit Kindern in den USA und Deutschland	70
2.4.3. Rezeption im deutschsprachigen Raum	80
2.4.4. "Nachdenken mit Kindern"	88
3. Grundfragen und Praxis des Philosophierens mit Kindern im Grundschulalter (MR)	
3.1. Bereiche und Vorgehensweise	101
3.2. Was kann ich wissen?	107
3.3. Was soll ich tun?	122
3.4. Was darf ich hoffen?	135
3.5. Was ist der Mensch?	149
3.6. Integrative Anwendung philosophischer Kategorien und Denkverfahren	161
4. Beispiele für das Philosophieren im Kindergarten (DSP)	
4.1. Was kann ich wissen? - Teil und Ganzes	173
4.2. Was soll ich tun? - Lüge und Wahrheit	176
4.3. Was darf ich hoffen? - Glück	181
4.4. Was ist der Mensch? - Die Frage nach dem Ich	185

¹ DSP = Dieter Sinhart-Pallin, MR = Mechthild Ralla

5. Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung	
5.1. Empfehlungen zur Erzieher/innenausbildung (DSP)	190
5.2. Empfehlungen zur philosophischen Bildung und Praxis von Grundschullehrer/innen (MR)	194
6. Literatur/Internetadressen	
6.1. Quellen	199
6.2. Weiterführende Literatur	208
6.3. Kinderbücher zum Philosophieren	212
6.4. Internetadressen, Zeitschriften	213
7. Anhang	
7.1. Beispiel eines Zertifikats für die Zusatzqualifikation im Rahmen der Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin (DSP)	215
7.2. Beispiele für das Studium der Philosophie im Studiengang „Lehramt Grundschule“ (MR)	219
8. Stichwort- und Namenverzeichnis	223

Vorwort

Kinder sehen wir zuerst als *spielende* und *lernende* Wesen. Sie beschäftigen sich mit Spielzeug, mit Farben und Formen, erproben lustvoll ihren Körper, experimentieren mit Sprache, Feuer, Wasser, Werkzeug und entschlüsseln Symbole ihrer Umwelt. Wir sehen Kinder auch als Forscher und Entdecker von Kultur, Technik und Natur. Wir feiern in Kindergarten und Grundschule mit ihnen Feste der eignen und fremder Kulturen, geben ihnen Material zum Konstruieren, führen sie schon früh an den Computer heran und gehen mit ihnen in die Natur, damit sie Fauna und Flora entdecken und verstehen. Spielerisch ergreifen sie ihre Welt, um sie zu begreifen, sich lernend in ihr zurechtzufinden.

Als „Neuankömmlinge“ (Hannah Arendt) mit vielen Fragen wollen und müssen sich Kinder aber auch in dieser Welt orientieren, Haltungen entwickeln, Meinungen und Wertmaßstäbe bilden. Orientierung finden sie, indem sie Sinn in ihren Handlungen, Sinn in ihrer Existenz entdecken. Das ist eine Aufgabe des *Denkens*, d. h. gemeinsamer Gespräche über wichtige Fragen wie die nach Gut und Böse, nach Freundschaft oder Glück, später auch der Auseinandersetzung mit Argumenten und Urteilen über Erkenntnis- und Entscheidungsfragen, kurz: eine Aufgabe des Philosophierens. Kinder dabei zu unterstützen, ist Anliegen dieses Buches.



Bild von Albert Schindehütte

Warum ein *Handbuch* und warum ein Handbuch für *Kindergarten* und *Grundschule*? Kindertagesstätte und Grundschule umfassen jene Zeit der jungen Menschen, die wir Kindheit nennen. In dieser Phase der Entwicklung werden Grundlagen für Sozialisation und Bildung gelegt. Die Entfaltungspotenziale der Kinder sollten in dieser Zeit intensiv gefördert werden, denn „Menschen sind“, wie Donata Elschenbroich (2002, 9) es so schön ausgedrückt hat, „Wesen, die nicht nur geboren werden, sondern noch zur Welt kommen müssen“. Gerade für den Bereich des Philosophierens kann diese Formulierung Geltung beanspruchen, geht es bei ihr doch um die Orientierung des Denkens in der Welt.

Um Kindern den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, der ja immer eine Bildungspassage ist, optimal zu gestalten, um ihnen in ihrer Lernentwicklung das Bewusstsein von Kontinuität zu vermitteln, sind beide Institutionen gesetzlich gehalten, eng zu kooperieren. Dieser angestrebten Kontinuität der kindlichen Bildung folgt die Konzeption dieses Handbuches. Neben diesen beiden Institutionen der Bildung gibt es weitere Einrichtungen in freier Trägerschaft, in denen mit Kindern philosophiert werden kann. Auch für die ist dieses Buch geeignet.

Zwar sind für Kindergarten und Grundschule Ethik und Philosophie in vielen Bundesländern verbindliche Bildungsbereiche. Aber in der Praxis, vor allem der Elementarpädagogik, verdient diese Dimension der Bildung mehr Beachtung, denn Erzieherinnen sind fast täglich mit philosophischen bzw. ethischen und auch religiösen Ideen der Kinder konfrontiert. Das hat sicher damit zu tun, dass Erzieherinnen und Lehrerinnen in ihrer Ausbildung oft wenig darauf vorbereitet wurden, dass sich Kinder neben anderen Fragen auch mit wichtigen Sinnfragen beschäftigen. Sie dafür zu sensibilisieren und zu ermutigen, sich diesen oft schwierigen Fragen der Kinder (die immer ja auch ihre eigenen sind) zu stellen, ist eines der Ziele dieses Handbuches.

Obwohl es eine Reihe von Monographien zu diesem Thema¹ und auch Anleitungen für die Praxis gibt, fehlt bislang aber ein Kompendium, das sowohl die philosophisch-inhaltliche Seite als auch Grundbegriffe, Didaktik und Methodik des Philosophierens mit Kindern vereinigt. Das vorliegende Handbuch hat insofern das Ziel, in das Philosophieren mit Kindern einzuführen und in einer Zusammenschau didaktische Konzeptionen und Begründungen, pädagogische Ziele, Methoden und Modelle für die Praxis bereitzustellen. Es soll Praktikern in der Elementar- wie der Primärerziehung dazu dienen, gezielt und kompakt auf alltagstaugliches (theoretisches) Wissen und Handlungsunterstützung für Unterricht und Erziehung zugreifen zu können.

Auch wenn dieses Buch für Erzieher/innen und Lehrer/innen geschrieben ist, so sehen wir das Philosophieren mit Kindern allerdings nicht als einen linearen Prozess, der von den Erzieherinnen und Lehrern allein ausgeht, sondern als ein interaktives Verhältnis, in dem die Erwachsenen sich rückbesinnen auf ihre eigenen kindlich-philosophischen Erfahrungen, sich offen zeigen für die Fragen der Kinder und ihnen somit als Begleiter im Prozess des Verstehens der Welt zur Seite stehen.

Dieses Handbuch wendet sich aber nicht nur an die Praktiker/innen in Kindergarten und Grundschule, sondern ebenso an Lehrende und Lernende in

¹ Siehe Literaturverzeichnis am Ende des Buches

sozialpädagogischen Fachschulen bzw. Fachhochschulen, wo Erzieher/innen ausgebildet werden, und an Lehrende und Studierende an Universitäten, wo Lehrer/innen für den Primarbereich ausgebildet werden. Sie sollen dazu angeregt werden, ein Bild vom Kind zu gewinnen, das reflexionsfähig ist, aber gleichsam seine Reflexionsfähigkeit noch entwickelt, indem es in der „Arbeit“ an philosophischen Fragen sein „Weltwissen“ (Elschenbroich 2002) erweitert.

Das Buch ist so aufgebaut, dass der Leser bzw. die Leserin vom Allgemeinen zum Konkreten bzw. vom Theoretischen zum Praktischen geführt wird. Deshalb findet man im **ersten Kapitel** Erläuterungen zu drei theoretischen Aspekten der Begründung: dem Begriff der Kinderphilosophie, der philosophischen Haltung in der modernen Gesellschaft sowie zum Zusammenhang von philosophischer Reflexion und kognitiver Entwicklung beim Kind. In diesen Kontext gehört dann auch die Frage, an welchen Orten das Philosophieren stattfinden kann, um unter anderem dem Eindruck entgegen zu treten, dass gründliches Fragen und Denken nur in die Sphäre der akademischen Wissenschaft gehörte. Philosophiert wird an vielen Orten.

Das **zweite Kapitel** widmet sich Konzeptionen. Einerseits geht es um die institutionelle Perspektive, also um das Philosophieren in Kindergarten und Grundschule. Es werden strukturelle Möglichkeiten sowie Ziele im Rahmen des Bildungsauftrags und deren Begründungen erörtert. Andererseits geben wir einen Überblick über die didaktisch-methodischen Konzeptionen des Philosophierens mit Kindern, sowohl solche amerikanischer als auch europäischer Provenienz. In den Praxismodellen haben wir Teile dieser Methoden in Vorschläge für philosophische Gespräche und Aktivitäten umgesetzt. Sie sollen dem Leser zeigen, wie man ganz konkret mit Kindern philosophisch arbeiten kann, um etwas erfahrbar zu machen, um sie zu einer Einsicht zu führen usw. Im Rahmen philosophischer Methoden hat das sokratische Gespräch einen besonderen Stellenwert. Deshalb widmen wir dieser Form des Philosophierens einen eigenen Abschnitt.

Im **dritten Kapitel** werden Grundfragen des Philosophierens thematisiert und anhand von praktischen Beispielen veranschaulicht. Denn in diesem Handbuch soll neben den Methoden auch eine inhaltliche Orientierung zum Philosophieren gegeben werden. So werden die vier Kantischen Fragen nach Wissen, Handeln, Hoffen und menschlichem Selbstverständnis an Gesprächsverläufen konkretisiert. Anhand eines Beispiels wird das in unserem

Buch zugrunde gelegte integrative Konzept der Verbindung von philosophischen Kategorien und Denkverfahren dargestellt.

Die vier philosophischen Leitfragen von Kant greifen wir im **vierten Kapitel** erneut auf, indem wir zu jeder Frage ein Praxisbeispiel auf der Ebene des Philosophierens mit Kindern im Kindergarten vorstellen, das jeweils didaktisch und methodisch durchgeplant ist.

Im **fünften Kapitel** betrachten wir schließlich das Thema dieses Buches unter einem anderen Aspekt: dem der Ausbildung, Weiter- und Fortbildung von Erziehern und Lehrern, die in Kindergarten und Grundschule philosophische Gespräche führen sollen. Wir wollen konzeptionelle und inhaltliche Empfehlungen dafür geben, worauf es bei Gesprächsführung, Zielsetzung, didaktischer Planung und fachwissenschaftlicher Voraussetzung ankommt.

Eine Liste mit Angaben zu Quellen, weiterführender Literatur, Kinderbüchern zum Philosophieren sowie Internetadressen und Zeitschriften findet sich im **sechsten Kapitel**.

Beispiele zum Erwerb von Zusatzqualifikationen für Erzieher sowie zum Fachstudium von Grundschullehrern zeigen wir im **siebten Kapitel**.

Ihm schließt sich ein **Verzeichnis** zu Stichwörtern und Namen an.

Wo im Text bei Personenbezeichnungen wegen der besseren Lesbarkeit nur die männliche Form vorkommt, ist natürlich die feminine stets mitgemeint.

Wir danken den Kolleginnen, die das Manuskript kritisch gelesen und uns konstruktive Hinweise gegeben haben. Ein besonderer Dank geht an die Kinder des evangelischen Kindergartens Am Wohld in Kiel. Ein weiterer Dank geht an die Kinder der Kinderakademie Achern und an den philosophisch tätigen Freundeskreis für die Unterstützung und Verbundenheit.

Dieter Sinhart-Pallin, Mechthild Ralla

Kiel/Achern, Dezember 2014

1. Grundlagen für das Philosophieren mit Kindern

1.1 Was heißt Philosophieren mit Kindern?

Der sechsjährige Fabian fragt seine Mutter, warum die Menschen einen Namen brauchen und woher er seinen Name habe. Clara, vier Jahre, sagt nachdenklich in der Sandkiste zu ihrer Erzieherin, dass doch jemand die Sonne angezündet haben müsste. Und Nora, sechs Jahre alt, will herausfinden, wer in ihrer Kindergartengruppe eine richtige Freundin von ihr ist.

Die Kinder einigt eines: Sie haben fundamental bedeutsame Fragen und zeigen damit eine Haltung des Verstehenwollens. Sie möchten in der von ihnen erlebten Welt einen Sinn konstituieren, sind neugierig auf Antworten, auf die Gedanken der Anderen, mit denen sie ihre Fragen teilen können. Solche grundlegende Sinnfragen sind philosophische Fragen. Wenn Kinder solche Fragen stellen, dann zeigt sich darin, dass sie in ihrem Prozess der Sozialisation bzw. Enkulturation nicht nur Empfangende von Einflüssen ihrer Umwelt sind, sondern vielmehr aktive – kleine – Menschen, die sich ihre (Um)Welt in eigener Initiative aneignen wollen.

Obwohl Erzieher und Lehrerinnen immer schon mit bedeutenden Sinnfragen der Kinder konfrontiert wurden, wird doch bis in die Gegenwart diskutiert, ob man mit Kindern überhaupt philosophieren könne¹. Sowohl in der Antike (Epikur² 342 – 270 v. Chr.) als auch in der Epoche des Humanismus (Michel de Montaigne 1533 - 1593) sowie in der Epoche der Aufklärung (John Locke 1632 – 1704, Immanuel Kant 1724 - 1804) waren Philosophen der Auffassung, dass man gar nicht früh genug mit Kindern philosophische, das meint meist ethische Fragen besprechen könne. Locke (1980) betonte, schon kleine Kinder seien Vernunftgründen



August Rodin: Le Penseur
Paris

¹ In Bezug auf die verschiedenen Ausdrücke für dieses Sujet sei auf Deutsche UNESCO-Kommission (2008, S. 14) verwiesen. Wir bleiben hier nachfolgend bei dem Ausdruck „Philosophieren mit Kindern“ (englische Abkürzung PwC).

² „Mit dem Philosophieren soll man getrost schon in der Jugend beginnen, aber im Alter auch nicht müde davon ablassen.“ (Epikur: Philosophie der Freude, 1965, 37)

zugänglich. Der deutsche Philosoph Theodor W. Adorno (1903 – 1969) wusste, „dass wir als Kinder eigentlich alle Philosophen sind“ und dass uns die Philosophie durch fehlgeleitete Bildung „ausgetrieben“ wurde.

Dagegen wurde das Argument ins Feld geführt, Kinder könnten durch Gespräche mit philosophischem Inhalt ihre Unschuld verlieren, gewissermaßen durch erwachsenes Gedankengut in ihrer Entwicklung belastet werden. Dieser Einwand erinnert an die Pädagogik des Philosophen Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), der in seinem Buch *Emile* ein naturalistisches Kindheitsbild zu begründen suchte und vor dem Eingriff der Erwachsenen in das kindliche Aufwachsen warnte (Rousseau 1968, 107). Diesen Einwand wird heute so wohl kaum noch jemand teilen. Der Berliner Pädagoge Hans-Ludwig Freese hat hingegen überzeugend dargelegt, dass Kinder nicht nur in kognitiver Hinsicht¹ zum vernunftgeleiteten Gespräch in einer „Philosophengemeinschaft“ fähig sind, sondern auch sehr früh schon vor ähnlichen oder sogar gleichen Fragen stehen wie erwachsene Philosophen, die in ihrer suchenden Haltung beide von „metaphysischen Urerlebnissen“ angetrieben seien. Aus dieser Perspektive kann er sagen: „Kinder sind Philosophen“ (Freese 2002).

Das, was man heute mit dem Begriff Kinderphilosophie verbindet, ist entstanden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.² Sie hat ihren Ursprung bei dem amerikanischen Philosophieprofessor *Matthew Lipman* (1923 – 2010), der in den 1970er Jahren in seinen Philosophieseminaren feststellte, dass die Studenten wenig fähig waren zum rational-logischen Argumentieren. Um diese Kompetenz auszubilden, müsste man in der Kindheit anfangen, denn Lipman ging davon aus, dass Kinder schon früh zum abstrakten und logischen Denken in der Lage seien. Er erkannte folglich das Philosophieren als eine notwendige Bildungsaufgabe und forderte, es in den Kanon der Schule aufzunehmen. So verließ er seinen Lehrstuhl als Philosophieprofessor und gründete ein Institut für das Lehren von Philosophie für Kinder am Montclair State College (New Jersey). Hier entwarf er eigens Texte und didaktisches Material. Bekannt sind die Bücher „Pixie“ (für Grundschul Kinder zum Thema Logik und Sprache) und „Harry Stottelmeiers Entdeckung“ (ein philosophischer Roman für die Mittelstufe).

¹ ausführlich dargestellt in Abschnitt 2.4: Didaktische Konzeptionen

² Frühere Ansätze dazu gab es bereits in den 1920er Jahren in der von dem Göttinger Philosophen Leonard Nelson mitgegründeten Reformschule „Walkemühle“ bei Melsungen (Hessen).

Im Rahmen der von Lipman entwickelten Didaktik einer „Philosophie für Kinder“ (Philosophy for Children, P4C) ist das Konzept der „community of inquiry“, also der philosophischen Untersuchungsgemeinschaft entwickelt worden. Es gilt inzwischen als Herzstück des philosophiedidaktischen Ansatzes von Lipman und begründet die Auffassung, dass Kinder vor allem in *Gemeinschaft* zu Erkenntnissen und überzeugenden Aussagen kommen (Turgeon 1998).

Lipmans amerikanischer Kollege *Gareth B. Matthews* (1929 – 2011) hat den Faden aufgegriffen und ebenfalls Geschichten für Kinder erfunden, die oft auf die Problemstellungen der antiken Philosophie zurückgreifen. Es geht dabei um Fragen, die sowohl für Kinder als auch Erwachsene schwierig sind, wie z. B. die nach dem, was Zeit, was Identität oder was Glück ist. Matthews fühlte sich dem sokratischen Dialog verpflichtet, so dass er die Geschichten zum Anlass nahm, die Kinder zu eigenständigem Philosophieren anzuregen (vgl. Matthews 1993).

In die deutsche Pädagogik hat der Hamburger Philosophiedidaktiker *Eckehard Martens* Ende der 1970er Jahre Lipmans und Matthews' Methode eingeführt, was zur Folge hatte, dass auch in etlichen anderen europäischen Staaten Schulversuche zum Philosophieren mit Kindern durchgeführt wurden. Martens plädiert dafür, Philosophieren als eine vierte Kulturtechnik in den Kanon der Basiskompetenzen (wie lesen, schreiben, rechnen) aufzunehmen, die in Kindergarten und Schule erworben werden soll. In diesem Zusammenhang verweist er darauf, dass es für die Kinder entscheidend ist, eine spezifische *Haltung* des Fragens und Weiterdenkens im Vertrauen auf die eigene Vernunft zu entwickeln. Sie soll helfen, sich im Leben und Denken orientieren zu können (vgl. Martens 1996; 2004a).

Die Methode, mit Geschichten Kinder in eine Haltung der Nachdenklichkeit zu führen, hat in Deutschland Verbreitung durch Autoren und Autorinnen gefunden, die Praxisanleitungen für die Arbeit mit Kindern in Kindergarten und Grundschule verfasst haben.¹ In Mecklenburg-Vorpommern ist Philosophieren an Grundschulen inzwischen ein eigenes Unterrichtsfach. Zahlreiche Bundesländer haben in ihre Bildungsleitlinien für Kindertagesstätten Empfehlungen zum Philosophieren mit Kindern aufgenommen.²

Mit dem Begriff Philosophie verbinden wir gemeinhin die Namen großer Philosophen, deren Werke dem Durchschnittsbürger wegen ihrer angeblich

¹ Siehe die Literaturhinweise am Ende des Buches

² Siehe Abschnitt 1.4

oder tatsächlich schwierigen Gedankengänge eher nicht zugänglich sind. Aber schon früh in der Philosophiegeschichte ist darauf hingewiesen worden, dass die Philosophie neben ihrer akademischen Seite auch eine populärwissenschaftliche Vermittlungsfunktion hat (vgl. Martens 1996, S. 73 ff.). Das Wirken des Sokrates in der Antike ist ein anschauliches Beispiel für diese populäre Seite der Philosophie. Dieser Sachverhalt ist mit der folgenden Unterscheidung angesprochen: die Differenz von Esoterik und Exoterik in der Philosophie (Martens/Schnädelbach 2003, S. 28).

Esoterik bezeichnet die wissenschaftliche Seite der Philosophie, wie sie an Hochschulen und Universitäten von eingeweihten Fachleuten im Kontinuum der Philosophiegeschichte betrieben wird. Bei Kant ist es die „Philosophie nach dem Schulbegriff“.

Exoterik ist der Ausdruck für ein Philosophieren in der Alltagspraxis, das von jedermann unternommen werden kann. Es findet an etlichen Orten außerhalb der Fachphilosophie statt. Kant nennt sie die „Philosophie nach dem Weltbegriff“.

Es gibt inzwischen so viele „Foren des Denkens“, in denen Fachphilosophie und philosophisches Alltagsinteresse aufeinandertreffen, dass der Münsteraner Philosophiedidaktiker Volker Steenblock von einer „exoterischen Wende“ in der Philosophie spricht (2011, S. 116 ff). Philosophieren mit Kindern ist *ein* Forum des Denkens in der Alltagspraxis, das in Schulen, Kindergärten, Einrichtungen freier Träger oder Privaträumen stattfindet.

Wie verbinden sich beide Seiten, wenn man fragt, was unter Philosophie zu verstehen sei? Der deutsche Philosoph Herbert Schnädelbach (2012) nennt sie eine „Kultur der Nachdenklichkeit“. In der Antwort des Schweizer Philosophen Peter Bieri (2006) spiegelt sich diese schöne Formulierung wider: Ihm zufolge ist das Philosophieren der „Versuch, in einer verwirrenden Sache [...] zu einer begründeten Entscheidung zu gelangen“ (S. 153). Man kann auch sagen, sie ist der „Weg und die Anstrengung, über die grundlegenden gedanklichen Dinge, die uns beschäftigen, Klarheit zu gewinnen“ (S. 26). Wenn man auf die Bedeutung des griechischen Wortes zurückgeht, das als „Liebe zur Weisheit“ oder „Freundschaft zum Wissen“ übersetzt wird, dann erkennt man, dass diese Wortbedeutung ein Tor zu einem Frageraum aufstößt. Was tut man, wenn man Weisheit liebt, wenn man dem Wissen freundlich gegenüber gesonnen ist? Diese Frage verweist auf die – oben erwähnte - Haltung bzw. Tätigkeit des Philosophierens, die zu beschreiben nützlich ist. Wer wissen will, nimmt zunächst einmal intensiv wahr, mehr

noch, er ist neugierig, fragt nach dem Grund der Dinge, nach ihrer Beschaffenheit, nach ihren Möglichkeiten. Philosophieren erfordert Offenheit der Welt gegenüber. Wer philosophiert, denkt weiter, gibt sich nicht mit einfachen Antworten zufrieden, will aufklären und Sinn erzeugen, Selbstverständliches in Frage stellen und nach Wahrheit suchen: mit einem Wort: *selber denken*. Hilfreich ist Schnädelbachs (2003, S. 69) Unterscheidung zwischen drei Gegenstands- und Reflexionsebenen des Philosophierens: Geht es um die Frage „Was ist das [Sein]?“, dann steht am Anfang das *Staunen*; geht es um unser Bewusstsein von der Welt und ihren Gründen, also um die Frage „Was kann ich wissen?“, dann *zweifeln* wir; geht es um die Möglichkeiten unserer Sprache, d. h. um die Frage „Was kann ich verstehen?“, dann ist zunächst *Konfusion*. Die philosophische Denkbewegung beginnt also mit Staunen, Zweifeln und einem sprachlichen Nicht-fassen-können. So zielt denn Philosophieren auf Klarheit, Sinndeutung und Begriffsbildung.

Die Bildungsaufgabe des Philosophierens besteht allgemein darin, die Kinder in die *Kultur der Nachdenklichkeit* einzuführen bzw. ihrer kindlichen, spontanen Nachdenklichkeit Raum zu geben. Sie lässt sich unter fünf Aspekten in den Blick nehmen: dem kognitiven, affektiven, dem inhaltlichen, dem methodischen und dem pragmatischen Aspekt.

- *Kognitiv* geht es um Wissen, Wahrheit und Erkenntnis bzw. um die Kant'sche Frage: „Was kann ich wissen?“. Die Kinder sollen sich „im Denken orientieren“ können (Kant), was darauf beruht, dass sie Selbstvertrauen in die Stärke der eigenen Vernunft gewinnen, sich im logisch klaren Denken üben und damit kritik- und urteilsfähig werden. Sie erlangen so ein Bewusstsein über ihr Selbst und ihr Wissen. Indem sie sich nachdenklich philosophischen Fragen widmen, entwickeln sie zugleich ihre kognitiven Fähigkeiten; sie bauen - neurobiologischen betrachtet - ihre kognitiven Strukturen auf (vgl. Abschnitt 1.3).
- Zu bedenken ist ferner, dass der Mensch nicht nur ein denkendes und handelndes, sondern auch ein fühlendes Wesen ist. Die *affektive* Seite ist eine wesentliche Dimension seiner Existenz. Gerade Kinder sind beim Bewerten und Tun stark von Gefühlen bestimmt. Die Bildungsaufgabe besteht hier sowohl darin, den Gefühlen von vielleicht Angst, Hoffnung, Glück, Unsicherheit, Einsamkeit in der Auseinandersetzung mit schwierigen Fragen Raum zu lassen, sie aber auch selbst zu thematisieren, d. h.

der Reflexion zugänglich zu machen. Vor allem die Beschäftigung mit ethischen Problemen kann eine emotional klärende, wenn nicht sogar eine therapeutische Wirkung haben (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2008, S. 17). Eine affektive Aufgabe ist es darüber hinaus, Kindern Mut zu machen, nämlich den Mut, sich ihres „eigenen Verstands zu bedienen“ (Kant). So kann bei ihnen ein Gefühl von Freiheit entstehen (vgl. Zoller Morf 2012).

- Unter dem *inhaltlichen* Aspekt geht es um wichtige Sinnfragen des Lebens. Das sind zunächst die „Was-ist-das-“ und die Warum-Fragen. Später geht es um die „reflexiven Fragen“, wie die nach Glück, Freiheit, Tod, Gott oder dem Sinn unserer Existenz (vgl. Brüning 1990).
- Will man die Kinder nicht einem allgemeinen, beliebigen Reden überlassen, dann bedarf es der *methodischen* Anleitung. Sie können – auf dem jeweiligen Niveau ihrer kognitiven Entwicklung – lernen, etwas zu benennen, zu beschreiben und zu unterscheiden, etwas zu analysieren, etwas im Zusammenhang zu verstehen, etwas im Dialog zu klären oder Möglichkeiten auszudenken („Gedankenfäden spinnen“, Brüning 2010) (siehe Abschnitt 2.3).
- Möchte man, dass die Kinder als Folge ihrer intellektuellen Auseinandersetzung handlungsfähig werden, dann schaut man mit einem *pragmatischen* Blick auf das Philosophieren. Es geht hier um die Orientierung im Leben, um so zu einer Antwort auf die Frage nach „dem guten Leben“ zu kommen. Die Kant'sche Frage: „Was soll ich tun?“ ist dabei leitend.

Zur Frage, welche Anforderungen die philosophische Bildungsaufgabe an die Erzieherinnen und Lehrer stellt, gibt es verschiedene Ansichten. (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2008, S. 26). U. E. fordert das Philosophieren mit Kindern von ihnen, selbst eine Haltung der Nachdenklich einzunehmen, die Fragen, Erklärungen und Gründe der Kinder ernst zu nehmen, sich nicht als überlegene Wissende, sondern als Dialogpartner in ein Gespräch einzubringen. Nach Martens (2004a, S. 44 ff.) gibt es etwas Gemeinsames in der Haltung zwischen Kindern und Erwachsenen, die philosophieren, nämlich die Ahnung, dass es noch vieles zu verstehen und zu wissen gibt und von daher noch manche Frage gestellt und manch richtige Frage erst noch gefunden werden muss. Die gemeinsamen Merkmale im Philosophie-

ren von Kindern und Erwachsenen bestehen dann im „Nichtwissen, Wissenwollen und Wissensvertrauen“ (Martens 2004a, 52). Die kindlich philosophische Annäherung an die Welt können Erwachsene am besten dadurch unterstützen, dass sie diesen kindlichen Ursprungskern bei sich selbst wieder erinnern, nämlich die Lust am Fragen und Weiterfragen. Den Kindern gegenüber kommt es dann auf das gedankliche und rhetorische Kunststück an, eine Frage möglichst lange offen zu halten, d. h. sie in alle Verästelungen von Gründen und neuen Fragen zu verfolgen (vgl. Sinhart-Pallin 2006, S. 10).

Wir haben die Rolle der Erzieherin oder des Lehrers im philosophischen Diskurs mit Kindern im zweiten Kapitel ausführlicher dargestellt.

1.2 Die philosophische Haltung als Gegenwartsaufgabe

Das sechs Jahre alte Mädchen Günsa (G.) verwickelt im Kindergarten seine Erzieherin (E.) in folgenden Dialog: G.: „Erst ist man klein und dann wird man immer größer. Man wird eine Frau, dann wird man alt und stirbt.“ E.: „Ja.“ G.: „Wer ist denn hier, wenn alle gestorben sind?“ E.: „Es werden ja immer neue Menschen geboren. Andere Menschen sterben und es werden wieder neue geboren.“ G.: „Meine Oma ist alt. Ich hab’ Angst, dass meine Oma stirbt. Sie soll nicht sterben. Ich will auch nicht sterben.“ Und: „Wenn man tot ist, wird man dann ein Engel?“ Diese Fragen des Kindes entspringen einer elementaren Erfahrung. Sein Vater wurde in Kurdistan erschossen. Es will nicht einfach über die Tatsache des Todes reden, sondern sucht in der Spanne zwischen seinem eigenen jungen Leben und dem tatsächlichen oder potenziellen Tod naher Verwandter eine Orientierung für sich selbst. In einer Mischung aus staunender Neugier und Trostsuche will es wissen, was nach dem Tode kommt. Ein philosophischer Denkhorizont entsteht, und zwar auf zwei Ebenen: einer individuellen der persönlichen Erfahrung, die zum Ausgangspunkt wird, und einer Ebene des kollektiven Wissens, dass Menschen sterbliche Wesen sind. Mit seinen Gedanken ist das kleine Mädchen auf dem Pfad des Philosophierens, bei dem es sich, wie der Philosoph Karl Jaspers (1883-1969) es ausdrückte, „um das Ganze des Seins, das den Menschen als Menschen angeht [...]“ handelt (2010, S. 10). Darin liegt seine zentrale Bedeutung.

Fragen und Themen, die „den Menschen als Menschen“ angehen, stehen oft in einem größeren gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang und sind von grundlegender Bedeutung für das Zusammenleben. Die UNESCO hat deshalb im Jahre 2005 den Welttag der Philosophie ausgerufen. Angesichts des Ringens um Menschenrechte und Demokratie sei es nötig, Werte und Grundlagen des demokratischen Zusammenlebens dauernd zu reflektieren (van Ackeren/Müller 2011). Da Bildungsqualität und nachhaltige Entwicklung eine „Zukunftsaufgabe für die Menschheit“ seien, fördert die Deutsche UNESCO Kommission (2008) das Philosophieren mit Kindern.

Offensichtlich kommt also die Bedeutung der Philosophie u. a. darin zum Ausdruck, dass sie eine lebendige Verbindung zur Gegenwart hat und sich gegenüber den Problemen der Zeit öffentlich präsent zeigt. Immer gibt es gesellschaftliche Risiken, Krisen und Brüche. Gerade im Hinblick auf solche heutigen Unsicherheiten wie Klimawandel, Lebensverlängerung (demographischer Wandel), künstlicher Eingriff in das Leben selbst (Gentechnologie, PID etc.) oder die Verbreitung der Informationstechnologien ist die Antwort auf die Fragen, wie wir leben wollen, was für uns überhaupt Leben bedeutet

eine philosophische Herausforderung. Philosophie hätte nicht nur Angebote für Erklärungen zu machen, sondern auch die Menschen einzuladen, selbst über grundlegende Fragen nachzudenken. Das kann bereits im Kindergarten beginnen.

Philosophie ist heute in etliche Teilgebiete (z. B. Ethik, Anthropologie) gegliedert bzw. in diversen Ansätzen präsent. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich mit *zentralen Sinnfragen* des Lebens beschäftigen. Die Bedeutung der Philosophie besteht nun einerseits darin, dass sie sich solchen grundlegenden Fragen zuwendet; andererseits darin, dass sie sich diesen Fragen auf eine bestimmte Weise stellt. Das soll nachfolgend genauer erläutert werden:

1. Wer philosophiert, hat eine **fragende Haltung** zur Welt. Die Frage ist das Eingangstor zum Reich der Kenntnis und der Erkenntnis. Wer fragt, hat eine kritische Distanz den Erscheinungen und Behauptungen gegenüber und will etwas genauer verstehen. Insofern hat die Frage gleichsam eine emanzipatorische Funktion, denn sie führt hinter die Vorderfront der Behauptungen und kann spezielle Interessen entlarven. Fragen spielen also eine erkenntnisleitende und befreiende Rolle. Allerdings gibt es „keine typisch philosophischen Fragen“, wie der Philosophiedidaktiker Ekkehard Martens hervorhebt, sondern nur Fragen, die durch eine bestimmte „Haltung und Methode zu philosophischen Fragen werden können“ (2004a, S. 13). Wie kommt man zu einer fragend kritischen Haltung? Sie entsteht durch „Neugier und Offenheit, sich neuen Einsichten und Argumenten zu öffnen, Irritationen zu ertragen [und] mit vorläufigen Antworten zu leben [...]“ (Martens 2004a, S. 12). Ansatzpunkt dafür ist häufig das Gefühl oder die Idee, es könnte auch ganz anders sein. Man *zweifelt* also zunächst daran, dass das, was man wahrnimmt, weiß und bisher verstanden hat, richtig ist. Schon der französische Philosoph René Descartes (1596 – 1650), Begründer der neuzeitlichen Philosophie, sah im Zweifel eine wesentliche Haltung des denkenden Menschen. Descartes untersuchte die Frage, wie er Vertrauen in die Vernunft gewinnen, was er also sicher wissen könne.

Für den modernen Menschen ist das Fragen insofern konstitutiv, als von ihm im Labyrinth von Meinungen, Interessen und Informationen Urteilsfähigkeit und demokratische Teilhabe erwartet werden. So müsste man heute zum Beispiel fragen, ob man dem im Internet verbreiteten Wissen trauen darf und welchen Status es für die eigene Erkenntnis haben kann. Für einen Nutzer des sozialen Netzwerkes Facebook würde der Zweifel daran ansetzen, ob jene Personen, die über eine Verlinkung auf ihrer persönlichen Profildatei auftauchen und als Freund hinzugefügt werden können, wirklich Freunde sind. Was ist ein Freund? Was ist Freundschaft? Kann solche Freundschaft

auch den Boden für gemeinsames Handeln bereiten? Beginnt man, diese Frage in ihrer ganzen Dimension zu erfassen und hinter der Eingangsfrage noch weitere Fragen zu entdecken, nimmt man die spezifische Haltung ein, die zur Klärung eines Begriffs von grundlegender menschlicher Bedeutung führt. Es handelt sich dabei um so allgemeine Fragen wie die nach dem Wissen, nach Wahrheit, Existenz, Verantwortung, Freiheit, Gut und Böse usw. (vgl. Bieri 2006, S. 154), Solche Fragen begegnen allen Menschen. Schon Kinder im vorschulischen Alter wollen wissen, was gut und böse, was gerecht und was wahr ist. Für sie ist das *Weiterfragen* eine natürliche, oft eine spielerische Angelegenheit. Darin haben das kindliche In-die-Weltgehen und die philosophische Lebensform eine Gemeinsamkeit.

2. Wenn man eine Frage gestellt hat, geht man auf die Suche nach ihrer Beantwortung. Fragen von philosophischer Art erfordern, dass man sich ihnen durch **Denken** nähert, um aus einer dann durchdachten Antwort eventuell ein Handeln abzuleiten. Philosophische Reflexion hat den Anspruch, von Vernunft bestimmt zu sein. *Vernünftig* sind solche Überlegungen, die plausibel begründet und logisch hergeleitet sind.¹ Denn Urteile sollen nicht nur vermittelbar und nachvollziehbar sein, sondern auch zu einer Einsicht führen. Das Denken soll dem bloßen Vermuten, Meinen oder Glauben ein Ende setzen. Wenn Logik der Maßstab ist, dann spielen auch Widersprüche eine wesentliche Rolle – sei es, weil man den Widerspruch beseitigen will und kann, sei es, weil man erkennt, dass der Widerspruch unauflösbar ist (Aporie) und Ambivalenzen (oder moralische Dilemmata) zum Menschen dazugehören.

Aber wir durchdenken existenzielle Fragen nicht nur mit logischer Rationalität. Das Denken steht immer auch in einem engen Zusammenhang zum Gefühl (das Descartes noch ausschließen wollte) – vor allem in der Entwicklung des Denkens bei Kindern. Unsere Urteile unterliegen oft emotionalen Bewertungen. So beurteilen wir die Frage danach, was gerecht ist, nicht nur logisch, sondern auch von einem bestimmten Standpunkt sowie einer emotionalen Betroffenheit aus. In der Psychologie kennt man deshalb neben anderen Formen sowohl die kognitiv formale als auch die emotionale Intelligenz, d. h. die Fähigkeit, andere zu verstehen, sich in andere einzufühlen oder eigene Gefühle bewusst zu erleben und zu steuern. Zum Denken gehört es, dass wir – um noch einmal das Beispiel der Gerechtigkeit aufzugreifen – eine Idee haben. Die Idee der Gerechtigkeit ist zunächst eine Annah-

¹ Als Beispiel für eine Übung im präzisen begrifflich-analytischen Denken wird gern das schon in der Antike benutzte Schiff des Theseus angeführt, in dem es um die Frage der Identität geht. Wir können hier nur auf die Literatur verweisen: Matthews 1993, Martens 2004a

me (These), die durch präzises Denken, d. h. durch „nähere Begriffsklärung und Begründungen“ (Martens 2004a, S. 53) bearbeitet werden soll. Als Erwachsener ist man vielleicht schon in seiner Vorstellung von Gerechtigkeit eher festgelegt, Kinder haben oft noch viele Ideen. Die philosophische Auseinandersetzung soll dazu dienen, Klarheit zu bekommen oder – wie Immanuel Kant (1786) es ausdrückte – „sich im Denken [zu] orientieren“. Dabei führt erst das *eigene* Denken, nämlich der „Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen“ zu einer aufgeklärten Haltung. Es liegt auf der Hand, dass in einer Demokratie, die als *Partizipation* an Entscheidungen schon im Kindergarten geübt wird, die Maxime des Selbstdenkens die Richtschnur für das an Aufklärung interessierte Handeln sein muss.

3. Doch wie kommt das philosophische Denken zu einer Einsicht? Nicht, indem es sich in die Abgeschlossenheit der Studierstube zurückzieht. Es entzündet sich vielmehr an der wahrgenommenen menschlichen sowie dinglich-materiellen Umwelt, mit der es in Interaktion tritt. Dieses in Interaktion gebetete Denken braucht und sucht einen Ausdruck; das Medium dafür ist die *Sprache* oder weiter gefasst die **Kommunikation**. Philosophieren heißt dann, das, was man denkt, in einen genauen Ausdruck, in eine präzise Formulierung zu überführen und mitteilbar zu machen. Dies gelingt umso besser, je mehr man sich inhaltlich-*argumentativ* in sein in Frage stehendes Thema versenkt hat. Somit ist wesentlicher Teil der reflektierend philosophischen Beschäftigung mit einer Frage die Arbeit an Form, Inhalt und Strategie von Argumenten, denn die „Grenze meiner Sprache ist die Grenze meiner Welt“ (Ludwig Wittgenstein, 1889-1951). Mittels Sprache kann das Denken aber auch selbst zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden.

Die klassische, bewährte Form der Kommunikation ist der *Dialog*. Bekanntlich war es Sokrates (und später sein Schüler Platon), der nicht schriftlich, sondern nur verbal in Dialogen philosophiert hat. Diese kommunikative Form folgt der Einsicht, dass man am ehesten Fortschritte beim Erkenntnisgewinn macht, wenn man sich in eine Gemeinschaft („Philosophengemeinschaft“, Freese 1989) mit ähnlich Interessierten begibt. Zumindest ist dies die pädagogisch optimistische Zielperspektive, denn nicht jedes philosophische Gespräch¹ mündet in einen geordneten Dialog. Pädagogisch betrachtet ist Philosophieren ein probates Übungsfeld für eine argumentative Auseinander-

¹ Der Philosoph Herbert Schnädelbach unterscheidet Gespräch, Dialog und Diskurs. Für ihn ist Philosophie ein *Gespräch*, da Philosophieren - pendelnd zwischen Wissenschaft und interessiertem Publikum – darin bestehe, *im* Gespräch zu sein, „und zwar in eine Richtung, über die niemand allein bestimmen kann, weil die sich als Resultante aus unserem Tun und Lassen erst ergibt“. (Schnädelbach 2002, S. 7)

setzung. Da hier nur die Überzeugungskraft des Wortes bzw. die sachliche Plausibilität der Argumente gilt, ist jedes dogmatische Behaupten fehl am Platz. Dies setzt ein genaues Zuhören bzw. Verstehen und die Bereitschaft zur Empathie nicht nur voraus, es übt diese auch. Dialogisch philosophieren kann man letztlich nur vermöge der Toleranz gegenüber dem Anderen. Was hier vorausgesetzt wird, ist zugleich Wirkung der argumentativen Praxis: Der amerikanische Evolutionspsychologe Steven Pinker hat in seiner Untersuchung über die Gewaltgeschichte der Menschheit die überraschende Entdeckung gemacht, dass die Gewalt zwischen den Menschen abgenommen hat. Einen wesentlichen Grund dafür sieht er in der „Ausbreitung der Vernunft“, die sich in der „Kunst des Abwägens und Argumentierens“ dokumentiert. Sie spiele eine ebenso große Rolle wie die Fähigkeit zur Empathie (Pinker 2011). Das heißt, dass die Fähigkeit zum rationalen, von Empathie getragenen Dialog, wie beim Philosophieren üblich, die Toleranz unter den Menschen und damit einen gewaltlosen Umgang miteinander befördert.

4. Eine grundlegende gesellschaftliche sowie pädagogische Bedeutung kommt der Philosophie im Hinblick auf die **ethische Orientierung** der Menschen zu. Es geht dabei um die Frage, wie wir unter den gegebenen Verhältnissen (also auch den Risiken) leben *sollen* (normativer Aspekt) und wie wir in Zukunft leben *wollen* (eudämonistischer Aspekt). Gerade diese ethische Orientierung der Glücks- und Sinnsuche ist ein starkes Motiv für das Philosophieren (mit Kindern), bringt sich darin doch der Mensch als Subjekt hervor. Dabei wird angenommen, dass er einen freien Willen hat, der ihn nicht nur in die Lage versetzt, der jeweiligen Situation sittlich angemessen zu urteilen und zu handeln, sondern darüber hinaus zu bestimmen, an welchen *Werten* er sein Leben ausrichten bzw. durch welche Werte er sich selbst hervorbringen will. Auf Werturteilsfähigkeit also ist der Mensch in der pluralen Moderne angewiesen, da es keine Instanz gibt, die ihm die Entscheidung abnimmt. Werte sind immer schon da, aber sie müssen entdeckt, entschieden und gelebt werden (vgl. von Hentig 2001). Sie sind auch nicht einfach eine Sache der Gesinnung, sondern realisieren sich in gelebten Tugenden, überzeugen also erst durch praktisches Tun. Allerdings stößt man dabei auf die Schwierigkeit, dass Werte nicht ein eindeutiges Handeln vorgeben. Sie müssen interpretiert und im Kontext von Situationen verstanden werden. Das wird z. B. klar, wenn man sich bewusst wird, wie wir mit Wahrheit und Lüge umgehen. Es kann sehr wohl richtig und moralisch angemessen sein, zu lügen, obwohl man ja weiß, dass man die Wahrheit sagen soll. Ein „Wertediskurs“ kann hier die probate philosophische Methode sein, Entscheidungen und vor allem Maßstäbe zu finden (vgl. Standop 2005). Als ein Maßstab

ist die Frage leitend, was wir mit unserem Handeln *verantworten* können. Praktisch zeigt sich Verantwortung darin, wie wir z. B. mit Wahrheit und Lüge, mit Medien oder Tieren umgehen oder in der Art, wie wir produzieren, Maschinen einsetzen, Städte und Infrastruktureinrichtungen anlegen oder Entscheidungen in Betrieben fällen. Bei der Suche nach ethischen Maßstäben geht es darüber hinaus darum herauszufinden, worin der Inhalt des Lebens besteht, denn es „ist die Frage nach dem Sinn, die moderne Menschen im wachsenden Maße umtreibt“, stellt der Philosoph Wilhelm Schmid fest. Sinn, schreibt Schmid weiter, bestehe in der Erfahrung von „Zusammenhang“ und der Erkenntnis, dass dieser Zusammenhang „stimmig“ ist (2007, S. 45-47). Die Arbeit am Sinn ist eine individuelle und kollektive Aufgabe des Menschen in der Moderne, insbesondere für die Erziehung, denn diese ist „grundsätzlich auf etwas ‚Wertvolles‘ gerichtet“ (Standop 2005, S. 71). Sie fügt sich ein in Kants Frage: Was kann ich hoffen?

5. Philosophie heißt (wie schon erwähnt) Liebe zum Wissen bzw. Liebe zur Weisheit. Darin sind Philosophie und **Bildung** verbunden, nämlich in einer emphatischen Hinwendung zum „Weltwissen“, ein Wissen, das einerseits aufklären soll über die ungeklärten Fragen, vielleicht über das, was bei manchen Zeitgenossen „Weltverwunderung“ auslöst (Dieckmann 2008) angesichts beispielsweise der astronomischen Entdeckungen ebenso wie über die Phänomene der Wirklichkeit hier auf Erden, die ja Kinder oft genug in Staunen versetzen. Andererseits ist es ein verstehendes Wissen, das Zusammenhänge und Sinn rekonstruieren und deuten will, kurz: das „erkennt, was die Welt im Innersten zusammenhält“ (Goethe im *Faust*). Die Quelle des Wissens kann sowohl die Wissenschaft als auch ein „Lebenwissen“ sein, das heißt „ein Wissen vom Leben und fürs Leben“, das sich in der *Kunst* zu leben entfaltet (Schmid 1998, S. 298). Es kann sich insofern in der Praxis niederschlagen, als daraus eine Haltung der Verantwortung fürs Leben erwächst, die z. B. in einem Einsatz für Bürger- und Menschenrechte mündet. Philosophieren kann insofern einen „Beitrag zum gelingenden individuellen oder gesellschaftlichen Leben leisten“ (van Ackeren/Müller 2011, S. 31). Im Wissenwollen koinzidieren also Philosophie und Bildung; mehr noch, Philosophie ist ein Bildungsauftrag eingeschrieben. Was wäre eine Philosophie der Aufklärung ohne eine aufgeklärte Person? Wie kann sich jemand als aufgeklärte Person hervorbringen ohne eine Philosophie der Aufklärung? Wozu einen sokratischen Dialog inszenieren, wenn nicht am Ende eine Erkenntnis stünde, die das Verständnis von der Wirklichkeit vertieft? Wenn Philosophieren im sprachgenauen analytischen Denken und kritischen Argumentieren besteht, dann ergänzt sie sich mit der Aufgabe der Bildung in-

sofern, als diese „die Fähigkeiten des Wissens, des Verstehens, der Kritik, der Aneignung von Wirklichkeit und eine die Weltzusammenhänge durchdringende Einstellung beschreiben, systematisieren und vermitteln“ will (Sinhart-Pallin 2010). Dabei ist Bildung ebenso vernunftbestimmt wie Philosophie.

1.3 Philosophieren mit Kindern aus entwicklungspsychologischer und neurobiologischer Sicht

Kindheit ist bestimmt von Veränderung. Spielend, lernend und sich entwickelnd wandelt ein Kind sein Können, seine Kenntnisse und seine Identität. So antwortet der 5-jährige Michel auf die Frage nach dem Glück: „Menschen sieht man nicht immer an, dass sie glücklich sind.“ Und der 8-jährige Frederick: „Man kann auch glücklich sein, ohne es zu wissen.“¹ Die Antworten drücken deutliche Entwicklungsunterschiede aus. Während Michels Antwort von Anschauung bestimmt ist, erkennt man in Fredericks eine Selbstreflexion, die sich schon auf zwei Wirklichkeitsebenen bewegt. In welchem Zusammenhang steht nun das Philosophieren der Kinder mit ihrer Entwicklung?

Wir wollen diese Frage in Hinblick auf einige entwicklungspsychologische Aspekte aufgreifen. Der Zeitraum, den wir hier betrachten, umfasst das Vorschul- und Grundschulalter – in Begriffen des Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896 – 1980) - die Phase des *anschaulichen (voroperativen) Denkens* (3. bis ca. 7. Lebensjahr) und die Phase der *konkreten Operationen* (6./7. bis 10./11. Lebensjahr).

Kognitive Entwicklung

Der englische Philosoph John Locke (2000) wusste bereits, dass man Kinder bei der Erörterung einer Frage mit „Vernunftgründen“ erreichen kann. Wie kommt es dazu?

Die kognitive Entwicklung bezeichnet das Denken und Urteilen. Sie beginnt mit der Geburt und endet im späten Erwachsenenalter. Eine der bedeutendsten Erkenntnisse der Neurobiologie ist die Tatsache, dass unser Gehirn ein sich ständig neu vernetzendes und strukturierendes Organ ist. Man nennt das die „*Neuroplastizität*“ des Gehirns, d. h. es unterliegt einer „beständigen erfahrungsabhängigen Umorganisation“ (Spitzer 2011, S. 106). Erfahrungsabhängig heißt, dass das, was im Gehirn abgebildet wird, auf *Interaktion* zwischen Mensch und Umwelt beruht. Bei Kindern ist dieser neuronale Zustand der Plastizität sehr viel stärker ausgeprägt als bei Erwachsenen. In einem Teil des Gehirns zeigt sich diese Plastizität besonders bedeutsam: dem *präfrontalen Kortex*, dem, wie die amerikanische Entwick-

¹ In: Brüning (Hrsg.) 2008, S. 80, 81

lungspsychologin Alison Gopnik (2011, S. 20) erklärt, die „hochentwickelten Anlagen zum Denken, Planen und Kontrollieren“ zugeordnet werden. In diesem Areal ist die Anzahl der neuronalen Bahnen bei Kindern sehr hoch (hohe „Konnektivität“), ehe sie sich im Erwachsenenalter in geringerer Zahl verstetigt haben. Die Folge ist, dass der Mensch in dieser Phase der Hirnentwicklung sehr viel offener ist, gedanklich auch weniger strukturiert und zunächst weniger analytisch ausgerichtet.

Die Offenheit ist die Chance für ein äußerst flexibles Denken der Kinder. Sie sind, wie Gopnik hervorhebt, sehr lernfähig und können sich vieles, auch sehr Divergierendes vorstellen – was etwa dem kreativen Prozess eines Künstlers entspricht. Das kann man bei Vorschulkindern sehr gut am Symbolspiel beobachten. Ihr enormes Vorstellungsvermögen erlaubt es ihnen, „kontrafaktisch“, d. h. spekulativ zu denken¹. „Kontrafaktizität beschreibt das ‚Wäre-Hätte-Könnte‘ des Lebens.“ (Gopnik a.a.O., 94) Es handelt sich also um die Fähigkeit, jenseits der Realität Modelle spielerisch gegen die Wirklichkeit zu entwerfen.

Diese kognitive Ausstattung korrespondiert mit der Kompetenz der Kinder, etwas vorwegnehmen zu können (*antizipatorisches Denken*) oder etwas aus anderer *Perspektive* zu sehen, was Helene Bork (1975, in Mietzel 2002, S. 189 ff.) im Anschluss an Piagets *Drei-Berge-Problem* nachgewiesen hat. Kinder sind schon im Vorschulalter in der Lage, das Gefühlsleben am Gesichtsausdruck ihres Gegenüber abzulesen (Mietzel 2002, S. 191) und sich daraufhin in andere gedanklich hineinzusetzen, was beim philosophischen Gespräch in der Methode des „fremden Blicks“ genutzt wird. Im Grundschulalter ist diese für eine dialogische Problembetrachtung wichtige Kompetenz der *Empathie* ausgeprägter, da die Kinder Operationen zur Reversibilität (Umkehrbarkeit) vornehmen können und Handlungsmotivationen aus der Perspektive eines Anderen (*Perspektivwechsel*) erkennen können. In einem philosophischen Gespräch (einem *Diskurs*) ist genau diese Aufgabe wesentlich. Der Philosoph Immanuel Kant hat darin ein Qualitätsmerkmal des philosophischen Denkens gesehen und deshalb die Regel aufgestellt, dass man nicht nur *selber*, sondern sich auch „an die Stelle jedes anderen denken“ möge (1964, S. 549).

Die Fähigkeit zur Kontrafaktizität heißt aber nicht, dass nicht schon kleine Kinder gut zwischen Realität und Fiktion unterscheiden könnten, was in etlichen Studien nachgewiesen worden ist. Anders als Piaget glaubte, sind sie auch schon zu einem Denken im Ursache-Wirkungs-Zusammenhang (*Kau-*

¹ Beispiel siehe Kapitel 4.