

Silke Pfeiffer

**Philosophieren in der Grundschule?  
Versuch der Fundierung eines  
neuen Unterrichtsfaches**

Pädagogische Schriften Band 11

Copyright © 2002 Edition Ruprecht Dr. Reinhilde Ruprecht e. K.  
ISBN: 978-3-89744-195-8

**Silke Pfeiffer**

## **Philosophieren in der Grundschule?**

**Versuch der Fundierung eines neuen Unterrichtsfaches**



Erziehungswissenschaften/  
Grundschulpädagogik

**Philosophieren in der Grundschule?**  
**Versuch der Fundierung eines neuen Unterrichtsfaches**

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der

Philosophischen Fakultät  
der Universität Rostock

vorgelegt von  
Silke Pfeiffer  
aus Rostock  
2001



— **DUEHRKOHPP & RADICKE** —  
Wissenschaftliche Publikationen auf Datenträger

Göttingen 2002

## **Gliederung der Arbeit**

<b>Zielstellung und Aufbau der Arbeit</b>	<b>Seite 4</b>
<b>1. Zur Geschichte der Kinderphilosophie</b>	<b>7</b>
1.1. Konzeptionen des Philosophierens mit Kindern	7
1.2. Neuere Überlegungen zu entwicklungspsychologischen Aspekten - Können Kinder philosophieren? Sollen Kinder philosophieren?	26
1.3. „Philosophieren mit Kindern“ in der Grundschule in Mecklenburg- Vorpommern im Vergleich zu anderen Modellen	40
<b>2. „Philosophieren mit Kindern“ als Beitrag zur allgemeinen und grundlegenden Bil-     dung von Grundschulkindern</b>	<b>62</b>
2.1. Der Zusammenhang von Bildungs- und Philosophieverständnis	62
2.2. „Philosophieren mit Kindern als durchgängiges Unterrichtsprinzip“ und die eigenständige Leistung eines Grundschulfaches „Philosophieren mit Kindern“	67
2.3. Philosophieren als „Ersatz“ für den Religionsunterricht?	74
2.4. Werte und Normen im „Philosophieren mit Kindern“	79
2.5. Verlaufsformen des Unterrichts im Philosophieren	84
2.6. Zur Problematik der Leistungsbeurteilung beim „Philosophieren mit Kindern“	91
<b>3. Unterricht im Philosophieren:     Lehrerinnenmeinungen - Kindererwartungen - Probleme der Umsetzung     in der schulischen Praxis</b>	<b>100</b>
3.1. Zur Motivation der Lehrerinnen und Grundschulkindern	100
3.1.1. Die Motivation von Lehrerinnen, eine Zusatzqualifikation für das Fach „Philosophieren mit Kindern“ zu erwerben	100
3.1.2. Warum sich Kinder für das „Ersatzfach“ „Philosophieren mit Kindern“ entscheiden	103
3.1.3. Warum sich Kinder für das Fach „Religion“ entscheiden	105
3.2. Die Rolle der Frage beim „Philosophieren mit Kindern“	106
3.2.1. Von der Lehrerfrage zu den Fragen der Kinder	106

3.2.2. Zum Verständnis von Kinderfragen	110
3.2.3. Die Bedeutsamkeit ausgewählter Fragen für Lehrerinnen und für Kinder	118
3.2.4. Der Zusammenhang von inhaltlicher Deutung und der Bedeutsamkeit von Fragen	122
3.3. Die Reflexion des Unterrichts im Philosophieren aus Sicht von Lehrerinnen und Grundschulkindern	126
3.3.1. Die Lehrerinnenperspektive	126
3.3.2. Die Perspektive von Grundschulkindern	133
3.4. Schwierigkeiten der Umsetzung - Untersuchung dreier Unterrichtsstunden zum Thema „Glück“	135
3.4.1. „Glück“ als Thema in der philosophischen Tradition	135
3.4.2. Philosophieren über das Glück anhand eines Kinderbuches (1. Stunde)	141
3.4.2.1. Beschreibung des Kontextes der Unterrichtsstunde	142
3.4.2.2. Die Untersuchungsmethode	145
3.4.2.3. Betrachtungen zu der in der Unterrichtsstunde im Mittelpunkt stehenden Geschichte	147
3.4.2.4. Analyse und Interpretation des Unterrichtsprotokolls	148
3.4.2.5. Schlussfolgerungen	156
3.4.3. Philosophieren über das Glück anhand eines Märchens (2. Stunde)	158
3.4.3.1. Beschreibung des Kontextes der Unterrichtsstunde	159
3.4.3.2. „Wie würdet ihr handeln, wenn ihr einen Klumpen Gold bekommen hättet?“	161
3.4.3.3. Interpretation des Märchens „Hans im Glück“	162
3.4.3.4. Nachbetrachtung	164
3.4.4. „Hans im Glück“ - ein anderer Zugang? (3.Stunde)	164
3.4.4.1. Beschreibung des Kontextes der Unterrichtsstunde	165
3.4.4.2. Das philosophische Gespräch	165
3.4.4.3. Ausblick	166
3.4.5. Fazit der drei untersuchten Stunden	167
<b>4. Das Unterrichtsgespräch im Philosophieunterricht</b>	<b>169</b>
4.1. Gesprächs- und Introspektionsfähigkeit als Voraussetzung und zentrales Ziel des „Philosophierens mit Kindern“	169
4.1.1. Themen und Denkwege der Kinder und die Rolle der Erwachsenen	171
4.1.2. Konsequenzen für das „Philosophieren mit Kindern“	173

4.2. Drei das Lehren betreffende Dilemmata und ihre Lösung im Gespräch	175
4.3. Gesprächsformen	180
4.4. Der Aufbau des Gesprächsgegenstandes in verschiedenen Gesprächsformen beim „Philosophieren mit Kindern“	182
4.4.1. Das informierende Gespräch	182
4.4.2. Das unterhaltende Gespräch	183
4.4.3. Das reflexive Gespräch	185
4.4.4. Das vorrationale Gespräch	188
4.4.5. Das sokratische Gespräch	190
4.4.6. Das Streitgespräch	195
4.5. Gespräche in Verbindung mit anderen methodischen Formen	198
4.5.1. Philosophieren über Geschichten	198
4.5.2. Produktionsorientierte Verfahren	202
4.5.3. Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung im Spiel	213
4.5.4. Schöpferisches Gestalten und Deuten von Bildern	225
4.5.5. Zur Arbeit an Begriffen	231
4.5.6. Zur Problematik der Gedankenexperimente	234
<b>5. Die Ausbildung der Philosophielehrerinnen für die Grundschule am Beispiel Mecklenburg-Vorpommern</b>	<b>238</b>
5.1. Organisatorische Rahmenbedingungen	239
5.2. Inhalte und Methoden der Ausbildung	240
5.3. Schlussfolgerungen	244
<b>6. Die Rahmenrichtlinien für das Fach „Philosophieren mit Kindern“ in der Grundschule - Vorschläge für die Überarbeitung</b>	<b>245</b>
<b>7. Ausblick</b>	<b>255</b>
<b>8. Bibliographie</b>	<b>257</b>
<b>9. Anhang</b>	<b>265</b>



## Zielstellung und Aufbau der Arbeit

Das Philosophieren mit Kindern ist heute im erziehungswissenschaftlichen Diskurs so populär wie nie zuvor. Eine immer komplizierter werdende Welt mit grenzenlos erscheinenden Möglichkeiten, daraus resultierenden Chancen und Gefahren sowie der zunehmende Verlust verbindlicher Werte in unserer Gesellschaft werden als Gründe dafür benannt. Dem Philosophieren wird die Aufgabe zugewiesen, bei der Suche nach Orientierung in der Welt und im eigenen Denken und Fühlen zu helfen. In den letzten Jahren wurden in zahlreichen Ländern, u. a. in Österreich, in den Niederlanden und in den USA, Gesellschaften und Institute für Kinderphilosophie gegründet. Das Philosophieren mit Kindern hat Einzug gehalten in Kindergärten und Schulen, in Freizeiteinrichtungen und Beratungsstellen.<sup>1</sup> Und nicht nur in Mecklenburg-Vorpommern, sondern auch auf Hawaii ist Philosophieren ein Grundschulfach.<sup>2</sup>

Die vielfältigen Konzeptionen des Philosophierens mit Kindern weltweit, wie sie vor allem in den letzten dreißig Jahren entwickelt wurden, zeugen von einer differenzierten Auseinandersetzung mit Fragen der Zielstellung und methodischen Umsetzung des Philosophierens (vgl. ENGELHART 1997). Allerdings sind die meisten dieser Konzepte nicht als Unterrichtskonzeptionen gedacht. Die Tatsache, dass in Mecklenburg-Vorpommern bereits ein vorläufiger Rahmenplan Ziele, Inhalte und Methoden des Faches „Philosophieren mit Kindern“ in der Grundschule ausweist, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass es bislang keine empirische Basis für wissenschaftliche Untersuchungen auf diesem Gebiet gab. Eine breite, möglicherweise auch kontroverse Auseinandersetzung um konzeptionelle Grundlagen des neuen Grundschulfaches hat es im Vorfeld der Einführung des Faches nicht gegeben.<sup>3</sup> Die nachfolgenden Untersuchungen sollen ausgehend von kinderphilosophischen, allgemeindidaktischen und nicht zuletzt unterrichtspraktischen Überlegungen zu Diskussionen über kinderphilosophische Fragen im Kontext von Schule und Unterricht herausfordern.

---

<sup>1</sup> Beispiele dafür sind „Die österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie“ und das von Daniela Camhy geleitete Institut für Kinderphilosophie in Graz, das „Centrum voor Kinderfilosofi“ in den Niederlanden, das Karel van der Leeuw und Berrie Heesen wesentlich mitgestaltet haben, und das von Lipman geleitete „Institute For The Advancement of Philosophy For Children“.

<sup>2</sup> Die Erziehungswissenschaftlerin Doris Daurer schildert in ihrem Buch „Staunen, Zweifeln, Betroffensein“ eine Methode, die sie bei ihrem Mentor Dr. Jackson auf Hawaii entdeckte. Sie beschreibt, wie Grundschul- und Kindergartenkinder in verschiedenen Unterrichtseinheiten und Kursen über ihre Wahrnehmungen von Welt philosophieren.

<sup>3</sup> Dieses ist um so bedauerlicher, da es mit dem nach dem Zusammenbruch des politischen Systems der DDR 1989 eingeführten Lebenskundeunterricht in Berlin und dem Ethikunterricht, der auf eine mehr als zwanzigjährige Geschichte zurückblicken kann, durchaus verwandte Grundschulfächer mit entsprechenden theoretischen Grundlagen und praktischen Unterrichtserfahrungen gibt.

Es ist im Rahmen dieser Arbeit jedoch weder möglich noch beabsichtigt, einen vollständigen Überblick über alle bereits existierenden Projekte zu geben. Vielmehr sollen einige Aspekte, die für das Philosophieren in dem neu zu etablierenden Grundschulfach „Philosophieren mit Kindern“ in Mecklenburg-Vorpommern von Bedeutung sind, herausgestellt werden. Ausgehend von der Grundüberzeugung, dass das Nachdenken mit Kindern über Sinn- und Wertfragen grundsätzlich von großer, vielleicht sogar von zunehmender Bedeutung ist, geht es in den ersten beiden Kapiteln dieser Arbeit um Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit Unterricht im Philosophieren mit Kindern möglich und sinnvoll ist. Dabei stützt sich die Argumentation auf ausgewählte Positionen von Fachphilosophen, Philosophiedidaktikern und Erziehungswissenschaftlern, die das Philosophieren mit Kindern im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontext thematisiert haben. Die anschließende Darstellung und Problematisierung des vorläufigen Rahmenplanes soll den Bogen zur schulischen Praxis des „Philosophierens mit Kindern“ in der Grundschule spannen und gleichzeitig verdeutlichen, welche konzeptionellen Vorannahmen Unterricht und Ausbildung der Lehrenden mitbestimmen. Diese Intention wird durch den Vergleich mit den alternativen Modellen Lebenskunde und Ethik und mit dem Religionsunterricht unterstützt. Dabei geht es um die Entwicklung folgender Fragen:

Welches Philosophieverständnis kann dem Unterrichtsfach „Philosophieren mit Kindern“ als Orientierung dienen?

Welchen Beitrag leistet das Philosophieren zur allgemeinen und grundlegenden Bildung und Erziehung?

Welche besonderen Möglichkeiten eröffnet das Unterrichtsfach „Philosophieren mit Kindern“?

Ist das Philosophieren im Unterricht planbar und zensierbar?

Im dritten Kapitel werden erste empirische Befunde aus der schulischen Praxis dargestellt, die Ergebnis von Befragungen und Analysen des Unterrichts im „Philosophieren mit Kindern“ sind.

Dabei ist das Forschungsinteresse gerichtet:

- auf Fragen der Motivation bei Lehrerinnen und bei Grundschulkindern

- auf Frageintentionen von Lehrerinnen und Kindern im Grundschulalter
- auf die Reflexion von Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und aus Sicht der Kinder
- auf die Analyse einzelner Unterrichtsstunden.

Im Mittelpunkt des vierten Kapitels steht das Unterrichtsgespräch als Basismethode im Philosophieren. Es werden sechs Gesprächsformen vorgestellt, die für das „Philosophieren mit Kindern“ von großer Bedeutung sind. Darüber hinaus werden weitere Methoden des Philosophierens an praktischen Beispielen aus der Grundschule veranschaulicht.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, welche organisatorischen Rahmenbedingungen, welche Inhalte und Methoden die Ausbildung der Lehrkräfte für das Fach „Philosophieren mit Kindern“ sinnvoll strukturieren können.

Im sechsten Kapitel werden konzeptionelle Vorschläge, die sich auf die vorläufigen Rahmenrichtlinien für das Fach beziehen, zusammengefasst.

Abschließend werden im siebenten Kapitel einige offene Fragen formuliert, die weiterer theoretischer und empirischer Forschung bedürfen.

Diese Arbeit beabsichtigt nicht, eine systematische und vollständige fachdidaktische Theorie eines bereits seit längerem erprobten Projekts vorzulegen. Vielmehr geht es darum, in Auswertung der Erfahrungen der letzten drei Jahre in Schule und Ausbildung grundsätzlich darüber nachzudenken, worum es beim Unterricht im „Philosophieren mit Kindern“ überhaupt gehen kann und worum nicht.

In den Grundschulen sind in überwiegender Zahl Lehrerinnen tätig. Daher wird für die Bezeichnung aller Lehrenden in dieser Arbeit das feminine grammatische Geschlecht verwendet, wobei die wenigen männlichen Kollegen selbstverständlich immer mit eingeschlossen sind. Die Bezeichnung „Kinder“ für die Schülerinnen und Schüler im „Philosophieren mit Kindern“ folgt dem Namen des Faches.

## **1. Zur Geschichte der Kinderphilosophie**

Unter dem Namen der Kinderphilosophie haben sich in den letzten dreißig Jahren vor allem zwei Strömungen entwickelt: Philosophie für Kinder („Philosophy for children“) und Philosophieren mit Kindern. Beide Strömungen gehen davon aus, dass es nicht darum geht, Philosophie (etwa fachwissenschaftliche „Bestände“) auf Kinderniveau zu bringen, sondern darum, das eigenständige Denken und selbstverantwortliche Handeln von Kindern zu fördern.

Ausgehend von dieser Zielstellung wurden innerhalb der beiden Strömungen unterschiedliche Konzepte entwickelt.

### **1.1. Konzeptionen des Philosophierens mit Kindern**

Das Nachdenken über den Sinn und das Ziel des Philosophierens mit Kindern ist älter als alle philosophischen Konzepte und reicht bis in die Antike zurück. Da vor allem Überlegungen von Platon in der aktuellen Diskussion immer wieder aufgegriffen werden, soll der Untersuchungsgang hier ansetzen.

Bereits Platon lässt Sokrates in seinem Werk „Der Staat“ über den richtigen Zeitpunkt der Unterweisung in das philosophische Streitgespräch nachdenken. Dabei warnt er davor, die Jugend zu früh und ohne jegliche Vorsichtsmaßnahmen in diese Kunst einzuführen. Er verweist auf die Folgen solchen Tuns sowohl für die Jugend als auch für den Ruf der Philosophie.

„Es ist dir ja nicht entgangen, wenn die jungen Burschen erstmals an der Dialektik kosten, dann gehen sie mit ihr um wie mit einem Spielzeug, benützen sie zur Widerlegung, ahmen die Widerlegenden nach und machen es andern ebenso; dann freuen sie sich wie junge Hunde, alle Leute der Umgebung mit ihrem Disput hin und her zu ziehen. [ ... ] Wenn sie nun viele Leute widerlegen und auch selber oft widerlegt werden, dann verfallen sie rasch und heftig in völligen Unglauben über früher Geglaubtes. Und daraus erhebt sich dann der üble Ruf über sie und die Philosophie überhaupt bei den übrigen Menschen“ ( PLATON 1982, 360 f.).

Erst mit „zwanzigjährigen Auserwählten“ , habe man die in der Schule zerstreut vorgetragenen Kenntnisse, zu einer Übersicht der gegenseitigen Verwandtschaft und der Natur des Seienden zusammenzuführen. Nur so werde das Gelernte den Schülern ein dauernder Besitz (vgl. ebd., 358).

Wer aber ist „man“ und was ist das Seiende, das es zu erkennen gilt? Welche Rolle spielt dabei die individuelle Erfahrung, das Vorwissen des Lehrers sowie des Schülers? Was heißt es „zu philosophieren“? Im Dialog „Gorgias“ fordert Sokrates seinen Schüler Gorgias auf, sich seiner Erfahrungen zu besinnen, wobei er ihn auf absolute Kürze in den Antworten verpflichtet. An dem, was Gorgias in seinem Leben bisher begegnet ist, scheint er höchstens indirekt interessiert zu sein, denn das Wesentliche der Erfahrung liegt für Sokrates nicht im Individuellen. Das individuell Erlebte ist vielmehr nur Mittel zum Zweck, Irrtum und Täuschung, an dem sich das wirklich Wahre als Kontrast zeigen kann. Für das Wesentliche hält Sokrates ein in der Präexistenz Geschautes Allgemeines, dessen wir uns erinnern können, da die ganze Natur unter sich verwandt ist und die Seele alles innegehabt hat. Gorgias soll das Wahre erkennen und Sokrates will ihn dahin führen (vgl. PLATON 1994). Das gelingt nicht ohne Verunsicherung, ohne Erschütterung des vermeintlich Gewissen, ohne Rechenschaft über das gegenwärtige und vergangene Leben. Sokrates provoziert, kreist seine Gesprächsteilnehmer argumentativ ein, bis sie das eigene Nicht-Wissen bekennen müssen. Voller Ironie kritisiert er die sophistischen und konventionellen Wissensansprüche, wobei nebulös bleibt, worin Sokrates wirkliche Weisheit besteht. „Der Logos der Rede hat sich am Logos des Denkens zu orientieren, dieser wiederum ist Ausdruck des Logos des Ganzen“ (MARTENS 1992, 157). Bedeutende Philosophen (Cicero, Hegel u. a.) stellen heraus, dass Sokrates die Philosophie vom Himmel auf die Erde heruntergeholt habe, zuvor aber sei er „in der Tiefe des Himmels - oder vielmehr in der Tiefe des Bewußtseins gewesen“ (Hegel zitiert nach MARTENS 1992, 157). Das von Platon übermittelte sokratische Philosophieverständnis vor dem Hintergrund der Ideenlehre hat nach meinem Verständnis mit dem „Philosophieren mit Kindern“ in der Grundschule wenig gemein, obwohl in den Diskussionszusammenhängen des „Philosophierens mit Kindern“ im Sekundarbereich I häufig auf die Dialoge des Sokrates mit seinen Schülern Bezug genommen wird. Das ist vor allem dann der Fall, wenn die Möglichkeiten einer produktiven Verunsicherung durch die Konfrontation mit Vorurteilen und anderem Schein- oder Halbwissen provoziert werden soll.<sup>4</sup> Die Verunsicherung der Kinder ist nicht Ziel des Unterrichts in der Grundschule, wohl aber sollen bestehende Verunsicherungen artikuliert und hinterfragt werden. Dieses geschieht in der Regel in einer weniger strengen Form, die es den Kindern eher ermöglicht, sich zu artikulieren. Dabei entscheidend sind die Erfahrungen der Kinder. „Erfahrung“ steht in diesem Zusammenhang für den Prozess von Interaktionen (im

---

<sup>4</sup> Der Rahmenplan für das „Philosophieren mit Kindern“ in den Jahrgangsstufen fünf bis zehn weist aus, dass die Öffnung und Erweiterung für Gedanken anderer sich auch im Sinne aporetischer Verunsicherung vollziehen kann (vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES MECKLENBURG-VORPOMMERN 1997, 9).

Sinne von „eine Erfahrung machen“) und für das Resultat dieser Interaktionen zwischen dem Kind und einem bestimmten Aspekt der Welt, in der es lebt. John Dewey, der als Philosoph und Pädagoge daran interessiert war, philosophisches Denken für die Pädagogik fruchtbar zu machen, hat sich eingehend mit der Rolle der Erfahrungen bei der Erziehung beschäftigt. Er verweist darauf, dass Erziehung nichts anderes ist als „beständige Reorganisation der Erfahrung“ (Dewey 1993, 70), in der Gewohnheiten aufgebaut werden, weil sie das Ergebnis erfolgreichen Tuns sind. Auch die Zielvorstellungen des Erziehers sind Ergebnisse von Handlungserfahrungen. Ändern sich die Erfahrungen, so ändern sich auch die verschiedenen Faktoren des Erziehungsprozesses. Demzufolge kann es im Erziehungsprozess keine statischen Größen geben. Einziger Bezugspunkt ist die lernende Erfahrung aller Beteiligten (vgl. ebd.). Bezugnehmend auf Dewey betont der Philosoph und Erziehungswissenschaftler Günther Buck die besondere Bedeutung der Erfahrung für das Lernen. Lernen, Verstehen und Verständigung unter Menschen geschehen durch Erfahrung und als Erfahrung. Er betont die bedeutende Rolle des Vorwissens und des Bewusstwerdens dessen, was man schon weiß. Aber anders als bei Platon ist dieses Vorwissen ausschließlich Resultat von Interaktionen, die individuell sehr unterschiedlich sein können und kein „Umgreifendes“ voraussetzen (vgl. JASPERS 1988, 105 ff.). Jede Erfahrung geschieht auf der Grundlage schon gemachter Erfahrung. „Erst in dieser Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst, die zugleich ein Wandel unseres Erfahrenkönnens ist, liegt die eigentlich belehrende Kraft der Erfahrung“ (BUCK 1969, 3). Sowohl die Lerntheorie als auch die Kommunikationswissenschaft gehen heute davon aus, dass Lehren auch auf Grund der individuell unterschiedlichen Erfahrungsstrukturen nicht als determiniertes Eingreifen des Lehrers in psychische Prozesse des Schülers verstanden werden kann und Lehren und Lernen demzufolge als weitestgehend eigenständige Aktivitäten betrachtet und verstanden werden müssen (vgl. NÜRNBERG 1999).<sup>5</sup> Auch wenn Sokrates gegenüber Gorgias betont, dass er jemand sei, der sich gern überführen lasse, wenn er etwas Falsches sage, ist das Netz des Gespräches von Sokrates geknüpft. Er spricht aus einer überlegenen Position. Er ist derjenige, der die anderen ausfragt. So verständlich dieser Gestus aus einer Haltung der Unbedingtheit und Strenge im Denken und Handeln des Sokrates ist, auf die er auch seine Schüler verpflichtet, sollte das „Philosophieren mit Kindern“ in der Grundschule eigene Wege gehen. Susanne Nordhofen weist als Philosophielehrerin berechtigt darauf hin, dass selbst zehn- bis zwölfjährige Kinder noch nicht über das sprachliche Repertoire Erwach-

---

<sup>5</sup> Diese grundsätzlichen Überlegungen zum Erfahrungs-, Lehr- und Lernbegriff können an dieser Stelle nur angedeutet werden. Die Problematik wird im Zusammenhang mit entwicklungspsychologischen und allgemeindidaktischen Fragen später wieder aufgegriffen.

sener verfügen und in ihrem anschaulich praktischen Denken noch nicht gleichermaßen zur notwendigen Abstraktion und distanzierten Reflexion fähig sind. „Statt eine Sache `auf den Begriff zu bringen`, erzählen sie lieber eine Geschichte, inszenieren ein Rollenspiel, eine Scharade, oder sie erfinden Beispielreihen, die den Begriff quasi als gemeinsamen Nenner unausdrücklich enthalten“ (NORDHOFEN 1994, 37).<sup>6</sup>

Ein anderer Topos, der die Auseinandersetzungen um das Philosophieren mit Kindern durchzieht, ist die Auffassung, Kinder seien von Natur aus Philosophen und die Schule müsse dem Rechnung tragen. Bereits im 17. Jahrhundert machte der Philosoph John Locke darauf aufmerksam, dass schon jüngere Kinder sehr viele Fragen stellen und Gedanken entwickeln, die als wahrhaft philosophisch bezeichnet werden können. Er betonte die Bedeutsamkeit dieser Fragen für das Denken der Kinder, aber auch für das der befragten Erwachsenen. Seiner Meinung nach verfügen Kinder über eine einzigartige Ursprünglichkeit, Phantasie und Kreativität im Denken, die es zu fördern gilt. Dieses dürfe aber auf keinen Fall in langen komplizierten philosophischen Diskussionen geschehen. Auch einseitige formallogische Denkschulungen hielt Locke nicht nur für ungeeignet, sondern sogar für schädlich für das Kind. Vernünftiges Denken und Handeln müsse seiner Meinung nach auf möglichst natürlichem Wege eingeübt werden, wobei von den Anlagen des Kindes auszugehen sei, vor allem aber müsse es von den Erwachsenen vorgelebt werden (vgl. DE BEER 1978, 535 ff.).

Etwa 100 Jahre später entwickelte der Pädagoge Johann Friedrich Herbart diesen Gedanken weiter. Seine Pädagogik ist entscheidend geprägt durch die Aufklärung, die Kritik an ihr und durch die stärker vom Gefühl als von der Vernunft bestimmten Auffassungen der Romantik. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Kindern in der Schule die Freiheit zur Selbstbildung gewährt werden könne, wie ihre natürlichen Anlagen entwickelt und gefördert werden können, ohne ihren noch unvernünftigen Willen den vermeintlich vernünftigen Vorstellungen der Erwachsenen zu unterwerfen (vgl. MEYER 1991, 165 ff.). „Regierung, Unterricht und Zucht“ (ebd.) sind drei Hauptbegriffe der Herbartschen Erziehungslehre. Ziele und Maßnahmen des pädagogischen Handelns unterscheiden sich je nach der Zugehörigkeit zu einer dieser drei Dimensionen. Während der Philosoph und Schriftsteller Jean-Jacques Rousseau z. B. in sei-

---

<sup>6</sup> Ergebnis dieser oder ähnlicher Beobachtungen sind die vielfältigen methodischen Konsequenzen für das „Philosophieren mit Kindern“, wie sie sich in den noch vorzustellenden Konzepten und Überlegungen, z. B. von Matthews und Horster zeigen. Auch die Vorschläge des sechsten Kapitels, die sich auf die vorläufigen Rahmenrichtlinien für das Fach beziehen, orientieren sich an den spezifischen Möglichkeiten und Bedürfnissen sechs- bis zehnjähriger Kinder.

nem 1762 erschienenen Werk „Emile“ jegliche Gewalt von Erwachsenen über Kinder ablehnt, hält Herbart die Gewaltausübung der Erwachsenen für eine Notwendigkeit, „solange sich - vom lernenden Kind her gesehen - noch keine Spuren eines echten, vom Lernenden begründeten Willens zeigen und sofern - vom pädagogisch Handelnden her gesehen - die Gewaltmaßnahmen keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen suchen“ (BENNER 1993, 94). Herbart weist ausdrücklich darauf hin, dass die „Kinderregierung“ keine Gewalt über den Willen des Kindes ausübt, sondern nur Ordnung schaffen und vor uneinsichtigem Handeln schützen will, um Schaden für andere und für das Kind selbst zu vermeiden (vgl. HERBART 1984, 31 ff.). Unterricht sollte nach Herbart erziehend sein. Er fordert, dass der Unterricht nicht Kenntnisse in Form von ruhendem Wissen zu vermitteln habe, sondern geistige Tätigkeit (vgl. ebd.). Der Unterricht habe die gleiche Zielsetzung wie die Erziehung, nämlich Tugend. Zur Erreichung dieses Zieles sei die „Vielseitigkeit des Interesses“ beim Schüler auszubilden.

„Interesse zeigt jemand, der in geistiger Tätigkeit es nicht beim bloßen Wissen bewenden läßt, vielmehr sein Gewußtes festhält und zu erweitern sucht“ (KNOOP/SCHWAB 1992, 135).

Mindestens so bedeutsam wie das Wissen, seien das Wollen, das Verbinden der Vorstellungen, das Herstellen von Beziehungen und die Selbstreflexion des Lernenden angesichts des Gelernten. Aus diesem Grunde sei im Unterricht ein Wechsel von Vertiefung und Besinnung notwendig. Die Stufe der Vertiefung unterteilt Herbart in die der Klarheit und Assoziation, die der Besinnung in die des Systems und der Methode. In der Phase der Vertiefung soll der Lernende sich Klarheit über seine Vorstellungen von der anzueignenden Sache machen und verschiedene Vorstellungen miteinander in Beziehung setzen. In der Phase der Besinnung ist eine Systematisierung eigener Erfahrungen das Ziel, „die offen ist für künftige Erfahrungen, Korrekturen, Erweiterungen und neue Systematisierungen des eigenen Gedankenkreises“ (BENNER 1993, 107). Die dabei ausgeübte Tätigkeit bezeichnet Herbart als „Philosophieren“. Parallel zu diesen Stufen der zeitlichen Entwicklung der Vielseitigkeit formuliert Herbart weitere Tätigkeiten des Schülers, wie Merken, Erwarten, Fordern und Handeln. In diesem Zusammenhang stellt er heraus, dass sämtliche Lernprozesse des Schülers auf dessen Aktivität beruhen (vgl. HERBART 1984, 286 ff.). Diese Aktivitäten sind wesentlich durch Gemütszustände bestimmt. „Unter Gemüt versteht Herbart nicht ausschließlich die Gefühlsseite der Psyche, sondern die Identität des Subjekts im Hinblick auf alle nur möglichen Weltinhalte“ (BENNER 1993, 111). Er unterscheidet den Gemütszustand der Erkenntnis und den der Teil-



nahme. Alle Erkenntnis beginnt mit der konkreten Erfahrung und differenziert sich in den Wissenschaften und Künsten. Alle Teilnahme beginnt mit dem Umgang von Menschen miteinander und führt in die Bereiche Politik und Religion. Der erziehende Unterricht habe beide Gemütszustände miteinander zu verbinden. So ist es für Herbart undenkbar, Kindern das Ablesen der Uhrzeit beizubringen, ihnen aber keine Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Planung der zeitlichen Schulabläufe und des Familienlebens einzuräumen (vgl. BENNER 1993, 117). Das dritte Moment der Herbartschen Erziehungslehre, die Zucht (im Sinne von „Ziehen“), zielt auf die Herausbildung des mündigen sittlichen Charakters der Heranwachsenden durch Selbsterziehung. Die Handlungsmöglichkeiten der Zucht sind differenziert, haben aber gemeinsam, dass es nicht um Gewaltausübung gegenüber dem Heranwachsenden geht, sondern dass Selbstreflexion das Ziel ist.

„Die haltende Zucht hält ihm seine früheren Taten und deren Folgen, die bestimmende die möglichen Folgen künftiger Taten vor, die regelnde Zucht fordert ihn auf, selbst nach eigenen Grundsätzen über die Qualität seines Handelns zu urteilen, und die unterstützende Zucht schließlich ermuntert zum Handeln gemäß eigener Einsicht“ (BENNER 1993, 129).

Selbsterziehung in diesem Sinne wird aber nicht nur dem Zu-Erziehenden abverlangt, sondern gleichermaßen dem Erzieher.

Vor allem zwei Aspekte der Herbartschen Pädagogik können für das Philosophieren mit Kindern in einem Unterrichtsfach fruchtbar sein und werden deshalb später wieder aufgegriffen: seine Überlegungen zur Rolle des Erziehers und zur interaktiven Mitwirkung der Heranwachsenden an ihren Lernprozessen sowie seine Lehre vom Unterricht mit Vertiefung und Besinnung.<sup>7</sup>

Der Gedanke des eigenverantwortlichen, möglichst selbstbestimmten Lernens wurde von der pädagogischen Reformbewegung in Europa, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts begann, in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen gestellt. Auf zwei ihrer Vertreter, Berthold Otto und Hermann Nohl, soll an dieser Stelle genauer eingegangen werden.

Berthold Otto vertrat die Grundüberzeugung, dass Kinder prinzipiell neugierig und wissbegierig sind. Neugier und Wissensdrang resultieren seiner Meinung nach aus dem natürlichen Ver-

---

<sup>7</sup> Herbarts Pädagogik erfuhr durch seine Schüler (Ziller, Rein u. a.) wesentliche Veränderungen und entfernte sich zunehmend von seinen Grundaussagen. Als Herbartianismus hatte diese Strömung in der Pädagogik über Jahrzehnte hindurch großen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts.

Verhältnis des Kindes zu der Welt, die es umgibt. Aus dieser Welt sucht das Kind ganz selbstverständlich das aus, was ihm gerade förderlich ist, und es weist das instinktiv zurück, was ihm schaden könnte. Die Aufgabe der Erwachsenen sieht er darin, wie ein älterer Freund diesen natürlichen Prozess zu begleiten.

„Das natürliche Verhältnis besteht darin, daß die Kinder sich in der Welt zurecht zu finden suchen und daß sie das zunächst mit Hilfe ihrer eigenen Sinne tun, daß sie durch ihren eigenen Forschertrieb sich überall hinführen und hinleiten lassen und kombinieren, was vor ihnen liegt, daß sie aber überall dann, wenn ihre eigene Kombinationsfähigkeit sie im Stich läßt, wenn ihnen durch die Sinne kommt, was sie sich nicht erklären können, sich fragend an die Eltern wenden. [ ... ] Im Grunde verläuft das geistige Wachstum in der Weise, wie ich es eben geschildert habe“ (OTTO 1963, 121).

Der traditionelle Fachunterricht, der es sich zur Aufgabe gemacht hat, möglichst geschlossene Wissenssysteme zu vermitteln, kann Otto zufolge dem ganzheitlichen Frageinteresse der Kinder nicht gerecht werden. In der Organisationsform des Gesamtunterrichts sieht er die einzige Möglichkeit, den unterschiedlichen Interessen der Kinder Rechnung zu tragen und das, was in der Familie auf natürliche Art geschieht, auf die Schule zu übertragen. Was in diesem Unterricht vor sich geht, wird von ihm gegenüber Lehrerinnen und Lehrern beschrieben:

„Ich sitze hier an dieser Stelle, wo ich heute stehe, und wo Sie jetzt sitzen, da sitzen ringsherum die Schüler. Dann meldet sich einer mit irgendeinem Thema. Es ist gänzlich gleichgültig, was das für ein Thema ist. Es kommen die einfachsten Erlebnisse, Tageserlebnisse, es kommen die tiefsten philosophischen Fragen, und öfters kommt es vor, daß diese beiden verschiedenen Arten sich unmittelbar gegenseitig ablösen. Wenn nun ein solches Thema angeregt ist, dann wird darüber solange diskutiert, wie das Interesse dafür rege bleibt. Das zu bemerken und zu beurteilen, ist Sache des Leiters“ (ebd., 127).

Die geäußerten Kinderfragen werden nach Möglichkeit von Kindern beantwortet, die Lehrenden greifen nur ein, wenn das Gespräch stockt oder wenn sie direkt angesprochen werden. Während der gesamten Zeit ist es die wichtigste Aufgabe der Erwachsenen, in „seelischer Berührung“ (ebd.) mit den Kindern zu bleiben, die er vor sich hat, um zu bemerken, ob das Interesse am Gesprächsgegenstand nachlässt oder ob andere Missstimmungen das Gespräch blockieren (vgl. ebd., 129).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Vgl. dazu auch Kap. 4.4.5. dieser Arbeit zum sokratischen Gespräch, bei dem die Zurückhaltung der Gesprächsleitung von entscheidender Bedeutung für das Gelingen der philosophischen Wahrheitsuche ist.

Während sich bei Otto philosophische Fragen gelegentlich „ganz natürlich“ im Gesprächsverlauf ergaben, machte Hermann Nohl das Philosophieren mit Kindern zum Mittelpunkt freier Gespräche im Unterricht. Der philosophische Geist sollte in alle Unterrichtsfächer Einzug halten und hinter den einzelnen getrennten Fächern eine einheitliche Haltung und Denkweise sichtbar machen, „die überall auf das Letzte, aufs Radikale und Ganze geht“ (NOHL 1949, 77 f.). Seiner Meinung nach kann es beim Unterricht nicht allein darum gehen, dem Schüler gewisse Kenntnisse zu vermitteln. Die erste Aufgabe von Schule sei es, dem Schüler eine grundsätzliche Einstellung zu Leben und Wissenschaft anzuerziehen. Vor diesem Hintergrund hielt er die heute immer noch viel diskutierte Frage „Philosophie im Unterricht oder Unterricht in der Philosophie“ bereits vor mehr als fünfzig Jahren<sup>9</sup> für veraltet.

„Die Frage [ ... ] löst sich dahin auf, daß das Ziel der Philosophie in der Schule nicht bloße Vorbereitung auf eine Philosophie als Fachwissenschaft ist, sondern eine Erziehung zur Vergeistigung unseres Seins, Denkens und Tuns durch Rückbeziehung alles Einzelnen auf Sinn und Grund. [ ... ] Und das bedeutet: daß die Schule jetzt grundsätzlich getragen wird von dem Geist der Philosophie in allen ihren Unterrichtsstunden wie in ihrem ganzen Leben, daß er sich aber vollendet in der Sammlung eines besonderen Philosophieunterrichts“ (ebd., 79).

Inhalte und Methoden dieses neuen philosophischen Unterrichts sollten sich aus der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes ergeben. Nohl unterscheidet drei Phasen des Unterrichts: In der Grundschule sollte dieser eine „kindertümliche“ Form haben, die der Gesamtunterricht Berthold Ottos (s. o.) darstellt.

„Die Frage des Kindes leitet, wenn auch der Lehrer sich ganz bestimmte Ziele steckt. Langsam gehen dem kleinen Menschen, der viel metaphysischer denkt, als der Erwachsene meist ahnt, Dinge auf wie der Sternencharakter der Erde, daß es im Weltraum kein Oben und kein Unten gibt, das Geheimnis der Unendlichkeit, das Wunder des Lebens, die merkwürdige Tatsache des Gesetzes, die Macht der Zahl. [ ... ] Wer das philosophische Staunen der Kinder in einem solchen Unterricht miterlebt hat, [ ... ] kennt seine philosophischen Möglichkeiten. Alle Problematik ist aber hier noch zusammengehalten durch das gläubige Einheitsgefühl des Kindes, dem Wirklichkeit und Märchen, Wirklichkeit und Ideal bei aller Skepsis im einzelnen unausgesetzt durcheinandergehen“ (ebd., 81).

Für die 12- bis 15-jährigen Schüler wäre ein solcher Unterricht seiner Meinung nach nicht geeignet. Kinder in diesem Alter sind nach Nohls Beobachtung realistischer, sachlicher und

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu die Artikel von Hans Jochim Schmidt und Barbara Brüning in den Rostocker Philosophischen Manuskripten, Heft 7.

denken analytischer. Die Interessen werden mannigfaltiger und spezieller. Der Unterricht spaltet sich deshalb seiner Meinung nach folgerichtig in die Vielzahl der Einzelfächer, deren philosophische Aspekte im Unterrichtsfach „Lebenskunde“ zusammengeführt werden.<sup>10</sup> Die dritte Stufe beginnt, wenn sich beim 16- bis 18-jährigen Schüler ein autonomes philosophisches Bewusstsein meldet, dem alle Schulweisheit problematisch ist, ein Bewusstsein, das nach Begründungen fragt und sich dieser Welt wieder als einem Ganzen gegenüberstellt. In dieser dritten Stufe hält Nohl über die Durchdringung der Einzelfächer und des ganzen Schullebens mit philosophischem Geist hinaus ein Fach „Philosophie“ für erforderlich. Dieser Unterricht soll das Erlebte und Gelernte zusammenfassen und philosophisch durchdringen, indem er mit Inhalten und Methoden der philosophischen Tradition vertraut macht.

Ekkehard Martens, der als Professor für Philosophiedidaktik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg maßgeblich das „Philosophierens mit Kindern“ theoretisch fundiert hat,<sup>11</sup> weist mit Blick auf aktuelle Debatten zum „Philosophieren mit Kindern“ auf die Gefahren des „metaphysisch-existentialistischen“ Philosophiebegriffs hin, der Nohls Überlegungen zum Philosophieren mit Kindern vor allem im Gesamtunterricht der Grundschule zugrunde liegt (vgl. MARTENS 1999, 16 ff.). Nach Nohl „[ ... ] sollte der Unterricht einzelne Themenkreise aus dem Erfahrungsbereich der Kinder anschaulich und umfassend aufgreifen und dabei auch zum Staunen oder zu tiefsinnigen Fragen Anlaß geben, etwa beim Anblick des Sternenhimmels, beim Erlebnis einer schönen Landschaft oder beim gemeinsamen Leben im Landschulheim. Von begrifflich-argumentativer Klärung oder kritischem Nachfragen dagegen ist bei Nohl nicht die Rede“ (ebd., 17). Martens zufolge „verzichtet ein derartiges Philosophieren auf die Chance, Kinder möglichst früh zum Selbstdenken zu erziehen“ (ebd., 21).<sup>12</sup>

Diesem Urteil stimme ich nur bedingt zu. Ein Unterricht, der zum Staunen herausfordert, dürfte zumindest die Kreativität und Phantasie der Kinder fördern, indem er vermeintlich Selbstverständliches hinterfragt. Vor allem aber setzt er bei der natürlichen Neugier der meisten Kinder an, was für die Lernmotivation der Kinder von erheblicher Bedeutung ist.

---

<sup>10</sup> Die Bezeichnung „Lebenskunde“ für das philosophisch ausgerichtete Fach des Humanistischen Verbandes in Berlin knüpft an diese Überlegungen an. Allerdings wird es hier bereits ab der Jahrgangsstufe 1 erteilt (vgl. dazu Kap. 1.3. dieser Arbeit).

<sup>11</sup> Vgl. dazu die Ausführungen zu Martens Philosophieverständnis in Kap. 1.3 und 2.1. dieser Arbeit.

<sup>12</sup> Für Martens ist Nohls Verständnis vom Philosophieren mit Jugendlichen ein Beispiel für eine „furchtbare Pädagogik“, die den Kindern aus der Tradition der Aufklärung kommend „eine Disziplin vermeintlich klarer Vernunft auferlegt“ (vgl. MARTENS 1999, 161 f.). Eine derartige „disziplinierende Vernunftzerziehung“ mit Erziehungszielen wie „Tapferkeit“, „stoischer Haltung“ und „höherem Leben“ entspringe „der von Horkheimer und Adorno nach Auschwitz und dem Zweiten Weltkrieg in aller Schärfe kritisierten Dialektik der Aufklärung“ (vgl. ebd., 18 f.).

Die Maxime des Selbstdenkens steht im Mittelpunkt der Philosophie Leonard Nelsons, eines Philosophen, der sich selbst in der Tradition Immanuel Kants stehend sieht. Nelsons Philosophie ist durch naturwissenschaftliche Schulung und ein mathematisch rationales Erkenntnisideal konsequent rationalistisch geprägt (vgl. NIELSEN 1999, 15).

„Nelson wandte sich scharf gegen den Relativismus, Historismus und Skeptizismus seiner Zeit und hielt in einer Epoche, der alles relativ war, am Glauben an absolute ethische Werte fest ... Nelsons Kritizismus gründete sich auf `das Selbstvertrauen der Vernunft`, das die theoretische Grundlage für die scharfe Zurückweisung des Skeptizismus war“ (ebd.).

Sein erklärtes Ziel war es, Forderungen an Politik und Pädagogik, die sich aus seiner theoretischen Arbeit ergaben, in der Praxis Geltung zu verschaffen. 1923 gründete er mit Gleichgesinnten das Landerziehungsheim „Walkemühle“, in der sich zwei Schulen befanden, die sich unterschiedlich definierten. Zum einen beherbergte die „Walkemühle“ eine Schule für Erwachsene, die Parteifunktionäre des ISK (Internationaler Sozialistischer Kampf-Bund; 1926 von Nelson gegründet) ausbildete, zum anderen gab es eine Kinderschule, in der die Kinder „ohne den autoritären Druck einer unaufrichtigen Gesellschaft“ aufwuchsen (vgl. ebd., 28 ff.). 1931 wurde die Erwachsenenabteilung der „Walkemühle“ geschlossen, um alle Kräfte auf den Kampf gegen Hitler zu konzentrieren. Zu diesem Zweck wurde in Berlin die Zeitung „Der Funke - Tageszeitung für Recht, Freiheit und Kultur“ herausgebracht. Gezielte Aktionen sollten das Zustandekommen einer Einheitsfront gegen Hitler begünstigen. Die Kinderabteilung wurde 1933 von SA-Leuten zunächst besetzt und dann geschlossen. Eine Weiterführung dieser Reformschule war nur im Ausland möglich. Noch im gleichen Jahr wurde unter der Leitung der Lehrerin Minna Specht, des Lehrers Gustav Heckmann und Maria Saran, die als Mitglied des ISK die Arbeit unterstützte, mit der Übersiedlung der „Walkemühle“ ins dänische Exil begonnen. In ihrem Antrag auf Genehmigung der „Walkemühle“ in Dänemark beschrieb Minna Specht den dänischen Behörden die philosophisch-pädagogischen Grundlagen der Schule:

„Der Grundgedanke der kritischen Philosophie ist es, daß `die Vernunft der letzte Prüfstein der Wahrheit` ist. Jeder Mensch hat als Vernunftswesen diesen Prüfstein also in sich selbst, er ist nicht genötigt, Dogmen von äußeren Autoritäten anzunehmen. Tut er dies doch, so wird hierdurch seine Menschenwürde verletzt. In diesem Autonomieprinzip findet das Ideal der *freien* Menschen seinen Ausdruck - das Ideal, um das sich alle pädagogischen Reformer stets bemüht haben. In Übereinstimmung mit dem Autonomieprinzip waren der Unterricht und die Erziehung in der Walkemühle keinerlei religiösen oder poli-

tischen Dogmen unterworfen. Die Unterrichtsmethoden verlangten von den Lehrern, ihre eigenen Meinungen zurückzuhalten, damit die zarten Geisteskräfte der Kinder sich durch eigenes Forschen überhaupt erst entwickeln konnten“ (NIELSEN 1999, 36).

Die zugrundeliegende Methode war von Nelson 1922 in seinem Vortrag „Die sokratische Methode“ entwickelt worden (vgl. NELSON 1970). Heckmann, ein Schüler Nelsons, entwickelte die Methode weiter, wobei er sich das sokratische Gespräch, das von Nelson gemeinsam mit seinen Studenten praktiziert wurde, zur besonderen Aufgabe machte (vgl. HECKMANN 1981). Heckmann führte über Jahrzehnte sokratische Gespräche durch, vor allem in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule in Hannover und in Kursen, die von der Philosophisch-Politischen Akademie angeboten wurden. Er arbeitete die Methode des sokratischen Gesprächs weiter aus und bildete eine große Zahl von Gesprächsleiterinnen und Gesprächsleitern aus, die auch heute noch mehrmals jährlich unter dem Dach der Philosophisch-Politischen Akademie zu sokratischen Gesprächen einladen. Nach meinem Verständnis ist eine modifizierte Form dieses Gesprächs auch schon mit Schülern in der Grundschule möglich. Deshalb wird dieser Gedanke zu einem späteren Zeitpunkt im Zusammenhang mit Methoden des Philosophierens wieder aufgegriffen.<sup>13</sup>

Anfang der siebziger Jahre entdeckten die Amerikaner Matthew Lipman, Philosophieprofessor und Direktor des „Institute for the Advancement of Philosophy for Children in Montclair, und Gareth Matthews, Professor am Department of Philosophy der University of Amherst in Amherst, Massachusetts, das Philosophieren mit Kindern neu, wobei ihre Konzeptionen stark voneinander abweichen. Ihre Überlegungen stellen zwei Pole dar, innerhalb derer eine Vielzahl an Programmen ihren Platz gefunden hat.

Lipmans Grundgedanke ist, dass die logisch-argumentative Denkfähigkeit von Kindern durch die Auseinandersetzung mit philosophischen Geschichten gefördert werden kann. Angeregt wurde sein Vorhaben durch die Unzufriedenheit mit seinen Studenten im Bereich der Logik. Lipman war damals Philosophieprofessor an der Columbia University. 1969 schrieb er seine erste philosophische Erzählung für Kinder mit dem Titel „Harry Stottlemeier’s Discovery“. Wie auch seine späteren Erzählungen ist dieses Buch ein Grundkurs, der Kinder in die elementare Logik einführen will. Zu den einzelnen philosophischen Geschichten hat Lipman

---

<sup>13</sup> Vgl. Kap. 4.4.5. dieser Arbeit

Handbücher für die Dialogleitung herausgegeben, in denen genaue Anleitungen formuliert sind.

In den 70-er Jahren entwickelte Lipman ein Lehrgangsprogramm mit dem Titel „Philosophy for children“ („P4C“) und in den darauf folgenden Jahren lieferte er gemeinsam mit anderen Vertretern dieses Programms eine umfangreiche theoretische Begründung dafür (vgl. LIPMAN 1988, 1994). Die zentrale Methode zur Umsetzung seiner Konzeption ist der Dialog in einer Untersuchungsgemeinschaft, der von einer oder einem möglichst philosophisch geschulten Erwachsenen geleitet wird. Die philosophischen Geschichten werden gelesen und diskutiert, wobei die Kinder ermutigt werden, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen, um Bekanntes wirklich zu verstehen und Unbekanntes begreifbar zu machen. Hier greift Lipman einen Gedanken John Deweys auf, wobei er stärker als dieser die Bedeutung des individuellen Denkvermögens für die Gesellschaft betont.<sup>14</sup> Einen wichtigen Beitrag dazu kann seiner Meinung nach die Denkschulung im Rahmen des Philosophieunterrichts leisten. Philosophieren ist für Lipman durch drei Merkmale gekennzeichnet: das Klären von Begriffen, das Anwenden bestimmter Denkfertigkeiten („reasoning skills“) und das Reflektieren über diese Denkfertigkeiten. Im Gegensatz zu Ottos und Nohls eher inhaltlich - existentiellem Verständnis von Philosophie ist Lipmans Philosophiebegriff wesentlich durch Methodisches bestimmt, was ihn in die Nähe von Nelsons Ansatz der „sokratischen Methode“ bringt (vgl. MARTENS 1999, 92). Mit Dewey verbindet ihn die Überzeugung, dass Denken und Sprechen immer schon auf einen gemeinsamen Handlungszusammenhang bezogen sind. Martens charakterisiert deshalb Lipmans Konzept des Philosophierens mit Kindern als „Dialog-Handeln“ (Martens 1999, 59 ff.).

Wie Lipman geht auch die kanadische Kinderphilosophin Judy Kyle von einem sprachanalytischen Ansatz aus. Dabei orientiert sie sich an John Wilsons Konzept der Begriffsanalyse (vgl. WILSON 1984). Sich an Piagets Stufentheorie anlehnend<sup>15</sup>, weist sie empirisch nach, dass Kinder im Grundschulalter und davor bereits erste Schritte im Philosophieren machen, die keinesfalls als bloße „Vor-Philosophie“ abgetan werden dürfen. Kyle zeigt, wie Kinder über die Entstehung und Bedeutung von Wörtern nachdenken, wie sie Begriffen nachgehen, indem sie gemeinsame und unterschiedliche Merkmale von Dingen benennen und Gegenbeispiele finden. So erkennen die Kinder z. B., dass Sprache festgelegten Regeln folgt, die sich verändern können. „Im Unterschied zum Konzept des Dialog-Handelns bei Lipman geht es hierbei

---

<sup>14</sup> Die Zielsetzung, das gesellschaftlich - politische Leben mit Hilfe der Erziehung zur Philosophie zu erneuern, verbindet Lipman mit Platon (vgl. MARTENS 1999, 89 ff.).

nicht um eine stufenweise Entwicklung logisch-argumentativer Fähigkeiten, sondern um jeweils neue Übungen mit unterschiedlichen Sprachspielen“ (MARTENS 1999, 111). Im Gegensatz zur Vorstellung einer linear fortschreitenden Annäherung an die Wirklichkeit geht es bei der Begriffsanalyse darum, die Wahrnehmung von Wirklichkeit als grundsätzlich differenziert und wandelbar zu erfahren (ebd., 112). Wenn jeder Betrachter die Wirklichkeit seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend individuell strukturiert, gibt es kein Kriterium dafür, welche Wahrnehmung die richtige oder bessere ist. Demzufolge können bereits kleine Kinder „eine vollwertige Erkenntnis“ haben (ebd., 113).

Matthews betont, ähnlich wie Otto und Nohl, das natürliche Bedürfnis des Kindes zu philosophieren. Er bedauert, dass die meisten Erwachsenen die Offenheit und Ursprünglichkeit des kindlichen Denkens, das Staunen und Sich-Wundern im Laufe ihres Lebens verloren haben, und hält es für möglich und erstrebenswert, dazu zurückzukehren.

„Mein Interesse am philosophischen Denken jüngerer Kinder wurde zum ersten Mal wach, als ich darüber nachdachte, wie ich den Studenten in meinen Lehrveranstaltungen an der Universität die Philosophie nahebringen könnte. Viele meiner Studenten wollten nicht glauben, daß das Philosophieren eine ganz natürliche Beschäftigung sei. Um sie davon zu überzeugen, verfiel ich darauf, ihnen nachzuweisen, daß viele von ihnen schon als Kinder philosophiert hatten. Dabei wurde mir klar, daß ich als Philosophieprofessor die Aufgabe hatte, meine Studenten wieder für etwas zu interessieren, was ihnen in ihrer Kindheit selbstverständlich gewesen war und Spaß gemacht hatte, das sie aber später unter dem Einfluß ihrer Umwelt aufgegeben hatten“ (MATTHEWS 1991, 13).

Matthews hat keine Theorie, die erklären will, wie und warum Kinder philosophieren. Er beruft sich auf seine Erfahrung, die besagt, dass Kinder spontan philosophische Fragen stellen und es ihnen Freude bereitet, darüber zu sprechen.<sup>16</sup> Mit welchen Methoden gearbeitet wird, hält Matthews nicht für entscheidend. Als Möglichkeiten nennt er das Vervollständigen von Geschichten, womit indirekt philosophische Fragen angesprochen werden, und das Arbeiten mit geeigneten Kinderbüchern (vgl. ENGELHART 1997, 112 ff.). Philosophieunterricht in der Grundschule bietet seiner Meinung nach vor allem die Möglichkeit, interessante Fragen zu diskutieren, die dem Lehrer ebenso wunderbar interessant sein können wie den Schülern. In einem solchen Unterricht habe der Lehrer die allerbeste Gelegenheit, „Denktechnik“ zu leh-

---

<sup>15</sup> Piagets Stufentheorie der kognitiven Entwicklung wird im Mittelpunkt entwicklungspsychologischer Fragen im Kap. 1.2. stehen.



ren, in dem Sinne, dass Schüler z. B. lernen, Aussagen zu begründen und Schlussfolgerungen zu ziehen. Das Philosophieren fördere die Phantasie, das Erkennen von Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten. So lerne man beim Philosophieren, die Welt „frisch zu bewundern“ (vgl. MATTHEWS 1959, 16). Anders als bei Lipman und Kyle, deren Konzepte vor allem auf „gemeinsames Argumentieren und selbstständige Gedankenerklärung abzielen, kommt es beim `Sich-Wundern` in erster Linie auf die Förderung persönlicher Qualitäten wie Phantasie und Vorstellungskraft oder einfach auf lustvolle Tätigkeit an“ (MARTENS 1999, 142 f.).

Die Konzeptionen von Lipman, Kyle und Matthews schließen sich nicht aus, im Gegenteil, sie ergänzen sich produktiv. Das „Philosophieren mit Kindern“ in der Grundschule sollte alle diese Ansätze einbeziehen.

Ausgehend von Lipman und Matthews, aber auch von den Überlegungen des Philosophen Ernst Cassirer (vgl. CASSIRER 1983) und seiner Schülerin Susanne Langer (vgl. LANGER 1965)<sup>17</sup>, die sich neben der Sprache mit weiteren Formen der symbolischen Verständigung beschäftigt haben, hat sich in den letzten Jahren ein philosophiedidaktischer Diskurs entwickelt, der das institutionalisierte Philosophieren mit Kindern als durchgängiges Unterrichtsprinzip in der Grundschule und/oder in einem eigens dazu zu etablierenden Unterrichtsfach hinsichtlich zugrunde liegender Intentionen, Inhalte und Methoden thematisiert.

Helmut Schreier, der sich als Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg vor allem mit den Intentionen und Möglichkeiten des Philosophierens im Sachunterricht beschäftigt hat, beruft sich ausdrücklich auf Matthews. Schreier geht der Frage nach, „wie es möglich ist, Kinder im Grundschulalter unter den Bedingungen des Schulalltages zur Nachdenklichkeit zu bewegen“ ( vgl. SCHREIER 1999, 9). Ausgehend von Blumenberg weist er darauf hin, dass man den Schülern nicht vormachen dürfe, dass alles erklärbar sei. Vielmehr sei die Lesbarkeit der Welt eine höchst vorläufige Angelegenheit (vgl. ebd., 11). Nachdenken und Philosophieren sind für ihn in gewisser Hinsicht austauschbare Wörter.

„Will man aber den Unterschied betonen, so wäre „Philosophieren“ das Wort, das dem Fachphilosophen als unverzichtbar erschiene, während „Nachdenken“ den Pädagogen näher läge. Zumal wenn es als Begriff herausgearbeitet worden ist, tritt uns das Wort „Philosophie“ mit der ehrfurchteinflößenden Traditi-

---

<sup>16</sup> Martens schlägt vor wegen der grundsätzlichen Interpretationsspielräume des Inhalts der vom Kind geäußerten Fragen und des Sprechakts nicht von „philosophischen Fragen“, sondern lieber von „Kinderäußerungen, in denen ein philosophisches Problem (für uns) steckt“, zu sprechen (vgl. MARTENS 1999, 129).

<sup>17</sup> Vgl. dazu auch Kap. 4.5. dieser Arbeit.

on und der gewissermaßen geheiligten Autorität fachphilosophischer Ansprüche entgegen. Aus diesen Ansprüchen lassen sich dann auch leicht viele Bedingungen ableiten, die zusammengenommen eine Art Lizenz für das „echte“ oder „rigorose“ Philosophieren (im Unterschied etwa zum seichten Kaffeehaus-Philosophieren) begründen. Demgegenüber bezeichnet „Nachdenken“ eine gleichsam nicht lizenzbedürftige Tätigkeit, der auch Laien und Dilettanten ohne Aufsicht nachgehen können“ (ebd., 10).

Vor allem der Sachunterricht bietet nach Schreier vielfältige Möglichkeiten „Gegenstände des Unterrichts durch Nachdenklichkeit zu vertiefen“ (ebd., 17). Im Rückgriff auf Wagenscheins genetisch-sokratisch-exemplarisches Lehren und Lernen (vgl. WAGENSCHHEIN 1997 a und b) weist er auf „die facettenhaften Überschneidungsfelder“ nicht nur von Physik und Philosophie hin (vgl. SCHREIER 1994, 88 ff.). Als wichtige Methode des Philosophierens bezeichnet er gerade auch angesichts der zunehmenden Gesprächsdefizite in der modernen „veränderten Kindheit“ das Gespräch (vgl. ebd.).

Während Schreier seinen Ansatz in erster Linie pädagogisch begründet, indem er Ziele und Ansprüche an einen modernen, zeitgemäßen Unterricht formuliert, geht es Martens um eine Begründung des Philosophierens mit Kindern auch aus philosophischer Perspektive. Er weist darauf hin, dass Philosophie drei Momente enthält, die als Einheit zu betrachten sind:

„Sie ist [ ... ] seit ihrem Beginn bei den Griechen [ ... ]: die Methode des kritischen Prüfens (die kindlichen Warum-Fragen), die Haltung des offenen Weiterfragens (die kindliche Neugier) und der Inhalt der im Alltag und in der Wissenschaft sonst nicht problematisierten grundsätzlichen Fragen (die naiven Kinderfragen)“ (MARTENS 1994, 14).

Philosophieren als umfassendes Deuten von Deutungen ist nach Martens keineswegs allein an begrifflich-argumentative Formen gebunden, sondern vollzieht sich auch in Märchen, Bildern, in der Musik, in Mythen, im Spiel. Unter Einbeziehung des von Langer vorgeschlagenen Philosophiebegriffs<sup>18</sup> und in Verbindung mit den drei oben zitierten Momenten des Philosophierens schlägt er folgende Definition als Alternative zu einem einengenden dogmatischen und beliebig pluralistischen Philosophieverständnis vor:

„Philosophie umfaßt als Inhalt die Fülle möglicher Deutungen von Dingen, Ereignissen, Handlungen und uns selbst; als Haltung ist sie das ständige, prinzipiell unabschließbare Weiterdenken im Sinne eines

---

<sup>18</sup> Langer formuliert in ihrem Buch „Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst.“ Frankfurt/M. 1984, 229: „Bedeutungen ständig nachzugehen, weiterreichenderen, klareren, besser anwendbaren, artikulierten Bedeutungen - das ist Philosophie.“

Deutens von Deutungen; als Methode enthält sie die begrifflich argumentative Analyse sowie das ästhetische Deuten im weitesten Sinne zur Erweiterung, Vertiefung und Differenzierung von Deutungen“ (ebd., 16).

Zwischen Grundschuldidaktik und Kinderphilosophiedidaktik sieht er verschiedene Anknüpfungspunkte: die geforderten und notwendigen dialogisch-selbstreflexiven Kompetenzen von Grundschulkindern, Methoden, die in allen Unterrichtsfächern zur Anwendung kommen sollten, wie verschiedene Formen der Gesprächsführung, um die oben angesprochenen Kompetenzen zu fördern, und eine „wenn auch keinesfalls ausschließliche Schulung der philosophischen Inhaltskompetenz“ (MARTENS 1998, 107), die eine Klärung von begrifflichen und konzeptionellen Vorannahmen ermöglicht. In diesem Zusammenhang fordert er ein „Philosophicum elementare“ auch für die Grundschullehrerausbildung (vgl. ebd.).

Gemeinsam ist Schreier und Martens, dass sie Philosophieren in Anlehnung an Cassirer und Langer nicht ausschließlich auf sprachlich-diskursive Formen der Auseinandersetzung verstanden wissen wollen, sondern auch nicht-diskursive Symbolisierungen, wie z. B. Zeichnungen oder Rollenspiele, als eigenständige Ausdrucksformen des Philosophierens ansehen.<sup>19</sup> In diesem Zusammenhang betonen Schreier wie auch die Hamburger Kinderphilosophin Kristina Calvert die Bedeutung der Anschaulichkeit, wenn es z. B. um das Klären von Begriffen im Gespräch geht.

„Oft geschieht es in solchen Gesprächen, dass ein Wort einen Begriff in den Mittelpunkt rückt, der dann von den Kindern gedeutet wird. Diese Begriffe werden von ihnen mit Worten und in kleinen Rollenspielen, häufig auch durch gemalte Bilder, dargestellt. Für den erwachsenen Beobachter scheint es nun so zu sein, dass sich dabei zwei übergreifende Deutungsansätze herauskristallisieren“ (CALVERT 1999, 41).

Martens stellt mit Langer heraus, dass die sprachlich-diskursiven Symbole ein größeres Maß an Verallgemeinerung, Situationsinvarianz, Mittelbarkeit und Überprüfbarkeit aufweisen, betont aber gleichzeitig, dass diese Symbolisierungen nicht qualitativ höher einzuordnen sind als präsentative Symbole. Allerdings schränkt er ein, dass das Nachdenken darüber, was sich beim präsentativen Symbolisieren, z. B. beim Zeichnen, im Rollen- und Stegreifspiel, entwi-

---

<sup>19</sup> Da die Wirklichkeit dem Menschen nicht direkt verfügbar ist, transformiert er nach Cassirer und Langer die Welt in Symbole. Philosophieren stellt sich ihnen als ein komplexer Symbolisierungsprozess dar. Cassirer unterscheidet in die Symbolsysteme Mythos, Kunst, Religion, Wissenschaft und Sprache, wobei der Sprache eine Sonderstellung zukommt, weil sie als Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsmedium alle Zeichensysteme tangiert. Cassirer und Langer weisen darauf hin, dass Philosophieren als unabgeschlossenes Deuten nicht nur begrifflich stattfindet, sondern auch durch präsentative Symbole. Beide Symbolbildungsprozesse sind Ausdruck zweier verschiedener Denkfähigkeiten des Menschen, des logisch-formalen und des kreativen Denkens.

ckelt oder geäußert hat, nicht auf begrifflich-argumentative Mittel verzichten kann (vgl. dazu auch CALVERT 1999, 46).

Auch die Kinderphilosophin Barbara Brüning, die sich in ihrer Dissertation mit dem Philosophieren mit Kindern im Kindergartenalter beschäftigt hat, betont die Bedeutung des praktisch anschaulichen Denkens, bei dem nach ihrem Verständnis äußere Handlungen durch Transformation zu inneren Vorstellungen und Begriffen werden. Ausgehend von Martens entwickelt sie das Philosophieren mit Kindern als multimedialen Dialog. Sie verweist auf die besonderen Potentiale von mehrdimensionalen Medien, wie z. B. Bildern, Bildgeschichten und auditiven Zeichnungen, die im Gegensatz zu den eindimensionalen sprachlichen Zeichen andere Möglichkeiten bieten, Beziehungen zu erkennen, Widersprüche zu erfassen und Zusammenhänge aufzuzeigen (vgl. BRÜNING 1985, 168). Kriterium dafür, ob es sich bei einem Gespräch unter Kindern um Philosophieren handelt, ist nach ihrem Verständnis, ob die philosophischen Grundstrukturen des Erklärens, Begründens und Infragestellens erfüllt sind. Diese Fähigkeiten weist Brüning in außerschulischen Gesprächen mit vier- bis achtjährigen Kindern empirisch nach. Dass dabei die Diskussion durch das kindliche begriffliche Repertoire, den naturwissenschaftlichen Erkenntnisstand und den kindlichen Erfahrungsbereich bestimmt ist, wird der Tatsache zugeordnet, dass es sich um „exoterische Philosophie“ handelt. Dieser von ihr vertretene Philosophiebegriff für das Philosophieren mit Kindern resultiert aus der Gegenüberstellung der Begriffspaare esoterisch - exoterisch sowie Philosophie - Philosophieren. Die exoterische Philosophie (Alltagsphilosophie) zeichne sich durch subjektgebundene Unmittelbarkeit aus, die Esoterik (wissenschaftliche Philosophie) strebe nach Systematisierung und Klärung von allgemeinen Ursachen. Gemeinsam sei beiden, dass Gegenstand der Auseinandersetzung fundamentale Lebensprobleme sind, die durch Erklären, Begründen und Infragestellen thematisiert werden (vgl. BRÜNING 1985). Im Mittelpunkt des Philosophierens steht für sie die möglichst vielseitige Selbsttätigkeit des Kindes mit dem Ziel der Entwicklung synthetischer Denkfähigkeiten und der Entwicklung einer „community of inquiry“ (vgl. BRÜNING 1999, 12). Als wichtige methodische Verfahren des Philosophierens mit Kindern im gleichnamigen Unterrichtsfach in Mecklenburg-Vorpommern bezeichnet sie die Erläuterung von Begriffen, das Begründen von Meinungen und Behauptungen, das reflexive Gespräch sowie Gedankenexperimente (vgl. ebd.). Mit dieser Auswahl wird sie der selbst geforderten Methodenvielfalt nicht gerecht.

Aus der Perspektive verschiedener Wissenschaften, der Soziologie, der Entwicklungspsychologie, der Pädagogik und der Didaktik, entwickelt der Sozialphilosoph Detlef Horster seine Begründung für das Projekt „Philosophieren mit Kindern“ (vgl. HORSTER 1994, 76 ff.). Die von ihm vertretene Sozialphilosophie habe den Zusammenhang der unterschiedlichen Perspektiven der Einzelwissenschaften herzustellen. Da wir im Zeitalter der Aufklärung entsprechend den sich ständig verändernden Situationen neue Deutungsmuster selbst entwickeln müssen, geht es beim Philosophieren mit Kindern seiner Meinung nach in erster Linie darum, Fähigkeiten zur bewussten und selbstständigen Norm- und Sinnreflexion zu erwerben. Eine solche Überführung von „Weltsicht und Moralvorstellung, die in der Sozialisation vermittelt werden, von einem unbewußten Sozialisationsvorgang in einen Prozeß sozialen Verstehens“ (ebd., 78) trägt nach Horster zur Entwicklung eines „stabilen Ich“ bei.<sup>20</sup>

Der Blick auf die reale Schul- und Unterrichtssituation in Deutschland und speziell im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern ist Ausgangspunkt der von Hans Jochim Schmidt geäußerten Bedenken zur Einführung des „Philosophierens mit Kindern“ als reguläres Unterrichtsfach in den Grundschulen. Schmidt ist Professor für Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Rostock. Er verweist auf seine Erfahrung, dass weder alle Kinder philosophieren können noch wollen. Ob sie es dennoch in der Schule in den unterschiedlichen Fächern sollen, wird von ihm aber grundsätzlich bejaht.

„Bildung scheint mir darin zu bestehen, daß jungen Menschen geholfen wird, ihr eigenes Verhältnis zur Welt zu klären und daraus Folgerungen für ihr Leben zu ziehen. Nichts anderes ist für mich Philosophieren. Nichts ist wichtiger, wenngleich die Schule für andere Aufgaben viel mehr Zeit und Energie aufwendet“ (SCHMIDT 1999, 83).

Sein starkes Unbehagen bei dem Gedanken, Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsfach einzuführen, begründet er mit der nur selten bei den Lehrenden zu beobachtenden Neigung, selbst zu philosophieren. Er verweist darauf, dass die Mehrzahl der Pädagogen so sozialisiert sei, dass sie es für ihre Aufgabe hielte, vermeintliche Richtigkeiten in die Köpfe der Kinder zu transportieren, und dass die Schule so organisiert sei, dass nach einem Unterrichtsabschnitt Vorweisbares abgerechnet werden müsse. Beim Philosophieren könne es aber darum gerade nicht gehen (vgl. ebd.).

---

<sup>20</sup> Horsters Intentionen liegen auch entwicklungspsychologische Überlegungen zugrunde, die im nächsten Kapitel

Einheitliche Vorstellungen, was Philosophie ist und was die Tätigkeit des Philosophierens grundsätzlich ausmacht, scheint es weder in der Geschichte noch in der Gegenwart zu geben. Offensichtlich gibt es eine Vielzahl von philosophischen Perspektiven, die Ergebnis der Auseinandersetzung mit Intentionen, Inhalten und Methoden des Philosophierens vor dem Hintergrund des historischen Kontextes und unterschiedlicher Bezugswissenschaften sowie persönlicher Erfahrungen sind (vgl. dazu STEENBLOCK 2000). Diese Vielfalt der Betrachtungsweise macht vor dem „Philosophieren mit Kindern“ nicht halt.

Philosophen ganz unterschiedlicher Zeiten, wie z. B. Locke und Jaspers, lobten das „philosophische Gespür“ von Kindern, andere, wie z. B. Platon, warnten vor zu frühem und zu wenig ernsthaftem Umgang mit der Philosophie. Cassirer und Langer beschäftigten sich im letzten Jahrhundert mit den Bedingungen des Verstehens und des Zeichengebrauchs, was nicht ohne Auswirkungen auf kinderphilosophische Grundannahmen blieb. Herbarts Pädagogik bettete das Philosophieren mit Kindern in allgemeindidaktische Überlegungen ein, und die pädagogische Reformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts thematisierte das Philosophieren in erster Linie bezogen auf die Methoden der Umsetzung in der schulischen Praxis. Philosophiedidaktiker und -didaktikerinnen wie Lipman, Matthews, Martens und Kyle, Camhy und Brüning beschäftigen sich mit dem Philosophiebegriff, der dem Philosophieren mit Kindern zugrunde liegt, mit den Intentionen des Philosophierens und dem methodischen Instrumentarium, während Grundschuldidaktiker wie Schreier und Schmidt ihren Ansatz gegenüber dem Philosophieren in der Grundschule in erster Linie pädagogisch begründen. Das „Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsfach in der Grundschule kann von den unterschiedlichen Zugängen profitieren, indem es sowohl fachphilosophische Positionen, pädagogische und reformerische Konzepte als auch philosophie- und grundschuldidaktische Überlegungen prüft und einbezieht.

Folgende Thesen stellen das Ergebnis der bisherigen Überlegungen dar und verweisen gleichzeitig auf zukünftige Auseinandersetzungen:

1. Für Kinder ist die Welt mit ihren Sachverhalten und Zusammenhängen weniger selbstverständlich als für die meisten Erwachsenen. Was sie sich nicht erklären können, bestaunen sie oder sie stellen Fragen, um Unbekanntes zu verstehen. Das Philosophieren in der