



Bettina Uhlig / Ludwig Duncker (Hrsg.)

Fragen – Kritik – Perspektiven





Philosophieren mit Kindern, Band 3

herausgegeben von

Ludwig Duncker, Peter Gansen, Hans-Joachim Müller, Bettina Uhlig

Mit dieser Buchreihe möchten die Herausgeber Texte veröffentlichen, die das pädagogische und didaktische Gebiet des Philosophierens mit Kindern in seiner wichtigen Bedeutung für die für die Entfaltung von Bildungsprozessen im Vor- und Grundschulalter erschließen. Philosophieren mit Kindern wird als Theorie und Praxis einer Kultur des Lernens verstanden, die das Fragen und Staunen, das Suchen und Abwägen sowie das Denken und Argumentieren in all seinen offenen Anfängen und Ausgängen in den Mittelpunkt von Lernprozessen stellt.

Die Reihe soll eine Plattform für Beiträge aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven sein. Berücksichtigt werden dabei zum einen Dokumente reflektierter Erfahrung aus Schulen und Kindertageseinrichtungen und Konzepte, die in Ausbildungszusammenhängen an Hochschulen und Universitäten entstanden sind. Zum anderen werden Forschungsstudien veröffentlicht, in denen sichtbar wird, wie sich Kinder philosophierend mit der Welt auseinandersetzen und dabei Kenntnisse, Kompetenzen und Grundhaltungen erwerben, die für die Entfaltung von Bildungsprozessen förderlich sind.





Bettina Uhlig / Ludwig Duncker (Hrsg.)

Fragen – Kritik – Perspektiven

Theoretische Grundlagen des Philosophierens mit Kindern

kopaed





Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-86736-354-9

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2016

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de





Inhalt

<i>Ludwig Duncker Bettina Uhlig</i> Vorwort	7
<i>Benjamin Benthaus Ludwig Duncker</i> Philosophieren mit Kindern oder Philosophieunterricht für Kinder? <i>Eine schultheoretische Ortsbestimmung</i>	13
<i>Christoph Buchs Christine Künzli David</i> Philosophieren mit Kindern <i>Unterrichtsprinzip oder Fach?</i>	35
<i>Jens Dreßler</i> Effektiv, effizient und evident philosophieren? <i>Überlegungen zur ökonomischen Struktur des Philosophierens mit Kindern</i>	65
<i>Reinhard Schulz</i> Philosophieren mit Kindern als pädagogische Grundhaltung und Unterrichtsprinzip	79
<i>Bettina Uhlig</i> Sind alle Kinder Philosophen? <i>Die Auffassung von Kindern und Kindheit im „Philosophieren mit Kindern“</i>	93
<i>Kerstin Michalik</i> Philosophische Gespräche im Unterricht <i>Bildungstheoretische Grundlagen und empirische Befunde</i>	115
<i>Jens Birkmeyer</i> Vor dem Verstehen <i>Zur Heuristik eines philosophierenden Fragens</i>	133
<i>Andreas Nießeler / Katrin Reichel-Wehnert</i> Markierungen, Fragen, Leerstellen	153
AutorInnenverzeichnis	159







Vorwort

Seit etwa 30 Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum eine vielfältige Diskussion um Konzepte eines Philosophierens mit Kindern etabliert. Angeregt durch die US- Amerikaner Matthew Lipman und Gareth Matthews haben deutsche Pädagogen und Philosophiedidaktiker deren Konzepte aufgegriffen und für die Arbeit mit Kindern erschlossen und weiterentwickelt. Es waren vor allem die Namen Ekkehard Martens, Hans-Ludwig Freese und Helmut Schreier, später auch Barbara Brüning, Stephan Englhart und Angelika Fournés, die nicht nur systematische Beiträge und Begründungen dieses neuen pädagogischen Feldes geleistet haben, sondern auch praktische Beispiele gesammelt, initiiert und moderiert haben, die in überzeugender Weise die Produktivität und Originalität der pädagogischen Praxis des Philosophierens mit Kindern im Grundschulalter offenlegen. Inzwischen hat sich der Kreis der interessierten Personen, die in Theorie und Praxis dieses Feld bearbeiten, beträchtlich erweitert.

Gleichwohl zeigt sich das Gebiet des Philosophierens mit Kindern nicht als geschlossener Entwurf, sondern als manchmal schillerndes und offenes Geflecht, nicht selten auch als widersprüchlich und kontrovers, so dass das, was für philosophische Gespräche mit Kindern gilt, nämlich sich suchend und erprobend mit Grundfragen des Lebens, mit Dimensionen von Sinn und Weisheit, mit Möglichkeiten des Erkennens und Deutens der Wirklichkeit auseinanderzusetzen, auch für die konzeptionellen Umrisse einer Didaktik des Philosophierens selbst gilt. Dies spiegelt sich auch in unterschiedlichen Bezeichnungen wider, die sich in Begriffen wie „Philosophieren mit Kindern“, „Kinderphilosophie“, „Nachdenkgespräche“ oder „Philosophie für Kinder“ niederschlagen und damit darauf hindeuten, dass in der Begegnung von Kindern und Philosophie immer auch institutionelle, fachwissenschaftliche und kindheitstheoretische Fragen aufgeworfen sind. In den verschiedenen Bezeichnungen wird versucht, die jeweils präferierten konzeptionellen Prämissen und anthropologische Axiome schon in der Wahl der Leitbegriffe zu signalisieren.

Der vorliegende Band will einige Fragen und Probleme erörtern, die in den vergangenen drei Jahrzehnten gleichsam als Kristallisationskerne kinderphilosophischer Diskurse identifizierbar sind. Hintergrund war eine Tagung an der Universität Hildesheim im März 2014, die einer bilanzierenden und kritischen Reflexion des erreichten Diskussionstandes galt und dabei neue Per-





spektiven für das Gebiet einer philosophischen Bildung in der Grundschule ausloten wollte. Es werden Themen angesprochen, die aus äußeren und inneren Gründen problemhaltige Aspekte aufgreifen, die nicht als gelöst gelten können, obschon hierzu pointiert und engagiert Stellung bezogen wird. Auch kinderphilosophische Fachdiskurse sind geprägt von Suchbewegungen und Sondierungen, die immer wieder neue Balanceakte erfordern, so dass am Ende oft keine eindeutigen Antworten auf die aufgeworfenen Fragen möglich sind. Es wird zu prüfen sein, wo die theoretischen Bemühungen um Klärung der offenen Fragen noch zu Ende gedacht und zu klaren Positionen ausgearbeitet werden müssen und wo es sich bei den aufgezeigten Gegensätzen möglicherweise um Spannungsfelder handelt, die sich nur in dialektischen Denkbewegungen verorten und im praktischen Kontext nur individuell und situationsspezifisch bewältigen lassen.

So wirft beispielsweise die Einbindung in den institutionellen Rahmen der Grundschule die Frage auf, wie ähnlich oder unterschiedlich philosophische Gespräche an Strukturen einer unterrichtlichen Erarbeitung von Themen und Inhalten anderer Lernbereiche angenähert werden dürfen. Sucht man die Distanz zu oft kritisch beurteilten Formen der schulischen Belehrung, wird ein Philosophieren mit Kindern zur pädagogischen Nische. Lehnt man sich jedoch zu nahe an Formen einer Instruktion und lernzielorientierten Vermittlung von Unterrichtsstoff an, so droht eine ‚Verschulung‘ und möglicherweise eine Unterhöhlung des eigenständigen Kerns philosophischer Gespräche. (Benjamin Benthaus/Ludwig Duncker)

Damit verbunden ist auch die Frage, ob dem Philosophieren mit Kindern ein eigenes Schulfach zugeordnet werden soll, wie es in einzelnen Bundesländern schon der Fall ist oder ob es eine Art Unterrichtsprinzip darstellt, das quer zu den Fächern liegt und deshalb in allen Lernbereichen beachtet und gepflegt werden soll – gleichsam als besondere methodische Form des Nachdenkens über Themen und Inhalte, in denen eine philosophische Relevanz entdeckt werden kann. (Christoph Buchs/Christine Künzli David)

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen dürfen bei einer schultheoretischen Reflexion kinderphilosophischer Konzepte nicht außer Acht gelassen werden, weil aus ihnen Rückwirkungen erwachsen auf die Chancen und Grenzen, um das Philosophieren mit Kindern in den Kontext der Schule einzufügen. Gegenwärtig steht das Bildungssystem unter einer verstärkten Tendenz ökonomischer Verrechnungen. Die Vermessung schulischer Leistungen





und Strategien zur Optimierung und Effizienzsteigerung schulischen Lernens werfen deshalb die grundsätzliche Frage auf, welchen Stellenwert philosophische Gespräche in der gegenwärtigen schulpolitischen Entwicklung einnehmen können und ob sie nicht geradezu einen Kontrapunkt bilden in einer Zeit, die das Lernen nur unter das Diktat ökonomischen Kalküls stellen will. Philosophieren funktional auf einen gesellschaftlichen Bedarf hin auszurichten könnte jedenfalls den Anspruch, die Fragen der Kinder aufzugreifen, völlig unterminieren. Hier taucht ein denkbar großer Widerspruch auf, der eine engagierte Stellungnahme herausfordert. (Jens Dreßler)

Eine spannende Frage ist weiterhin das Verhältnis der Kinderphilosophie zur Fachphilosophie. Seit Beginn der Diskussion ist dies immer wieder strittig thematisiert worden. Einerseits lassen sich kinderphilosophische Ansätze nicht aus der reichen Tradition philosophischer Theoriebildung ableiten, um aus ihr gleichsam didaktisierte Miniaturen universitärer philosophischer Diskurse zu gewinnen. Andererseits ist schon mit der Verwendung des Begriffs der Philosophie auch für die Grundschule ein Anspruch gesetzt, der wissenschaftlich anschlussfähig und auch in den Netzen der Fachphilosophie verankert sein muss. Nicht zuletzt sind damit Fragen einer Professionalisierung des Lehrerberufs im Bereich des Philosophierens mit Kindern aufgeworfen. (Reinhard Schulz)

Eine anthropologische Grundfrage betrifft das Verständnis von Kindheit, das in manchen kinderphilosophischen Konzepten und Texten nicht expliziert wird, gleichwohl aber in mehr oder weniger deutlicher Form mitschwingt. Solche Implikationen gelten zwar für alle didaktischen Konzepte, auch außerhalb des Philosophierens mit Kindern, weil in der Art und Weise, wie Kinder angesprochen und zu Mitwirkung animiert werden, immer schon Vorannahmen darüber enthalten sind, wozu Kinder in der Lage sein können und über welche emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten sie verfügen. Aber eine Selbstreflexion kindheitstheoretischer Implikationen kann gerade im Bereich des Philosophierens mit Kindern eine möglicherweise unglückliche Einbindung in unaufgeklärte Traditionslinien freilegen und so vor plakativen und fraglichen Auffassungen von Kind bzw. Kindheit bewahren. (Bettina Uhlig)

Quer durch alle Beiträge in diesem Band wird deutlich, dass in der Theorie und Praxis kinderphilosophischer Konzepte der Anschluss an ein elaboriertes Bildungsverständnis gesucht und hergestellt wird. Damit wird das Philosophieren mit Kindern par excellence ein Beitrag, um den Bildungsanspruch





der Grundschule wachzuhalten und zu pflegen. Hierzu gehört auch die Einsicht, dass in Bildungsprozessen auch unverfügbare und dem planenden und verwertungsorientierten Zugriff sich sperrende Dimensionen sichtbar werden, dass es diskontinuierliche Momente gibt, die für Gesprächssituationen typisch und konstitutiv sind. Solche Merkmale sind auch in bislang vorliegenden empirischen Untersuchungen sowie in zahlreichen Dokumentationen praktischer kinderphilosophischer Arbeit erkennbar. (Kerstin Michalik) Für Theorie und Praxis kinderphilosophischer Konzepte ist der Bezug zu den Fragen der Kinder substantiell. Sie sind ein wichtiger, vielleicht sogar der wichtigste Grund, der die philosophischen Gespräche abstützt und trägt. Dennoch sind gerade die Fragen der Kinder nicht vorhersehbar. Sie sind voller Überraschungen, so dass es für eine theoretische Reflexion eine spannende Angelegenheit ist zu sondieren, wie das Interesse, die Welt zu verstehen, sich in den Fragen der Kinder abbildet und wie man sich dem Ursprung des Fragens heuristisch annähern kann. Das Fragenstellen ist bestimmt nicht alles, aber ohne die Fragen wird Philosophieunterricht zu einem Vorgang reiner Belehrung. Insofern wird eine Hermeneutik des Fragens zu einem wichtigen Baustein einer Theorie der Kinderphilosophie. (Jens Birkmeyer)

Mit dem Spektrum der angesprochenen Fragen und Problemfelder möchte die hier vorgelegte Textsammlung einige wesentliche Marksteine in der aktuellen Diskussion um Erträge und Perspektiven kinderphilosophischer Theorie und Praxis bilanzieren. Damit soll einerseits ein Diskussionsstand festgehalten werden, andererseits sollen Anregungen gegeben werden für die Weiterentwicklung des Philosophierens mit Kindern, das in der Grundschule, aber auch im Elementar- und Sekundarbereich eine faszinierende Praxis generiert hat. Um die Qualität der Praxis zu sichern und mit neuen Impulsen weiterzuentwickeln, bedarf es der theoretischen Reflexion, die die konzeptionellen Grundlagen zu klären versucht und dabei auch den Wandel in Kindheit, Schule und Gesellschaft aufmerksam im Auge behalten muss.

In einem Nachwort zur Tagung in Hildesheim halten Andreas Nießeler und Katrin Reichel-Wehnert die aus ihrer Sicht bedeutsamen Markierungen, Fragen und Leerstellen der Diskussion fest und fokussieren damit noch einmal einige Topoi, die zu weiterem Nachdenken Anlass geben.

Die farbige Zeichnung auf dem Cover des Bandes stammt von einem vierjährigen Jungen. Ausgehend vom Bilderbuch „Das ist nicht mein Hut“ (Jon Klassen) stellt das Kind eine Szene dar, die im Bilderbuch ausgeblendet ist:





Ein großer Fisch verfolgt einen kleinen Fisch, der ihm seinen Hut gestohlen hat, und holt ihn inmitten eines Unterwasserpflanzen-Dickicht ein. Der Junge imaginiert und deutet mithilfe visueller Möglichkeiten, was in der Situation der Begegnung passiert sein könnte. Er zeichnet einen großen runden Fisch mit einem gelb zusammengekniffenen Auge und bedrohlichen roten Zacken; der Hut ist in seinem Bauch. Wo der kleine Fisch ist, bleibt offen.

Bilder, Musik, Tanz eröffnen ebenso wie die gesprochene und geschriebene Sprache Möglichkeiten, der Welt deutend und sinnstiftend zu begegnen und sich mit ihr intensiv zu beschäftigen. Das sollte bei aller theoretischen Auseinandersetzung mit den Konzepten und Methoden des Philosophierens mit Kindern nicht vergessen werden.

Gießen und Hildesheim, im November 2016

Ludwig Duncker und Bettina Uhlig







Benjamin Benthaus | Ludwig Duncker

Philosophieren mit Kindern oder Philosophieunterricht für Kinder?

Eine schultheoretische Ortsbestimmung

Philosophisches Lehren und Lernen im Bereich der Grundschule kann in Deutschland inzwischen auf eine über 30-jährige Entwicklungsgeschichte zurückblicken. Dies ist für didaktische Konzepte ein relativ kurzer und überschaubarer Zeitraum. Wurden in den 1980er Jahren zunächst amerikanische kinderphilosophische Ansätze rezipiert und für ein deutschsprachiges Publikum erschlossen (vgl. Freese 1989; Martens 1984¹; 1990), hat sich inzwischen in Deutschland, Österreich und der Schweiz ein eigenständiger Diskurs mit zahlreichen Fachpublikationen etabliert. An einzelnen Universitäten wurden auch spezielle Professuren eingerichtet, die in Forschung und Lehre der Weiterentwicklung des Philosophierens in der Schule dienen. Auch die Gründung mehrerer Fachgesellschaften unterstreicht die wachsende Aufmerksamkeit gegenüber einem didaktischen Gebiet, das in seiner bildungstheoretischen Bedeutung kaum noch in Frage gestellt wird. Im Gegenteil: Angesichts bildungspolitischer Entwicklungen, die eine Forcierung des schulischen Lernens an messbaren Standards vornehmen und die die Schule vermehrt ökonomischen Kategorien der Steigerung und Sicherung von Effizienz im Lernen unterwerfen, scheint philosophisches Lehren und Lernen geradezu einen wohlthuenden Kontrast zu bieten und einen Gegenpol zu bilden, der sich besagten Entwicklungen und den damit verbundenen Zwängen kaum unterordnen lässt.

Damit ist bereits die grundlegende Frage aufgeworfen, welchen Stellenwert philosophische Bildung im Gesamtzusammenhang der Schule einnehmen soll. Dies ist eine Frage von schultheoretischer Relevanz, die nicht allein innerhalb kinderphilosophischer Unterrichtskonzepte beantwortet werden kann. Erforderlich ist vielmehr ein distanzierender Blick von außen, der eine

1 Martens ist Mitherausgeber und Autor der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, die als Publikationsorgan für die Verbreitung der kinderphilosophischen Bewegung innerhalb Deutschlands eine bedeutende Rolle einnimmt. Das Themenheft von 1984 mit dem Titel *Kinderphilosophie* machte philosophisches Lehren und Lernen für Kinder erstmals einem breiteren akademischen Publikum zugänglich (vgl. Klemm/Holz 2003, S. 178).





Einordnung philosophischen Lehrens und Lernens in das Gesamtverständnis von Grundschule vorzunehmen versucht und in dieser Einordnung auch mögliche Chancen und Risiken zu benennen hat. Eine solche Einordnung muss allerdings beachten, dass es heterogene kinderphilosophische Konzepte in der Schule gibt, die teilweise gegensätzliche didaktische Orientierungen verfolgen, so dass die Argumentation entsprechend differenziert zu erfolgen hat. Erschwerend kommt auch hinzu, dass philosophisches Lehren und Lernen in den Grundschulen der verschiedenen Bundesländer unterschiedlich stark etabliert ist. Während es in manchen Bundesländern nur wenige institutionelle Vorgaben gibt, oft nicht einmal regierungsamtliche Empfehlungen², die interessierte Lehrkräfte ermuntern und anregen könnten, das philosophische Lernen in die Arbeit mit ihren Grundschulklassen aufzunehmen und zu integrieren, existiert in Mecklenburg-Vorpommern seit 1998 und in Schleswig-Holstein seit 2012 die Möglichkeit Philosophie in der Grundschule als eigenständiges Unterrichtsfach alternativ zum herkömmlichen Religionsunterricht ab der 1. Klasse zu wählen (vgl. Brüning 2014, S.16).

Soll Philosophie im Primarbereich nicht persönlichen Vorlieben einzelner Lehrerinnen und Lehrer oder gar der Beliebigkeit und Zufälligkeit spezifischer individueller Bedingungen einer Schule überlassen bleiben³, muss die schultheoretische Frage nach einer Einordnung in den Gesamtzusammenhang von Schule beantwortet und geklärt werden. Dies wird im Folgenden durch den Vergleich zweier divergierender Konzepte versucht: Das *Philosophieren mit Kindern* einerseits sowie der *Philosophieunterricht für Kinder* andererseits werden dabei bewusst kontrastiv einander gegenübergestellt, um die Bandbreite sichtbar zu machen, in der sich die Diskussion bewegt. Beide Varianten repräsentieren jeweils unterschiedliche didaktische Ideale, die entsprechend unterschiedliche Ziele für die unterrichtliche Praxis verfol-

2 Die Bildungsprogramme der jeweiligen Bundesländer, die allesamt zwar das Philosophieren als Methode empfehlen und grobe Praxisleitfäden für die Pädagoginnen und Pädagogen enthalten, sind zumeist jedoch nur an Vorschulkinder bzw. Kindertagesstätten gerichtet.

3 In diesem Zusammenhang ist ferner auf das Fehlen einer systematischen Verankerung von Philosophie in der universitären Lehrerbildung hinzuweisen, weshalb die Heterogenität philosophiedidaktischer Orientierungen in der pädagogischen Praxis wenig verwunderlich erscheint – ein Tatbestand, der, trotz des großen Bedarfs, durch die geringe Institutionalisierung der Philosophiedidaktik an deutschen Universitäten erklärbar ist (vgl. hierzu Albus 2013, 16ff.). Auch in der zweiten Lehrerbildungsphase ist Philosophie üblicherweise kein integraler Bestandteil. Die Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrkräfte zu kinderphilosophischen Ansätzen reduzieren sich meist auf einzelne projektartige Bemühungen von Vereinen und Initiativen, die eher regional aktiv sind.





gen. In der idealtypischen Gegenüberstellung muss allerdings manche Differenzierung übergangen und ausgeblendet werden, etwa die Beschreibung vermittelnder Formen, die zwischen den gegensätzlichen Polen liegen. Auch kann an dieser Stelle keine vollständige Abbildung aller Diskussionszusammenhänge erfolgen. Anzumerken ist weiterhin, dass mit der Auswahl zweier entgegengesetzter Konzepte noch keine Aussage darüber getroffen ist, wie philosophisches Lehren und Lernen heute in den Grundschulen tatsächlich praktiziert wird. Hierzu müssen empirische Studien erst noch angefertigt werden. Sie hätten zu erfassen, in welchen didaktischen Diktionen sich philosophisches Lehren und Lernen schulpraktisch abbildet.

Der Ansatz des Philosophierens mit Kindern

Das heute in der deutschsprachigen Diskussion vorherrschende Konzept philosophischen Lehrens und Lernens in der Grundschule fällt unter das Label *Philosophieren mit Kindern*. Skizziert werden soll dieses Konzept hier nicht unter dem Aspekt seiner bildungstheoretischen Begründung (vgl. hierzu Michalik 2013; Schneider 1994), sondern hinsichtlich seines didaktischen Selbstverständnisses.

Im Kern geht es hier darum, in der Schule Gelegenheiten zum freien philosophischen Denken und Sprechen zu schaffen und Kinder dazu anzuregen selbstdenkend tätig zu werden. Das Gespräch gilt dabei unbestritten als die wichtigste Form, in der sich das *Philosophieren mit Kindern* entfaltet (vgl. Tozzi 2007, S. 10; Schreier 1994, S. 86). Insbesondere das neosokratische Paradigma⁴ wird dabei zum methodischen Referenzpunkt des Konzepts. Auch wenn andere methodisch-mediale Zugriffe konzeptuell Berücksichtigung finden, bestimmt das mündliche Vorgehen den Unterrichtsverlauf.

4 Die Wirklichkeit neudenkend zu ergründen, alltägliche Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und dahinterliegende Strukturen und Vorannahmen zu erkennen, sind dabei mit dem Philosophieren assoziierte Zielsetzungen nahezu aller kinderphilosophischer Autoren, die dem neosokratisch-mäeutischen Paradigma Rechnung zollen. Anzumerken ist, dass für ein *Philosophieren mit Kindern* lediglich Grundzüge der sokratischen Methodik adaptiert wurden, zumal es sich bei dem grundgelegten Methodenverständnis in der Tradition von Nelson, Heckmann und Horster nicht nur für Lehrkräfte, sondern vor allem auch für Schülerinnen und Schüler um ein voraussetzungsreiches wie anspruchsvolles Verfahren handelt, bei dem es Argumentationsregeln sowie Diskursregeln einzuhalten gilt. Für Kinder respektive für Einsteiger in das Philosophieren ist die ursprüngliche unangepasste Form folglich eher weniger empfehlenswert (vgl. Pfister 2010, S.169f).





Aufgegriffen werden im philosophischen Miteinander-Sprechen idealerweise solche Fragen, die von Kindern selbst aufgeworfen werden und die geeignet erscheinen, Gespräche und Gedankengänge zu entfalten, die anschlussfähig sind an grundlegende Sinnfragen menschlichen Lebens, an die spezifischen Probleme von Ethik und Moral, von Träumen und Phantasien, von Möglichkeiten des Denkens und Deutens der Wirklichkeit. Die philosophisch orientierten Gespräche beabsichtigen dabei vor allem eine Förderung kindlicher Reflexionskompetenz (vgl. Nießeler/Seichter 2010, S. 67). Ferner geht es beim gemeinsamen Nachdenken und Sprechen zwar immer auch darum, die kindlichen Aussagen einer Gültigkeitsprüfung zu unterziehen (vgl. Brüning 2010 S. 25ff.), das Einüben logisch-argumentativer Fähigkeiten reiht sich jedoch in eine ganze Palette von weiteren Förderaspekten ein, die soziale, emotionale, moralische und politische Erziehung einschließen (vgl. Lampert 2009, S. 198f.). Insbesondere der Aspekt des kreativen Denkens ist in den letzten Jahren verstärkt in den Vordergrund des Interesses gerückt (vgl. Hausberg 2013; Calvert 2008, S. 14).

Dem hier sichtbar werdenden philosophiedidaktischen Paradigma liegt die Annahme zu Grunde, dass „Philosophie [...] keine Lehre, sondern eine Tätigkeit“ ist (Wittgenstein 1963, S. 41): „Er [der Schüler] [...] [soll] nicht Gedanken, sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, dass er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll.“ (Kant 1781/1919, S. 303f.). Insbesondere die „sokratisch-dialogische Lehrart“ (Kant 1797/1977, §51, S. 618), in der Lehrende und Lernende sich auf Augenhöhe fragend und beantwortend begegnen (vgl. ebd.), erweist sich für ein solches Verständnis als zugänglich. Methodisch handelt es sich hier weitgehend um ein induktives Vorgehen, gleichsam in der Konstruktion eines Bottom-up-Modells, das – ausgehend von den konkreten Erfahrungen und Aussagen der Kinder – möglichst den Gewinn allgemeiner Prinzipien und Einsichten verfolgt (vgl. Köck/Ott 1994, S. 322). „Bei der induktiven Methode wird er [der Schüler] auf die Erde gestellt und angewiesen, himmelwärts zu schauen und sich von den Fesseln des Konkreten zu lösen.“ (Rölke 1977, S. 114). Mit einkalkuliert ist da-

5 Kant schlägt – neben der genannten sokratisch-dialogischen Methode – im ersten Abschnitt seiner *Ethischen Methodenlehre* (vgl. 1797/1977, §49ff., 615ff.) in *Die Metaphysik der Sitten* zudem zwei weitere Lehrarten vor: Eine „dogmatische“, in der nur der Lehrer spricht, sowie eine „katechetische“, bei der der Lehrer durch gelenkte Fragen die Schülerinnen und Schüler zur Antwort verhilft. Die beiden letzten Lehrarten finden in der einschlägigen kinderphilosophischen Literatur kaum Erwähnung.





bei, dass die reine „induktive Methode der Selbsttätigkeit“ (Martens 1986, S. 90) zu „Prozesse[n] ohne Produkte“ führt (ebd., S. 91).

Die Lehrerrolle ist beim Philosophieren mit Kindern im Allgemeinen – sowie beim neosokratisch orientierten Gespräch im Besonderen – geprägt von der Zurückhaltung einer eigenen Meinung sowie von einer behutsamen und indirekten Leitung. Ziel ist es, im Unterricht ein Forum zu schaffen, in dem Kinder selbst angehalten sind zu denken. Angstfrei und unverstellt Assoziationen und Argumentationen artikulieren zu dürfen, stellt eine notwendige Bedingung dar, um mit Kindern auf gedankliche Entdeckungsreisen zu gehen, die in spielerischem Ernst und ernsthaftem Spiel philosophische Gedankenkreise erschließen. Konzepte eines Philosophierens mit Kindern sprechen sich daher für ein weniger lizenzenbedürftiges Verständnis des Philosophierens aus, da sie den Kindern die Fähigkeit zu philosophieren grundsätzlich zuerkennen.

Unterrichtsergebnisse im Sinne des Erarbeitens konsensfähiger Resultate können sich in solchen Gesprächsrunden durchaus einstellen, sind aber nicht intendiert. Es bleibt offen, ob sich in sokratischen Gesprächen ein Konsens einstellt oder nicht. Deshalb sind solche philosophische Gespräche mit Kindern trotz eines regelgeleiteten Vorgehens in der Gesprächsführung mit dem Risiko behaftet, keine Ergebnisse im Sinne neuer Erkenntnisse hervorzubringen. Oft geht es mehr um den Prozess des Suchens und Abwägens als um das Produkt der Arbeit, mehr um das eigentliche Erlebnis des Miteinanders als um die Erarbeitung von Positionen und Einsichten. Didaktische Anregungen in Form von Medien und Materialien können punktuell einbezogen werden, aber eher in der Absicht, Impulse zu geben als Vorgaben für die Diskussion zu machen und Arbeitsergebnisse hervorzurufen. Die Lehrkräfte sollen möglichst unsichtbar das selbstgesteuerte Gespräch der Kinder mitverfolgen und sich vor allem mit Bewertungen einzelner Schüleräußerungen zurückhalten. Noten zu geben auf die aktive Beteiligung und die Qualität einzelner Schülerleistungen wäre in solchen Diskussionen gar ein absolutes pädagogisches Tabu. Eine Leistungsbeurteilung könnte wohl nur über Beobachtungen erfolgen, wie es beispielsweise im Lehrplan Mecklenburg-Vorpommerns empfohlen wird. Dort wird vorgeschlagen, eine Leistungsermittlung durch die Beobachtung von Fähigkeiten des Kommunizierens, Reproduzierens, Reflektierens, Fragens und des Konflikte Bewältigens vorzunehmen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2004, S. 25).

