

Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit
Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit

Philosophieren in der Kita
Mit Kindern über Freundschaft nachdenken

Bachelorthesis

Tag der Abgabe: 05.06.19

Vorgelegt von: Alma Rosa Borchert



Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Habil. Dagmar Bergs-Winkels

Zweite Prüferin: Aliko Marquardt

„Wer nie Philosophie, richtige Philosophie, mit einem Kind oder einer Gruppe von Kindern betrieben hat, hat eine der schönsten Gaben, die das Leben zu bieten hat, verpasst. Ich schlage allen vor, diesem Mangel so schnell wie möglich abzuhelpfen.“
(Matthews, 1991)

Inhaltsverzeichnis

1. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	5
2. Einleitung	6
3. Philosophieren mit Kindern	8
3.1 Begriffsklärung <i>Philosophieren</i>	8
3.2 Begriffsklärung <i>PmK</i>	9
3.3 Kurze Geschichte des <i>PmK</i>	10
3.4 Prinzip des <i>PmK</i>	12
3.5 Ziele des <i>PmK</i>	14
4. Entwicklungspsychologischer Kontext	16
4.1 Kognition und Kindheitsentwicklung	16
4.2 Entwicklungspsychologische Besonderheiten des <i>PmK</i>	18
4.2.1 Philosophieren mit jüngeren Kindern	19
5. Philosophieren in der Kita	20
5.1 Kita als Lernort der Philosophie	20
5.2 Philosophieren als pädagogisches Angebot.....	22
5.3 Voraussetzungen zum <i>PmK</i>	23
5.3.1 Praktische Anforderungen	23
5.3.2 Rolle der Pädagogin/des Pädagogen	26
5.4 Methoden des <i>PmK</i>	29
5.4.1 Fünf-Finger-Modell	30
5.4.2 Philosophieren mit Bilderbüchern	32
6. Projekt: Philosophiekurs zum Thema <i>Freundschaft</i>	33
6.1 Einführung.....	34
6.2 Vorbereitung und Vorgehen	35
6.2.1 Vorbereitung.....	35
6.2.2 Vorgehensweise	37
6.3 Durchführung	37
6.4 Ergebnisse	40
6.5 Reflexion	42
7. Schlussbetrachtung	47
7.1 Ausblick	48
8. Literaturverzeichnis	50

9. Eidesstattliche Erklärung 53

1. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Prinzip des Philosophierens.....	15
Tab. 1: Fünf-Finger-Modell nach Martens.....	31
Abb. 2: Foto der erstellten Begriffs-Blume zum Thema „Freundschaft“	44

2. Einleitung

Kinder kommen als neugierige Entdecker auf die Welt und wollen Klarheit über die für sie unerklärlichen Dinge gewinnen. Dabei besitzen sie die unermüdliche Fähigkeit, alles um sich herum zu hinterfragen. Das Staunen über etwas Ungewöhnliches führt zu einer genaueren Beobachtung und schlussendlich zur Wissbegierde (vgl. Brüning, 2015, S. 8). So kann das plötzliche Auftauchen eines Regenbogens am Himmel beispielsweise der Auslöser für die verschiedensten Warum-Fragen eines Kindes sein, das versucht, Antworten darauf zu finden und die Welt so für sich ein Stück erklärbarer zu machen. Staunen, beobachten, nachfragen, reflektieren, diskutieren – kurz: philosophieren – das tut also jedes Kind, jederzeit. Dazu braucht es kein Fachwissen über philosophische Theorien oder ihre Vertreter, denn es geht allein um den Prozess des eigenständigen *Nachdenkens* über ein bestimmtes Thema. Egal ob Zuhause, in der Kita oder in der Schule, ob mit Freundinnen/Freunden, mit den Eltern oder mit den Pädagoginnen/Pädagogen: Es ist wichtig, über Dinge, die ein Kind bewegt, gemeinsam nachzudenken und zu sprechen und genau darum geht es beim *Philosophieren mit Kindern*. Das Schöne daran ist, dass es dabei kein *Richtig* oder *Falsch* gibt. Es wird also ein Raum geschaffen, in dem Kinder frei äußern können, was ihnen durch den Kopf geht (vgl. Lenoir, 2018, S. 13). Dabei werden soziale sowie emotionale Kompetenzen wie Selbstwertgefühl, gegenseitige Achtsamkeit oder Ausdrucksfähigkeit gestärkt – um nur einige Beispiele zu nennen – und tragen so positiv zu der Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit bei (vgl. Friedrich, Galgóczy-Mécher & Klein, 2013, S. 10).

Kinder haben etwas zu sagen. Sie wollen mit ihren Gedanken ernst- und wahrgenommen werden – es lohnt sich also, sie zu Wort kommen zu lassen (vgl. Lenoir, 2018, S. 13). Die folgende Arbeit möchte in diesem Sinne herausarbeiten, wie das *Philosophieren mit Kindern* als pädagogisches Angebot die natürliche Neugier und Wissbegierde sowie die kreativen Gedankenprozesse der Kinder in der pädagogischen Praxis aufmunternd begleiten und unterstützen kann. Dazu stellt sich die zentrale Frage, wie ein solches Angebot in Form eines Philosophiekurses in der Kita aussehen könnte. Der Antwort auf diese Frage soll nähergekommen werden, indem eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema des *Philosophierens mit Kindern* in Form einer Literaturrecherche stattfindet. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie ein konkretes Angebot in der pädagogischen Praxis zum Thema *Freundschaft* realisiert werden kann.

Zunächst wird damit begonnen, das Hauptthema des *Philosophierens mit Kindern* zu darzustellen und ein generelles Verständnis seiner Begrifflichkeit, Bedeutung, Funktion, Geschichte und Ziele zu geben. Im nächsten Schritt wird das *Philosophieren mit Kindern (PmK)* in seiner Funktion als solches definiert und dargestellt, was es überhaupt heißt, mit Kindern zu philosophieren. Anschließend wird ein kurzer Überblick über die Geschichte des *PmK* und eine Auswahl seiner wichtigsten Vertreterinnen und Vertreter, die für diese Arbeit von Interesse waren, gegeben, um sein Wirken besser in den pädagogischen Kontext einordnen zu können. Es folgt die Darstellung des Prinzips sowie der Ziele des *PmK*, um die Relevanz und Bedeutung für die pädagogische Praxis zu akzentuieren. Im weiteren Verlauf werden in einem entwicklungspsychologischen Kontext die Besonderheiten des *PmK* in Bezug auf Kognition und Kindheitsentwicklung erläutert. Dabei soll mit einem kritischen Blick geklärt werden, was es aus Sicht der Entwicklungspsychologie überhaupt bedeutet, insbesondere mit jüngeren Kindern im Kita-Alter zu philosophieren und ob es gewisse kognitive Voraussetzungen oder ein ideales Alter zum Philosophieren gibt.

Im fünften Kapitel wird dargestellt, wie das *PmK* als pädagogisches Angebot in der Kita funktionieren kann. Dazu wird diese im ersten Schritt zunächst als Lernort der Philosophie vorgestellt und im nächsten Schritt die Möglichkeit beleuchtet, in welcher Art und Weise das Philosophieren dort als pädagogisches Angebot genutzt werden kann. Im nächsten Abschnitt werden die Voraussetzungen für ein solches Angebot diskutiert, wobei die Konzentration auf den praktischen Anforderungen und der Rolle der Pädagogin/des Pädagogen liegt. Der vierte Abschnitt dieses Kapitels befasst sich dann mit den Methoden des *PmK*, die für die Vorbereitung und die Durchführung eines solchen philosophischen Gespräches mit Kindern von großer Bedeutung sind. Der Fokus liegt dabei auf den Methoden des *Fünf-Finger-Modells* von Ekkehard Martens und dem Philosophieren mit Bilderbüchern, die eine praktische Betrachtung im sechsten Kapitel erfahren. Das letzte Kapitel beschreibt ein in der Kita vorbereitetes, durchgeführtes und anschließend ausgewertetes und reflektiertes Projekt in Form eines Philosophiekurses zum Thema *Freundschaft*. Dieser praktische Teil der Arbeit soll einen anschaulichen Bezug zu vorher erarbeiteter Theorie herstellen und im besten Fall als Leitfaden für weitere Angebote dieser Art dienen.

In der Schlussbetrachtung werden die zentralen Ergebnisse noch einmal zusammengefasst, um zu einer Beantwortung der Fragestellung zu gelangen und einen Ausblick auf das Philosophieren mit Kindern in der Kita geben zu können.

3. Philosophieren mit Kindern

3.1 Begriffsklärung *Philosophieren*

Wird zuallererst nur der Begriff der *Philosophie* an sich betrachtet, so setzt er sich aus den griechischen Worten „Philos“ – was so viel heißt wie *Freund* – und „Sophia“ – *Weisheit* – zusammen. Demnach kann sich jeder als Philosophierender bezeichnen, der ein Freund der Weisheit ist und nach dem Erreichen dieser strebt (vgl. Brüning, 2015, S. 9). Nachdem das Philosophieren im alten Griechenland all jenen Menschen vorbehalten war, die sich, anstatt körperlicher Arbeit nachzugehen, mit den großen Fragen unserer Existenz beschäftigten, sind die Menschen auch heute noch auf der Suche nach dem Sinn (ebd.). Es gibt Dinge, die wir uns nicht erklären können, die uns in Staunen versetzen, Zweifeln lassen oder betroffen machen. Sie lösen einen Prozess des Nachdenkens in uns aus, durch den wir uns erhoffen, Erkenntnisse zu erlangen, um dem Kern der Dinge näher zu kommen (vgl. Daurer, 1999, S.19).

Nach Brüning (2015, S. 9) ist mit dem Philosophieren ein Denkprozess gemeint, der offen ist und sich immer wieder erneuert, ohne dass ein Ende erwartet werden kann. Er kennzeichnet sich vielmehr durch stetiges Weiterfragen, bei dem der Prozess des Nachdenkens an sich im Vordergrund steht und nicht das Sammeln von konkreten Antworten (vgl. Daurer, 1999, S. 17). Philosophieren ist also eine Tätigkeit, die jeder Mensch betreiben kann, denn das Nachdenken über essentielle Fragen, sogenannte „Sinnfragen“ (Brüning, 2015, S. 9), ist zutiefst menschlich und passiert meist ganz automatisch (vgl. ebd.).

Dabei gilt zu unterscheiden zwischen dem fachgebundenen Philosophieren (*esoterische Philosophie*), das beispielsweise an Universitäten gelehrt wird und an wissenschaftliche Theorien anknüpft und dem Alltags-Philosophieren (*exoterische Philosophie*), mit dem sich jeder, egal ob jung oder alt, beschäftigen kann (vgl. Brüning, 2015, S. 9).

Der deutsche Philosoph Immanuel Kant (*1724 - †1804) teilt in seinem Werk „Kritik der reinen Vernunft“ solche in der Wissenschaft oder im Alltag auftauchenden Fragen in vier Kategorien ein, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen (Kant, 1979, zit. n. Brüning, 2015, S. 102):

„Was kann ich wissen?
Entstehung der Welt, Erkenntnis, Sprache

Was soll ich tun?

Werte und Normen, Gut und Böse, die Frage nach dem guten Leben

Was darf ich hoffen?

Religion, Modelle einer gerechten Welt (Utopien)

Was ist der Mensch?

Der Mensch als natürliches, politisches und kulturelles Wesen“

Solchen Fragen gehen auch Kinder in ihrem alltäglichen Leben nach. Eine Beobachtung versetzt sie in Staunen, lässt sie zweifeln oder macht sie betroffen und diese Grundpfeiler der Philosophie braucht es, um etwas genauer zu hinterfragen (vgl. Daurer, 1999, S. 21 f.).

3.2 Begriffsklärung *PmK*

Philosophieren mit Kindern ist neben *Kinderphilosophie* und *Philosophie für Kinder* nach Rude (2011, S. 114) der in Deutschland am weitesten verbreitete Begriff. Er impliziert, dass eine Pädagogin/ein Pädagoge gemeinsam mit Kindern nachdenkt, spricht philosophiert. Dabei soll nicht die Vermittlung philosophischer Theorien im Mittelpunkt stehen, sondern das Kind als Subjekt mit seinen Gedanken und Fragen (vgl. Rude, 2011, S. 115).

Der Begriff *Philosophieren mit Kindern* wird deutlich vom Ausdruck der *Kinderphilosophie* abgegrenzt, welcher nach Martens (1999, S. 25) auf eine etwas herablassende Art suggeriert, inwieweit wir wichtige Themen so verpacken können, dass Kinder sie besser verstehen. Daurer (1999, S. 20) betont passend dazu, dass der Begriff als solcher nichts mit dem Philosophieren auf einem kindlichen Level zu tun hat. Dies erläutert sie anschaulich mit folgendem Beispiel: Philosophieren mit Kindern

„[...] meint kindgerecht in dem Sinn, wie es auch der Begriff Kinderschuh tut: Er ist zwar kleiner als der von Erwachsenen, weist aber alle Merkmale eines Schuhs auf und ist durch ein Fußbett von seiner Qualität (nicht selten auch vom Preis) her Schuhen für Erwachsene überlegen“ (Daurer, 1999, S. 21).

Wenn mit Kindern philosophiert wird, ist es also genau derselbe Versuch, Antworten auf bestimmte philosophische Fragen zu finden und augenscheinlich selbstverständliche Dinge zu hinterfragen, wie als Erwachsener-Alltags- oder Fachphilosoph, nur dass es eben um eine gemeinsame Begriffsklärung geht.

Der Ausdruck *Philosophieren mit Kindern* stellt dar, dass das Philosophieren an sich als eine Tätigkeit verstanden werden möchte, die gemeinsam praktiziert wird (vgl. Martens, 1999, S. 25).

Auch nach Hausberg (2013, S. 26) kann von *Philosophieren mit Kindern* gesprochen werden, wenn Kinder und Erwachsene gemeinsam über ein für sie wichtiges Thema nachdenken, darüber ins Gespräch kommen und sich kreativ sowie argumentativ austauschen. Im besten Fall ist es also ein Geben und Nehmen, eine Symbiose, ein fruchtbarer Gedankenaustausch bei der die Erwachsenen die Kinder im Formen, Ordnen und Formulieren ihrer Gedanken unterstützen, ohne den pädagogischen Zeigefinger zu heben (vgl. Rude, 2011).

Wenn wir uns an die vier Kant'schen Kategorien von philosophischen Fragen aus Kapitel 3.1 erinnern, könnten solche Fragen von Kindern in Anlehnung an Brüning (2015, S. 103) beispielhaft so aussehen:

Was kann ich wissen?

Woher kommt der Regen?

Wie kommt die Sonne in den Himmel?

Woher kommen die verschiedenen Sprachen?

Was soll ich tun?

Warum sind manche Menschen gut und manche böse?

Weshalb darf ich nicht alles tun, was ich möchte?

Was darf ich hoffen?

Was ist Gerechtigkeit?

Was wäre, wenn jeder Mensch lügen würde?

Was ist der Mensch?

Wer bin ich?

Woher komme ich?

Gibt es mich mehrmals auf der Welt?

Können Tiere fühlen?

Unabhängig von der Begrifflichkeit ist es für das Verständnis wichtig, wo das *Philosophieren mit Kindern* seinen Ursprung nimmt und welche internationalen sowie deutschen Vertreter zu nennen sind.

3.3 Kurze Geschichte des *PmK*

Schon seit der Antike sind Philosophen wie Epikur (*342 – †270 v. Chr.), John Locke (*1632 – †1704) oder auch Immanuel Kant (*1724 – †1804) der Meinung, dass man nicht früh genug damit anfangen kann, mit Kindern über essentielle und damit philosophische Fragen zu sprechen (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 9). Besonders

in der Antike ging es dabei hauptsächlich um das Nachdenken als wichtigen Wert für die Entwicklung des kindlichen Charakters (vgl. Brüning, 2015, S. 21).

Seinen tatsächlichen Ursprung – und auch seine Begriffsprägung – hat das *Philosophieren mit Kindern* allerdings erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Nordamerika genommen. Dort gründete der Philosophieprofessor Matthew Lipman (*1923 – †2010) in New Jersey 1974 das weltweit erste Institut für Kinderphilosophie (engl. Institute for the Advancement of Philosophy for Children), basierend auf seinem Konzept der *Philosophie für Kinder – Philosophy for Children* – kurz: *P4C* (vgl. Brüning, 2015, S. 24). Sein zu einem weltweit verbreiteten Curriculum verankerter Ansatz versucht, die bereits existierenden philosophischen Ideenkonzepte der letzten mehr als tausend Jahre mit Hilfe von eigens verfassten Geschichten für Kinder zugänglich zu machen. Lipmans Idee war es, mit diesem Ansatz philosophische Gespräche mit Kindern im Grundschulalter anzustoßen und ein eigenständiges philosophisches Denken bei ihnen zu fördern (vgl. Rude, 2011, S. 114). Diese zu etablierenden Denkfähigkeiten (*thinking skills*) unterteilte er in drei wesentliche Bestandteile, die sich nach Brüning (2015, S. 23) mit Reflexions- und Urteilsfähigkeit sowie metakognitiven Fertigkeiten übersetzen lassen. Durch Lipmans Ansatz soll also erreicht werden, dass Kinder in der Grundschule Selbstverständliches nicht einfach hinnehmen, sondern im Alltag hinterfragen (Reflexionsfähigkeit), dabei verschiedene Sichtweisen erkennen und miteinander vergleichen (Urteilsfähigkeit) und im letzten Schritt dann die eigenen Gedanken und sich selbst kritisch reflektieren (metakognitive Fertigkeiten).

Der Amerikaner *Gareth Matthews* (*1929 – †2011), ein Kollege Lipmans, entwickelte diesen Ansatz für sich weiter, legte allerdings den Fokus seiner Arbeit nicht auf die Entwicklung gewisser Denkfähigkeiten bei Kindern, sondern auf die Etablierung einer gemeinsamen Gesprächskultur und schlug damit die Richtung einer zweiten Strömung neben der *P4C* Lipmans ein, nämlich der des *Philosophierens mit Kindern* (PmK) (vgl. Brüning, 2015, S. 25).

Im Jahr 1979 führte dann Ekkehard Martens (*1943) das *Philosophieren mit Kindern* in Anlehnung an Lipmans und Matthews Methoden als einer der ersten Vertreter in Deutschland ein (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 11). Nach Martens (1999, S. 27) gibt es vier elementare Arten für den Ablauf philosophischer Gespräche mit Kindern: Die erste kennzeichnet sich durch ein sogenanntes „Dialog-Handeln“ (ebd., S. 27) und meint die Fähigkeit zu argumentieren und Bezüge herzustellen. Die zweite Art befasst sich mit der Bildung von Begriffen, bei der es um die eigene Vorstellung dieser geht.

Die dritte Art behandelt das „Sich-Wundern“ (Martens, 1999, S. 28) und greift existenzielle Fragen des philosophischen Alltags von Kindern auf. Bei der vierten und letzten Art sollen die Kinder sich durch eigenständiges Denken aufklären, ohne Dinge einfach so hinzunehmen. Die vier elementaren Arten sollen dabei helfen, sich in den eigenen Gedanken zurechtzufinden und bieten damit Hilfe zur Selbsthilfe an (vgl. Martens, 1999, S. 28). Martens beabsichtigt damit, dass Kinder durch einen solchen Ablauf eine stetige Haltung der Neugier, des Staunens und des Weiterfragens entwickeln und plädiert für die Verankerung der Philosophie als vierte Kulturtechnik in den Basiskompetenzen – neben Rechnen, Schreiben und Lesen (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 11).

In den 80er Jahren knüpfte dann Barbara Brüning (*1951) an diese Ideen an und baute das *Sokratische Gespräch* (siehe Kapitel 5.4.1) für den Elementarbereich aus (vgl. Brüning, 2015, S. 26).

Des Weiteren hat Kristina Calvert (*1961) den Verein „Philosophieren mit Kindern e.V. in Hamburg“¹ gegründet, der sich um die Anerkennung der Gedanken von Kindern zu philosophischen Fragestellungen bemüht und das Philosophieren mit Kindern als pädagogisches Konzept etablieren möchte (vgl. ebd., S. 20). Seit 2006 leitet sie außerdem die Forscher-Werkstatt „PhiNa – Philosophieren mit Kindern über die Natur“ der Universität Hamburg, in der mit Kindern über naturwissenschaftliche Fragestellungen nachgedacht wird und dazugehörige Projekte auf die Beine gestellt werden (vgl. Calvert & Dittmer, 2011).

3.4 Prinzip des *PmK*

Geht es um das Prinzip des *Philosophierens mit Kindern*, so sind sich alle Autorinnen und Autoren einig: Es handelt sich um einen Prozess des eigenständigen Nachdenkens und beginnt mit dem Staunen über etwas Ungewöhnliches sowie einer darauffolgenden Wissbegierde, angetrieben vom Motor der Neugier. Diese Fähigkeit des Staunens und der Neugierde bringt die Kinder erst dazu, nach dem *Warum* zu suchen (vgl. Calvert, 2011, S. 144).

Dabei kann zwischen der „naive[n]“ und der „reflektierte[n]“ Neugier unterschieden werden (Blumenberg, 1988, zit. n. Calvert, 2011, S. 145). Von naiver Neugierde wird gesprochen, wenn es um die Entdeckung von etwas Unbekanntem geht, während die

¹ Weitere Informationen unter: <https://www.philosophieren-mit-kindern-hamburg.de/>

reflektierte Neugierde nach dem tieferen Sinn bereits bekannter Dinge fragt (Blumenberg, 1988, zit. n. Calvert, 2011, S. 145).

Diese beiden Arten sind der Motor für die vielen typischen *W-Fragen* (Wie? Warum? Wohin? Wieso? Weshalb?), die Kinder sich und ihren Mitmenschen im Alltag stellen. Das empfinden Erwachsene oft als nervenaufreibende Angewohnheit, dabei ist dieses ständige *Wissen-Wollen* nach Brüning (2015, S. 8) nur der Versuch von Kindern, die für sie unklaren Dinge erklärbarer zu machen. Im Gegensatz zu den Erwachsenen, die sie umgeben, sind sie noch relativ neu in der Welt und die Art von weltlicher Unbefangenheit ist die Voraussetzung für ihr Staunen, ihre Wissbegierde und ihre Suche nach Erklärungen (vgl. Calvert, 2011, S. 145).

Damit ein Kind beginnt, sich mit einem Phänomen genauer zu beschäftigen, muss es nach Brüning (2015, S. 8) im allerersten Schritt mit seiner Aufmerksamkeit an etwas hängen bleiben, was ihm ungewöhnlich erscheint und worüber es staunt. Darauf folgen das bereits erwähnte *Wissen-Wollen* und die Entwicklung elementarer Fragen, um das Phänomen für sich erklärbarer und zum Gegenstand des spezifischen Interesses zu machen. So könnte es beispielhaft sein, dass ein Kind zum ersten Mal die Sonne im Meer untergehen sieht. Es staunt über dieses bisher unbekannte Phänomen und möchte wissen, wohin die Sonne abgetaucht ist, ob sie wirklich im Meer verschwunden ist, es jeden Abend so abläuft oder ob sie dort am nächsten Tag wieder hervorkommt. Das Prinzip des Philosophierens, so wie es im Kopf eines Kindes abläuft, könnte bildhaft als Kreislauf wie folgt aussehen:

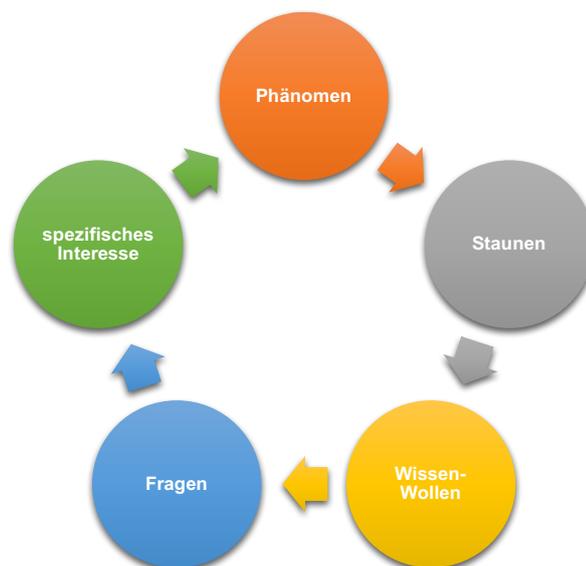


Abb. 1: Prinzip des Philosophierens (eigene Darstellung, in Anlehnung an Brüning, 2015, S. 8)

Dieser dargelegte Prozess führt uns im nächsten Schritt zur Haltung, die ein jeder, der philosophiert – ob Kind oder Erwachsener – innehat.

Besagte philosophische Haltung kann als ein ständiges Bedürfnis nach Verständnis bezeichnet werden (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 9). Sie kennzeichnet sich nach Sinhart-Pallin und Ralla (2015, S. 17 ff.) durch fünf wesentliche Punkte:

1. neugierige Einstellung zur Welt
2. sich der Antwort denkend nähern
3. Gedanken in Form von Kommunikation äußern
4. ethische Haltung
5. Liebe zur Weisheit / zum Wissen = Bildung

Diese Ansicht unterscheidet sich zwar nicht fundamental von der Idee *Brünings*, berücksichtigt allerdings noch die ethische Haltung einer Orientierung bezüglich Fragen nach dem Sinn, die sich beim Philosophieren entwickelt. Schlussendlich geht es aber bei beiden darum, dass Kinder durch das Philosophieren in einen Prozess der Suche nach Antworten kommen, um sich so die Welt erklärbarer zu machen. Anders ausgedrückt geht es also um ihr persönliches Streben nach Weisheit. Im besten Fall wird dies von einem Erwachsenen als Moderatorin/Moderator begleitet, um eine neugierige und offene Haltung zu fördern und zu fordern (vgl. Calvert, 2011, S. 143).

3.5 Ziele des *PmK*

Das wohl wichtigste Ziel des gemeinsamen *Philosophierens mit Kindern* ist es, ihr Staunen und Wissen-Wollen wahrzunehmen, ihre Neugier und ihren Drang nach Wissen zu unterstützen und damit das selbstständige Nachdenken zu fördern (vgl. Daurer, 1999, S. 48). Dafür ist es allerdings essenziell, dass die Pädagogin/der Pädagoge ein Klima schafft, in dem die Kinder sich wohl, akzeptiert, zu nichts gezwungen und mit ihren Gedanken gut aufgehoben fühlen. Wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, fördert das Philosophieren die persönlichen, sozialen und logischen Fähigkeiten ungemein (vgl. ebd., S. 50).

Es sollen dabei nicht bewusst Theorien und Thesen bekannter Philosophinnen und Philosophen vermittelt werden, denn sie werden beim Diskutieren bestimmter Fragestellungen ohnehin automatisch und unbewusst wiedergegeben, wenn auch anders formuliert (vgl. Daurer, 1999, S. 51). Auch nach Rude (2012, S. 58) soll das *Philosophieren mit Kindern* nicht zum Ziel haben, ihnen die Ideengeschichte der

Philosophie als Bildungsziel nahezubringen. Vielmehr soll dadurch eine Lebensweise bei den Kindern angeregt werden, die ihnen zu eigenständigem Denken verhilft und sie darin unterstützt, ihren Platz in der Welt und der Gesellschaft zu finden. Sinhart-Pallin und Ralla (2015, S. 38) verweisen passend dazu auf den ersten Paragraphen des Sozialgesetzbuches SGB VIII, denn dort steht im ersten Absatz: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“. Wenn mit jungen Menschen philosophiert wird, geht es also in erster Linie um Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsfindung, Zurechtfinden in der Welt, Selbstbewusstsein, Suche nach Werten und Vertrauen in das eigene Denken und Handeln – bekannte Bildungsziele also (vgl. ebd., S. 38 ff.).

Bei der näheren Betrachtung lassen sich dann nach Daurer (1999, S. 49) vier bedeutsame Faktoren für eben genannte Bildungsziele nennen:

Dadurch, dass Kinder im gemeinsamen Gespräch lernen, sich gegenseitig zuzuhören, einander ausreden zu lassen, die Perspektive zu wechseln sowie zu argumentieren, werden zuallererst ihre eigenen Diskussions- und Kommunikationsfähigkeiten sowie Ausdruck und Artikulation erweitert und verbessert (vgl. Daurer, 1999, S. 49).

Der zweite Aspekt fördert die eigene Meinungsbildung, indem jeder Gedanke geäußert werden darf und dabei kritisch hinterfragt wird (ebd.).

Dies führt uns zum dritten Faktor: Dem der Festigung des Selbstbewusstseins, denn die eigene Position vor anderen darzulegen und eventuell gegen Widerstand zu vertreten, erfordert eine Menge Mut und Vertrauen in sich selbst (vgl. Daurer, 1999, S. 49).

Im letzten Schritt wird beim Philosophieren vermittelt, dass jeder eine eigene Meinung hat, es Unterschiede geben kann und das in Ordnung ist. Im besten Fall lernen die Kinder also, tolerant und respektvoll mit denjenigen umzugehen, die anders denken als sie selbst und erweitern damit ihren Horizont (vgl. ebd. S. 49 ff.).

Ganz besonders fördert das *Philosophieren mit Kindern* nach Bralo-Zeitler (2016, S. 17 ff.) den Spaß an der Sache an sich, da ihr Grundbedürfnis des *Wissen-Wollens* befriedigt wird und sie erfahren, dass ihre Fragen und Gedanken für wichtig und ernst befunden werden. Ziel ist es, einen freien Raum zu schaffen, in dem der gedanklichen Kreativität und Fantasie der Kinder keine Grenzen gesetzt sind. Die Kinder werden außerdem darin unterstützt, verschiedene Strategien zum Lösen von Problemen zu

entwickeln, die dann schlussendlich dabei helfen, sich in der Welt zu orientieren (vgl. Bralo-Zeitler, 2016, S. 17).

Durch die Gemeinsamkeit als wichtiges Element des *Philosophierens mit Kindern* wird auch ein gewisses Verständnis von Demokratie und Partizipation gefördert, da jedes Kind gleichwertig dazu berechtigt ist, an dem Prozess des Gedankenaustausches teilzuhaben, sich darin einzubringen und mitzubestimmen (vgl. ebd., 2016, S.18).

Es ist folglich schlecht von der Hand zu weisen, dass das gemeinsame *Philosophieren mit Kindern* die sozialen Kompetenzen fördert und damit die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt. Dabei gilt es nicht nur zu beleuchten, was das Philosophieren bei den Kindern fördert, sondern auch zu betonen, dass es nach Martens (1999, S. 30) das wohl elementarste Ziel ist, die Pädagoginnen und Pädagogen zu aktivieren, zusammen mit Kindern philosophische Gespräche zu führen und ihnen (den Kindern) das selbstständige Denken zuzutrauen.

Wird nur das Kindergartenalter von drei bis sechs Jahren betrachtet, so sind die Ziele nicht anders, als die oben beschriebenen. Nach Sinhart-Ralla und Pallin (2015, S. 39) fördert das Philosophieren in diesem Alter allerdings besonders die Sprachfähigkeit, da in dieser Phase des Lebens der Spracherwerb von elementarer Bedeutung ist. Welche weiteren entwicklungspsychologischen Besonderheiten möglicherweise essentiell für das *Philosophieren mit Kindern* sind und welche Kritikpunkte dabei aufkommen, soll nun im nächsten Kapitel näher erläutert werden.

4. Entwicklungspsychologischer Kontext

Die Frage, die sich viele Erwachsene stellen mögen, ist, ob es Kindern entwicklungspsychologisch gesehen überhaupt möglich ist, zu philosophieren und welche kognitiven Voraussetzungen sie dazu erfüllen müssen. Dazu sollen verschiedene Sichtweisen und Meinungen beleuchtet werden, um auch die Altersbeschränkung der Projektarbeit aus Kapitel sechs verständlich zu machen.

4.1 Kognition und Kindheitsentwicklung

Wird die Entwicklung eines Kindes aus Sicht der Entwicklungspsychologie betrachtet, so durchläuft ein jedes in seiner kognitiven Entwicklung verschiedene Reifestadien.

Kognitiv im Sinne von *Kognition* meint dabei

„[...] diejenigen Prozesse, die dazu führen, dass ein Organismus seine Umwelt verstehen lernt. Die Prozesse sind beim Menschen vor allem Wahrnehmung,

Intelligenz, Sprache, Gedächtnis, Denken, Problemlösen und Aufmerksamkeit“ (Winkel, Petermann & Petermann, 2006).

Der Name, der im Zusammenhang mit kindlicher Entwicklung und Kognition in der Regel fällt, ist der des Schweizer Psychologen Jean Piaget (*1898 – †1980), der diese Begriffe immens geprägt hat. Er erarbeitete in den 30er Jahren ein vierstufiges Modell der kognitiven Entwicklung von der Geburt eines Kindes bis hin zum Eintritt in das Erwachsenenalter. Wesentlich für die Entwicklung eines Kindergartenkindes sind nur die ersten beiden Phasen seines Modells, die *sensomotorische Stufe (0-2 Jahre)* sowie die *präoperationale Stufe (2-7 Jahre)*. In der ersten Phase geht es hauptsächlich darum, dass Kinder sich ihrer neuen Umwelt wahrnehmend und handelnd nähern und dabei Neues und Unbekanntes in innere Strukturen einsortieren. Außerdem entwickelt sich zum Ende dieser Phase die Fähigkeit der *Objektpermanenz*, bei der ein Kind dazu in der Lage ist, zu verstehen, dass ein Objekt weiterhin existiert, auch wenn dieses sich nicht im unmittelbaren Sichtfeld befindet (vgl. Brüning, 2015, S. 81).

In der zweiten Phase ist der Erwerb der Sprache dann von elementarer Bedeutung, der gleichzeitig den Grundstein für begriffliches und logisches Denken legt (vgl. ebd.). Kennzeichnend für dieses Alter ist nach Piaget auch der *Egozentrismus* und das *magische Denken* des Kindes. Das bedeutet, dass es von seinen subjektiven Erfahrungen auf andere schließt und es damit schwer hat, eine andere Perspektive als die seine einzunehmen. Zudem sucht es für unerklärliche Phänomene keine objektiven Erklärungen, sondern schreibt den Dingen einen eigenen Charakter zu (vgl. Freese, 2002, S. 55). So ist der Himmel beispielsweise blau, weil jemand ihn in seiner Lieblingsfarbe angemalt haben muss.

Laut Brüning (2015, S. 81) sind die Gedanken von Kindern in der zweiten Phase von *Piagets* Modell noch stark an eindeutige Situationen und Gegenstände gebunden, was vermuten lässt, dass er ihnen keine ausreichenden intellektuellen Fähigkeiten zuschreibt. Genau dort liegt die Kritik Matthews an dem *Modell der kognitiven Entwicklung* von Piaget. Demnach wären jüngere Kinder unter 12 Jahren kognitiv nämlich nicht einmal annähernd in der Lage, eigenständig zu denken, kurz: zu philosophieren (vgl. Matthews, 1993, S. 153).

Laut dem Matthews (1993, S. 151 ff.) liegt das grundlegende Problem allerdings in einer Fehl-Gewichtung der vom Kind in seiner Entwicklung ausgebauten Fähigkeiten von Seiten der Entwicklungspsychologie. Seiner Meinung nach beschäftigt sie sich viel zu sehr damit, Reifennormen für Fähigkeiten zu bestimmen, die in der Gesellschaft für gut und wichtig befunden werden. Als Beispiele für gesellschaftlich angesehene

Fähigkeiten nennt Matthews (1993, S. 152) unter anderem mathematische Problemlösung, physikalisches Verständnis und mündliche Ausdrucksform. Die Fähigkeit des eigenständigen Denkens in Bezug auf philosophische Gedankengänge gerät dabei, wenn sie überhaupt existent ist, in den Hintergrund. In seinem Werk „Philosophische Gespräche mit Kindern“ (Matthews, 1993) wirft der Autor abschließend die Frage auf, ob es überhaupt relevant ist, dass die Entwicklungspsychologie etwas zur Philosophier-Fähigkeit jüngerer Kinder zu sagen hat. Dies kann bejaht werden, wenn die Pädagoginnen/Pädagogen und Eltern eine Antwort von der Entwicklungspsychologie erwarten, wie ihre Kinder in Bezug auf ihre kognitive Reife sein sollten. Damit könnte ein falsches Bild vom Kind gezeichnet werden, was in dem Sinne problematisch ist, als dass es ihm von uns Erwachsenen nicht zugetraut wird, sich mit philosophischen Fragestellungen auseinanderzusetzen (vgl. Matthews, 1993, S. 154).

4.2 Entwicklungspsychologische Besonderheiten des *PmK*

Waren Entwicklungspsychologinnen und Entwicklungspsychologen wie Piaget Mitte des 20. Jahrhunderts noch der Meinung, dass jüngere Kinder unter 12 Jahren noch nicht in der Lage zu kausalem Denken seien, so gibt es seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts andere Meinungen (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 24 ff.). Hans Ludwig Freese (*1934) stellt beispielsweise in seinem Werk „Kinder sind Philosophen“ (2002) die These auf, dass Kinder durch ihr stetiges und unermüdliches *Wissen-Wollen* eine angeborene Nähe zum Philosophieren aufweisen. Durch ihre Angewohnheit, alles zu hinterfragen, denken selbst jüngere Kinder weiter und kommen damit automatisch auch auf philosophische Fragestellungen. Mithilfe des Spracherwerbs können sie sich dann Stück für Stück ein eigenes, abstraktes Bild von der Welt machen (vgl. Freese, 2002, S. 51 ff.).

Auch Brüning (2015, S. 78) stimmt damit überein, wenn sie sagt, dass Kinder ebensolche Fragen nach dem Sinn stellen, wie wir Erwachsene es tun. Dabei stellt sie klar, dass die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Denken keine Voraussetzung zum Philosophieren ist. Nach wie vor ist es laut Freese (2002, S. 60) allerdings häufig noch so, dass der Begriff des Philosophierens mit dem des logischen Denkens auf einer wissenschaftlichen Basis gleichgesetzt oder schlimmer noch – verwechselt wird. Dabei ist es wichtig zu unterscheiden zwischen der Anhäufung und der Wiedergabe von Wissen und dem eigenständigen Denken, welches das Philosophieren fördert.

Die Besonderheit des *Philosophierens mit Kindern* ist, dass es nicht nach spezieller intellektueller Eignung fragt. Es geht nicht darum, Kinder vorab mit Intelligenztests oder komplexen Denkaufgaben für ihre kognitive Eignung zu prüfen, sondern ganz einfach darum, mit ihnen ins Gespräch über elementare Fragen des Lebens zu kommen (vgl. Freese, 2002, S. 62).

Der französische Autor Frédéric Lenoir (*1962) weiß, dass es erfahrungsgemäß Unterschiede gibt, wenn mit jüngeren Kindern im Kindergartenalter von vier bis sechs Jahren oder mit Kindern, die sich am Ende ihrer Grundschulzeit befinden, philosophiert wird. Letztere sind im Allgemeinen eher dazu in der Lage, ihre Gedanken strukturiert und begründet zu formulieren. Lenoir betont allerdings, dass deswegen nicht darauf verzichtet werden sollte, schon im Kindergartenalter mit dem Philosophieren anzufangen (vgl. Lenoir, 2018, S. 36).

4.2.1 Philosophieren mit jüngeren Kindern

In dieser Arbeit soll die Konzentration auf dem Kindergartenalter von fünf bis sechs Jahren liegen. Dieses Alter ist auch gemeint, wenn von jüngeren Kindern gesprochen wird. In dieser vorschulischen Phase herrscht auf kognitiver Ebene ein stark ausgeprägter Zustand von Veränderbarkeit in den Neuronen des kindlichen Gehirns (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 23). Durch ein permanentes Umorganisieren steigt die Anzahl an Neuronen und ihrer Verbindungen stetig an und ermöglicht so ein positives Wachstum von Temporal- und Frontallappen (vgl. Lenoir, 2018, S. 35). Zusammen mit dem Spracherwerb, dem Ausbau der Fein- und Grobmotorik und dem sich formenden Ich-Bewusstsein begünstigt der Erwerb kognitiver Kompetenzen in diesem Alter eindeutig ein offenes, dynamisches und spontanes Denken, welches eine wichtige Voraussetzung zum Philosophieren ist (vgl. Brüning, 2015, S. 79).

Dies soll bei weitem nicht die Antwort auf die Frage nach einem empfohlenen Alter zum Einstieg in das *Philosophieren mit Kindern* sein. Natürlich ist es wichtig für einen (philosophischen) Ideenaustausch, die eigenen Gedanken sortieren und äußern zu können, sie mit anderen zu vergleichen und zu reflektieren. Von Seiten der Erwachsenen sollte allerdings nicht erwartet werden, dass es allen Kindern von Anfang an möglich ist, sich exakt auszudrücken und begründet zu argumentieren. Doch genau diese und noch weitere in Kapitel 3.5 erläuterten Fähigkeiten werden entwickelt und gefördert, wenn mit Kindern das eigenständige Denken und damit das Philosophieren geübt wird. Dies erfordert vor allem Zeit, Geduld, Routine und Übung, steht dem

Philosophieren mit (jüngeren) Kindern allerdings nicht im Wege (vgl. Lenoir, 2018, S. 37).

5. Philosophieren in der Kita

Nachdem im vorigen Abschnitt festgestellt werden konnte, dass die Entwicklungspsychologie dem *Philosophieren mit Kindern* nichts entgegenzusetzen hat, soll nun im folgenden Kapitel insbesondere die Kindertagesstätte – im weiteren Verlauf der Einfachheit halber *Kita* genannt – als Ort des Philosophierens mit seinen Herausforderungen, Methoden und Anforderungen sowie der Rolle seiner Pädagoginnen/Pädagogen vorgestellt werden.

5.1 Kita als Lernort der Philosophie

Philosophiert werden kann immer und überall, an jedem Ort und zu jeder Zeit. Dabei gibt es verschiedene Lernorte der Philosophie:

Betrachtet man das Philosophieren auf wissenschaftlicher Ebene (*esoterische Philosophie*), so zählen beispielsweise Hochschulen und Universitäten dazu, bei denen es um eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit philosophischen Themen geht. Auf einer weniger wissenschaftlichen, mehr dem Alltag angepassten Ebene (*exoterische Philosophie*), wird unter anderem an Grund- und weiterführenden Schulen sowie in außerschulischen Institutionen wie Cafés, Treffpunkten für Jugendliche, Elternhäusern und Kindertagesstätten philosophiert (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 30).

Wie bereits im zweiten Kapitel erläutert, beginnen Kinder schon im Vorschulalter essentielle Fragen des Lebens zu stellen und machen damit die Kita ganz natürlich zu einem Ort der Philosophie. Wenn dann noch die Pädagoginnen und Pädagogen solche Art von Fragen wahr- und aufnehmen und feinfühlig im Kitaalltag für Gesprächsanlässe nutzen, dann kann das *Philosophieren mit Kindern* ein wichtiges Element im Bildungsprozess der Kinder sein (vgl. ebd., S. 31 ff).

Zum Bildungsbegriff lässt sich laut *Hamburger Bildungsempfehlungen* (2012) sagen, dass Bildung an sich als ein Prozess verstanden werden kann, bei dem sich Kinder ihre Welt aktiv mit all ihren Sinnen aneignen. Dazu gehört auch, dass sie sich mit konkreten Fragen auseinandersetzen, die sie in ihrer unmittelbaren Lebenswelt beschäftigen. Diese pädagogische Sicht auf den Bildungsbegriff deckt sich laut Sinhart-Pallin und Ralla (2015, S. 34) mit der philosophischen, denn wenn Kinder für sie unverständliche Dinge zu lösen versuchen und sich dabei der Welt denkend

nähern, entwickeln sie sich selbst Stück für Stück zu einer eigenständigen Persönlichkeit.

Das Konzept der kindlichen Selbstbildung in der Pädagogik ist kein neues. Es wurde unter anderem im 19. Jahrhundert von Friedrich Fröbel (*1782-†1852) und ungefähr ein Jahrhundert später dann durch den Leitsatz „Hilf mir, es selber zu tun“ von Maria Montessori (*1870-†1952) geprägt. Genau dort setzt der Ansatz des *Philosophierens mit Kindern* in der Kita laut Brüning (2015, S. 17) an, denn die Pädagoginnen und Pädagogen sollen die Kinder sensibel dabei unterstützen, sich ihrer Umwelt forschend zu nähern und sie gleichzeitig zu eigenständigem Denken anregen.

Die Ruhe und Geduld, die auch im turbulenten Kita-Alltag möglich gemacht werden sollte, ist essentiell wichtig für die Praxis des gemeinsamen Philosophierens, da Gesprächsanlässe und Situationen von den Pädagoginnen und Pädagogen aufmerksam wahrgenommen und genutzt werden müssen (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 40). So können also besonders bei Kindergartenkindern im Vorschulalter die für sie so typischen, spontanen und unersättlichen Warum-Fragen auftauchen, die Pädagoginnen und Pädagogen nicht in Verlegenheit bringen sollen und die auch nicht nach einer expliziten Erklärung suchen, sondern danach, ihre Umwelt ein bisschen besser zu verstehen (vgl. Zoller-Morf, 2010, S. 21). Dabei gilt zu beachten, dass Kinder in diesem Alter auftauchende Fragen noch nicht von zu beantwortbaren und unbeantwortbaren unterscheiden. Sie fragen schlicht und einfach, was ihnen in den Sinn kommt, sie in Staunen versetzt oder ihnen komisch erscheint (vgl. ebd.). Pädagoginnen/Pädagogen, die mit Kindern philosophieren oder gemeinsam nachdenken wollen, sollten also zuallererst ein Gefühl für die Fragen entwickeln, die Kinder interessieren und beschäftigen. Nach Bralo-Zeitler (2016, S. 20 ff.) sind das solche Fragen, die eng mit den Erlebnissen der Kinder und ihrer unmittelbaren Lebenswelt verknüpft sind. Sie macht des Weiteren klar, dass solche Art von Fragen spontan auftauchen können, zum Beispiel, wenn nach einem Regenschauer plötzlich ein Regenbogen am Himmel aufleuchtet. Dies könnte also ein aktueller Anlass sein, mit Kindern darüber zu philosophieren, woher der Regenbogen kommt. Es kann aber auch bewusst und geplant zu jedem anderen Thema ein philosophisches Gespräch eröffnet werden. Je näher die Fragestellung an die Lebenswelt und den aktuellen Erfahrungen der Kinder anknüpft, umso höher wird ihr Interesse sein. Die Autorin nennt folgende Themengebiete, die Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren

besonders beschäftigen: Identität, Leben, Tod, Gerechtigkeit, Beziehungen, Natur, Regeln (vgl. Bralo-Zeitler, 2016, S. 22).

5.2 Philosophieren als pädagogisches Angebot

Nach Brüning (2015, S. 58) ist mit der Themenauswahl der erste Schritt zum *Philosophieren mit Kindern* schon getan, denn es steht ein philosophisches Problem im Zentrum, welches im besten Fall schon einmal von den Kindern selbst erlebt oder bestaunt worden ist. Egal ob spontan oder geplant, nun kann die philosophische Fragestellung von der Pädagogin/dem Pädagogen als Anlass dazu genutzt werden, gemeinsam mit den Kindern in ein Gespräch darüber zu gehen. Wichtig ist allerdings, dass die Kinder zu eigenem Denken ermutigt werden und dabei erfahren, dass ihre Gedanken wahr- und ernstgenommen werden (vgl. Zoller-Morf, 2010, S. 31).

So eine Art von Gespräch kann dann als Philosophiekurs in drei Phasen eingeteilt werden, die im Laufe des Kapitels 5.3 noch genauer erläutert werden: Vorbereitungsphase (Sitzordnung, Gesprächsregeln, eventuelle Medien), Hauptphase (Gespräch über philosophische Fragestellung) und Nachbereitungsphase (Notizen, eventuelles Feedback) (vgl. Brüning, S. 59 ff.). Als Hilfen für den Einstieg in einen vorab geplanten Philosophiekurs nennt die Autorin außerdem *diskursive* und *präsentative Medien*. Erstere sind beschreibend und eindimensional, wie zum Beispiel kurze Texte oder Dialoge, während *präsentative Medien* mehrdimensional sind und verschiedene Sinne gleichzeitig ansprechen. Dazu zählen, wenn es um das *Philosophieren mit Kindern* geht, unter anderem Märchen, Fabeln, Bilderbücher und Fotos (vgl. Brüning, 2015, S. 67 ff.).

Damit alle Kinder von dem Philosophiekurs profitieren und ihre eigene Balance zwischen dem Finden und dem Vertreten des eigenen Standpunktes entwickeln können, betont Rude (2011, S. 129 ff.) vier elementare Prinzipien des *Philosophierens mit Kindern*, die sich von anderen Gesprächen unterscheiden:

Zum einen geht es um die freiwillige Teilnahme und Beteiligung. Jedes Kind darf entscheiden, ob es überhaupt teilnehmen möchte und inwiefern es sich aktiv beteiligt oder lieber nur zuhört. Diese Prämisse geht einher mit der Relevanz eines geschützten Raumes, in dem es kein richtig oder falsch gibt und jede/jeder ohne Zwang und Bewertung ihre/seine Gedanken frei äußern kann. Die dritte Besonderheit findet sich im wirklichen Interesse, die ein Philosophiekurs hervorruft, denn es werden nur Fragen und Gedanken thematisiert, die Kinder unmittelbar beschäftigen oder faszinieren.

Da bei solch einem gemeinsamen Gespräch jede/jeder ihre/seine Erfahrungen und eigenen Beispiele schildert, kommen die verschiedensten Meinungen und Ideen zustande, was im letzten Schritt dazu beiträgt, dass die Kinder ihre Gedanken ausführlicher begründen und ihre Beiträge zum Gespräch so tiefer und umfangreicher werden (vgl. Rude, 2011, S. 129 ff.).

Genau aus diesen Gründen ist ein Philosophiekurs als pädagogisches Angebot in der Kita für Kinder interessant: Es wird ein Raum geschaffen, in dem sie ihre Meinung frei äußern dürfen, sie sogar explizit danach gefragt werden, ohne dabei beurteilt oder benotet zu werden. Zudem können sie ihrer Freude und Neugier an den großen Fragen des Lebens nachgehen und sich und die anderen im Austausch selber erfahren (vgl. Lenoir, 2018, S. 13).

5.3 Voraussetzungen zum *PmK*

Um mit Kindern in der Kita zu philosophieren, muss zuallererst ein geeigneter räumlicher wie zeitlicher Rahmen gefunden werden. Dies kann ein Philosophiekurs sein, der wöchentlich angeboten wird oder auch ad hoc passieren, wenn sich aus einer bestimmten Situation ein Gesprächsanlass ergibt. Dabei sind bestimmte Rahmenbedingungen und Anforderungen an die Pädagogin/den Pädagogen zu beachten, um in ruhiger und entspannter Atmosphäre ganz ohne Druck zusammen nachzudenken.

5.3.1 Praktische Anforderungen

Damit eine Gesprächssituation übersichtlich und entspannt wird, sollte die Pädagogin/der Pädagoge von vornherein eine bestimmte Anzahl von Kindern festlegen, die als Gruppe gemeinsam philosophiert. Bralo-Zeitler (2016, S. 20) hat, was die Gruppengröße und -zusammensetzung betrifft, keine festen Vorgaben, weist jedoch darauf hin, dass es bei einer Anzahl von mehr als zehn Kindern schwierig wird, den Überblick zu behalten und jedes Kind zu Wort kommen zu lassen. Bei weniger als fünf Kindern kann es auf der anderen Seite schnell passieren, dass das Gespräch ins Stocken gerät. Es bietet sich daher eine Gruppe von sechs bis acht Kindern an, die gut zu überschauen ist und bei der kein Kind übersehen oder ungeduldig werden sollte (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 41).

Wie in Kapitel vier bereits ausführlich beschrieben, fällt es Kindern ab sechs Jahren entwicklungspsychologisch bedingt und erfahrungsgemäß leichter als jüngeren

Kindern, ihre Gedanken zu einem Thema in Worte zu fassen und die Perspektive eines anderen zu übernehmen. Das heißt aber nicht, dass Kinder im Kita-Alter von drei bis sechs Jahren nicht auch tiefgründige Gedanken haben, die sie gemeinsam mit Hilfe von Pädagoginnen und Pädagogen zum Ausdruck bringen können (vgl. Lenoir, 2018, S. 36). Bralo-Zeitler (2016, S. 20) empfiehlt diesbezüglich eine Gruppe aus Kindern im Vorschulalter von fünf bis sechs Jahren und eventuell wenigen Vierjährigen. Die Autorin macht aber auch deutlich, dass jüngere Kinder unbedingt miteinbezogen werden sollten, wenn sie denn besonderes Interesse zeigen. Allerdings fällt es beispielsweise dreijährigen Kindern erfahrungsgemäß schwerer als älteren Kindern, sich für eine gewisse Zeit, die ein gemeinsames Philosophieren fordert, zu konzentrieren (vgl. Bralo-Zeitler, 2016, S. 20).

Dies führt uns zur nächsten Voraussetzung, die beim *Philosophieren mit Kindern* eine große Rolle spielt – dem zeitlichen Rahmen. Es kann vorab nie genau vorhergesagt werden, wie viel Zeit ein Gespräch in Anspruch nehmen wird, wie lange die Kinder Lust und Konzentration haben und wie hoch der Gesprächsbedarf ist. All das wird enorm von der Tagesform und dem individuellen Interesse eines jeden Kindes bestimmt und sollte daher nie knapp, sondern zeitlich immer großzügig bemessen sein (vgl. Bralo-Zeitler, 2016, S. 23). Die Pädagogin/der Pädagoge sollte sich in jedem Fall von den Kindern leiten lassen und keine zu genaue Zeitvorstellung haben, in der etwas „geschafft“ oder „erreicht“ werden muss. Die Ausdauer der Kinder bestimmt in dieser Hinsicht die Dauer des Gespräches, was laut Sinhart-Pallin und Ralla (2015, S. 42) in der Regel zwischen 30 und 60 Minuten sind.

Damit die Runde ganz ungestört und konzentriert nachdenken und philosophieren kann, sollte ein geschlossener Raum gewählt werden, der gleichzeitig Ruhe und Gemütlichkeit ohne Ablenkung ausstrahlt. Eine Wohlfühl-Atmosphäre könnte beispielsweise auch durch Sitzkissen und eine Kerze im Raum erreicht werden (vgl. Bralo-Zeitler, 2016, S. 25). Damit sich alle Beteiligten gut sehen können und Augenkontakt haben, plädiert Lenoir (2018, S. 44) für einen Stuhl- oder Sitzkreis. Die Pädagogin / der Pädagoge nimmt dabei ebenso einen Platz im Kreis ein wie die Kinder und ist damit auf Augenhöhe mit ihnen.

Gemeinsam sollten dann Regeln zusammengetragen und etabliert werden, die zum positiven Verlauf eines jeden Philosophiekurses beitragen und gleichzeitig einen geschützten Raum schaffen, in dem jede/jeder sich angenommen und wertgeschätzt fühlt. Nach Lenoir (2018, S. 46.) gehört dazu, dass jede/jeder seine Meinung frei

äußern darf, ohne dass sie/er beurteilt oder ausgelacht wird. Damit es nicht zu unübersichtlich wird, kann darüber nachgedacht werden, eine Regel aufzustellen, dass diejenigen, die etwas zu sagen haben, sich melden. Es kann aber auch ein Gegenstand in Form eines Sprechballs oder Kuscheltiers herumgereicht werden, der die Person, die ihn in den Händen hält, zum Reden ermächtigt. Eine wichtige Regel sollte es des Weiteren sein, dass jede/jeder, Erwachsener wie Kind, aufmerksam zuhört, wenn gesprochen wird und niemand unterbricht (vgl. Lenoir, 2018, S. 46.). Diese Regeln fördern gleichzeitig eine wertschätzende und aufmerksame Haltung der/dem oder den Anderen gegenüber sowie ein Maß an Partizipation und Demokratie (vgl. Rude, 2011, S. 121).

Wie schon in Kapitel 5.2 erläutert, kann zu jedem Thema philosophiert werden, wenn ein Interesse der Kinder besteht. Dazu kann ein aktueller Anlass genutzt oder ein passender und motivierender Einstieg gewählt werden. Im Kindergarten bieten sich mehrere Medien dazu an, einen Gesprächsbedarf und Fragen bei den Kindern zu wecken. Es kann beispielsweise gemeinsam mit den Kindern ein Bilderbuch angeschaut, eine Geschichte vorgelesen, ein Spiel gespielt oder ein Lied gesungen werden, um in das Thema einzuführen (vgl. Bralo-Zeitler, 2016, S. 21). Auch mit weniger Aufwand kann ein guter Einstieg in ein interessantes Gespräch gelingen, zum Beispiel durch ein einziges Wort oder ein Bild (vgl. Lenoir, 2018, S. 47).

Die Pädagogin/der Pädagoge kann den Verlauf eines philosophischen Gespräches nicht vorhersehen und folglich auch nicht planen. Dennoch soll sie / er das Gespräch sicher anleiten und moderieren, daher bedarf es einer gewissen Phase der Vorbereitung des Themas, um zu wissen, welche Fragen auftauchen könnten und wie das Gespräch in etwa verlaufen wird (vgl. Bralo-Zeitler, 2016, S. 23 ff.).

Ein geeigneter Rahmen ist geschaffen, wenn der Philosophiekurs einen klaren Anfang und ein klares Ende hat. Dies kann in Form von Anfangs- und Endritualen erreicht werden, um die Kinder auf das, was kommt einzustimmen und lässt eine für ihre Entwicklung so wichtige Regelmäßigkeit und Gruppenzugehörigkeit entstehen (vgl. ebd., S. 24). Als Beispiel für solche Rituale nennt die Autorin – neben der Wiederholung der Kursregeln zu Beginn einer jeden Einheit – des Weiteren eine Anfangsmeditation oder Traumreise, die gleichzeitig auch Ruhe und Konzentration fördert und eine Blitzlichtrunde oder ein Glockenklingen als akustisches Signal für den gemeinsamen Abschied (vgl. Bralo-Zeitler, 2016, S. 24). Der pädagogischen Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt – es kann auch über einen mit den

Kindern eigens entwickelten *Philosophen-Gruß* oder Handschlag nachgedacht oder ein Lied gesungen werden.

Um den Kindern die Chance zu geben, all das, was im Gespräch gesagt, gedacht und erlebt wurde, auch über eine kreative Art auszudrücken, sollte im Anschluss als Phase der Nachbereitung in Betracht gezogen werden, eine weiterführende Tätigkeit in Form von Musik, Tanz, Malen, Rollenspiel oder Basteln anzubieten (vgl. Bralo-Zeitler, 2016, S. 25). Im besten Fall haben die Kinder dann auch noch eine visualisierte und eindrückliche Erinnerung an den Philosophiekurs und können nach all dem anstrengenden Denken noch einmal körperlich und/oder kreativ tätig werden.

Als letzter Punkt kann noch der Faktor der Beständigkeit des Angebots genannt werden. Je öfter und regelmäßiger mit den Kindern philosophiert wird, umso mehr können sie bestimmte Denkmuster und Diskussionsfähigkeiten verinnerlichen und erweitern. Gleichzeitig vermittelt eine gewisse Kontinuität Sicherheit und Halt in Form von Gruppenzugehörigkeit (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 42).

5.3.2 Rolle der Pädagogin/des Pädagogen

Der wohl elementarste Schritt, wenn gemeinsam mit Kindern philosophiert wird – ob nun in der Kita oder anderswo – ist der bewusste Wandel von der Pädagogin/dem Pädagogen hin zur beobachtenden Person und Gesprächsleitung (vgl. Rude, 2011, S. 121). Es ist Aufgabe der Pädagogin/des Pädagogen, beim Philosophieren einen Raum zu schaffen, in welchem Kinder erfahren, dass ihnen das eigenständige Denken zugetraut wird und sie sich mit dem Erwachsenen auf Augenhöhe begegnen können (vgl. Zoller-Morf, 2015, S. 31). Die Pädagogin/der Pädagoge soll kein Wissen vermitteln, sondern als gleichberechtigte/r Gesprächspartnerin/Gesprächspartner fungieren, die/der gleichzeitig leitet, begleitend unterstützt und reflektiert (vgl. Rude, 2011, S. 133).

Dazu gehören laut Bralo-Zeitler (2016, S. 11 ff.) alle Eigenschaften einer Moderatorin/eines Moderators, die/der sich vorab mit dem Thema auseinandersetzt, den Rahmen durch eventuelle Gesprächsregeln und Impulse für den Einstieg in Form einer Frage vorgibt. Die Autorin stellt dabei wichtige Bedingungen klar, an die eine Gesprächsleitung sich währenddessen halten muss. Dazu gehört, dass bei philosophischen Fragestellungen keine Antwortmöglichkeiten gegeben, sondern stattdessen lieber Rückfragen gestellt werden sollen, die den Gedankengang eines Kindes weiterführen. Die Pädagogin/der Pädagoge soll das Gespräch allerdings nicht

in eine spezielle Richtung führen, sondern die Gedankengänge der Kinder durch Nachfragen unterstützen (vgl. Bralo-Zeitler, 2016, S. 13). Rude (2011) stellt einen recht treffenden Vergleich dazu an, wenn er sagt:

„Das moderierte gemeinsame Philosophieren mit anderen schafft mit seiner spezifischen Art der Fragestellung und ein paar einfachen Regeln eine Gesprächssituation, die auf die mehr oder minder entwickelten Haltungen von Kindern und Jugendlichen dieselbe Wirkung hat wie stabilisierende Stützen für im Wachstum befindliche Bäume und Sträucher. Mit ihrer Hilfe wachsen und gedeihen die Haltungen und befruchten wiederum den philosophischen Prozess“ (Rude, 2011, S. 121).

Zu der spezifischen Art, beim *Philosophieren mit Kindern* Fragen zu stellen, gehört die Technik der *Hebammenfragen*, die von dem griechischen Philosophen Sokrates (*469 - †399 v. Chr.) geprägt wurde. Mit dieser Art von Fragen, die weder manipulativ noch suggestiv, sondern offen sind, verhilft die Pädagogin/der Pädagoge den Kindern dazu, ihre eigenen Gedanken wahrzunehmen und auszudrücken (vgl. Zoller-Morf, 2011, S. 155). Bralo-Zeitler (2016, S. 13) zeigt beispielhaft ein paar Fragen auf, die sich für impulsgebende Rückfragen gut eignen und keine bestimmte Antwort von Kindern erwarten:

Warum könnte das so sein?
Sind hier alle derselben Meinung?
Was denkst du denn, wie das ist?
Wie meinst du das?
Was hat das miteinander zu tun?
(Bralo-Zeitler, 2016, S. 13)

Während des Gespräches ist es außerdem wichtig, dass die Pädagogin/der Pädagoge wesentliche Gedanken der Kinder, die geäußert werden, zusammenfasst, Bezüge zwischen verschiedenen Wortmeldungen herstellt und auf die ursprüngliche Fragestellung zurückführt, um einen roten Faden aufrechtzuerhalten. Damit wird gewährleistet, dass das Gespräch strukturiert ist, die Kinder aufmerksam bleiben und neue Denkanstöße gegeben werden (vgl. Rude, 2011, S. 123). Neben solchen Elementen der Moderation gehört es auch dazu, dass die Pädagogin/der Pädagoge die beobachtende Funktion eines Zuhörers einnimmt, der ermutigt, Blickkontakt hält, hinterfragt, nachhakt und die Aussagen der Kinder spiegelt (vgl. ebd.).

Zoller-Morf (2011, S. 19) betont, dass in Gesprächen mit Kindern Stille und Pausen entstehen können, welche von der Moderatorin/dem Moderator geduldig „ausgehalten“ werden sollen, um ihnen eine Denk-Auszeit zu geben. Dabei muss sich auch immer die Frage gestellt werden, ob das Kind in diesem Moment überhaupt eine genaue Antwort haben möchte oder nach einem tieferen Sinn sucht (vgl. ebd.). In

diesem Fall hilft es nach Rude (2011, S. 123), noch einmal genauer nachzufragen und nach Beispielen zu suchen. Der Autor nennt außerdem drei elementare Ratschläge, damit (philosophische) Gespräche mit Kindern gelingen. Dabei geht es in erster Linie darum, das Gespräch zu führen, ohne es in eine bestimmte Richtung lenken zu wollen. Des Weiteren sollen die Aussagen der Kinder weder positiv, noch negativ gewertet werden. Der letzte Hinweis legt nahe, keine eigenen oder anderen philosophischen Standpunkte mit einzubringen (vgl. Rude, 2011, S. 123).

Diese Hinweise führen uns zur allgemeinen Haltung, die eine Gesprächsleitung innehaben sollte. Diese ist geprägt von einem achtsamen und feinfühligem Umgang, geduldiger und wertschätzender Unterstützung und echtem Interesse an den Gedanken der Kinder (vgl. Rude, 2011, S. 124). Eine solche Haltung wird nach Sinhart-Pallin und Ralla (2015, S. 43) gestützt durch eine gelassene Einstellung des Vertrauens in die Fähigkeit zum eigenständigen Denken der Kinder und das Wissen darum, dass die Gruppe den wesentlichen Verlauf des Gesprächs steuert und es ein Prozess ohne eindeutiges Ergebnis ist. Die Pädagogin/der Pädagoge muss sich also ihrer/seiner Vorbildfunktion bewusst sein, wenn ebenso aufmerksam und geduldig zugehört wird, wie die Kinder der Gruppe, was zu einer ausbalancierten Haltung zwischen beiden Parteien führt (vgl. Hausberg, 2013, S. 54). Dabei gilt erneut zu betonen, dass die Pädagogin/der Pädagoge als Moderatorin/Moderator fungiert, die/der im besten Fall keine eigene Meinung äußert, also eine neutrale Haltung innehat (vgl. Lenoir, 2018, S. 48). Dazu gehört auch, dass die Pädagogin/der Pädagoge nicht belehrt oder zurechtweist und nur dann interveniert, wenn eine der aufgestellten Regeln nicht eingehalten wird oder das Gespräch in eine dem Thema deutlich entfernte Richtung verläuft (vgl. Bralo-Zeitler, 2016, S. 11). In so einem Fall hat die Gesprächsleitung nach Lenoir (2018, S. 49 ff.) dafür zu sorgen, dass die Unterhaltung achtsam und geduldig wieder zurück zum Wesentlichen geführt wird. Dabei soll sich immer an den Beiträgen der Kinder orientiert werden.

Nicht alle Kinder einer Gruppe sind gleich redselig. Die Pädagogin/der Pädagoge hat zur Aufgabe, auch stille und schüchterne Kinder mit einzubeziehen und ihnen ohne Druck zu vermitteln, dass sie ebenso wichtige Gedanken zum Gespräch beitragen können, wie die anderen (vgl. ebd., S. 50). Da das Zuhören beim gemeinsamen Philosophieren nach Daurer (1999, S. 59 ff.) aber genauso essentiell ist wie das Äußern von Gedanken, kann jede/jeder entscheiden, wie viel sie oder er beitragen

möchte. Das Gespräch beruht auf gegenseitigem Respekt und soll in erster Linie Spaß an der Sache zum Ziel haben.

Während es viel darum ging, dass die Pädagogin/der Pädagoge im Laufe des Gespräches wichtige Aufgaben einer Moderatorin/eines Moderators übernimmt, sich mit dem Thema auseinandersetzt, den Rahmen und Impulse vorgibt, sollten zum Ende eines jeden Gespräches die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und auf die Einstiegsfrage bezogen werden (vgl. Zoller-Morf, 2010, S.160). So eine Art Ergebnis aller wesentlichen Gedanken kann von der Pädagogin/dem Pädagogen in Zusammenarbeit mit den Kindern auch verschriftlicht oder verbildlicht zusammengefasst werden. Laut Sinhart-Pallin und Ralla (2015, S. 44) muss die Gesprächsführung allerdings die Kinder selbst zum Ergebnis kommen lassen. Eine Erkenntnis kann dabei auch sein, dass eine Frage am Ende des Gespräches noch viel komplizierter erscheint, als am Anfang. Dies muss nach Zoller-Morf (2010, S. 41) aber kein Rückschritt sein – wichtig ist die gemeinsame Suche.

Eine Reflexion und Analyse hilft dem Pädagogen/der Pädagogin nach Rude (2011, S. 124) abschließend dabei, ihre/seine Rolle als Gesprächsleitung immer wieder zu überdenken und weiterzuentwickeln. Dies kann auch mit Hilfe eines Feedback-Gespräches mit den Kindern der Gruppe oder Kolleginnen/Kollegen der Einrichtung gelingen (vgl. ebd.). Die wichtigste Erkenntnis, die eine Pädagogin/ein Pädagoge nach einem philosophischen Gespräch mit Kindern haben kann, ist nach Rude (2011, S. 125) die Entwicklung von der erwachsenen Moderatorin/dem erwachsenen Moderator zur Gesprächspartnerin/zum Gesprächspartner auf Augenhöhe.

5.4 Methoden des *PmK*

Das *Philosophieren mit Kindern* ist nach Calvert (2011, S. 147) ein Prozess der Kreativität, Logik und Argumentation, der in einer eigens dafür gebildeten Gruppe stattfindet, die gemeinsam und gleichwertig nach Erklärungen forscht. Dafür eignen sich bestimmte Methoden, an denen die Pädagogin/der Pädagoge sich im philosophischen Gespräch orientieren kann. Dazu zählt unter anderem das *Fünf-Finger-Modell* von Ekkehard Martens, welches gleich mehrere Methoden zur Klärung philosophischer Begriffe oder Fragestellungen beinhaltet (vgl. Martens, 1999). Nach Brüning (2015, S. 28) gehört es zum Grundbestand eines/einer mit Kindern philosophierenden Pädagogin/Pädagogen.

Der erste Finger stellt die phänomenologische Methode dar, der zweite die hermeneutische Methode, der dritte die analytische Methode, der vierte die dialektische Methode und der fünfte Finger die spekulative Methode (vgl. Tab. 1).

Methode	Schwerpunkt
<i>Phänomenologische Methode</i>	Wahrnehmen, beschreiben, unterscheiden
<i>Hermeneutische Methode</i>	Verstehen von Gedanken und Symbolen
<i>Analytische Methode</i>	Begriffe verstehen, Gründe anführen
<i>Dialektische Methode</i>	Gesprächsführung, Konfliktlösung
<i>Spekulative Methode</i>	Gedankenspiele, Fremder Blick

Tab. 1: Fünf-Finger-Modell nach Martens (Brüning, 2015, S. 28)

5.4.1 Fünf-Finger-Modell

Bei der *phänomenologischen Methode* geht es im Wesentlichen darum, die Umwelt mit den eigenen Sinnen zu erfahren und dabei die Fähigkeit des Beobachtens, Wahrnehmens und Beschreibens zu stärken. Diese Methode hat zum Vorteil, dass eine bestimmte philosophische Fragestellung oder ein Begriff greifbarer wird, wenn sie/er mit bestimmten Gegenständen oder Erfahrungen verknüpft wird (vgl. Brüning, S. 28 ff.). Da besonders jüngere Kinder im Kita-Alter gerne Dinge sammeln, sortieren, mit allen Sinnen wahrnehmen und auf das Genaueste beobachten, hat es beispielsweise Sinn, die Kinder anschauliche Gegenstände zu vorerst noch abstrakten Begriffen sammeln zu lassen, die dann gemeinsam angeschaut, beschrieben, geordnet und miteinander verglichen werden können (vgl. Brüning, 2015, S. 29 ff.).

Bei der *hermeneutischen Methode* ist die Sprache das wichtigste Element, da sie dazu verhilft, sich verständigen zu können und andere zu verstehen. Nach Brüning (2015, S. 34) hilft die Sprache Kindern außerdem dabei auszudrücken, was für sie in der Welt wirklich von Bedeutung ist. Dabei geht es auch darum, Gedanken, Begriffe, Geschichten oder Symbole besser zu verstehen, indem die Sprache als zentrales Hilfsmittel für das eigene Verständnis eingesetzt wird. Ziel dieser Methode ist es folglich, sich einem Gedanken/Begriff/Text fragend zu nähern und damit die Fähigkeit des Fragens der Kinder zu stärken (vgl. ebd., S. 34).

Die Begriffsanalyse steht im Zentrum der *analytischen Methode* und befasst sich mit dem Deuten von Gedanken, um unklare oder abstrakte Begriffe erklärbarer zu

machen. Dabei wird sie gestützt von einer Begriffsklärung und Argumentation (vgl. Brüning, 2015, S. 39). Nach Brüning (2015, S. 40) ist es sinnvoll, zuallererst eine Untersuchung zum Wortfeld des noch unklaren Begriffes zu machen, indem Kinder beispielsweise dazu passende Bilder auf ein Blatt malen und es um den Haupt-Begriff herum anordnen (*Begriffs-Blume*). Diese Methode hat zum Zweck, den Kindern deutlich zu machen, dass jeder Begriff aus vielen weiteren Begriffen zusammengesetzt ist und es einer ersten Klärung bedarf, um im Anschluss die eigene Argumentation voranzutreiben (vgl. Brüning, 2015, S. 51 ff.).

Bei der *dialektischen Methode* geht es darum, mithilfe von alltäglichen Erfahrungen in den Dialog zu kommen. Dabei bezieht sich Brüning (2015, S. 53) auf das *Sokratische Gespräch*, welches vom Namensgeber Sokrates als höchste Form der Unterredungskunst im alten Griechenland geprägt wurde. Solche Art von Gespräch vollzieht sich in Bezug auf philosophische Gespräche mit Kindern nach zwei Schritten und beginnt damit, als Gesprächsleitung einen Begriff in die Runde zu geben, den es zu klären und zu analysieren gilt. Dazu sollen die Kinder dann in den Dialog miteinander treten und ihre Gedanken und Meinungen äußern, während die Gesprächsleitung sich vorerst zurückhält, sich sogar nichtwissend gibt. Im zweiten Schritt beginnt sie dann konkrete Fragen zu stellen, um die Kinder auf Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten, Zusammenhänge und Widersprüche aufmerksam zu machen (vgl. Brüning, 2015, S. 53). Das Ziel dieser Methode ist es, die Kinder zu eigenständigem Denken zu ermuntern und dabei die Fähigkeiten der Begriffsklärung und Argumentation zu lehren (vgl. ebd.).

Die *spekulative Methode* legt den Schwerpunkt auf eine fantasievolle Auseinandersetzung mit dem philosophischen Gegenstand. Mithilfe von sogenannten Gedankenexperimenten können Kinder sich einem Begriff nähern, indem sie über Dinge und Gegebenheiten nachdenken, die zwar in der Wirklichkeit nicht existieren, es aber könnten, wenn die eigene Vorstellungskraft dazu genutzt wird (vgl. Brüning, 2015, S. 63). So könnte mit Kindern beispielsweise zum Thema *Lügen* überlegt werden, wie es in einer Welt aussehen würde, in der alle Menschen nur lügen würden. Dieses Modell soll nach Martens (2005, S. 73) wie eine Hand gesehen werden, bei der jeder Finger eine andere Funktion, in diesem Fall Methode, innehat. Diese Hand funktioniert mit all ihren fünf Fingern gemeinsam, ihre unterschiedlichen Methoden können aber auch einzeln genutzt werden.

Mithilfe dieser Hand und ihren verschiedenen Fingern können also philosophische Alltagsprobleme und abstrakte Begriffe differenziert beschrieben sowie neue Gedanken gedeutet und miteinbezogen werden, genauere Analysen von Begriffen und Argumentationen erfolgen, gegensätzliche Meinungen im Dialog ausgetragen und Zugänge zur mutigen Äußerung spekulativer Ideen gefunden werden (vgl. Martens, 2005, S. 73). Das Modell bedingt also das Bild des Kindes beim Philosophieren, wenn es darum geht, das eigenständige Denken und Reflektieren zu fördern.

5.4.2 Philosophieren mit Bilderbüchern

Wie schon in Kapitel 5.2 erläutert, kann die Fantasie und Entwicklung von Gedanken der Kinder mithilfe von präsentativen Medien im Sinne der spekulativen Methode angeregt werden. Da junge Kinder vorerst verstärkt in Bildern und Symbolen anstatt in Begriffen denken, eignet sich das Bilderbuch sehr gut als unmittelbares Medium der Philosophie in der Kita (vgl. Engel, 2012, S. 213). Auch Petermann (2007, S. 11) hält Bilderbücher als besonders geeignet für das *Philosophieren mit Kindern*, denn sie haben neben sprachlichen Inhalten vor allem eine bildliche Ebene. Das philosophische Verständnis wird also nicht nur durch die Sprache, sondern in erster Linie auch durch die Bilder garantiert (vgl. ebd.). Passend dazu hat Petermann (2007) eine These aufgestellt, die die Benutzung des Mediums *Bilderbücher* stützen soll:

„Es hat Sinn, sich über Bilderbücher der Philosophie zu nähern. Denn Philosophie hat etwas mit Leben zu tun; ihre Grundlage hat sie in ganz konkreten Lebensfragen, und die artikulieren sich am unmittelbarsten in Bildern“ (Petermann, 2007, S. 15).

Damit spricht der Autor ein besonders wichtiges Merkmal an, welches das *Philosophieren mit Kindern* und die Bilderbücher gemeinsam haben, nämlich das der Alltagsverbindung. Die Philosophie setzt sich mit Themen und Fragen auseinander, die Kinder in ihrem alltäglichen Leben beschäftigen und genau davon handeln auch viele Geschichten in Bilderbüchern. Die Kinder bekommen dabei das Gefühl, dass die Geschichten sie und ihre unmittelbare Lebenswelt direkt betreffen und sie sich damit identifizieren können (vgl. Zoller-Morf, 2010, S. 43). Es hat folglich also Sinn, Bilderbücher für den Einstieg in philosophische Gespräche mit Kindern zu nutzen, um sie von einer präsentativen, beschreibenden zu einer diskursiven, erklärenden Begriffsbildung zu führen. Die Deutung von Bildern und Symbolen ist dabei ein wichtiger Schritt in diese Richtung und wird gespeist vom Zusammenspiel von Wort und Bild (vgl. Engel, 2012, S. 214 ff.).

Zum *Philosophieren mit Kindern* eignen sich nach Michalik & Schreier (2016, S. 111) Kinderbücher, die gewisse Kriterien erfüllen. Dies sind Geschichten, die offen sind und damit Raum für verschiedenste Deutungen und Fragen lassen, über die gemeinsam nachgedacht und diskutiert werden kann. Zudem eignen sich Bilderbücher, die konträre Themen behandeln wie zum Beispiel Freundschaft und Einsamkeit, Normal- und Anderssein, Gut und Böse oder Leben und Tod besonders gut (vgl. Michalik & Schreier, 2016, S. 111). Ein Bilderbuch muss außerdem anschaulich sein, indem die ausdrucksstarken Bilder überwiegen und der Text eher kurz gehalten ist, damit der Fantasie und Deutungsfreiheit der Kinder möglichst wenig Grenzen gesetzt sind (vgl. ebd., S. 113). Da die Pädagogin/der Pädagoge das Buch auswählt und damit zumindest in etwa auch das Thema angibt, muss im Anschluss an das gemeinsame Lesen ganz klar den Kindern die Richtung des Gespräches überlassen werden. Dies wird dadurch möglich gemacht, indem die Kinder nach dem gemeinsamen Lesen des Buches ihre eigenen Fragen äußern dürfen und damit ihr eigenes Interesse bekunden (vgl. Michalik & Schreier, 2016, S. 113).

Manche Kinder werden im Anschluss von sich aus Fragen stellen, andere müssen eventuell noch durch die sogenannten *Hebammenfragen* von der Gesprächsleitung dazu angeregt werden (vgl. Zoller-Morf, 2010, S. 44).

Des Weiteren hat es Sinn, Bilderbücher auszuwählen, die eng mit den eigenen Erfahrungen von Kindern zusammenhängen, denn so können sie selbst entscheiden, welche Bedeutung sie den Büchern und damit den philosophischen Themen für sich beimessen wollen (vgl. Michalik & Schreier, 2016, S. 112). Wenn also mithilfe von Bildern auf das ethische Verhalten bezogene Themen wie Freundschaft in Büchern behandelt werden, können Kinder sich nach Brüning (2015, S. 71 ff.) damit identifizieren und eigene Erfahrungen zum Gespräch beitragen, was gleichzeitig den Selbstbezug fördert.

6. Projekt: Philosophiekurs zum Thema *Freundschaft*

Für den Praxisteil wird in einer Gruppe mit Kindern philosophiert. Um ein solches Projekt – es wird im weiteren Verlauf *Philosophiekurs* genannt – durchzuführen, bedarf es einer gewissen Vorbereitung, damit die Verzahnung von vorgestellter Theorie und Praxis gelingen kann.

Dafür wird zuallererst ein Thema gesucht, welches eng mit der Lebenswelt und den Erfahrungen der Kinder verknüpft ist. Dieses Thema ist dann Gegenstand des circa

30- bis 60-minütigen Philosophiekurses, bei dem die Pädagogin mit Hilfe verschiedener Methoden des *PmK* gemeinsam mit den Kindern in ein Gespräch geht.

6.1 Einführung

Die Inspiration zu dem Thema des ersten Philosophiekurses kam durch ein beobachtetes Gespräch zweier Kinder im Kita-Alltag, bei dem ein fünfjähriger Junge einen Gleichaltrigen fragte, ob er mit ihm spielen wolle. Daraufhin entgegnete der zum Spielen aufgeforderte Junge ganz selbstverständlich: „Na klar, du bist doch mein Freund!“.

Diese scheinbar so simple Feststellung wurde zum Anlass genommen, gemeinsam mit einer kleinen Gruppe von Kindern über das Thema *Freundschaft* zu philosophieren.

Freundschaftliche Beziehungen sind ein grundlegendes Bedürfnis von Menschen, sie stärken das Selbstvertrauen und schaffen ein Gefühl der Geborgenheit (vgl. Bralo-Zeitler & Mizdalski, 2016, S. 72). Im Alter von drei Jahren beginnen Kinder erste Freundschaften zu schließen, also ungefähr ab dem Zeitpunkt des Überganges von der Krippe in den Elementarbereich (vgl. Blank-Mathieu, 1996). Kinder dieses Alters haben noch keine ausgeprägte Vorstellung von dem Begriff der *Freundschaft*, es geht ihnen in erster Linie darum, jemanden zum Spielen zu haben. Je öfter gemeinsam gespielt wird, umso mehr steigt die gegenseitige Sympathie, die sich dann zu einer Freundschaft entwickeln kann (vgl. ebd.). Im Laufe der Kindergartenzeit werden also neue Freundschaften geschlossen, die neben Spiel und Spaß auch von Streit und Eifersucht geprägt sind. Sie können aber auch bedingt durch einen Umzug oder den Übergang in die Grundschule vergehen (vgl. Bralo-Zeitler & Mizdalski, 2016, S. 72). Festzuhalten bleibt, dass es für Kinder enorm wichtig ist, neben der Familie auch Erfahrungen mit Gleichaltrigen zu machen, um Fähigkeiten wie gegenseitiges Verständnis, aber auch Konfliktlösung zu erlernen (vgl. Suess & Burat-Hiemer, 2009, S. 219). Besonders im Elementarbereich stellen Freundschaften also eine wichtige Erfahrung im Leben der Kinder dar und eignen sich somit sehr gut als Gesprächsthema für einen Philosophiekurs (vgl. Lenoir, 2018, S. 79).

Von Interesse ist dabei, was die Kinder unter *Freundschaft* verstehen, wer für sie eine Freundin/ein Freund ist, ob und warum sie Freundinnen/Freunde brauchen und wie sich Freundschaft für sie überhaupt anfühlt.

6.2 Vorbereitung und Vorgehen

Die Vorbereitung und Vorgehensweise des *Philosophiekurses* fußen auf der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema des *Philosophierens mit Kindern*, wie es in den vorigen Kapiteln erläutert wird. Der Kurs wurde mit Kindern aus der Elementarbereichs-Gruppe einer Kita durchgeführt, die aus einem dort abgeleisteten Praktikum bekannt war.

6.2.1 Vorbereitung

Da das Philosophieren als solches vorher noch nie bewusst als pädagogisches Angebot im Elementarbereich erprobt wurde, galt es bei der Vorbereitung gewisse Dinge zu bedenken, die den Rahmen des Gespräches betreffen.

Dabei wurde sich besonders an den Empfehlungen von Lenoir, Sinhart-Pallin & Ralla, Brüning und Bralo-Zeitler orientiert (siehe Kapitel 5.3.1).

Die Inspiration zum Thema *Freundschaft* war schon gegeben, die nächsten Schritte lagen folglich in der Gruppenzusammensetzung, der Wahl von Ort und Zeit sowie den Überlegungen zur konkreten Durchführung und Methodenauswahl.

Die Anzahl von sechs Kindern wurde aufgrund der Sichtweise von Sinhart-Pallin und Ralla (2015, S. 41) festgelegt, wonach eine Gruppe mit einer Anzahl von unter 10 Kindern für eine philosophische Einheit am besten geeignet ist. Diese Empfehlung hat dazu bewogen, sich für eine Anzahl von sechs Kindern im Vorschulalter von fünf bis sechs Jahren zu entscheiden. Diese Anzahl sollte garantieren, dass das Gespräch nicht unübersichtlich wird und jedes Kind zu Wort kommen kann (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 41). Bei der Auswahl der Gruppenzusammensetzung in Bezug auf das Alter wurde sich auf die Meinung von Bralo-Zeitler (2016, S. 20) gestützt, die eine Zusammensetzung aus fünf- bis sechsjährigen Vorschulkindern empfiehlt.

Als Ort wurde der Bewegungs- und Entspannungsraum der Kita gewählt, der von dem großen Gruppenraum mit einer Tür vor Lärm und Ablenkung geschützt ist sowie durch seine Matten und Kissen eine gemütliche Atmosphäre schafft. Zudem bietet er genug Platz für einen Sitzkreis, der ein Begegnen auf Augenhöhe erlaubt (Lenoir, 2018, S. 44).

Da die Dauer eines Philosophiekurses mit Kindern nach Sinhart-Pallin und Ralla (2015, S. 42) maßgeblich von der Lust, Ausdauer und Konzentration ihrer Teilnehmer/Teilnehmerinnen abhängt, wurde eine Zeit am Vormittag eines regulären Kita-Alltags gewählt, an dem kein Ausflug stattfand, der das Angebot zeitlich begrenzt

hätte. Zudem haben die Kinder nach dem gemeinsamen Frühstück erfahrungsgemäß mehr Energie und Konzentration als am Nachmittag.

Den anschaulichen und inspirierenden Einstieg in das Thema sollte ein Bilderbuch garantieren. Dazu wurde das Buch „Ich“ von Philip Wächter (2007) bei einer Bücherei-Recherche wegen seiner Bildhaftigkeit, der Schlichtheit des Textes und seiner zum Thema passenden, sehr herzerwärmenden Botschaft für überaus geeignet befunden. Die Hauptfigur in dem Buch ist ein Bär, der mit sich selbst äußerst zufrieden ist, viel erlebt und vor nichts und niemandem Angst hat. Und doch gibt es Tage, da fühlt er sich einsam und allein und merkt, dass er zu seinem Glück noch etwas Anderes braucht: eine Freundin/einen Freund.

Neben dem präsentativen Medium des Bilderbuches als Methode zum *Philosophieren mit Kindern* sollte im Gespräch auch die *dialektische Methode* nach Martens (2017), insbesondere die naive Fragetechnik des Sokratischen Gespräches aus Kapitel 5.4.1, angewandt werden.

Um dem Gespräch einen anschaulichen Abschluss zu geben, wurde die *analytische Methode* der Begriffsblume gewählt, damit die Kinder die geäußerten Gedanken auch kreativ zum Ausdruck bringen können. Dazu musste vorab eine Blume auf ein großes, weißes Blatt Papier gemalt werden, in der Mitte der Blume ein Bild, welches die Kinder mit dem Begriff *Freundschaft* verbinden können. In diesem Fall zwei Bären, die sich wie auf der letzten Seite des Bilderbuches „Ich“ umarmen.

Es wurde außerdem ein *Philosophen-Handschlag* erfunden, der mit den Kindern ausprobiert werden sollte, um das Ende des Philosophiekurses zu markieren und gleichzeitig das Gruppengefühl zu stärken.

Zur weiteren Vorbereitung wurde darüber nachgedacht, in welche Richtung das Gespräch verlaufen könnte und welche Ideen aufkommen könnten. In Anlehnung an Bralo-Zeitler (2016, S. 73 ff.) wurde außerdem ein kleiner Katalog an Fragen zum Thema erstellt, um bei Bedarf die Gedanken der Kinder anzuregen:

- Wer ist ein Freund?
 - Wer ist ein richtiger Freund?
 - Gibt es auch falsche Freunde?
 - Kann man mehrere Freunde haben?
 - Braucht man Freunde?
 - Kann Freundschaft auch vergehen?
 - Müssen sich Freunde ähnlich sein?
- Kann man Freundschaft fühlen?
 - Wie fühlt sich Freundschaft an?
 - Kann das Gefühl vergehen?
 - Wie fühlst du dich, wenn dein Freund nicht da ist?
 - Wo fühlt man Freundschaft?

- Warum braucht man Freunde?
 - Darf man sich mit einem Freund auch streiten?
 - Muss man alles für seinen Freund tun?

Unter Berücksichtigung der „Grundregeln und 10 Empfehlungen“ von Lenoir (2018, S. 43 ff.) konnten vorab auch schon Ideen für bestimmte Kursregeln gesammelt werden, die hilfreich für den Verlauf des philosophischen Gespräches sind und gemeinsam mit den Kindern besprochen werden sollen. Dabei wurde unter anderem entschieden, ein kleines Kuscheltier in Form eines Nilpferdes einzuführen, welches diejenige/denjenigen, die/der es in der Hand hält, zum Sprechen befugt und danach an das nächste Kind, welches etwas sagen möchte, weitergegeben wird. Dieses *Sprech-Tier* sollte garantieren, dass nicht alle durcheinanderreden, sondern im Gespräch aufeinander Acht geben und aufmerksam sind.

6.2.2 Vorgehensweise

Am Ende der Vorbereitungsphase konnte dann ein Ablaufplan erstellt werden, der wie ein roter Faden als Orientierung für den Verlauf des geplanten Gespräches sowie zukünftiger Philosophiekurse dienen sollte:

1. Raum vorbereiten
2. Ankündigung des pädagogischen Angebots und Zusammenfinden in Gruppe
3. Ankommen, Aufnahmegerät erklären, Einschalten des Gerätes
4. Was heißt eigentlich „Philosophieren“?
5. Kursregeln aufstellen und erläutern, eventuelle Fragen klären
6. Einstieg: Vorlesen und Angucken des Bilderbuches „Ich“
7. Einstiegsfrage, die ins Gespräch führt
8. Kinder erzählen lassen
9. Zuhören, zusammenfassen, nachfragen, in die Tiefe fragen
10. Gemeinsamen Schluss finden
11. Fazit ziehen
12. *Begriffs-Blume* ausmalen
13. Abschluss: *Philosophen-Handsclag*

Das gesamte Gespräch wurde mit Hilfe der Aufnahmefunktion eines iPhones zu Dokumentationszwecken aufgezeichnet, damit es im Anschluss für diese Arbeit erneut angehört und für eine Reflexion ausgewertet werden konnte.

6.3 Durchführung

Am Tag der Umsetzung des geplanten Philosophiekurses in der Kita begann der Tag wie immer mit einem gemeinsamen Frühstück. Im Anschluss daran konnten die Kinder frei spielen, während der Raum und die benötigten Unterlagen vorbereitet wurden. Dazu wurden Sitzkissen im Kreis angeordnet, das Papier mit der *Begriffs-Blume* fertig gestellt und das Aufnahmegerät sowie das *Sprech-Tier* in der Mitte positioniert.

Danach sollten die sechs ausgewählten Kinder auf das Angebot aufmerksam gemacht und als Gruppe in den vorbereiteten Bewegungsraum geholt werden. Dies stellte sich bei zwei Jungen allerdings als etwas schwierig heraus, da sie beide sehr vertieft in ihr gemeinsames Spiel waren und mit dem Satz „Wir haben keine Lust, wir spielen“ offensichtlich nicht gestört werden wollten. Dies wurde dann auch sofort akzeptiert, denn das *Philosophieren mit Kindern* als pädagogisches Angebot sollte nach den Prinzipien des Autoren Rude (2011, S. 129 ff.) zu keinem Zeitpunkt Zwang oder Voraussetzung sein. Nach kurzer Überlegung, zwei andere interessierte Kinder für den Philosophiekurs zu gewinnen, wurde die Gruppe kurzerhand von sechs auf vier Kinder reduziert.

Nachdem sich also die etwas verkleinerte Gruppe im Raum eingefunden hatte, konnten sich alle einen Platz im Sitzkreis aussuchen und sich hinsetzen. Natürlich wurden sofort die in der Mitte liegenden Gegenstände entdeckt und in die Hand genommen. Dies wurde zum Anlass genommen, das Handy, welches in diesem Fall als Aufnahmegerät fungieren sollte, zu erklären und gemeinsam einzuschalten. Der Philosophiekurs wurde dann mit einer Frage nach dem Begriff des *Philosophierens* begonnen, um herauszufinden, ob die Kinder überhaupt wissen, was es damit auf sich hat und was in einem Philosophiekurs überhaupt gemacht wird. Die Frage lautete: „Ich mache mit euch jetzt einen Philosophiekurs. Wisst ihr denn, was Philosophie eigentlich ist?“ Daraufhin verneinten alle bis auf ein Kind, welches sagte: „Da bespricht man was zusammen mit anderen Leuten und wenn einer da redet, dann muss der andere da genau zuhören“. Diese passende Aussage wurde als Überleitung dazu genutzt, zu erklären, was gemeinsam in dieser Gruppe gemacht werden sollte, nämlich, gemeinsam ein Buch anzugucken und dann darüber zu sprechen. Es wurde des Weiteren angesprochen, dass es wichtig ist, Regeln aufzustellen, damit so ein Gespräch gut funktioniert. Die Regeln wurden vorab von der Pädagogin in der Vorbereitungsphase entwickelt und den Kindern vorgestellt, um sie gemeinsam zu besprechen. Die erste Regel, bei der es darum geht, genau zuzuhören, wenn jemand anderes spricht, wurde schon angesprochen, weshalb ein Bezug zu dieser Aussage und der Regel hergestellt werden konnte. Die zweite Regel hatte zum Auftrag, das kleine Nilpferd als Rede-Tier einzuführen, welches zwischen den Kindern, die etwas sagen möchten, umherwandern sollte. Wer etwas sagen möchte, gibt ein Zeichen und wartet, bis sie/er das Nilpferd in der Hand hält. Alle anderen hören zu. Die dritte Regel, die aufgestellt wurde, besagt, dass jeder sagen darf, was sie/er möchte und niemand

dafür ausgelacht wird. Während ein paar Kinder die Regeln kommentieren wollen, kann nicht genau darauf eingegangen werden, weil ein Junge ein Spielzeug mit in den Raum genommen hat und das Gespräch ablenkt. Es wird also spontan noch eine weitere Regel aufgestellt, dass Spielzeug, so wie es beim Frühstück oder Mittagessen nicht an den Tisch gehört, auch nicht mit in den Philosophiekurs gebracht, sondern draußen gelassen wird, da es zu sehr ablenkt.

Das Vorlesen und Anschauen des Buches „Ich“ markierte dann den Start in das gemeinsame Gespräch. Es wurde Seite für Seite langsam vorgelesen und jedes Bild ausführlich gezeigt. Es kamen auch schon währenddessen Kommentare und Fragen auf, die gemeinsam besprochen werden konnten.

Auf den letzten Seiten des Buches läuft der Bär, der die Hauptfigur in der Geschichte ist, hin zu einem anderen Bären, weil er sich eben doch manchmal etwas einsam fühlt. Auf der vorletzten Seite kommt er endlich an und umarmt den zweiten Bären. Auf dieser Seite wird angehalten und mit der vorab überlegten Einstiegsfrage in das Gespräch eingeführt:

„Was meint ihr denn, zu wem ist der Bär denn da gelaufen?“. Die Kinder redeten sofort durcheinander und alle stimmten darin überein, dass der Bär zu seiner Frau gelaufen ist. Im anschließenden Gespräch konnte sich darauf geeinigt werden, dass der Bär zu jemandem gelaufen ist, den er sehr gerne hat.

Mit der von den Kindern bejahten Frage, ob der zweite Bär auch eine Freundin/ein Freund des ersten Bären sein könnte, bewegte sich das Gespräch langsam in Richtung *Freundschaft*. Ein Bild im Buch, auf dem der Bär zu sehen ist, wie er alleine Memory spielt, entfachte die Diskussion unter den Kindern, ob auch alleine gespielt werden kann oder ob ein weiteres Kind dafür gebraucht wird. Im weiteren Verlauf konnte die Diskussion der Kinder durch Nachfragen und sogenannte *Hebammenfragen* (siehe Kapitel 5.3.2) gestützt werden. Hierbei sind die vorbereiteten Fragen ganz natürlich im Gespräch eingeflossen.

Im Anschluss an den Gedankenaustausch wurde das Aufnahmegerät ausgeschaltet und den Kindern die Begriffs-Blume erklärt. Hierzu lag das große Blatt mit der aufgemalten Blume in der Mitte des Sitzkreises und die Kinder bekamen den Auftrag, etwas mit Buntstiften in die großen, leeren Blüten der Blume zu malen, was sie mit dem Begriff *Freundschaft* verbinden. Daraus ergab sich die Idee, dass jeder Kursteilnehmer seine eigene Hand auf das Blatt malen sollte um damit zu zeigen, dass man Freunden die Hand gibt.

Als Abschluss wurde ein von der Pädagogin eigens ausgedachter *Philosophen-Handschlag* mit den Kindern eingeübt, der bei regelmäßiger Fortführung des Philosophiekurses als Start- und End-Ritual eingeführt werden kann. Dazu stellen sich alle Kinder in einen Kreis und legen ihre Hände in der Mitte aufeinander. Dann werden zum Rhythmus des Wortes PHI-LO-SO-PHIE Auf- und Ab-Bewegungen mit den Armen und Händen gemacht, welche auf dem O der vorletzten Silbe wie bei einer La-Ola-Welle stehenbleiben und dann auf der letzten Silbe nach oben geworfen werden. Mit diesem Abschluss-Ritual und einem anschließenden Aufräumen wurde das Angebot dann nach circa 30 Minuten beendet.

6.4 Ergebnisse

Der Philosophiekurs hat unter anderem ergeben, dass von vier Kindern eines bereits etwas mit dem Wort *Philosophie* anfangen konnte, da es zwei wesentliche Punkte der Disziplin angesprochen hat, nämlich, dass über etwas Bestimmtes gesprochen wird und man genau zuhören muss, was der andere sagt.

Des Weiteren hat das gemeinsame Lesen und Angucken des Buches gezeigt, dass die Kinder sich mit dem Bären identifizieren konnten. Auf einem Bild, wo der Bär zu sehen ist, wie er alleine Memory spielt, stellten alle vier fest, dass es wenig Sinn und Spaß mache, es alleine zu tun. Dies begründeten drei Kinder damit, dass ein Memoryspiel alleine ganz schnell vorbei wäre, weil man einfach alle Karten auf einmal umdrehen und die Paare finden könnte. Ein Mädchen ging allerdings einen Schritt weiter, indem es sagte, dass sie manchmal doch alleine spielen würde, wenn sie sich mit ihrer Schwester gestritten hätte. Dieser Gedanke führte zu der Frage, ob man sich mit Freunden streiten kann und sich trotzdem noch lieb hat. Dies bejahten alle Kinder, indem sie unter anderem sagten, dass man sich nach einem Streit ja wieder vertragen und auch entschuldigen könne. Ein Junge verglich diesen Gedanken damit, dass er sich auch manchmal mit seiner Mutter streite und sie ihn natürlich trotzdem noch mögen würde.

Auf die Frage, was man mit seiner Freundin/seinem Freund am besten machen kann, einigten sich alle vier Kinder auf das Spielen. Ein Mädchen betonte aber auch, dass man sich unter Freunden auch mal ein bisschen alleine lassen könne, weil es, wenn man sich viel streiten würde, auch mal nicht so viel Spaß mache miteinander zu spielen. Daraufhin entgegnete ein Junge, dass man auch nicht unbedingt nur zu zweit spielen müsse, sondern es auch mit mehreren Kindern ginge.

Auf einem anderen Bild im Buch ist der Bär zu sehen, der in einer Menge von Menschen steht und sich einsam fühlt. Auf die Frage, wieso der Bär zwischen all den Menschen so traurig sei, antwortete ein Junge, es würde daran liegen, dass niemand um ihn herum so aussähe wie er, er nicht beachtet würde und keiner von den Menschen mit ihm spielen wolle. Als Lösung des Problems schlug er vor, dass der Bär jemanden fragen könnte, ob sie/er mit ihm spielen würde oder er zu seiner Frau gehen könnte, was er dann ja auch im Laufe der Geschichte tut.

Im Anschluss wurde die Frage besprochen, was den Kindern wichtig ist, wenn sie mit ihren Freundinnen/Freunden spielen. Einem Jungen ging es besonders darum, dass eine Freundin/ein Freund ihn nicht auslachen, nicht petzen oder sie/er auch nicht angeben solle, wenn sie/er gewonnen hat. Ein anderes Kind gab zu bedenken, dass es wichtig sei, gerecht zu sein und nicht zu ärgern. Die anderen stimmten diesem Gedanken zu und fanden es wichtig, dass Freunde miteinander teilten. Dazu zähle auch das Teilen von Geheimnissen. Ein Junge machte passend dazu deutlich, dass man ohne Freundin/Freund ja nur mit sich selbst reden könne und das keinen Spaß mache.

Die Frage, ob man auch mit einem Kuscheltier befreundet sein könne, bejahten alle Kinder einstimmig. Eines der Kinder begründete es damit, dass man es gerne möge und nachts damit kuscheln könne. Außerdem würde es manche Kinder vor Alpträumen beschützen. Sie konnten sich dennoch darauf einigen, dass man sich im Gegensatz zu Freundinnen/Freunden nicht mit Kuscheltieren unterhalten könne.

Auf die Frage, ob und warum die Kinder Freundinnen/Freunde bräuchten, antwortete ein Mädchen, dass sie ohne sie alleine wäre. Dies begründete sie damit, dass sie sich ohne Freundinnen/Freunde einsam fühle, wenn ihre Schwester eine Freundin/einen Freund zu Besuch hätte. Ein anderer Junge sagte, dass er Freunde brauchen würde, um gemeinsam mit ihnen zu spielen.

Zum Abschluss wurde gefragt, ob und wo Freundschaft zu spüren sei und wie sie sich anfühle. Daraufhin antwortete ein Junge, dass sie im Herzen zu spüren sei und zwar dann, wenn man jemanden besonders mögen würde. Er beschrieb es als ein „warmes Gefühl“. Ein anderer Junge sagte, dass Freundschaft sich weich anfühlen würde.

Der letzte Gedanken wurde zu dem Thema ausgesprochen, ob es auch falsche Freundinnen/Freunde gebe. Dazu sagte ein Kind, dass eine falsche Freundin/ein falscher Freund nicht nett sei, sondern petzen und auslachen würde.

Abschließend sollten die geäußerten Gedanken Ausdruck im Ausmalen der Blüten der Begriffsblume finden. Die Kinder malten Folgendes: einen Osterhasen, den Bären beim Memoryspiel, ein Kuscheltier und den Bären mit seiner Frau. Außerdem malten alle Teilnehmer des Philosophiekurses, inklusive Pädagogin, einen Abdruck ihrer Hand auf das Blatt Papier. Die Begriffs-Blume wurde anschließend fotografisch festgehalten.



Abb. 2: Foto der erstellten Begriffs-Blume zum Thema „Freundschaft“

6.5 Reflexion

Das Gespräch hat deutlich gemacht, dass für die Durchführung eines Philosophiekurses in einer Kita-Gruppe eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik des PmK und eine dazugehörige Vorbereitung sinnvoll ist.

So konnte schon vorab ein Gefühl dafür entwickelt werden, in welche Richtung das Gespräch laufen könnte und welche Fragen den Kindern als Hilfestellung oder Gedankenanstoß gestellt werden könnten. Außerdem konnte sich so schon vorab mit der Rollenumwandlung von Pädagogin zu Gesprächsleitung befasst und eine gewisse

Haltung verinnerlicht werden. Auch das angeeignete Wissen über bestimmte Methoden und Fragetechniken konnte angewendet werden, um die Gedanken der Kinder anzuregen, zu inspirieren und zu ihren Äußerungen zu motivieren.

Die Idee, das Gespräch mit der Frage zu beginnen, was *Philosophie* eigentlich bedeutet, erwies sich als sehr fruchtbar, denn es war nicht davon ausgegangen worden, dass eines der Kinder eine so treffende Antwort darauf geben würde. Dies bestätigt die Aussage von Bralo-Zeitler und Mizdalski (2016, S. 6), dass sich Erwachsene oft nicht vorstellen können, wie viel Kinder tatsächlich schon über die Welt wissen. Darum lohnt es sich, ab und zu gezielt nachzufragen.

Das Besprechen der Regeln ergab sich teilweise von selbst, dadurch, dass ein Kind am Anfang des Gespräches bereits sagte, dass es beim Philosophieren darauf ankäme, dass zugehört werden müsse, wenn jemand anderes rede. Es hätte generell aber mehr darauf eingegangen werden können, wie die Kinder die Regeln kommentierten, indem beispielsweise gefragt hätte werden können, ob sie noch eigene Ideen für Gesprächsregeln beitragen wollten. Diese Chance wurde allerdings durch einen „Zwischenfall“ verpasst, weil ein Junge mit einem Spielzeug beschäftigt war, welches er unbemerkt mit in den Raum gebracht hatte. Diese Ablenkung konnte aber spontan für das Aufstellen einer weiteren Regel genutzt werden, die besagt, dass Spielzeuge während eines Philosophiekurses draußen bleiben oder von außerhalb des Sitzkreises zuschauen.

Einen weiteren „Zwischenfall“ gab es, als ein Junge etwas sagen wollte und zu sprechen begann, ohne das *Sprech-Nilpferd* in der Hand zu haben, während ein Mädchen sich ordnungsgemäß, wie in der zweiten Regel besprochen, meldete und das Kuscheltier aus der Mitte nahm. Dort hätte von Seiten der Pädagogin sofort interveniert werden müssen, schließlich hatte sie diese Regel aufgestellt und war als Gesprächsleitung auch zuständig für die Einhaltung dieser. Dem Mädchen war die Einhaltung dieser Regel im Gegensatz zu den anderen drei Kindern sehr wichtig und sie fing wegen dieser Ungerechtigkeit ihr gegenüber sofort an zu weinen, denn eigentlich hätte sie zuerst sprechen dürfen. Der Konflikt konnte aber schnell beigelegt werden, da der Junge sich sofort entschuldigte und auch die Pädagogin ihre Unaufmerksamkeit eingestand. Das Mädchen machte noch einmal deutlich, dass es wichtig sei, sich an die Regeln zu halten, wenn man denn welche aufstellen würde und so konnten alle in der Runde ein weiteres Mal daran erinnert werden. Außerdem konnte ein Bezug zum vorher geäußerten Gedanken hergestellt werden, bei dem es

darum ging, dass man befreundet sein und sich trotzdem auch mal streiten könne. Es sei nur wichtig, dass man sich entschuldige und wieder vertrage.

Die Wahl des Bilderbuches als präsentatives Medium erwies sich als guter Einstieg in das Gespräch. Die aussagekräftigen Bilder und die Einfachheit des Textes machten es den Kindern leicht, sich im Thema zurechtzufinden und einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt herzustellen. Dies äußerte sich auch schon während des Lesens und Anschauens, da die Bilder viel kommentiert wurden. Nach Michalik & Schreier (2016, S. 113) sollte im Anschluss an das gemeinsame Lesen den Kindern die Richtung des Gespräches überlassen werden, indem von der Pädagogin Zeit für eigene Gedanken und Fragen gelassen wird. Da diese Art von Vorgehensweise allerdings neu für alle Beteiligten war, konnte die Einstiegsfrage den Kindern neben der Geschichte des Bilderbuches einen Denkanstoß geben. Dass dies eine gute Idee war, zeigte sich in der lebhaften Reaktion der Kinder: Auf die Frage, zu wem der Bär denn auf der vorletzten Seite gelaufen sei, antworteten alle, dass er zu seiner Frau gelaufen sei. Dies hatte auf den ersten Blick noch nichts mit dem Thema *Freundschaft* zu tun und doch ganz viel, denn am Ende einigten sich alle Kinder: Ob Freundin/Freund oder Frau – der Bär sei in jedem Fall zu jemandem gelaufen, den er sehr gern hätte. Dabei half die naive Fragetechnik des Sokratischen Gespräches, bei dem schlussendlich vergleichende, zusammenfassende und nachhakende Fragen gestellt wurden, um den Begriff zu konkretisieren (vgl. Brüning, 2015, S. 53).

Die geäußerten Gedanken der Kinder machen weiterhin deutlich, dass das Bilderbuch als Medium ihnen dabei half, sich mit dem Thema der Freundschaft auseinanderzusetzen. So zeigten alle Kinder, dass sie sich mit dem Bären identifizieren und sich auch in ihn hineinversetzen konnten. Besonders der Gedankenaustausch mit einem Jungen über das Bild, auf dem der Bär allein zwischen vielen Menschen steht, zeigt, dass er die Perspektive von jemand anders übernehmen kann, indem er sagte, dass der Bär sich einsam fühle, weil niemand um ihn herum so aussähe wie er selbst und er niemanden zum Spielen hätte. Auch ein anderes Kind konnte sich in den traurigen Bären auf dem Bild hineinversetzen, indem es sagte, dass der Bär einsam sei, weil um ihn herum nur Menschen wären und kein anderer Bär.

Des Weiteren hat das Gespräch ergeben, dass zumindest drei der vier Kinder schon ein ausgeprägtes Verständnis von dem Begriff *Freundschaft* haben und es für sie nicht nur darum geht, eine Spielpartnerin/einen Spielpartner zu haben. So gehörte für einen Jungen auch noch dazu, dass er sich mit Freundinnen/Freunden Geheimnisse

erzählen könne. Ein Mädchen stellte fest, dass sie Freundinnen/Freunde brauche, um sich nicht einsam zu fühlen, wenn ihre Schwester selber eine Freundin/einen Freund zu Besuch hätte. Ein anderes Mädchen betonte, dass Streiten zu einer Freundschaft dazugehöre und es dabei wichtig wäre, sich zu entschuldigen und auch wieder zu vertragen. Was die Kinder auch mit Freundschaft in Verbindung brachten, äußerten sie bei der Frage danach, was ihnen denn wichtig wäre, wenn sie mit Freundinnen/Freunden spielen würden. Dabei brachten sie das Thema der Gerechtigkeit ins Gespräch. Eine Freundin/ein Freund solle demnach teilen und nicht auslachen oder ärgern, indem er vergleiche und sage, dass er mehr habe. Ein Junge konnte dann auch mit diesem Argument zwischen gutem Freund und falschem Freund differenzieren, als er sagte, dass ein falscher Freund jemand wäre, der petzen und auslachen würde. Durch die Frage, ob Freundschaft zu spüren sei und wenn ja, wo, sollte abschließend noch in Anlehnung an Bralo-Zeitler und Mizdalski (2016, S. 75 ff.) erforscht werden, ob die Kinder ihre Gefühle bewusst wahrnehmen und benennen können. Diese Frage funktionierte ganz selbstverständlich und ein Junge bejahte dies sofort mit der Begründung, dass man es im Herzen fühle, wenn man jemanden besonders gerne möge. Die überraschende Antwort kam von dem jüngsten Kind in der Runde, das „weich“ auf die Frage antwortete, wie sich Freundschaft denn anfühlen würde. Der andere Junge stimmte zu und sagte, es sei ein warmes Gefühl.

Überraschend war die Antwort des jüngsten Kindes in dem Sinne, weil er sich im Verlauf des Gespräches eher zurückgehalten und den anderen den Vortritt gelassen hatte. Dabei fühlte er sich augenscheinlich jedoch nicht unwohl, sondern hielt sich zurück, um gespannt zuzuhören und dann und wann zu bestätigen, was die anderen sagten. Darum war dieser Beitrag so erfreulich, denn er machte klar, dass er zwar im gesamten Gespräch und im Gegensatz zu den etwas älteren Kindern ruhiger war, aber dennoch dem Verlauf folgte und, wenn auch einsilbig, seine Gedanken zum Ausdruck brachte. Dies stützt die These von Lenoir (2018, S. 50), der in seinen Empfehlungen ausspricht, dass nicht alle Kinder gleich redselig sind und auch den stilleren Kindern vermittelt werden sollte, dass ihre Gedanken ebenso von Interesse sind.

Was die Anzahl der Kinder in der Gruppe betrifft, bestand anfangs die Sorge, dass vier anstatt der geplanten sechs Kinder zu wenig wären und das Gespräch nicht die richtige Fülle haben oder es zu häufig stocken könnte. Dabei hat diese Entwicklung nur gezeigt, dass es im Kita-Alltag immer zu plötzlichen Veränderungen kommen kann und

kurzfristig umdisponiert werden muss. Rückblickend war der Philosophiekurs auch mit nur vier Kindern überaus gelungen.

Was die Haltung der Pädagogin betrifft, gab es zwischendurch Momente der Stille, die in manchen Punkten eventuell länger hätten „ausgehalten“ werden müssen, um abzuwarten, ob die Kinder Zeit brauchten, um ihre Gedanken zu sortieren oder wirklich nichts mehr sagen wollten. Auch dem Gefühl, dass die Kinder mit ihren Gedanken die Richtung des Gespräches angeben und man sich als gleichberechtigter Gesprächspartner von dem Zwang befreien sollte, den Verlauf in der Hand haben zu müssen, hätte mehr Vertrauen gegeben werden können. Doch um solche Fähigkeiten und solch ein Gespür für Feinheiten zu entwickeln, bedarf es Übung und Regelmäßigkeit. Dies gilt auch für das Stellen von Fragen, die in ein paar Fällen rückblickend offener gestellt hätten werden können und die Kinder schon in eine bestimmte Richtung gelenkt haben. So wurden beispielsweise im Laufe des Gespräches ein paar Fragen gestellt, die von den Kindern nur mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten waren. Solche Art von nicht offen gestellten Fragen, bei denen eine bestimmte Antwort erwartet wird, sollten nach Bralo-Zeitler (2006, S. 13) vermieden werden. Ansonsten war der Übergang von Pädagogin zu Gesprächsleitung und schlussendlich zur Gesprächspartnerin auf Augenhöhe fließend und konnte aufmerksam und feinfühlig gestaltet werden, ohne viel darüber nachzudenken.

Der Abschluss des Philosophiekurses, der nicht auf der Aufnahme zu hören ist, gestaltete sich als besonders wertvoll. Die Konzentration und die Lust der Kinder wollte nicht ausgereizt werden und das Gespräch hatte durch die Wahrnehmung der Freundschaft als schönes Gefühl einen runden und natürlichen Abschluss gefunden. Dies sollte im Ausmalen der *Begriffs-Blume* Ausdruck finden. Die Idee war es, die Kinder Dinge in die Blüte malen zu lassen, die sie nach dem gemeinsamen Gespräch mit dem Begriff der *Freundschaft* verbanden. Das Ergebnis lässt vermuten, dass diese Aufgabe zum Abschluss etwas zu anspruchsvoll war. Zwei Kinder malten etwas, das ihnen in den Sinn kam und objektiv betrachtet nichts mit *Freundschaft* zu tun hatte (Osterhase, Kuscheltier), während die anderen beiden Kinder Szenen aus dem angeschauten Buch malten (Bär und Frau, Memoryspiel). Letzteres macht allerdings deutlich, dass dem Kind zum Beispiel genau das Bild vom allein spielenden Bären und dem dazugehörigen Gedankenaustausch mit den anderen Kindern zum Thema „alleine spielen“ im Gedächtnis geblieben ist. Das Kind, welches einen Osterhasen malte, antwortete auf die Nachfrage hin, was es mit dem Osterhasen auf sich habe,

dass es einfach gerne Osterhasen male. Diese Aussage muss nicht unbedingt etwas mit dem Nichtverständnis der Aufgabe zu tun haben, sie ist vielmehr plausibel, denn wenn das Kind Lust hat, einen Osterhasen zu malen, malt es eben einen Osterhasen. Schlussendlich war am Ende als Fazit nicht das wichtig, was die Kinder in die Blüten gemalt hatten, sondern die Idee, dass jeder seinen Handabdruck in und um die Blume herum malen wollte, weil sich alle einig waren, dass man Freundinnen und Freunden die Hand reichen sollte. Diese Idee war nicht geplant und passte doch hervorragend zum ausgedachten Abschlussritual des *Philosophen-Handschlags*, der für einen ausgelassenen Abschluss sorgte und sich bei Weiterführung des Philosophiekurses hoffentlich etablieren kann.

Die anfängliche Aufregung der Pädagogin vor der ersten Durchführung des Philosophiekurses konnte im Verlauf des Gespräches mit den Kindern schnell vergessen werden. War am Anfang die Sorge da, dass das Gespräch stockend verlaufen könnte, so war diese unberechtigt, denn die 30 Minuten vergingen wie im Flug.

7. Schlussbetrachtung

Das letzte Kapitel könnte nicht besser eingeleitet werden, als durch das Anfangs-Zitat von Gareth Matthews (1991), der da sagt:

„Wer nie Philosophie, richtige Philosophie, mit einem Kind oder einer Gruppe von Kindern betrieben hat, hat eine der schönsten Gaben, die das Leben zu bieten hat, verpasst. Ich schlage allen vor, diesem Mangel so schnell wie möglich abzuwehren.“
(Matthews, 1991)

Kinder staunen, Kinder wundern sich, Kinder sind wissbegierig. Sie wollen die Welt um sie herum verstehen und sind auf der Suche nach Antworten. Diese Fähigkeit der noch unbedarften Neugier ist mehr als natürlich und es ist Aufgabe der Erwachsenen, sie in diesem Prozess empathisch zu unterstützen und zu begleiten. Das *Philosophieren* ist dabei eine wertvolle Herangehensweise, um sich gemeinsam mit Kindern über Themen auszutauschen, die sie in ihrer unmittelbaren Lebenswelt beschäftigen und ihnen damit gleichzeitig einen Raum schafft, in dem sie ihren Gedanken freien Lauf lassen können, ohne beurteilt oder belehrt zu werden.

Nirgendwo verbringen Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, abgesehen von ihrer Familie, mehr Zeit, als in der Kita, weshalb es Sinn macht, diese als Lernort der Philosophie wahrzunehmen und das *Philosophieren mit Kindern* als pädagogisches Angebot im Alltag zu etablieren. Pädagoginnen/Pädagogen sollten sich nicht von dem

Wort der Philosophie als wissenschaftlicher Disziplin abschrecken lassen und davon ausgehen, dass zum Philosophieren Kenntnis über bestimmte Theorien vorhanden sein muss. Vielmehr sollten sie die Wissbegierde und unbändige Neugier der Kinder als Chance und Antrieb sehen, sich in einem gleichberechtigten Gespräch mit ihnen auf Augenhöhe zu begegnen und Gedanken auszutauschen. Kindliche Gedanken sind automatisch philosophischer Natur, weil es ihnen darum geht, sich selbst, ihre Mitmenschen und ihre Umwelt verständlich zu machen und genau darin liegt der Kern des Philosophierens. Es ist allerdings Aufgabe der Pädagoginnen/der Pädagogen, diesen Weg hin zu eigenständigem Nachdenken und kritischem Hinterfragen motivierend und anregend zu begleiten.

Ein Blick in die Entwicklungspsychologie hat gezeigt, dass Kinder ab sechs Jahren zwar mehr in der Lage sind, komplexe Gedanken zum Ausdruck zu bringen, diese Feststellung jedoch nicht dagegenspricht, auch schon mit jüngeren Kindern im Elementarbereich einer Kita zu philosophieren, es schlicht andere Voraussetzungen und Herangehensweisen erfordert. Im Praxisteil dieser Arbeit konnte so mit Hilfe der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema des *PmK* und einer gewissen Vorbereitung durch ein selbst erarbeitetes und durchgeführtes Angebot in Form eines Philosophiekurses ein hervorragendes Gespräch über *Freundschaft* entstehen.

Um solch eine Art von Angebot anzubieten, bedarf es zwar einer Vorbereitung, jedoch keines besonderen Wissens von Seiten der Pädagoginnen/der Pädagogen. Natürlich macht es Sinn, sich nach und nach bestimmte Methoden anzueignen, die den Verlauf eines philosophischen Gespräches anregen und einen inspirierenden Einstieg garantieren. Vielmehr muss allerdings ein Rahmen geschaffen werden, in dem die Kinder sich und ihre Gedanken wertgeschätzt fühlen, ein Klima der gegenseitigen Akzeptanz und Aufmerksamkeit herrscht und ein Interesse von Seiten der Erwachsenen besteht, sich auf die Gedanken der Kinder einzulassen.

7.1 Ausblick

Mit Blick auf das Ergebnis dieser Arbeit wäre es noch von Interesse gewesen, den Effekt eines regelmäßigen Philosophiekurses in der Kita auf die soziale wie sprachliche Entwicklung der Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten. Dies war allerdings im Rahmen dieser Arbeit und auch im Hinblick auf die Zeit nicht umsetzbar. Außerdem ist es sinnvoll, eine Feedbackrunde mit den Kindern einzuführen, wenn ein solcher Philosophiekurs regelmäßig stattfinden soll, um die

Meinungen der Kinder miteinzubeziehen und zu erfahren, ob sie einverstanden sind mit den Methoden und Regeln.

Natürlich kann die einmalige Durchführung eines pädagogischen Angebotes im Sinne des *Philosophierens mit Kindern*, wie sie in dieser Arbeit durchgeführt wurde, keine allgemeine Handhabung oder Richtlinie aussprechen, dennoch soll die Erfahrung ermutigen, sich als Pädagogin/Pädagoge mit Kindern im Gespräch auf Augenhöhe zu begegnen und spätestens dabei festzustellen, dass es sich lohnt, ihrer eigenen Denkfähigkeit zu vertrauen. In diesem Sinne:

„Kinder besitzen oft eine Genialität, die im Erwachsenenalter verloren geht.“

(Karl Jaspers, 2004)

8. Literaturverzeichnis

- Blank-Mathieu, M. (1996). Die Bedeutung von Kinderfreundschaft und Kinderstreit für die Identitätsentwicklung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 4. Verfügbar unter:
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenschlichkeitsbildung/1266> [16.05.19]
- Blumenberg, H. (1988). Der Prozeß der theoretischen Neugierde. Die Legitimität der Neuzeit. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bralo-Zeitler, K. & Mizdalski, B. (2016). Siehst du die Welt auch so wie ich? Philosophieren mit Kindern. Freiburg [u.a.]: Herder.
- Brüning, B. (2015). Philosophieren mit Kindern: eine Einführung in Theorie und Praxis. Berlin: LIT.
- Calvert, K. (2011): Philosophieren mit Kindern. Gelingensbedingungen eines Unterrichtsprinzips, in Hidalgo, Oliver; Rude, Christophe; Wiesheu, Roswitha (Hg.): Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten. Interdisziplinäre Voraussetzungen - Methodische Praxis - Implementation und Effekte (Kinder philosophieren). Berlin: LIT, 142 - 153.
- Calvert, K. & Dittmer, S. (2011). Wolkenbilder und Möwendreck: 16 Geschichten und 16 Bilder zum Philosophieren mit Kindern. Baar: Aracari-Verlag.
- Daurer, D. (1999). Staunen - Zweifeln - Betroffensein: philosophieren mit Kindern. Weinheim: Beltz.
- Engel, R. (2012): Philosophieren mit Bilderbüchern - Präsentative und diskursive Momente im Philosophieren mit Kindern, in: Neißer, Barbara/Vorholt, Udo (Hg.): Kinder philosophieren. Berlin: LIT, 207 - 235.
- Freese, H.-L. (2002). Kinder sind Philosophen. Weinheim: Beltz.
- Friedrich, G., de Galgóczy-Mécher, V. & Klein, C. (2013). Mit Kindern philosophieren: gemeinsam staunen - fragen - verstehen. Weinheim: Beltz.
- Hausberg, A. K. (2013). Fressen Katzen Rotklee? Kreativität beim Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Marburg: Tectum-Verlag.
- Jaspers, K. (2004). Einführung in die Philosophie. München: Piper.
- Kant, I. (1979). Kritik der reinen Vernunft. Berlin: Reclam.
- Lenoir, F. (2018). Der kleine Philosoph. Wie Kinder denken. Stuttgart: Tropen

Sachbuch.

- Martens, E. (1999). Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam.
- Martens, E. (2005): "Der kleine Prinz" oder: Was ist Autorität? - Sokratisches Philosophieren mit Kindern, in: Hößle, Corinna/Michalik, Kerstin (Hg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 68 - 80.
- Martens, E. (2017). Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert.
- Matthews, G. B. (1991). Denkproben - Philosophische Ideen jüngerer Kinder. Berlin: Freese.
- Matthews, G. B. (1993). Philosophische Gespräche mit Kindern. Berlin: Freese.
- Michalik, K. & Schreier, H. (2016). Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht, 2. Braunschweig: Westermann.
- Petermann, H.-B. (2007). Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern, 1. Weinheim: Beltz.
- Rude, C. (2011): Von Grundlagen, Methodik und Wirkung der philosophischen Gesprächsführung. Philosophische Haltung - Gesprächsführung und Rolle der Gesprächsleitung - Gesprächsanlässe und die philosophische Frage - Zielsetzungen und Wirkungen, in Hidalgo, Oliver; Rude, Christophe; Wiesheu, Roswitha (Hg.): Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten. Interdisziplinäre Voraussetzungen - Methodische Praxis - Implementation und Effekte (Kinder philosophieren). Berlin: LIT, 114 - 141.
- Rude, C. (2012): Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, in: Neißer, Barbara/Vorholt, Udo (Hg.): Kinder philosophieren. Berlin: LIT, 55 - 85.
- Sinhart-Pallin, D. & Ralla, M. (2015). Handbuch zum Philosophieren mit Kindern. Kindergarten, Grundschule, freie Einrichtungen, 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Suess, G. J. & Burat-Hiemer, E. (2009). Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Kinder fordern uns heraus. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Waechter, P. (2007). Ich, 7. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Winkel, C., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). Lernpsychologie. Paderborn:
Verlag Ferdinand Schöning GmbH & Co. KG.

Zoller-Morf, E. (2010). Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und
Jugendlichen: Anregungen für Schule und Elternhaus. Oberhofen am
Thunersee: Zytglogge Verlag.

9. Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift