

# **„Interkulturelles Philosophieren mit Kindern“**

Ein Beitrag zu mehr Offenheit und Toleranz  
in der multikulturellen Gesellschaft von heute

Master-Thesis zur Erreichung des akademischen Grades  
„Master of Advanced Studies - MAS (Spiritual Theology)“

Name der Verfasserin: Ulrike Klausegger

Name des Betreuers: Univ.-Prof. DDr. Franz Gmainer-Pranzl

Salzburg, 9. 12. 2009



# Inhaltsverzeichnis

<b>0. Vorwort</b> .....	1
-------------------------	---

## **1. Philosophieren mit Kindern**

1.1 Was ist Philosophie? .....	3
1.2 Kinder sind Philosophen – Philosophen sind Kinder .....	5
1.3 Große Philosophen über kleine Philosophen .....	6
1.4 Pädagogische und entwicklungspsychologische Einwände gegen die Kinderphilosophie .....	11
1.4.1. Pädagogische Einwände .....	11
1.4.2 Entwicklungspsychologische Einwände .....	11
1.5 Was ist Philosophieren mit Kindern? .....	12
1.6 Matthew Lipman und die Anfänge der modernen Kinderphilosophie .....	13
1.7 Kinderphilosophie in Österreichisch .....	16
1.8 Was bringt den Kindern das Philosophieren? .....	17
1.8.1 Die Förderung des Denkens .....	18
1.8.2 Die Förderung der Sprachkompetenz und Dialogfähigkeit .....	18
1.8.3 Die Steigerung des Selbstwertgefühls .....	19
1.8.4 Die Förderung der Identitätsfindung .....	19
1.8.5 Eine Orientierungshilfe für das Handeln .....	19
1.8.6 Das Erkennen fächerübergreifender Zusammenhänge .....	20
1.8.7 Erziehung zur Achtung vor Leistungen und Ansichten Andersdenkender .....	20
1.8.8 Die Entwicklung eines Demokratieverständnisses .....	20
1.8.9 Das Interesse und die Freude am Philosophieren .....	20
1.8.10 Das Staunen und Sich Wundern werden am Leben erhalten .....	21
1.9 Die gesellschaftspolitische Relevanz der Kinderphilosophie .....	21
1.9.1 Der Beitrag der Kinderphilosophie zu einer humaneren Gesellschaft .....	21
1.9.2 Studie zum Forschungsschwerpunkt „Fremdenfeindlichkeit“ .....	23

## **2. Interkulturelle Philosophie und interkulturelles Philosophieren mit Kindern**

2.1 Die vielen Ursprünge der Philosophie und die Forderung nach Anerkennung verschiedener Denkrichtungen .....	27
2.2 Die Eurozentrik der Philosophie in der abendländischen Geschichtsschreibung .....	28
2.3 Der Begriff der „Kultur“ .....	30
2.3.1 Der Kulturbegriff bei Clifford Geertz .....	30
2.3.2 Kultur und Religion .....	31
2.4 Interkulturelle Beziehungen .....	33
2.5 „Polylog“ als Kennzeichen der interkulturellen Philosophie .....	34
2.6. Interkulturelles Philosophieren mit Kindern .....	36

2.6.1 Was bedeutet es, mit Kindern interkulturell zu philosophieren? .....	36
2.6.2 Projekte interkulturellen Philosophierens mit Kindern .....	37
2.6.2.1 e-Philosophy with Children .....	37
2.6.2.2 Netdays Europe: Das philosophische Hotel .....	37
2.6.2.3 DIALOGOS-Philosophie für Kinder: Erziehung zum sensiblen Bürger .....	37
2.6.2.4 Projekt „ReflAct“ .....	37
2.6.2.5 Etablierung von interkulturellen Debattierclubs mit SchülerInnen .....	38
2.6.2.6 Projekt „interkulturelle Märchendidaktik und Wertediskussionen“ .....	39
2.6.2.7 Projekt „Global Fatal? Salam Berlin“ .....	39
2.6.2.8 Projekt „In die Hände gespuckt: Arbeitende Kinder achten – Kinderarbeit ächten“ .....	39

### **3. Philosophieren und interkulturelles Philosophieren im Religionsunterricht der Grundschule**

3.1 Die Grundschule als Ort des Philosophierens .....	41
3.1.1 Philosophie als eigenes Fach .....	41
3.1.2 Philosophieren als Unterrichtsprinzip aller Fächer .....	41
3.2 Die Verankerung des Philosophierens und interkulturellen Philosophierens in den Lehrplänen des katholischen, evangelischen, orthodoxen und islamischen Religionsunterrichts der Grundschule .....	43
3.3 Das Verhältnis von Kinderphilosophie und Kindertheologie .....	44
3.3.1 Die gemeinsamen Wurzeln und das Ineinanderfließen von Kinderphilosophie und Kindertheologie .....	44
3.3.2 Die Unterschiede von Kinderphilosophie und Kindertheologie .....	45
3.3.3 Ein Beispiel aus der religionspädagogischen Praxis .....	46
3.4 Die großen philosophischen Fragen und Themen im Religionsunterricht der Grundschule .....	47
3.4.1 Fragen nach der eigenen Identität .....	47
3.4.2 Fragen nach den Geheimnissen des Unendlichen und des Unvorstellbaren (Welt, Natur, Universum, Raum, Zeit) .....	48
3.4.3 Fragen zu den Problemen des Zusammenlebens .....	48
3.4.4 Fragen nach Trauer, Krankheit, Leiden, Sterben und Tod .....	48
3.4.5 Die Frage nach der Entstehung der Sprache .....	48
3.4.6 Die Frage nach der Existenz und Wirklichkeit Gottes .....	49
3.5 Methoden und Medien des Philosophierens mit Kindern .....	49
3.5.1 Methoden .....	49
3.5.1.1 Begriffsklärung .....	49
3.5.1.2 Argumentieren .....	50
3.5.1.3 Das sokratische Gespräch .....	50
3.5.1.4 Gedankenexperimente .....	51
3.5.1.5 Texterschließung und kreatives Schreiben .....	51
3.5.2 Medien .....	52

3.5.2.1 Verbale Medien .....	52
3.5.2.2 Visuelle Medien .....	53
3.5.2.3 Rollenspiele .....	53
3.6 „Die Brücke – Il Ponte“: Ein fächerübergreifendes Projekt interkulturellen Philosophierens an der Volksschule Maxglan II .....	54
<b>4. Resümee .....</b>	<b>55</b>
<b>5. Bibliographie .....</b>	<b>56</b>

## 0. Vorwort

*Kleine Frage*

*Glaubst du  
du bist noch zu klein  
um große  
Fragen zu stellen?*

*Dann kriegen  
die Großen  
dich  
klein  
noch bevor du  
groß genug bist.*

*(Erich Fried)*

In der vorliegenden Arbeit plädiere ich dafür, Kinder zum Fragen zu ermutigen. Wer Kindern Raum zum Fragen gibt, wird in ihren Fragen die großen Themen der Menschheit entdecken. Auch den Religionsunterricht, den ich an der Volks- bzw. Grundschule erteile, sehe ich als Ort des Staunens, Nachdenkens und Fragens – als Ort des gemeinsamen Philosophierens.

In den 20 Jahren meiner Berufstätigkeit gab es große Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder. Auch der Religionsunterricht hat dazu beigetragen, den Kindern in einer Welt, in der sich die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen und Werte in einem ständigen, immer rascheren Wandel befinden, Orientierung zu geben. Er ist der Ort, herkömmliche Werte zu überdenken, ethische Fragen zu diskutieren und er hat zunehmend auch der Multikulturalität Rechnung zu tragen.

Bei diesem Vorhaben ist mir unter den vielen religionspädagogischen Methoden, die mir zur Verfügung stehen, in den letzten Jahren das „Philosophieren mit Kindern“ immer wichtiger geworden. Neben der Förderung von persönlichkeitsbildenden, sozialen und kommunikativen Kompetenzen, fördert es auch die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt, was besonders an meiner Schule, in der ein hoher Anteil an SchülerInnen Migrationshintergrund hat, von großer Bedeutung ist. Nach einem Rückblick in die Geschichte der Kinderphilosophie und einer generellen Einführung in das Philosophieren mit Kindern gehe ich im ersten Kapitel meiner Arbeit deshalb genauer auf ihre gesellschaftspolitische Relevanz ein. Ich werde aufzeigen, dass das Philosophieren Kinder zu selbständig denkenden, kritischen, toleranten, dialog- und demokratiefähigen Mitgliedern der Gesellschaft erzieht, die Eigeninitiative, Mut und Zivilcourage zeigen und dass sich das Philosophieren positiv auf ihre Wert- und Einstellungshaltung gegenüber Fremden auswirkt.

Während meines Universitätslehrgangs „Spirituelle Theologie im interreligiösen Prozess“ lernte ich bei Univ.-Prof. DDr. Franz Gmainer-Pranzl auch die „interkulturelle Philosophie“ kennen. Ich war fasziniert von dieser besonderen Haltung in einen interkulturellen, philosophischen „Polylog“ einzutreten. Da sich nicht nur die SchülerInnen mit Migrationshintergrund mit ihrer kulturellen Mehrfachzugehörigkeit auseinandersetzen müssen, sondern auch alle anderen Kinder in ihrem Alltag immer wieder mit kultureller Vielfalt konfrontiert sind, habe ich mir die Frage gestellt, ob und inwieweit man schon mit 6-10-jährigen SchülerInnen interkulturell philosophieren kann. Das zweite Kapitel will in der gebotenen Kürze in die „interkulturelle Philosophie“ einführen und anhand einiger Projektbeschreibungen Wege des interkulturellen Philosophierens mit Kindern vorstellen. Ich werde aufzeigen, dass auch insbesondere das interkulturelle Philosophieren, wie ich im Untertitel meiner Arbeit behaupte, zu mehr Achtung und Toleranz in der multikulturellen Gesellschaft von heute beitragen kann.

Das dritte Kapitel handelt vom Philosophieren und interkulturellen Philosophieren als Unterrichtsprinzip im Religionsunterricht der Grundschule. Nach einem diesbezüglichen Blick auf die Lehrpläne und der Unterscheidung der Kinderphilosophie von der Kindertheologie, werde ich auf die wichtigsten Themen und Methoden des Philosophierens im Religionsunterricht näher eingehen. Abschließend beschreibe ich noch ein Projekt interkulturellen Philosophierens, das für zwei meiner Klassen an der Volksschule Maxglan II in Salzburg geplant ist.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei Herrn Univ.-Prof. DDr. Franz Gmainer-Pranzl für die Betreuung und hilfreiche Begleitung bei der Entstehung dieser Arbeit.

# 1. Philosophieren mit Kindern

## 1.1 Was ist Philosophie?

Bevor ich auf das Philosophieren mit Kindern näher eingehe, versuche ich zu Beginn in der gebotenen Kürze der Frage nachzugehen, wie „Philosophie“ zu definieren ist.

Das Wort Philo-sophie stammt von den griechischen Wörtern „φιλία (philía)“ und „σοφία (sophía)“ ab und bedeutet Liebe zur Weisheit. Die verschiedenen Definitionen (zumindest der westlichen Philosophie), denen ich bei meiner Recherche begegnet bin, haben gemeinsam, dass es sich dabei um eine Wissenschaft handelt, „mit der die menschliche Vernunft zu den letzten Gründen der Gesamtwirklichkeit, bes. des Seins und Sollens des Menschen, vordringt“.<sup>1</sup>

Es geht also um den Versuch des Menschen, die Welt und die menschliche Existenz zu erklären und zu verstehen. Immanuel Kant hat die klassischen Fragen der Philosophie so formuliert: „Was kann ich wissen?“, „Was soll ich tun?“, „Was darf ich hoffen?“ und „Was ist der Mensch?“<sup>2</sup>

Ein Philosoph ist jemand, der nach Weisheit strebt. Zu Erkenntnisfortschritten gelangt er aber nur, wenn er sich der Vorläufigkeit jeglicher Erkenntnisse bewusst ist und sich ständig neu bemüht, sich der Wahrheit anzunähern.<sup>3</sup>

Die Anfänge der abendländischen Philosophie reichen bis ins 6. Jhd. v. Chr. zurück. Ihre Heimat ist das antike Griechenland, die Geburtsstätte unserer abendländischen Kultur. Der Ursprung des Philosophierens ist der Augenblick, in dem fraglos hingegenommene Überzeugungen fragwürdig werden. Am Beginn des philosophischen Denkens stehen das kindliche Staunen, das Sich-Wundern, die Neugierde oder das Unbehagen an der Welt und an sich selbst.<sup>4</sup>

Dazu möchte ich Platon und seinen Schüler Aristoteles zitieren:

„Das Staunen ist die Einstellung eines Mannes, der die Weisheit wahrhaft liebt; ja es gibt keinen anderen Anfang der Philosophie als diesen [...]“<sup>5</sup> (Platon: Dialog Theaitetos 155d)

„Denn Staunen veranlasste zuerst wie noch heute die Menschen zum Philosophieren.“<sup>6</sup> (Aristoteles: Metaphysik I 2, 982 b)

Wer zum Beispiel über Naturerscheinungen, die man nicht erklären kann, staunt, hat das Gefühl der Unwissenheit. Er fängt an weiterzufragen und nach Antworten zu suchen. Philosophieren ist immer Ausdruck des Willens Beobachtungen, Erfahrungen und Erscheinungen mit Hilfe der Vernunft zu erklären.<sup>7</sup> So waren die ersten Philosophen überzeugt, dass „die Welt kein Tummelplatz von Dämonen ist, sondern dass sie verstanden und rational erklärt werden kann.“<sup>8</sup>

Aus dem wissenschaftlich orientierten Denken der antiken Philosophie und der Systematisierung philosophischer Fragen entstanden im Lauf der Zeit die Einzelwissenschaften.<sup>9</sup> Aufgabe der Philosophie blieb es, „sich vom Konkreten zu distanzieren und Grundlegendes oder Allgemeines zu

1 Philosophie. In: *Der Neue Herder*: (2. Band, 9. Aufl.). Freiburg in Breisgau 1949, S.3283.

2 Vgl. Lahmer, Karl: *Kernbereiche der Philosophie*. Wien 2002, S.14.

3 Ebd., S.34.

4 Ebd., S.9-11.

5 Anzenbacher, Arno: *Einführung in die Philosophie*. Wien 1981, S.18.

6 Ebd.

7 Vgl. K. Lahmer, *Kernbereiche der Philosophie*, S.10.

8 K. Lahmer, *Kernbereiche der Philosophie*, S.34.

9 Vgl. K. Lahmer, *Kernbereiche der Philosophie*, S.34.

thematisieren.“<sup>10</sup>

Als Hauptdisziplinen der Philosophie gelten die Ontologie<sup>11</sup>, die Logik<sup>12</sup>, die Ethik<sup>13</sup>, die Metaphysik<sup>14</sup>, die Erkenntnistheorie<sup>15</sup>, die Wissenschaftstheorie<sup>16</sup> sowie die Ästhetik<sup>17</sup>.

Zunächst gehört zur Philosophie jedoch „eine gewisse Haltung der Neugier und Offenheit, sich neuen Einsichten und Argumenten zu öffnen, Irritationen zu ertragen, mit vorläufigen Antworten zu leben, aber auch, aus neuen Einsichten Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln zu ziehen.“<sup>18</sup>

Unter dem Begriff „Philosophia perennis“ (lat., „immerwährende Philosophie“) versteht man die Übergeschichtlichkeit der Philosophie. Die Frage nach dem Sinn des Lebens, nach dem Glück usw. haben sich die Menschen vor einigen tausend Jahren genauso gestellt, wie wir sie uns heute stellen. Ein Charakteristikum philosophischer Fragen ist es, dass sie Probleme ansprechen, die alle Menschen betreffen. Wegen dieser Tendenz zum Allgemeinen muss man sich in den Antwortversuchen vom Konkreten distanzieren. Da die Fragestellungen der Philosophie jedoch keine allgemein gültigen Ergebnisse zulassen sondern es immer nur vorläufige, prozessuale Antworten gibt, kann es auch keine „Philosophia perennis“ geben.<sup>19</sup>

Diese Thematik wird im Kapitel über das interkulturelle Philosophieren nochmals aufgegriffen.

Methodisch stützt sich die Philosophie allein auf den Gebrauch der Vernunft. Die Philosophie argumentiert nicht empirisch, sondern prüft ihre Argumente und Erkenntnisse mithilfe des vernünftigen, rationalen und kritischen Denkens.

Warum sollte man sich meiner Meinung nach mit Philosophie beschäftigen?

Es ist für viele vielleicht überraschend, dass weder die Philosophie noch die Philosophierenden Faktenwissen anhäufen wie in den verschiedenen Einzelwissenschaften. Sie verfügen auch nicht, wie schon erwähnt, über definitive und allgemein anerkannte Ergebnisse. Sie können jedoch durch das Reflektieren historischer Argumente und durch einen besseren Überblick zeitgebundene Blickwinkelverengungen, wie dies in einigen Einzelwissenschaften der Fall ist, vermeiden. Wir stehen heute durch die raschen gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen vor neuen, globalen Problemen. Bei ihrer Bewältigung spielt die Reflexion eine zentrale Rolle. Um die Probleme unserer multikulturellen Welt gemeinsam zu lösen, müssen herkömmliche Werte überdacht und ethische Überlegungen angestellt werden und es muss global gedacht werden. Wer sich auf das Philosophieren einlässt, lernt Problemverständnis, Urteils- und Artikulationsfähigkeit sowie Toleranz anderen Standpunkten gegenüber.<sup>20</sup>

10 K. Lahmer, Kernbereiche der Philosophie, S.35.

11 „Die Lehre vom Sein“ Der Neue Herder, S.3092.

12 „Jener Teil der Philosophie, der die Denkinhalte nach ihrer Form und ihren notwendigen Beziehungen zueinander betrachtet“ Der Neue Herder, S.2482.

13 „Die Wissenschaft vom sittlichen Handeln“ Der Neue Herder, S.1005.

14 „Die Wissenschaft vom Gesamtwirklichen, d. h. auch von dem, was jenseits des Physischen, d. h. Erfahrbaren, liegt“ Der Neue Herder, S.2723.

15 „Untersucht philosophisch die objektive Geltung menschlichen Erkennens, seine Reichweite und seine Grenzen“ Der Neue Herder, S.980.

16 „Ihre Aufgabe ist die Zahl und Abgrenzung der Teilgebiete gegeneinander“ Der Neue Herder, S.4920.

17 „Die Lehre vom Schönen“ Der Neue Herder, S.186.

18 Martens, Ekkehard: *Sich im Denken orientieren*. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern. Hannover 1990, S.6.

19 Vgl. K. Lahmer, Kernbereiche der Philosophie, S.14.

20 Vgl. Camhy, Daniela: *Philosophieren mit Kindern*. In: Freude am Glauben 3. Handbuch zum Religionsbuch VS 3 „MIT DIR AUF DEM WEG“.

Das konstruktive Potential der Philosophie liegt nicht nur im Hinterfragen der gesellschaftlichen Verhältnisse und im Herausarbeiten alternativer Modelle, sondern auch in einer Relativierung der Ansprüche von Wissenschaften und Religionen.<sup>21</sup>

Es ist mir bewusst, dass ich in meinen Ausführungen nur auf die Philosophie Europas und der westlichen Welt eingegangen bin. Die ebenfalls jahrtausendealten Denktraditionen der östlichen Philosophie, die genauso die Einheit von richtigem Denken und dessen Umsetzung im Lebensalltag betonen, werden im Westen generell oft übersehen und unterschätzt.

Auch religiöse Weltanschauungen gehören zum Thema der Philosophie, jedoch nur so weit, wie nicht theologisch, sondern philosophisch argumentiert wird.

## 1.2 Kinder sind Philosophen – Philosophen sind Kinder

„... jene göttliche Neugier,  
die jedem gesunden Kind innewohnt,  
aber oft frühzeitig verkümmert.“

Albert Einstein

Immer wieder erlebe ich im Religionsunterricht der Grundschule, dass meine SchülerInnen überraschende philosophische Fragen stellen, in denen man im Kern Gedanken berühmter Philosophen wiederfindet. In ihren Äußerungen entdecke ich beim aufmerksamen Hinhören nicht nur große Neugierde und Wissensdurst sondern auch das Bedürfnis sich mit grundsätzlichen Fragen des Lebens zu beschäftigen.

Ich möchte hier nur einige Kostproben solcher philosophischer Kinderfragen geben. Die Liste der Beispiele ließe sich natürlich beliebig erweitern:

„Wer bin ich?“, „Wie wäre es, wenn es keine Namen gäbe? Wenn ich einen anderen Namen hätte, wäre ich dann ein anderer Mensch?“, „Hat die Zeit einen Anfang?“, „Wer hat die Welt erschaffen?“, „Was war ich bevor ich geboren wurde?“, „Warum bin ich auf der Welt?“, „Erlebe ich das, was ich erlebe wirklich, oder ist alles nur ein Traum?“, „Ist alles vorbestimmt?“, „Warum gibt es das Böse und so viel Leid in der Welt?“, „Weint ein Baum, wenn man ihn fällt?“

Zu diesen philosophischen Äußerungen von Kindern sagt Milan Kundera, dass „alle wirklich wichtigen Fragen, Fragen, die nicht nur Philosophen angehen, nur solche sind, die auch ein Kind versteht.“<sup>22</sup>

Wenn Philosophen wie Bloch, Adorno, Spaemann, Jaspers oder Matthews das philosophische Sich-Wundern von Kindern betonen, verweisen sie zugleich darauf, „dass in den Kindern etwas von unseren eigenen Anfängen sichtbar werde, von einer ursprünglichen, authentischen Genialität, Naivität, Ahnung, Offenheit oder Phantasie. Sich mit Kindern über philosophische Probleme zu

---

Linz 2000, S.21.

21 Vgl. Wimmer, Franz Martin: *Interkulturelle Philosophie*. Eine Einführung. Wien 2004, S.30-32.

22 Freese, Hans-Ludwig: *Kinder sind Philosophen*. Weinheim, Berlin 1989, S.16.

wundern, so könnte man diese Auffassung auf eine Formel bringen, bedeute 'Anfänge erproben'.<sup>23</sup> Sind dann nicht Philosophen Leute, die sich ein Stück kindliche Naivität bewahrt haben und auf der Suche nach Antworten auf kindliche Fragen bleiben?

Die Geschichte der Philosophie zeigt jedoch, dass den Gedanken von Kindern nur selten Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Auch heute werden die Kinder in ihren Versuchen sich im Denken zu orientieren auf weiten Strecken allein gelassen, sodass „jene göttliche Neugier, die jedem gesunden Kind innewohnt“, wie Albert Einstein sagt, „oft frühzeitig verkümmert“. Machen Kinder einige Male die Erfahrung, dass es sich mit Erwachsenen über wirklich wichtige Erfahrungen nicht reden lässt, werden sie sich verschließen und sich zurückziehen. Erwachsene ersticken die Fragen der Kinder leider oft deshalb, weil sie meinen, immer die richtigen Antworten geben zu müssen, dabei ginge es nicht darum, die Kinder mit unserem Wissen zu beeindrucken, sondern darum, mit ihnen in einen Dialog einzutreten, der die Gesprächspartner bedingungslos ernst nimmt und die Fragelust, das Staunenkönnen und die angeborene Neugier wach hält.

In seinem Buch „Sich im Denken orientieren“ schreibt Ekkehart Martens, einer der führenden Vertreter der Kinderphilosophie: „Die Frage nach dem 'wie und wohin' unseres Tuns erledigt sich durch die Routine und Zwänge des Alltags von selbst oder wird in technische Einzelfragen aufgelöst. Allenfalls in Krisensituationen bricht sie wieder auf, und dann in der Regel als Problem für die Fachleute, für Theologen und Psychologen [...]“<sup>24</sup>

Er bemerkt weiters die große „Nacktheit“ der Erwachsenen, die sich mit ihren festen Lebensphilosophien in der Welt eingerichtet haben, wenn sie sich auf den sokratischen Prozess des Fragens und radikalen Weiterdenkens mit ihren Kindern einlassen würden. Sie müssten nämlich erkennen, dass sie sich nur einbilden, die richtigen Antworten zu haben, dabei jedoch nicht einmal die nötigen Fragen stellen. Weil sie es selbst nicht gelernt haben, sich im Denken zu orientieren, können sie das philosophische Fragepotential bei ihren Kindern oft nicht erkennen und ihnen nicht weiterhelfen. Andererseits ist auch bei akademischen Philosophen ohne pädagogische Erfahrung diesbezüglich eine große Hilflosigkeit festzustellen. Thesen wie das Philosophieren wäre für Kinder zu schwer und entwicklungspsychologisch noch nicht möglich, kommen hier scheinbar zu Hilfe. Wer jedoch Philosophie nicht von vornherein mit ihrer wissenschaftlichen Erscheinungsform gleichsetzt und nicht bloß herablassend und bevormundend mit Kindern umgeht, kann erfahren, dass bereits und vielleicht gerade Kinder Philosophen sind.<sup>25</sup>

### 1.3 Große Philosophen über kleine Philosophen

Im folgenden Kapitel möchte ich mich auf Spurensuche nach der Kinderphilosophie in der Philosophiegeschichte begeben. Die Frage, ob Kinder überhaupt philosophieren können und sollen oder ob nicht die Abstraktheit und Komplexität der Philosophie dies unmöglich macht, beschäftigt die großen Philosophen von der Antike bis in unsere Gegenwart.

Die vorgebrachten Argumente für und gegen die Kinderphilosophie entspringen natürlich dem je

<sup>23</sup> E. Martens, *Sich im Denken orientieren*, S.55.

<sup>24</sup> Ebd., S.5.

<sup>25</sup> Vgl. E. Martens, *Sich im Denken orientieren*, S.7.

eigenen Philosophieverständnis und der jeweiligen Sichtweise vom Kind und der Kindheit. Es überrascht vielleicht, dass viele der kontroversen, historischen Argumente auch in heutigen Diskursen zur Kinderphilosophie noch zu hören sind.

Im Folgenden beschäftige ich mich ausschließlich mit Vertretern der abendländischen Philosophie, so interessant es auch wäre, der weit verbreiteten Annahme nachzugehen, dass in anderen Kulturkreisen Kinder ganz selbstverständlich früh mit den tradierten Weisheitslehren vertraut gemacht werden.

**Platon** traut es Kindern noch nicht zu, argumentieren, sich mit ethischen Fragen beschäftigen und daraus handeln zu können. Aus dem folgenden Zitat aus seinem siebten Buch über den Staat wird ersichtlich, dass die Kunst der Dialektik nur den Älteren gegeben ist und für die Jugend sogar gefährlich ist.<sup>26</sup>

„Eine solche wichtige Vorsichtsmaßregel ist die, sie in zu großer Jugend daran kosten zu lassen. Es ist dir ja nicht entgangen, wenn die jungen Burschen erstmals an der Dialektik kosten, dann gehen sie mit ihr um wie mit einem Spielzeug, benützen sie zur Widerlegung, ahmen die Widerlegenden nach und machen es andern ebenso; dann freuen sie sich wie junge Hunde, alle Leute der Umgebung mit ihrem Disput hin und her zu ziehen [...]. Wenn sie nun viele Leute widerlegen und auch selber oft widerlegt werden, dann verfallen sie rasch und heftig in völligen Unglauben über früher Geglaubtes. Und daraus erhebt sich dann der üble Ruf über sie und die Philosophie überhaupt bei den übrigen Menschen.“ (Platon: Der Staat. VII. Buch 539b-539c.)<sup>27</sup>

In seinen Frühdialogen berichtet er jedoch von philosophischen Gesprächen des Sokrates mit Kindern. Sokrates scheint bei den den jungen Athenern sehr bekannt gewesen zu sein.

**Aristoteles**, der, wie schon erwähnt, das Staunen und Sich-Wundern als Anfang der Philosophie sieht, ein Zugang, der besonders Kindern zu eigen ist, spricht trotzdem den jungen Menschen die Fähigkeit zu philosophieren aufgrund ihrer mangelnden Lebenserfahrung ab.

„Ein junger Mensch kann aber diese Erfahrung nicht haben, denn sie entsteht nur in langer Zeitdauer. Allerdings kann man fragen, weshalb ein Kind schon ein Mathematiker werden kann, nicht aber ein Weiser oder Naturphilosoph. Wohl weil das eine durch Abstraktion zustande kommt, die Prinzipien der Naturphilosophie aber aus der Erfahrung stammen. Und hier können die jungen Leute keine Überzeugung haben, sondern nur reden, bei Mathematikern ist das Wesen dagegen nicht unbekannt.“ (Aristoteles: Nikomachische Ethik 1991 VI. 1142a.)<sup>28</sup>

Da ihre Erkenntniskräfte nicht voll entwickelt sind und sie dadurch ihren Gefühlen ohnmächtig ausgeliefert sind, sind Kinder für Aristoteles auch nicht glücksfähig. Seine Annahme, dass die Kindheit nur eine unvollkommene Vorstufe des Erwachsenenalters sei, beeinflusste bis ins 18. Jahrhundert christliche Vorstellungen von Erziehung und Unterricht, wonach sich Kinder der Autorität der Erwachsenen auch in allen Fragen der Erkenntnis vollständig zu unterwerfen haben.<sup>29</sup>

26 Vgl. Camhy, Daniela: Philosophieren mit Kindern. In: Frank, Werner (Hrsg.): *Schulfach Religion*. Fächertübergreifen I. Impulse für den Religionsunterricht aus den Fächern Deutsch, Bildnerische Erziehung, Musikerziehung und Philosophie. Jahrgang 14. Nr. 3-4. Wien 1995, S.162.

27 D. Camhy, *Schulfach Religion*, S.162f.

28 Ebd., S.164.

29 Vgl. H. Freese, *Kinder sind Philosophen*, S.36f.

**Epikur** vertritt diesbezüglich die gegenteilige Meinung. Er sagt:

„Weder soll der junge Mensch zögern zu philosophieren, noch der Alte des Philosophierens überdrüssig werden. Denn weder ist jemand noch nicht alt genug noch zu alt für das, was die Seele gesunden lässt. Wer sagt, das Alter, in dem man philosophieren sollte, sei noch nicht erreicht oder schon vorbei, sagt das gleiche wie der, der behauptet, dass das Alter, um glücklich zu sein, noch nicht erreicht bzw. schon vorüber sei.“<sup>30</sup>

Ein „Vorläufer rousseauischer Ideen“<sup>31</sup> ist in mancher Hinsicht **Michel de Montaigne**.

Er empfiehlt, den Kindern die Philosophie zugänglich zu machen, da sie uns leben lehrt und auch die Kindheit darin ihre Lernaufgabe findet. In seinem Essay „Über die Kindererziehung“ schreibt er: „[...] Denn mir scheint, die ersten Lehren, mit denen man seinen Verstand tränken soll, müssten jene sein, die seine Sitten und seinen Sinn lenken, die ihn sich selbst erkennen, recht leben und recht sterben lehren.“<sup>32</sup>

**Jean Jacques Rousseau** ist der Begründer der heute allgemeinen Auffassung, dass Kinder „vollständige, mit Vernunft begabte menschliche Wesen sind und dass jeder Abschnitt der individuellen menschlichen Entwicklung seinen Wert in sich selbst trägt und unwiederholbare Möglichkeiten des Menschseins in sich schließt.“<sup>33</sup>

Mit Rousseau hat auch die geistige Tradition des Abendlandes begonnen, die Kindheit zu romantisieren und zu idealisieren. Darauf zurückzuführen ist auch die Neigung einiger Kinderphilosophen der Gegenwart, Kindern ganz besondere schöpferische Fähigkeiten für das Philosophieren zuzuschreiben.<sup>34</sup>

Dass Kinder von Natur aus für die Philosophie vorherbestimmt sind, behaupten auch John Locke, Giambattista Vico und Immanuel Kant.

**John Locke** betont, dass auch Erwachsene aus den Gesprächen mit ihren Kindern einen Nutzen ziehen können: „[...] und vielleicht ist eine derartige Unterhaltung für einen Erwachsenen durchaus nicht so müßig, wie es für ihn den Anschein haben mag. Die frischen und unverbildeten Ideen nachdenklicher Kinder können oft einem verständigen Manne viel zu denken geben. Und ich denke, es gibt oft von den unerwarteten Fragen eines Kindes mehr zu lernen als von Männergesprächen [...]“<sup>35</sup>

**Giambattista Vico** schreibt, dass der Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern die philosophische Fähigkeit verkümmern lässt, zwischen Dingen, die weit auseinander liegen und scheinbar höchst verschieden sind, Analogien zu sehen.<sup>36</sup>

Weiters betont er die Wichtigkeit der Förderung der Phantasie, „[...] die man seit jeher für das glücklichste Zeichen künftiger Begabung gehalten hat [...]“<sup>37</sup>

---

30 D. Camhy, Schulfach Religion, S.164.

31 H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.38.

32 Ebd.

33 Ebd., S.37.

34 Vgl. H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.38.

35 D. Camhy, Schulfach Religion, S.165f.

36 Vgl. H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.40.

37 D. Camhy, Schulfach Religion, S.166.

**Immanuel Kant**, der für das „Selbstdenken als Maxime der Aufklärung“<sup>38</sup> eintritt, entwickelt eine Methode des Gesprächs mit Kindern über philosophische Fragen. Der Lehrer könne „den 'natürlichen gesunden Verstand' der Kinder benutzen und ihnen wie der platonische Sokrates zum selbständigen Nachdenken verhelfen. 'Denn wenn jemand der Vernunft des anderen etwas abfragen will, so kann es nicht anders als dialogisch geschehen, dass Lehrer und Schüler einander wechselseitig fragen und antworten.“<sup>39</sup>

Kant betont, dass auch der Lehrer in einem gelungenen philosophischen Gespräch in der Sache weiterkommen kann.<sup>40</sup>

Der Ansatz der Vertreter der Reformpädagogik nach dem ersten Weltkrieg war es, mit Kindern auf gleicher Augenhöhe einen Dialog über Fragen von allgemein menschlicher Bedeutung zu führen, auf die auch Erwachsene keine letztgültigen Antworten haben. Dies fand ein jähes Ende zur Zeit des Nationalsozialismus, hat jedoch seit der Wiederentdeckung auf die gegenwärtige Praxis der Kinderphilosophie einen immensen Einfluss.<sup>41</sup>

Der wichtigste Vertreter der Reformpädagogik ist **Hermann Nohl**. Er fordert, dass Philosophie bei sechs -bis zehnjährigen Grundschulkindern nicht als Einzeldisziplin unterrichtet werde, sondern als Unterrichtsprinzip den philosophischen Geist in alle Fächer tragen soll.<sup>42</sup>

Er betont besonders die metaphysische Denkweise der Kinder dieser Altersstufe und beobachtet „ein gläubiges Einheitsgefühl [...], dem Wirklichkeit und Märchen, Wirklichkeit und Ideal bei aller Skepsis im einzelnen unausgesetzt durcheinandergehen.“<sup>43</sup>

Nohls Philosophiebegriff ist ein metaphysisch-existentialistischer. Von begrifflich-argumentativen Klärungen und kritischem Hinterfragen hält er weniger. So sehr sein Philosophieren in der Haltung des metaphysischen Staunens bleibt, so sehr bleibt es bei **Arthur Liebert** einigen wenigen Hochbegabten vorbehalten. Aufgrund dieser Ansicht werden auch heute oft Philosophieurse für hochbegabte Kinder angeboten. Die Geschichte hat gezeigt, dass beide Richtungen, die auf eine allgemeine Erziehung zum Selberdenken verzichten, in eine autoritäre Richtung umschlagen können. Der Vollständigkeit halber erwähne ich noch **Leonard Nelson**, der in sogenannten sokratischen Gesprächen in gegenseitigem Respekt methodisch geübtes Selberdenken fordert. Auf dieser Methode baute **Walter Benjamin** auf. Er sah aber auch die Grenzen der reinen Vernunftorientierung und entwickelte auch inhaltliche Fragestellungen.<sup>44</sup>

**Karl Jaspers** vertritt die Auffassung, dass Kinder einen ursprünglichen Zugang zur Philosophie haben. Das Nachdenken der Kinder über die Welt ist von einer Offenheit geprägt, die noch nicht durch das Gefängnis von gesellschaftlichen Konventionen und Vorurteilen getrübt ist.<sup>45</sup>

**Ernst Bloch** greift die platonisch-aristotelische Ansicht wieder auf, dass der Anfang jedes

---

38 Ebd., S.167.

39 H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.41.

40 Vgl. H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.41.

41 Ebd.

42 Vgl. D. Camhy, Schulfach Religion, S.167.

43 E. Martens, Sich im Denken orientieren, S.8.

44 Vgl. E. Martens, Sich im Denken orientieren, S.10f.

45 Vgl. D. Camhy, Schulfach Religion, S.168.

Philosophierens das Staunen ist. Er tritt jedoch stark für eine Kinderphilosophie ein.<sup>46</sup>

**Theodor W. Adorno**, der gegen ein totalitäres Vernunftverständnis auftritt, schreibt:

„Ich glaube, dass (...) wir eigentlich als Kinder alle Philosophen sind und dass uns in der Tat durch unsere offizielle Bildung, die sich ja immer schon in den vergegenständlichten, branchenmäßigen Formen abspielt, die Philosophie eigentlich ausgeprägelt wird, und man könnte in diesem Sinne sagen, dass eigentlich überhaupt der Versuch, sich ernsthaft mit Philosophie abzugeben, so etwas ist wie der Versuch, gleichsam dem die Treue zu halten, was man eigentlich einmal sehr genau gesehen hat“<sup>47</sup>

**Arthur Schopenhauer** äußert sich sehr widersprüchlich zur Kinderphilosophie. Einerseits befindet er: „Das Cerebralsystem gelangt früher zu seiner Vollendung als der ganze übrige Körper [...] daher sind Kinder bis zur Pubertät [...] zu aller bloß theoretischen Beschäftigung aufgelegter und tauglicher als Erwachsene [...]“<sup>48</sup>, andererseits heißt es bei ihm: „Weil die Urteilskraft am spätesten reift und früh eingesogene Irrtümer fast unauslöschlich sind, soll man Kinder bis zum 16ten Jahr von allem abhalten, worin große Irrtümer seyn können, also von aller Philosophie, Religion und allgemeinen Ansichten jeder Art [...]“<sup>49</sup>

Schopenhauer übersieht dabei, dass es beim Philosophieren mit Kindern mehr auf den Prozess als auf die Ergebnisse ankommt. Wahrscheinlich hat er auch einen Philosophieunterricht beschrieben, in dem Kinder „Indoktrinationen und intellektuellen Zumutungen“<sup>50</sup> wehrlos ausgeliefert waren.<sup>51</sup>

Diese Blitzlichter aus der Philosophiegeschichte spiegeln die verschiedensten Auffassungen zur Kinderphilosophie wider. Zusammenfassend kann man sagen, dass sie von einer totalen Ablehnung bis zu einer empfohlenen Quelle der Belehrung und Anleitung zum rechten Leben und Sterben, Philosophieren als geistigem Training und der Ansicht reichen, Philosophie wurzle in metaphysischen Erlebnissen der Kindheit und kindlichen Fragen.<sup>52</sup>

Ich habe diesem Kapitel soviel Raum gegeben, da die Beiträge der großen Philosophen für die wissenschaftlichen Diskussionen in der Kinderphilosophie heute aktueller sind denn je.

Heute spricht gegen alle Argumente gegen das Philosophieren mit Kindern die weltweite Praxis der Kinderphilosophie, die von Amerika ausgehend, auch Kanada, Australien und viele Länder Europas erreicht hat. Die Erkenntnis, wie wichtig das Philosophieren mit Kindern ist, hat mittlerweile auch bei vielen PädagogInnen zu einem Umdenken geführt.

Über **Matthew Lipman**, den Begründer der modernen Kinderphilosophie, und seine neuen Wege in der Didaktik wird ein eigenes Kapitel handeln.

Nicht verschweigen möchte ich vorerst jedoch auch kritische Einwände zur Kinderphilosophie aus pädagogischer und entwicklungspsychologischer Sicht. Von ihnen handelt das folgende Kapitel.

46 Ebd., S.169.

47 D. Camhy, Schulfach Religion, S.169.

48 H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.44.

49 Ebd.

50 Ebd.

51 Vgl. H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.44.

52 Ebd., S.45.

## 1.4 Pädagogische und entwicklungspsychologische Einwände gegen die Kinderphilosophie

### 1.4.1 Pädagogische Einwände

Die Vorstellungen von „dem Kind“ und „der Kindheit“ sind stets sozio-kulturell bedingt. Pädagogischen Vorbehalten gegenüber der Kinderphilosophie liegt eine „anthropologisch-zivilisationskritische Prämisse rousseauistischer Färbung [zugrunde], das noch unverdorbenes Kind solle sich dem Spiel und der Phantasie hingeben und müsse so lange wie möglich vor der entfremdeten, rationalistischen Erwachsenenwelt bewahrt werden.“<sup>53</sup>

Diese Einwände gehen von einem Philosophieverständnis aus, das besagt, dass das Philosophieren die geistigen Fähigkeiten der Kinder übersteige und sie deshalb davor geschützt werden sollten. Die vielen großen Fragen der Kinder werden dabei einfach nicht wahr- oder ernstgenommen. Die Auffassung, dass Verstand und Gefühl einander ausschließen, ist heute nach wie vor verbreitet. Wenn man aber beobachtet, mit welcher Gefühlsbeteiligung sich Kinder von philosophischen Gedanken ergreifen lassen, kann man Erziehung nicht mehr in gefühlloses Wissen und hirnlose Erregung spalten und auch das Vorurteil überwinden, dass die Förderung des Denkens zu Kopflastigkeit führe.<sup>54</sup> „Emotion ohne Kognition ist blind, und Kognition ohne Emotion ist leer und nichtssagend.“ (Scheffler)<sup>55</sup>

### 1.4.2. Entwicklungspsychologische Einwände

Diese Einwände gehen auf den Schweizer Psychologen, Biologen und Philosophen Jean Piaget zurück, welcher behauptet, Kinder unter 10 Jahren könnten noch nicht wirklich philosophieren. Erst im Alter von 10-14 Jahren entwickle sich das für das Philosophieren unerlässliche formale und systematische Denken. Auf ihn beruft sich zum Beispiel Richard F. Kitchener, wenn er unterscheidet<sup>56</sup> „zwischen den einzelnen miteinander unverbundenen spontanen Kinderäußerungen über die Entstehung der Welt, die Natur oder den menschlichen Geist einerseits und dem kontinuierlichen, systematischen Denken derartiger Gedanken andererseits. Das erstere sei nur eine primitive, nicht wirkliche Philosophie.“<sup>57</sup>

Piagets kognitive Entwicklungsstufen wurden von anderen Entwicklungspsychologen widerlegt. Interessanter erscheint es mir jedoch wieder einmal nach dem zugrundeliegenden Philosophieverständnis zu fragen.

Piaget reduziert Philosophie auf die eine Erscheinungsform, welche Erkenntnis nur an den Richtlinien der neuzeitlichen Wissenschaft misst und bezeichnet alle Formen, die nicht wissenschaftlich überprüfbar sind, als pseudophilosophisch. Laut Spaemann scheitert dieser geschlossene dogmatische Philosophiebegriff jedoch an der „kontroversen Natur der Philosophie“,

---

53 Martens, Ekkehard: *Philosophieren mit Kindern* als Herzschlag (nicht nur) des Ethik- Unterrichts. In: Martens, Ekkehard u. Schreier, Helmut: *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg 1994, S.11.

54 Vgl. Zeilinger, Traude: *Philosophieren mit Kindern*. In: Jäggle, Martin u.a. (Hrsg.): *Du magst mich. Religion I. Das Handbuch*. St. Pölten 1994, S.101.

55 T. Zeilinger, *Philosophieren mit Kindern*, S.101.

56 Vgl. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern*, S.12.

57 E. Martens, *Philosophieren mit Kindern*, S.12.

denn in der Philosophie sei „alles strittig, sogar was das heißt: 'Philosophie'“<sup>58</sup>  
Ist die Alternative dann ein völlig offener, pluralistischer Philosophiebegriff?

Ich möchte nun das meiner Meinung nach für die Kinderphilosophie geeignetste Verständnis von Philosophie darlegen.

### 1.5 Was ist Philosophieren mit Kindern?

So wie der eingeeengte Rationalitätsbegriff nicht akzeptiert werden kann, ist auch abzulehnen, jede tief sinnig klingende Frage oder Aussage eines Kindes gleich als Philosophie zu bezeichnen. Welcher Philosophiebegriff ist also die beste Legitimationsbasis für die Kinderphilosophie? Die für mich und meine Versuche mit meinen Schülern zu philosophieren beste Definition habe ich bei Ekkehart Martens gefunden auf dessen Aussagen ich mich im folgenden beziehe.<sup>59</sup>

Das notwendige Kriterium von Kinderphilosophie im Unterschied zum Alltagsdenken, der Religion und der Wissenschaft ist, wie seit dem Beginn bei den Griechen, das Zusammenspiel von Haltung, Inhalt und Methode.

Als **Haltung** bringen die Kinder ihre Neugier mit. Als Weltneulinge stellen sie Fragen, die auch die der großen Philosophen sind. Dazu gehört das ständige, nie endende Weiterdenken im Sinne eines Deutens von Deutungen.

Der **Inhalt** des Philosophierens sind die im Alltag und in der Wissenschaft sonst nicht gestellten Fragen und die Fülle möglicher Deutungen aller Ereignisse, Dinge, Handlungen und von uns selbst. Die **Methode** enthält nicht nur die begrifflich-argumentative Analyse. Wenn man unter Denken das Deuten von Dingen, Handlungen, Ereignissen und von uns selbst und auch das Deuten von Deutungen versteht, so ist für das Philosophieren mit Kindern hervorzuheben, dass dieses Deuten nicht nur in begrifflich-argumentativer Form geschehen muss. Neben dieser verbalen Möglichkeit vollzieht es sich auch in „Mythen, Märchen, Bildern, in der Musik, im Tanz und im Spiel.“<sup>60</sup>

Diese sind jedoch immer auf die sprachgebundene Reflexion angewiesen, nicht aber an formal hochdifferenziertes Denken. Seit der Antike hat die Philosophie diese symbolischen Formen miteinbezogen. „Auch und gerade in der bildnerischen, tänzerischen, musikalischen oder dramatischen Äußerung von Gedanken kann man über seine Gedanken nachdenken und Distanz zu ihnen gewinnen, wie dies beispielsweise 'zwischen den Zeilen' der sokratischen Dialoge geschieht.“<sup>61</sup>

Dieses symbolistische Verständnis von Kinderphilosophie ist geeignet, die in den folgenden Kapiteln beschriebenen Ziele, Methoden und Medien der heutigen Kinderphilosophie zu legitimieren.

---

58 Ebd., S.13.

59 Vgl. E. Martens, Philosophieren mit Kindern, S.14-16.

60 E. Martens, Philosophieren mit Kindern, S.15.

61 Ebd.

## 1.6 Matthew Lipman und die Anfänge der modernen Kinderphilosophie

Seit Ende der 60er Jahre werden in den USA intensive Studien zur Kinderphilosophie betrieben. Pionierarbeit leistete auf diesem Gebiet der Philosophieprofessor Matthew Lipman, dem es zu verdanken ist, dass der Kinderphilosophie weltweit Beachtung verschafft wurde. Wer ist dieser Philosophieprofessor? Welche Ideen vertritt er? Was hat er aufgebaut und erreicht?

Während der Studentenunruhen 1968 überlegte Lipman, der zwanzig Jahre lang Professor für Logik und Philosophie an der Columbia University in New York war, dass im Erziehungsbereich etwas Grundlegendes verändert werden müsste. Er war bestürzt, wie wenig entwickelt die rationalen Fähigkeiten seiner Studenten waren. Es fehlte ihnen die Kompetenz analytisch zu denken und kritisch zu urteilen. Als Folge beobachtete er bei ihnen oft Resignation oder blinden Aktionismus angesichts der damaligen komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen. So plädierte er für einen schon im Kindesalter einsetzenden Philosophieunterricht. Dieser müsse bereits in der Grundschule beginnen, um nachhaltigen Einfluss auf die Denkgewohnheiten der jungen Menschen nehmen zu können. Von den verschiedenen Schulfächern allein erwartete er sich nicht, dass sie effizientes Denken und unabhängiges Urteilen entwickeln könnten. Seine empirischen Forschungen zeigten im Gegensatz dazu, dass Kinder, die in seinem Philosophieunterricht grundlegende Denkfähigkeiten wie klassifizieren, definieren, Hypothesen aufstellen, und induktiv und deduktiv schließen gelernt haben und sich zu rationalem Denken und besonnenem Handeln verpflichtet fühlten, auch in den traditionellen Schulfächern bessere Leistungen erzielten. Aus den herkömmlichen Fächern greift er grundlegende Fragen und Konzepte als Inhalt für das Philosophieren mit Kindern auf.<sup>62</sup>

Der Gedanke eines Philosophieunterrichts erwächst zudem aus Lipmans scharfer Kritik an der Schule. „Die Schule vermittelt dem Kind ein negatives Charisma, eine unbegründete Überzeugung seiner intellektuellen Impotenz, ein Misstrauen gegenüber seinen eigenen geistigen Kräften außer denen, die es benötigt, um mit Problemen fertig zu werden, die ihm von anderen gestellt werden. Die lebhaft Neugier, die ein so wesentlicher Teil der natürlichen Regungen darstellt, wird ihm früher oder später durch das Erziehungssystem ausgetrieben.“<sup>63</sup>

1974 gründete Lipman das „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ (IAPC) an der Montclair State University in New Jersey. Dieses Institut wurde mit der Zeit zum weltweiten Zentrum für Forschungen und Aktivitäten auf dem Gebiet der Kinderphilosophie.

Mit zahlreichen Mitarbeitern hat Lipman ein umfassendes Curriculum erarbeitet. Zunächst wurde viel Arbeit und Phantasie in die Erstellung von philosophischen Kinderbüchern investiert. Bei diesen Büchern handelt es sich nicht um theoretische Einleitungen, sondern um Geschichten, die von der Alltagswelt der Kinder ausgehen, sich also mit ihren Fragen und Problemen beschäftigen. Für die Erwachsenen wurde zu jedem der Kinderbücher ein Handbuch herausgegeben, das hilft, philosophische Inhalte zu erkennen. So wird den Erwachsenen eine gute Handreichung gegeben, auf die philosophischen Dimensionen in den Fragen der Kinder besser einzugehen. Es wurden auch

---

<sup>62</sup> Vgl. H. Freese, *Kinder sind Philosophen*, S.108f.

<sup>63</sup> H. Freese, *Kinder sind Philosophen*, S.110f.

spezifische Unterrichtsmethoden erprobt, die das Denken anregen und die Phantasie fördern sollten. LehrerInnen haben die Möglichkeit, sich in Workshops in viele Themenbereiche gut einzuarbeiten.<sup>64</sup>

Das erste Buch dieser Serie von Kinderbüchern, die vom IAPC entwickelt wurden, ist Lipmans **„Harry Stottelmeier's Discovery“**, ein Klassiker, der mittlerweile in dutzende Sprachen übersetzt worden ist. Die deutsche Übersetzung stammt, wie bei vielen anderen dieser Kinderbücher von Dr. Daniela Camhy, die an der Universität in Graz das Institut für Kinderphilosophie leitet, das einzige im deutschsprachigen Raum.

Dieses Buch erzählt in ganz einfachen Geschichten von 12-jährigen Kindern einer Schulklasse, was in der Klasse vorgeht, wie sich die Kinder verhalten und was zu Hause passiert. Alltägliche Situationen und Probleme werden so beschrieben, dass sich die philosophischen Fragen wie von selbst ergeben. Die jungen Philosophen können dabei lernen, wie auch sie philosophische Gedanken entwickeln können. Das Lernziel dieses Buches ist es, Kinder in die elementare Logik einzuführen. Es wird nicht nur vermittelt, wie man logische Gesetzmäßigkeiten in unserer Sprache und in unserem Denken entdecken, sondern auch wie man sie anwenden kann. In „Harry Stottelmeier“ wird also gezeigt, wie man mit Hilfe der Logik mit Problemen, Meinungen und Situationen umgehen kann. Es geht darum, in einem Dialog mit dem Hilfsmittel der Logik gemeinsam zu reflektieren, Gründe und Gegen Gründe abzuwägen und so Problemsituationen durchschaubar zu machen und verschiedene Lösungswege durchzudenken.<sup>65</sup>

Um die Anwendung der Logik auf alltägliche Situationen anschaulich zu machen, erzähle ich im Folgenden vom Inhalt des ersten Kapitels:

„Harry Stottelmeier ist ein etwa 12-jähriger Junge. Es passiert ihm das, was auch vielen von uns im Unterricht widerfahren ist. Er träumt vor sich hin und passt nicht auf. Gerade in diesem Augenblick fragt ihn der Lehrer, was sich um die Sonne bewegt. Kurz davor hatte der Lehrer von Kometen gesprochen und das wäre die richtige Antwort gewesen. Harry weiß noch von der letzten Unterrichtsstunde, dass alle Planeten sich um die Sonne bewegen, also antwortet er zögernd. Ein Planet? Es ist die falsche Antwort.

Harry ärgert sich und am Nachhauseweg erinnert er sich, was der Lehrer einmal im Unterricht gesagt hatte: 'Alle Planeten drehen sich um die Sonne.' Harry überlegt und versucht den Satz umzudrehen: 'Alles was sich um die Sonne dreht sind Planeten.' Er probiert es auch an anderen Sätzen aus und entdeckt eine Gesetzmäßigkeit. Er ist überrascht, dass man zwar korrekt sagen kann, 'Alle Eichen sind Bäume', dass man aber nicht umgekehrt davon sprechen kann, dass alle Bäume Eichen sind. Er macht so die große Entdeckung: 'Wenn man Sätze umdreht, sind sie nicht mehr wahr.' Harry ist so fasziniert, dass er einer Freundin am Nachhauseweg sofort mitteilen will, was er entdeckt hat. Lisa ist skeptisch, und als Harry es ihr beweisen will, und er sie bittet, sich einen Satz auszudenken, gibt Lisa ihm den Satz: 'Keine Adler sind Löwen.' Harry dreht den Satz um und ist enttäuscht, dass es nicht funktioniert. Wenn er diesen Satz umdreht 'Keine Löwen sind Adler', so ist er genauso wahr, wie der erste Satz: 'Keine Adler sind Löwen.'

---

<sup>64</sup> Vgl. D. Camhy, Philosophieren mit Kindern, S.22.

<sup>65</sup> Vgl. D. Camhy, Schulfach Religion, S.171-173.

Nach längerem Überlegen kommen Lisa und Harry gemeinsam auf das Ergebnis, dass wahre All-Sätze, wenn man sie umdreht, falsch sind und Kein-Sätze, wenn man sie umdreht, wahr.

Die Anwendung der Logik auf alltägliche Lebenssituationen zeigt sich am Schluss dieses Kapitels: Harry kommt nach Hause und eine Nachbarin ist zu Besuch. Sie erzählt Harrys Mutter, dass die Frau im Nebenhaus sich sehr der armen Leute annimmt. Im selben Atemzug sagt sie aber auch, dass alle Radikalen davon sprechen, armen Leuten zu helfen. Sie vermutet auch, dass diese Frau aus dem Nebenhaus einer solchen Gruppe angehört. Harry hört den Satz: 'Alle, die radikal sind, helfen den armen Leuten.' Er dreht den Satz um: 'Alle, die armen Leuten helfen, sind radikal'. Der Satz ist falsch. Daraufhin sagt Harry zur Nachbarin: 'Nein, das stimmt nicht' und verwendet ein logisches Argument in seiner Begründung dafür. Seine Mutter weist ihn zwar zurück, da sie nicht möchte, dass er sich einmischt, aber an der Art und Weise, wie sie es tut, merkt er, dass er doch nichts Falsches gesagt hat.<sup>66</sup>

Die Logik ist für Lipman ein unverzichtbarer Aspekt allen Philosophierens mit Kindern und er möchte in ihnen das Bewusstsein ausbilden, „dass es besseres und schlechteres beziehungsweise falsches Denken gibt, dass also das Vermögen, rational und selbständig zu denken und zu handeln, nicht einfach einem jeden in die Wiege gelegt wird, sondern erworben sein will.“<sup>67</sup>

Neben dem Ziel eigene Ideen zu entwickeln und zu überprüfen, geht es in den Dialogen auch immer darum, den Gesprächspartnern aufmerksam zuzuhören und ihnen mit Respekt und Toleranz zu begegnen.

Ich möchte im Folgenden noch eine Reihe anderer Kinderbücher erwähnen. Auch zu ihnen gibt es ausführliche Lehrerhandbücher.

Die Geschichten „**Elfie**“ und „**The Doll House**“ sind für Kinder im Vorschulalter gedacht. „**Kio und Gus**“ ist für die erste Schulklasse geschrieben und handelt von einem blinden Mädchen und seinem Freund. Thematisch geht es um Menschen, Tiere und die Natur.

Als Vorbereitung für „Harry Stottelmeier's Discovery“ ist für die 8-10-jährigen das Buch „**Pixie**“ gedacht. In dieser Geschichte von Pixie, einem 9-jährigen Mädchen geht es in erster Linie um sprachliche Probleme, es fördert die Phantasie der Kinder und handelt von Familienrelationen genauso, wie von den Relationen von Raum und Zeit.

„**Lisa**“ regt die Kinder an, über Freundschaft und Liebe, Tod und Leben, Recht und Fairness aber auch über Menschen, Tiere und die Wahrheit nachzudenken. In diesem Ethikbuch geht es darum, Kriterien zu finden, wie man zu ethisch-moralischen Entscheidungen kommt.

Im Ästhetikbuch „**Suki**“ werden die Kinder in die Poesie eingeführt und zum Schreiben ermutigt.

Das Buch „**Mark**“ führt schließlich die 14-15-jährigen in sozialphilosophische Inhalte ein.

Diskussionsthemen sind zum Beispiel Demokratie, Freiheit, Recht und die Diskriminierung von Randgruppen.<sup>68</sup>

Die Philosophielehrgänge des „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ haben als

66 D. Camhy, Schulfach Religion, S.172f.

67 H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.112.

68 Vgl. D. Camhy, Schulfach Religion, S.175f.

Zielgruppe alle Altersgruppen vom Kindergarten bis zum frühen Erwachsenenalter. Sie sollten gut ins amerikanische Schulsystem integrierbar und nicht nur wenigen Hochbegabten oder sozial Privilegierten vorbehalten sein. Heute wird auf der Basis der von Lipman und seinem Team entwickelten Lehrgänge an unzähligen Schulen Amerikas und in vielen anderen Ländern mit Kindern philosophiert.<sup>69</sup>

Zum Abschluss dieses Kapitels möchte ich noch zusammenfassen, welche Ziele die moderne Kinderphilosophie verfolgt:

Beim Philosophieren mit Kindern werden weder philosophische Theorien gelehrt oder verteidigt, noch werden die Kinder in die fachspezifische Terminologie eingeführt. Es geht auch nicht um das Reproduzieren von Faktenwissen und die Belastung mit zusätzlichem Lernstoff.

Philosophieren setzt bei der Neugierde und den Fragen der Kinder an, versucht aber auch neues Interesse zu wecken.<sup>70</sup>

Als Ziel des gesamten philosophischen Curriculums von Lipman und seinen Mitarbeitern sieht Ekkehard Martens ein praktiziertes Philosophieren, „etwa als Fähigkeit, Begriffe, Argumente und Schlussfolgerungen zu analysieren und korrekt zu gebrauchen; als Bereitschaft, diese Fähigkeit im gemeinsamen Gespräch auch auf die eigenen, liebgewordenen Meinungen und Vorurteile zu beziehen und diese zu korrigieren, im Übergang von der (objektbezogenen) analytischen zur (subjektbezogenen) reflexiven Fähigkeit; schließlich aber wird durchgehend neben dem strengen begrifflich-argumentativen und dem reflexiven Charakter der Philosophie auch eine spielerische und offene Haltung vermittelt.“<sup>71</sup>

Betonen möchte ich noch, dass diese Fähigkeiten bei Lipman immer auf wichtige inhaltliche Fragestellungen oder Ideen grundsätzlicher Art bezogen werden.

## 1.7 Kinderphilosophie in Österreich

Aufbauend auf den Impulsen des „Institute for the Advancement of Philosophy for Children“ (IAPC) wurde 1985 die „Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie“ gegründet. Ihre Aufgabe ist es, den neuen Forschungszweig der Kinder- und Jugendphilosophie sowohl theoretisch als auch praktisch weiterzuentwickeln. Sie ist aktives Mitglied des „International Council for Philosophical Inquiry with Children“ (ICPIC) und seit der Gründung auch Mitglied der „European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children“ (SOPHIA). Diese internationalen Einrichtungen haben zum Ziel zwischen Wissenschaftern und Praktikern den Erfahrungsaustausch zu organisieren.<sup>72</sup>

Die Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie ist auch Trägerin des 1990 von Dr. Daniela Camhy an der Universität Graz gegründeten **Institutes für Kinder- und Jugendphilosophie**.

---

69 Vgl. H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.114.

70 Vgl. D. Camhy, Schulfach Religion, S.177.

71 E. Martens, Sich im Denken orientieren, S.31.

72 Vgl. <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/institut.html> (6.6.2009)

Neben der Forschungstätigkeit fördert es zum Beispiel durch konkrete Philosophieprojekte in Schulen und Kindergärten die Bildung und Weiterbildung von Kindern und Jugendlichen. Es erstellt Arbeitsunterlagen, fungiert als philosophische Informations- und Beratungsstelle und evaluiert Projekte und Schulversuche. Dabei arbeitet das Institut eng mit in- und ausländischen Institutionen aus dem Kinder- und Jugendbereich, der Erwachsenenbildung, sowie mit Schulen und Universitäten zusammen.<sup>73</sup>

Zu seinen Aufgaben zählen neben der in Österreich einzigartigen universitären Ausbildung im „Philosophieren mit Kindern“ auch der Aufbau einer fachspezifischen Bibliothek. Neben zahlreichen Tagungen, Seminaren, Arbeitskreisen und der vierteljährlich erscheinenden Publikation der Zeitschrift „Info-Kinderphilosophie“ wird jährlich ein internationaler Kongress organisiert. Die letztjährigen Themen unterstreichen die gesellschaftspolitische Relevanz der Kinderphilosophie, auf die ich im Verlauf meiner Arbeit noch näher eingehen werde (2006: „Dialog-Kultur-Philosophie“, 2007: „Philosophie-Globalisierung und interkulturelles Verstehen“ und 2008: „Philosophie der Interkulturalität“).

Dr. Camhy fordert, dass auch in Österreich das Philosophieren mit Kindern bereits in den Lehrplan der Grundschule aufgenommen wird. Dafür hält sie den Gegenstand „Philosophie“ am besten geeignet, weil die Philosophie einen Gegenpol zur Spezialisierung der einzelnen Schulfächer bilden kann und so der Suche der SchülerInnen nach Verständnis der Zusammenhänge und Ganzheit entgegenkommen würde.<sup>74</sup>

Mittlerweile haben in Österreich neben der Universität Graz auch andere Universitäten und Pädagogische Hochschulen die Bedeutung der Kinderphilosophie entdeckt. Das zeigt sich in den stetig wachsenden Angeboten in der Aus- und Weiterbildung im Philosophieren mit Kindern. Hinweisen möchte ich auch auf das Philosophieren mit Kindern im Rahmen der Kinder- Uni Projekte, die regelmäßig an verschiedenen österreichischen Universitäten durchgeführt werden. Auch auf dem Buch- und Zeitschriftenmarkt ist das wachsende Interesse an der Kinderphilosophie festzustellen.

Im folgenden Kapitel möchte ich noch genauer darlegen, welche Förderungen Kinder durch das Philosophieren erfahren.

## 1.8 Was bringt den Kindern das Philosophieren?

Wissenschaftliche Untersuchungen an Schulen, die Kinder, die an Philosophiekursen teilnahmen, mit Kontrollgruppen verglichen, die das nicht taten, brachten interessante Ergebnisse. Die Kinder, die am Philosophieunterricht teilnahmen, brachten nicht nur im Lesen und in Mathematik bessere Leistungen. Neben der besseren Mobilität im Denken und der erhöhten Sprachkompetenz zeigten sie sich vor allem auch durch die Auseinandersetzung mit ethischen

---

<sup>73</sup> Ebd.

<sup>74</sup> Ebd.

Themenstellungen in ihrem Sozialverhalten offener und toleranter.<sup>75</sup>

Auf diese und noch weitere Förderungen, die das Philosophieren den Kindern zuteil werden lässt, möchte ich nun näher eingehen.

### 1.8.1 Die Förderung des Denkens

Das Philosophieren hilft durch das mit ihm einhergehende methodisch begriffliche Denken das selbständige, kritische Denken zu schulen.

Daniela Camhy schreibt dazu: „Begründen, Definieren, das Konstruieren von Hypothesen, das Entwickeln von Konzepten, die Entdeckung von Alternativen und Möglichkeiten, das Formulieren von Fragen, das Ziehen von Verbindungen, das Treffen von Entscheidungen, das Wahrnehmen von verschiedenen Perspektiven und das logische Denken werden geübt.“<sup>76</sup>

Unterstützt werden die Kinder dabei in Dialogen, an denen alle Teilnehmer gleichberechtigt teilnehmen. Dies ist angesichts einer Zeit, in der sich traditionelle Werte und Normen ständig wandeln und immer wieder neu überdacht werden müssen, auch für Kinder von großer Bedeutung. Kinder, die es gelernt haben, selbständig zu denken und zu urteilen, werden dadurch nicht gleich verunsichert sondern können toleranter sein und offen für neue Lösungswege. Kritisches Denken hilft verschiedene Perspektiven und Alternativen zu erkennen und Entscheidungen zu treffen. So können sie in einer immer komplexer und komplizierter werdenden Welt lernen Verantwortung zu übernehmen.<sup>77</sup>

### 1.8.2 Die Förderung der Sprachkompetenz und Dialogfähigkeit

Beim Philosophieren geht es um das Bewusstwerden von Sprache überhaupt. Die Fähigkeiten der Kinder zur Argumentation werden bewusst gemacht und auf ihnen wird aufgebaut. Die Kinder übernehmen bestimmte Regelungen und Begriffsinhalte bestehender Sprachspiele und lernen mit der Sprache situationsgemäß, reflexiv und bewusst umzugehen. Die Kinder lernen nicht nur folgerichtiges, logisches Denken, sondern auch sich klar auszudrücken. Mit der verbesserten Artikulationsfähigkeit geht auch eine verbesserte Diskussionsfähigkeit einher.<sup>78</sup>

Da das Philosophieren mit Kindern in einer Gruppe gleichberechtigter Gesprächsteilnehmer stattfindet, bildet sich eine „community of inquiry“, eine dialogisch orientierte Forschungsgemeinschaft. Gemeinsam wird hinterfragt, nachgedacht und nach Antworten und Lösungen gesucht. Neben einem genauen Zuhören und Mitdenken verlangt das von den Teilnehmern Achtung und Respekt voreinander. Im Dialog hilft man sich gegenseitig einander zu verstehen, genauer zu denken und zu begründen und sich klarer auszudrücken. Eigene Schwächen werden aufgedeckt und können korrigiert werden. Mit der Förderung der Dialogfähigkeit werden soziale Kompetenzen entwickelt, die große Bedeutung für das friedliche Zusammenleben haben.<sup>79</sup>

<sup>75</sup> Vgl. D. Camhy, *Schulfach Religion*, S.177.

<sup>76</sup> D. Camhy, *Schulfach Religion*, S.177.

<sup>77</sup> Vgl. D. Camhy, *Philosophieren mit Kindern*, S.22f.

<sup>78</sup> Ebd.

<sup>79</sup> Vgl. Camhy, Daniela: *Kinderphilosophie und Demokratie*. In: *Philosophie in Österreich. Vorträge des IV. Kongresses der Österreichischen*

Angesichts der heute oft festzustellenden Spracharmut und Sprachlosigkeit vieler Kinder, ist diesem Aspekt der Kinderphilosophie nicht genug Bedeutung zuzumessen.

### 1.8.3 Die Steigerung des Selbstwertgefühls

Auch „schlechte“ Schüler können die Erfahrung machen, dass sie einzigartige, interessante Gedanken haben. Wenn sie merken, dass auch ihre Gedanken für den Dialog wertvoll sind, werden auch ansonsten eher stille und schüchterne Kinder den Mut finden, sich am gemeinsamen Philosophieren zu beteiligen.<sup>80</sup>

### 1.8.4 Die Förderung der Identitätsfindung

Beim Philosophieren geht es um die Grundfragen der menschlichen Existenz. Bei der Auseinandersetzung mit diesen Fragen, können sich die Kinder ihrer eigenen Gedanken und Probleme bewusst werden.

Matthew Lipman stellt fest, dass die Philosophie für die Kinder eine positive, identitätsstiftende Aufgabe übernehmen kann. Er sagt: „Die Verwirrung des Kindes über seine persönliche Identität, die Erwartungen seiner Familie, die Beziehungen zu seinen Gleichaltrigen, die Ambivalenz gegenüber der Schule und so weiter können nur bewältigt werden, wenn das Kind dazu angeregt und ermutigt wird, über sich nachzudenken und die grundlegende Richtung seines Lebens zu analysieren.“<sup>81</sup>

So kann das Philosophieren in einer sich schnell verändernden Welt zur Beantwortung wichtiger Fragen in der Entwicklung beitragen. Diese Orientierung in existentiell wichtigen Fragen können Kinder in der Beschäftigung mit der philosophischen Tradition und im Gedankenaustausch mit anderen finden.<sup>82</sup>

### 1.8.5 Eine Orientierungshilfe für das Handeln

Beim Philosophieren über ethische Fragen können die Kinder anhand von Beispielen Handlungsmöglichkeiten überlegen und gemeinsam überprüfen. So trägt das Philosophieren mit Kindern auch zur Moralpädagogik bei.<sup>83</sup>

Geistige Orientierung ist umso wichtiger, je schwerer es die Kinder haben in der heutigen, pluralistischen Gesellschaft mit ihrer Gleichgültigkeit und Beliebigkeit gegenüber möglichen Werthaltungen, Sinngebungen und Lebensformen zu entscheiden, was richtig und was falsch ist.<sup>84</sup>

---

Gesellschaft für Philosophie: Graz, 28. Februar-2. März 1996. Wien 1996, S.375.

80 Vgl. D. Camhy, Philosophieren mit Kindern, S.23.

81 H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.112.

82 Vgl. D. Camhy, Philosophieren mit Kindern, S.23.

83 Ebd.

84 Vgl. H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.21.

### 1.8.6 Das Erkennen fächerübergreifender Zusammenhänge

Aufgabe der Philosophie ist es, nicht nur einzelne Teile des Seins sondern das Sein in seiner Gesamtheit zu erklären. Jürgen Habermas formuliert das so: Die Philosophie eignet sich für die „Rolle eines Interpreten, der zwischen den Expertenkulturen von Wissenschaft und Technik, Recht und Moral einerseits, der kommunikativen Alltagspraxis andererseits vermittelt.“<sup>85</sup>

So kann das Philosophieren den Kindern helfen, Blickwinkerverengungen der Einzelwissenschaften zu erkennen und fächerübergreifende Zusammenhänge zu entdecken.

### 1.8.7 Erziehung zur Achtung vor Leistungen und Ansichten Andersdenkender

Das konstruktive Potential der Philosophie liegt unter anderem auch in der Relativierung der Ansprüche von Religionen, Ideologien und Wissenschaften. So kann das Philosophieren die Kinder zu Achtung und Respekt vor der Meinung Andersdenkender erziehen und vor dogmatischen Verfestigungen und ideologischen Manipulationen in den wichtigen Fragen des Lebens schützen.<sup>86</sup>

### 1.8.8 Die Entwicklung eines Demokratieverständnisses

John Dewey, der Lehrer Lipmans, sagt: „Eine Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist vor allem eine Weise gemeinsamen Lebens, eine verbundene kommunikative Erfahrung.“<sup>87</sup>

Die Voraussetzungen um ein Verständnis von Demokratie aufzubauen, wie die Kultivierung der Menschenrechte, Toleranz, gegenseitiger Respekt und Solidarität sind wichtige Bestandteile des Philosophierens.<sup>88</sup>

Angesichts der Erfahrungen mit dem Nazi-Regime betont die Philosophin und politische Theoretikerin Hannah Arendt die Wichtigkeit der Methode und Haltung des Selberdenkens und der moralischen Urteilsbildung.<sup>89</sup>

### 1.8.9 Das Interesse und die Freude am Philosophieren

Auch das „Interesse, die Freude und die [spielerische] Lust der Kinder am Philosophieren“<sup>90</sup> muss erwähnt werden. „Bei aller Ernsthaftigkeit, die philosophischen Problemen nun einmal zusteht, darf man nicht vergessen, dass ihre Erörterung anregend, spannend, voller Überraschungen und lustig sein kann. Der spielerische Umgang mit Ideen, das phantasievolle Weiterdenken von Einzelfällen und der wettkämpferische Zug, der philosophischen Gesprächen nicht selten eignet, liegt gerade Kindern besonders.“<sup>91</sup>

---

85 Horster, Detlef: „*Philosophieren mit Kindern*“ und *Ich-Entwicklung*. In: Martens, Ekkehard u. Schreier, Helmut: *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg 1994, S.76.

86 Vgl. D. Camhy, *Philosophieren mit Kindern*, S.23.

87 D. Camhy, *Kinderphilosophie und Demokratie*, S.373.

88 Vgl. D. Camhy, *Philosophieren mit Kindern*, S.23.

89 Vgl. D. Camhy, *Kinderphilosophie und Demokratie*, S.374.

90 D. Camhy, *Philosophieren mit Kindern*, S.23.

91 H. Freese, *Kinder sind Philosophen*, S.95.

### 1.8.10 Das Staunen und Sich Wundern werden am Leben erhalten

Kinder, die philosophieren, werden nicht aufhören, den aus der Tiefe ihrer Ahnungen und Zweifel entspringenden Fragen Gehör zu schenken und auch das Staunen nicht verlernen. Sie werden sich von dem Wunder der Welt, der Unbegreiflichkeit unserer Existenz und von der Frage, was das Leben wertvoll macht, ergreifen lassen.<sup>92</sup>

Bei den nun aufgezählten Punkten, welchen Nutzen die Kinder aus dem Philosophieren ziehen können, klang bereits mehrmals auch die gesellschaftspolitische Relevanz der Kinderphilosophie an. Da sie für meine berufliche Tätigkeit am bedeutendsten ist, gehe ich nun in einem eigenen Kapitel näher darauf ein.

## 1.9 Die gesellschaftspolitische Relevanz der Kinderphilosophie

### 1.9.1 Der Beitrag der Kinderphilosophie zu einer humaneren Gesellschaft

Inwieweit hat es Auswirkungen auf die Gesellschaft, wenn man mit Kindern in der Familie und Schule philosophiert?

Meiner Meinung nach deutet vieles darauf hin, dass das Philosophieren mit Kindern nicht nur einen Beitrag zu einer humaneren Schule, sondern auch zu einer humaneren Gesellschaft leisten vermag. Die Ursache dafür sehe ich, wie Daniela Camhy, nicht nur in den persönlichkeitsbildenden, sozialen und kommunikativen Kompetenzen, die das Philosophieren den Kindern vermitteln kann, sondern auch in der Förderung der Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt.<sup>93</sup>

John Dewey schreibt: „Die Probleme, mit denen eine Philosophie fertigwerden muss, die Bedeutung für die Gegenwart haben soll, entspringen aus den Veränderungen, die sich mit stetig wachsender Geschwindigkeit vollziehen [...]“<sup>94</sup>

Eine zentrale Aufgabe der Kinderphilosophie ist es, die Kinder auf die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit vorzubereiten. Sie sollen sich in einer Welt, in der sich die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen und Werte in einem ständigen, immer rascheren Wandel befinden, orientieren können. Wir stehen vor vielfältigen sozialen Problemen wie der Zerstörung der Natur, sozialer Unsicherheit besonders in Zeiten der Wirtschaftskrise, der Entwicklung zu einer multikulturellen Gesellschaft, der immer größer werdenden Armut in Ländern der dritten Welt, der Globalisierung und der Gefährdung des Weltfriedens.<sup>95</sup>

Das Leben der Kinder in den hochzivilisierten Ländern wird immer mehr vom Einfluss der technologischen Entwicklung und der Massenmedien geprägt. Neben der immer größer werdenden Informationsflut und dem Verlust oder Wandel von Werten ist auch vielerorts eine Angst vor der Zukunft bemerkbar. Parallel dazu ist bei vielen Kindern eine große Spracharmut und

92 Vgl. H. Freese, *Kinder sind Philosophen*, S.18.

93 Vgl. D. Camhy, *Philosophieren mit Kindern*, S.24.

94 Camhy, Daniela: *Philosophie und die verlorene Dimension der Bildung*. In: Camhy, Daniela (Hrsg.): *Das philosophische Denken von Kindern*. Kongressband des 5. Internationalen Kongresses für Kinderphilosophie. Graz 1992. Sankt Augustin 1994, S.25.

95 Vgl. D. Camhy, *Philosophie und die verlorene Dimension der Bildung*, S.25f.

Sprachlosigkeit festzustellen.<sup>96</sup>

Um diese Herausforderungen gemeinsam bewältigen zu können, müssen herkömmliche Werte überdacht, ethische Fragen diskutiert und globales Denken in den Vordergrund gestellt werden. Dabei spielt die Reflexion die entscheidende Rolle. Es müssen die Grundlagen des eigenen Denkens untersucht werden und das eigene Denken muss bewusst gemacht werden.<sup>97</sup>

Hier muss sich die Kinderphilosophie „kritisch und selbstkritisch wichtigen Tendenzen des Zeitgeschehens stellen und diese Form bewusster, erkenntnisfördernder Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit den Kindern als formale Denkhilfe zur Bewältigung des Lebens weitergeben. Nur in Interaktion, in Auseinandersetzung kann ein sinnvoller Dialog entstehen, aus dem heraus verantwortungsbewusste Entscheidungen getroffen werden können.“<sup>98</sup>

Das Philosophieren unterstützt die Kinder dabei Fähigkeiten zu erwerben, mit deren Hilfe sie sich besser auf neue Situationen einstellen, in der Informationsflut Zusammenhänge und Widersprüche erkennen und selbständig denken lernen können.<sup>99</sup>

Die Bedeutung der Kinderphilosophie liegt also darin, die Kinder zu selbständig denkenden, kritikfähigen, mündigen Bürgern zu erziehen, die tolerant und dialogfähig sind, Eigeninitiative, Mut und Zivilcourage zeigen und aktiv und verantwortungsbewusst zur Erhaltung des Friedens und der Demokratie beitragen.<sup>100</sup>

Eine „community of inquiry“ ist vom Dialog geprägt und zeigt den Kindern einen Weg auf, um Demokratie auch zu lernen. Alle Teilnehmenden entwickeln neben den schon genannten kognitiven Fähigkeiten auch soziale Kompetenzen wie Achtung und Respekt voreinander. Das gemeinsame Forschen führt auch dazu, eigene Schwächen und Fehler zu erkennen und diese korrigieren zu können.<sup>101</sup>

Voraussetzung für jeden gelingenden Dialog ist eine moralische Einstellung, die jeden einzelnen als gleichwertig anerkennt und als Gesprächspartner ernst nimmt.<sup>102</sup>

Faschisten nehmen wohl deshalb nicht an philosophischen Gesprächen teil, „weil sie sich nicht kommunikativ auseinandersetzen, sondern nur in einer hierarchischen Struktur Befehle entgegennehmen würden. Insofern könnte es nie zu einem Dialog unter Rechtsradikalen kommen, in dem ein vernünftiger Konsens gesucht würde.“<sup>103</sup>

Ein geduldig geführter Dialog über die rechtsradikalen Parolen könnte aufzeigen, dass die Zugehörigkeit zu diesem Milieu ein Identitätsproblem ist. Leider lassen sich Rechtsextreme auf diesen reflexiven und selbst-reflexiven Dialog nicht ein, sondern reagieren auf den Werteverlust, die erfahrene soziale Unsicherheit und die sich ausbreitende Angst mit Brutalität und Fremdenhass.<sup>104</sup>

Auch Thomas Mann analysierte in einer seiner aufrüttelnden Reden 1940, dass rechtsradikale Jugendliche „keinen Konsens sondern nur dumpfe Parolenübereinstimmung“ suchen:

„Das Entscheidende ist, dass sie von 'Bildung' im höheren und tieferen Sinn, von der Arbeit an sich selbst, von individueller Verantwortung und Mühewaltung nichts mehr wissen und sich's dafür im

96 Ebd.

97 Vgl. D. Camhy, Philosophieren mit Kindern, S.21.

98 D. Camhy, Philosophie und die verlorene Dimension der Bildung, S.29.

99 Vgl. D. Camhy, Schulfach Religion, S.26.

100 Vgl. D. Camhy, Schulfach Religion, S.186.

101 Vgl. D. Camhy, Kinderphilosophie und Demokratie, S.375f.

102 Vgl. D. Horster, „Philosophieren mit Kindern“ und Ich-Entwicklung, S.81.

103 D. Horster, „Philosophieren mit Kindern“ und Ich-Entwicklung, S.82.

104 Vgl. D. Horster, „Philosophieren mit Kindern“ und Ich-Entwicklung, S.82.

Kollektiven bequem machen [...].“<sup>105</sup>

Mit dieser Einstellung wurde es den Nazis leicht gemacht, wie es das bekannte Goebbels-Zitat am besten auf den Punkt bringt: „Wir dachten einfach, weil das Volk einfach ist. Wir dachten primitiv, weil das Volk primitiv ist.“<sup>106</sup>

Daniela Camhy schreibt: „Wenn das 'Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen' die Erlangung von persönlichkeitsbildenden, sozialen und kommunikativen Kompetenzen zum Ziel hat, und auch die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt fördert und dazu beiträgt, Fähigkeiten wie Verantwortung, kritische Urteilsbildung, Kreativität, Solidarität, gewaltlose Konfliktlösung zu entwickeln, muss man auf allen Ebenen der Curriculumsplanung ansetzen und transnationale Dimensionen miteinschließen.“<sup>107</sup>

In unserer von der Globalisierung geprägten Welt kann das Philosophieren Fähigkeiten vermitteln, die für internationale und interkulturelle Beziehungen von größter Bedeutung sind.<sup>108</sup>

Dazu gehören Fähigkeiten wie „Offenheit gegenüber fremden Methoden und Ideen, Respekt vor unterschiedlichen Ansichten, die Fähigkeit, Konflikt und Opposition als Mittel zu erkennen, um neue Erfahrungen zu machen und zu einem größeren Verständnis zu gelangen, die Fähigkeit Alternativen zu finden, kritisch und kreativ zu denken und Mut zur Selbstkorrektur zu haben.“<sup>109</sup>

Catherine Young-Silver hat jahrelang mit Kindern in Brasilien gearbeitet. Sie vertritt die Meinung, dass es beim Philosophieren mit Kindern nicht darum geht, einen Konsens zu erlangen, sondern darum, dass sie „intersubjektive Erfahrung und Verständnis für die komplexe kulturelle Pluralität“<sup>110</sup> erwerben.

Die gesellschaftspolitischen Ziele der Kinderphilosophie decken sich dabei mit jenen der „Interkulturellen Philosophie“, auf die ich im zweiten Kapitel meiner Arbeit näher eingehen werde und deren Aufgaben Franz Wimmer in seinem Buch „Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung“ folgendermaßen formuliert:

- „-Interkulturelle Philosophie soll implizite, kulturell bedingte Denkweisen analysieren.
- Interkulturelle Philosophie soll Stereotype der Selbst- und Fremdwahrnehmung kritisieren.
- Interkulturelle Philosophie soll Offenheit und Verständnis befördern.
- Interkulturelle Philosophie soll in gegenseitiger Aufklärung bestehen.
- Interkulturelle Philosophie kann und soll Humanität und Frieden fördern.“<sup>111</sup>

### 1.9.2 Studie zum Forschungsschwerpunkt „Fremdenfeindlichkeit“

1998-1999 führte die Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie im Auftrag des „Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur“ an österreichischen Volksschulen ein großes Forschungsprojekt mit dem Titel **„Entwicklung und Erforschung einer praxisrelevanten Strategie gegen Fremdenfeindlichkeit am Beispiel der Kinderphilosophie“** durch.

Dieses unter Mitarbeit von Dr. Daniela Camhy durchgeführte Projekt bestätigt viele der vorhin

<sup>105</sup> D. Horster, „Philosophieren mit Kindern“ und Ich-Entwicklung, S.82.

<sup>106</sup> Ebd.

<sup>107</sup> D. Camhy, Kinderphilosophie und Demokratie, S.376.

<sup>108</sup> Vgl. D. Camhy, Schulfach Religion, S.186.

<sup>109</sup> D. Camhy, Schulfach Religion, S.186.

<sup>110</sup> Ebd.

<sup>111</sup> Wimmer Franz Martin: *Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung*. Wien 2004, S.134.

genannten Thesen. Ich möchte deshalb näher auf dieses Forschungsprojekt eingehen. Ich beziehe mich im folgenden auf einen Aufsatz von Takara Dobashi und Eva Marsal mit dem Titel: „Methoden der Selbstüberprüfung des moralischen Lernens. Beispiele aus der kinderphilosophischen Praxis.“<sup>112</sup>

Untersuchungsgegenstand war die Hypothese, dass das Philosophieren mit 8-10-Jährigen eine vorbeugende Strategie gegenüber der immer größer werdenden Ausländerfeindlichkeit und dem Vorurteil gegen „dem Fremden“ und „den Fremden“ ist. Mit qualitativen Tests als Außenkriterium sollte also festgestellt werden, ob sich das Philosophieren bei den SchülerInnen wirklich auf ihre Wert- und Einstellungshaltung gegenüber Fremden positiv auswirkt und ob es ihre demokratische Grundhaltung und ihre Kritikfähigkeit fördert.

Dazu wurden zu Beginn die Vorstellungen und Einstellungen der Kinder bezüglich fremder Menschen erhoben. Dies geschah durch Anfangsinterviews, in denen die Bewertung des Fremden durch sechs begriffsoffene Bilder, die unterschiedliche Dimensionen von Fremdheit darstellten, festgestellt wurde. Wer oder was für Kinder fremd ist und welche Wertungen und Empfindungen sie damit verbinden wurde auch durch die Auswertung von Aufsätzen zu dieser Thematik erhoben. Dazu möchte ich zwei Kinderantworten zur Fragestellung: „Was ist fremd?“ zitieren:

„Als ich nach Graz gekommen bin, bin ich in eine Siedlung eingezogen und ich war ganz fremd. Die Kinder haben nicht mit mir gespielt und keiner hat mit mir gesprochen. Ich bin auch in eine fremde Schule gekommen. Es war nicht leicht, weil mich immer alle ausgelacht haben. Ich bin fremd und ich bin auch vielen Fremden begegnet.“<sup>113</sup>

„Wenn ich Fremde sehe, bekomme ich immer ein komisches Gefühl. Wie einmal, da bin ich mit meinem Hund gegangen. Dort auf der Wiese ist mir ein Mädchen begegnet. Ich habe schon wieder ein komisches Gefühl bekommen. Das Mädchen sprach eine andere Sprache. Ich war schüchtern und sagte 'Hallo!', das Mädchen verstand und sagte auch 'Hallo!'. Dann hatte ich keine Angst mehr. Nun sind wir Freunde geworden.“<sup>114</sup>

Anschließend wurden die Schulklassen in Versuchs- und in Kontrollklassen eingeteilt. In den Versuchsklassen wurde mit den Kindern jede Woche eine Stunde lang philosophiert. Während und am Ende des Projekts wurden die Einstellungen gegenüber Fremden erhoben und durch qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Dies geschah durch Satzergänzungen, Bildbeschreibungen, Denktests und Endinterviews.

Bei den Satzergänzungen sollten die Kinder Wenn-Sätze mit fremde Menschen marginalisierenden Inhalten so ergänzen, wie sie denken und handeln würden. Auch dazu einige Beispiele:

„Wenn ich ein Kind aus einem anderen Land sehe, dann *denke ich, da ist schon wieder so ein Ausländer!*

Wenn ich in eine fremde Stadt komme, dann *reden die Leute anders.*

Wenn alle die selbe Sprache sprächen, dann *wäre es langweilig*“<sup>115</sup>

---

112 [http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/kiyo/AA11618554/AA11618554\\_56\\_1.pdf](http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/kiyo/AA11618554/AA11618554_56_1.pdf) (12.6.2009)

113 Ebd., S.6.

114 Ebd.

115 Ebd.

Bei den Bildbeschreibungen sollten die Schüler zuerst Bilder zum Thema „Eine Begegnung mit einem fremden Menschen“ malen und diese dann schriftlich erklären.

In den Denktests ging es um Situationen mit fremden Menschen und jeweils drei verschiedenen Möglichkeiten für die Kinder damit umzugehen. Sie sollten eine Möglichkeit auswählen, diese begründen und sie durch eine Alternative ergänzen, wie zum Beispiel:

Karin, Silvia und Katherina gehen in der Stadt spazieren. An einer Ecke steht ein Schwarzer, der Zeitungen verkauft. Wem stimmst du zu und warum?

a) Karin sagt: Ich möchte wissen woher er kommt.

Warum?

b) Silvia sagt: Die stehen ja überall herum!

Warum?

c) Katherina meint: Der Mann kann sicher keine Arbeit finden.

Warum?

d).....

Warum?<sup>116</sup>

In den Endinterviews sollten die konkreten Einstellungsänderungen erfasst werden. In ihnen wurde zusätzlich zu den bisherigen Fragen auch die Akzeptanz der Andersartigkeit erhoben und nach den vermuteten Gründen für einen Aufenthalt Fremder hier in Österreich gefragt.

„I: Warum glaubst du, kommen fremde Menschen nach Österreich?

A: Ja weil dort Krieg ist und – weil sie dort wahrscheinlich keine Arbeit finden und wenig Geld verdienen und es wenig Wasser gibt.

I: Und was glaubst du, wie geht es ihnen bei uns?

A: Nicht so gut.

I: Warum?

A: Ja sie werden eben ausgeschlossen und....

I: Warum werden sie ausgeschlossen?

A: Ja weil sie eine andere Sprache sprechen, und eine andere Hautfarbe haben und so, weil sie halt andere Sitten haben.“<sup>117</sup>

Auf eines der Ergebnisse möchte ich nun näher eingehen, nämlich wie sich die Empfindungen gegenüber den Fremden entwickelt haben.

In den Anfangsinterviews gibt es in keiner Klasse positive Empfindungen. Die Empfindungen beziehen sich in erster Linie auf unbekannte Orte oder Situationen. Bei den Beschreibungen der selbstgemalten Bilder kommen dann eigene Empfindungen zum Ausdruck. Positive Empfindungen haben Kinder in der Begegnung mit anderen Kindern, weniger oft mit Frauen und gar nicht mit Männern.

---

<sup>116</sup> Ebd., S.7.

<sup>117</sup> Ebd.

In den Endinterviews wurde dann konkret danach gefragt, wie das Anderssein von Fremden und die Begegnung mit ihnen empfunden wird.

In den Versuchsklassen gibt es gleich viel positive wie negative Äußerungen. 50% von ihnen sehen das Anderssein als normal und natürlich, ein Viertel von ihnen erlebt diese Begegnungen als „spannend“, „lustig“ und „aufregend“. In den Kontrollklassen gibt es keine positiven Empfindungen. Sie reichen von „ganz normal“ (nur 20%) über „ein bisschen Bauchkribbeln“ bis zum Gefühl der Angst.

Beide Gruppen stimmen darüber ein, dass es Fremde in Österreich schwer haben.

Die Versuchsklassen reagieren auf einen schwarzen Zeitungsverkäufer mit Verständnis. Sie nehmen an, dass er aufgrund seiner Hautfarbe, Herkunft und Sprachprobleme keine Arbeit finden kann. Die Kinder der Kontrollgruppe zitieren Leute, die der Meinung sind, Schwarze könnten etwas Schlimmes im Sinn haben. Diejenigen von ihnen, die nicht mit türkischen Kindern spielen wollen, geben als Grund deren Herkunft an. In den Versuchsklassen gibt es nur ein Kind, das nicht mit türkischen Kindern spielen will. Zu Projektbeginn gab es in den Versuchsklassen große Anfeindungen gegenüber bosnischen und türkischen Mitschülern. Diese verringerten sich jedoch im Laufe des Philosophieprojekts. Während des Projektjahres lernten sie auch fremde Personen positiver zu bewerten als die Kontrollklassen und die negativen Beurteilungen Fremder kritisch zu hinterfragen.

Ausgehend von schwierigen Konfliktsituationen aus der Lebensrealität, lernten die Kinder mit Hilfe einer von Daniela Camhy zur subjektiven Überprüfung des moralischen Lernens entwickelten Reflexionsmethode das Selbstdenken, sich ihrer Wertvorstellungen bewusst zu werden und sie kritisch zu hinterfragen. Durch diese Methode zur Selbstkorrektur erlangten die SchülerInnen Problemlösungs- und Lebenskompetenz und entwickelten ein „reflexives Bewusstsein gegenüber Pauschalierungen, Vorurteilen und Sündenbockstrategien, sie gelangten also zu einer positiveren Grundhaltung gegenüber fremden Menschen.“<sup>118</sup>

Im zweiten Teil meiner Arbeit werde ich die Interkulturelle Philosophie vorstellen und der Frage nachgehen, was es bedeuten kann, mit Kindern interkulturell zu philosophieren.

---

118 Ebd., S.8.

## 2. Interkulturelle Philosophie und interkulturelles Philosophieren mit Kindern

### 2.1 Die vielen Ursprünge der Philosophie und die Forderung nach Anerkennung verschiedener Denkrichtungen

Im ersten Teil meiner Arbeit bin ich von einem rein okzidental Philosophieverständnis ausgegangen. Ich habe also Philosophie mit dem gleichgesetzt, „'was die Griechen in ihrer eigenen Kultur als Philosophie bezeichneten' und mit der 'Tradition, die genau an sie anschließt'.“<sup>119</sup> Philosophie ist jedoch nicht nur ein Ergebnis des okzidental Denkens. Wie die Wissenschaft, die Kunst und die Religion hat die Philosophie nicht nur viele voneinander unabhängige Ursprünge, sondern auch Entwicklungsgeschichten, die bis heute weiterwirken.<sup>120</sup>

Sie ist, wie alle anderen Bereiche unseres Lebens, immer kulturell bedingt. Das „Dilemma der Kulturalität jeder Philosophie“<sup>121</sup> liegt darin, „dass Philosophie als Projekt einerseits nach Allgemeingültigkeit strebt und dass sie andererseits immer in einen kulturellen Kontext eingebettet ist, aus dem sie nicht nur ihre Ausdrucksmittel und ihre bestimmten Fragestellungen hat, innerhalb dessen auch noch ihre Einsichtigkeit und Überzeugungskraft zu messen ist.“<sup>122</sup>

Es wäre vermessen zu behaupten, es gebe auf philosophisch bedeutsame Fragen nur eine einzige, vollständige und allzeit richtige Antwort.<sup>123</sup>

So ist die Gleichsetzung der Philosophie mit der europäischen Denktradition, mit der oft auch eine Überlegenheit der okzidental Kultur über alle anderen behauptet wird, strikt abzulehnen.<sup>124</sup>

In einer Zeit der Globalisierung vieler Lebensbereiche müssen Philosophierende, wenn sie einen Allgemeinheitsanspruch erheben wollen, „das fremde, differente Denken in ihre jeweiligen Argumentationen und Überlegungen einbeziehen.“<sup>125</sup>

Nur wenn sie in gegenseitigem Austausch produktiv mit der Differenz umgeht und so Fragen zu klären vermag, kann die Philosophie ihre Berechtigung und Orientierungsfunktion beweisen.<sup>126</sup>

Basis der interkulturellen Verständigung ist die Verabschiedung von einer zentristischen Geschichtsschreibung. Das gilt auch für die Philosophie.<sup>127</sup>

„Es ist erforderlich, nicht nur gegenwartsbezogen zu denken, sondern zugleich das historische Bewusstsein neu zu überprüfen, um ein ausgewogenes Geschichts- und Philosophieverständnis entwickeln zu können.“<sup>128</sup>

Ich möchte nun einen kurzen Rückblick in die Geschichte machen, in dem ich aufzuzeigen versuche, wie europäische Philosophen fremde Kulturen und Philosophien gesehen und beurteilt

---

119 F. M. Wimmer, *Interkulturelle Philosophie*, S.35.

120 Vgl. F. M. Wimmer, *Interkulturelle Philosophie*, S.11f.

121 F. M. Wimmer, *Interkulturelle Philosophie*, S.9.

122 Ebd., S.9f.

123 Vgl. F. M. Wimmer, *Interkulturelle Philosophie*, S.29.

124 Ebd., S.35.

125 F. M. Wimmer, *Interkulturelle Philosophie*, S.12.

126 Vgl. F. M. Wimmer, *Interkulturelle Philosophie*, S.9.

127 Vgl. Yousefi, Hamid Reza u. Mall, Ram Adhar: *Grundpositionen der interkulturellen Philosophie* (Interkulturelle Bibliothek). Nordhausen 2005, S.11.

128 H. R. Yousefi u. R. A. Mall, *Grundpositionen der interkulturellen Philosophie*, S.12.

haben.

## 2.2 Die Eurozentrik der Philosophie in der abendländischen Geschichtsschreibung

Schon die **Griechen** bezeichneten „viele fremde Völker als 'Barbaren', während sie sich selbst im Besitz der Philosophie, der 'Liebe zur Weisheit' betrachteten.“<sup>129</sup>

**Thomas von Aquin**, der an die aristotelische Philosophie anknüpft, gilt als „Hauptvertreter des absolutistischen Christentums.“<sup>130</sup> Fordert er für Häretiker nicht nur den Ausschluss aus der Kirche, sondern sogar die Todesstrafe, so tritt **Martin Luther** für die Vernichtung der Juden auf.<sup>131</sup>

Auch **Immanuel Kant** will sich nicht auf Sichtweisen fremder Kulturen einlassen. „Die Vollkommenheit des Menschen [sieht er] nur in temperierten Zonen, nämlich in Europa erreicht.“<sup>132</sup>

**Georg Wilhelm Friedrich Hegel** gesteht anderen Traditionen weder Philosophie noch Kultur und Religion zu oder stuft sie „kulturhierarchisch“<sup>133</sup> herab. Sich in die Natur eines Afrikaners zu versetzen ist für ihn genauso nicht möglich wie in die Seele eines Hundes. Während er bei den Indern zu viel Phantasie festzustellen glaubt, beschreibt er den chinesischen Geist als phantasielos. Philosophie beginnt bei ihm bei den Griechen, er findet sie bei den Römern und sie findet ihren Höhepunkt im Christentum. Dem Islam wirft er hingegen Fanatismus vor.<sup>134</sup>

Im Gegensatz zur europäischen Wissenschaft und Philosophie betrachtet **Edmund Husserl** die asiatische Philosophie als vorwissenschaftlich oder unwissenschaftlich.<sup>135</sup> Er sieht in „Europa etwas Einzigartiges, das auch allen anderen Menschheitsgruppen an uns empfindlich ist als etwas, das, abgesehen von allen Erwägungen der Nützlichkeit, ein Motiv für sie wird, sich im ungebrochenen Willen zu geistiger Selbsterhaltung doch immer zu europäisieren [...]“<sup>136</sup>

**Martin Heidegger** geht ebenfalls von der Eigenständigkeit und Überlegenheit der europäischen Philosophie aus. Auch sein Schüler **Hans Georg Gadamer** tut östliche Philosophie als „religiös-mythisch orientierte Weisheit“<sup>137</sup> ab.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle eine eurozentristische Geschichtsschreibung und Philosophie feststellen. Die Rolle der arabisch-asiatischen Welt war es bestenfalls, „die griechischen Schätze der Antike vermittelt zu haben.“<sup>138</sup>

---

129 Ebd., S.13.

130 Ebd., S.14.

131 Vgl. H. R. Yousefi u. R. A. Mall, Grundpositionen der interkulturellen Philosophie, S.14.

132 H. R. Yousefi u. R. A. Mall, Grundpositionen der interkulturellen Philosophie, S.14.

133 Ebd., S.17.

134 Vgl. H. R. Yousefi u. R. A. Mall, Grundpositionen der interkulturellen Philosophie, S.15-17.

135 Ebd., S.18.

136 H. R. Yousefi u. R. A. Mall, Grundpositionen der interkulturellen Philosophie, S.18.

137 Ebd., S.20.

138 Ebd., S.23.

Auch heute ist noch vorwiegend dieses verzerrte Geschichtsverständnis der Welt vorherrschend, wozu die Medien einen nicht unwesentlichen Beitrag liefern.<sup>139</sup>

„Die Überlegenheit Europas wurde überwiegend „als in sich selbst begründet“<sup>140</sup> betrachtet.

**Samuel Huntington** meint dazu aber: „Der Westen eroberte die Welt nicht durch die Überlegenheit seiner Ideen oder Werte oder seiner Religion, sondern vielmehr durch seine Überlegenheit bei der Anwendung von organisierter Gewalt.“<sup>141</sup>

Die Philosophie hat jedoch viele Ursprünge und hat sich von jeher gegenseitig beeinflusst. Diese Vielfalt ist im asiatischen Denken sicher positiver besetzt als im westlichen. Es gab jedoch auch im Westen Philosophen, die diese Vielheit und deren Wichtigkeit erkannten. Leider wurde ihren interkulturellen Ansätzen nur wenig Beachtung geschenkt. Ich möchte sie trotzdem nicht unerwähnt lassen.

**Gottfried Wilhelm Leibnitz** war der Auffassung, die europäische Ethik und Politik könne von den Erkenntnissen der Chinesen lernen, da überall die selbe Vernunft wirke.<sup>142</sup>

**Christian Wolff**, der sich ebenfalls für die chinesische Philosophie interessierte, erforschte ihre Grundgedanken in der klassischen Literatur und war so seiner Zeit weit voraus.<sup>143</sup>

**Arthur Schopenhauer** hingegen beschäftigte sich mit der indisch-buddhistischen Weltanschauung.<sup>144</sup>

**Karl Jaspers** verabschiedete sich von seiner ursprünglich eurozentristischen Philosophie und war der Meinung, dass die Menschen weltweit in Kommunikation treten können. Zur „Idee einer kommenden Weltphilosophie“<sup>145</sup> meint er: „Es ist die philosophia perennis, welche die Gemeinsamkeit schafft, in der die Fernsten miteinander verbunden sind, die Chinesen mit den Abendländern, die Denker vor 2500 Jahren mit der Gegenwart, und deren Licht es ermöglicht, dass wir dem Anfang der abendländischen Philosophie bei den Vorsokratikern näher sein können als den willkürlichen Nebenwegen und Gedankenspielen, die durch alle Zeiten wiederkehren.“<sup>146</sup>

Der Begriff der „Philosophia perennis“ (lat. „immerwährende Philosophie“) besagt, dass philosophische Fragestellungen und Einsichten zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kulturen die gleichen sind. G. W. Leibnitz schreibt diesbezüglich: „Wenn ich die Zeit dazu hätte, so würde ich meine Lehrsätze mit denen der Alten und anderer tüchtiger Männer vergleichen. Die Wahrheit ist weiter verbreitet, als man gemeinhin annimmt, doch tritt sie uns sehr häufig geschminkt entgegen oder stellt sich uns verummmt, ja geschwächt, verstümmelt und durch fremde Zutaten, die ihren Wert und Nutzen verringern, verderbt dar.[...]“<sup>147</sup>

139 Vgl. H. R. Yousefi u. R. A. Mall, Grundpositionen der interkulturellen Philosophie, S.21.

140 H. R. Yousefi u. R. A. Mall, Grundpositionen der interkulturellen Philosophie, S.23.

141 Ebd., S.22.

142 Vgl. H. R. Yousefi u. R. A. Mall, Grundpositionen der interkulturellen Philosophie, S.25.

143 Ebd.

144 Ebd., S.25f.

145 H. R. Yousefi u. R. A. Mall, Grundpositionen der interkulturellen Philosophie, S.26.

146 Ebd.

147 A. Anzenbacher, Einführung in die Philosophie, S.43.

Im Punkt 1.1 meiner Arbeit bin ich bereits darauf eingegangen, dass es weder eine immerwährende, noch eine universale Philosophie gibt. Sind auch die Fragen der Menschen zu allen Zeiten weltweit die gleichen, so sind philosophische Antworten nie abgeschlossen sondern immer vorläufig.

Von der kulturellen Bedingtheit der Philosophie war bereits die Rede. Bevor ich die „Philosophie in interkultureller Orientierung“<sup>148</sup> als Antwortmöglichkeit auf die Frage, wie mit der Pluralität von Weltanschauungen umzugehen ist, näher vorstellen möchte, erscheint es mir wichtig, auf den Begriff der „Kultur“ und die verschiedenen Möglichkeiten der interkulturellen Beziehungen einzugehen.

## 2.3. Der Begriff der „Kultur“

### 2.3.1. Der Kulturbegriff bei Clifford Geertz

Der lateinische Begriff „cultura“ ist vom Verb „colere“ abzuleiten, was unter anderem soviel wie „pflegen“ und „bebauen“, aber auch „verehren“ und „anbeten“ bedeutet.

Der Kulturbegriff unterliegt einem ständigen Wandel. So bin ich bei meinen Recherchen auf unzählige Definitionen und Verwendungen des Begriffs der „Kultur“ gestoßen. Die meisten Definitionen umfassen sämtliche gesellschaftliche Bereiche. Teile der Kultur sind z.B. Religion, Sport, Politik, Kunst, alle Fähigkeiten und Gewohnheiten, die die Mitglieder der Gesellschaft erworben haben, und auch die Philosophie.<sup>149</sup>

Aus der großen Fülle von Definitionen möchte ich auf den Kulturbegriff von Clifford Geertz, einem der führenden Ethnologen, näher eingehen. Für ihn ist Kultur ein bedingtes Sinn- und Bedeutungsnetz in dem wir leben. Er schreibt: „Der Kulturbegriff, den ich vertrete [...] ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit Max Weber, dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft erscheinen.“<sup>150</sup>

Was bedeuten zum Beispiel Wörter in einer bestimmten Sprache, verschiedene Gesten, Rituale und Verhaltensgewohnheiten? Was sagen sie über die Lebensweise und Anschauungen einer bestimmten Gesellschaft aus? Die semiotische Kulturanalyse identifiziert in einer Kultur „Zeichen“ (vom Griechischen „σημείον (semeion)“), „Botschaften“ (= Bedeutungen und Werte) und „Codes“ und beobachtet ihre Verbindungen zu Bedeutungsgeweben. Die Semiotik sieht Kultur als riesiges Kommunikationsnetz, in dem sich sowohl verbale als auch nonverbale „Botschaften“ auf bestimmten, miteinander vernetzten Bahnen bewegen. Träger der Botschaften sind „Zeichen“, die für die Botschaft selbst stehen. Die Bewegung der Botschaften wird durch „Codes“ bestimmt. Diese

---

148 F. M. Wimmer, *Interkulturelle Philosophie*, S.7.

149 Vgl. F. M. Wimmer, *Interkulturelle Philosophie*, S.43.

150 Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung*. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main 1983, S.9.

Regelsysteme sind für die Verstehbarkeit der Botschaft bei den Empfängern wichtig.<sup>151</sup>

Für Clifford Geertz liegt der „Angelpunkt des semiotischen Ansatzes [...] darin, dass er uns einen Zugang zur Gedankenwelt der von uns untersuchten Subjekte erschließt, so dass wir – in einem weiteren Sinn des Wortes – ein Gespräch mit ihnen führen können.“<sup>152</sup>

In der „Erweiterung des menschlichen Diskursuniversums“<sup>153</sup> sieht er auch die gesellschaftliche Relevanz seiner Methode. Sein ethnologischer Kulturbegriff bedeutet also, dass fremde Kulturen beobachtet, (dicht) beschrieben, gedeutet und verstanden werden können. Inwieweit seine Methode auch auf die eigene Kultur anwendbar ist, ist umstritten. Die Frage ist, wie viel Abstand der Beobachter zur Erlangung sachlicher, objektiver Ergebnisse benötigt.

Clifford Geertz' Ansatz mit anderen Kulturen „ein Gespräch zu führen“, erscheint mir auch wichtig in Anbetracht der Tatsache, dass der Begriff der „Kultur“ im heutigen Sprachgebrauch nicht nur eine beschreibende, sondern leider oft auch eine wertende Funktion hat. Wenn vom „kulturell anderen“ gesprochen wird, ist oft nicht nur Andersheit, sondern auch Unverträglichkeit gemeint. Im politischen Diskurs dient das dann der Rechtfertigung von Ausgrenzungen und Intoleranz.<sup>154</sup>

Hinweisen möchte ich auch darauf, dass es weder rein statische noch rein dynamische Gesellschaftszustände gibt. Deshalb kann die Unterscheidung der unterschiedlichen Lebensweisen in verschiedenen Kulturen immer nur graduell getroffen werden.<sup>155</sup>

Franz Wimmer schreibt dazu: „Es gibt jeweils den bestimmten Zustand der Vorstellungen, Normen, Anschauungen einer Gesellschaft oder Gruppe von Menschen, innerhalb dessen die einzelnen Mitglieder handeln, denken und fühlen. Dieser Zustand verändert sich jedoch durch und in den einzelnen Akten der jeweiligen Menschen, wobei geringere und stärkere Brüche stattfinden.“<sup>156</sup>

### 2.3.2 Kultur und Religion

Clifford Geertz erforschte auch die kulturelle Dimension der Religion, denn für ihn gehört auch die Religion in dieses „System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, [...] ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.“<sup>157</sup>

Was ist dann aber das Spezifische religiöser Symbole? Kultur ist nur ein „bedingtes“ Sinn- und Bedeutungsnetz und hat keine Letztorientierung. Religiöse Symbole hingegen verleihen dem Leben eine Bedeutung in der Dimension des Unbedingten.<sup>158</sup>

Für Geertz ist Religion ein zu erforschendes und zu deutendes „Symbolsystem, das darauf abzielt, starke, umfassende und dauerhafte Stimmungen und Motivationen in den Menschen zu schaffen, indem es Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung formuliert und diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Faktizität umgibt, dass die Stimmungen und Motivationen völlig der

151 Vgl. Schreiter, Robert J.: *Abschied vom Gott der Europäer*. Zur Entwicklung regionaler Theologien. Salzburg 1992, S.84-94.

152 C. Geertz, *Dichte Beschreibung*, S.35.

153 Ebd., S.20.

154 Vgl. F. M. Wimmer, *Interkulturelle Philosophie*, S.46.

155 Ebd., S.44.

156 F. M. Wimmer, *Interkulturelle Philosophie*, S.45.

157 C. Geertz, *Dichte Beschreibung*, S.46.

158 Vgl. Gräßl, Wilhelm: *Clifford Geertz: Religion dicht beschreiben*. In: Drehsen, Volker u.a. (Hrsg.): *Kompendium Religionstheorie*. Göttingen 2005, S.211.

Wirklichkeit zu entsprechen scheinen.“<sup>159</sup>

In Religionen geht es um die letzte Sinnfrage, die oft mit einem Heils- und Wahrheitsanspruch verbunden ist. Religiöse Symbole und Rituale dienen in allen Kulturen zur Interpretation von Grenzerfahrungen und allem Unbegreiflichem.<sup>160</sup>

Diese Letztorientierung an etwas Unverfügbarem, Metaphysischem erfordert jedoch den religiösen Glauben. In diesem Zusammenhang verweist Geertz auf die Funktion der Rituale, die den Glauben nicht nur zum Ausdruck bringen sondern ihn damit auch immer schaffen.<sup>161</sup>

Geertz unterscheidet die „religiöse Perspektive“<sup>162</sup>, die er als Perspektive einer transzendenten Ordnung sieht, von anderen Perspektiven das Leben zu sehen und zu deuten, z. B. von der wissenschaftlichen, der ästhetischen und der Common Sense- Perspektive.<sup>163</sup>

Von der Religionsforschung verlangt Geertz, „erstens eine Erforschung der Bedeutungssysteme, wie sie sich in den Symbolen materialisieren, die die eigentliche Religion ausmachen und zweitens das Inbeziehungsetzen dieser Systeme mit soziokulturellen und psychologischen Prozessen.“<sup>164</sup>

Weltweit gibt es verschiedenste Weisen mit „Religion“ in der Öffentlichkeit umzugehen. Zwei Extrempositionen vertreten einerseits der Laizismus in Frankreich, der eine strenge Trennung von Staat und Religion verlangt und Religion als reine Privatsache ansieht und andererseits manche islamische Länder, in denen Religion und Öffentlichkeit ungetrennt sind. Prallen zwei verschiedene Weisen mit Religion umzugehen, wie manchmal im Fall muslimischer EinwanderInnen in Europa, aufeinander, kommt es oft zu Auseinandersetzungen.

In vielen Kulturen existieren mehrere Religionen, z.B. in Indien der Hinduismus, der Islam und das Christentum. Eine bestimmte Religion kann sich auch in verschiedenen Kulturen zeigen, wie zum Beispiel das Christentum in Europa, Afrika oder Lateinamerika.

Unterschieden werden müssen auch die Begriffe „interkulturell“ und „interreligiös“, wenngleich das in der Praxis oft schwer ist, da sie immer wieder zusammenhängen und die Schnittfelder nicht leicht zu trennen sind. Ein typisches Beispiel dafür ist die Frage, ob die Verschleierung einer muslimischen Frau religiös geboten oder kulturell bedingt ist und ob demnach darüber ein interreligiöser oder ein interkultureller Dialog geführt werden kann. Ein interreligiöser Dialog ist oft auch ein interkultureller Dialog, umgekehrt trifft das jedoch nicht zu. Im Gegensatz zum interkulturellen Dialog kommen im interreligiösen Dialog die Offenbarungs- Heils- und Wahrheitsansprüche der Religionen zur Sprache.

Innerhalb der interkulturellen Philosophie gibt es verschiedenste Ansichten, inwieweit auch religiöse Standpunkte zur Sprache gebracht werden können. Franz Wimmer z. B. grenzt sich strikt von religiösen Wahrheitsansprüchen ab, andere Vertreter sind der Meinung, dass religiöse Überzeugungen in einer Weise der Offenheit und Achtung voreinander in den „Polylog“ eingebracht werden können. Der Standpunkt in dieser Frage hat für mich eine grundlegende Auswirkung darauf, unter welchen Bedingungen ich mit meinen SchülerInnen im Religionsunterricht interkulturell

---

159 C. Geertz, Dichte Beschreibung, S.48.

160 Vgl. C. Geertz, Dichte Beschreibung, S.61.

161 Ebd., S.78f.

162 C. Geertz, Dichte Beschreibung, S.74.

163 Vgl. C. Geertz, Dichte Beschreibung, S.75.

164 C. Geertz, Dichte Beschreibung, S.94.

philosophieren kann. Auf diese Thematik werde ich im Verlauf meiner Arbeit noch näher eingehen.

## 2.4 Interkulturelle Beziehungen

In den letzten beiden Jahrzehnten kam es im Zuge der Globalisierung zu einem immer engeren Zusammenleben von verschiedenen Kulturen. Durch die modernen Kommunikationsmöglichkeiten, wie z.B. das Internet, sind wir weltweit miteinander vernetzt. Auf diese Art begegnen sich laufend auch die unterschiedlichsten, kulturell bedingten Weltbilder und Wertesysteme.<sup>165</sup>

Es gibt verschiedene Perspektiven interkultureller Verhältnisse. Sie sind nicht nur im alltäglichen, persönlichen Kontakt und im religiösen, sozialen, innen- und außenpolitischen Bereich anzutreffen, sondern sie sind auch in der Philosophie wirksam. Franz Martin Wimmer spricht in diesem Zusammenhang von „Zentrismen“ und unterscheidet vier Arten der interkulturellen Begegnung.

Der „*expansive Zentrismus*“ geht von der Überlegenheit der eigenen Kultur gegenüber allen anderen aus und will „alle konkurrierenden Sinn- und Orientierungsangebote aktiv ausschalten.“<sup>166</sup> Dieser expansive Zentrismus ist für die okzidentale Tradition zu denken typisch und äußert sich im Imperialismus und Kolonialismus, der Entwicklungstheorie und -politik, im Kapitalismus und der religiösen Zwangsmissionierung.<sup>167</sup>

Die Idee des „*integrativen Zentrismus*“ findet man z.B. im Konfuzianismus und im „daoistischen Konzept des 'Nicht-Eingreifens'“. <sup>168</sup> Auch hier ist man von der Überlegenheit der eigenen Lebensform überzeugt, man setzt aber auf die eigene Vorbildwirkung und geht davon aus, dass die anderen Kulturen die eigene von sich aus annehmen werden.

Im „*separativen Zentrismus*“ sieht man die eigene Kultur und fremde Kulturen wie Inseln nebeneinander stehen. Ein Dialog untereinander ist unmöglich. Ein Beispiel dafür ist, wenn in der Kultur- und Philosophiegeschichte vom „unüberbrückbaren Unterschied zwischen 'östlichem' und 'westlichem Denken' die Rede ist [...]“. <sup>169</sup> Der separative Zentrismus äußert sich in der Ethnophilosophie und im Kontextualismus.<sup>170</sup>

PhilosophInnen könnten eigentlich nur dem Ansatz des „*tentativen Zentrismus*“ zustimmen. Dabei lässt man sich mit anderen Kulturen auf gleicher Ebene in Argumentation ein. Es wird dabei nicht vom „Anspruch absoluter Gültigkeit der eigenen Auffassung für alle Menschen [ausgegangen], aber es wird doch im gemeinsamen Gespräch die Aufgabe [verfolgt], eine solche Gültigkeit zu erreichen.“<sup>171</sup>

Philosophieren in dieser Haltung bedeutet, den eigenen Standpunkt weder bei sich noch beim

165 Vgl. H. R. Yousefi u. R. A. Mall, Grundpositionen der interkulturellen Philosophie, S.27.

166 F. M. Wimmer, Interkulturelle Philosophie, S.15.

167 Vgl. F. M. Wimmer, Interkulturelle Philosophie, S.15.

168 F. M. Wimmer, Interkulturelle Philosophie, S.56.

169 Ebd.

170 Vgl. F. M. Wimmer, Interkulturelle Philosophie, S.56f.

171 F. M. Wimmer, Interkulturelle Philosophie, S.17.

anderen auf den eigenen Kontext zu reduzieren oder zu relativieren. Franz Martin Wimmer bezeichnet das als „**polylogisches Verfahren** zwischen Gleichen bei inhaltlicher Differenz.“<sup>172</sup>

## 2.5 „Polylog“ als Kennzeichen der interkulturellen Philosophie

Zur Beschreibung der Haltung des interkulturellen Philosophierens möchte ich vorerst noch näher auf das Adjektiv „inter-kulturell“ eingehen.

Dass von Philosophie in vielen Traditionen, wie z.B. in der chinesischen, afrikanischen, indischen, japanischen oder lateinamerikanischen, zu sprechen ist und dass das philosophische Denken der Traditionen kulturell bedingt ist, habe ich schon festgehalten. Was bedeutet aber „*inter*“-kulturelle im Gegensatz zu „*multi*“-kultureller und „*trans*“-kultureller Philosophie?

„*Multi*“ bedeutet „viel“. Multikulturelle Philosophie anerkennt die kulturelle Vielfalt, sie sagt aber nichts über das Verhältnis zwischen den „Vielen“ aus. Sie könnte auch ein völliges Nebeneinander bedeuten.<sup>173</sup>

„*Trans*“-kulturelle Philosophie wirft ihren Blick darauf, was „durch die vielen verschiedenen Denkformen hindurch - oder über sie hinaus - gemeinsam sein könnte.“<sup>174</sup> Für die Philosophie ist es aber wesentlich, dass sie „stets und überall nur zwischen Menschen statt[findet], die in Kulturen leben und von diesen geprägt sind, nicht über diese hinaus.“<sup>175</sup>

„*Inter*“ bedeutet „zwischen“. Interkulturelle Philosophie macht es sich zur Aufgabe, in gegenseitiger Anerkennung die kulturell bedingten differenten Denkweisen in einen echten gegenseitigen Austausch zu bringen. Wer sich auf diesen „Polylog“ einlässt, wird sich mit dem jeweiligen kulturellen Kontext und seinen Ausdrucksmitteln, vor allem aber der Sprache, auseinandersetzen müssen.<sup>176</sup>

Bei aller Verschiedenheit der Definitionen der „Interkulturellen Philosophie“ geht es doch immer um eine Relativierung der Begriffe und Methoden und um eine neue, nicht zentristische Sicht der verschiedenen Denktraditionen.<sup>177</sup>

Die philosophischen Fragen nach „der Grundstruktur der Wirklichkeit, nach deren Erkennbarkeit und nach der Begründbarkeit von Werten und Normen – sind so zu diskutieren, dass jeder behaupteten Lösung Dialoge oder Polyloge möglichst differenter Traditionen vorangehen.“<sup>178</sup>

Für die Praxis interkulturellen Philosophierens stellte Franz Martin Wimmer folgende Minimalregel auf:

„Halte keine philosophische These für gut begründet, an deren Zustandekommen nur Menschen einer Tradition beteiligt waren“<sup>179</sup>, oder positiv formuliert:

„Suche wo immer möglich nach transkulturellen 'Überlappungen' von philosophischen Begriffen,

---

172 Ebd.

173 Vgl. F. M. Wimmer, Interkulturelle Philosophie, S.18.

174 F. M. Wimmer, Interkulturelle Philosophie, S.19.

175 Ebd.

176 Vgl. F. M. Wimmer, Interkulturelle Philosophie, S.19f.

177 Ebd., S.51.

178 F. M. Wimmer, Interkulturelle Philosophie, S.51.

179 Ebd.

da es wahrscheinlich ist, dass gut begründete Thesen in mehr als nur einer kulturellen Tradition entwickelt worden sind.“<sup>180</sup>

Franz Wimmer vermutet in der gegenwärtigen Situation den

„Beginn einer globalen Menschheitskultur, die etwas Neues gegenüber allen vorangegangenen Kulturen darstellt [...]. Die künftige Weltanschauung organisiert sich weltanschaulich auf eine Weise, die aus keiner der bisherigen Traditionen vorrangig bestimmt ist [...].“<sup>181</sup>

Er vermutet nicht die Ausweitung und Vorherrschaft einer Tradition. Er glaubt auch nicht, dass sich die globale Kultur nur auf technische und wirtschaftliche Bereiche beschränken wird, sondern an ein Ende der alten Unterschiede in den Anschauungen der Lebenswelt des einzelnen durch das Zusammengehen und Begegnen von vielen Traditionen.<sup>182</sup>

Seine These scheint mir sehr visionär zu sein. Sie erfordert auf jeden Fall ein interkulturell orientiertes Philosophieren. Zur Zeit erscheint es mir jedoch, dass eine Begegnung der westlichen Kultur mit anderen Kulturen auf der Ebene des Dialogs oder Polylogs noch nicht stattgefunden hat. Die große Bedeutung „der Vernunft im Zusammenhang mit ethisch-moralischen Maximen“<sup>183</sup> betont auch Menschling, wenn er sagt: „Alle Versuche, die unheilvollen Spaltungen im Leben der Völker organisatorisch zu überwinden, sind letzten Endes zum Scheitern verurteilt, wenn nicht in tieferen Zonen menschlicher Existenz als in denen politischer oder wirtschaftlicher Willensbildung grundlegende Wandlungen sich vollziehen.“<sup>184</sup>

Meine Ausführungen zum interkulturellen Philosophieren basieren zum Großteil auf einer diesbezüglichen Einführung von Franz Martin Wimmer. Er gehört, wie Heinz Kimmerle, Raúl Fornet-Betancourt und Ram Adhar Mall, zur Vätergeneration der interkulturellen Philosophie. Franz Martin Wimmer war bis 2008 Professor für Philosophie an der Universität Wien und ist Präsident der „Wiener Gesellschaft für interkulturelle Philosophie“ (gegr. 1994).<sup>185</sup>

Er ist auch Redakteur der halbjährlich erscheinenden Zeitschrift „Polylog“. Diese ist eine Plattform für die weltweite Diskussion zu Themen interkulturellen Philosophierens. An diesem Polylog beteiligen sich weltweit wissenschaftliche MitarbeiterInnen mit ihrer Vielfalt an Intentionen und Ansätzen.<sup>186</sup>

Heinz Kimmerles Spezialgebiet ist die Philosophie des subsaharischen Afrika. Raúl Fornet-Betancourts Schwerpunkt bilden Dialoge mit lateinamerikanischer Philosophie. Im deutsch- und englischsprachigen Raum arbeitet Ram Adhar Mall unter anderem unter Berücksichtigung der indischen Philosophie. Er ist auch Gründungspräsident der seit 1991 bestehenden „Internationalen Gesellschaft für interkulturelle Philosophie.“<sup>187</sup>

---

180 Ebd.

181 Ebd., S.47.

182 Vgl. F. M. Wimmer, *Interkulturelle Philosophie*, S.48f.

183 H. R. Yousefi u. R. A. Mall, *Grundpositionen der interkulturellen Philosophie*, S.30.

184 Ebd.

185 Vgl. H. R. Yousefi u. R. A. Mall, *Grundpositionen der interkulturellen Philosophie*, S.42f.

186 Vgl. <http://www.polylog.net/> (18.7.09)

187 Vgl. H. R. Yousefi u. R. A. Mall, *Grundpositionen der interkulturellen Philosophie*, S.43.

## 2.6. Interkulturelles Philosophieren mit Kindern

### 2.6.1 Was bedeutet es, mit Kindern interkulturell zu philosophieren?

Im ersten Teil meiner Arbeit habe ich das Philosophieren mit Kindern vorgestellt. Ich habe es in Anlehnung an Ekkehart Martens als Zusammenspiel von Haltung, Inhalt und Methode definiert. Aufbauend auf diesen drei Kriterien, versuche ich im folgenden der Frage nachzugehen, was es bedeuten kann, mit Kindern „interkulturell zu philosophieren“.

#### Die Haltung:

Wie beim interkulturellen Philosophieren mit Erwachsenen handelt es sich auch beim interkulturellen Philosophieren mit Kindern um eine grundsätzliche Haltung, mit der philosophiert wird. Es geht um keine Abteilung der Philosophie, sondern um eine grundsätzliche Einstellung. In unserer multikulturellen Gesellschaft bewegen sich die Kinder in einer Pluralität von Weltanschauungen, Werthaltungen und Lebensformen. In persönlichen Kontakten und Freundschaften in der Schule, in der Nachbarschaft, im Freizeitbereich, auf Reisen in andere Länder, im Schulunterricht und über die verschiedensten Medien lernen sie für sie vorerst fremde Kulturen kennen. Kinder mit Migrationshintergrund stehen ohnehin vor der Aufgabe, sich mit ihrer kulturellen Mehrfach-Zugehörigkeit auseinanderzusetzen. Für das interkulturelle Philosophieren bringen Kinder als Haltung ihre Neugier, ihr Interesse und ihre Fragen mit. Es ist für sie immer spannend, Themen, die sie betreffen, aus verschiedenen kulturellen Perspektiven zu betrachten. Auch Kinder können einen „Polylog“ führen. Meiner Meinung nach ist es eine besondere Stärke von Kindern, dass sie auch andere Denkweisen anerkennen und sich so vorurteilslos auf ihre Gesprächspartner einlassen können. So können auch sie die verschiedenen, kulturell bedingten Denkweisen in einen echten gegenseitigen Austausch bringen.

#### Der Inhalt:

Inhaltlich geht es um Fragestellungen, mit denen alle Kinder zu tun haben und um die durch die kulturelle Vielfalt nochmals vergrößerte Fülle möglicher Deutungen aller Ereignisse, Dinge, Handlungen und vom Menschen selbst. So können Vernunft und Ethik weiterentwickelt werden.

#### Die Methode:

In die kritische Auseinandersetzung und den Diskurs können rational begründete Argumente eingebracht werden. Wenn man unter Denken das Deuten von Dingen, Handlungen, Ereignissen und von uns selbst und auch das Deuten von Deutungen versteht, so ist für das interkulturelle Philosophieren mit Kindern festzuhalten, dass dieses Deuten nicht nur in begrifflich-argumentativer Form geschehen muss. Was ganz allgemein für die Kinderphilosophie gilt, nämlich dass sie sich neben dieser verbalen Form auch in Mythen, Märchen, Bildern, in der Musik, im Tanz und im Spiel vollzieht, gilt auch für das interkulturelle Philosophieren mit Kindern. Diese Methoden sind jedoch auch hier immer an die sprachgebundene Reflexion angewiesen, nicht aber an formal

hochdifferenziertes Denken.

## 2.6.2 Projekte interkulturellen Philosophierens mit Kindern

Ich möchte nun einige Versuche interkulturellen Philosophierens mit Kindern vorstellen, die sich in ihren Ansätzen an den Kriterien des „Polylogs“ orientieren.

### 2.6.2.1 „e-Philosophy with Children“

In diesem Projekt, das unter dem Schutzmantel des „Sokrates-Programms“, des Aktionsprogramms der Europäischen Kommission im Bildungsbereich, entwickelt wurde, nehmen Kinder aus Bulgarien, Deutschland, Österreich und den Niederlanden teil. Für deren „Polylog“ wurde eine Internetplattform eingerichtet. Das Ziel ist, dass Kinder aus verschiedenen Kulturen durch das gemeinsame Philosophieren einen Polylog über Themen wie z.B. Kultur, Kinderrechte, und Toleranz entwickeln können. Dabei wird ihnen die unterschiedliche Bedeutung von Begriffen im kulturellen Kontext deutlich und sie können ihre Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten verbessern. Notwendig für ihre verbale und schriftliche Kommunikation ist natürlich ein Beherrschen von ICT-Fertigkeiten. Bei ihrem gegenseitigen Austausch per Weblog können sie direkt auf andere Meinungen reagieren, ihre eigenen Gedanken reflektieren und sie gegebenenfalls korrigieren. Sie lernen dabei nicht nur ihre Gedanken und Ideen auszudrücken, sondern auch andere Menschen und deren Kultur zu respektieren.<sup>188</sup>

### 2.6.2.2 „Netdays Europe: Das philosophische Hotel“

Dieses ebenfalls von der Europäischen Kommission unterstützte philosophische Dialog- bzw. Polylogforum im Internet wurde 1998 für 10-14-jährige Kinder entwickelt. Es nahmen nicht nur Kinder aus Europa, sondern auch Kinder aus Israel und Australien teil.<sup>189</sup>

### 2.6.2.3 „DIALOGOS - Philosophie für Kinder: Erziehung zum sensiblen Bürger“

Ein weiteres Projekt des Sokrates-Programms war das von 1996-1998 von Kindern durchgeführte, internationale Zeitungsprojekt „DIALOGOS - Philosophy for Children: Citizen Sensitiveness Education“. Auch SchülerInnen der Hauptschule Markt Hartmannsdorf in Österreich beteiligten sich mit ihren Artikeln daran.<sup>190</sup>

### 2.6.2.4 Projekt „ReflAct“

Mit dem Projekt „ReflAct'. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen zur Förderung von Reflexionskompetenz“ nimmt die „Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie“ 2009 am Projektwettbewerb „Vielfalter“ teil. Das Ziel des Projektwettbewerbs ist es, durch die Projekte zu einer Wertschätzung sprachlicher und kultureller Vielfalt beizutragen, um die Potentiale sprachlicher und kultureller Diversität in unserer Gesellschaft auch besser zu nutzen. Die

188 Vgl. [http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/eu\\_project.html](http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/eu_project.html) (19.6.2009)

189 Vgl. <http://users.skynet.be/philoenfants/downloads/Microsoft%20Word%20-%20La%20Philosophie%20pour%20Enfants%20en%20Autriche.pdf> (2.8.2009)

190 Ebd.

Organisation und Umsetzung des Wettbewerbs übernimmt das „Interkulturelle Zentrum“ mit Unterstützung des „Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur“.<sup>191</sup>

Beim Projekt „ReflAct“ kommt einmal wöchentlich ein/e KinderphilosophIn in Schulklassen, in denen ein Teil der SchülerInnen Migrationshintergrund hat. Diese/r hat die Aufgabe des Fragestellers/der Fragestellerin und moderiert das Gespräch in der Art eines „Sokratischen Lehrgesprächs“. Den Kindern in diesen Klassen soll ausgehend von Fabeln, Bildern, Erzählungen, Comics, Filmen und philosophischen und interkulturellen Geschichten die Möglichkeit geboten werden, in einen interkulturellen Dialog bzw. Polylog zu treten. Dabei lernen sie andere Kulturen kennen und wertschätzen. „Kinder können also beim Philosophieren alle Fragen stellen und können ihre Gedanken äußern, ohne dass abgeblockt wird oder ihnen Inhalte, Werte und Denkrichtungen aufgedrängt werden. Es wird ihren Gedanken Raum gegeben, um ihre Neugierde zu wecken, sie in Verwunderung zu setzen und ihre Kreativität zu fördern.“<sup>192</sup> Das philosophische Gespräch, bei dem alle Teilnehmer gleichwertige Gesprächspartner sind, führt zu einem größeren Problemverständnis und fördert den gegenseitigen Respekt, Offenheit und Toleranz. So erlangen die SchülerInnen Kompetenzen und Fähigkeiten, um sich in unserer globalisierten Welt besser zurechtfinden zu können. Am Ende jeder Einheit drücken die Kinder ihre Gedanken durch Zeichnungen aus oder halten sie schriftlich fest. Diese werden bei einer Projektpräsentation einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt.<sup>193</sup>

Ein ähnliches Projekt hat Daniela Camhy 2006 am „internationalen Kongress für Kinderphilosophie“ präsentiert. Bei dem Projekt „Education for Democracy“ wurde in österreichischen Schulen mit mehr als 600 6-16-jährigen SchülerInnen aus unterschiedlichen Kulturen nach den Kriterien des „Polylogs“ zu Themen wie Freundschaft, Fairness, Menschenrechte, Denken, Sprache und Vorurteile philosophiert.<sup>194</sup>

#### 2.6.2.5 Etablierung von interkulturellen Debattierclubs mit SchülerInnen

Dieses mediale Projekt wurde ebenfalls am „Kongress für Kinderphilosophie“ 2006 in Graz vorgestellt. Zuerst soll in Jugendzentren und an bestimmten Schulen mit SchülerInnen mit verschiedenem kulturellen Hintergrund in „Debbattierclubs“ über Fragen wie Integration, Heimat, Gut und Böse, Globalisierung, Werte wie Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit und über Werte, die Jugendlichen wichtig sind, diskutiert werden. Dabei werden die jeweiligen Erfahrungen der SchülerInnen ernstgenommen und es wird gemeinsam nach Antworten gesucht. Die Gespräche werden aufgezeichnet, bearbeitet und im Radio auf der Mittelwelle 1476 von Ö1 ausgestrahlt.<sup>195</sup>

„Das konkrete Projektvorhaben versteht sich als eine Initiative gegen Ghettoisierung (auch durch Ethnomedien) bei Jugendlichen. Jugendliche sollen die Möglichkeit bekommen, sich auszutauschen, einander zu 'verstehen' – die Position des anderen einnehmen zu können, zu begreifen, was beispielsweise der Begriff 'Freiheit' in den jeweiligen kulturellen Kontexten

191 Vgl. <http://www.viel-falter.org/start.asp?ID=5&b=1> (19.6.2009)

192 [http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/v\\_project.html](http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/v_project.html) (19.6.2009)

193 Vgl. [http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/v\\_project.html](http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/v_project.html) (19.6.2009)

194 Vgl. Camhy, Daniela: *Delevoping Intercultural Dialogue* through Philosophical Inquiry. In: Camhy, Daniela (Hrsg.): *Dialogue- Culture- Philosophy. Philosophizing with Children in Transcultural Environments*. Kongressband des Internationalen Kongresses für Kinderphilosophie. Sankt Augustin 2009, S.92-98.

195 Vgl. Herzeg, Petra: *Interkulturelle Kommunikation mit Migrantenkindern: Strategien und Modelle zur Schaffung von mehrsprachigen diskursiven Räumen für Kinder und Jugendliche*. In: Camhy, Daniela (Hrsg.): *Dialogue- Culture- Philosophy. Philosophizing with Children in Transcultural Environments*. Kongressband des Internationalen Kongresses für Kinderphilosophie. Sankt Augustin 2009, S.192f.

bedeutet.“<sup>196</sup>

#### 2.6.2.6 Projekt „Interkulturelle Märchendidaktik und Wertediskussionen“

Auch dieses Projekt soll in Zusammenarbeit mit dem Radiosender Ö1 realisiert werden.

Österreichische Jugendliche und Jugendliche mit verschiedenstem Migrationshintergrund erzählen dabei Märchen und Geschichten, die ihnen von ihren Eltern und Großeltern erzählt worden sind. Davon ausgehend werden die in den Geschichten verborgenen Werte und Sinnzusammenhänge aus der jeweiligen Sicht des Erzählers/der Erzählerin thematisiert. Im Anschluss werden dann in den Geschichten aus anderen kulturellen Traditionen ähnliche Gedanken gesucht. In diesem Polylog geht es auch darum, die andere Begrifflichkeit und Argumentationsweise der vorgebrachten Einsichten in den Blick zu nehmen. Das deckt sich mit der bereits zitierten „Minimalregel“ von Franz Wimmer, welche fordert, möglichst nach transkulturellen Überlappungen von philosophischen Begriffen zu suchen, da es wahrscheinlich ist, dass gut begründete Thesen nicht nur in einer einzigen Tradition entwickelt worden sind.<sup>197</sup>

Leider musste mir Frau Dr. Petra Herzig, Universitäts-Assistentin am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Wien, mitteilen, dass die beiden letztgenannten, von ihr mitentwickelten Projekte aufgrund fehlender finanzieller Mittel bislang noch nicht realisiert werden konnten. Frau Dr. Herzig, die immer wieder an interkulturellen Radiosendungen für Kinder mitarbeitet, findet diese Projekte auch im Sinne des Umgangs mit natio-ethnischen-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten sehr wichtig.

#### 2.6.2.7 Projekt „Global Fatal? Salam Berlin“

Der Berliner Verein „sabisa-performing change“ nützt Theater und Performance in der Konfliktbearbeitung und der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und sozialer Ungleichheit. Er initiiert internationale Dialoge durch Austauschprojekte und engagiert sich auch in der schulischen Bildungsarbeit. Ausgangspunkt des 2004 durchgeführten Projekts „Global Fatal? Salam Berlin“ war die immer größer werdende Spannung zwischen „arabischen“ und „westlichen“ Jugendlichen an Berliner Schulen. Durch die Terroranschläge in New York, den Israel-Palästina-Konflikt und den Irakkrieg haben sich Islamophobie, Antisemitismus und gegenseitige Vorurteile auf beiden Seiten der Berliner SchülerInnen massiv vertieft. In diesem Projekt wurde ein Dialog angeregt, dessen Ziel es war, die kulturell bedingten Sichtweisen der anderen besser zu verstehen und die eigenen diesbezüglichen Meinungen zu hinterfragen. An fünf Berliner Schulen setzten TheaterpädagogInnen das gemeinsame Theaterspielen als kreatives und konstruktives Mittel ein, um in einen interkulturellen Dialog zu treten. Das Ziel war eine konstruktive Konfliktbearbeitung und die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus und anderen Formen der Ausgrenzung.<sup>198</sup>

#### 2.6.2.8. Projekt „In die Hände gespuckt: Arbeitende Kinder achten – Kinderarbeit ächten“

Dieses weitere Theaterprojekt vom Verein „sabisa-performing change“ für 10-12-jährige

<sup>196</sup> P. Herzeg, Interkulturelle Kommunikation mit Migrantenkindern, S.192.

<sup>197</sup> Vgl. P. Herzeg, Interkulturelle Kommunikation mit Migrantenkindern, S.193f.

<sup>198</sup> Vgl. <http://www.sabisa.de/sabisa/index.php?rueckblick> (7.8.2009)

SchülerInnen hatte als Ziel eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Kinderarbeit und Kinderrechte, insbesondere dem Recht auf Bildung. Ausgehend von den Arbeitserfahrungen der SchülerInnen im eigenen kulturellen Kontext, wurden die Arbeitsbedingungen von Kindern in Ländern des Südens in diesem Theaterprojekt wenigstens ansatzweise am eigenen Leib erfahren. So lernten die SchülerInnen exemplarische Tagesabläufe von Kindern aus dem „globalen Süden“ kennen und sie mussten in verschiedenen Stationen typische Arbeiten verrichten, wie z.B. Kohlen durch einen Schacht ziehen. Die gemachten Erfahrungen wurden anschließend gemeinsam reflektiert. Von „interkulturellem Philosophieren“ kann man meiner Meinung nach in diesem Fall auch sprechen, weil in diesem Theaterprojekt die TheaterpädagogInnen auch in die Rolle von Senatsangestellten der betreffenden Länder schlüpften, welche die mitspielenden Kinder in den Dialogen zum Widerspruch provozierten und sie zur Auseinandersetzung mit der Frage anregten, ob Kinderarbeit in jedem Fall schlecht ist.

Im April/Mai 2004 kam es im Anschluss an die Aufführung des entstandenen Theaterstücks im Rahmen des „Weltkongresses der Bewegungen arbeitender Kinder“ auch zu persönlichen Begegnungen und ausgiebigen Gesprächen mit diesen Kindern aus Afrika, Lateinamerika und Asien.<sup>199</sup>

Ich habe nun einige „Räume“ vorgestellt, in denen Kinder die Möglichkeit hatten und noch haben, ganz konkret mit Kindern aus anderen Kulturkreisen interkulturell zu philosophieren. Im dritten Teil meiner Arbeit gehe ich der Frage nach, inwieweit der Religionsunterricht der Grundschule ein „Raum“ des Philosophierens und interkulturellen Philosophierens sein kann.

---

199 Ebd.

### 3. Philosophieren und interkulturelles Philosophieren im Religionsunterricht der Grundschule

#### 3.1 Die Grundschule als Ort des Philosophierens

Seit ihren Anfängen im antiken Griechenland stand die Philosophie immer in großer Nähe zur Bildung und Erziehung der Jugend. Wahre Menschenbildung war mit philosophischer Bildung identisch. War die Philosophie bis ins 19. Jahrhundert die zentrale Bildungsmacht, so übernahmen dann neue Fächer ihre Aufgabe an den Schulen. Als eigenes Fach überlebte die Philosophie in Österreich nur in der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule. Die bereits erwähnten Bemühungen deutscher Reformpädagogen nach dem ersten Weltkrieg, bereits in der Grundschule das Philosophieren einzuführen, fanden durch die faschistischen Machthaber ein jähes Ende. Erst durch die Entwicklung eines Philosophielehrgangs für Kinder verschiedenster Altersstufen durch Matthew Lipman in den 70-er Jahren, erlangte das Philosophieren mit Kindern in der Schule weltweit Beachtung. Immer wieder betont Lipman dabei die Wichtigkeit eines schon in der Grundschule einsetzenden Philosophieunterrichts, um die rationalen Fähigkeiten der Schüler so früh und so wirksam wie möglich zu entwickeln und zu fördern.<sup>200</sup>

Das pädagogische Interesse an der Kinderphilosophie geht hauptsächlich in zwei Richtungen: in Richtung der Schulung des Verstandes bzw. der Logik und in Richtung der ethischen bzw. moralischen Erziehung. Lipman beruft sich auf Piaget, wenn er schreibt, dass so, wie die Ethik die Logik des Verhaltens sei, die Logik die Moral des Denkens ist.<sup>201</sup>

##### 3.1.1 Philosophie als eigenes Fach

Lipman tritt dafür ein, Philosophie bereits in der Grundschule als eigenes Fach zu etablieren. Seiner Meinung nach kann von den herkömmlichen Schulfächern allein nicht der denkerzieherische Auftrag der Schule geleistet werden. Die Fähigkeiten effizient denken und unabhängig urteilen zu können, sieht er als wichtige Grundlage für den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten in den anderen Schulfächern. Das Fach „Philosophie“ bringt Übersicht, Ganzheit und Tiefe, kann aber auch grundlegende Fragen und Konzepte aus allen anderen Fächern aufgreifen.<sup>202</sup>

##### 3.1.2 Philosophieren als Unterrichtsprinzip aller Fächer

Andere Pädagogen und Kinderphilosophen wie z.B. Hermann Nohl und Hans-Ludwig Freese sehen hingegen die große Chance und die unbegrenzten Möglichkeiten, die der Unterricht in den verschiedensten Fächern zur Erschließung philosophischer Ideen mit sich bringt. Das gilt meiner Meinung nach auch besonders für den Religionsunterricht. Leider gibt es diesbezüglich in den Rahmenplänen für die einzelnen Fächer in der Grundschule kaum Hinweise. Die philosophische

<sup>200</sup> Vgl. H. Freese, Kinder sind Philosophen, S.107-116.

<sup>201</sup> Ebd.

<sup>202</sup> Ebd.

Dimension der Bildung muss meiner Meinung nach wieder mehr Beachtung und Bedeutung erlangen. Jedes Fach hat seine „letzten Fragen“, die für die Kinder oft „erste Fragen“ sind.<sup>203</sup> Dafür ist es natürlich notwendig, dass LehrerInnen die philosophischen Dimensionen in den Fragen der SchülerInnen wahrnehmen, ihnen in ihrem Unterricht Zeit und Raum geben und für den Umgang mit diesen Fragen auch entsprechend ausgebildet sind. Das Philosophieren in den einzelnen Fächern kann so zu einer Vertiefung der verschiedenen Unterrichtsthemen beitragen. Außerdem ist es in jedem Fach möglich, nach den so wichtigen fächerübergreifenden Zusammenhängen zu suchen.<sup>204</sup>

In Österreich gibt es seit 1984 im Pflichtschulbereich den Schulversuch „Philosophie für Kinder“ nur im Rahmen des Deutschunterrichts. Dabei wird jede Woche eine Stunde des Deutschunterrichts, nämlich „Sprecherziehung“, für das gemeinsame Philosophieren verwendet. Dafür werden nur DeutschlehrerInnen ausgebildet und der Geist des Philosophierens wird leider nicht in andere Fächer getragen.<sup>205</sup> Einzig im Alternativschulbereich wird das gemeinsame Philosophieren oft als pädagogisch-philosophisches Unterrichtsprinzip umgesetzt.

Das Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip könnte meiner Meinung nach generell einen Beitrag zu einer zeitgemäßen und humaneren Schule leisten. Es könnte zu einer neuen Gesprächskultur beitragen, den Schüler/die Schülerin wieder mehr als Ausgangspunkt jeglichen Unterrichtens ins Bewusstsein rufen, ein Impuls sein, Unterricht überhaupt anders zu gestalten und die Rolle der LehrerInnen neu zu bestimmen.

Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip sehe ich auch legitimiert durch den §2 des Schulorganisationsgesetzes, in dem „die Aufgabe der österreichischen Schule“ wie folgt beschrieben wird:

„(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen [...] mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben [...] erforderlichen Wissen [...] auszustatten [...] und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu [...] verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft [...] herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“<sup>206</sup>

Die Schule ist der Ort, wo Kinder und Jugendliche auf die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und auf die Veränderungen und Herausforderungen unserer Gesellschaft vorbereitet werden sollen. Dabei ist ganzheitliches, fächerübergreifendes Lernen und Forschen sowie die Vernetzung von Theorie und Praxis unerlässlich.<sup>207</sup> Daniela Camhy schreibt: „Erziehung von heute markiert die sozial-politischen Dimensionen einer Gesellschaft von morgen. Daraus resultiert auch für die Kinderphilosophie eine klare Aufforderung, sich der Tragweite ihres Wirkens verantwortlich zu

203 Vgl. Freese, Kinder sind Philosophen, S.115f.

204 Vgl. D. Camhy, Schulfach Religion, S.179-181.

205 Ebd., S.182.

206 [http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog\\_01.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml) (7.8.2009)

207 Vgl. D. Camhy, Philosophie und die verlorene Dimension der Bildung, S.28.

zeigen.“<sup>208</sup>

### 3.2 Die Verankerung des Philosophierens und interkulturellen Philosophierens in den Lehrplänen des katholischen, evangelischen, orthodoxen und islamischen Religionsunterrichts der Grundschule

Ich habe die österreichischen Lehrpläne für den katholischen, evangelischen und orthodoxen Religionsunterricht an Grundschulen im Hinblick darauf untersucht, ob das Philosophieren und insbesondere auch das interkulturelle Philosophieren als Unterrichtsprinzip ein geeignetes Mittel sein kann, die Lehrziele zu erreichen.

In keinem der Lehrpläne wird das Philosophieren als Methode oder als fachdidaktischer Grundsatz explizit erwähnt. Das lässt sich im katholischen und evangelischen Lehrplan dadurch erklären, dass sie bereits aus den Jahren 1991 bzw. 1996 stammen. In einer Neuauflage erwarte ich mir diesbezügliche Änderungen. Einige Anregungen zum Philosophieren finden sich hingegen in den Religionsbüchern. Studiert man die Themenfelder und Lehrziele genauer, so ist das Philosophieren sowohl im katholischen, als auch im evangelischen Religionsunterricht nicht nur eine mögliche, sondern auch eine zielführende Methode. Es gibt deshalb an manchen Katholischen Pädagogischen Hochschulen und derzeit auch für evangelische ReligionslehrerInnen an der Kirchlichen-Pädagogischen Hochschule in Krems eigene Ausbildungslehrgänge im Philosophieren mit Kindern (oft in Kombination mit Theologisieren mit Kindern).

Im 2009 veröffentlichten Lehrplan für den orthodoxen Religionsunterricht konnte ich keine Hinweise auf die Unterrichtsmethode finden, mit dem Mittel der menschlichen Vernunft nach Antworten auf die großen Fragen der Menschen zu suchen.

Bei meinen Recherchen im Internet bin ich auch auf die Masterthesis von Daniela Abu Subhieh, einer Religionslehrerin für den Islamunterricht, gestoßen. Daniela Abu Subhieh ist auch Mitglied der derzeit tätigen „Lehrplankommission für den Islamischen Religionsunterricht“. Ihre im Rahmen des Masterstudiums „Islamische Religionspädagogik“ an der Universität Wien verfasste Arbeit trägt den Titel „Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen im Islamunterricht“. Sie fordert in ihrer Masterthesis das Philosophieren im islamischen Religionsunterricht als Unterrichtsprinzip einzuführen. In ihrem Abstract heißt es:

“Dabei sollen die jungen Menschen mit ihren Fragen nach Sinn und Orientierung in ihren Erkenntnisbemühungen ernst genommen und ermutigt werden. Allgemein menschliche Fragestellungen [...] werden bewusst aufgegriffen und reflektiert [...]. Durch ein bewusstes gemeinsames Nachdenken über sich selbst und die anderen (das „Eigene“ und das „Fremde“) werden darüber hinaus wichtige Grundlagen des interkulturellen Lernens unterstützt. Einerseits kann der islamische Religionsunterricht damit zur Persönlichkeitsentwicklung der ihm anvertrauten jungen Menschen beitragen, andererseits wird durch die bewusste Selbstwahrnehmung und verbesserte Dialogfähigkeit eine Integration in die Gesamtgesellschaft gefördert.“<sup>209</sup>

---

208 D. Camhy, Philosophie und die verlorene Dimension der Bildung, S.28.

209 <http://othes.univie.ac.at/3665/> (12.8.2009)

Inwieweit Daniela Abu Subhieh mit diesem Ansatz zur Minderheit der islamischen ReligionspädagogInnen gehört, ist für mich schwer einzuschätzen. Ihre Arbeit zeigt jedoch, dass der Islam auch plural ist. Zum jetzigen Zeitpunkt ist der neue Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht von der Österreichischen Regierung noch nicht approbiert.

### 3.3 Das Verhältnis von Kinderphilosophie und Kindertheologie

Für das Philosophieren im Religionsunterricht stellt sich zunächst die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von religiöser und philosophischer Bildung. Ist religiöse Bildung zugleich philosophische Bildung? Oder hilft das gemeinsame Philosophieren in der religiösen Bildung? In der abendländischen Tradition ist das Verhältnis von Philosophie und Religion höchst unterschiedlich gesehen worden. Weil die Philosophie menschliche Grundfragen stellt, die letztlich zu Gott führen, konnte die Philosophie als „ancilla theologiae“, als Magd der Theologie gesehen werden. Sie wurde aber auch als eigenständige Schwester verstanden, da sie zwar die selben Wurzeln hat, jedoch andere Wege geht, wenn sie alles infrage stellt. Die Philosophie konnte andererseits auch als Feindin der Theologie auftreten, nämlich dann, wenn sie Religionskritik übte. Philosophie- bzw. Ethikunterricht oder Religionsunterricht - das ist in manchen Schulen die Alternative. Man geht dabei von der Annahme aus, dass beide zur Menschenbildung beitragen, dass dies aber mit unterschiedlichen Mitteln und Überzeugungen geschieht. Inwieweit das Philosophieren mit Kindern sich von der religiösen Bildung unterscheidet oder ihr sogar zuwider läuft, hängt davon ab, wie man religiöse Bildung von Kindern versteht. Wer, wie ich, das religionspädagogische Konzept vertritt, das heute mit „Kindertheologie“ bezeichnet wird, wird viele Ähnlichkeiten zwischen den Ansätzen entdecken. Es gibt aber auch deutliche Unterschiede.<sup>210</sup>

#### 3.3.1 Die gemeinsamen Wurzeln und das Ineinanderfließen von Kinderphilosophie und Kindertheologie

Die Kindertheologie übernahm in den 1990er Jahren von der Kinderphilosophie das Bild vom Kind. Auch in der Kindertheologie werden Kinder als Konstrukteure ihrer Wirklichkeit gesehen und ihrem Denken und ihren Sichtweisen zu religiösen Fragen wird große Wertschätzung geschenkt. Vertreter der Kindertheologie weiten den Begriff der „Theologie“. Sie verstehen darunter „das umfassende Bemühen, durch Denken seine Stellung zu Gott zu bestimmen.“<sup>211</sup> In der Kindertheologie „traut [man] es den Kindern zu, dass sie selbst vernünftig über ihr Gottes- oder Jesusbild, den Himmel oder biblische Geschichten, kurz über ihren Glauben nachdenken können und also theologisieren.“<sup>212</sup> Gegner der Kindertheologie sehen den Begriff „Theologisieren“ missbraucht, befürchten eine „Verkopfung“ oder, dass religiöse Inhalte der Beliebigkeit der kindlichen Meinungen ausgeliefert werden. Ihre Vorwürfe ähneln denen, mancher Philosophen

210 Vgl. Schwarz, Elisabeth: *Philosophieren- hat das was mit Religion zu tun?* In: Welt des Kindes. Fachzeitschrift für Kindertageseinrichtungen. 6. (2007), S.19-21.

211 E. Schwarz, *Philosophieren- hat das was mit Religion zu tun?*, S.20.

212 Ebd.

gegenüber der Kinderphilosophie. Vertreter der Kindertheologie gehen davon aus, dass Erklärungen, Erzählungen, Definitionen oder Bilder des Religionslehrers/der Religionslehrerin alleine nicht ausreichen um religiöse Inhalte zu einem lebendigen Wissen werden zu lassen. Es bedarf eines eigenständigen Aneignungsprozesses, in dem die Kinder sich mit ihrer eigenen Lebenserfahrung, ihren Gedanken und inneren Bildern auseinandersetzen können. „Dieses selbständige Aneignen wird dort möglich, wo Kinder intensiv zu Wort kommen und üben, gründlicher nachzudenken, eigenständig zu formulieren und zu argumentieren und wo sie ihre Bilder zu Vergebung, Sünde, Gnade, Schöpfung, Tod oder Freiheit austauschen.“<sup>213</sup>

Philosophie und Theologie suchen beide nach Antworten auf die gleichen Grundfragen des Lebens. Beim Philosophieren kann man ebenso wenig die metaphysischen Fragen nach Gott, Tod, Leid und dem Sinn des Lebens ausklammern, wie beim Theologisieren nicht auf die Behandlung der vier Grundfragen der Philosophie, wie Kant sie formuliert hat, verzichtet werden kann. Beim gemeinsamen Nachdenken kann die Kindertheologie die gleichen Methoden der Gesprächsführung und Begriffsarbeit verwenden wie die Kinderphilosophie und auch die gleichen Medien einsetzen.<sup>214</sup>

Im Religionsunterricht ist es in der konkreten Situation oft nicht einfach zu unterscheiden, ob eine Kinderfrage eine philosophische, eine theologische oder eine naturwissenschaftliche Frage ist und wie demnach zu reagieren ist. Das wird oft erst bei sehr genauem Zuhören und Nachfragen deutlich. Es gibt aber auch deutliche Unterschiede zwischen Kinderphilosophie und Kindertheologie.

### 3.3.2 Die Unterschiede von Kinderphilosophie und Kindertheologie

Philosophieren bedeutet, sich im Denken zu orientieren. Theologisieren hingegen ist Orientierung im Glauben. Beides bedeutet gründliches Fragenstellen, Theologisieren aber immer unter der Voraussetzung „Gott“.<sup>215</sup> Religionen finden ihre Antworten „bereits seit alten Zeiten – vorwiegend in Bildern und Geschichten (Mythen) [...], in Form von heiligen Schriften oder Offenbarungen der Gottheit/en.“<sup>216</sup>

Theologisieren setzt den Glauben voraus. Beim Theologisieren hat sich der Religionslehrer/die Religionslehrerin wesentlich persönlicher einzubringen. Wenn die Antwortmöglichkeiten aus dem Glauben nicht von den Kindern selbst kommen, werden sie diese ins Gespräch bringen müssen. Um die Frage nach Gott deutlicher zu stellen, werden sie den Kindern inhaltliche Hilfestellungen z.B. in Form von biblischen Geschichten, Bildern, Liedern und Erzählungen geben müssen. Theologisches Nachdenken beruht in der christlichen Religion auf einer Hoffnung im Glauben. Aufgabe der ReligionspädagogInnen ist es, diese Hoffnungsbilder auch aus seelsorgerlichen Gründen immer wieder einzubringen.<sup>217</sup>

Die Philosophie hingegen bedient sich ausschließlich der Gesetze der Logik, des schlüssigen, vernünftigen Denkens, um zu Meinungen zu gelangen, die, wie in der Wissenschaft, nicht rein

---

213 Ebd.

214 Vgl. E. Schwarz, Philosophieren- hat das was mit Religion zu tun?, S.19-21.

215 Ebd., S.21.

216 Zoller Morf, Eva: *Wie hast du's mit der Religion?* Über religiöse Fragen nachdenken und philosophieren. In: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde. 3. (2005), S.10.

217 Vgl. E. Schwarz, Philosophieren- hat das was mit Religion zu tun?, S.21.

subjektiv sind (wie der Glaube), sondern sich durch den abwägenden Dialog einer möglichst großen Objektivität annähern. Das gilt auch für ethische Fragestellungen, für die die Philosophie auf rationalem Weg überzeugende Gründe sucht.<sup>218</sup>

Persönlich neige ich dazu, meine SchülerInnen zu eigenen Überlegungen zu ihren Fragen anzuregen. Gerne gebe ich Fragen an die ganze Klasse weiter und beobachte, ob sich ein philosophisches oder theologisches Gespräch anbahnt. Handelt es sich um ein philosophisches, begnüge ich mich damit, auf Begründungen zu drängen, Begriffe definieren zu lassen, Widersprüche aufzudecken sowie korrekte Schlussfolgerungen ziehen zu lassen. Bei theologischen Fragestellungen nehme ich gerne persönlich Stellung und bringe meinen Glauben und meine Hoffnung zur Sprache. Im Religionsunterricht kommt es natürlich weit häufiger zum Theologisieren, trotzdem sehe ich es als wichtige Aufgabe, auch dem Philosophieren ausreichend Raum zu geben.

### 3.3.3 Ein Beispiel aus der religionspädagogischen Praxis

Dazu möchte ich ein Beispiel aus meiner beruflichen Praxis erzählen. Im vergangenen Schuljahr verstarb völlig überraschend ein Schüler der zweiten Klasse. Neben einer Psychologin der Krisenintervention bat man auch mich als Religionslehrerin, den MitschülerInnen am darauf folgenden Schultag zur Seite zu stehen. Zu Beginn ermunterte die Psychologin die Kinder all ihre Fragen zum Tod ihres Mitschülers zu stellen, die ihnen am Herzen lagen. Nach vielen Fragen zu den Umständen von Florians Tod und einem Gespräch darüber, wie unterschiedlich Menschen trauern können, stellte eine Schülerin die Frage, wo denn Florian jetzt sei. Alle Augen richteten sich plötzlich auf mich und der Klassenlehrer, der sichtlich erleichtert war, mich in dieser Situation dabei zu haben, sagte noch: „Das weiß sicher unsere Religionslehrerin.“ So gern ich in dieser Situation sofort eine tröstende Antwort aus dem christlichen Glauben gegeben hätte, entschied ich mich vorerst, ein philosophisches Gespräch einzuleiten und fragte zurück, ob man denn wissen könne, wo Florian jetzt sei. „Was kann ich wissen?“ und „Was darf ich hoffen?“ sind zwei der Grundfragen der Philosophie, auf die sich meine SchülerInnen dann einließen. Ein philosophisches Gespräch zu führen, erschien mir auch deshalb angebrachter, da in dieser Klasse SchülerInnen aus verschiedenen Kulturkreisen und somit mit verschiedenen Religionsbekenntnissen waren. Im Dialog, in dem ausschließlich rational argumentiert wurde, ging es unter anderem um folgende Fragen: Was heißt Sterben? Was geschieht dabei genau? Muss jeder Mensch sterben? Warum müssen wir sterben? Warum müssen schon Kinder sterben? Hört das Leben auf der Erde nie auf? Wo kommen wir hin, wenn wir tot sind? Was ist die Seele? Können wir wissen, was nach dem Tod kommt? Warum nicht? Die vorgebrachten Argumente, vor allem Beispiele aus der Natur, in denen der Tod Verwandlung und neues Leben mit sich bringt, reichten als Beweise für ein Weiterleben der Menschen nach dem Tod nicht aus. Die Klasse kam im Verlauf des Gesprächs zum Schluss, dass es letztlich eine große Überraschung sein wird, was nach dem Tod kommt und dass die an mich gerichtete Frage eine Glaubensfrage ist. Wie sie sich diese Überraschung vorstellen, wurde auch noch thematisiert. Dabei hatte die Vorstellung eines Buddhisten in der Klasse, Florian lebe nun irgendwo als Apfelbäumchen,

---

<sup>218</sup> Vgl. E. Zoller Morf, *Wie hast du's mit der Religion?*, S.11.

genauso ihren Platz wie die christliche Hoffnung auf ein Leben bei Gott. Der Vorschlag, für Florians Grab als Zeichen für die große Überraschung, die er nun erlebt, bunte Schmetterlinge zu basteln, fand bei allen Kindern großen Anklang.

So wichtig das Theologisieren mit Kindern ist, und so interessant es wäre, näher darauf einzugehen, möchte ich doch beim eigentlichen Thema meiner Arbeit, dem Philosophieren und interkulturellen Philosophieren mit Kindern, bleiben.

### 3.4 Die großen philosophischen Fragen und Themen im Religionsunterricht der Grundschule

Im folgenden möchte ich einige, immer wiederkehrende Fragen und Themen der Kinder aufzählen, zu denen im Religionsunterricht philosophiert und auch interkulturell philosophiert werden kann. Ich beziehe mich dabei auf eine Fragensammlung des Religionspädagogen Rainer Oberthür<sup>219</sup>, die auf diesbezüglichen Untersuchungen und Erfahrungen von Pädagogen beruht, wähle mir wichtig erscheinende Fragen aus und ergänze sie durch eigene Erfahrungen.

Alle Themen sind verankert im „Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Volksschulen“<sup>220</sup>, der, unter Wahrung seiner spezifischen Aufgaben, auch am allgemeinen Bildungsziel der österreichischen Schule und der Volksschule im besonderen, sowie an fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien Anteil hat.

Die Fragen der Kinder lassen sich in 6 Themenkreise gliedern:

#### 3.4.1 Fragen nach der eigenen Identität

Wer bin ich eigentlich?

Bin ich wirklich ich?

Wieso bin ich so, wie ich bin?

Warum lebe ich eigentlich?

Wo war ich vor meinem Leben?

Wenn meine Eltern sich nicht getroffen hätten, wäre ich dann auf der Welt?

Lebe ich wirklich oder ist alles nur ein Traum?

Wenn ich einen anderen Namen hätte, wäre ich dann ein anderer Mensch?

Gehört mein Körper zu mir? Ist er nur ein Teil von mir?

Gehören auch meine Gedanken, Gefühle und Erinnerungen zu mir?

Habe ich eine Seele?

Welchen Sinn hat mein Leben?

Wie sieht meine Zukunft aus? Warum können wir nicht in die Zukunft sehen?

---

219 Vgl. Oberthür, Rainer: *Kinder und die großen Fragen*. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München 1995, S.14-16.

220 Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung (Hrsg.): *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule*. Wien 1991.

### 3.4.2 Fragen nach den Geheimnissen des Unendlichen und Unvorstellbaren (Welt, Natur, Universum, Raum, Zeit)

Kommt man im All an ein Ende?

Gibt es im All eine Ordnung?

Warum gibt es die Erde?

Wie entstand die Welt?

Wer hat sie erschaffen?

Wie kann aus einem so kleinen Senfkorn eine Pflanze werden?

Was ist Zeit? Woher kommt sie? Wann ist sie entstanden?

Was ist kleiner als ein Atom?

Was ist die Stille?

### 3.4.3 Fragen zu den Problemen des Zusammenlebens

Welche Regeln brauchen wir für unser Zusammenleben?

Welche Rechte und Pflichten sollten für alle Menschen auf der Erde gelten?

Was ist gut und was ist böse?

Was ist mein Gewissen?

Warum sind Menschen so verschieden ? Ist das gut oder schlecht?

Warum gibt es Streit?

Warum gibt es Krieg?

Warum gibt es verschiedene Religionen?

Warum verstehen die Buben die Mädchen nicht?

Warum sind so viele gegen Ausländer?

Was ist ein Freund? Braucht jeder einen Freund? Kann ein Tier ein Freund sein?

### 3.4.4 Fragen nach Trauer, Krankheit, Leiden, Sterben und Tod

Warum muss ein Mensch krank sein?

Warum geht es manchen Menschen gut und anderen schlecht?

Warum müssen wir manchmal traurig sein?

Warum müssen wir Menschen sterben?

Wo kommen wir hin, wenn wir tot sind?

Was ist der Himmel?

Hört das Leben auf der Erde nie auf?

### 3.4.5 Die Frage nach der Entstehung der Sprache

Wie konnte man die Sprache erfinden, wenn man noch nicht sprechen konnte?

Warum haben manche Menschen eine andere Sprache als wir?

Warum gibt es eigentlich Wörter?

Woher kommen die Namen?

Bekommen die Gegenstände von uns die richtigen Namen?

### 3.4.6 Die Frage nach der Existenz und der Wirklichkeit Gottes

Gibt es überhaupt Gott?

Gibt es mehrere Götter?

Ist es vernünftig, an Gott zu glauben?

Warum kann man Gott nicht sehen? Wie sieht Gott aus?

Wo ist Gott?

Wo kommt Gott her?

Wie ist Gott?

Ich möchte nochmals betonen, dass auch religiöse Weltanschauungen zum Thema der Philosophie und interkulturellen Philosophie gehören, jedoch nur soweit, wie philosophisch und nicht theologisch argumentiert wird und beim interkulturellen Philosophieren meiner Meinung nach ausschließlich dann, wenn die religiösen Standpunkte in einer Weise der Offenheit und Achtung voreinander in den „Polylog“ eingebracht werden.

## 3.5 Methoden und Medien des Philosophierens mit Kindern

In diesem Kapitel möchte ich überblicksartig auf die verschiedenen Methoden und Medien des Philosophierens eingehen, wie sie die Kinderphilosophin Barbara Brüning besonders für den schulischen Bereich dargestellt hat. Einige Methoden und Medien veranschauliche ich auch durch Beispiele aus meiner religionspädagogischen Praxis.

### 3.5.1 Methoden

#### 3.5.1.1. Begriffsklärung

Die Bedeutung von Begriffen (wie z.B. Glück, Liebe, Gerechtigkeit) ist nicht für alle Menschen und auch nicht in allen Sprachen und Kulturen die gleiche. Begriffe haben keine starr festgelegten, unveränderlichen Inhalte, sondern sind kontextabhängig. So ist das Klären von Begriffen besonders auch beim interkulturellen Philosophieren wichtig. Durch die Begriffserläuterung wird diejenige Bedeutung eines Begriffs herausgearbeitet, die für das weitere philosophische Gespräch Sinn ergibt.<sup>221</sup>

Ein einfaches Verfahren auf der Suche nach wesentlichen Merkmalen eines Begriffs ist, nach **verwandten Begriffen** zu suchen. Diese werden anhand von Modellfällen (z.B. Beispiele von ähnlichen Situationen) genauer erklärt. Es gibt Merkmale, die ein Begriff unbedingt haben muss,

---

221 Vgl. Brüning, Barbara: *Philosophieren in der Grundschule*. Grundlagen. Methoden. Anregungen. Berlin 2001, S.19f.

damit das Wesen des Dings, das er bezeichnet, auch erkannt werden kann. Verwandte Begriffe, die das Glück näher charakterisieren, sind z.B. Begriffe wie Wunscherfüllung, Wohlbefinden oder der erfüllte Augenblick. Es gibt verschiedenste Methoden solche Modellfälle zu erarbeiten.<sup>222</sup>

Zum Beispiel gibt es eine Reihe von **Spiele**n, um die Fähigkeit zu trainieren, erklären zu können, wie man ein Wort versteht. In einem Ratespiel können die Kinder, z.B. anhand von Fragen zu einem Begriff, versuchen, diesen zu erraten.<sup>223</sup>

Auch **Wortfelduntersuchungen** dienen der Reflexion. Die Kinder suchen bei dieser Methode selbständig nach Begriffen, die sie spontan zu einem Begriff assoziieren. Zum Begriff Glück könnte ihnen beispielsweise „Freude empfinden“, „sich wohl fühlen“ oder „Freunde haben“ einfallen. Im gemeinsamen Gespräch wird dann reflektiert, welche Begriffe des Wortfeldes miteinander verwandt sind und als Modellfälle dienen können und welche nicht dazu passen.<sup>224</sup>

Bei der Methode der „**Wörtersonne**“ werden rings um einen zentralen Begriff an den Strahlen, die von diesem ausgehen, die untergeordneten Begriffe und Assoziationen festgehalten.

An der Spitze einer **Begriffspyramide** steht z.B. der Begriff Glück. Beispiele und Konkretionen, die unter den Oberbegriff fallen, werden dann je nach Wichtigkeit für die Bedeutung des Begriffs in die Pyramide eingefügt. Die wichtigen stehen dabei ganz oben, die weniger wichtigen weiter unten.<sup>225</sup>

Mit Hilfe einer **deduktiven Leiter** kann zur Veranschaulichung eines abstrakten Begriffs schrittweise von diesem zu einem konkreten Beispiel übergegangen werden. Dazu ein Beispiel:

- 1.Stufe: abstrakter Begriff, Behauptung, Hypothese: Glück
- 2.Stufe: Konkretion: Menschen können glücklich sein
- 3.Stufe: Beispiel: Ich war auch schon einmal glücklich
- 4.Stufe: Ein Detail des Beispiels: Als Mama mit mir in den Zoo gegangen ist<sup>226</sup>

Durch das **Bilden von Sätzen** wird der zu erklärende Begriff in einen Zusammenhang gestellt und in verschiedenen Kontexten erprobt: „Glück ist..., wenn ich mit Mama in den Zoo gehe.“; „Glück ist..., wenn ich Freunde habe.“ usw.<sup>227</sup>

Besonders klar wird ein Begriff oft erst, wenn man einen Gegenbegriff anführen kann. Der **Gegenbegriff** von „Glück“ wäre dann „Unglück“, aber auch „Leid“ oder „Unzufriedenheit“.<sup>228</sup>

### 3.5.1.2 Argumentieren

Eine andere wichtige Methode des Philosophierens ist das Begründen von Meinungen. Jede vorgebrachte Meinung soll durch mindestens einen Grund schlüssig bewiesen werden.

Unterschieden werden können empirische von nichtempirischen Gründen. Auch Begründungen können in Frage gestellt werden und müssen dann ihrerseits überprüft werden.<sup>229</sup>

### 3.5.1.3 Das sokratische Gespräch

Im sokratischen Gespräch wird immer ein philosophisches Thema diskutiert. Die Methode stammt

---

222 Vgl. B. Brüning, Philosophieren in der Grundschule, S.20f.

223 Ebd., S.39.

224 Ebd., S.21.

225 Ebd., S.21f.

226 Ebd., S.22.

227 Ebd., S.23.

228 Ebd.

229 Ebd., S.25-27.

von dem griechischen Philosophen Sokrates, der auf dem Marktplatz von Athen mit jedermann über philosophische Fragen philosophiert hat. Er analysierte mit ihnen die Bedeutung von Begriffen und achtete auf die Begründung der vorgebrachten Argumente. Durch seine Art des Nachfragens hat er Geburtshilfe für deren eigene Ideen geleistet. Deshalb wird seine Methode auch „Mäeutik“ (Hebammenkunst) genannt.

Die Aufgaben von PädagogInnen in sokratischen Gesprächen mit Kindern sind folgende:

- Die Lenkung des Gesprächs (Zusammenführen der verschiedenen Beiträge der Kinder)
- gezieltes Nachfragen während des Gesprächs (Begriffserklärungen, Begründungen)
- Zusammenfassen verschiedener Positionen
- Rückführung des Denkprozesses auf die ursprüngliche Fragestellung, falls zu große Themensprünge auftreten
- Koordinierung der verschiedenen Denk- und Gesprächsstile der Kinder (alle sollen zu Wort kommen können)
- Die Einhaltung der vereinbarten Gesprächsregeln überwachen (alle ausreden lassen, Achtung und Respekt vor den Meinungen anderer usw.)
- Zusammenfassung der Ergebnisse am Ende des Gesprächs<sup>230</sup>

#### 3.5.1.4 Gedankenexperimente

Teil des Philosophierens ist auch das kreative Nachdenken. Durch Anregungen wie z.B. „Was wäre, wenn...das alle täten?“, werden Kinder angeregt, eigene Sichtweisen von philosophischen Fragen in Gedanken durchzuspielen und zu formulieren. Dies kann auch in Form einer Gedankenkette geschehen. Jeder muss der Reihe nach einen Satz sagen. Die Kinder müssen dabei genau zuhören, da kein Gedanke wiederholt werden darf und die Kette nicht abreißen soll. Viele Gedankenexperimente haben auch die Form von Rätseln, für die es (bislang noch) keine Lösungen gibt. Eine weitere Variante ist die des „fremden Blicks“. Dabei werden der Mensch und seine Lebensgewohnheiten durch ein nichtmenschliches Wesen oder einen Außerirdischen beobachtet. Bisher selbstverständliche Sichtweisen können so in einem neuen Licht gesehen werden.<sup>231</sup>

#### 3.5.1.5 Texterschließung und kreatives Schreiben

Frühestens ab der 3. Klasse kann anhand von Texten über fundamentale Fragen des Lebens nachgedacht werden. Die Kinder können anhand von Leitfragen arbeiten, Schlüsselbegriffe suchen, oder den Inhalt von Texten wiedergeben.<sup>232</sup>

Manche Kinder lieben das kreative Schreiben. Sie können dabei zu einem Thema oder zu vorgegebenen Begriffen frei assoziieren. Eine beliebte Methode ist es auch, zu philosophischen Begriffen weitere sinnergänzende Begriffe mit den einzelnen Buchstaben des ersten Begriffs zu finden: Dazu ein Beispiel aus meiner Praxis zum Begriff Freundschaft:

**F**este feiern, **R**ücksicht nehmen, **E**hrlich sein, **U**nzertrennlich sein, **N**ebeneinander sitzen, aneinander **D**enken, **S**treiten, miteinander **C**hatten, einander **H**elfen, **A**usflüge machen,

---

230 Ebd., S.27-32.

231 Ebd., S.33f.

232 Vgl. Brüning, Barbara: *Philosophieren in der Sekundarstufe*. Methoden und Medien. Weinheim, Basel, Beltz 2003, S.82-89.

## Fußballspielen, gemeinsam Träumen.

Eine weitere Methode des kreativen philosophischen Schreibens sind selbstverfasste Kurzgedichte, die, da sie aus exakt 11 Wörtern bestehen, auch „Elfchen“ genannt werden. In kurzer, knapper, oft auch poetischer Form bringen sie philosophische Gedanken zum Ausdruck.<sup>233</sup>

Ein Schüler von mir schrieb:

1 Wort auf der 1. Zeile:	Glück
2 Wörter auf der 2. Zeile:	ist lieben
3 Wörter auf der 3. Zeile:	und geliebt werden
4 Wörter auf der 4. Zeile	von Mama und Papa
und 1 Wort zum Abschluss:	immer

### 3.5.2 Medien

#### 3.5.2.1 Verbale Medien

Philosophische Themen finden sich nicht nur in Kinderfragen sondern auch in Kinderbüchern, Geschichten, Märchen und Fabeln, die ein guter Impuls für das eigene Nachdenken sein können. **Märchen** faszinieren Kinder durch Fantastisches, Unerklärliches und Metaphysisches. Die philosophischen Fragen werden nur angedeutet, den Kindern bleibt so viel Raum für ihr eigenes Nachdenken. Durch das Erklären von Begriffen und Symbolen wird das Argumentieren gefördert. Märchen handeln oft von Grenzsituationen des menschlichen Daseins (Tod, Schuld etc.), durch die Menschen in ihrem physischen und psychischen Dasein erschüttert werden. So regen Märchen Kinder an, über ihr Dasein nachzudenken.<sup>234</sup>

In ihrem Buch „Anschaulich philosophieren“ gibt Barbara Brüning dafür viele praktische Beispiele. Sie verweist auch auf die lebendige Tradition des Märchenerzählens in östlichen Kulturkreisen. Als Beispiel nennt sie die Rahmenerzählung aus „Tausendundeiner Nacht“.<sup>235</sup> Märchen aus verschiedenen Kulturkreisen sind überdies ein guter Ausgangspunkt für das interkulturelle Philosophieren mit Kindern.

Im eben genannten Buch von Barbara Brüning befinden sich auch Beispiele zum Philosophieren mit **Fabeln**. Diese haben meist einen moralischen Kern, der sie für das Philosophieren interessant macht. Der Rückgriff auf Tierfiguren ermöglicht eine Distanz zu den eigenen Erfahrungen und kann so die Auseinandersetzung mit dem Thema erleichtern.<sup>236</sup>

Unter der großen Fülle an Kinderbüchern eignet sich das Buch „Momo“ von Michael Ende z.B. hervorragend zum Philosophieren zum Thema „Zeit“. Auch die Verfilmung des Buches kann ein Einstieg in das philosophische Gespräch sein.

Ebenso können **Dilemma- bzw. Konfliktgeschichten** eine Diskussionsgrundlage bilden. Die Kinder lernen dabei, Begründungen für oder gegen Handlungsmöglichkeiten zu nennen und werden so in ihrer moralischen Urteilsfähigkeit gefördert.

---

233 Ebd., S. 90-99.

234 Vgl. B. Brüning, Philosophieren in der Grundschule, S.35f.

235 Vgl. B. Brüning, Philosophieren in der Sekundarstufe, S.117-122.

236 Vgl. B. Brüning, Philosophieren in der Grundschule, S.36f.

### 3.5.2.2 Visuelle Medien

In ihrem Buch „Anschaulich philosophieren“ gibt Barbara Brüning auch viele Hinweise zum Philosophieren mit **Bildern, Bildergeschichten, Fotos, Gemälden und Filmen**.

Bilder veranschaulichen eine Geschichte oder ein Problem und können unmittelbar zu Fragestellungen anregen. Die Kinder können zu Bildern Gedanken assoziieren, versuchen die philosophische Relevanz zu ergründen und sie werden dadurch selbst zum Zeichnen angeregt.<sup>237</sup>

Die Bilder in den Religionsbüchern für den katholischen Religionsunterricht bieten dafür eine gute Hilfestellung.

Kleinere Kinder sind besonders durch **Bilderbücher** für philosophische Fragen zu sensibilisieren.

Eine gute didaktische Einführung in das Philosophieren mit Bilderbüchern finden

ReligionspädagogInnen in Hans- Bernhard Petermanns Buch „Kann ein Hering ertrinken?“, in dem er anhand zahlreicher bekannter Bilderbücher vielfältige Zugänge zum Philosophieren vorstellt. Er zeigt „wie Bilderbücher Urfragen großer und kleiner Menschen berühren, z.B. nach 'Wirklichkeit', 'Moral', 'Freiheit', 'Liebe', oder 'Sterben und Tod'.“<sup>238</sup>

### 3.5.2.3 Rollenspiele

Ein sehr beliebtes Medium in der Grundschule sind Spiele. Neben einer großen Fülle an Sprach- und Argumentationsspielen, die den bewussten Umgang mit Begriffen schulen und die Bereitschaft wecken, gute Gründe für Meinungen anzugeben, haben Rollenspiele eine große Bedeutung. In Rollenspielen, die sich auch schon für jüngere Kinder eignen, haben die Kinder die Möglichkeit, andere als nur die eigene Perspektive einzunehmen. Neben der Fähigkeit inhaltliche Probleme zu gestalten, entwickelt sich auch die Fähigkeit, Spielregeln zu akzeptieren.<sup>239</sup>

Philosophische Themen können **pantomimisch** dargestellt werden. Dabei geht es darum, wesentliche Eigenschaften eines Problems durch Bewegung darzustellen. Bei den Zuschauern wird die Fähigkeit zur Beobachtung geschärft. Auch bei **verbalen Rollenspielen** geht es darum, das Wesentliche einer Sache herauszustellen, in verschiedene Rollen schlüpfen zu können und spielerisch-distanziert ein adäquates Gesprächsverhalten zu üben. Das spontane, **soziale Rollenspiel** ist für Barbara Brüning eines der wichtigsten Medien des Philosophierens. Es regt die Phantasie der Kinder an, die sich Handlung und Text ihrer Rolle selbst überlegen und auf die anderen Kinder abstimmen müssen. Das soziale Rollenspiel fördert auch den Austausch von Positionen. Das reflexive Element liegt dabei in der Veränderung der Rolle falls es die Spielbedingungen erfordern. Ausgangspunkt für soziale Rollenspiele können auch Dilemma- und Konfliktgeschichten sein. Im Anschluss können Rollenspiele im gemeinsamen Gespräch noch reflektiert werden.<sup>240</sup>

Im letzten Kapitel meiner Arbeit möchte ich von einem geplanten Projekt interkulturellen Philosophierens mit zwei meiner Klassen an der Volksschule Maxglan II in Salzburg berichten.

---

237 Ebd., S.37f.

238 Petermann, Hans-Bernhard: *Kann ein Hering ertrinken?* Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim, Basel 2007, S.2.

239 Vgl. B. Brüning, *Philosophieren in der Grundschule*, S.38.

240 Ebd., S.42-44.

### 3.6 „Die Brücke – Il Ponte“: Ein fächerübergreifendes Klassenprojekt interkulturellen Philosophierens an der Volksschule Maxglan II

Im Jänner 2010 werden die 3a und die 4c Klasse der Volksschule Maxglan II das deutsch-italienische Theaterstück „Die Brücke – Il Ponte“ im Toihaus Theater in Salzburg besuchen. Dieses Theaterstück wurde vom Toihaus gemeinsam mit dem Ensemble La Baracca des Teatro Testoni Ragazzi in Bologna entwickelt. Das Thema ist, wie der Name des Stücks schon verrät, die Brücke – il Ponte.

Es handelt nicht nur von kleinen und großen Brücken, auf denen wir über Straßen und Flüsse gehen, sondern auch von den unsichtbaren, die wir selber bauen, den Brücken zu anderen Menschen. Gespielt wird das Stück von Mitgliedern beider Ensembles. Dabei werden sich italienischer und deutscher Wortklang mit Spiel, Tanz und Gesang zu einem bunten Reigen verbinden.<sup>241</sup>

Wie bei vielen anderen Produktionen des Toihaus Theaters gibt es auch bei diesem Stück im Anschluss die Möglichkeit eines kreativen Austausches in verschiedensten Projekten. In Absprache mit den jeweiligen Klassenlehrerinnen haben wir uns für das angebotene Philosophieprojekt entschieden. Wir sehen darin für unsere multikulturell zusammengesetzten Klassen eine gute Möglichkeit des interkulturellen Lernens.

Nach dem Theaterbesuch wird eine Kinderphilosophin der Universität München im Zeitraum von einigen Wochen mit jeder Klasse fünfmal sokratische Gespräche zu sich aus der Theateraufführung ergebenden Fragestellungen führen. Das Ziel dieses aus Mitteln der Europäischen Kommission geförderten Projekts ist es, mittels Theater das kulturelle Bewusstsein und den interkulturellen Dialog zu fördern. Wir Lehrerinnen erhoffen uns, dass auch unsere SchülerInnen beim gemeinsamen Philosophieren miteinander und voneinander lernen und so Brücken zueinander bauen werden.

---

241 Vgl. <http://www.toihaus.at/index.php?id=476> (6.12.2009)

## 4. Resümee

Ich bin mir dessen bewusst, dass meine Masterthesis nur eine kurze Einführung in das Philosophieren und interkulturelle Philosophieren mit Kindern sein kann. Persönlich wird mich die Thematik in meiner Tätigkeit als Religionspädagogin sicher nicht mehr loslassen.

Ich habe in meiner Arbeit nicht nur die Förderung der rationalen, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten der Kinder durch das Philosophieren aufgezeigt, sondern auch die große gesellschaftspolitische Relevanz der Kinderphilosophie dargelegt. Es ist eindeutig belegt, dass das Philosophieren und insbesondere das interkulturelle Philosophieren mit Kindern zu mehr Offenheit, Achtung und Respekt in unserer heutigen multikulturellen Gesellschaft beitragen kann. Die Wichtigkeit besonders auch des interkulturellen Philosophierens kann in unserer sich globalisierenden Gesellschaft nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Ich sehe es als großes Privileg des Religionsunterrichts, aufgrund des fehlenden Leistungsdrucks und der großen Freiräume, die der Lehrplan den ReligionspädagogInnen bietet, Zeit zu haben, mit den SchülerInnen in Ruhe zu philosophieren. Damit einher geht jedoch die große Verantwortung, die wir gegenüber den Kindern und ihren Fragen haben. Je mehr ich mich mit dem Thema auseinandergesetzt habe, umso mehr wurde mir auch der hohe Anspruch an uns PädagogInnen bewusst. So ist es notwendig, bereits in der Ausbildung angehende ReligionspädagogInnen in das Philosophieren mit Kindern entsprechend einzuführen und auch das Weiterbildungsangebot auszubauen. Philosophieren kann man jedoch nur zum Teil in Seminaren und durch das Studium der Fachliteratur erlernen. Philosophieren ist eine Tätigkeit. „To do Philosophy“ ist der beste Weg, um eigene Erfahrungen zu sammeln. Auf diesen Weg sollten sich alle, denen Kinder anvertraut sind, begeben.



## 5. Bibliographie

- Anzenbacher, Arno: *Einführung in die Philosophie*. Wien 1981.
- Brüning, Barbara: *Philosophieren in der Grundschule*. Grundlagen. Methoden. Anregungen. Berlin 2001.
- Brüning, Barbara: *Philosophieren in der Sekundarstufe*. Methoden und Medien. Weinheim, Basel, Berlin 2003.
- Camhy, Daniela: *Philosophieren mit Kindern*. In: Freude am Glauben 3. Handbuch zum Religionsbuch VS 3 „MIT DIR AUF DEM WEG“. Linz 2000, S.21-26.
- Camhy, Daniela: *Philosophieren mit Kindern*. In: Frank, Werner (Hrsg.): *Schulfach Religion*. Fächerübergreifen I. Impulse für den Religionsunterricht aus den Fächern Deutsch, Bildnerische Erziehung, Musikerziehung und Philosophie. Jahrgang 14. Nr. 3-4. Wien 1995, S.161-187.
- Camhy, Daniela: *Kinderphilosophie und Demokratie*. In: Philosophie in Österreich. Vorträge des IV. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie: Graz, 28.Februar-2.März. Wien 1996, S.373-377.
- Camhy, Daniela: *Philosophie und die verlorene Dimension der Bildung*. In: Camhy, Daniela (Hrsg.): *Das philosophische Denken von Kindern*. Kongressband des 5. Internationalen Kongresses für Kinderphilosophie. Graz 1992. Sankt Augustin 1994, S.25-29.
- Camhy, Daniela: *Developing Intercultural Dialogue through Philosophical Inquiry*. In: Camhy, Daniela (Hrsg.): *Dialogue- Culture- Philosophy. Philosophizing with Children in Transcultural Environments*. Kongressband des Internationalen Kongresses für Kinderphilosophie. Sankt Augustin 2009.
- Freese, Hans-Ludwig: *Kinder sind Philosophen*. Weinheim, Berlin 1989.
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung*. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main 1983.
- Gräb, Wilhelm: *Clifford Geertz: Religion dicht beschreiben*. In: Drehsen, Volker u.a. (Hrsg.): *Kompendium Religionstheorie*. Göttingen 2005, S.204-215.
- Herczeg, Petra: *Interkulturelle Kommunikation mit Migrantenkindern: Strategien und Modelle zur Schaffung von mehrsprachigen diskursiven Räumen für Kinder und Jugendliche*. In: Camhy, Daniela (Hrsg.): *Dialogue- Culture- Philosophy. Philosophizing with Children in Transcultural Environments*. Kongressband des Internationalen Kongresses für Kinderphilosophie. Sankt Augustin 2009.
- Horster, Detlef: *„Philosophieren mit Kindern“ und Ich-Entwicklung*. In: Martens, Ekkehard u. Schreier, Helmut: *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg 1994, S.76-85.
- Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung (Hrsg.): *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule*. Wien 1991.
- Lahmer, Karl: *Kernbereiche der Philosophie*. Wien 2002.
- Martens, Ekkehard: *Sich im Denken orientieren*. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern. Hannover 1990.
- Martens, Ekkehard: *Philosophieren mit Kindern als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-*

- Unterrichts. In: Martens, Ekkehard u. Schreier, Helmut: Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I. Heinsberg 1994, S.8-24.
- Oberthür, Rainer: *Kinder und die großen Fragen*. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München 1995.
  - Petermann, Hans-Bernhard: *Kann ein Hering ertrinken?* Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim, Basel 2007.
  - Philosophie. In: *Der Neue Herder*. (2. Band, 9.Aufl.). Freiburg in Breisgau 1949.
  - Schreier, Robert J.: *Abschied vom Gott der Europäer*. Zur Entwicklung regionaler Theologien. Salzburg 1992.
  - Schwarz, Elisabeth: *Philosophieren- hat das was mit Religion zu tun?* In: Welt des Kindes. Fachzeitschrift für Kindertageseinrichtungen. 6. (2007). S.19-21.
  - Wimmer, Franz Martin: *Interkulturelle Philosophie*. Eine Einführung. Wien 2004.
  - Yousefi, Hamid Reza u. Mall, Ram Adhar: *Grundpositionen der interkulturellen Philosophie*(Interkulturelle Bibliothek). Traugott Bautz 2005.
  - Zeilinger, Traude: *Philosophieren mit Kindern*. In: Jäggle, Martin u.a. (Hrsg.): Du magst mich. Religion 1. Das Handbuch. St. Pölten 1994, S.101f.
  - Zoller Morf, Eva: *Wie hast du's mit der Religion?* Über religiöse Fragen nachdenken und philosophieren. In: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde. 3. (2005).

#### Internetquellen

- <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/institut.html> (6.6.2009)
- [http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/kiyo/AA11618554/AA11618554\\_56\\_1.pdf](http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/kiyo/AA11618554/AA11618554_56_1.pdf) (12.6.2009)
- [http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/eu\\_project.html](http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/eu_project.html) (19.6.2009)
- [http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/v\\_project.html](http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/german/v_project.html) (19.6.2009)
- <http://www.viel-falter.org/start.asp?ID=5&b=1> (19.6.2009)
- <http://www.polylog.net/> (18.7.09)
- <http://users.skynet.be/philoenfants/downloads/Microsoft%20Word%20-%20La%20Philosophie%20pour%20Enfants%20en%20Autriche.pdf> (2.8.2009)
- <http://www.sabisa.de/sabisa/index.php?rueckblick> (7.8.2009)
- [http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog\\_01.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml) (7.8.2009)
- <http://othes.univie.ac.at/3665/> (12.8.2009)
- <http://www.toihaus.at/index.php?id=476> (6.12.2009)