

**SAPERE AUDE!**  
ÜBERLEGUNGEN ZUM PHILOSOPHIEREN MIT KINDERN

Klaus Zierer  
Department of Pedagogy,  
University of Munich, Deutschland

**Sapere Aude!**

Thoughts about Philosophy for Children

Abstract:

Philosophy for Children is in vogue--in Germany, in Europe, in nearly the whole world. Closer consideration reveals that Philosophy for Children is not always used as a clear and distinct didactical-methodological term. Sometimes it seems like a fashion word, used frequently but never quite clearly. In spite of its long history, a scientific foundation is missing. The risks that might result from these circumstances could be, not just wastefulness, but the destruction of a pioneering and lasting pedagogical idea. This article aims to contribute to P4C's didactical-methodological foundation, to principles which can be said to underlie the multiple approaches to the idea without undermining any of them.

Keywords: Philosophy for children; Didactical-methodological foundation; Principles of philosophy for children; Happiness

**Sapere aude!**

Pensamentos acerca da Filosofia com Crianças

Resumo:

A Filosofia com Crianças está em voga - na Alemanha, na Europa, em quase todo o mundo. Uma análise mais atenta revela que a expressão Filosofia com Crianças nem sempre é usada como um termo didático-metodológico claro e distinto. Por vezes parece ser uma palavra da moda, usada com frequência, mas nunca com muita clareza. Apesar de sua longa história, falta à Filosofia para Crianças uma fundamentação científica. Os riscos que podem resultar de essas circunstâncias poderiam ser, não apenas o desperdício, mas a destruição de uma idéia pedagógica pioneira e duradoura. Este artigo visa contribuir para a fundamentação didático-metodológica do P4C, com princípios que podem ser ditos subjacentes às múltiplas abordagens da idéia, sem comprometer qualquer um deles.

Palavras-chave: Filosofia com crianças; Fundamentação didático-metodológica; Princípios da Filosofia para Crianças; Felicidade

## **Sapere aude!**

### Pensamientos en torno a la Filosofía con Niños

#### Resumen:

La Filosofía con Niños está de moda - en Alemania, en Europa, en casi todo el mundo. Un examen más detallado revela que la expresión Filosofía con Niños no siempre se usa como un término didáctico- metodológico claro y distinto. A veces parece una palabra de moda, que se utiliza con frecuencia, pero nunca claramente.

A pesar de su larga historia, la Filosofía con Niños carece de una fundamentación científica. Los riesgos que pueden derivarse de estas circunstancias podrían ser no sólo el derroche sino la destrucción de una idea pedagógica pionera y perdurable. Este artículo pretende contribuir a la fundamentación didáctico-metodológica del P4C, con los principios que subyacen a los múltiples enfoques de la idea, sin comprometer a ninguno de ellos.

Palabras clave: Filosofía con Niños; Fundamentación didáctico-metodológica; Principios de la Filosofía con Niños, Felicidad



**SAPERE AUDE!**  
ÜBERLEGUNGEN ZUM PHILOSOPHIEREN MIT KINDERN

Klaus Zierer

Das Philosophieren mit Kindern ist derzeit im Gespräch – in Deutschland, in Europa, in nahezu allen Ländern der Welt. Bei näherer Betrachtung könnte jedoch der Eindruck entstehen, dass damit weniger ein klar umgrenzter und auch umgrenzbarer didaktisch-methodischer Begriff gemeint ist als vielmehr ein pädagogisches Modewort: Es ist in aller Munde, aber was darunter verstanden wird, kann keiner genau und allgemeingültig definieren. Die Gefahren, die mit diesem übermäßigen und zum Teil unreflektierten Gebrauch verbunden sind, liegen auf der Hand und werden von Ekkehard Martens folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

„Woran es jedoch mangelt, ist eine breit angelegte und gründliche philosophische Fundierung, die einem inflationären, für die Kinder schädlichen, weil vernebelnden Herumphilosophieren entgegenwirken könnte.“ (Martens, 1999, S. 7)

Der vorliegende Aufsatz setzt sich das Ziel, einen Beitrag zu dieser Fundierung zu leisten, die auch heute noch nicht, trotz einer mittlerweile langen Geschichte, vollends abgeschlossen und vor allem in didaktisch-methodischer Hinsicht ergänzungsbedürftig ist. Es sollen also Erkenntnisse gesammelt und gebündelt und als Grundsätze des Philosophierens mit Kindern formuliert werden – Grundsätze deshalb, weil die Auffassung vertreten wird, dass es, so verschieden die Ansätze zum Philosophieren mit Kindern auch sein mögen (vgl. Martens, 1999, S. 26), Gemeinsamkeiten gibt und diese dort nicht fehlen oder verletzt werden dürfen, wo von Philosophieren mit Kindern die Rede ist.

Mit dieser thematischen Festlegung ist auch die Methode vorgezeichnet, die den folgenden Überlegungen zugrunde liegt: Es versteht sich beinahe von

selbst, dass ein deduktives Vorgehen unzureichend wäre. Denn pädagogische Grundsätze können nur da solche sein, wo sie aus der Erfahrung gewonnen und durch jene bestätigt wurden. Folglich muss ein induktiver Weg gegangen werden, in dem die Praxis die Richtung vorgibt und mit ihrer Hilfe theoretische Handlungsanweisungen gewonnen werden, die dann wiederum die Praxis verbessern sollen (vgl. auch Martens, 1999, S. 15 und 25). Der hermeneutische Zirkel ist somit das entscheidende Werkzeug und ständiger Begleiter.

Allerdings liegt es auf der Hand, dass es im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes nicht möglich ist, die zugrunde liegenden praktischen Berichte alle einzeln anzuführen und einzubinden. Vielmehr muss es an dieser Stelle ausreichen, auf die einschlägige Literatur hinzuweisen (vgl. unter anderem Martens, 1999; Martens / Schreier, 1994; Zoller-Morf, 1998; Pfeiffer, 2002 sowie verschiedene Artikel in der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik) und lediglich ein Unterrichtsbeispiel exemplarisch herauszugreifen. Dieses dient als Ausgangspunkt für theoretische Verstehensprozesse.

Demzufolge wird in einem ersten Punkt die Planungsskizze einer Unterrichtseinheit zum Themenkomplex „Glück“ vorgestellt,<sup>1</sup> die, obwohl sie mehrmals in ersten und zweiten Grundschulklassen gehalten wurde, nicht den Anspruch erhebt, eine „perfekte“ und „ideale“ Stunde zum Philosophieren mit Kindern zu sein. Vielmehr soll sie als Reflexionsinstrument für anschließende theoretische Überlegungen dienen. Wegen didaktischer Ansichten wird dieser Punkt in eine Sachanalyse, eine Zielanalyse und eine methodische Schrittfolge unterteilt.

Darauf aufbauend wird ein kurzer Erfahrungsbericht zur Unterrichtseinheit gegeben, der zugleich dokumentieren und reflektieren soll, um daraus Grundsätze des Philosophierens mit Kindern ableiten und

---

<sup>1</sup> Besonderer Dank gilt an dieser Stelle Frau Dr. Renate Schäfer-Pietig, die wesentlichen Anteil an der Erarbeitung der Unterrichtsstunde hatte.



formulieren zu können. Den Abschluss bildet schließlich ein Ausblick, der vom Wahlspruch der Aufklärung „Sapere Aude!“ inspiriert sein soll.

## 2

*Planungsskizze der Unterrichtseinheit*

Zunächst zum Thema der Stunde: In nahezu jedem Lehrplan für die Primarstufe findet sich das Lernziel „Umgang mit Gefühlen“. So heißt es zum Beispiel im Lehrplan für die Grundschulen in Bayern im Fachprofil Ethik:

„Die Schüler sollen lernen, mit ihren eigenen Gefühlen und Bedürfnissen umzugehen, um so auch gegenüber mögliche Gefährdungen, z.B. Suchtgefahren, gestärkt zu sein. Sie sollen erfahren, dass man Gefühle nicht unterdrücken muss, gleichzeitig aber erkennen, dass Gefühlsäußerungen auch verletzen können. Sie sollen ein Gespür dafür bekommen, wie man Gefühle bei anderen erkennen kann und wie man durch das Zeigen von Gefühlen sich und anderen auch helfen kann.“ (Lehrplan, 2000, S. 75)

Zur Bearbeitung im Unterricht steht eine breite Auswahl an unterschiedlichen Gefühlen zur Verfügung. Eines aber scheint sich in besonderer Art und Weise von anderen abzuheben: Glück. Hartmut von Hentig bemerkt:

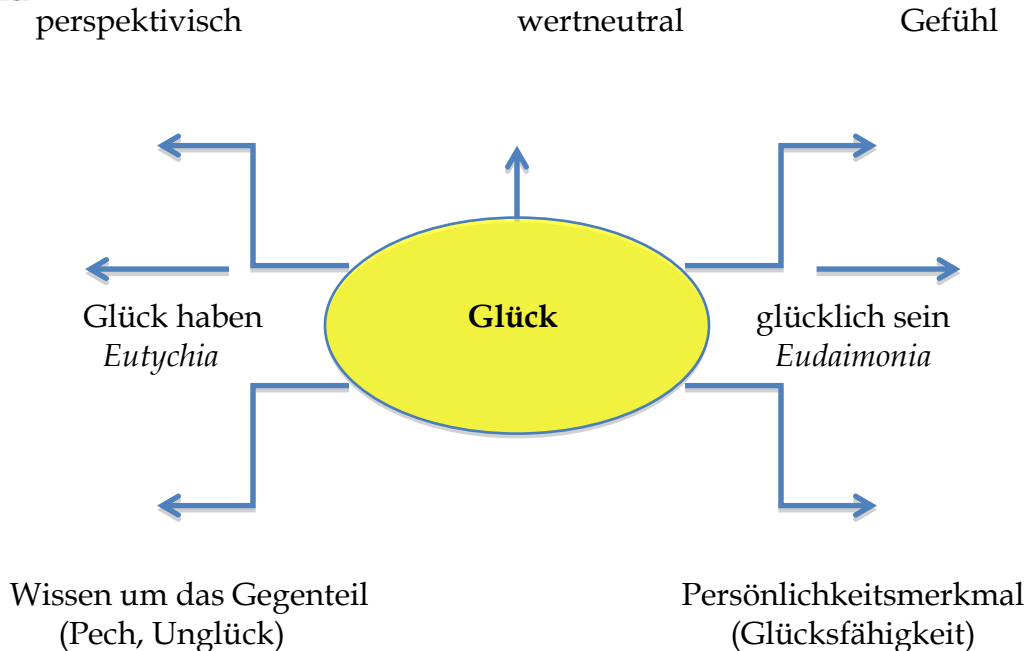
„Glück‘ ist ein Märchenwort, unmodern und ungenau, kühn und kitschig – und klassisch. Als Kriterium für was auch immer scheint es denkbar ungeeignet. Der gemeinte Sachverhalt aber ist einfach: Wo keine Freude ist, ist auch keine Bildung, und Freude ist der alltägliche Abglanz des Glücks.“ (Hentig, 1996, S. 78)

Glück und Bildung stehen demzufolge in einem engen Verhältnis zueinander und die Anbahnung von Glücksfähigkeit kann als ein übergeordnetes Erziehungsziel gesehen werden.

Wie jeder Unterricht, der diesen Namen wirklich verdient, bedarf auch das Philosophieren mit Kindern einer Sachanalyse. Hinsichtlich des

Gegenstandes „Glück“ lässt sich im Wesentlichen folgendes sagen (vgl. Schmidt, 253f.):

Nach Auffassung von Aristoteles muss zwischen *Eutychia*, der Gunst der Umstände und des Schicksals, und *Eudaimonia*, dem Empfinden dieser Gunst, dem Glücksgefühl, unterschieden werden. Diese Differenzierung zwischen – vereinfacht ausgedrückt – „Glück haben“ und „glücklich sein“ ist bis heute einer der zentralen Problemkomplexe bei der Erhellung des Glücksbegriffs und sollte daher auch in die vorzustellenden Unterrichtsversuche einfließen. Dabei hängt das Glücksempfinden nicht von der besonderen Gunst der Umstände oder den erreichten Glücksgütern ab, sondern von der individuellen Glücksfähigkeit, also von einem Persönlichkeitsmerkmal. Glück ist demnach ethisch-moralisch ohne Belang und auf den ersten Blick eine Frage besonderer persönlicher Gefühle, die die Kenntnis des gegenteiligen Empfindens, hier Unglück bzw. Pech, voraussetzen. So verstanden erlaubt Glück ein Nebeneinander unterschiedlicher Glücksvorstellungen, da es kein „richtig“ oder „falsch“ gibt – was für den einen Glück bedeutet, muss für den anderen noch lange kein Glück sein. Im Alltag geschieht es jedoch allzu oft, dass die eigene Glücksvorstellung zum Maßstab für alle anderen genommen wird. Aus diesem Grund bietet es sich an, dass das Philosophieren über Glück über die individuelle Glücksvorstellungen hinausgeht, die perspektivische Sicht Anderer beachtet und ethisch-moralische Fragen der Toleranz gegenüber Andersdenkender anspricht. Nachstehendes Themenfeld lässt sich daraus zusammenstellen:



Genauso unabdingbar, wie eine Sachanalyse für jeden Unterricht und somit für das Philosophieren mit Kindern ist, erscheint eine klare Zielsetzung. Grundsätzlich können beim Philosophieren mit Kindern in Anlehnung an Ekkehard Martens drei Zielbereiche differenziert werden:

Erstens das Dialog-Handeln. Damit ist gemeint, dass Kinder beim Philosophieren sprachliche Handlungen durchführen müssen und somit grundlegende Gesprächsstrukturen wie zum Beispiel Begründen, Nachfragen, Zweifeln, Schlüsse ziehen, Prüfen, Unterscheiden, Bestreiten und Zustimmung erlernen (vgl. Martens, 1999, S. 27 und 80f.).

Zweitens die Begriffs-Bildung. Dabei geht es im Wesentlichen um die Übung im Umgang mit unterschiedlichen und veränderlichen Begriffen, um Reflexions- und Kritikfähigkeit gegenüber der Sprache. (vgl. Martens, 1999, S. 27 und 111)

Und drittens das Sich-Wundern, bei dem es „in erster Linie auf die Förderung persönlicher Qualitäten wie Phantasie und Vorstellungskraft oder einfach auf eine lustvolle Tätigkeit [ankommt].“ (Martens, 1999, S. 143)

In dem Unterrichtsversuch „Philosophieren über Aspekte des Glücks“ werden innerhalb des pädagogischen Rahmens, den der Lehrplan aufspannt, alle drei Aspekte ein Stück weit zu erreichen versucht, so dass vor dem Hintergrund der oben durchgeführten Sachanalyse die folgenden konkreten Ziele angestrebt werden:

- größere Klarheit über den Glücksbegriff, wobei dies unterteilt werden kann hinsichtlich
  - a) des perspektivischen Aspektes von Glück („Glück ist für jeden etwas anderes“)
  - b) des zeitlichen Aspektes von Glück („Glückserfahrungen können unterschiedlich lange andauern“)
  - c) des qualitativen Aspektes von Glück („Glück haben ist etwas anderes wie glücklich sein“)
- Schulung kommunikativer Fähigkeiten
- Erziehung zu Verständnis, Toleranz und Akzeptanz gegenüber Andersdenkender
- Anbahnung von Glücksfähigkeit

Um diesen Zielkatalog erreichen zu können, wurde folgende methodische Schrittfolge geplant:

1. Schritt: Die Kinder sollen zwei Bilder zeichnen oder zwei Geschichten schreiben, und zwar über eine Situation, in der sie Glück hatten, und eine Situation, in der sie Pech hatten, und dazu erzählen.

*Begründung:* Anknüpfen an Erfahrungen und Lebenswirklichkeit der Kinder; nichtsprachlicher Ausdruck zur Erleichterung des thematischen Einstiegs; Schulung kommunikativer Fähigkeiten, wie Versprachlichung von Erlebnissen und gegenseitiges Zuhören

2. Schritt: Die Lehrkraft erzählt das Märchen „Hans im Glück“ von Janosch in einer gekürzten Fassung.





*Begründung:* Text mit philosophischem Gehalt, der dem Auffassungsvermögen der Kinder angemessen erscheint, zum Staunen und Zweifeln Anlass gibt und damit philosophische Denkanstöße geben kann

3. Schritt: Vor dem Hintergrund des vorgelesenen Märchens und der Erfahrungen der Kinder soll ein philosophisches Gespräch entlang der oben beschriebenen inhaltlichen Zielsetzungen geführt werden. Leitfragen können dabei sein: Hatte Hans wirklich Glück? Was ist Glück? Was ist das Gegenteil von Glück? Ist „Glück haben“ das Gleiche wie „glücklich sein“? Wie lange dauert Glück an? Um die Diskussionsbeiträge zu sichern, soll mit den Kindern besprochen werden, „philosophische Satzkarten“ zu verwenden, die von der Lehrkraft beschrieben und in die Mitte der Gesprächsrunde gelegt werden.

*Begründung:* Gespräch als zentrale philosophische Methode, wobei die Strukturierung und Relevanzsetzung maßgeblich von den Schülerbeiträgen bestimmt wird; Sicherung der Erkenntnisse, die durch die Lehrkraft vorgenommen wird, damit die Konzentration der Kinder bei den Inhalten der Diskussion bleiben kann und nicht durch schriftsprachliche Einschränkungen überlagert wird

4. Schritt: Die Kinder sollen aus der Sicht des „Hans im Glücks“ ihre Unglücks- / Pechgeschichten noch einmal erzählen.

*Begründung:* Anwendung / Erkenntnistransfer

5. Schritt: Jedes Kind soll sich von den philosophischen Satzkarten diejenige aussuchen und notieren, die für ihn besonders wichtig oder neu war.

*Begründung:* Sicherung der wesentlichen Erkenntnisse, wobei die Relevanzsetzungen durch die Kinder selbst vorgenommen werden

Den folgenden Ausführungen zur Durchführung der Unterrichtseinheit, samt ihrer Möglichkeiten und Grenzen, ist vorzuschicken, dass die Versuchsklassen im Rahmen der Freiarbeit für circa 60 Minuten aufgeteilt wurden und daher maximal acht Schüler an der Unterrichtsstunde teilnahmen. Diese Differenzierung schien notwendig zu sein, da die Kinder in der Regel keine Vorerfahrungen mit dem Philosophieren hatten und die individuellen und situativen Gegebenheiten sehr unterschiedlich waren.

### 3 *Erfahrungsbericht zur Unterrichtseinheit*

Die Darstellung folgt sukzessive dem oben beschriebenen Vorgehen. Es soll dabei einerseits die Methode kritisch betrachtet werden und andererseits die inhaltliche Ebene reflektiert und die Ziele des Unterrichtsversuchs überprüft werden.

1. Schritt: Die Aufforderung, Bilder und Geschichten zu je einer Glücks- beziehungsweise Pechsituation anzufertigen, wurde von den Kindern sofort angenommen und bereits während des Malens oder Schreibens erzählten die Kinder von ihren Erlebnissen. Die sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten und auch der Drang, von sich zu erzählen, waren bei den Kindern sehr unterschiedlich. Dies untermauert die Entscheidung, methodisch einen nonverbalen thematischen Einstieg zu wählen. Außerdem konnte das Bild beziehungsweise die Geschichte im Lauf der Diskussion als unterstützendes Medium dienen. Folgende Glückssituationen wurden unter anderem geschildert:



- Ein Mädchen erzählte, dass es sich ein bestimmtes Kleid gewünscht hatte und dann von ihrer Oma das nötige Geld dafür geschenkt bekam.
- Ein Junge legte dar, dass er beim Fußballspielen im Verein sein erstes Tor geschossen hat.

Folgende Pechsituationen wurden unter anderem geschildert:

- Ein Mädchen berichtete, dass es vom Fahrrad gestürzt war.
- Ein anderes Mädchen erzählte davon, wie es sich am Morgen am Bett angestoßen hatte.
- Und ein Junge schilderte, wie er sich bei einem Bastelkurs mit dem Teppichmesser in den Finger geschnitten hatte.

2. Schritt: Die Kinder freuten sich über die vorbereitete Geschichte „Hans im Glück“ von Janosch und folgten ihr mit großer Aufmerksamkeit und ersten Kommentierungen. Hier ein kurzer Auszug aus der Geschichte:

*Es war einmal so ein glücklicher Hansl, der freute sich den ganzen Tag und über alles. Was ihm auch geschah. Schon bald, nachdem er geboren wurde, fiel er aus dem Bett. Aber er freute sich und dachte: „Das Bett hätte höher sein können, dann wäre ich tiefer gefallen und hätte mir den Hals gebrochen.“ Als er größer war, kam Krieg, und er musste zu den Soldaten. „Wie gut, Mutter“, sagte er, „dass der Krieg nicht schon vor drei Tagen anfing. Da hätte ich gar nicht so lange dableiben können.“ Und dann schossen sie ihm im Krieg ein Bein weg. Aber eines blieb ihm noch. Zwei Beine weg ist schlimmer! Dann hätte er nicht mehr laufen können. Da war der Hansl aber froh darüber. Der Hans wurde alt, und als die Zeit zum Sterben kam, legte er sich hin und sagte: „Schön war's gewesen. Hab' lange gelebt. Immer*

*war's lustig, und Glück hab' ich gehabt – immer nur Glück.“ (Janosch, 1984, gekürzte Fassung)*

3. Schritt: Die Schüler beurteilten sofort, ohne dass sie aufgefordert wurden, das Verhalten von „Hans im Glück“. Sie lachten und sagten: „*Nein, der hatte nicht immer Glück.*“ Dabei gab es unterschiedliche Überlegungen dazu, ob Hans mit seiner uneingeschränkt positiven Sicht Recht habe oder falsch liege, ob er „*dumm*“ sei oder nicht. Ein Kind beispielsweise war lachend der Meinung: „*Ich finde er ist dumm. Wenn ihm ein Bein abgeschossen wird, da soll er Glück gehabt haben?*“ Nachdem den Schülern noch einmal die Endpassage vorgelesen wurde und sie damit konfrontiert wurden, dass Hans doch glücklich war und wie man denn dann sagen könne, einer der glücklich ist, dem es gut geht, dumm sei, rief ein Junge: „*Beides! Er hat sowohl Glück als auch Pech, es komme darauf an, wie man das einschätze.*“ Um den perspektivischen Aspekt des Glücks weiter herauszuarbeiten, bot es sich an dieser Stelle der Diskussion an, auf die Geschichten der Kinder zurückzugreifen und nachzufragen, ob man denn in ihren Pechgeschichten auch Glück sehen könne. Dieser Transfer war ursprünglich zu einem späteren Zeitpunkt geplant (Schritt 4), passte aber hier in den Gesprächsverlauf hinein. Jedes Kind versetzte sich demnach in die Figur „Hans im Glück“ und versuchte, aus dessen Sicht die eigene Pechgeschichte im positiven Licht zu erzählen. Alle Schüler schienen den perspektivischen Aspekt des Glücks erfasst zu haben, weswegen der Vorschlag gemacht wurde, schriftlich festzuhalten, was bisher herausgefunden wurde. Die Kinder überlegten sich, wie aufgeschrieben werden kann, dass Pech und Glück für jeden etwas Unterschiedliches bedeuten könne. So entstanden die ersten drei philosophischen Satzkarten, die für die Schüler aufgeschrieben und in die Mitte des Tisches gelegt wurden: (1) *In allem Pech kann auch Glück*



sein, (2) *Glück ist nicht für jeden das Gleiche* und (3) *Pech ist nicht für jeden das Gleiche*.

Die weiteren inhaltlichen Zielsetzungen, nämlich die Erfassung des zeitlichen und des qualitativen Aspektes von Glück, wurden mit der Frage eingeleitet, ob „Glück haben“ und „glücklich sein“ das Gleiche wären. Nur ein Kind antwortete direkt auf diese Frage: *„Wenn man Glück hat, ist man halt glücklich.“* Im Anschluss erzählten die Kinder wieder von Situationen, in denen sie Glück hatten und damit glücklich waren. Die Kinder blieben bei ihren Erfahrungen, von der eher abstrakt gestellten Frage waren sie unbeeindruckt. Sie zeigten damit, dass stärker auf die Konkretheit ihrer Diskussionsebene eingegangen werden muss, um bestimmte Themen ernsthaft ins Gespräch bringen zu können. Es wurde deshalb der Versuch unternommen, über die Frage, wie lange denn das Glück in den Geschichten, die sie gemalt oder beschrieben hatten, andauerte, einen Schritt weiter zu kommen. Die Zeitdimension wurde für die Kinder sofort ersichtlich: Das Glücksempfinden dauerte von nur 1 Sekunde bis zu 2 Tagen. Den Kindern war es wichtig, diese Erkenntnis wieder auf eine Satzkarte zu schreiben, wobei jeder die Dauer seines Glücksgefühls aufschreiben wollte. So entstand die vierte philosophische Satzkarte: (4) *Glücklich sein dauert unterschiedlich lange, z.B. 1 Sekunde, 10 Minuten, 3 Stunden, 2 Tage*.

Bis zu diesem Zeitpunkt waren ca. 50 Minuten vergangen. Die Kinder begannen unruhig zu werden und sich mit anderen Dingen zu beschäftigen. Aufgrund dieser Ermüdungserscheinungen erschien es unangemessen, das dritte inhaltliche Ziel, nämlich die Unterscheidung von „Glück haben“ und „glücklich sein“, noch zu bearbeiten.

Stattdessen wurde der Zeitaspekt noch fixiert. So wurde nachgefragt, warum man denn unterschiedlich lange glücklich sei. Aus der Diskussion heraus entstand schließlich die fünfte Satzkarte: (5) *Wie lange man glücklich ist, hängt davon ab, warum man glücklich ist*.

4. Schritt: Die Nacherzählung der Glücks- / Pechgeschichten wurde, wie bereits erwähnt, vorgezogen und in Schritt 3 während des philosophischen Gesprächs durchgeführt.

5. Schritt: Das Angebot für die Kinder, sich aus den Satzkarten eine, die ihnen besonders wichtig war, auszuwählen und zu notieren, wurde ohne nennenswerte Vorkommnisse angenommen.

Was lässt sich aus diesen Ausführungen schließen? Welche theoretischen Handlungsanweisungen können daraus gewonnen werden? Welche Grundsätze des Philosophierens mit Kindern lassen sich formulieren? Der nachfolgende Punkt widmet sich diesen Fragen:

#### 4 *Grundsätze des Philosophierens mit Kindern*

Zur besseren Strukturierung der eigenen Gedanken bietet es sich an, die Differenzierung in die Bereiche „Ziele“, „Inhalte“ sowie „Methoden und Medien“ zugrunde zu legen. Anzumerken ist diesbezüglich, dass diese voneinander abhängen und sich in einem Wechselwirkungsverhältnis befinden. Demzufolge verstehen sich auch die nachfolgenden Grundsätze stets im Verbund, in ihrer sich bedingenden Abhängigkeit. Zudem ist diese Aufteilung lediglich ein Modell unter vielen zur Reduktion der Komplexität der Wirklichkeit, so dass der Anspruch auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit nicht erhoben werden kann. Die zu entwickelnden Grundsätze des Philosophierens mit Kindern stellen infolgedessen eine Auswahl an solchen dar, die ergänzungsfähig und -bedürftig und sicherlich nicht zeitlos gültig ist, vielmehr einer ständigen Reflexion, Überprüfung und gegebenenfalls Korrektur durch die Praxis bedarf.

##### *a) Ziele*



Mit zwei Zitaten von Max Müller und Karl Jaspers soll zunächst die allgemeine Struktur, das grundlegende Ziel des Philosophierens offen gelegt werden, was außerdem die pädagogische Tragweite ersichtlich macht. Max Müller schreibt:

„Bildung ist die grundsätzliche Orientierung des ganzen Menschseins (Intellekt, Wille und Gefühl) im Ganzen des Seins“. (Müller, 1958, S. 32)

Und Karl Jaspers bemerkt:

„Während wissenschaftliche Erkenntnisse auf je einzelne Gegenstände gehen, von denen zu wissen keineswegs für jedermann notwendig ist, handelt es sich in der Philosophie um das Ganze des Seins, das den Menschen als Menschen angeht, um Wahrheit, die, wo sie aufleuchtet, tiefer ergreift als jede wissenschaftliche Erkenntnis.“ (Jaspers, 1994, S. 9f.)

Mit anderen Worten ausgedrückt: Bildung ist der Vorgang, in dem der Mensch versucht, sich als Mensch in seinem Raum und in seiner Zeit zurechtzufinden (vgl. Zierer, 2003 a). Und Philosophieren ist eine Möglichkeit und Hilfe dazu. Denn durch das Philosophieren erlangt der Mensch Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Können aber auch Wertungen, Haltungen und Einstellungen, die nützlich, wenn nicht sogar notwendig sind, um sich in der Welt orientieren, den Weg der Menschwerdung gehen, sich also bilden zu können. Dies kann auch das dargestellte Unterrichtsbeispiel belegen: Die Kinder wurden nicht nur in kognitiver Hinsicht gefordert und gefördert, sondern auch in moralischer, ästhetischer, emotionaler und so weiter. In diesem Sinn kann der erste Grundsatz des Philosophierens mit Kindern formuliert werden:

**Philosophieren mit Kindern ist, wie jedes Philosophieren, Welterschließung und somit ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung.**

Hält man sich zudem die Möglichkeiten, wie das Philosophieren mit Kindern in die Grundschule integriert werden kann, vor Augen, so lassen sich

weitere Zieldimensionen herauskristallisieren. Theodor Ballauff ist diesbezüglich der Auffassung:

„Die moderne Diskussion über das Verhältnis von Philosophie und Unterricht hat zwei Möglichkeiten herausgestellt: Philosophie als selbständiges Unterrichtsfach und Philosophie im Fachunterricht.“ (Ballauff, 1958, S. 7)

Philosophieren mit Kindern kann demnach entweder ein eigenes Fach darstellen, also Selbstzweck sein, oder ein Unterrichtsprinzip sein, folglich dienende Funktion haben. Wünschenswert ist sicherlich beides, wobei die aktuellen Grundschullehrpläne in den einzelnen Bundesländern viele Anknüpfungspunkte für einen philosophischen Kanon beinhalten würden. Für die aufgeworfene Fragestellung ausschlaggebend ist jedoch die Feststellung, dass, auch wenn Philosophieren mit Kindern lediglich als Unterrichtsprinzip gesehen und ihr somit eine dienende Funktion zugesprochen wird, der Selbstzweck des Philosophierens nicht zu leugnen oder wegzudenken ist: Wer philosophiert, philosophiert immer um der Philosophie willen – ob er es weiß oder nicht, ob er es will oder nicht (vgl. Ballauff, 1958, S. 11f.). Insofern kann als weiterer Grundsatz des Philosophierens mit Kindern festgehalten werden:

**Philosophieren mit Kindern ist zuvörderst und zunächst immer Selbstzweck und kann darüber hinaus eine dienende Funktion übernehmen.**

Die dienende Funktion hängt vom jeweiligen Fach ab, ist aber im Wesentlichen in der Problemerkennung und des Erkenntnisgewinns zu sehen. Hinsichtlich des Selbstzweckes des Philosophierens mit Kindern hat Ekkehard Martens mithilfe einer Analyse aktueller Theorieansätze, insbesondere der von Matthew Lipman, Judy Kyle und Gareth B. Matthews, drei verschiedene Schwerpunkte herausgearbeitet:

Erstens das Dialog-Handeln. Damit ist gemeint, dass Kinder beim Philosophieren sprachliche Handlungen durchführen müssen und somit





grundlegende Gesprächsstrukturen wie zum Beispiel Begründen, Nachfragen, Zweifeln, Schlüsse ziehen, Prüfen, Unterscheiden, Bestreiten und Zustimmung erlernen (vgl. Martens, 1999, S. 27 und 80f.).

Zweitens die Begriffs-Bildung. Dabei geht es im Wesentlichen um die Übung im Umgang mit unterschiedlichen und veränderlichen Begriffen, um Reflexions- und Kritikfähigkeit gegenüber der Sprache (vgl. Martens, 1999, S. 27 und 111f.).

Und drittens das Sich-Wundern, bei dem es „in erster Linie auf die Förderung persönlicher Qualitäten wie Phantasie und Vorstellungskraft oder einfach auf eine lustvolle Tätigkeit [ankommt].“ (Martens, 1999, S. 143)

Das dargestellte Beispiel zeigt meiner Meinung nach, dass diese Differenzierung in der Praxis ineinander fließt: Bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Glück“ waren sowohl begriffliche Arbeiten als auch Kreativität und Phantasie gefragt. Und dass zur Erhellung des Problems Kommunikation unabdingbar war, steht außer Frage. Danach lässt sich als Grundsatz des Philosophierens mit Kindern benennen:

**Philosophieren mit Kindern bezweckt stets, jedoch mit unterschiedlicher Akzentuierung Dialog-Handeln, Begriffs-Bildung und Sich-Wundern.**

*b) Inhalte*

Ohne Zweifel ist Glück ein typisch philosophisches Thema. Was ist aber kennzeichnend für ein solches? Worüber lässt sich mit Kindern philosophieren? Die Worte von Karl Jaspers sollen der eigenen Gedankenführung den Weg weisen:

„Während die Wissenschaften auf ihren Gebieten zwingend gewisse und allgemein anerkannte Erkenntnisse gewonnen haben, hat dies die Philosophie trotz der Bemühungen der Jahrtausende nicht erreicht. Es ist nicht zu leugnen: in

der Philosophie gibt es keine Einmütigkeit des endgültig Erkannten. Was aus zwingenden Gründen von jedermann anerkannt wird, das ist damit eine wissenschaftliche Erkenntnis geworden, ist nicht mehr Philosophie, sondern bezieht sich auf ein gewisses Gebiet des Erkennbaren.“ (Jaspers, 1994, S. 9)

Demnach zeichnet sich eine typisch philosophische Frage dadurch aus, dass sie nach Antworten in einem allgemeinen und prinzipiellen Kontext sucht und nicht eindeutig, allgemeingültig und einmütig beantwortet werden kann. Also weniger der Gegenstand des Fragens, der Ort des Suchens ist ausschlaggebend (vgl. Heidegger, 2001, S. 5), als vielmehr die Richtung, die durch den Gegenstand beziehungsweise den Ort eröffnet wird und in einer gewissen Art und Weise in Neuland führt.

Ähnlich argumentiert auch Theodor Ballauf, wenn er schreibt, dass Philosophieren „keine Erkenntnisse oder Ergebnisse [bietet], die man festhalten und von denen man immer weiter fortschreiten könnte.“ (Ballauff, 1958, S. 9) Und er fährt fort:

„Sie bedeutet vielmehr den Eintritt des Menschen in das Denken. Das soll hier besagen: in ein Offenbarwerden des Seienden im Ganzen, worin uns Einsicht in das Sein des Seienden, also in Wesen, Grund und Maß, zuteil wird. In Philosophie wird das, was ist, auf das Sein hin bedacht.“ (Ballauff, 1958, S. 9)

Und Eva Zoller-Morf bemerkt, dass, wenn eine Frage „mit einer eindeutigen, absolut gültigen, klaren Antwort enden [würde], dann hätten wir es vermutlich nicht mit einer wirklichen philosophischen Frage zu tun gehabt! ... Ein Thema wird dann als philosophisch bezeichnet, wenn es eine gewisse Allgemeinheit aufweist, das heißt, wenn es uns Menschen insgesamt und prinzipiell etwas angeht, sowie wenn eher nach Sinn und Bedeutung als nach vereinzelt Fakten gefragt wird.“ (Zoller-Morf, 1998, S. 12 und 20) Zu dem Gesagten zwei Beispiele:

Die Frage, ob ein Zentimeter ein Zentimeter sei, ist zunächst keine philosophische Frage. Sie ist leicht empirisch zu überprüfen. Aber: Sie kann zu



einer solchen erweitert werden, und zwar durch folgende Überlegungen: Warum gibt es dieses Maß? Welche Bedeutung hat es für den Menschen? Wer ist der Mensch, dass er ein solches Maß braucht? Was für ein Wesen ist der Mensch?

Auch die Frage, ob die Erde eine Kugel oder eine Scheibe sei, erscheint auf den ersten Blick unphilosophisch. Aber woher weiß der einzelne Mensch, dass die Erde eine Kugel ist? Kann er dies aus eigener Erfahrung bezeugen? Was ist eine Erfahrung? Was ist Erkenntnis? Woher weiß der Mensch das, was er weiß? Wie kommt Wissen zustande? Und ganz davon abgesehen: Was ist, wie im Fall von Kindern, wenn der Mensch noch nicht weiß, dass die Erde eine Kugel ist? Ein Philosophieren ist dann meines Erachtens ohne weiteres möglich.

Um es noch einmal deutlich zu machen: Eine philosophische Frage zeichnet sich weniger durch den Gegenstand des Fragens, durch den Ort des Suchens aus, als vielmehr durch die Richtung, die durch den Gegenstand beziehungsweise den Ort eröffnet wird und in einer gewissen Art und Weise in Neuland führt. So kann auch etwas, was als gesichertes Wissen gilt, durch einen anderen Blickwinkel zu einer philosophischen Frage werden. Denn auch hier gilt dann: Wonach gefragt wird, liegt außerhalb des Erkannten.

Infolgedessen können die vier Grundfragen von Immanuel Kant – Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? – oder der philosophische Kanon, wie er derzeit innerhalb der Philosophie als Wissenschaft erkennbar ist, als ein mögliches Raster für philosophische Fragen gesehen werden. Letzterer darf allerdings nicht starr und abgeschlossen bestimmt werden, sondern muss offen definiert werden und neue Perspektiven zulassen (vgl. Glöckel, 1996).

Auch auf die Frage nach dem Glück, so wie sie in der beschriebenen Unterrichtseinheit gestellt wurde, trifft das eben Gesagte zu: Den Schülern war das Meiste fremd, manches vielleicht bekannt, aber nicht bewusst. Und erst die Richtung, die durch das Fragen nach dem Erscheinungsbild des Glücks eingeschlagen wurde, eröffnete neue Aspekte und führte in das Gebiet des

Unerkannten hinein. Vor dem Hintergrund der oben erarbeiteten Ziele des Philosophierens, insbesondere der dienenden Funktion und des Selbstzweckes, kann konkludiert werden:

**Grundsätzlich kann mit Kindern über alles philosophiert werden, was für sie außerhalb des Erkannten liegt.**

Über etwas zu philosophieren, was als gesichertes Wissen vorliegt, ist ein Widerspruch. Ein eigener philosophischer Kanon kann sicherlich ein wichtiges Orientierungsmittel sein, wobei die aktuellen Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern viele Anknüpfungspunkte beinhalten würden. Für den Fall, dass Philosophieren in eine wissenschaftliche Erkenntnis mündet, hat sie ihre dienende Funktion erfüllt und hört auf. Sie überführt dann in eine andere Disziplin.

Werden diese Überlegungen mit dem allgemeinen pädagogischen Postulat ergänzt, dass Kinder besser lernen, wenn von ihren Interessen ausgegangen und ihre Vorerfahrungen berücksichtigt werden (vgl. Zierer, 2003 a, S. 224ff.), dann ergibt sich ein weiterer Grundsatz des Philosophierens mit Kindern (vgl. Pfeiffer, 2003, S. 43):

**Die Fragen und Ideen der Kinder sollten Ausgangspunkt des Philosophierens mit ihnen sein.**

Die schließt das spekulative Moment beim Philosophieren, das ohne Zweifel dazu gehört, mit ein (vgl. Martens, 2003, S. 56).

Die bisherige Erörterung hat bereits viele methodische Hinweise gegeben, die beim Philosophieren mit Kindern zu beachten sind. Im folgenden Punkt wird der Versuch unternommen, sie zu bündeln und zu fixieren.

### *c) Methoden und Medien*



Die zahlreichen Versuche mit der dargestellten Unterrichtseinheit bestätigten immer wieder, dass Philosophieren ohne zwei Gegebenheiten nicht möglich ist: Staunen und Zweifeln. Im konkreten Fall wurde oft erst durch das Märchen „Hans im Glück“ ein Impuls zum Nachdenken und Überlegen gegeben. Durch die provokante Erzählung kam es unausweichlich zu Verwunderung bei den Kindern, aber auch zu Kritik und Reflexionen. Diese Erfahrung deckt sich mit zahlreichen Positionen in der Fachliteratur. So ist zum Beispiel Eva Zoller-Morf hinsichtlich des Staunens der Ansicht:

„Das Staunen, das den meisten Kindern viel öfter passiert als uns abgeklärten Erwachsenen, setzt etwas in Gang. Mit ihm beginnt das Philosophieren, jetzt kann es losgehen.“ (Zoller-Morf, 1998, S. 11)

Und zum Zweifeln bemerkt sie:

„Philosophieren bedeutet, immer wieder die Sicherheit des Wissens anzuzweifeln und zu verstehen, dass hinter vermeintlichen Tatsachen sich oft eine zweite, eine dritte, eine andere Wahrheit finden lässt.“ (Zoller-Morf, 1998, S. 11)

Auf das Philosophieren mit Kindern im Allgemeinen übertragen bedeutet dies, dass im Unterricht Situationen herbeigeführt, eine Lernumgebung geschaffen werden sollte, die die Kinder zum einen in Verwunderung versetzt und zum anderen zweifeln lässt. Dies kann unter anderem durch Provokationen und Widersprüche in Form von Bildern, Märchen, Sprichwörtern und dergleichen sowie durch das kritische Vorbild der Lehrkraft initiiert werden. Infolgedessen kann der Grundsatz des Philosophierens mit Kindern formuliert werden:

**Staunen und Zweifeln sind methodische Grundbedingungen des Philosophierens mit Kindern.**

Obwohl Staunen und Zweifeln die zentralen Ursprünge des Philosophierens sind, reichen sie allein nicht aus. Zum Philosophieren gehört

mehr. Es braucht „Werkzeuge“, wie Eva Zoller-Morf schreibt (Zoller-Morf, 1998, S. 11). Schon mehrfach wurde erwähnt, dass Philosophieren immer kommunikativ ist. Philosophie will sich mitteilen und gehört werden (vgl. Jaspers, 1994, S. 23). Sokrates zum Beispiel vergleicht das Philosophieren mit der Mäeutik, der Hebammenkunst. Im „sokratischen Dialog“ wird dem Gesprächspartner durch gezieltes Fragen geholfen, Weisheiten zu entdecken.

Ein solches methodisches Vorgehen kann auch beim Philosophieren mit Kindern verwendet werden, wie unter anderem mit der beschriebenen Unterrichtseinheit zu zeigen versucht wurde. Die Vorstellungen des Sokrates bedürfen jedoch einer Einschränkung: Im Gegensatz dazu erscheint es wichtig, dass nicht alles gänzlich vorformuliert und mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet wird, sondern stattdessen Denkanstöße gegeben werden, die dann von den Kindern aufgegriffen und schließlich aktiv, selbständig, situativ, sozial und konstruktiv weiterentwickelt werden (vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2001 und Zoller-Morf, 1998, S. 19). Dass dabei die Lehrkraft eine besondere, ja ausgezeichnete Rolle spielt, dürfte ohne Zweifel sein: Es gilt, explizite Unterrichtsziele zu erreichen, und zwar nicht durch Fragen, die manipulativ und suggestiv sind und den Kindern Weisheiten in den Mund legen. Vielmehr ist es Sinn und Zweck des Philosophierens, den Kindern die Chance zu geben, durch Nachdenken Eigenes zu entdecken und zu entwickeln, was bei der Lehrkraft entsprechende Kompetenzen voraussetzt. Darüber hinaus fungiert sie als Anreger und Ideengeber, als Kritiker und Räsonierer, als Schiedsrichter und Vermittler. Gerade im philosophischen Gespräch kann und muss die Lehrkraft ihre Vorbildfunktion besonders ernst nehmen.

Hält man sich zudem den Selbstzweck des Philosophierens vor Augen, der weiter oben durch Dialog-Handeln, Begriff-Bildung und Sich-Wundern umschrieben wurde, dann lässt sich ergänzen, dass das philosophische Gespräch durch Formen der Analytik, der Hermeneutik, der Phänomenologie, der Dialektik und der Spekulation charakterisiert ist (vgl. Martens, 2003). Diese



müssen beim Philosophieren mit Kindern selbstverständlich auf ein entsprechendes Niveau gebracht werden.<sup>2</sup> In diesem Sinn lässt sich festhalten:

**Zentrale Methode des Philosophierens mit Kindern ist das Gespräch, das durch *kindgemäße* Formen der Analytik, Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik und Spekulation charakterisiert ist und in dem der Lehrkraft eine zentrale Rolle zukommt.**

Aufgrund des Alters der Kinder und ihres Entwicklungsstandes erscheint es unstrittig, dass dieser Grundsatz um Folgendes ergänzt werden muss:

**Philosophieren mit Kindern schließt neben verbalen Zugangsweisen auch nonverbale mit ein.**

Denn gerade Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren, das zeigen exemplarisch die Studien von Jean Piaget, haben einen Zugang zur Welt, der sich durch Unmittelbarkeit und Aktivität auszeichnet (vgl. Zierer, 2003 a, S. 224ff.). Silke Pfeiffer nennt deshalb weitere Hilfsmittel, unter anderem Musizieren, Stille- und Wahrnehmungsspiele, Pantomime, Basteln und Zeichnen (vgl. Pfeiffer, 2003, S. 45), welches auch in der dargestellten Unterrichtseinheit angewendet wurde.

Diese Grundsätze des Philosophierens mit Kindern spannen meines Erachtens den Rahmen auf, in dem sich zukünftige Ansätze bewegen sollten. Sie setzten sich das Ziel, wie eingangs bestimmt wurde, einen Beitrag zur Fundierung des Philosophierens mit Kindern zu leisten, vor allem aus pädagogischer und somit didaktisch-methodischer Sicht. Nicht zu vergessen ist dabei, dass sie eine immer aufs Neue zu hinterfragende Auswahl darstellen, ergänzungsfähig und -bedürftig sowie stets im Verbund zu betrachten sind, um nicht einer Verengung und Unzulänglichkeit zu erliegen. Ziele, Inhalte,

---

<sup>2</sup> In diesem Sinn müssten kindgemäße Formen der Analytik, Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik und Spekulation theoretisch formuliert, didaktisch-methodisch aufbereitet und letztendlich empirisch überprüft werden.

Methoden und Medien stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis und so auch die Grundsätze zu diesen Bereichen. Abschließend sollen die eben angestellten Überlegungen aus einer besonderen Perspektive gebündelt, präzisiert und ergänzt werden.

5 *Conditio sine qua non: Sapere Aude!*

Bei allen Versuchen, Philosophieren zu charakterisieren, tauchen immer wieder Aspekte auf, die unter dem Begriff der Haltung subsumiert werden. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

„Zur Philosophie gehört“, bemerkt Ekkehard Martens, „offensichtlich zunächst 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 sichern.“ (Martens, 1999, S. 13)

Und Eva Zoller-Morf ist der Auffassung, dass Philosophieren „Offenheit für die Meinungen anderer [verlangt] sowie die Bereitschaft, auch Eigenes zu hinterfragen und mit neuen Ideen in Beziehung zu setzen.“ (Zoller-Morf, 1998, S. 12)

Meiner Meinung nach trifft diesen Sachverhalt der Wahlspruch der Aufklärung: „Sapere Aude!“ – „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“. Da damit eine weitere Erfahrung mit den Unterrichtsversuchen verbunden ist, lautet der nächste Grundsatz, der zugleich der letzte ist, der im Rahmen dieses Beitrags formuliert wird:

**Ohne den Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, ist kein Philosophieren mit Kindern möglich.**

Dieser Grundsatz ist meines Erachtens wichtiger als alle zuvor genannten. Aus folgenden Gründen:





- Ohne den Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, kann kein Zweifel aufkommen. Wer alles ungeprüft akzeptiert und hinnimmt, bei dem ist Kritik- und Reflexionsbereitschaft nicht vorhanden.

- Ohne den Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, kann keine Verwunderung entstehen. Wer nichts hinterfragt, alles als Gegeben sieht und somit nur das verstehen kann, was gerade ist, dem fehlt die Offenheit und die Neugier, die Bereitschaft zum Staunen über sich und die Welt.

- Ohne den Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, kann sich kein Dialog entfalten. Wer an sich zweifelt und sich nicht denken traut, kann sich nicht mitteilen und kann nicht zuhören.

- Ohne den Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, kann der Mensch nicht handeln. Wer nicht willens ist, Fragen zu stellen und Antworten zu suchen, wird nichts bewegen können. Philosophieren heißt nämlich nicht nur frei im Denken zu sein, sondern auch durch Denken, also im Handeln (vgl. Martens, 1999, S. 184).

Folglich ist es die erste und entscheidende Voraussetzung für einen Unterricht, in dem mit Kindern philosophiert werden soll, ihnen Vertrauen in die eigene Person, in das eigene Denken und Handeln zu vermitteln (vgl. Zierer, 2003 b). Erst dann werden sie den Mut haben, ihren eigenen Verstand zu benutzen und durch ihr eigenes Tun ihr Leben gestalten zu können. Gleiches gilt im Übrigen für die Lehrkraft: Auch sie muss Mut haben, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, um den Kindern die entsprechende Hilfestellung geben zu können.

Philosophieren heißt, Freude am Denken zu haben. Nicht der Wissensbesitz ist das, was reizt, sondern das Fragen und Suchen (vgl. Jaspers, 1994, S. 13). Unbewusstes bewusst zu machen, Selbstverständliches zu hinterfragen, Gewöhnliches ungewöhnlich erscheinen zu lassen – dies sind

Elemente des Philosophierens. Und sie sind für die Erschließung der Welt unabdingbar. Insofern ist Philosophieren mit Kindern keine Forderung an die Erziehung, sondern eine Notwendigkeit der Erziehung.

### **Literatur:**

Ballauff, Theodor: Philosophieunterricht und philosophische Vertiefung des Unterrichts, in: Ballauff, Theodor (Hrsg.): Philosophie im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1958, S. 7 - 15

Heidegger, Martin: Sein und Zeit, 18. Auflage, Tübingen: Niemeyer, 2001

Hösle, Vittorio: Das Café der toten Philosophen - Ein philosophischer Briefwechsel für Kinder und Erwachsene, München: Beck, 2001

Jaspers, Karl: Einführung in die Philosophie, 31. Auflage, München / Zürich: Piper, 1994

Lehrplan für die Grundschulen in Bayern in der Fassung vom 25. September 2000

Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern - Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart: Reclam, 1999

Martens, Ekkehard: Methoden des Ethik- und Philosophieunterrichts, Hannover: Siebert, 2003

Müller, Max: Bildung, in: Görres-Gesellschaft (Hrsg.): Staatslexikon, 2. Band, Freiburg: Herder, 1958, S. 23 - 33

Pfeiffer, Silke: Philosophieren in der Grundschule, in: Grundschulmagazin, 2003, Heft 1 - 2, S. 43 - 48

Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim: PVU, 2001, S. 601 - 646

Zierer, Klaus: Grundschule als pädagogisch gestalteter Lebensraum - Am Beispiel: Außenanlagen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2003 a

Zierer, Klaus: Erziehung in und zum Vertrauen, in: Katholische Bildung, 2003 b, Heft 10, S. 412 - 420

Zierer, Klaus: Mit Kindern über Aspekte des Glücks philosophieren, in: Müller, Hans-Joachim / Pfeiffer, Silke (Hrsg.): Denken als didaktische Zielkompetenz - Philosophieren mit Kindern in der Grundschule, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004, S. 86 - 100

Zoller-Morf, Eva: Philosophische Reise - Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn, Zürich: pro juventute, 1998