

Heidemarie Bennent-Vahle

Bildung durch frühes Philosophieren

Also lautet ein Beschuß,
daß der Mensch was lernen muß. –
Nicht allein das ABC
Bringt den Menschen in die Höh';
Nicht allein in Schreiben, Lesen
Übt sich ein vernünftig' Wesen;
Nicht allein in Rechnungssachen
Soll der Mensch sich Mühe machen,
Sondern auch der Weisheit Lehren
Muß man mit Vergnügen hören. –

(Wilhelm Busch)

Am Anfang unserer Tagung zur Frage der Bildung steht das Philosophieren mit Kindern. Und dies, wie ich meine, aus guten Gründen. Ich will versuchen, Ihnen/Euch einige dieser Gründe nahe zu bringen.

Ich bin überzeugt: Wollen wir Wahrhaft-Philosophierende (Wirklich-Philosophierende) werden, so ist der Grundstein dafür in frühen Jahren zu legen. Ein philosophisches Nachdenken, welches nicht als rein akademische Profession betrieben wird, sondern das eigene Leben tatsächlich berührt, die eigene Lebensweise spürbar tangiert, kann nicht früh genug kultiviert werden. Dabei bin ich zugleich der Auffassung: Es gibt einen natürlichen Hang zum Philosophieren, es gibt ein basales Bedürfnis des Menschen, sich selbst innerhalb der ihn umgebenden Welt zu verstehen. Gehört das philosophische Denken sogar, wie Arendt sagt, zum Leben wie das Atmen, so bedeutet dies jedoch keinesfalls, dass der unwillkürliche Impuls dazu ein Selbstläufer wäre, und es somit nichts weiter zur Stärkung und Kultivierung dieser Anlage zu tun gäbe. Das heißt: Trotz des frühen Staunens über die Welt, trotz des kindlichen Drangs, von klein auf philosophische Fragen zu stellen, trotz seines – inzwischen sogar nachgewiesenen – Vermögens, spontan zwischen Gut und Böse zu unterscheiden, bleibt das Philosophieren im eigentlichen Sinne eine Kulturtechnik, die es zu erproben und einzuüben gilt. Will man wirklich Ernst mit dem Nachdenken machen, will man das anstreben, was eine philosophische Denkpraxis im Wesentlichen charakterisiert, so empfiehlt es sich, früh damit zu beginnen. – Doch ist es vermutlich nie zu spät!

Für jede(n) erfahrene(n) Philosophin bzw. Philosophen¹ ist es überaus hilfreich, sich im Blick auf das Philosophieren mit Kindern daran zu erinnern, was seit jeher den philosophischen Weltzugang kennzeichnet. Das Philosophieren mit Kindern wirkt deshalb wie eine Auffri-

schung oft schon vergessener oder verschütteter Merkmale unserer Disziplin – „back to the roots“, möchte ich sagen. Auch wir als Philosophische Praktikerinnen haben dies nötig, so glaube ich. Deshalb sollte niemand, der versiert Philosophie lehrt oder eben als Praktikerin tätig ist, herablassend auf die Arbeit mit kleineren Kindern schauen, hierin vielleicht nur eine Spielwiese für laienhafte und unfertige Rumdenkerei erblicken.

Erlauben Sie mir, diesen Gedanken nun ein wenig auszuführen: Da sind z. B. die früh gestellten Warum-Fragen, die sogenannten großen Kinderfragen, bei denen es sich in der Regel gerade nicht um schnell zu beantwortende Sachfragen handelt, sondern eher um tiefgründige Sinnfragen, die ein erwachsenes Gegenüber oft genug in die Bredouille bringen können. Wer hier sogleich weltgewandt zu parieren sucht, läuft Gefahr, vom unbestechlichen Blick eines Kindes mit Aporien konfrontiert und mit Ratlosigkeit infiziert zu werden. Doch die damit einhergehende Verunsicherung wird in der Regel als unangenehm empfunden und negativ gewertet. Probate Gegenmittel sind dann Ausflüchte oder Ablenkungen, während es nicht der Mühe wert scheint, derartige Themen gemeinsam mit den Kindern auszuloten oder einzukreisen. Lieber verlegt man sich auf den Bereich der wissbaren bzw. überprüfbaren Dinge und vermittelt diese mit versierter Kennermiene. Leider verfährt man oftmals auch da, wo es um moralische Fragen oder Weltanschauungen, um Wertfragen und Präferenzen geht, gleichermaßen belehrend und aufoktroyierend. Deshalb ist eine von Montaigne stammende Beschreibung gängiger Lernsituationen vermutlich immer noch zutreffend. Dieser formulierte: „Von klein auf schreit man uns die Ohren voll, als ob man unablässig in einen Trichter nach schütte, und nichts anderes haben wir zu tun, als immer wieder nachzusprechen, was man uns vorgesprochen hat.“ (Montaigne 1998, S. 83) Eine Bildung, die allein auf Vermittlung verwertbaren Wissens bzw. auf Einübung zielführender Methoden aus ist, tut im Grunde nichts anderes, auch wenn dabei heute nicht mehr unbedingt herumgeschrien wird. Es gibt neue didaktische Methoden, doch die enorme Aufgeschlossenheit von Kindern, Dinge durch Selbttun zu ergründen, Sinnfragen zu stellen und die persönliche Betroffenheit ins Spiel zu bringen, wird in einem leistungsorientierten Lernumfeld immer noch nicht hinreichend bedacht, wenn nicht sogar systematisch ausgetrieben, Adorno hätte noch gesagt „ausgeprügelt“.²

Während das Eintrichten zu Montaignes Zeiten in einer festgefügten hierarchischen Weltordnung noch annehmbar gewesen sein mag, so ist es mittlerweile hochproblematisch geworden. Denn eine demokratische Gesellschaft, die Bestand haben soll, benötigt mündige, selbstständig denkende Bürgerinnen und Bürger, ebenso wie sie politisch Agierende voraussetzt, deren Handwerkszeug sich nicht darin erschöpft, mit strategischer Zweckrationalität oder gar mit Lügentaktik feststehende, oft verdeckte Ziele zu verfolgen. Ich kann dies hier nicht ge-

nauer ausführen, will allerdings einen Punkt herauskehren: Von den meisten Menschen innerhalb der gegenwärtigen westlichen Gesellschaften wird ein hoher Freiheitsanspruch erhoben, das ist gewissermaßen unser selbstverständliches Aufklärungserbe. Doch besteht in den Bildungseinrichtungen kein hinreichender Raum mehr dafür zu lernen, was Freiheit überhaupt bedeutet, und wie man sich ihrer adäquat bedient. Infolgedessen verkommt das hochfliegende Selbstbestimmungsideal der Aufklärungsepoke zusehends zu einer „Einladung zum Narzissmus.“ Der amerikanische Philosoph Matthew B. Crawford beschreibt dies, wie ich finde, überaus treffend: „In der vorherrschenden Vorstellung ist Freiheit gleichbedeutend mit der Möglichkeit, die eigenen Präferenzen zu befriedigen. Die Präferenzen selbst entziehen sich einer rationalen Beurteilung: Sie entsprechen dem authentischen Kern des Selbst, das frei ist, wenn es seine Präferenzen ungehindert befriedigen kann. Die Vernunft steht im Dienste dieser Freiheit und ist vollkommen instrumentell: Sie ist die Fähigkeit des Menschen, die besten Mittel zur Erreichung seiner Ziele zu wählen. Zu den Zielen selbst haben wir aus Respekt gegenüber der Autonomie des Individuums zu schweigen. Andernfalls würden wir riskieren in Paternalismus zu verfallen. So kommt der freiheitliche Agnostizismus in Bezug auf das menschlich Gute mit dem Marktideal der >Wahlfreiheit< zur Deckung. Wir berufen uns auf die freie Wahl als inhaltsloses Meta-Gut, das jede tatsächliche Wahl im sanften, egalitären, schmeichelhaften Licht der Autonomie erscheinen lässt. (...).“ (Crawford 2015, S. 35)

Dieser hier nur grob angedeuteten Fehlentwicklung eines primär auf Effizienzsteigerung und immer weniger auf Persönlichkeitsentwicklung angelegten Bildungssystems müssen wir unbedingt entgegenwirken, denn zunehmend geraten junge Menschen in Schwierigkeiten, weil es ihnen verwehrt bleibt, eine kohärente Persönlichkeit auszubilden: Digitale Innovation³ in atemloser Taktung, Veränderungen der Arbeitswelt und damit einhergehende Leistungs- und Selbstverwirklichungsimperative, gleichermaßen aber auch ein grundlegender Wandel familiärer Strukturen – auf all diese Punkte kann ich jetzt nicht detailliert eingehen – führen zu einer Gemengelage, die die Herausbildung gefestigter Persönlichkeiten beeinträchtigt. Tief reichende Verunsicherung und Desorientierung durch das Fehlen adäquater Zuwendung und Anerkennung provozieren vielfach Gegenreaktionen, z. B. in Form zelebrierter Unflätigkeit, demonstrativer Machtposen und Aggressivität.⁴ Vielfach zeigt sich trotz grundsätzlicher Lernbereitschaft ein Mangel an Selbstdisziplin und Konzentrationsvermögen, so dass es in den Klassenräumen drunter und drüber geht.

In der neulich ausgestrahlten 37°-Sendung „Lehrer am Limit“⁵ konnte man sich einen Eindruck problematischer Lerngruppen verschaffen, wobei zugleich sichtbar wurde, wie viel eine engagierte Lehrerin dennoch auszurichten vermag. Eine der Lehrerpersönlichkeiten, die mich

sehr beeindruckt hat, weist wiederholt darauf hin, dass wir gegenwärtig dabei sind, eine ganze Generation vor die Wand zu fahren. Dabei betont sie, dass es in erster Linie darum gehen müsse, deutlich kleinere Klassen zu ermöglichen, so dass sich die Lehrerin den Belangen einzelner Schüler und Schülerinnen sehr viel intensiver widmen könne. Es sei ungemein wichtig, dass sich Schülerinnen, nicht zuletzt solche mit Migrationshintergründen, intensiv erzählend und nachdenkend mit ihren persönlichen Lebensumständen und den daraus hervorgehenden Problemen befassen könnten. Aus meiner Sicht wird hier deutlich, dass auch in der Arbeit mit jugendlichen Schülern Raum für eine nachzuholende bzw. kompensierende Persönlichkeitsbildung geschaffen werden muss. Man kann einfach nicht mehr sagen, dass das nicht Aufgabe der Schulen sei bzw. wenn man dies sagt, so verschließt man die Augen vor der gesellschaftlichen Realität. Der Ruf nach kleineren Klassen wird heute im Übrigen von verschiedenen Seiten bestärkt. Stellvertretend für viele möchte ich hier den Psychoneurologen Joachim Bauer zitieren: „Um die sich (...) ergebenden Defizite aufzufangen und sich dem einzelnen Kind intensiver zuwenden zu können, brauchen schulische Lehrkräfte – neben einer Verbesserung ihrer psychologischen und pädagogischen Kompetenz, vor allem kleinere Klassen.“ (Bauer 2006, S. 211f.) – Psychosomatische Gesundheitsbeschwerden und psychische Störungen bei über 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler seien – so Bauer – darauf zurückzuführen, dass zu wenig Raum für konstruktive Beziehungs- und Gemeinschaftsangebote bestehe. Dementsprechend wäre auch der Frage nachzugehen, ob die Kapitulation vieler junger Menschen nicht möglicherweise auch als kritischer Reflex auf den Verwertungsdruck einer wirtschaftsnahen Ausbildung zu lesen ist, eine Ausbildung, die ihnen allumfassende Unterwerfung unter das Nützlichkeitsprinzip abfordert.

Eine nicht minder gravierende, durch unser Bildungssystem begünstigte Fehlentwicklung ist die Überangepasstheit an Erfolgsleitlinien, die sich häufig in besser gestellten Schichten findet. Wo ein kurzfristiges, effektives Ausbeuten menschlicher Ressourcen im Dienste der Karriere angestrebt wird, ist es kaum erwünscht, grundlegend über ein gelingendes Leben nachzudenken. Ebenso wenig drängt man darauf, die junge Generation zu sozialem und ökologischem Verantwortungsbewusstsein zu ermutigen oder ihr zu vermitteln, sich gegen unzumutbare Verhältnisse und Ungerechtigkeiten zur Wehr zu setzen. Sofern Widerstandsgeist gefördert wird, hat dieser primär der Wahrung eigener Interessen und Aufstiegswünsche zu dienen. Diese Präferenzen selbst bleiben unhinterfragt. Auch scheint es viele wenig zu bekümmern, wie sehr ihre Präferenzen heute Gegenstand des Social Engineering geworden sind⁶, so dass von echter Wahlfreiheit schwerlich noch die Rede sein kann. Man glaubt selbst bestimmt ei-

gene Präferenzen durchzusetzen, ist tatsächlich aber in nie gesehenem Maße außengelenkt und fremdgesteuert.

Kurzum, es gibt diverse Spielarten der Vernachlässigung bis hin zu Verwahrlosung, wobei desolate Persönlichkeiten, die in Schläps und Kragen einhergehen, einfach nur weniger auffällig sind. Blicken wir auf den Leistungsabfall vieler am Arbeitsmarkt nicht vermittelbarer junger Menschen, blicken wir auf die Phänomene der Verrohung und Gewaltbereitschaft in unserer Gesellschaft, blicken wir ebenso auf die Skrupellosigkeit mancher Wirtschaftsbosse oder auf die um sich greifende Verlogenheit politisch Agierender, so scheint es mir nicht falsch, mit Michael Niewiem herauszustellen, „dass ein Philosophieunterricht, der zu einer Förderung der Denkfähigkeit und somit zu einer methodischen Veränderung in sämtlichen anderen Fächern führt, (...) als ein Therapeutikum für das ganze schulische System angesehen werden“ kann. (Niewiem 2001, S. 95). Und nicht nur für das schulische System, würde ich hinzufügen. Die Fähigkeiten philosophischen Nachdenkens, Ergründens und Hinterfragens, jenseits einer kognitiv geschulten systemimmanenter Zweckrationalität, sind mittlerweile in nahezu allen gesellschaftlichen und politischen Bereichen unerlässlich für eine zukunftsorientierte Umgestaltung.

Ohne es als Allheilmittel ansehen zu wollen, plädieren inzwischen viele dafür, das Philosophieren mit Kindern so früh wie möglich beginnen zu lassen. Dass es dann altersgemäß unterschiedlich ausgerichtet werden muss, liegt auf der Hand. Mich darauf im Einzelnen einzulassen, würde an dieser Stelle zu weit führen. Ich möchte allerdings behaupten, dass der Kern dessen, was philosophisches Denken kennzeichnet, schon sehr früh eingeübt werden kann. Um dies zu erklären, möchte ich ein wenig ausholen: Die Anfänge der neuzeitlichen Pädagogik waren dem philosophischen Denken noch ganz eng verbunden. Richtungweisende Philosophen wie z. B. Kant dachten selbst ausführlich über pädagogische Fragen nach: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1991, S. 699), schrieb er in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, während sich die Pädagogik im Zeichen eines umfassenden gesellschaftlichen Wandels überhaupt erst als eigene Disziplin aus der philosophischen Anthropologie herauszuschälen begann. Eine zunehmende Freisetzung des Individuums verlangte neue pädagogische Konzepte, die auf die Herausbildung politischer Mündigkeit und lebenspraktischer Selbstbestimmung hinzielten. Im Rahmen vielschichtiger Debatten, die um diese Thematik geführt wurden, kristallisierte sich sehr schnell ein Grunddilemma der neuzeitlichen Pädagogik heraus, welches gewissermaßen zum

Dauerbrenner wurde und uns heute immer noch beschäftigt bzw. uns unbedingt wieder ausdrücklicher beschäftigen sollte.

Anders als in antiken Entwürfen vernunftgeleiteter *Selbstbildung*, aber auch anders als in den autoritätsorientierten Verfahren der mittelalterlichen Welt agiert die neuzeitliche Pädagogik unter dem paradoxen Anspruch, andere zur Selbstbestimmung bzw. Freiheit *hinlenken* zu wollen. Der Erzieher hat nicht für sich selbst, sondern für seinen Zögling zu entscheiden, was vernünftig ist und was es im Zeichen der Freiheit zu lernen gilt. Der junge Mensch soll *angeleitet* werden, sich *selbsttätig* seiner Vernunft zu bedienen. Über den Einfluss nehmenden Erziehungsprozess soll er zu Autonomie, Freiheitsbewusstsein und umfassender Entfaltung seiner Talente gelangen. Das Grundproblem liegt auf der Hand: Wie kann der Pädagoge gewissermaßen von außen, also mittels erzieherischer Einwirkung, sicherstellen, dass sein junger Edukand tatsächlich den richtigen Gebrauch der Freiheit erlernt? Ist die Freiheit nicht ein Potential, das sich der Herstellung durch bestimmte Erziehungsmethoden nachgerade entzieht? Ja, laufen solche Methoden nicht schlimmstenfalls darauf hinaus, die Unfreiheit zu vergrößern, indem man Kinder mit den eigenen Vorannahmen und Wertvorstellungen traktiert?

Wir sehen: Eine freiheitsorientierte Erziehungsperson ist permanent der Gefahr des Selbstwiderspruchs ausgeliefert. Sofern sie Zwangsmittel, manipulative Tricks oder auch nur allzu geschickte Methoden anwendet, um ihren Zögling zu instruieren, ihn z. B. in gewünschte Gesellschaftsideale einzupassen, droht sie den Keim der Freiheit zu ersticken, eine Freiheit, welche doch ursprünglich ihr deklariertes Anliegen war. Ein gewisses Maß an „Nötigung“ scheint aber unerlässlich, um heranwachsende Menschen in Beschränkungen einzugewöhnen, die für jedes soziale Miteinander erforderlich sind. Kant war sich dieses Problems nur allzu bewusst, als er schrieb: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich der Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwang? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.“ (ebd., S. 711) Dieser Hinweis auf ein tradiertes Erziehungsproblem mag genügen, um klar zu machen, dass wir uns als Erziehende stets auf einem schmalen Grat zwischen Reglementierung/Zwang einerseits und Ermutigung/Freizügigkeit andererseits bewegen. Idealerweise gelingt es zu vermitteln, *warum* Beschränkungen subjektiver Willkür sinnvoll sind, so dass sie nicht zähneknirschend hingenommen, sondern verstanden und angenommen werden, um schließlich Teil der Selbstkonzepte jugendlicher Menschen zu werden.

An diesem Punkt bietet das schon frühe Philosophieren mit Kindern m. E. eine Art Königs weg. Ausgehend von Themen aus dem Alltag der Kinder oder von Fragen, die Kinder von sich aus einbringen – oftmals bieten diese Fragen bereits ein enormes philosophisches Potential –, lässt sich schon mit Vier- oder Fünfjährigen philosophieren.⁷ Über Prozesse, in denen Kinder einander selbst Antwort geben und ihre Gedanken miteinander besprechen, wird das Aufeinanderhören und Nachdenken geschult – also eben nicht durch Belehrungen, sondern primär durch dieses Selbsttun, bei dem der Erwachsene allenfalls Impulse setzen sollte.

Hierzu lässt sich nur eine Einladung aussprechen, angeordnet werden kann das Philosophieren nicht. Deshalb sollte es für jüngere Kinder auf keinen Fall ein der Benotung unterliegendes Unterrichtsfach sein. Es geht zunächst nicht darum, philosophisches Wissen zu vermitteln, sondern darum, selber nachzudenken oder besser noch, Freude daran zu finden, die eigenen Gedanken und Gefühle kennen zu lernen, d. h. vor allem auch ein Vokabular dafür zu entwickeln, um sich anderen gegenüber zu erklären und nach Begründungen und Erklärungen zu suchen, wenn Einwände oder Reaktionen erfolgen. Auf diese Weise werden – Bezug nehmend auf ein gemeinsames Thema – nach und nach Urteils- und Dialogfähigkeiten eingeübt, Fähigkeiten, welche später für alle sozialen und demokratischen Prozesse unerlässlich sind. Ein Kind lernt, freudig und wissbegierig anderen zuzuhören und auf deren Widerrede zu reagieren. Als Teil einer Gesprächsgruppe, in der es sich wahrgenommen und respektiert sieht, kann es sein Denken schärfen und die Besonderheit seiner Individualität erkunden. Es wird ihm Raum gegeben, sich auch losgelöst von feststehenden Denkweisen und Bewertungsmustern zu erproben, insofern es angstfrei Nachfragen stellen kann und dabei auch lernt, auf die eigenen Gefühle zu achten und darüber nachzudenken.

Das bewusste Einbeziehen von Gefühlen ist in frühen Lebensjahren, da Denken und Fühlen noch ganz eng verwoben sind, nahezu unumgänglich. Zunächst wird noch keine klare Unterscheidung zwischen diesen beiden Weltzugangsmodi vorgenommen. Deshalb ist das Nachdenken über Gefühle für Kinder naheliegend und selbstverständlich. Das heißt: Sie äußern noch ganz unvermittelt, wie sich das Wichtigfinden bzw. das Positiv- oder Negativbewerten einer Sache sich für sie anfühlt und haben zunächst keine Probleme damit, über ihre Regungen zu sprechen. Anders gesagt: Sie sind noch ganz in die Welt involviert, sind berührt und betroffen. Ihre Lust am gemeinsamen Austausch wurzelt nicht zuletzt darin, zuhörend zu erfahren, wie die Wirklichkeit sich für die anderen anfühlt. Durch den freimütigen Austausch über Unterschiede und Gemeinsamkeiten lernt das Kind zum einen, in einem geschützten Raum angstfrei einen Fokus auf sein inneres Erleben zu legen, und vermag sich so in seiner Besonderheit klarer zu erkennen. Zum anderen erkundet es allgemeine emotionale Zusam-

menhänge, indem die eigenen sowie auch die Emotionen der anderen Kinder situationsbezogen besprochen werden. Findet ein solches gemeinsames Philosophieren über einen längeren Zeitraum statt, so erschließt sich den Kindern im Zuge des Älterwerdens – und im Erklimmen immer höherer Abstraktionsstufen – allmählich die besondere Logik der Emotionen.⁸ Nach und nach formiert sich eine Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Gefühlslandschaft, so dass ein Kind sich darin bewusster im Blick auf die jeweiligen Umstände einer Situation zu verorten vermag und es zunehmend auch lernt, sich eigenständig zu steuern.⁹ Wesentlich ist hier, dass über den persönlichen Bezug ein substanzielles Interesse an der Welt gepflegt wird.

Das heißt aber: Nur indem man zunächst einmal lernt, situationsbezogen sehr genau auf sich selbst zu blicken, werden die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen dafür geschaffen, einen Perspektivwechsel vornehmen zu können und im Interesse anderer von sich selbst auch wieder absehen zu können und in allgemeine Debatten einzusteigen. Zugespitzter gesagt: Nur diejenige, der erlaubt wird, Mittelpunkt zu sein, erwirbt die Fähigkeit, sich ohne Groll oder Frust zurückzunehmen. Auf diese Weise wird gleichsam ein Grundstein für den besonnenen Umgang mit schwierigen Situationen gelegt. Ermöglicht wird das, was man in der Theorie zum frühen Philosophieren als Caring-Thinking bezeichnet. (siehe: Zoller 2010) Das für das Caring-Thinking so wichtige Reflektieren über Gefühle verhilft schließlich dazu, leichter Fehler zugeben zu können bzw. sich und anderen zuzugestehen, dass man Dinge zuweilen auf Anhieb nicht richtig einzuschätzen vermag. Gelernt wird, dass im aufgeschlossenen Umgang mit den Einwendungen anderer eine wesentliche Hilfe für Selbstkorrekturen und persönliches Weiterkommen liegt. Am Rande sei bemerkt: Im Klima einer wertschätzenden Dialogik wird zudem leichter annehmbar, dass man in vielen Dingen vermutlich eher mittelmäßig bleiben wird und sich demzufolge auch nicht auf allen Gebieten Höchstleistungen abverlangen muss. Bei all dem ist zentral, dass Kinder sich philosophierend darin üben können, den Wert eines Arguments an seiner *Stichhaltigkeit* zu bemessen und diesen nicht etwa vom *Status* der sich äußernden Person abhängig zu machen. Eben deshalb muss sich der Erwachsene, der für die Kinder in der Regel eine Autorität darstellt, mit dezidierten und abschließenden Aussagen auch zurückhalten. Weiterhin sollten Kinder sich beizeiten darin üben können, zwischen Tatsachen und Werturteilen zu unterscheiden, wie auch zwischen Erklärungen und Begründungen.

Insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Emotionen gilt: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr bzw. je nachdem lernt Hans es nur mit viel Betrübnis und hohem therapeutischen Aufwand. Wird nicht wirklich – d.h. in der Tiefe – im Blick auf die Verletzlichkeit

des Menschen verstanden, warum manche Verhaltensweisen mich und den anderen beeinträchtigen und damit der Gemeinschaft schaden, findet Disziplinierung bzw. ethische (Selbst)Regulierung keine tief verankerte Zustimmung durch die jeweilige Person und trägt folglich zwanghafte Züge. Dann kann es vorkommen bzw. passiert es sehr häufig, dass jemand später zwar moralisch angepasst bzw. regelkonform agiert, unbemerkt aber ganz anderen, oft unerkannten emotionalen Impulsen und Interessen unterliegt. Kurzum: Ein Denken und Gefühl umschließendes frühes Philosophieren schult nicht nur den Verstand, sondern insbesondere auch die moralische Urteilskraft des Kindes, wodurch sein Selbstbewusstsein gestärkt und Überangepasstheit an (fragliche) gesellschaftliche Vorgaben vermieden wird.

Übrigens gibt es guten Grund zur Zuversicht, dass Kinder im freien Gedankenaustausch altersgemäß Orientierung finden werden. Ich habe anfangs schon erwähnt, dass entwicklungspsychologische und pädagogische Forschungen inzwischen zahlreiche Belege für eine intrinsische moralische Motivation des Kindes erbracht haben. Lange bevor ein Kind sein Empfinden sprachlich darlegen oder gar begründen kann, folgt es moralischen Intuitionen. So verweist Jerome Kagan auf eine ursprünglich gegebene, intuitive Grundlage für moralische Unterscheidungen – er schreibt: „Das Kind braucht nicht zu lernen, daß es böse ist, anderen weh zu tun – diese Einsicht kommt mit seiner moralischen Entwicklung von selbst.“ (Kagan 1987, S. 185) Dabei liege das Kriterium für die Trennung von Gut und Böse in Schmerzerfahrungen, die das Wohlergehen mindern und durch angeborene Empathie auch an anderen wahrgenommen werden können. (Siehe hierzu: Herzog 1991) Darüber hinaus weiß ein Kind bereits im Alter von zwei/drei Jahren zwischen Moral und bloßer Konvention zu unterscheiden. Über fürsorgliche Regungen hinaus zeigen Kleinkinder außerdem ein frühes Verständnis von Gerechtigkeit. „Wir sind von Natur aus Verfechter des Egalitarismus“, bilanziert der Entwicklungspsychologe Paul Bloom. (Bloom 2014, S. 83, insgesamt: S. 77-124)¹⁰ Er gibt allerdings auch den Hinweis, dass der Gerechtigkeitsinstinkt sich vor allem dann vehement zeigt, wenn ein Kind sich selbst als anderen gegenüber benachteiligt erkennt. (Ebd. S. 101)

Es gibt also gewisse moralische Grundlagen in der menschlichen Natur. Man weiß aber auch, dass diese Gegebenheiten keine Selbstläufer sind. Damit sich die altruistischen Potentiale des Menschen gut entfalten können, bedarf es tatkräftiger pädagogischer Unterstützung, wobei das Philosophieren mit Kindern aus meiner Sicht ein eminent hilfreicher Weg ist. Da sich sowohl das unmittelbare Hineinfühlen in andere als auch spontane Gerechtigkeitsimpulse zunächst auf das uns vertraute Umfeld beschränken, lassen sich diese Erfahrungsweisen in Gruppen, die zunehmend vertrauter miteinander werden, besonders leicht über Bewusstma-

chung verstärken. Dabei sind kulturell durchmischte Gruppen besonders hilfreich, wenn ein rücksichts- und respektvoller Umgang auch angesichts kultureller Unterschiede geläufig werden soll. Damit wird einem problematischen Ingroup-Outgroup-Effekt, der nachweislich rasant schnell von uns Besitz ergreift, entgegengewirkt.¹¹

Vor dem Hintergrund des bis hierher Gesagten ergibt sich, wie nochmals zu betonen ist, die Notwendigkeit großer Zurückhaltung seitens der Gruppenleitung. Darüber werden die nachfolgenden Rednerinnen gleich sicherlich noch einiges mehr sagen. Mir ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die Lehrperson selbst vor allem *Vorbild* sein muss. Im Dienste dieses Anspruchs ist das Philosophieren mit Kindern für den Erwachsenen selbst eine lehrreiche Rückbesinnung auf das Wesen des Philosophierens, welches bedeutet: Irritationen zulassen, Fragen stellen (d. h. für den Erwachsenen: Denkroutinen durchbrechen), zu sich selbst in Distanz treten, Vorannahmen überprüfen, Gefühle wahrnehmen und einbeziehen, anderen genau zuhören, deren Gefühle ernst nehmen, einen Perspektivenwechsel versuchen, Antwort geben, auf Argumente hören, diese prüfen und gegebenenfalls widersprechen – dies sind wohl die wichtigsten Elemente. Ich glaube, dass wir Älteren sehr davon profitieren können, wenn wir über die Gespräche der Kinder angeregt werden, diese „Basics“ des philosophischen Austauschs wieder aufzufrischen. Insbesondere das in frühen Jahren noch unverfälschte Ineinandergreifen von Denken und Fühlen kann uns inspirieren, wieder mehr Ehrlichkeit uns selbst gegenüber zu pflegen. Darin sind uns Kinder oftmals überlegen.¹²

Je älter wir werden, umso mehr ist unser Agieren in der Welt durch ein implizites Gedächtnis gekennzeichnet, in dem sich über die Jahre unbewusste Routinen, Vorurteile und Wahrnehmungsweisen ansammeln – ein ganzes Arsenal des Gewohnheitsmäßigen beherrscht uns, welches das freie, sich neu besinnende Denken mindert oder gar behindert.¹³ Oft muss ein erwachsener Mensch erst mühsam lernen, tief liegende emotionale Antriebe überhaupt an sich wahrzunehmen, um die damit verbundenen Werturteile aufzubrechen und neu durchdenken zu können. Je mehr er sich dabei als neutrales Vernunftsubjekt definiert, umso heikler und diffiziler wird die Sache. Im aufmerksamen Philosophieren mit Kindern können wir – so glaube ich – wieder neu der Fragilität, Begrenztheit und Irrtumsanfälligkeit unserer Natur innewerden. Diesbezüglich gibt es auch für erwachsene Philosophinnen im Gespräch mit jungen Menschen viel zu erkunden.

Philosophieren hat wesentlichen Einfluss auf den menschlichen Reifungsprozess, egal in welchem Alter. Es muss sich allenthalben so weit wie möglich in Abstinenz von hierarchischer Belehrung und Zwang vollziehen, insbesondere im pädagogischen Bereich. Martin Buber schrieb: „Zwang in der Erziehung, das ist Nichtverbundensein, das ist Geducktheit und Auf-

gelehntheit.“ (Buber 2005, S. 26f.) Auch Hannah Arendt konstatiert, dass erzieherischer Druck bei Kindern nur allzu leicht entweder Konformismus oder auch Haltlosigkeit hervorrufen wird. Weil Kinder noch über keine ausgebildeten Methoden des Selbstschutzes und ebenso wenig über argumentative Durchsetzungsfähigkeit verfügen, verfallen sie, wenn zu viel Druck im Kessel ist, reflexartig in Muster der Angepasstheit oder umgekehrt der Rebellion. (Siehe: Arendt 1994) Dies sind die beiden Extrempole einer ganzen Palette von Reaktionsweisen, die sich vor dem Hintergrund der ursprünglichen empathischen Bezogenheit des Kindes auf seinen Lebenskreis ergeben können. In diesen Fällen bleibt das Verhältnis des Kindes zu seinem Umfeld von Unfreiheit geprägt: Es passt sich an, um Akzeptanz zu finden bzw. um gute Noten zu bekommen, aber ohne echte innere Zustimmung; oder es begeht auf, weil ihm kein befriedigender Halt geboten wird bzw. weil unterdrückerische Zwänge ihm Schmerzen zufügen, die in Haltlosigkeit und gewaltsamen Entladungen münden.

Natürlich kann eine Erziehungsperson nicht umhin, Entscheidungen über statthafte Freiheitsspielräume im Miteinander zu treffen. Sie vermag ihren Schülerinnen aber – im Interesse der Freiheit – innerhalb geschützter institutioneller Kontexte Räume zu eröffnen, in denen sich Selbstständigkeit aktiv und gefahrlos erproben lässt. Hierzu benötigen wir institutionelle Räume der Entschleunigung, der Muße und Kontemplation, Räume, in denen Menschen einander tatsächlich als Gleichgestellte begegnen können. Fahren wir stattdessen fort, das Bewusstsein noch unfertiger Menschen mit geschickt eingesetzten Tools primär auf Leistungsziele und vorfixierte Ideale hin zu prägen oder es gar zu indoktrinieren, so verletzen wir damit die Freiheit des jugendlichen Gegenübers erheblich. Genau davor warnt Arendt, wenn sie sagt, dass man einen Menschen nicht auf zukünftige Verhältnisse hin erziehen kann, ohne ihm Gewalt anzutun. In jedem Fall muss der Erziehungsperson klar sein, dass ihr ein unmittelbarer Zugriff auf die Innerlichkeit ihrer Edukanden niemals möglich sein wird. Persönlichkeitsbildung ist im Wesentlichen nicht operationalisierbar.

Dennoch kommt die Erzieherin nicht umhin, genau zu sondieren, welche Dinge sie der Freiheit des Kindes um der Freiheit willen überlassen muss, und welche sie unbedingt gegen immer mögliche individuelle Willkür zu schützen hat. Versucht sie die Lage vollends in den Griff zu bekommen, so verwundert es nicht, wenn das zu straff gespannte Gängelband reißt und ihr Edukand außer Rand und Band gerät. Gewährt sie indes auch da Freiheit, wo im Interesse der Gemeinschaft Grenzen zu ziehen wären, so ist vermutlich mit einem sehr viel schlimmeren Effekt zu rechnen: Der Heranwachsende bleibt in einer kleinkindhaften Egozentrik stecken, lernt es nicht, sein soziales Potential auszuschöpfen, sich fair und angemessen im sozialen Miteinander zu bewegen.

Nicht der Impuls zu mehr Selbstbestimmung ist derzeit das Problem der Erziehung. Wir sind vielmehr in eine Situation geraten, in der der Begriff der Selbstbestimmung bis zur Unkenntlichkeit entstellt und verwässert wurde. Mit Crawford gesprochen ist dieser Begriff vielfach ein hohles Meta-Gut geworden, auf das geschickt rekuriert wird, um jede Art von Regulierung und Begrenzung als paternalistisch abzustempeln und zurückzuweisen. Diese Mechanismen stehen, wie schon angedeutet, im Dienste einer gewünschten Marktgängigkeit. Nicht zuletzt, um beruflich erfolgreich zu sein, ist ein Set von Persönlichkeitsmerkmalen nach neuer oftmals problematischer Schnittvorlage gefordert. Modell ist hier nicht – wie vormals – der angepasst und diszipliniert Arbeitende, sondern derjenige, der sich kreativ ausdrücken kann und sich biegsam in die produktiven Abläufe der freien Marktwirtschaft einfügen kann. Jemand gilt dann als besonders autonom, wenn er über ein breites Spektrum von Möglichkeiten des Selbstausdrucks verfügt und sich „verkaufen“ kann. (Siehe hierzu: Funken u. a. 2011) Nur so reüssiert man als erfolgreicher Agent im Beruflichen und gewinnt auch als Privatperson ein unverkennbares Profil.

An diesem Punkt der Darstellung halte ich inne und sage ohne weitere tiefsschürfende Erklärungen, dass dem Philosophieren mit Kindern im Blick auf die gegenwärtigen Probleme, nicht zuletzt im Bildungsbereich selbst, eine zentrale Bedeutung zukommt. Dies wird durch einschlägige Untersuchungen z. B. durch eine empirische Studie der Durham-Universität untermauert. Hier zeigen sich folgende Ergebnisse: Sofern Kinder – es ging hier primär um 9- und 10-Jährige – über einen längeren Zeitraum an philosophisches Nachdenken herangeführt werden, steigern sich nicht nur ihre schulischen Leistungen in den Kernfächern, z. B. in Mathematik, Lesen und Schreiben, vielmehr verbessern sich insbesondere auch ihre sozialen Kompetenzen. So zeigen die Schülerinnen mehr Selbstvertrauen darin, sich offen zu äußern, ebenso eine erhöhte Bereitschaft, anderen zuzuhören, sowie generell ein verstärkt konstruktives Beziehungsverhalten. (Gorard u. a. 2015)

Dem muss aus meiner Sicht ein wesentlicher Punkt hinzugefügt werden: Aus dem Blickwinkel der Philosophischen Praxis ist das Philosophieren vor allem maßgeblich für ein gelungenes Lebens, wobei der Akzent eben nicht allein auf den ökonomisch verwertbaren Fertigkeiten liegen darf. Vielmehr geht es um umfassendere Bildung, welche auch die Möglichkeiten künstlerischen Ausdrucks, die Fähigkeit zum unmittelbaren Lebensgenuss sowie vor allem die ethisch-politische Dimension unseres Seins in den Blick nimmt. Je besser die Fähigkeiten der Selbsterkundung und Selbststeuerung in allen Lebensbereichen ausgeprägt sind, umso mehr erhöhen sich die Chancen auf ein glückendes Leben. Der hier formulierte Gedanke, der in Antike wurzelnd eine lange philosophische Tradition aufweist, findet heute in zunehmen-

dem Maße Bestätigung durch psychologische und naturwissenschaftliche Studien.¹⁴ All dies verweist auf ein ganzheitliches Philosophieren, das Körper, Seele und Geist gleichermaßen berücksichtigt – also auch Ernährung, Bewegung, emotionale Ausgewogenheit im genussvoll-sinnlichen Erleben mit einbezieht. Bei Kindern und Jugendlichen fließen diese Ebenen des Menschseins noch weitgehend ungehindert und manchmal auch unkontrolliert ineinander. Daran lässt sich anknüpfen. In frühen Jahren ist besonders gut an die „neurobiologischen Werkzeuge“ zur Bildung von Beziehungs- und Kooperationsfähigkeit heranzukommen. Sowohl sich bereits Überzeugungen aufgebaut haben, sind diese zunächst noch weniger starr und festgeschrieben. Anders gesagt: Über ein früh einsetzendes Philosophieren kann die Plastizität und Ganzheitlichkeit des kindlichen Geistes konstruktiv in den Dienst einer freiheitlichen Persönlichkeitsentwicklung treten. Wer die eigenen Interessen und Stärken erkunden darf, wird Selbstvertrauen gewinnen und es leichter dabei haben, innerhalb der komplexen und vielfältigen modernen Wirklichkeit den eigenen Weg zu bahnen, die eigene Stimme zu finden. Nahezu spielerisch kann in diesen Gesprächsrunden eingeübt werden, nach und nach ein aktives und verantwortungsbewusstes Subjekt zu werden, das – mit Detlef Horster gesprochen – „einerseits mit allen anderen der Gesellschaft gleich ist und mit ihnen kommunizieren und interagieren kann und muß, d.h. die gesellschaftlichen Moralvorstellungen kennt und teilt, andererseits aber auch die Fähigkeit hat, sich als unverwechselbares Individuum im Netz moralischer Normen mit seinen Gefühlen, Bedürfnissen und Meinungen zur Geltung (zu) bringen (...).“ (Horster 1994, S. 81)¹⁵

¹ Im Folgenden werden nicht durchgängig beide Geschlechter grammatisch ausgewiesen. Vielmehr verwende ich wechselweise die männliche oder die weibliche Form, wobei jeweils beide Geschlechter angesprochen sind.

² (Adorno 1957, S. 142) // Zum Thema Erziehung und Bildung bei Adorno, siehe insgesamt auch: (Adorno 1971).

³ Der unkontrollierte Umgang mit modernen Medien birgt enorme Gefahren in sich, da hier zwar das schnelle Reagieren auf Reize automatisiert wird, nicht jedoch das Einhalten und Reflektieren, welches für eine bewusste Selbstlenkung und Lebensgestaltung unerlässlich ist. Dieses Problem differenziert zu bedenken, ohne zu einer Pauschalverteilung moderner Medien zu gelangen, ist eine zentrale Herausforderung gegenwärtiger pädagogischer und philosophischer Theoriebildung. – (Siehe hierzu u. a.: Nida-Rümelin u. Weidenfeld 2018).

⁴ Über die Entstehung aggressiver Verhaltensweisen aus Schmerzerleben, welches durch fehlende soziale Akzeptanz bzw. durch sozialen Ausschluss ausgelöst wird, siehe z. B.: (MacDonald u. a. 2005) // (Twelge 2001). Weitere Ursachen von Aggressivität liegen in biografischen Erfahrungen von Beziehungsverlusten sowie in selbsterlebter Gewalt. Derartige Einflüsse wirken sich weitaus mehr auf die Persönlichkeit aus als genetische Faktoren. Siehe hierzu: (Bauer 2008, S. 80ff). Der Psychoneurologe Bauer schreibt: „Aggression steht – ob direkt oder indirekt – immer in funktionalem Zusammenhang mit dem Grundbedürfnis des Menschen nach Beziehung und ist diesem Bedürfnis unter- oder nachgeordnet.“ (Ebd., S. 89 u. S. 125f.).

⁵ Sendung 37° - ZDF: „Lehrer am Limit“. <https://www.youtube.com/watch?v=VjgFB0KhCg> – (letzter Aufruf 14.10.2018).

⁶ Zum Thema “Social Engineering”, siehe u. a.: (Crawford, 2015) // (Mitnick 2006) // (Schumacher 2010).

⁷ In den Jahren davor, insbesondere in den ersten beiden Lebensjahren, kommt es vorwiegend auf dyadische Beziehungserfahrungen mit verlässlichen und zugewandten Bezugspersonen an, also auf konstante Begegnungen mit primär *einem* Gegenüber. In dieser Phase werden die psychischen Voraussetzungen für vertrauensvolle Du-Bindungen geschaffen, die für spätere pädagogische Einflussmöglichkeiten (z. B. hinsichtlich der Ausformung von Konzentrationsvermögen und Impulssteuerung) maßgeblich sind. Der Pädagoge Walter Herzog spricht diesbezüglich von einer Basis „minimaler Egalität“ (in Form interaktiver Resonanzen zwischen Bezugsperson und Kind), welche überhaupt erst dessen zukünftige Erziehungsfähigkeit ermögliche. (Herzog 1991, S. 46-55) – Siehe hierzu auch (Bauer 2015): Bauer, der in einer nicht hinreichenden Frühbetreuung „die Rückkehr zu einer neuen Art von Schwarzer Pädagogik“ erblickt, erläutert dieses Thema auch im Blick auf ein dringend notwendiges Bundesgesetz für Kitas. (Ebd., S. 63ff.).

⁸ Allmählich kann sich – ausgehend von der persönlichen Erfahrungswelt der Kinder – eine zunehmend abstraktere Kenntnis des Gefühlslebens im Zusammenspiel mit Denkinhalten konfigurieren, so dass schließlich auch eine Beschäftigung mit Gefühlshistorie sowie mit zentralen Fragestellungen der Philosophie der Emotionen möglich wird. – Siehe hierzu: (Bennent-Vahle 2017).

⁹ Obwohl die Fähigkeit zur Selbstkontrolle, wie Joachim Bauer betont, unsere „evolutionäre Bestimmung“ ist, ist ihr Funktionieren dennoch nicht angeboren, sondern muss interaktiv eingeübt werden. Selbststeuerung „formt sich entlang den sozialen Erfahrungen des Kindes und entlang der Art, wie das Kind erzogen wird, lebt und sein Gehirn benutzt.“ (Bauer 2015, S. 16 bzw. S. 38).

¹⁰ Zu den moralischen Anlagen des Kindes, siehe auch: (Gopnik 2009).

¹¹ Zu Untersuchungen, die die Bevorzugung der Ingroup und unbewusste Vorurteile gegenüber Fremdgruppen aufzeigen, siehe: (Bloom 2013, S. 145-158).

¹² Im Blick auf diese frühe Phase wird erkennbar, was eigentlich zeitlebens gilt, nämlich, dass „jede äußere Situation, während sie für uns intellektuell wahrnehmbar wird, simultan emotional bewertet (wird), auch wenn wir dies manchmal gar nicht mehr bemerken (für das Gehirn gibt es keine >rein sachlichen< Situationen).“ – (Bauer 2008, S. 161).

¹³ Zur ambivalenten Macht des impliziten Gedächtnisses, siehe: (Korte 2017, Kap. 2).

¹⁴ So bilanziert Bauer Bezug nehmend auf entsprechende Studien: „Menschen mit funktionierender Selbststeuerung erleben signifikant mehr Glück und weniger Leid, Angst und Depressivität als jene, denen diese fehlt. Unterstellungen, man wolle die Freude am Leben abschaffen, gehören zur Marketingstrategie derjenigen, die um Absatz von Produkten fürchten, die tatsächlich nicht dem wirklichen Genuss, sondern der schnellen Abfütterung, der Infantilisierung und Abhängigkeitserzeugung dienen, von Produkten also, welche die persönliche Autonomie beeinträchtigen.“ (Bauer 2015, S.35).

¹⁵ Zum Philosophieren mit Kindern, siehe u. a.: (Martens 1999) // (Matthews 1995) // (Freese 2002) // (Niewiem 2001) // (Brüning 2014) // (Schmalfuß-Plicht 2017) // (Zoller 1995) // (Bruell 2017 u. 2019).

<https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/what-is/why-philosophy>

Literaturliste:

- Adorno, Theodor W.:** *Erziehung nach Auschwitz*. In: **Ders.:** *Erziehung zur Mündigkeit*. Hg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt/Main 1971.
- Ders.:** *Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie*. Frankfurt/Main 1957.
- Arendt, Hannah:** *Die Krise in der Erziehung*. In: **Dies.:** *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. München 1994.
- Bauer, Joachim:** *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. München 2008.
- Ders.:** *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*. München 2015.
- Bennent-Vahle, Heidemarie:** *Die Frage des guten Lebens unter besonderer Einbeziehung der Philosophie der Emotionen*. In: Stefan Ochs (Hg.): *Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen*. Nr. 53/2017. Fachverband Philosophie – Mitteilungen.
- Bloom, Paul:** *Jedes Kind kennt Gut und Böse. Wie das Gewissen entsteht*. München 2014.
- Bruell, Cornelia:** *Philosophieren mit Kindern*. In: Gottfried Schweiger und Johannes Drerup (Hg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. (Erscheint 2019 i. Metzler-Verlag).
- Dies.:** *Von der kindlichen Liebe zur Natur. Philosophieren mit Kindern in und über Natur*. In: Naturpark-Kinderhäuser und Biodiversität, Verband der Naturparke Österreichs, Graz 2017. S. 42-46.
<http://www.philoskop.org/kinder-natur-philosophie>.
- Brüning, Barbara:** *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Berlin 2014.
- Dies.:** *Mit dem Kompaß durch das Labyrinth der Welt. Wie Kinder wichtigen Lebensfragen auf die Spur kommen*. Bad Münster 1990.
- Buber, Martin:** *Reden über Erziehung. Rede über das Erzieherische, Bildung und Weltanschauung; Über Charaktererziehung*. München 2005.
- Crawford, Matthew B.:** *Die Wiedergewinnung des Wirklichen. Eine Philosophie des Ichs im Zeitalter der Zerstreuung*. Berlin 2015.
- Freese, Hans-Ludwig:** *Kinder sind Philosophen*. Weinheim 2002.
- Funken, Christiane, Alexander Stoll u. Sinje Hörlin:** *Die Projektdarsteller: Karriere als Inszenierung. Paradoxien und Geschlechterfallen in der Wissensökonomie*. Wiesbaden 2011.
- Gopnik, Alison:** *Kleine Philosophen. Was wir von unseren Kindern über Liebe, Wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können*. Berlin 2009.
- Gorard, Stephen, Nadia Siddiqui and Beng Huat See (Durham University):** *Philosophy for Children*. Evaluation report and Executive summary. Education Endowment Foundation. London 2015.
https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Philosophy_for_Children.pdf
- Horster, Detlef:** *“Philosophieren mit Kindern” und Ich-Entwicklung*. In: Ekkehard Martens und Helmut Schreier (Hg.): *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg 1994.
- Herzog, Walter:** *Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung*. In: Zeitschrift für Pädagogik. 37. 1991.
- Kagan, Jerome:** *Die Natur des Kindes*. München 1987.
- Kant, Immanuel:** *Über Pädagogik*. In: Wilhelm Weischedel (Hg.): *Werkausgabe, Band XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*. Frankfurt/Main 1991.
- MacDonald, Geoff and Mark R. Leary:** *Why Does Social Exclusion Hurt? The Relationship Between Social and Physical Pain*. Psychological Bulletin 131: 202. 2005.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.335.4272&rep=rep1&type=pdf>
- Martens, Ekkehard:** *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart 1999.
- Matthews, Gareth:** *Die Philosophie der Kindheit: wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*. Weinheim 1995.
- Montaigne, Michel de:** „Über die Knabenerziehung“ an Madame Diane de Foix, Gräfin de Gurson. In: **Ders.:** *Essais*. Frankfurt/Main 1998.
- Mitnick, Kevin D.:** *Die Kunst der Täuschung. Risikofaktor Mensch*. Heidelberg 2006.
- Nide-Rümelin, Julian und Nathalie Weidenfeld:** *Digitaler Humanismus: Eine Ethik für das Zeitalter der künstlichen Intelligenz*. München 2018.
- Niewiem, Michael:** *Über die Möglichkeit des >Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen<. Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden*. Münster 2001.
- Schmalfuß-Plicht, Dietlinde:** *Hat das Universum einen Sinn?* In: Thomas Gutknecht, Heidemarie Bennent-Vahle und Dietlinde Schmalfuß-Plicht (Hg.): *Kulturen des Dialogs. Vermittlungen Philosophischer Praxis*. Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Philosophische Praxis (IGPP). Bd. 5. Berlin 2017. S. 169-194.
- Schumacher, Stefan:** *Die psychologischen Grundlagen des Social-Engineering*. In: *Die Datenschleuder*, 94, 2010. S. 52-59.

Twenge, Joan M., Roy F. Baumeister, Dianne M. Tice and Tanja s. Stucke: *If you can't join them, beat them.* In: Journal of Personality and Social Psychology 81: 1085. 2001.

Zoller, Eva: *Selber denken macht schlau: Philosophieren mit Kindern.* Bern 2010.

Dies.: Die kleinen Philosophen. Freiburg 1995.

<https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/what-is/why-philosophy>