

# *Subjektive Überzeugungen und Philosophieren mit Kindern*

Auszüge aus:

Die Lehrperson im Spannungsfeld  
zwischen subjektiven Überzeugungen  
und professioneller Rolle

*Theoretische Begründung und Analyse ausgewählter Sequenzen der  
Videografien des Forschungsprojekts ‚Denken lernen‘*

*Bachelor-Thesis zur Erlangung des akademischen Grades*

*Bachelor of Arts PHBern in Pre-Primary and Primary Education*

*Eingereicht am Institut Vorschulstufe und Primarstufe (IVP)  
der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern)*

*ausgezeichnet als beste Bachelorarbeit 2019*

*vorgelegt von:*

*Yvonne Decker*



*Betreuende Dozentin:*

*Dr. Sophia Bietenhard*

*Bern, 10.07.2019*

## *Inhalt*

<b>1</b>	<b>Subjektive Überzeugungen</b> .....	<b>3</b>
1.1	Begriffsbestimmung und Kategorisierung subjektiver Überzeugungen.....	3
1.2	Die Erforschung von Beliefs am Beispiel ‚Arithmetikunterricht‘.....	6
1.3	Professionalität und Beliefs im Fachbereich ERG.....	8
<b>2</b>	<b>Philosophieren mit Kindern</b> .....	<b>10</b>
2.1	Die Bedeutung des Philosophierens für die schulische Bildung.....	10
2.2	Das philosophische Gespräch als Unterrichtsprinzip.....	12
2.3	Philosophieren im Lehrplan 21.....	14
2.4	Die Rolle der Lehrperson in philosophischen Gesprächen.....	17
2.5	Konkretes Handeln und Beliefs in der (philosophischen) Gesprächsleitung.....	20
2.6	Die Bedeutung von Selbstreflexionen zur Professionalisierung.....	25
<b>3</b>	<b>Verzeichnisse</b> .....	<b>27</b>
3.1	Literatur.....	27
3.2	Abbildungen und Tabellen.....	31
3.2.1	Abbildungen.....	31
3.2.2	Tabellen.....	31

# 1 Subjektive Überzeugungen

Im Folgenden soll der Begriff der subjektiven Überzeugungen zunächst erläutert werden, bevor verschiedene Wirkmechanismen aufgezeigt werden und das Vorgehen bei der Erforschung exemplarisch dargelegt wird. Anschliessend werden bisherige spezifische Erkenntnisse aus dem Fachbereich *Ethik, Religionen, Gemeinschaft* (ERG) vorgestellt.

## 1.1 Begriffsbestimmung und Kategorisierung subjektiver Überzeugungen

Bräunling (2017: 51) schreibt, dass im Forschungsumfeld zu Vorstellungen von Lehrpersonen keine eindeutig definierten Begrifflichkeiten existieren und unter anderem von Überzeugungen, subjektiven Theorien, Werten, Haltungen und Einstellungen die Rede ist.

Reusser, Pauli und Elmer (2011: 478 – 480) bevorzugen den Begriff *berufsbezogene Überzeugungen* – so wird die Bedeutung für die Qualität im beruflichen Handeln noch stärker hervorgehoben. Auch sie stellen fest, dass insbesondere über die Abgrenzung der Überzeugungen zu Wissen, Werten, Einstellungen und Haltungen kein wissenschaftlicher Konsens herrscht und verwenden diesen Begriff als „übergreifende Bezeichnung für jene Handlungskompetenzen von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogische und interdisziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“. Es handelt sich um für wahr oder wertvoll gehaltene Vorstellungen, die ausdrücken, mit welchen Weltbildern, Wertorientierungen und fachlichen Konzeptionen sich die Lehrperson identifiziert. Auf ihnen beruhen „Handlungsentwürfe zum Erreichen oder Vermeiden von erwünschten bzw. unerwünschten Ereignissen [...] [und sie] beeinflussen [...] das beobachtbare Verhalten im Sinne zielgerichteten (unterrichtlichen) Handelns“ (Schulz 2010, Dann 1994 zitiert in Bräunling 2017: 55). Damit geben sie der Lehrperson subjektive Sicherheit, Struktur und Orientierung (Reusser, Pauli und Elmer 2011: 480).

In der internationalen Literatur wird in diesem Zusammenhang hauptsächlich von *beliefs* gesprochen, aber auch dort wird dieser Ausdruck oft mit anderen Begriffen wie *implicit theories*, *conceptions*, *values* und *attitudes* gleichgesetzt (Negrini 2016: 63, vgl. auch Reusser, Pauli & Elmer 2011: 479). Um ein permanentes Wechseln zwischen den Begrifflichkeiten zu vermeiden, soll in der vorliegenden Arbeit mehrheitlich der Begriff *Beliefs* verwendet werden.

*Beliefs* weisen einen Gegenstandsbezug auf und können explizit oder implizit, von kollektiver Natur (wie beispielsweise ein schulkultureller Habitus) oder individuell und teilweise sogar widersprüchlich sein (Reusser, Pauli & Elmer 2011: 478 – 480). Die Beliefforschung geht davon aus, dass die *Beliefs*

eines Systems in sogenannten *Clustern* gebündelt werden können. Innerhalb eines *Clusters* stehen die einzelnen *Beliefs* in Verbindung. Sie können in elementare (*primary beliefs*) und davon abgeleitete *Beliefs* (*derivative beliefs*) unterteilt werden – ebenso in zentrale und periphere *Beliefs*, wobei die *peripheren Beliefs* leichter verändert werden können als die *zentralen Beliefs* (Philipp 2007, Thompson 1992 nach Bräunling 2017: 60 – 61).

Die Veränderbarkeit von Überzeugungssystemen besteht zwar grundsätzlich, jedoch sind insbesondere biografisch entstandene *Beliefs*, denen die elementare Welt- und Selbstsicht zugrunde liegt, stabil und lassen sich nur gegen Widerstand, Druck oder Krisen verändern (Reusser, Pauli und Elmer 2011: 481). Da ein Beliefsystem aus mehreren *Clustern* besteht und diese wiederum aus mehreren *Beliefs*, können *Beliefs* aus unterschiedlichen *Clustern* im Widerspruch zueinander stehen. Dies ist vor allem deswegen möglich, da ein Teil der eigenen *Beliefs* implizit, also unbewusst, ist. Laut Rüschemschmidt und Schaffner (2009) ist an *impliziten Beliefs* problematisch, dass sie nicht nur die Handlungen steuern, sondern auch die Wahrnehmung der handelnden Person, was dann zu einer sogenannten *selbsterfüllenden Prophezeiung* führen kann. Das bedeutet, dass bevorzugt Sachverhalte wahrgenommen werden, die unbewussten Vorannahmen entsprechen, womit sich die *impliziten Beliefs* quasi automatisch bestätigen. Eine weitere Problematik besteht darin, dass Lehrpersonen besonders in emotionalen Situationen auf der Grundlage ihrer *impliziten Beliefs* agieren, selbst wenn diese den gelernten wissenschaftlichen (= expliziten) Theorien entgegenstehen. Es ist daher im Sinne der Professionalisierung bedeutsam, sich über eigene subjektive Konzepte bewusst zu werden, sie kritisch zu hinterfragen und explizite Theorien so lange zu üben, bis sie zu implizitem Wissen geworden sind (ebd.: 38 – 40; 48 – 51). Reusser, Pauli und Elmer (2011: 481) sprechen davon, dass angestrebte Veränderungen im Beliefsystem als einleuchtend und produktiv wahrgenommen werden müssen, um bedeutsam für das subjektive Handeln zu werden.

Oser und Blömeke (2012 zitiert in Negrini 2016: 63) konstatieren: „Von Überzeugungen (*beliefs*) spricht man, wenn (meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln auftreten.“

Grundlegend für *Beliefs* ist also, dass sie sich zu Aussagen- und Überzeugungssystemen verdichten, die eine ähnliche Struktur wie wissenschaftliche Theorien besitzen. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien verfügen *Beliefs* als subjektive Theorien jedoch nicht über allgemein gültige Gütekriterien wie Systematik, Expliztheit oder Falsifizierbarkeit und können einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht standhalten. Allerdings haben sie, wie schon erwähnt, meist einen grösseren Einfluss auf unterrichtliches Handeln als wissenschaftliche Theorien (Helmke 2009: 117f, vgl. Dann 2000 nach Reusser, Pauli & Elmer 2011: 482).

Dieser negativen Sicht auf *Beliefs* ist entgegenzusetzen, dass ohne sie weder Planung noch eine Weiterentwicklung von Kompetenzen möglich wäre (vgl. Lehmann-Rommel 2015: 67). Auch Bietenhard (2015: 48) relativiert, indem sie schreibt, dass „bewusst gestaltete Bildung immer eine qualifizierte Beeinflussung und Formung anhand von Wissen und Können, aber auch von Haltungen, Werten und Normen, Weltbildern und Überzeugungen, darstellt“ und dies durch den Bildungsauftrag auch legitimiert ist. Allerdings fordert auch sie die kritische Überprüfung der eigenen Konzepte.

Als besonders relevant in der pädagogischen Tätigkeit nennen Reusser, Pauli und Elmer (2011: 478) *Beliefs* über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen (*epistemologische Beliefs*), Lerninhalte, Identität und die Rolle von Lernenden und Lehrenden sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Diese Einteilung geht unter anderem zurück auf Calderhead (1996, nach Negrini 2016: 64 – 65), der fünf Belief-Kategorien identifiziert, die für pädagogisches Handeln von Bedeutung sind:

- *Beliefs about learners and learning*: Überzeugungen über die Lernenden und darüber, wie die Lehrperson Lernprozesse beeinflussen kann. Je nach Überzeugung werden andere Aufgaben und Unterstützungsformate gewählt.
- *Beliefs about teaching*: Überzeugungen über den Zweck des Lehrens. Hier kann beispielsweise unterschieden werden, ob im Ziel der Lehrtätigkeit eher die Wissensvermittlung oder eher eine Vorbereitung aufs Leben gesehen wird.
- *Beliefs about subject*: Überzeugungen zur Relevanz des Faches und seiner Inhalte.
- *Beliefs about learning to teach*: Überzeugungen zum Erwerb der Professionalität. Hier sind beispielsweise die Ausprägungen Lernen durch Praxis und Lernen durch Theorie denkbar.
- *Beliefs about self and the teaching role*: Überzeugungen zum eigenen Rollenverständnis. So kann beispielsweise das Vermitteln von Wissen sowie das Begleiten und Beraten der Lernenden priorisiert werden.

Kommt es zu einem Widerspruch zwischen beispielsweise geäußerten *Beliefs* und dem erkennbaren Verhalten einer Person, kann es von Nutzen sein, dort genauer nachzuforschen (Eichler et al. 2014 nach Bräunling 2017: 64). Bei der Erfassung von *Beliefs* einer Person ist weiter zu berücksichtigen, dass nicht alle verinnerlichteten *Beliefs* geäußert werden oder in Handlungen erkennbar sind und dass *Beliefs* unterschiedlich stark aktiviert sein können.

Zu verschiedenen Zeitpunkten und unter verschiedenen Umständen können also unterschiedliche Äusserungen und Handlungen in Bezug auf subjektive Theorien dokumentiert werden (Green 1971,

Schoenfeld 1998 zitiert ebd.). Als Beispiel sind hier, wie weiter oben erwähnt, emotional herausfordernde Situationen zu nennen, aber auch soziale Erwünschtheit während eines persönlichen Interviews und eine kürzlich besuchte Fortbildung.

## *1.2 Die Erforschung von Beliefs am Beispiel ‚Arithmetikunterricht‘*

Reusser, Pauli und Elmer (2011: 484 – 485) stellen fest, dass sich die Erforschung von *Beliefs* unterschiedlicher Ausrichtungen und Methoden bedient, wobei hier qualitative Methoden überwiegen. Die Erhebung vollzieht sich mehrheitlich mittels Fragebögen und/oder Interviews, aber auch Materialien und Aufzeichnungen der Lehrpersonen sind Gegenstand von Analysen. Quantitative Studien kommen hauptsächlich dann zum Einsatz, wenn eine deutlich grössere Anzahl Probanden befragt werden soll und die Ergebnisse beispielsweise international verglichen werden. In der Literatur lassen sich hauptsächlich drei Forschungsansätze finden: deskriptive Untersuchungen zu Struktur und Beziehungen von *Beliefs*, Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen *Beliefs* und Unterrichtshandeln und Unterrichtswirkung sowie Untersuchungen zu Aufbau und Veränderbarkeit von *Beliefs*.

Bräunling (2017) untersuchte mittels Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, inwieweit die *Beliefs* einer Lehrperson handlungsrelevant für den Arithmetikunterricht sind. Während einige von ihr vorgestellte Studien einen Zusammenhang zwischen den in Interviews geäusserten *Beliefs* und dem beobachteten Unterrichtshandeln feststellen konnten, gab es auch Studien, die diesen Zusammenhang nicht eindeutig nachweisen konnten. Gründe dafür liessen sich hauptsächlich auf situationsbedingte Umstände zurückführen: Je nach Unterrichtssituation hatten allgemeine pädagogische Aufgaben, wie etwa die Klassenführung, ein stärkeres Gewicht als die mathematikspezifischen Handlungen. Die Handlungen einer Lehrperson im Unterricht werden also von mehreren Faktoren beeinflusst (ebd.: 88 – 91).

Für ihre eigene Erforschung der mathematischen bzw. arithmetischen *Beliefs* wurden zunächst Komponenten bestimmt, die unterschiedliche Auffassungen zur Struktur und zum Wesen von Arithmetik repräsentieren:

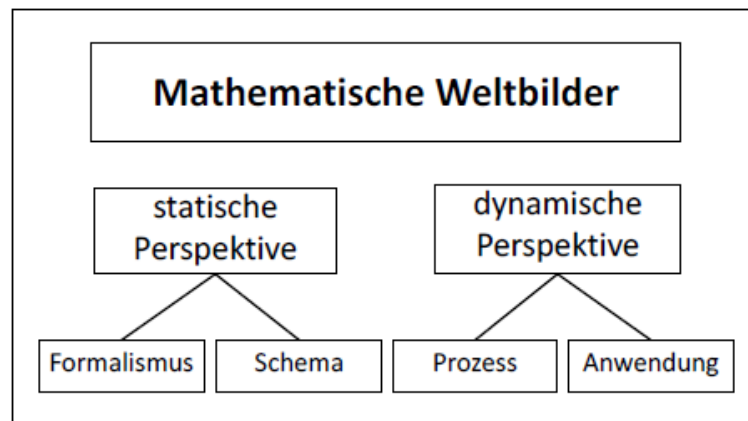


Abbildung 4: Mathematische Weltbilder (Bräunling 2017: 75)

Aspekt	Kennzeichen
Formalismus	abstraktes, festes System, eindeutige und genaue Definitionen, widerspruchsfrei, objektiv, logisch
Schema	Sammlung aus Begriffen, Regeln, Verfahren, Üben, Automatisieren und Anwenden sind zentral
Prozess	konstruktive, kreative Tätigkeit, eigene Denkprozesse, Vielzahl an Lösungswegen
Anwendung	Nützlichkeit, Anwendungsorientierung im Alltag, alltagsrelevante Problemlösung

Tabelle 1: Kennzeichen mathematischer Dimensionen (Bräunling 2017: 75 – 77). Eigene Darstellung

Ein zweiter Bereich klassifiziert die *Beliefs* zum Lehren und Lernen von Arithmetik. Hier kann grundsätzlich zwischen Instruktivismus und Konstruktivismus unterschieden werden, wobei häufig eine Mischform (Co-Konstruktivismus) anzutreffen ist:

	<b>Transmissionsorientierung</b>	<b>Konstruktivistische Orientierung</b>
<b>Primat</b>	Instruktion	Konstruktion
<b>Wissen &amp; Wissenserwerb</b>	Abgeschlossene Wissenssysteme Wissensübertragung vom Lehrer zum Schüler	Subjektive Wahrheit Individuelle Wissenskonstruktion des Schülers
<b>Lernen</b>	Verläuft durch Instruktion an die einzelnen Lernen	Entsteht in Kooperation und im sozialen Austausch
<b>Steuerung</b>	Außensteuerung	Innensteuerung
<b>Lehrer-/ Schülerrolle</b>	Aktive Rolle des Lehrers Rezeptive Haltung des Schülers Lehrer präsentiert Lernstoff	Aktive Rolle des Schülers Lehrer wird zum Lernbegleiter und gestaltet die Lernumgebung
<b>Übung</b>	Dient der Automatisierung, Wiederholung	Problemhaltig, lässt Entdeckungen zu
<b>Methoden</b>	Lehrerorientiert, darbietend	Schülerorientiert, aktiv-entdeckend
<b>Kontrolle/ Überprüfung</b>	Lernerfolgsüberprüfung wichtig, Ergebnisrichtigkeit	Feedbackkultur, Prozess wichtig
<b>Zielsetzung</b>	Erwerb von Sachwissen	Anwendungsbezug

Tabelle 2: *Beliefs zum Lehren und Lernen von Arithmetik (Bräunling 2017: 83)*

Aus diesen sieben Komponenten (Instruktivismus, Co-Konstruktivismus, Konstruktivismus, Formalismus, Schema, Prozess-Anwendung) wurde ein Kategoriensystem entwickelt, in das bestimmte Begriffe und Phrasen mittels gewichteter Codes eingeordnet werden konnten (ebd.: 127 – 129). Um die *Beliefs* und Beliefsysteme möglichst umfassend zu identifizieren, fand die Datenerhebung sowohl mittels quantitativem Verfahren (Fragebogenerhebung) als auch mittels qualitativem Verfahren (persönliche Interviews) statt (ebd.: 96). Um die Passung der so gewonnenen Daten zu überprüfen, wurde zusätzlich eine teilnehmende Beobachtung, unterstützt durch Audioaufnahmen, vorgenommen (ebd.: 118).

### *1.3 Professionalität und Beliefs im Fachbereich ERG*

Anders als im Arithmetikunterricht, in dem, ausser in der Unterrichtsführung, normalerweise keine ‚Angriffe‘ auf Verhaltensweisen und Wertvorstellungen der Schülerinnen und Schüler erfolgen, ist der Fachbereich ERG eher anfällig für moralisierende Handlungen seitens der Lehrperson. Dies liegt laut Studer (2015: 168) in der Werte- und Normenorientierung des Fachs begründet, die auf Veränderung von Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen der Lernenden abzielt. Dabei wird Moralismus



vor allem dann zum Problem, wenn „Lehrpersonen ihre eigenen Überzeugungen zu oft und zu penetrant in den Unterricht hineinbringen“. Auch Bietenhard (2015: 48) schreibt dazu: „In keinem anderen Fachbereich sind die Lehrpersonen derart schnell dem Verdacht ausgesetzt, persönliche ideelle Überzeugungen auszuspielen und den Lernenden aufzudrängen wie in ERG.“

So kommen beispielsweise im Religionsunterricht nicht nur bei den Lernenden, sondern insbesondere auch bei der Lehrperson eigene Erfahrungen zum Tragen. Diese können von tiefer religiöser Überzeugung, über eine eher als selbstverständlich erachtete und wenig hinterfragte, bis hin zu einer religionskritischen Sichtweise reichen. Diese Erfahrungen führen zu einer Meinung über Religion an sich und über ihre verschiedenen Ausprägungen (Ebel 2015: 157 – 158). Jakobs (2011 nach Ebel 2015: 158) fordert daher von den Lehrpersonen eine Reflexion ihrer religiösen Biografie, um sich darüber klar zu werden, wo ihre eigene Haltung einen differenzierten Zugang zur Thematik behindern könnte. Auch der *Lehrplan 21* des Kantons Bern (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 310) fordert an dieser Stelle eine offene Haltung und einen nicht diskriminierenden Umgang mit Religionen und Weltanschauungen, sodass sich alle Schülerinnen und Schüler unabhängig einer religiösen Zugehörigkeit am Unterricht beteiligen können. Die Lehrperson soll sich ihrer eigenen Weltanschauung bewusst sein und den Lernenden mittels einer respektvollen Haltung Erkundungen ermöglichen.

Aber auch bei nicht religiösen Themen ist ein kritisches Hinterfragen der eigenen *Beliefs* unabdingbar, vor allem dann, wenn die Lehrperson in bestimmte Themen selbst emotional involviert ist. Studer (2015: 171) nennt hier als Beispiele Tierschutz, Rassismus und Feminismus (vgl. auch Bietenhard 2015: 48). Werden beispielsweise Konsumgüter, die aus Sicht der Heranwachsenden essenziell sind, problematisiert, werden grosse Teile ihrer gesamten Lebenswelt infrage gestellt, da manche Konsumgüter über ihren primären Zweck hinaus weitere Bedeutungen haben können, wie Identitätsstiftung und soziale Zugehörigkeit. Auf eine Problematisierung wird dann häufig mit Abwehr reagiert. Eine andere Variante ist die Bildung eines ‚Ethik-Ichs‘ für den Unterricht, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler entsprechend den Erwartungen der Lehrperson verhalten. Beide Varianten führen nicht zum eigentlichen Ziel des Unterrichts. Damit eine Kompetenzerweiterung bei den Lernenden erfolgen kann, muss der Unterricht die realen Erfahrungen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen und eine reine Negativierung identitätsstiftender Verhaltensweisen vermeiden (Studer 165 – 168).

Diese Erkenntnisse bedeuten jedoch nicht, dass eventuell unangebrachte Verhaltensweisen im Umgang mit anderen toleriert werden sollen. Wird gegen festgelegte Regeln und Werte verstossen, ist ein Eingreifen angebracht. Aber in einer thematischen Erörterung im Unterricht müssen alle Vorstellungen und Sichtweisen der Lernenden Raum erhalten – so kann sich auch die Chance bieten, Alternativen

aufzuzeigen, andere Perspektiven einzunehmen und einen Reflexionsprozess auszulösen, was besonders in kinderphilosophischen Modellen betont wird, wie im Folgenden aufgezeigt werden soll (ebd.: 168 – 170, vgl. auch Bietenhard 2015: 48).

## 2 *Philosophieren mit Kindern*

In diesem Teil der Arbeit wird das Philosophieren mit Kindern näher beleuchtet. Dabei geht es zunächst um die Relevanz des Philosophierens für die schulische Bildung, gefolgt von der Methode des Philosophierens als Unterrichtsprinzip, wobei sich die Erarbeitung hauptsächlich auf eine Studie der UNESCO stützt. Anschliessend wird der Lehrplan 21 hinsichtlich der Ausweisung philosophischer Kompetenzen und anschliessend die Rolle der Lehrperson in philosophischen Gesprächen untersucht. Abschliessend wird das konkrete Handeln von Lehrenden unter Einbezug von Erkenntnissen aus dem vorherigen Kapitel dargelegt.

### 2.1 *Die Bedeutung des Philosophierens für die schulische Bildung*

„In der Grundschule müssen Kinder erste große Schritte zur eigenständigen Entwicklung der Persönlichkeit, zur Aneignung von Werten und Weltanschauungen machen. Dazu gehören die Bewahrung von Neugier, Unvoreingenommenheit und Phantasie sowie die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung, von Problemlösefähigkeit und Selbstkritik, von Sensibilität und Respekt für Andersartigkeit, von Konfliktfähigkeit und Empathie. Einen Beitrag hierzu möchte das Philosophieren mit Kindern leisten“ (Hirche 2008: 5).

Im Jahr 2005 wurde von der UNESCO eine Philosophie-Strategie lanciert, bei der die Werbung für die Bedeutung der Philosophie, die Förderung der philosophischen Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen und die Stärkung der philosophischen Bildung im Zentrum stand. Mit ihrer Studie *Philosophie – eine Schule der Freiheit* (Originaltitel: *Philosophy – A School of Freedom*) aus dem Jahr 2007, aus der oben stehendes Zitat stammt, nahm die UNESCO insbesondere den letzten Punkt in den Fokus und untersuchte weltweit den Status quo des Philosophierens in Bildungseinrichtungen (DUK 2008: 7).

Vorausgegangen war der Lancierung der philosophischen Strategie eine Expertenkonferenz im Jahr 1998 in Paris, dem Hauptsitz der Organisation, die deutlich gemacht hat, dass es nicht nur machbar, sondern sogar notwendig sei, Kindern den Erwerb philosophischer Kompetenzen zu ermöglichen (ebd.: 10). Die Mitglieder der UNESCO sprechen von einer „Lücke im Bildungssystem“, denn im Gegensatz zu wissenschaftlichen Anliegen kann die gewünschte Förderung einer intellektuellen und mo-

ralisch-ethischen Entwicklung nicht mit der Vermittlung von Faktenwissen erreicht werden. Die Lernenden müssen vielmehr dabei unterstützt werden, durch kritisches Denken eigene Antworten auf philosophische Fragen zu finden (ebd.: 12; 18).

Doch woraus ergibt sich diese postulierte Notwendigkeit? In ihrer Studie berufen sich die Mitglieder der UNESCO auf den von Matthew Lipman geprägten Ansatz der *Philosophy for Children*, kurz P4C, die von sechs Schlüsselwerten bestimmt wird (ebd.: 35 – 37):

1. **Eigenständiges Denken:** Neben logischem Denken und einem kritischen Geist, was auch durch wissenschaftliche Beweisführung trainiert werden kann, müssen bei der Beantwortung von Fragen nicht wissenschaftlicher Art Kompetenzen im eigenständigen Denken und Argumentieren erworben werden.
2. **Staatsbürgerliche Erziehung:** In demokratischen Gesellschaften, in denen das Recht auf freie Meinungsäußerung zentral ist, sind die Entwicklung kritischen und eigenständigen Denkens sowie die Fähigkeit, rational argumentieren zu können, bedeutsame Voraussetzungen, um als Staatsbürger verantwortungsbewusst urteilen und handeln zu können.
3. **Persönlichkeitsentwicklung:** Indem Kinder und Jugendliche lernen, unterschiedliche Meinungen zu akzeptieren und auch in ihrer Meinung akzeptiert werden, wenn sie diese begründen können, werden sie sich ihres Menschseins bewusst und können in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden.
4. **Sprach-, Sprech- und Debattierkompetenz:** Durch die soziale, intellektuelle und verbale Interaktion in Gruppengesprächen lernen die Kinder, ihre Gedanken zu versprachlichen und genauer in ihrem sprachlichen Ausdruck zu werden.
5. **Begriff der Philosophie:** Durch den Einbezug von Kindern in philosophische Diskurse wird die Definition von Philosophie und werden ihre Anwendungsgebiete hinterfragt.
6. **Kindgerechte Didaktik:** Traditionelle Lehrmethoden müssen hinterfragt und neue didaktische Herangehensweisen entwickelt werden.

Erwerben die Kinder philosophische Kompetenzen, ist das Ziel nicht, Antworten auf existenzielle Fragen zu finden. Vielmehr geht es darum, Teil einer demokratischen Gesellschaft zu werden und sich dort als Individuum durch die Kompetenz eigene Gedanken zu entwickeln, diese in Worte zu fassen und andere Meinungen zu respektieren, handlungsfähig zu erleben.

## 2.2 *Das philosophische Gespräch als Unterrichtsprinzip*

Teilweise wird noch immer davon ausgegangen, dass das Philosophieren am besten transmissiv, also von einer mit umfänglichem Fachwissen ausgestatteten Lehrperson aus, geschieht. Dabei liegt der Fokus auf dem Inhalt des zu vermittelnden Lernstoffs, wie beispielsweise die Gegenüberstellung verschiedener philosophischer Theorien, die historische Entwicklung der Philosophie oder ein exemplarischer philosophischer Gedankengang. Die Mitglieder der UNESCO (DUK 2008: 24; 27) dagegen plädiert für einen konstruktivistischen Ansatz, bei dem die Problemlösekompetenz im Fokus steht und das Infragestellen eigener Ansichten und Argumente der Schülerinnen und Schüler bedeutsamer ist als die Aneignung von Wissen. Auch wenn das philosophische Gespräch nur eine von mehreren Vorgehensweisen ist, ist es im Bereich des Philosophierens mit Kindern oder für Kinder die am weitesten verbreitete Methode (ebd.: 25).

Als Pionier auf diesem Gebiet gilt der amerikanische Philosoph Mathew Lipman, dessen bedeutsamstes Ziel die Förderung der kritischen Denkfähigkeit von Kindern ist. Entgegen anderer Meinungen vertritt er die Ansicht, dass Kinder in der Lage sind, eigenständig und selbstkritisch zu denken, wenn die richtigen Voraussetzungen dafür geschaffen werden (ebd.: 11; 59). Drei Aspekte sind dafür im Unterricht zentral (ebd.: 59):

- die Etablierung einer Kultur des gemeinschaftlichen Fragens und Forschens (community of enquiry),
- die Verwendung anthropologischer Materialien, die eine Identifikation der Lernenden mit den jeweiligen Charakteren und Situationen ermöglichen,
- die Schaffung einer organisatorischen Struktur nach demokratischen Prinzipien.

Seit der Veröffentlichung seines Buches *Discovering Philosophy* im Jahr 1969 konzipierte Lipman umfangreiche Lehrmaterialien, die es insbesondere Lehrpersonen ohne Ausbildung in Philosophie oder in philosophischen Techniken ermöglichte, seine Methode im Unterricht gewinnbringend einzusetzen (ebd.: 11; 59). Obwohl seine Methode vielfach kritisiert wurde – beispielsweise für die Instrumentalisierung des Philosophierens für die demokratische Erziehung und für das Basieren der Gespräche auf den vorgegebenen Materialien – führte sie zu neuen Sicht- und Herangehensweisen des Philosophieunterrichts. Neben der Bescheinigung der grundsätzlichen Fähigkeit der Kinder zum Philosophieren hat auch sein konstruktivistischer Ansatz des gemeinsamen Gesprächs und des Entwickelns eigener Fragen und Ansichten massgeblich zur Entwicklung auf dem Gebiet des Philosophierens mit Kindern beigetragen (ebd.: 60).

Neben der Thematisierung explizit philosophischer Fragen in Form von Geschichten oder Dilemmata plädieren andere Autoren für eine Ausweitung des philosophischen Gesprächs auf naturwissenschaftliche Themen. Michalik, Müller und Nießeler (2009: 9 – 11) sehen das Philosophieren als Möglichkeit, zu einem grundlegenden und vertieften Wissenschaftsverständnis zu gelangen, und unterscheiden unter Einbezug von Martens, Rumpf und Wagenschein drei Dimensionen der Philosophie:

- Philosophieren als Haltung: Offenheit, Neugier, Begeisterung und Staunen für überraschende Phänomene und interessante Fragen soll geweckt und kultiviert, der Umgang mit neuen Einsichten und Irritationen gelernt werden.
- Philosophieren als Methode: Durch kritisches Hinterfragen und Überprüfen von (auch wissenschaftlichen) Aussagen soll eine Reflexionskompetenz etabliert werden, die dazu befähigt, stimmige von weniger stimmigen Aussagen zu unterscheiden.
- Philosophieren als Inhalt: Durch grundlegendes Nachdenken über erkenntnistheoretische Fragen wie dem Verhältnis von Mensch und Natur oder Möglichkeiten und Grenzen von Naturwissenschaften soll das Wissenschaftsverständnis gefördert werden.

Michalik (2009: 39 – 40) sieht gerade in der Interdisziplinarität des Sachunterrichts die Möglichkeit, vernetztes Denken und vielperspektivische Zugänge durch Philosophieren zu fördern, da der Wahrheitsanspruch wissenschaftlicher Konstrukte oder Modelle hinterfragt werden kann und soll. Kuhn (2002, nach Wehner 2009: 50) unterstreicht diese Sichtweise, insbesondere, weil es sich bei sachkundlichen Unterrichtsmaterialien um pädagogisierte Naturwissenschaft handelt, die nicht nur informieren will, sondern gleichzeitig erziehen, überzeugen, werben und überreden.

Auch Müller (2009: 100) kritisiert diese „zweifache Reduzierung der Wirklichkeit“ – einerseits wird die Wirklichkeit auf ihr Abbild aus der Sicht der Erwachsenen reduziert, andererseits wird dieses Abbild kindgerecht aufbereitet – und sieht im Philosophieren die Chance zur Überwindung der sogenannten ‚Glättungsdidaktik‘: Diese versucht, das Ungeklärte, Irritationen Verursachende und Mehrdeutige möglichst auszublenden. Michalik (2005: 17) vermutet in dieser Praxis, neben dem Bestreben der Lehrperson ihre vorgängige Planung einzuhalten, ein strukturelles Problem, das in der traditionellen Ausrichtung von Sachunterricht begründet liegt. Durch die Selektionsfunktion der Schule und die damit einhergehende Tendenz zum Vermitteln von prüf- und benotbarem Wissen werden statt echter Fragen, die dem Interesse der Kinder entspringen, rhetorische Fragen gestellt, für die eine eindeutige Antwort bereits feststeht. Auch Helzel (2018: 65; 257) stellt fest, dass der Umgang mit Ungewissheit und Mehrdeutigkeit, was in philosophischen Gesprächen erwünscht ist, der in sonstigen didaktischen Schwerpunkten fokussierten Gewissheit gegenübersteht. Der Fokus auf Wissen und Gewissheit ist in

der Institution Schule begründet, die „gekennzeichnet [ist] durch geregelte und organisierte Abläufe und Strukturen“ (ebd.: 65).

Die allgemeine Eignung von Gruppendiskussionen für die Entwicklung philosophischer Kompetenzen wird jedoch auch infrage gestellt. So werden unterschiedlich entwickelte Fähigkeiten insbesondere in der Sprache als Hindernis für die philosophische Kompetenzentwicklung gesehen. Mündliche Kommunikation sei zu oberflächlich und lasse den Kindern zu wenig Zeit, eigene Ansichten zu entwickeln, da sie sich zu stark auf die Ansichten der anderen Gesprächsteilnehmer konzentrieren würden (DUK 2008: 25; 31). Diesem Argument wird entgegengesetzt, dass gerade Kinder mit sprachlichen Herausforderungen in mündlichen Situationen viel eher fähig seien, ihre Gedanken zu versprachlichen als in schriftlichen Situationen. Zusätzlich fördere der Austausch die Entwicklung der Denkprozesse (ebd.: 23). Auch Trautmann (2005: 4) schliesst sich dieser Meinung an und plädiert für konsequentes Üben, Unterstützen und Ermutigen seitens der Lehrperson. Neben der Versprachlichung eigener Gedanken gibt es noch weitere Herausforderungen, die (philosophische) Unterrichtsgespräche mit sich bringen. So geschehen während des Gesprächs unter Umständen vielfältige kommunikative Interaktionen zwischen den Beteiligten, die von der Lehrperson gar nicht alle wahrgenommen, geschweige denn einbezogen werden können (ebd.: 2). Andererseits liegen Unterrichtsgesprächen bestimmte Regeln zugrunde, die teilweise explizit formuliert worden sind, häufig jedoch implizit das Geschehen bestimmen: Wenn die Kinder im bisherigen ‚normalen‘ Unterricht die Erfahrung gemacht haben, dass kritische Fragen unerwünscht sind, lässt sich dieser Schalter in philosophischen Gesprächen nicht einfach umlegen (ebd.: 3; 5 – 6).

### *2.3 Philosophieren im Lehrplan 21*

Auch in der Schweiz ist das Philosophieren mit Kindern schon lange ein Thema. Massgeblich dazu beigetragen hat die Philosophie-Pädagogin Eva Zoller, die bereits vor 30 Jahren nach Wegen suchte, um das Philosophieren als Kulturtechnik in den Schulen zu integrieren (Zoller o. J.). Doch erst mit der Einführung des *Lehrplan 21* in der deutschsprachigen Schweiz im Jahr 2019 wurde die Kompetenz des Philosophierens explizit im Bildungsauftrag verankert (hier am Beispiel Bern zu sehen):

NMG.11	<b>Grunderfahrungen, Werte und Normen erkunden und reflektieren</b>	<a href="#">Herunterladen</a>
◀ ▶	<b>2 Die Schülerinnen und Schüler können philosophische Fragen stellen und über sie nachdenken.</b>	Querverweise EZ
	<i>Philosophieren</i>	
NMG.11.2	<b>Die Schülerinnen und Schüler ...</b>	
<b>1</b>	a » lernen in Bezug auf Erlebtes und Erzähltes Neugier, Staunen, Befremden und Verwunderung auszudrücken, äussern sich dazu und stellen Fragen.	
	b » stellen Fragen, die man nicht abschliessend beantworten kann und denken über sie nach und tauschen sich aus (z.B. Was ist Glück? Warum sind wir unterschiedlich?).	
<b>2</b>	c » nehmen zu philosophischen Fragen verschiedene Perspektiven ein und bilden sich eine eigene Meinung.	
	▶ Nachfolgende Kompetenz: <a href="#">ERG.1.2</a>	

Abbildung 5: Kompetenzaufbau NMG 11 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 355)

Das Philosophieren ist dem Fachbereich *Natur, Mensch, Gesellschaft* (NMG) und der Perspektive ERG angegliedert. Zentral ist, dass sich die Lernenden nicht nur zu philosophischen Fragen äussern, sondern dass sie selbst philosophische Fragen stellen. Die didaktischen Hinweise stellen die Nachdenklichkeit in den Fokus und sehen die Methodik des Philosophierens als Hilfsmittel, u. a. für die Begriffsklärung, das Hinterfragen von Meinungen und die Erweiterung von Sichtweisen. Die Lehrperson ist dazu aufgefordert, anerkannte Wertkonzepte mittels offener Gespräche und einer „nicht manipulativen Haltung“ zu thematisieren (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 309).

Wie in den vorangegangenen Abschnitten erläutert, sind die Kompetenzen, die mit dem Philosophieren erworben werden sollen, noch viel umfangreicher. Im *Lehrplan 21* finden sich viele davon im Bereich der überfachlichen Kompetenzen wieder:

<b>Eigenständigkeit: Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen</b>	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• können sich eigener Meinungen und Überzeugungen (z.B. zu Geschlechterrollen) bewusst werden und diese mitteilen.</li> <li>• können eigene und andere Meinungen und Überzeugungen auf zugrunde liegende Argumente (Fakten, Interessen, Werte) hin befragen.</li> <li>• können Argumente abwägen und einen eigenen Standpunkt einnehmen.</li> <li>• können die Argumente zum eigenen Standpunkt verständlich und glaubwürdig vortragen.</li> <li>• können aufgrund neuer Einsichten einen bisherigen Standpunkt ändern; sie können in Auseinandersetzungen nach Alternativen oder neuen Wegen suchen.</li> <li>• können einen eigenen Standpunkt einnehmen und vertreten, auch wenn dieser im Gegensatz zu vorherrschenden Meinungen/Erwartungen steht.</li> </ul>
--	--

Abbildung 6: Überfachliche Kompetenzen: Personale Kompetenzen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 80)

<p>Dialog- und Kooperationsfähigkeit: Sich mit Menschen austauschen, zusammenarbeiten</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• können sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen beteiligen.</li> <li>• können aufmerksam zuhören und Meinungen und Standpunkte von andern wahrnehmen und einbeziehen.</li> <li>• können in der Gruppe und in der Klasse oder in einem Schülerrat Abmachungen aushandeln und Regeln einhalten.</li> <li>• können auf Meinungen und Standpunkte anderer achten und im Dialog darauf eingehen.</li> <li>• können je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückstellen oder durchsetzen.</li> <li>• können Gruppenarbeiten planen.</li> <li>• können verschiedene Formen der Gruppenarbeit anwenden.</li> </ul>
---	---

Abbildung 7: Überfachliche Kompetenzen: Soziale Kompetenzen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 81)

Damit wird deutlich, dass zwar die Themen zum Philosophieren zunächst inhaltlich im Fachbereich NMG anzusiedeln sind, die zu erwerbenden Kompetenzen jedoch auch personaler und sozialer Art sind und damit fachübergreifend zur Persönlichkeitsbildung der Kinder beitragen.

Wird Philosophieren als übergreifendes Unterrichtsprinzip betrachtet, lassen sich noch weitere Fachbereiche finden, die auf philosophische Kompetenzen zurückgreifen:

Im Bereich Mathematik wird für alle drei Kompetenzbereiche (Zahl und Variable, Form und Raum, Grössen, Funktionen, Daten und Zufall) der Handlungsaspekt *Erforschen und Argumentieren* formuliert:

<p>Erforschen und Argumentieren</p>	<p>Beim <i>Erforschen und Argumentieren</i> erkunden und begründen die Lernenden mathematische Strukturen. Dabei können beispielhafte oder allgemeine Einsichten, Zusammenhänge oder Beziehungen entdeckt, beschrieben, bewiesen, erklärt oder beurteilt werden.</p> <p>Zentrale Tätigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich auf Unbekanntes einlassen, ausprobieren, Beispiele suchen;</li> <li>• Vermutungen und Fragen formulieren;</li> <li>• Sachverhalte, Darstellungen und Aussagen untersuchen;</li> <li>• Einer Frage durch Erheben und Analysieren von Daten nachgehen;</li> <li>• Zahlen, Figuren, Körper oder Situationen systematisch variieren;</li> <li>• Ergebnisse beschreiben, überprüfen, hinterfragen, interpretieren und begründen;</li> <li>• Muster entdecken, verändern, weiterführen, erfinden und begründen;</li> <li>• Mit Beispielen und Analogien argumentieren;</li> <li>• Beweise führen.</li> </ul>
-------------------------------------	--

Abbildung 8: Handlungsaspekte Mathematik (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 262)



Auch in den musischen Fächern spielen philosophische Kompetenzen, wie die Bildung und Begründung eines persönlichen Urteils, durchaus eine Rolle (vgl. auch Duncker 2009):

BG.1 A	<b>Wahrnehmung und Kommunikation</b> <b>Wahrnehmung und Reflexion</b>
◀ ▶	<b>3 Die Schülerinnen und Schüler können ästhetische Urteile bilden und begründen.</b>
	<i>Ästhetisches Urteil bilden und begründen</i>
BG.1.A.3	Die Schülerinnen und Schüler ...

Abbildung 9: Kompetenzaufbau Bildnerisches Gestalten 1 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 438)

MU.2 C	<b>Hören und Sich-Orientieren</b> <b>Bedeutung und Funktion von Musik</b>
◀ ▶	<b>1 Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Bedeutungen, Funktionen sowie emotionale und physische Wirkungen von Musik in ihrem Umfeld, in der Gesellschaft und in den Medien erfassen.</b>
	<i>Bedeutung und Funktion</i>
MU.2.C.1	Die Schülerinnen und Schüler ...

Abbildung 10: Kompetenzaufbau Musik 2 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 481)

## 2.4 Die Rolle der Lehrperson in philosophischen Gesprächen

Die Mitglieder der UNESCO (DUK 2008: 21) halten grundsätzlich fest, dass die Lehrperson mit ihrer Erwartungshaltung und mit der Gestaltung ihres Unterrichts massgeblich zum Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler beiträgt. Ersteres bezieht sich auf den sogenannten Pygmalion-Effekt, nach dem Lernende erfolgreicher sind, wenn die Lehrperson ihnen diesen Erfolg auch zutraut (vgl. auch Reusser/Pauli/Elmer 2011: 486). Der zweite Aspekt wird wie folgt ausformuliert: „Wenn wir im Unterricht keine Diskussionen zulassen, werden einige Kinder auch nicht lernen zu diskutieren.“ Die Lehrperson sollte also beim Durchführen philosophischer Gespräche von der philosophischen Fähigkeit der Kinder überzeugt sein und entsprechende Rahmenbedingungen schaffen (DUK 2008: 21).

Gut geführte philosophische Gespräche können zur Kompetenzentwicklung beitragen, indem sie die Kinder nicht nur darin schulen, Phänomene zu erforschen, zu hinterfragen und gemeinsam zu argumentieren, sondern auch darin, andere Perspektiven einzunehmen und andere Meinungen zu akzeptieren. Für die Lehrenden bedeutet dieses Unterrichtsprinzip in erster Linie, sich mit den eigenen Sichtweisen, Evaluierungen und Fokussierungen auf richtig oder falsch zurückzuhalten (de Boer 2015b: 235 – 237). Das erfordert eine pädagogische Haltung der Offenheit gegenüber den Gedanken und Ideen der Lernenden. Sie sollen ernst genommen werden und die Lehrperson soll auf ihre Überlegenheit an Wissen und Erfahrung verzichten. Diese Rolle unterscheidet sich grundsätzlich von der ‚klassischen‘ Rolle der Lehrperson im Unterricht, denn die eigene Ungewissheit muss eingestanden und auch ausgehalten werden und das eigentliche Wissen und Können bezieht sich hauptsächlich auf die Leitung des Gesprächs (Michalik 2005: 21 – 22).

Auch die Mitglieder der UNESCO (DUK 2008: 28) fordern von der Lehrperson die Einnahme einer eher lernbegleitenden, unterstützenden Rolle und die Demonstration von erstens „Bescheidenheit im Hinblick auf den Besitz der Wahrheit“ und zweitens der „Bedeutung des Strebens nach Wahrheit“. Dies erreicht sie, indem sie sich mit ihren eigenen Überzeugungen zurückhält und Interesse an den Antworten der Lernenden zeigt und gleichzeitig die Kinder dazu anregt, eben diese Antworten wieder infrage zu stellen. „Die Aufgabe des Lehrers ist nicht die Belehrung der Schüler, sondern ihnen dabei zu helfen, ihre eigenen Antworten über ihre Um- und Mitwelt zu entwickeln“ (ebd.: 42). Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass die Lehrperson sich selbst auch in die Diskussion einbringt (ebd.: 28). Darüber wie und in welchem Ausmass das geschehen sollte, existieren unterschiedliche Meinungen von Experten (ebd.: 26):

- Die Lehrperson sollte den Dialog vollständig kontrollieren und die Lernenden Antworten auf von ihr selbst gestellte Fragen finden lassen.
- Die Lehrperson sollte die Diskussion aktiv leiten und dabei den Fokus auf die Kompetenzentwicklung im Argumentieren und Begründen legen.
- Die Lehrperson sollte sich ganz aus dem Gespräch zurückziehen, um die Identitätsbildung der Kinder zu fördern.
- Die Lehrperson sollte den Fokus auf den Prozess der zunehmenden Interaktion der Lernenden legen und sich schrittweise zurückziehen.
- Die Lehrperson sollte den Fokus auf eine demokratische Diskussion legen, die in einem kontrollierten Rahmen und mit klar verteilten Rollen erfolgt.

Mit dem philosophischen Gespräch werden vielfältige Zielsetzungen verfolgt, wie

„das Erforschen des Wesens des Gesprächsgegenstandes, meist durch Fragen; das Ermuntern der Kinder zum intensiven Nachdenken über komplexe philosophische Fragen; die Entwicklung der Fähigkeiten der Kinder, Fragen zu stellen und anderen durchdacht und rational, anstatt emotional und intuitiv zu antworten; sowie die Förderung einer kommunikativen Ethik, die auf dem kooperativen Ansatz zur Lösung komplexer und kontroverser Menschheitsprobleme beruht“ (ebd.).

Dabei können unterschiedliche Herangehensweisen gewählt werden, wie der Austausch von Ideen, moralische Dilemmata sowie Übungen in Problemlösung, begrifflichem Denken und Argumentieren. Wenn auch demokratische Ziele einbezogen werden, sollte sich das auch in der Organisation der Gesprächsführung (beispielsweise wie das Rederecht organisiert ist) widerspiegeln.

Die vorgängig thematisierte Planung gilt also zunächst auch für philosophische Gespräche. Jedoch sind diese situativ und aufgrund ihrer Komplexität nur bedingt planbar (de Boer 2015a: 31). Die Lehrperson ist also gefordert, trotz ihres *intended curriculum* flexibel auf die Gesprächsdynamik zu reagieren.

Während die Mitglieder der UNESCO einerseits dafür plädieren, dass mit Fragen begonnen wird, die die Kinder selbst stellen, betont sie andererseits, dass die Fragen genauso gut auch aus Geschichten und Lehrmitteln entnommen werden können (ebd.: 42 – 44). Je nach Vorgehensweise hat die Lehrperson einen grösseren oder weniger grossen Einfluss auf den thematischen Inhalt des Gesprächs: Sammeln die Kinder selbst Fragen, kann entweder die Lehrperson die Entscheidung über die zu diskutierende Frage treffen oder die Wahl wird durch demokratische Abstimmung getroffen. Stellt die Lehrperson selbst eine Frage anhand einer Geschichte oder eines Dilemmas, kann sie zunächst auf ihre eigene Planung zurückgreifen. Wird die Entscheidungsmacht den Kindern gewährt, besteht die Gefahr, dass Banalitäten diskutiert werden. Jung (2009: 74) führt als Beispiele Kleidungsstile von Popstars und die Treue zu einem bestimmten Fussballverein auf. Hier obliegt es der Lehrperson, durch gezielte Fragen diese Banalität zu überwinden und eine philosophische Auseinandersetzung beispielsweise mit zugrunde liegenden Werten und Bedürfnissen des Menschen zu erreichen.

Entsprechend der unterschiedlichen Zielsetzungen des philosophischen Gesprächs sind auch verschiedene Fähigkeiten der Lehrperson gefragt, die einerseits von ihrem Philosophiebegriff und ihren epistemologischen Überzeugungen abhängen und andererseits von spezifischen didaktischen Techniken, wie das Setzen von Impulsen, eigenes Mitwirken und die Entwicklung philosophischer Fragen. Je nachdem, welchen Fokus die Lehrperson setzt und wie aktiv sie selbst in das Gespräch involviert ist, befindet sie sich mehr oder weniger stark in einem Spannungsfeld zwischen der Steuerung des Gesprächs an sich einerseits und der Steuerung der inhaltlichen Richtung des Gesprächs andererseits (DUK 2008: 31). Die Lenkung des Gesprächs stellt eine grosse Herausforderung dar: „Lehrerinnen und Lehrer beherrschen keineswegs alle kommunikativen Elemente im Unterricht, sie bekommen diese nicht einmal in Gänze mit“ (Trautmann 2005: 2). Dies führt dazu, dass sich Lehrpersonen oft unter Druck gesetzt

fühlen, weil sie der Meinung sind, sie müssen möglichst viele dieser Elemente wahrnehmen und darauf reagieren.

Auch hinsichtlich der Leistungsbeurteilung muss die Rolle der Lehrperson überdacht werden. Wie bereits erwähnt, sind gerade philosophische Gespräche komplex und nur bedingt planbar. Dies gilt umso mehr, wenn die Lehrperson situativ aus einem anderen Kontext heraus entscheidet, einer philosophischen Fragestellung nachzugehen. Erschwerend kommt hinzu, dass mündliche Leistungen flüchtig sind. Jung (2009: 81) schlägt in Anlehnung an Kirk von der Lehrperson geführte Tagebücher vor, in denen die Inhalte der Gespräche stichpunktartig notiert werden bzw. von den Lernenden zu erarbeitende Dokumentationen, die entweder punktuell oder systematisch eingesetzt werden können. Die Beurteilung selbst sollte einen differenzierten Einblick in den individuellen Entwicklungsprozess der philosophischen Kompetenzen geben.

## *2.5 Konkretes Handeln und Beliefs in der (philosophischen) Gesprächsleitung*

Vorgängig wurde bereits dargelegt, vor welchen allgemeinen Herausforderungen Lehrpersonen in philosophischen Gesprächen stehen und was von ihnen erwartet wird. In diesem Abschnitt sollen nun konkrete Verhaltensweisen im Gespräch näher betrachtet werden, die dann auch für die nachfolgende Analyse relevant sind.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass in Unterrichtsgesprächen noch immer zu wenig sprachliches, prozessorientiertes und konstruierendes Handeln seitens der Lernenden erfolgt. Lehrerfragen lassen wenig Zeit zum Nachdenken und erfordern oftmals lediglich Kurzantworten, die zudem selten begründet werden müssen und von der Lehrperson sofort validiert werden (de Boer 2015b: 237 – 238). Dabei hängt die Kompetenzentwicklung der Lernenden stark von den gestellten Fragen und der allgemeinen Gesprächsführung ab (de Boer 2015a: 31 – 32). De Boer (2015a: 24) nennt insbesondere folgende Faktoren, die für die Qualität der Äusserungen der Gesprächsteilnehmer eine Rolle spielen:

- fachdidaktisches Wissen,
- Setzen gezielter Gesprächsimpulse (Fragen stellen, Anschlüsse herstellen),
- Entwicklung offener Fragen und Deep-Reasoning-Fragen,
- Zulassen von Pausen und Wartezeiten,
- gezieltes Intervenieren (Scaffolding),
- Zurückhaltung von Bewertungen,
- Partizipation und Reziprozität zwischen den Lernenden erzeugen (aufeinander verweisen).

Helzel (2018: 86 – 87) konnte in einer empirischen Studie zu kindlichen Entwicklungsprozessen beim Philosophieren mit Kindern aufzeigen, dass das (kommunikative) Handeln von Lehrpersonen von unterschiedlichen Antinomien geprägt ist, die zu Spannungen führen. In Anlehnung an Helsper (2011) klassifiziert sie unter anderem folgende Antinomien:

- Symmetrieantinomie: Das Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden ist nicht gleichberechtigt.
- Praxisantinomie: Der Anspruch und die Wirklichkeit pädagogischen Handelns stimmen nicht überein.
- Begründungsantinomie: Lehrpersonen unterliegen einem ständigen Entscheidungszwang und einer Verpflichtung, ihr Handeln zu begründen.
- Näheantinomie: Lehrpersonen sollten alle Lernenden gleich behandeln, erzeugen jedoch situativ Nähe zu einzelnen Kindern um sich zu orientieren.
- Sachantinomie: Lehrpersonen müssen entscheiden, ob der Sachgegenstand oder das Kind bedeutsamer ist.
- Organisationsantinomie: Interaktivem Handeln stehen starre Zielvorgaben gegenüber.

Diese auf generelles Handeln von Lehrpersonen ausgerichteten Spannungsfelder verdichtet de Boer (2015b: 247) zu folgenden gegensätzlichen Ausprägungen, mit denen sich Initiierende philosophischer Gespräche konfrontiert sehen:

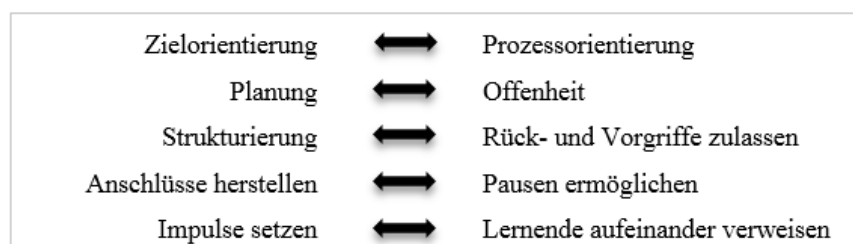


Abbildung 11: Spannungsfelder in philosophischen Gesprächen (de Boer 2015b: 247). Eigene Darstellung

So soll das Intervenieren mit der ‚Kunst des Fragens und Weiterfragens‘ situativ und unter Berücksichtigung von „Rück- und Vorgriffe erlauben und strukturieren, Anschlüsse herstellen und Pausen einhalten, Impulse setzen und [Lernende] aufeinander verweisen“ geschehen (ebd.: 248). Auch Michalik (2005: 21 – 22) benutzt den Kunstbegriff. Ihr zufolge besteht die Kunst der philosophischen Gesprächsleitung darin, die inhaltliche Qualität der Beiträge zu fördern, ohne selbst inhaltlich einzugreifen und trotz eigener Zurückhaltung, Impulse zum Weiterdenken zu geben.

In Anlehnung an das ‚Ameisen- und Krebsbüchlein‘ von Salzmann (1897, nach Trautmann 2005: 8) formuliert Trautmann je zehn Be- und Entlastungen in der Unterrichtskommunikation (ebd.: 8 – 9):

Kommunikatives Krebsbüchlein (Belastung)	Kommunikatives Ameisenbüchlein (Entlastung)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich (als Lehrperson) muss jede Kinderaussage permanent ko-komentieren.</li> <li>• Ich reduziere Unterrichtssprache auf akommunikative Stern-Systeme<sup>1</sup>.</li> <li>• Ich brauche keinen Grundkonsens für Gesprächsregeln.</li> <li>• Ich weiss hier am meisten (Erfahrungsvorsprung).</li> <li>• Ich verstehe alle Aussagen der Kinder.</li> <li>• Ich habe das letzte Wort (Instanzdenken).</li> <li>• Die Lernenden verstehen die Fragen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nicht.</li> <li>• Ich muss ständig steuern (inklusive suchsteuern bzw. gegensteuern).</li> <li>• Ich muss ein tragfähiges finales Urteil anbieten.</li> <li>• Für mich gelten kommunikative Sonderregeln.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich (als Kind) brauche nicht zu glauben, dass Erwachsene alles wissen.</li> <li>• Ich kann (fast) alles sagen, was mich bewegt.</li> <li>• Ich brauche mir meiner Sache nicht sicher zu sein.</li> <li>• Das Gespräch ist prinzipiell für alle offen und zugänglich.</li> <li>• Auf manche meiner Fragen gibt es keine Antwort.</li> <li>• Meine verwendeten Begriffe sind in Ordnung. Alle helfen, den Begriffshorizont zu erweitern.</li> <li>• Alle reden intensiv, fair und tun keinem bewusst weh.</li> <li>• Mir dürfen die Worte fehlen.</li> <li>• Es gibt nichts Unwichtiges.</li> <li>• Mich muss nicht jede/r verstehen.</li> </ul>

Tabelle 3: Be- und Entlastungen in der Unterrichtskommunikation (Trautmann 2005: 8 – 9). Eigene Darstellung

Diese Übersicht zeigt auf, welche *Beliefs* und Verhaltensweisen der Lehrperson sich hemmend auf Unterrichtsgespräche auswirken (Belastungen) und welche gemeinsamen Übereinkünfte getroffen werden können, um dem entgegenzuwirken (Entlastungen).

Während es vor allem bei den hier dargestellten Belastungen eher um die Rolle der Lehrperson und um die allgemeine Gesprächsorganisation geht, kommen *Beliefs* – Dewey (nach Lehmann-Rommel 2015) nennt sie *habits* – auch im Kommunikationsprozess selbst zum Tragen. In kommunikativen Interaktionen wird die Bedeutung von Worten und Zeichen, basierend auf Gewohnheiten und gemachten Erfahrungen, entschlüsselt. Diese entschlüsselte Bedeutung steuert, meist automatisiert, die darauffolgende

<sup>1</sup> Mit Stern-System ist hier wohl eine Kommunikationsstruktur gemeint, in der die Lehrperson im Zentrum steht (vgl. von Rosenstiel 2003: 287)

Handlung (ebd.: 65 – 66). Als Zeichen wird dabei alles bezeichnet, was „als Repräsentant von Dingen, Ereignissen etc. dienen kann“ (Lehmann-Rommel 2015: 68). Sie haben einerseits selbst Aussagencharakter (externer Aspekt), andererseits geben sie auch Aufschluss über die *Beliefs* desjenigen, der die Zeichen verwendet (interner Aspekt). Auch die Deutung der Zeichen auf Seiten des Empfängers unterliegt habituellen Mustern, den sogenannten Interpretanten (ebd.: 68 – 71).

Lehmann-Rommel (2015: 72 – 73) zieht zur Verdeutlichung folgendes Beispiel eines Unterrichtsmitchnitts heran:

Lehrerin	(steht seitlich vor der Tafel, auf der in der Mitte groß das Wort ‚Schneeglöckchen‘ geschrieben steht, darunter aus Pappe ein gelber Kreis und das Bild eines Schneeglöckchen aus grüner und weißer Pappe): ... ich glaube, an der Sonne fehlt noch was.
Jan:	Streifen.
L:	Genau. Und ihr habt ja auch noch, wenn ihr so einen gelben ( undeutlich) bleibt ja noch was über.
Lars:	Aber die Strahlen sieht man eigentlich gar nicht!
L:	Ja, das stimmt.
Lars:	Eigentlich braucht man die nur zu nehmen, wenn man möchte. Weil eigentlich ist das nur so hell einfach um die Sonne.
L:	Das stimmt, da hast du allerdings recht. Ja wenn ihr keine Strahlen möchtet, dann braucht ihr auch keine zu machen. Weil, das stimmt. Weil, da habt ihr recht. Eigentlich sieht man die ja gar nicht.

Ben:	oder wie wär das mit einem Mond ...
Lars:	... Mond hat aber sowieso gar keine Strahlen ...
L:	Aber wir wollen doch eine Sonne machen ... Macht ihr die Stengel so wie ihr wollt. Streifen und Strahlen... schneidet wie ihr wollt, und klebt die dann darum herum ... Und wenn das alles so geklappt hat, wie ich mir das vorstelle, dann sieht das ungefähr so aus. (Sie heftet ihr fertiges Produkt an die Tafel)
Mehrere Schüler:	Ohhh, Ahhh, Schöööön!
L:	Ja, hier sind auch außen Blätter, die sind ein bisschen oval, ein bisschen länglich, rund geschnitten. Das könnt ihr hinterher noch dran machen, wenn ihr möchtet. Das braucht ihr aber auch nicht. Falls ihr noch grünes Papier da habt.

Abbildung 12: Transkript ‚Sonne‘ (Lehmann-Rommel 2015: 72 – 73)

An einem an der Tafel befestigten runden Kreis (Zeichen), der die Sonne in Verbindung mit dem Wort ‚Schneeglöckchen‘ darstellen soll, fehlt gemäss der Aussage der Lehrerin „noch was“. Der interne Aspekt der gestellten Frage gibt unter anderem Aufschluss über ihre *impliziten Beliefs* (eine Darstellung der Sonne hat Strahlen) und von ihrem Unterrichtsverständnis bzw. ihrer Rolle als Lehrperson (sie ist Vorbild, die Lernenden sollen ihren Vorgaben folgen). Sie bestätigt die Antwort von Jan („Streifen“) – die Interpretanten der Frage der Lehrerin und der Antwort des Schülers stimmen überein. Lars bedient sich jedoch eines anderen Interpretanten („aber die Streifen sieht man eigentlich nicht“) und stellt damit die Repräsentationsfunktion des Zeichens der Lehrerin infrage. Dies ruft wieder neue Interpretanten bei den anderen Lernenden hervor („oder wie wär das mit einem Mond“), auf die die Lehrerin nicht näher eingehen möchte („aber wir wollen doch eine Sonne machen“). Sie erweitert daraufhin die akzeptierten Lösungen der Aufgabe („wenn ihr keine Strahlen möchtet, dann braucht ihr auch keine zu machen“), nimmt aber gleich darauf wieder Bezug zu ihrem ursprünglichen Modell („Streifen und Strahlen...schneidet, wie ihr wollt, und klebt die dann drum herum“), was darüber Aufschluss gibt, dass unterschiedliche Interpretanten hinsichtlich ihres Modells von der Sonne nicht vorgesehen sind und zur Irritation führen. Hätte in dieser Sequenz Raum für fruchtbare Gespräche bestanden, wäre die Lehrperson also weniger plan- und zielfokussiert gewesen, hätten beispielsweise unterschiedliche Repräsentationsformen der Sonne oder die Bedeutung der Sonne für Pflanzen (im Gegensatz zum Mond) erörtert werden können (vgl. ebd.: 73 – 74).

Obwohl *habits* nicht nur negativ zu sehen sind – ohne sie wäre weder Planung noch eine Weiterentwicklung von Kompetenzen möglich – besteht die Gefahr, dass sie gerade im Unterricht blind für neue Möglichkeiten und ein Ausbrechen aus der Routine machen (ebd.: 67).

Michalik (2005: 16) berichtet von einem Erlebnis aus ihrer eigenen Referendariatszeit: Als beim Thema ‚Steinzeit‘ seitens einer Schülerin die Frage auftauchte, woher man eigentlich wisse, wie die Steinzeitmenschen aussahen und wie sie gelebt haben, stellten sich bei der Autorin „Anflüge von Panik“ ein, denn diese Frage war nicht vorgesehen und hätte ihre „ausgetüftelte Unterrichtsplanung über den Haufen geworfen und Unkontrollierbares ins Geschehen gebracht“. De Boer und Bonanati (2015: 7) konstatieren: „Die Schule provoziert bei Schülerinnen und Lehrkräften Muster und Routinen, mit denen sie sich im schulischen Alltag bewähren, schützen und den schulischen Alltag letztendlich mit hervorbringen.“ Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn von den Lernenden (unbewusst) erwartet wird, dass ihre Antworten den von der Lehrperson antizipierten Antworten entsprechen. Durch Evaluierung der Antwort wird zusätzlich eine Unfreiheit und Befangenheit im Denken erzeugt, da die Lernenden Fehler vermeiden möchten (Lehmann-Rommel 2015: 67 – 68). Auch Kokemohr (1985 zitiert



in Helzel 2018: 65 – 66) kritisiert diesen vorherrschenden „Validierungszwang“. Während eine Modalisierung für eine Öffnung des Gesprächs hinsichtlich Mehrdeutigkeit sorgt, wird mit einer Validierung eine Eindeutigkeit vorgenommen, die den Gesprächsprozess einschränkt und „spielerisch-experimentelle Deutungsversuche“ verhindert (ebd.).

Die beiden in diesem Kapitel umrissenen Beispiele zeigen, dass es prinzipiell in fast jeder Unterrichtssituation möglich ist, den Raum hinsichtlich philosophischer Nachdenklichkeit zu öffnen. Zu diesem Schluss kommt auch Jung (2009: 82). Gleichzeitig warnt er davor, „dass allem und jedem zu viel Schwere, zu viel Bedeutung beigemessen wird“ (ebd.). Vielmehr geht es darum, den Blick für die jeweiligen Potenziale zu schärfen und dann abzuwägen, ob eine Vertiefung an dieser Stelle überhaupt möglich oder sinnvoll ist (ebd. 77; 80 – 81).

## *2.6 Die Bedeutung von Selbstreflexionen zur Professionalisierung*

Wie in den vorangegangenen Kapiteln erwähnt, ist die kritische Selbstreflexion von grosser Bedeutung für die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen. Dies gilt allgemein für implizite und explizite *Beliefs* und insbesondere für Leitende philosophischer Gespräche. Für das Philosophieren mit Kindern plädieren auch die Mitglieder der UNESCO (DUK 2008: 49) ausdrücklich für die Analyse von Unterrichtssituationen. So soll bei den Lehrpersonen ein Bewusstsein für die eigenen Handlungen geschaffen werden, das die Identifikation von Stellschrauben zur Unterrichtsoptimierung ermöglicht.

Wie gewinnbringend Reflexionen und tiefgehende Analysen von selbst durchgeführten philosophischen Gesprächen sind, konnte de Boer (2018) anhand verschiedener Äusserungen von Leitenden philosophischer Gespräche belegen. Als besonders hilfreich haben sich dabei Transkriptionen von aufgezeichneten Gesprächen herausgestellt. So berichten Teilnehmer, dass ihnen erst durch die Transkriptanalyse des eigenen Unterrichts aufgefallen ist, wie sehr die häufigen Interventionen das Gespräch unter den Lernenden beeinträchtigen (Schmill 2017, zitiert ebd.: 147), oder wie schwierig es zunächst war, offene Fragen zu formulieren, Pausen zuzulassen und nicht auf jeden Lernendenbeitrag zu reagieren (Lüsse 2017, zitiert ebd. 154). Durch die kritische Reflexion ist es den Initiierenden der philosophischen Gespräche im weiteren Verlauf des Unterrichts gelungen, die Qualität merklich zu verbessern (ebd. 157). Ein weiterer positiver Effekt ist, dass durch den ‚mikroskopischen Blick‘ auf die Sequenz auch die Äusserungen der Schülerinnen und Schüler retro-perspektiv betrachtet werden können und sich unter Umständen Beiträge als wertvoll erweisen, denen im Gesprächsprozess keine besondere Bedeutung beigemessen wurden (ebd. 146-147).

Dass das regelmässige Philosophieren mit Kindern nicht nur zu einer Verbesserung der Gesprächsführungskompetenz beiträgt, sondern auch positive Einflüsse auf allgemeines unterrichtliches Handeln, das pädagogische Selbstverständnis und die Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen haben kann, konnte Michalik (2018) aufzeigen. In ihrer Studie wurden elf Lehrpersonen aus dem Raum Hamburg hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit dem Philosophieren mit Kindern mittels halbstrukturierter, leitfadengestützter Interviews befragt (ebd.: 176). Viele Lehrpersonen äusserten dabei ihre Überraschung über die Fähigkeit zum Denken und zum Entwickeln tiefsinniger Fragen und Gedanken der Kinder. Diese Erkenntnis führte zu einer veränderten Sichtweise auf die Fähigkeiten und Potenziale der Kinder und damit zu einem verstärkten Interesse und einer neuen Art von Wertschätzung, die sich positiv auf den allgemeinen Unterricht auswirkte (ebd. 177-178). So wurde berichtet, dass gerade das aufmerksame Zuhören und das eigene Zurückhalten gelernt werden musste und nun auch öfter die Interessen der Kinder in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden. Auch die Verminderung des Machtgefälles durch das Miteinandersprechen auf „Augenhöhe“, die Veränderung der Rolle vom Wissensvermittelnden zum Lernbegleitenden und die Erweiterung des eigenen Horizontes und die Bewusstwerdung über das eigene Denken wurde sehr geschätzt (ebd. 179-180).

## 3 Verzeichnisse

### 3.1 Literatur

- Bietenhard, Sophia (2015): „Ethik, Religionen, Gemeinschaft' als Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. In: Bietenhard, Sophia / Helbling, Dominik / Schmid Kuno (Hrsg.): *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep verlag ag, S. 42 – 56.
- de Boer, Heike (2015a): „Lernprozesse in Unterrichts Gesprächen“. In: de Boer Heike / Bonanati Marina (Hrsg): *Gespräche über Lernen - Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer, S. 17 – 36.
- de Boer, Heike (2015b): „Philosophieren als Unterrichtsprinzip – philosophische Gespräche mit Kindern“. In: de Boer Heike / Bonanati Marina (Hrsg): *Gespräche über Lernen - Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer, S. 233 – 249.
- de Boer, Heike (2018): „Forschend Lehren und Lernen in und durch philosophische Gespräche mit Kindern“. In: de Boer Heike / Michalik Kerstin (Hrsg): *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und Perspektiven*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 146 – 160.
- de Boer Heike / Bonanati Marina (2015): „Einleitung“. In: de Boer Heike / Bonanati Marina (Hrsg): *Gespräche über Lernen - Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer, S. 7 – 13.
- Bräunling, Katinka (2017): „Beliefs von Lehrkräften zum Lehren und Lernen von Arithmetik“. Wiesbaden 2017: Springer Fachmedien.
- DUK (2008): „Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland“. Bonn. URL: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/Philosophie-eine-Schule-der-Freiheit.pdf> [Stand 16.06.2019].
- Duncker, Ludwig (2009): „In Bildern denken – mit Bilder philosophieren. Aspekte einer Didaktik der Anschauung“. In: Michalik, Kerstin / Müller, Hans-Joachim / Nießeler, Andreas (Hrsg.): *Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Möglichkeiten der Förderung des Wissenschaftsverständnisses in der Grundschule durch das Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit, S. 105 –123.

- Ebel, Eva (2015): „Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson“. In: Bietenhard, Sophia / Helbling, Dominik / Schmid Kuno (Hrsg.): *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep verlag ag, S. 156 – 163.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (o.J.) „Berufsauftrag“. URL: [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/anstellungen\\_lehrpersonen/Berufsauftrag.html](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/anstellungen_lehrpersonen/Berufsauftrag.html) [Stand 22.04.2019].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016): „Lehrplan 21. Gesamtausgabe Kanton Bern“. URL: [https://be.lehrplan.ch/container/BE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf) [Stand: 22.04.2019].
- Helmke, Andreas (2009): „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts“. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer
- Helsper, Werner (2011): „Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf“. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 149 – 170.
- Helzel, Gudrun (2018): „Kindliche Entwicklungsprozesse beim Philosophieren mit Kindern. Eine empirische Studie zu Ungewissheit und Mehrperspektivität“. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Uni-Press
- Hirche, Walter (2008): „Grusswort“. In: DUK (Hrsg.): *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*. Bonn. URL: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/Philosophie-eine-Schule-der-Freiheit.pdf> [Stand 16.06.2019], S. 5 – 6.
- Jung, Johannes (2009): „Nachdenkgespräche – Philosophieren mit Kindern zwischen Banalitätskultivierung und Sinnierdressur“. In: Michalik, Kerstin / Müller, Hans-Joachim / Nießeler, Andreas (Hrsg.): *Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Möglichkeiten der Förderung des Wissenschaftsverständnisses in der Grundschule durch das Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit, S. 67 – 85.

- Lehmann-Rommel, Roswitha (2015): „Unterrichtsgespräche aus semiotisch – pragmatistischer Perspektive“. In: de Boer Heike / Bonanati Marina (Hrsg): *Gespräche über Lernen - Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer, S. 61 – 82.
- Michalik, Kerstin (2005): „Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht“. In: Hößle, Corinna / Michalik, Kerstin (Hrsg): *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens*. Hohengehren: Schneider, S. 13 – 23.
- Michalik, Kerstin (2009): „Philosophieren als Unterrichtsprinzip und die Förderung von Wissenschaftsverständnis im Sachunterricht“. In: Michalik, Kerstin / Müller, Hans-Joachim / Nießeler, Andreas (Hrsg.): *Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Möglichkeiten der Förderung des Wissenschaftsverständnisses in der Grundschule durch das Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit, S. 26 – 42.
- Michalik, Kerstin (2018): „Ungewissheit als Herausforderung und Chance – Perspektiven von Lehrerinnen und Kindern auf das philosophische Gespräch“. In: De Boer Heike / Michalik Kerstin (Hrsg): *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und Perspektiven*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 175 – 187.
- Michalik, Kerstin / Müller, Hans-Joachim / Nießeler, Andreas (2009): „Vorwort“. In: Michalik, Kerstin / Müller, Hans-Joachim / Nießeler, Andreas (Hrsg.): *Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Möglichkeiten der Förderung des Wissenschaftsverständnisses in der Grundschule durch das Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit, S. 7 – 12.
- Müller, Hans Joachim (2009): „Ist 7 viel? Philosophieren im Mathematikunterricht der Grundschule“. In: Michalik, Kerstin / Müller, Hans-Joachim / Nießeler, Andreas (Hrsg.): *Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Möglichkeiten der Förderung des Wissenschaftsverständnisses in der Grundschule durch das Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit, S. 97 – 104.
- Negrini, Lucio (2016): „Subjektive Überzeugungen von Berufsbildnern. Stand und Zusammenhänge mit der Ausbildungsqualität und den Lehrvertragsauflösungen“. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Reusser, Kurt / Pauli, Christine / Elmer, Anneliese (2011): „Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern“. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag, S. 478 – 492.
- von Rosenstiel, Lutz (2003): *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise*. 5. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rüschenschmidt, Helga / Schaffer, Bardo (2009): „Kevin, Chantal und Co. –Über den konstruktiven Umgang mit ‚schwierigen‘ Schülern“. In: *Heilpädagogik online 04/09*, 36-79. URL: [https://sonderpaedagoge.quibbling.de/hpo/heilpaedagogik\\_online\\_0409.pdf](https://sonderpaedagoge.quibbling.de/hpo/heilpaedagogik_online_0409.pdf) [Stand: 23.04.2019]
- Studer, Andreas (2015): „Das Problem des Moralisierens im Unterricht“. In: Bietenhard, Sophia / Helbling, Dominik / Schmid Kuno (Hrsg.): *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep verlag ag, S. 164 – 172.
- Trautmann, Thomas (2005): „Nachdenkliche Reden – Kommunikative Grundlagen des Philosophierens mit Grundschulkindern“. In: Höble, Corinna / Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens*. Hohengehren: Schneider. S. 1 – 12.
- Wehner, Ulrich (2009): „Kinderphilosophie und (natur-)wissenschaftliche Halbbildung“. In: Michalik, Kerstin / Müller, Hans-Joachim / Nießeler, Andreas (Hrsg.): *Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Möglichkeiten der Förderung des Wissenschaftsverständnisses in der Grundschule durch das Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit, S. 43 – 65.
- Zoller, Eva (ohne Jahr): „Schweizerische Dokumentationsstelle für Kinder- und Alltagsphilosophie“. URL: [https://kinderphilosophie.ch/100/sKaeuzliDokustelle/Die\\_Dokumentationsstelle.html](https://kinderphilosophie.ch/100/sKaeuzliDokustelle/Die_Dokumentationsstelle.html) [Stand 18.06.2019].

## 3.2 *Abbildungen und Tabellen*

### 3.2.1 *Abbildungen*

Abbildung 4: Mathematische Weltbilder (Bräunling 2017: 75)

Abbildung 5: Kompetenzaufbau NMG 11 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 355)

Abbildung 6: Überfachliche Kompetenzen: Personale Kompetenzen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 80)

Abbildung 7: Überfachliche Kompetenzen: Soziale Kompetenzen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 81)

Abbildung 8: Handlungsaspekte Mathematik (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 262)

Abbildung 9: Kompetenzaufbau Bildnerisches Gestalten 1 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 438)

Abbildung 10: Kompetenzaufbau Musik 2 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 438)

Abbildung 11: Spannungsfelder in philosophischen Gesprächen (de Boer 2015b: 247). Eigene Darstellung

Abbildung 12: Transkript „Sonne“ (Lehmann-Rommel 2015: 72 – 73)

### 3.2.2 *Tabellen*

Tabelle 1: Kennzeichen mathematischer Dimensionen (Bräunling 2017: 75 – 77). Eigene Darstellung

Tabelle 2: Beliefs zum Lehren und Lernen von Arithmetik (Bräunling 2017: 83)

Tabelle 3: Be- und Entlastungen in der Unterrichtskommunikation (Trautmann 2005: 8 – 9). Eigene Darstellung