



International Bureau
of Education



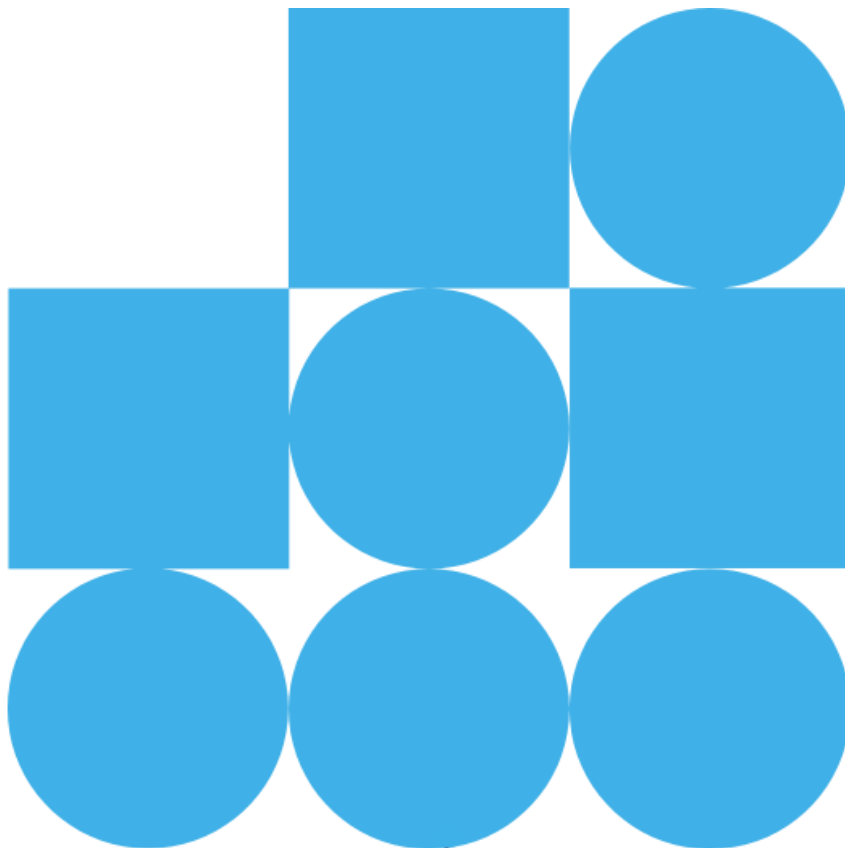
International Academy of Education

Reihe Bildungspraktiken 32

Philosophieren mit Kindern

Keith J. Topping, Steve Trickey und Paul Cleghorn

(Übersetzung aus dem Englischen von Martina Petersen und Kerstin Michalik)



Philosophieren mit Kindern

Keith J. Topping, Steve Trickey und Paul Cleghorn

(Übersetzung aus dem Englischen von Martina Petersen und Kerstin Michalik)

Redaktionskomitee

Reihe Bildungspraktiken

Co-Vorsitzende

Mmantsetsa Marope

Director, UNESCO International Bureau of Education

Stella Vosniadou

The Flinders University of South Australia, Australia

Mitglieder

Lorin Anderson

University of South Carolina, USA

Maria Ibarrola

National Polytechnical Institute, Mexico

Redaktionsleitung

Simona Popa

UNESCO International Bureau of Education, Switzerland

Die International Academy of Education

Die International Academy of Education (IAE) ist ein gemeinnütziger wissenschaftlicher Verein, der Bildungsforschung, ihre Verbreitung und Umsetzung fördert. Die 1986 gegründete Akademie widmet sich der Förderung von Forschungsbeiträgen, der Lösung akuter Bildungsprobleme auf der ganzen Welt und sie soll zu einer besseren Kommunikation zwischen politischen Entscheidungstragenden, Forschenden und Vertretern und Vertreterinnen aus der Praxis beitragen. Sitz der Akademie ist die Royal Academy of Science, Literature and Arts in Brüssel, Belgien, und ihr Koordinierungszentrum befindet sich an der Curtin University of Technology in Perth, Australien. Das allgemeine Ziel des IAE ist die Förderung wissenschaftlicher Exzellenz in allen Bildungsbereichen. Zu diesem Zweck

erstellt die Akademie zeitnah Synthesen zu Forschungsbefunden von internationaler Bedeutung. Die Akademie bezieht ferner kritisch Stellung zu Forschungsarbeiten und deren Datengrundlagen sowie zur politische Umsetzung von Forschungsergebnissen.

Die derzeitigen Mitglieder des Vorstandes der Academy sind:

Doug Willms, University of New Brunswick, Kanada (Präsident)

Barry Fraser, Curtin University of Technology, Australien (Geschäftsführer) Director)

Lorin Anderson, University of South Carolina, USA (gewählte Präsidentin)

Maria de Ibarrola, National Polytechnical Institute, Mexiko (ehemalige Präsidentin)

Marc Depaepe, Universität Leuven, Belgien

Kadriye Ercikan, University of British Columbia, Kanada

Gustavo Fischman, Arizona State University, USA

International Bureau of Education

Das International Bureau of Education (IBE) wurde 1925 als private Nichtregierungsorganisation von führenden Schweizer Pädagogen und Pädagoginnen gegründet, um eine intellektuelle Führungsrolle zu übernehmen und die internationale Zusammenarbeit im Bildungsbereich zu fördern. 1929 wurde das IBE zur ersten zwischenstaatlichen Organisation im Bildungsbereich. Zu dieser Zeit wurde Jean Piaget, Professor für Psychologie an der Universität Genf, zum Direktor ernannt und leitete das IBE 40 Jahre lang zusammen mit Pedro Rosselló als Co-Rektor.

1969 wurde die IBE unter Beibehaltung ihrer intellektuellen und funktionalen Autonomie integraler Bestandteil der UNESCO.

Das IBE ist ein Institut der UNESCO Kategorie I und ein Kompetenzzentrum für Lehrpläne und verwandte Themen. Seine Aufgabe besteht darin, die Kapazitäten der Mitgliedstaaten zur Gestaltung, Entwicklung und Implementierung von Curricula zu stärken, sowie die Gerechtigkeit, Qualität, Entwicklungsrelevanz und Ressourcen-Effizienz von Bildung und Lernmethoden sicherstellen.

Das IBE-UNESCO Mandat ist mit dem strategischen Auftrag versehen, Bemühungen der Mitgliedsstaaten zur Umsetzung des Ziels nachhaltiger Entwicklung (Sustainable Development Goal) 4 - hochwertige Bildung für alle - zu unterstützen. Dies gilt auch für andere Ziele nachhaltiger Entwicklung, deren erfolgreiche Umsetzung von effektiven Bildungs- und Lernsystemen abhängt.

Über die Reihe

Die Reihe wurde 2002 als Joint Venture zwischen der International Academy of Education (IAE) und dem International Bureau of Education (IBE) ins Leben gerufen. Bisher wurden 30 Broschüren auf Englisch veröffentlicht und viele davon in weitere Sprachen übersetzt. Der Erfolg der Reihe zeigt, dass die Hefte dem Bedarf an praxisrelevanten forschungsbasierten Informationen in der Bildung gerecht werden.

Die Reihe ist auch das Ergebnis der Bemühungen des IBE, eine globale Partnerschaft aufzubauen, welche die Rolle der Wissensvermittlung als einen Schlüsselmechanismus zur Verbesserung des Zugangs von politischen Entscheidungstragenden, Praktikerinnen und Praktikern aus unterschiedlichen Bereichen zu aktuellen und innovativen Forschungsergebnissen anerkennt. Ein verbesserter Zugang zu relevantem Wissen kann im Bildungsbereich Tätige, politische Entscheidungstragende und Regierungen darüber informieren, wie dieses Wissen dazu beitragen kann, dringende internationale Anliegen wie zum Beispiel Lehrpläne, Lehren, Lernen, Bewertung, Migration, Konflikte, Beschäftigung und eine gerechte Entwicklung, anzugehen.

Die Regierungen müssen sicherstellen, dass ihre Bildungssysteme dem zentralen und konsensfähigen Auftrag, das Lernen zu fördern und lebenslang Lernende hervorzubringen, gerecht werden. Angesichts des zunehmend rasanten Tempos von Wandlungsprozessen im 21. Jahrhunderts ist lebenslanges Lernen eine entscheidende Quelle für Anpassungsfähigkeit und für die erforderliche Belastbarkeit, um Herausforderungen und Chancen zu begegnen. Für viele Länder auf der ganzen Welt bleibt eine effektive Lernförderung jedoch eine große Herausforderung, da die Lernergebnisse nach wie vor unbefriedigend und ungerecht sind. Ein immer noch viel zu hoher Anteil der Lernenden erwerben nicht die erforderlichen Kompetenzen für lebenslanges Lernen wie eine nachhaltige Alphabetisierung, digitale Kompetenzen, kritische Denkfähigkeiten, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten sowie Kompetenzen für das Arbeitsleben und auch für das Leben selbst. Das Scheitern von Systemen zur Lernförderung steht beeindruckenden Fortschritten in der Bildungsforschung gegenüber, getragen von so verschiedenen Bereichen wie den Bildungs- und Neurowissenschaften und technologischen Fortschritten. Die Wissensvermittlungsinitiative des IBE soll die Lücke zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen über das Lernen und seiner Anwendung in der Bildungspolitik und -praxis schließen. Sie basiert auf der Überzeugung, dass ein tieferes Lernverständnis zur Verbesserung des Lehren und Lernens, der Bewertung sowie Politik lebenslangen Lernens beitragen kann. Um die erforderlichen Maßnahmen effektiv umsetzen und leiten zu können, müssen sich politisch Entscheidungstragenden sowie in der Praxis Tätige der Bedeutung des Dialogs mit der Forschung voll und ganz bewusst sein.

Die IBE erkennt die bereits erzielten Fortschritte an, sie sieht aber auch, dass es noch viel zu tun gibt. Ihre Ziele können nur durch solide Partnerschaften und eine gemeinsame Verpflichtung, auf früheren Erfahrungen aufzubauen und den Wissensaustausch fortzusetzen, erreicht werden.

Die Broschüren zu Bildungspraktiken veranschaulichen diese fortlaufenden Bemühungen sowohl der International Academy of Education als auch des International Bureau of Education, in der Bildungspolitik und Praxis Tätige über den neuesten Stand der Forschung

zu informieren, damit sie bessere Entscheidungen im Hinblick auf Lehrpläne, Unterricht, Lernen und Evaluationsmaßnahmen treffen können.

Frühere Titel der Reihe „Bildungspraktiken“:

Diese Titel können von den Websites der IEA heruntergeladen werden: -> <http://www.iaoed.org> oder der IBE -> <http://www.ibe.unesco.org/Publications.htm> oder als gedruckte Exemplare angefordert werden bei: IBE, Publications Unit, P.O. Box 199, 1211 Genf 20, Schweiz. Bitte beachten Sie, dass mehrere Titel inzwischen vergriffen sind, die jedoch von den Webseiten von IEA und IBE heruntergeladen werden können.

Inhalt

Die International Academy of Education

Das International Bureau of Education

Über die Reihe

Einleitung

1. Philosophieren mit Kindern: Was ist das?
2. Philosophieren mit Kindern: Wie man's macht!
3. Soziales und emotionales Lernen fördern
4. Eine philosophische Forschungsgemeinschaft aufbauen
5. Fragen, wie wir es gemacht haben - Metakognition fördern
6. Langzeiteffekte sichern - Bewahren
7. Wirkungen über den Unterricht hinaus sichern - Generalisierung
8. Wirkungen für das Erwachsenenleben erhalten - Bürger und Teil der Gesellschaft sein

Schlussfolgerungen

Einleitung

In vielen Ländern besteht ein Großteil des Unterrichts darin, dass eine Lehrkraft der Klasse Wissen vermittelt und den Schülern und Schülerinnen anschließend Fragen stellt, um das Verständnis zu überprüfen oder die Grundidee zu vertiefen. Das Problem dabei ist, dass die Klassen zu groß sind, so dass am Ende immer dieselben Kinder zu Wort kommen. Unter Zeitdruck formulieren die Lehrenden zudem häufig Fragen, die lediglich mit Ja oder Nein zu beantworten sind, und sie geben den Kindern wenig Zeit dafür, eigene Gedanken auszudrücken. Folglich entsprechen die Antworten dem, was die Kinder bereits wissen und geben keine Auskunft darüber, was sie zu verstehen versuchen.

Einige Lehrkräfte kennen kooperatives Lernen, Peer-Tutoring und andere Lernformen, die darauf abzielen, das Gespräch zwischen den Lernenden und nicht nur mit der Lehrkraft zu fördern. Natürlich erreicht der Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern nicht die gleiche Qualität wie die Interaktion mit der Lehrkraft, aber Gleichaltrige sind viel besser verfügbar. Das Problem dabei ist, dass Lehrende oft keine Zeit haben, die Interaktionen zwischen den Kindern so zu strukturieren, dass sich diese als möglichst produktiv erweisen. Sie können zwar sagen, dass bei ihnen kooperativ gelernt wird, aber für Außenstehende würde ein Blick in die Klasse genügen, um zu erkennen, dass dies verbesserungswürdig ist.

Philosophieren mit Kindern (im englischen Sprachraum bekannt als Philosophy for Children/P4C) kann zur Entwicklung kooperativen und gemeinsamem Lernens beitragen und es zu einer Methode für die Entwicklung kritischen und kreativen Denkens transformieren. Der Zweck dieser Broschüre ist es, zu beschreiben, was Philosophieren mit Kindern ist und wie es sich im Unterricht implementieren lässt. Die Broschüre besteht aus sieben Kapiteln, die jeweils zu einem Hauptthema, eine kurze Zusammenfassung der Forschungsergebnisse, eine Beschreibung des Praxiseinsatzes im Unterricht und Empfehlungen zur weiteren Lektüre enthält.

Im ersten Kapitel betrachten wir die Wirksamkeit von P4C und wie man – je nach Alter der Kinder - mit der Umsetzung im Klassenzimmer beginnt. Im zweiten Kapitel beschreiben wir, wie man die Methode umsetzt und es wird ein Praxisbeispiel vorgestellt. Im dritten Kapitel legen wir dar, wie das Philosophieren mit Kindern dazu beitragen kann, soziale und emotionale Potentiale von Kindern zu entwickeln. In Kapitel vier stellen wir Grundsätze für die Etablierung einer philosophischen Forschungsgemeinschaft im Klassenzimmer vor. Damit ist die Aufgabe jedoch erst zur Hälfte erledigt. In Kapitel zeigen wir auf, wie Lehrkräfte ihre Lernenden dazu ermutigen können, über das eigene Denken nachzudenken, damit sie lernen, dies künftig besser zu regulieren – es geht also darum „Meta-Kognition“ zu entwickeln. In Kapitel sechs zeigen wir, wie sichergestellt werden kann, dass die Wirkungen des Philosophierens über den Zeitverlauf erhalten bleiben - auch dann, wenn es für die Schülerinnen und Schüler nicht mehr Teil des Unterrichts ist, etwa im Fall eines Schulwechsels. Im siebten Kapitel sehen wir uns an, wie Sie sicherstellen können, dass sich Effekte des Philosophierens auf andere Unterrichtskontexte (egal ob mit derselben oder einer anderen Lehrkraft) und auch über die Schule hinaus auf die Familien und die Gesellschaft übertragen lassen. In Kapitel acht geht es darum, wie Lehrkräfte dafür sorgen können, dass das Philosophieren sich auch auf das spätere Erwachsenenalter erstreckt und Kinder und Jugendliche zu verantwortlichen Bürgern und Bürgerinnen werden, die ihre

Meinungen ausgewogen und begründet vertreten können. Schließlich betrachten wir in der Schlussfolgerung, was es bedeutet, das Philosophieren zuverlässig umzusetzen.

1.

Philosophieren mit Kindern

Was ist das?

Das Philosophieren mit Kindern (PmK) ist eine strukturierte pädagogische Methode, die Kinder dazu einlädt und befähigt, nach vernünftigen und begründeten Antworten auf Fragen zu suchen, auf die es keine einfachen Antworten gibt.

Forschungsbefunde

Beim Philosophieren mit Kindern geht es nicht um das Leben oder die Gedanken der großen Philosophen und Philosophinnen, sondern um die praktische Aufgabe, kritisches und kreatives Denken zu fördern. Das Philosophieren nutzt die natürliche Neugier von Kindern, sich im philosophischen Gespräch zu engagieren, d. h. in einer tiefen Diskussion über Fragen nachzudenken, auf die es keine eindeutigen Antworten gibt und die es ermöglichen, unterschiedliche Standpunkte zu entwickeln, zu erklären und zu begründen. Durch den Austausch gegensätzlicher Standpunkte entwickeln Kinder klarere Argumente für ihre Meinungen und sie verstehen, wie das Argumentieren funktioniert. Das Philosophieren mit Kindern ist in über 60 Ländern der Welt im Einsatz, einschließlich der Entwicklungsländer. Es wird vom Kindergarten bis in die Grundschule, in der weiterführenden Schule, an Hochschulen und Universitäten sowie am Arbeitsplatz erfolgreich eingesetzt. Das Philosophieren mit Kindern unterscheidet sich von anderen Ansätzen zur Förderung kritischen Denkens dadurch, dass es schwierige Fragen aufgreift, die auch für viele Erwachsene rätselhaft sind, mit genauen Anweisungen für die Lehrkräfte arbeitet, jedes Thema oder Material einsetzen kann, Auswirkungen auf die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern hat und auch außerhalb der Schule und zu realen Lebensfragen Einsatz finden kann.

Zwei Metaanalysen (Trickey und Topping, 2004; Garcia-Moriyon, Robollo und Colom, 2005) zeigen ein konstantes und hohes Maß an Wirksamkeit in Bezug auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung. Es wurde auf der Grundlage kognitiver Fähigkeitstests an schottischen Grundschulen (Topping und Trickey, 2007) sowie an weiterführenden Schulen in den USA (Fair et al., 2015) festgestellt, dass Kinder, die regelmäßig philosophierten, im Vergleich zur jeweiligen Kontrollgruppe höhere Testergebnisse erzielten. In England erzielten philosophierende Grundschulkinder von 48 verschiedenen Schulen im Laufe eines Jahres höhere Lesewerte und Mathematik-Testergebnisse als die Kontrollgruppen, wobei der Zugewinn bei benachteiligten Schülerinnen und Schülern am deutlichsten war (Gorard, Siddiqui und See, 2017). Nicht nur ihre Denkfähigkeiten verbesserten sich, sondern auch die Leistungen in anderen schulischen Bereichen. Dies sind wichtige Hinweise für Lehrende, die Schwierigkeiten haben, die Einführung einer Neuerung, die aus Zeitgründen andere Inhalte aus dem Lehrplan verdrängt, zu rechtfertigen.

Im Klassenzimmer

Lehrerinnen und Lehrer mögen das Gefühl haben, dass das Philosophieren Unbehagen und Ängste hervorruft: Erstens bedeutet es, dass die Lehrkraft nicht alle richtigen Antworten weiß, sondern stattdessen vor der Klasse dazu herausgefordert wird, das eigene Denken zu hinterfragen. Zweitens impliziert es, dass die Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage sind, gute Argumente zu finden - was Lehrkräfte ihren Kindern möglicherweise gar nicht zutrauen. In der Tat fragen sich die Lehrenden vielleicht, ob sie überhaupt selbst in der Lage sind, gut zu argumentieren, geschweige denn, dass die Kinder es können. Tatsächlich verschwinden all diese Probleme, wenn Sie das Philosophieren einführen. Die Lehrkraft erklärt am besten gleich zu Beginn, dass auch sie nicht die Antworten kennt. Das Denken entwickelt sich beim Philosophieren mit Kindern nicht sofort, sondern im Rahmen eines längerfristigen Prozesses.

Wie können wir das Philosophieren auf verschiedene Altersgruppen zuschneiden? Philosophische Gespräche finden zwar im Kindergarten ebenso wie am Arbeitsplatz Einsatz, aber nicht in auf die gleiche Art und Weise. Dabei gibt es zwei Arten von Entwicklungskontinuum: Zum einen die Entwicklung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern während eines einjährigen Philosophier-Programms, in welchem diese methodisch zunehmend sicherer werden, sich stärker und artikulierter beteiligen, immer ausgefeilter mit dem konzeptuellen Vokabular des Denkens umgehen und sorgfältiger werden in der Begründung ihrer Meinungen. In Kapitel vier beschreiben wir drei Stufen dieser Entwicklung.

Zum anderen geht es um Entwicklungsunterschiede zwischen verschiedenen Altersstufen in Kindergarten, Grundschule, den Sekundarstufe I und II, in der Universität und dem Arbeitsleben. Im Kindergarten setzt die Lehrkraft beispielsweise als Impuls eine sehr kurze und einfache Geschichte ein, stellt ein paar dem Alter der Kinder angemessene Fragen, ermutigt sie dazu, diese relativ kurz zu diskutieren und kommt dann zu einem längeren, eher lehrer geleiteten Gespräch im Plenum.

Im Gegensatz dazu könnte die Lehrkraft in der Sekundarstufe II eine eher lange, komplexe und kontroverse Geschichte, ein Video oder Bild als Impuls anbieten, komplexere Fragen stellen, zu einer längeren Diskussion ermutigen und - sofern diese ertragreich ist - eine kürzere, von Kindern oder Jugendlichen geleitete Plenarsitzung anschließen. Der Impuls kann sich dabei auf ein Problem aus dem aktuellen Lehrplan richten, wobei jedoch eine zu starke thematische Engführung vermieden werden sollte, da sonst metakognitive Effekte nur begrenzt erzielt werden können. Auf diese Weise bleibt das Grundprogramm über die Altersgruppen hinweg erhalten und wird zugleich altersbezogen angepasst.

Das Philosophieren basiert also viel mehr auf Prinzipien des sozialen Konstruktivismus (z. B. Vygotsky, 1962) als auf relativ festen Entwicklungsstufen (z. B. Piaget und Inhelder, 1969). Es wird nicht davon ausgegangen, dass das Potenzial eines Kindes im Voraus bekannt ist, sondern dass es erst durch Interaktion entdeckt werden muss. Dies wird ausführlicher in Topping, Trickey und Cleghorn, 2019, besprochen, insbesondere in den Kapiteln 5 und 6.

Empfohlene Lektüre: Garcia-Morison, Robollo und Colom, 2005; Fair et al., 2015; Gorard, Siddiqui und See, 2017; Piaget und Inhelder, 1969; Trickey und Topping, 2004; Topping und Trickey, 2007a; Topping, Trickey und Cleghorn, 2019; Wygotski, 1962

2.

Philosophieren mit Kindern

Wie man's macht!

Das Ziel des Philosophierens mit Kindern ist es, einen philosophischen Dialog im Klassenraum in Ganz zu setzen. Es ist wichtig, es wie nachfolgende beschreiben umzusetzen, anstatt es selbst neu zu erfinden. Sobald Sie mit philosophischen Gesprächen etwas Erfahrung haben, können Sie dann versuchen, es schrittweise an Ihren Kontext anzupassen.

Forschungsbefunde

Der philosophische Dialog ist nicht nur ein Meinungs austausch, sondern er bietet einen Kontext, in dem die Lernenden dazu herausgefordert werden, ihre Meinungen zu begründen. Der philosophische Dialog stimuliert ein tieferes Engagement zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Fach und kann dazu beitragen, das Lernen im Sinne eines besseren Verständnisses zu vertiefen (Topping, Trickey und Cleghorn, 2019). Es muss jedoch auf eine bestimmte Art und Weise umgesetzt werden, um entsprechend zu funktionieren. Lehrkräfte müssen sich selbst zurücknehmen und den Kindern den Raum geben, ihre eigenen Gedanken zu formulieren. Respektvolles Zuhören trägt nicht nur zur Förderung nachdenklicher Gespräche bei, sondern es wird auch von den Lernenden sehr geschätzt (Fair et al., 2015).

Die Lehrende sollten

- den Schülerinnen und Schülern „Denkzeit“ geben
- ergänzende Fragen einsetzen
- Hilfestellungen geben
- Fragen an alle Kinder adressieren
- aufmerksam zuhören und
- sich mit ihrem Urteil zurückhalten.

Die Kinder sollten

- offene und einladende Fragen stellen
- Gründe und Beispiele nennen
- Vergleiche anstellen
- zusammenfassen und bewerten und
- sich um Klarheit bemühen.

Die Lehrkraft kann helfen, die Untersuchung zu entwickeln, indem sie

- Aufmerksamkeit auf wichtige Punkte lenkt
- die Lernenden zu angemessenen Verhaltensweisen (zuhören und aufeinander eingehen) ermutigt
- positive Beiträge lobt und
- sich nicht mit einer „normalen“ Unterhaltung zufrieden gibt.

Die Kinder sollten folgende Ziele verfolgen

- ihre Aufmerksamkeit auf die jeweils sprechende Person richten
- Andere nicht „abwerten“
- daran denken, dass sie nicht zum Sprechen gezwungen sind
- die Ansichten anderer respektieren
- ehrlich und offen sein.

Umsetzung in die Praxis

Sitzen: Eine Sitzordnung, in der die Kinder sich gegenseitig sehen können, ist wichtig, und dies hängt von der Gestaltung des Klassenzimmers ab. Einige Lehrende verwenden einen Kreis, aber manchmal ist dieser nicht möglich und stattdessen wird eine Halbkreis- oder Hufeisenform gewählt.

Regeln: Zu Beginn werden Grundregeln festgelegt, die dazu ermutigen, respektvoll miteinander umzugehen. Die Kinder sollten an der Entwicklung der Grundregeln beteiligt sein, damit es sich um „ihre“ eigenen Regeln handelt.

Konzentrationsübung: Dies ist eine einfache Möglichkeit, Kindern zu helfen, sich zu konzentrieren (möglicherweise waren die Kinder gerade mit etwas vollkommen anderem beschäftigt). Damit der Lärm im Kopf nachlässt und die Gruppe geistig, physiologisch und emotional in eine günstige Verfassung zum Denken und Lernen kommt. „Wende deine Aufmerksamkeit zuerst dem Tastsinn zu. Spüre das Gewicht deiner Füße auf dem Boden. . . Dein Körper auf dem Stuhl . . . Deine Kleidung auf der Haut. . . (Pause). Jetzt fahre fort mit der Sehkraft und - ohne sie zu benennen - betrachte Farben. . . Formen. . . den Raum zwischen den Formen. (Pause) Jetzt setze den Hörsinn ein, höre alle Geräusche in der Nähe (z. B. im Klassenzimmer) . . . jetzt lass dein Gehör allmählich auch die Geräusche wahrnehmen, die am weitesten entfernt sind. . . (Pause) Versuche nun, für einige Momente bei den Wahrnehmungen zu bleiben.“

Impuls: Der Impuls soll das Interesse der Gruppe wecken. Es kann eine Geschichte, ein Gedicht, ein Bild, ein kurzes Video oder ein Lebensereignis sein, das zu einem Thema führt, aus dem eine philosophische Frage abgeleitet werden kann oder das moralische Dilemma-Fragen aufwirft. Häufig sind die Fragestellungen von Ambiguität geprägt und ein klarer

Konsens wird nicht erzielt. Themen können sein: Freundschaft, Helfen, Andere, Kooperation, Fairness, Geduld, Teilen, Vergebung, Freiheit, Wut, Schönheit, Angst, Mobbing, Glück, Hoffnung oder Lüge. Äsops Fabeln sind eine geeignete und reichhaltige Quelle für Impulse – Beispiele finden sich im Literaturverzeichnis zum Kongress (<http://read.gov/aesop/001.html>).

Fragen: Gute Fragen zu stellen, bedeutet, um Erklärungen und Begründungen zu bitten (und die Kinder dazu einladen, zuerst nachzudenken bevor sie antworten). Dies übt das Zuhören, das auf den Punkt bringen von Aussagen, das Bewerten von Behauptungen und das Begründen des eigenen Standpunktes. Die Fähigkeit sowohl von Lehrkräften als auch von den Kindern, „gute“ Fragen zu stellen, ist sehr wichtig. „Gute“ Fragen sind in diesem Zusammenhang offene Fragen oder solche Fragen, die helfen, mehr über das Gesprächsthema zu erfahren und Wissen darüber zu generieren. Durch die Verwendung folgender Fragen wird der Dialog tiefer und bedeutungsvoller:

- Welche Gründe hast du dafür? Kannst du es näher erklären? (Erklärung)
- Wie kannst du das wissen? Hast du einen Beleg dafür? (Nach Beweisen suchen)
- Gibt es auch einen anderen Standpunkt? Kannst du es anders formulieren? (Erkunden alternativer Ansichten)
- Warum denkst du das? Was ist die Ursache dafür? (In Frage stellen)
- Wenn... was denkst du dann über...? Du hast gesagt... aber was ist mit...? (Scaffolding)
- Wie können wir das in der Praxis überprüfen? Stimmt das mit dem überein, was du zuerst gesagt hast? (Zusammenhänge prüfen)
- Kann jemand die wichtigsten Punkte für uns zusammenfassen? Wohin hat uns unser Denken geführt? (Bewerten)

Die Lehrkraft kann besonders gehaltvolle Antworten, die weiter oder tiefer führen, herausstellen. Im Laufe der Zeit können auch die Kinder das Gespräch leiten und - während sie lernen, wie man Fragen stellt, anstatt sich auf die Beantwortung von Fragen zu konzentrieren - Selbstvertrauen aufbauen.

Peer-Arbeit: Die Schülerinnen und Schüler bilden Paaren oder Dreiergruppen und werden gebeten, ihr bisheriges Denken zu besprechen. Dies stellt sicher, dass sie den Impuls und vor allem den Ausgangspunkt der gemeinsamen philosophischen Untersuchung verstehen. Auch ist es eine Gelegenheit, Vertrauen aufzubauen. Diejenigen, die im Klassenkontext eher keine eigenen Vorstellungen und Meinungen äußern möchten, trauen sich meist dennoch zu, sich in der Kleingruppe mitzuteilen. Eine wichtige Rolle des Lehrers oder der Lehrerin besteht darin, heranzugehen und die Kinder zu ermutigen und zu unterstützen. Der Dialog entwickelt sich nun vom Konkreten über das Persönliche hin zum Abstrakten.

Dabei müssen die Lehrenden aufpassen, dass genügend Zeit vorhanden ist, um alle Etappen zu durchlaufen. Sie machen die Gruppe zu Beginn jeder Phase auf die Zeit aufmerksam, die jeweils zur Verfügung steht. Mit der zunehmenden Dauer philosophischer Gespräche kann es zu Zeitdruck kommen und jede Phase muss vor Beginn der nachfolgenden abgeschlossen

sein. Wenn Gespräche mit starken Kontroversen enden, kann das Thema in der nächsten Sitzung fortgesetzt werden.

Ein Beispiel (für jüngere Grundschul Kinder)

Marvin wird wütend

Themen: Wut, Geduld, Einsamkeit, Entschuldigung, Dinge zu wollen, können Tiere Gefühle haben?

<p>Fokussieren/ Bewusstseins- Übung</p>	<p>Zuhören</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bringen Sie die Klasse in einen Sitzkreis. Starten Sie mit einem „Hallo, willkommen zum Philosophieren“. 2. Hören Sie zu, bis die Klasse ruhig ist. Was nehmen sie wahr? 3. Erinnern Sie die Klasse an die Gesprächs-Regeln, insbesondere daran, zuzuhören und respektvoll miteinander umzugehen.
<p>Impuls: Geschichte, Gedicht, Aktivität</p>	<p>Erzählen Sie die Geschichte „Marvin wird verrückt“. Betrachtet das Deckblatt: Was zeigt das Bild? Was denkt ihr, wie er sich fühlt? (Nehmen Sie ein paar Vorschläge auf). Wart ihr auch schon einmal wütend?</p> <p>Lesen Sie die Geschichte jetzt der Klasse vor, betrachten Sie gemeinsam die Bilder und sprechen Sie beim Lesen über Gesichtsausdrücke und Gefühle, ohne den Faden der Geschichte zu verlieren.</p> <p>Fassen Sie nach dem Lesen mit den Kindern den Inhalt der Geschichte zusammen. Bitten Sie die Kinder, Gesichtsausdrücke für Gefühle zu finden. Wie hat sich Marvin gefühlt?</p> <p>Den Apfelbaum finden (überrascht, erfreut)</p> <p>Den Apfel nicht erreichen können (enttäuscht)</p> <p>Warten, bis der Apfel herunterfällt (geduldig)</p> <p>Molly hat den Apfel gegessen (enttäuscht)</p> <p>Marvin wird immer wütender, stampft und schreit „BAAAA“. (wütend)</p> <p>Der Boden verschluckt ihn (überrascht)</p> <p>Im Loch (einsam)</p> <p>Molly erscheint (erleichtert, tut mir leid)</p> <p>Zurück zu „alles ist perfekt“ (glücklich)</p>

	Wollte die Birne
Think, pair, share	<p>Stellen Sie Fragen, über die zuerst individuell und dann gemeinsam mit anderen nachgedacht werden kann</p> <p>Woher wissen wir, dass wir wütend sind?</p> <p>Woher wissen wir, dass jemand anders wütend ist?</p> <p>Was macht uns wütend?</p> <p>Wie fühlst du dich, nachdem du wütend warst? Bereust du es? Bist du erleichtert?</p> <p>Kann man so tun, als ob man wütend ist?</p> <p>Kann Wut jemals gut sein?</p>
Dialog / Gesprächsplan	<p>Thema: WUT</p> <p><u>Geschichte</u></p> <p>Warum, denkst du, ist Marvin wütend geworden?</p> <p>Was denkst du, wie sich Molly gefühlt hat, als Marvin wütend auf sie wurde? Warum?</p> <p>Was denkst du, wie sich die Hühner, Enten und Kühe fühlten? Warum?</p> <p>Wärst du an Marvins Stelle auch wütend geworden?</p> <p><u>Persönliche Erfahrungen</u></p> <p>Warst du schon einmal so wütend wie Marvin? Gib Beispiele!</p> <p>Wie fühlt es sich an?</p> <p>Kann man aufhören, wütend zu sein, wenn man es will?</p> <p>Wie fühlst du dich, wenn jemand auf dich wütend ist.</p> <p>Hat es dir jemals leid getan, nachdem du wütend warst?</p> <p>Hast du schon mal so getan, als ob du wütend wärest?</p> <p><u>Philosophische Fragen</u></p> <p>Kann Wut etwas Gutes sein? Wann?</p> <p>Was ist Wut?</p>

Worüber haben wir gesprochen?	<p>Worüber haben wir heute gesprochen?</p> <p>Wie gut haben wir nachgedacht und uns ausgetauscht? (Daumenprobe)</p> <p>Wessen Partner oder Partnerin hatte einen richtig guten Gedanken?</p> <p>Woran erkennt man einen richtig guten Gedanken?</p>
Gedanke der Woche	<p>Diese Woche denke nach über das Wütend-Sein. Was macht dich wütend? Was passiert, wenn du wütend wirst? Können wir aufhören, wütend zu sein? Erzähle uns nächste Woche, was du gedacht und getan hast.</p>

Empfohlene Literatur: Fair et al., 2015; Garcia-Moriyon, Robollo, and Colom, 2005; Gorard, Siddiqui, and See, 2017; Lennon, 2017; Trickey and Topping, 2004; Topping and Trickey, 2007a; Topping, Trickey, and Cleghorn, 2019.

3.

Soziales und emotionales Lernen fördern

Wenn Kinder argumentieren lernen und wahrzunehmen beginnen, dass Menschen unterschiedliche Sichtweisen haben, werden sie rücksichtsvoller und nehmen einander stärker wahr.

Forschungsbefunde

Die Erfahrung, dass den eigenen Gedanken aufmerksam zugehört wird, trägt aller Wahrscheinlichkeit nach zu Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen von Kindern bei. Kinder lernen, unterschiedliche Ansichten nicht zurückzuweisen, ohne sie zu prüfen. Sie lernen, dass sie anderer Meinung sein können, ohne ausgegrenzt zu werden. P4C fördert die Motivation und hilft Kindern, effektiver zu lernen und zu denken. Kinder können die Ursachen von Verhaltensgewohnheiten bei sich und anderen erkennen. Dies wirkt sich insofern persönlichkeitsstärkend aus, als sie nun realisieren, dass sie eine Wahl haben. Schließlich erwerben sie soziale Fähigkeiten und können diese erproben (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda und Lucas-Molina, 2017).

Auf diese Weise kann P4C dazu beitragen, sowohl die sozial-emotionale als auch die kognitive Intelligenz zu fördern. Dazu zählen folgende Aspekte:

- Eigenwahrnehmung - Zu wissen, wie und was man fühlt und wie es sich auf das eigene Leben auswirkt sowie realistische Erwartungen an die eigenen Fähigkeiten knüpfen können.
- Emotionale Selbstregulation – Emotionen derart kontrollieren zu können, dass man handlungsfähig ist und in der Lage, sich selbst Grenzen zu setzen.
- Motivation – Über Kenntnisse zu motivierenden Faktoren und Antrieben sowie über Ausdauer verfügen
- Empathie – Zu wissen, wie andere empfinden, und dieses Wissen dafür einzusetzen, um mit ihnen zu interagieren und Beziehungen zu unterschiedlichen Leuten knüpfen zu können
- Soziale Fähigkeiten – In der Lage zu sein, soziale Situationen zu lesen und diese Kompetenz einzusetzen, um zu überzeugen, zu führen, zu verhandeln und Kompromisse einzugehen.

Daniel Goleman (z. B. 1966, 1969) zitierte Studien, die zeigen, dass die Lebenschancen junger Menschen mindestens genauso stark von emotionaler Intelligenz (EQ) wie durch den IQ bestimmt werden. Er fragt: „Sollten wir nicht jedem Kind diese lebenswichtigen Fähigkeiten vermitteln – jetzt mehr denn je?“.

Anwendung in der Praxis

Soziale und emotionale Impulse anbieten: Führen Sie Gespräche zu sozialen und emotionalen Fragestellungen. Auf diese Weise können Antworten auf „emotionale“ Fragen bewusst untersucht und in einer sicheren Umgebung bewertet werden. Wenn die Schülerinnen und Schüler dann in einer realen Situation mit einem Problem konfrontiert werden, wirkt der Dialog wie ein kurzes Zögern – gerade lang genug, um ein angemessenes Verhalten zu wählen!

Modellalternativen zu Impulsivität und Ablenkbarkeit: Lehrkräfte können Reaktionen auf sozial und emotional belastende Ereignisse modellieren, indem sie sowohl das Problem beschreiben als auch die Art, in der sie damit umgegangen sind und wie sie nach entsprechender Reflexion damit hätten umgehen *sollen*. Ein wichtiges Bildungsziel zur Verbesserung des Umgangs mit Impulsivität und Ablenkbarkeit ist Selbstregulation. Kinder lernen, dass sie über bestimmte Reaktionen entscheiden können, statt mechanisch und gewohnheitsmäßig handeln zu müssen. (Ich habe ein bestimmtes Temperament. Ich habe mich bisher als Reaktion auf eine bestimmte Situation so verhalten und ich werde es das nächste Mal auf diese Art tun). Natürlich ändern sich die Dinge nicht sofort, aber im Laufe der Zeit sollte sich ein Wandel zeigen.

Gründe für lang gehegte Überzeugungen hinterfragen: Kinder und Jugendliche haben ihre Meinungen oft von Eltern oder Gleichaltrigen übernommen, ohne sich darüber Gedanken zu machen. Außerdem können sie anfällig sein für falsche Informationen. Die Flut von Fake News in sozialen Medien verstärkt das Problem. Es ist leicht, Geschichten zu glauben, die den bestehenden Überzeugungen entsprechen. Wie einige Politiker und Politikerinnen erkannt haben, sind Argumente oft weniger wirkungsvoll als ein einfacher Appell an emotionale Vorurteile. Lehrende können im Unterricht und im Rahmen von Dialogen mit den Kindern Beispiele für Fake News untersuchen. Manchmal hegen Kinder auch scheinbar ohne Unbehagen widersprüchliche Gedanken – indem es konsistentes Denken fördert, trägt das Philosophieren zur Veränderung von Überzeugungen bei.

Eine Kultur des gleichberechtigten Respekts und der Teilhabe entwickeln: Ein starke Schulkultur der Partizipation und Zusammenarbeit unterstützt den Erwerb von Fähigkeiten und kann zu einem verbesserten Selbstwertgefühl und höheren Selbstwirksamkeitserwartung führen. Partizipation ist ein Schlüsselfaktor in der Förderung emotionalen Wohlbefindens von Kindern im schulpflichtigen Alter und trägt zu einer positiven Stimmung von Lehrkräften und Lernenden gleichermaßen bei. Mit regelmäßigen Gesprächen steigt auch die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler. Die ungeteilte, bedingungslose Aufmerksamkeit der anderen ist dazu angetan, positive Gefühle zu erzeugen. Sie vermittelt den Kindern das Gefühl, wertvoll zu sein und verstanden zu werden.

Zeit anbieten, um die Gedanken neu zu ordnen: Bevor die Kinder ihre Überlegungen im Unterricht zum Ausdruck bringen können, müssen sie ihre Gedanken ordnen und verarbeiten. Möglicherweise stoßen sie dabei auf Lücken im eigenen Verständnis und stellen fest, dass die Erklärungen anderer besser passen als die eigenen. Aber das heißt, sie müssen nicht nur *einen* neuen Gedanken rechtfertigen, sondern auch zahlreiche nicht gut begründete, aber damit verbundene Vorstellungen. Das ist ein hoher Anspruch als Antwort auf eine einzige Frage!

Gute Beispiele loben: Schüler und Schülerinnen lernen voneinander im Prozess. Ein Kind könnte zum Beispiel hören, wie ein anderes nach Gründen fragt, und – das Verhalten verinnerlichend – künftig dasselbe tun. Verhaltensweisen, von denen sie sich wünschen, dass sie von den Kindern übernommen werden, können lobend hervorgehoben werden.

Keine Angst vor verwirrenden Fragen: Echte Diskussionen finden am ehesten statt, wenn die Fragen sowohl die Lehrkraft als auch die Kinder irritieren. Wenn die zur Diskussion gestellten Fragen für alle Teilnehmenden einschließlich der Lehrkraft Irritation bedeuten, ist der Austausch eher interaktiv und für alle Beteiligten bedeutsam.

Keine Angst vor kontroversen Fragen: Lehrkräfte zögern möglicherweise, eine politisch, religiös oder in anderer Hinsicht kontroverse Frage zu thematisieren. Aber genau dieser Art von Fragen führt zu intensiven Diskussion - also scheuen Sie sich nicht davor.

Empfohlene Lektüre: Kapitel 7 von Topping et al. (2019) diskutiert dies weiterführend. Siehe auch: Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda und Lucas-Molina, 2017; Goleman, 1996, 1999; Topping und Trickey, 2007b; Trickey und Topping, 2006, 2007; <https://www.eschoolnews.com/2018/09/19/how-controversialtopics-inspire-deeper-learning>.

4.

Eine philosophische Forschungsgemeinschaft (Community of Inquiry) aufbauen

Eine philosophische Forschungsgemeinschaft ist eine Gruppe von Menschen, die ihre Vorstellungen von Dingen im philosophischen Gespräch untersuchen, indem sie gemeinsam nachdenken und auf die Überlegungen der anderen eingehen.

Forschungsbefunde

Im Kontext Schule handelt es sich bei einer Gruppe normalerweise um eine Klasse, aber es ist auch möglich, P4C in kleineren Gruppen und zu unterschiedlichen Zeiten einzusetzen (Dunlop, Compton, Clarke und McKelvey-Martin, 2013). Oft erreichen die Gruppen ein hohes Niveau der Gesprächstechnik. Der Gesprächsprozess ermöglicht eine tiefe Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit den Diskussionsthemen. Sie strukturieren ihr Denken, indem sie Denkweisen hinterfragen, Hypothesen aufstellen und alternative Erklärungen entwickeln. Sie begründen ihre Ansichten, ziehen Schlussfolgerungen, verallgemeinern, identifizieren zugrunde liegende Annahmen und gehen mit Widersprüchen um. Ungenau definierte Begriffe werden geklärt, unangemessene Verallgemeinerungen vermieden und begründete Entscheidungen getroffen.

Matthew Lipman und seine Kollegen und Kolleginnen (1980) verglichen den Prozess des Philosophierens mit dem Segeln einer Yacht gegen den Wind. Das Boot muss wenden und es bewegt sich, dem Wind folgend, im Zick-Zack, und dennoch ist eine Vorwärtsbewegung gegeben. Auch wenn es zwischen verschiedenen Gesprächsfäden hin und her geht, entwickelt sich das Verständnis zu einer Frage fort. Und obwohl es keine „richtigen“ Antworten geben kann, wird die Gemeinschaft am Ende des Gesprächs über das Thema mehr wissen als zu Beginn. Die Gemeinschaft soll sich im Laufe der Zeit weitgehend selbständig entwickeln, wobei die SchülerInnen im Hinblick auf das Fragenstellen und die Gesprächsleitung die Führung übernehmen sollen.

Einsatz in der Praxis

Wie man widerspricht: Wenn jemand anderer Meinung ist, muss er diese gut begründen, anstatt einfach zu sagen, die andere Person habe Unrecht. Loben Sie Schülerinnen und Schüler, die nachdenklich und respektvoll widersprechen.

Erste Entwicklungsstufe: Die erste Entwicklungsstufe wurde wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben; es kann allerdings einige Monate dauern, bis sie vollständig erreicht ist. Lehrkräften müssen Geduld haben!

Zweite Entwicklungsstufe: Zu einem späteren Zeitpunkt und nach wochenlangen philosophischen Gesprächen, wenn das erste Set an dialogischen Fähigkeiten erworben und geübt wurde, erfolgt die Einführung der zweiten Stufe. Hierzu werden zwei bekannte Techniken genutzt: „Think/Pair/Share“ und „Zusammenhänge/Widersprüche“. Für TPS gibt der Moderator den Kindern „Denkzeit“, um individuell zu überlegen, welche Themen sich

aus einem gegebenen Impuls generieren lassen. Anschließend werden Paare gebildet, die sich austauschen und Gründe oder Erklärungen für die eigenen Überlegungen finden. Schließlich teilen sich die Paare der Klasse mit. Die Lehrkraft hält die Vorschläge an der Tafel fest. Für Z/W werden die Kinder gefragt, ob sie zwischen den verschiedenen Überlegungen Verbindungen sehen. Sie begründen ihre Aussagen. Verbindungen werden durch eine farbige Linie optisch gekennzeichnet. Wenn alle vorgeschlagenen Verbindungen hinzugefügt worden sind, wird der Prozess in Hinblick auf mögliche Widersprüche wiederholt. Bei Widersprüchen muss es sich nicht unbedingt um Gegensätze handeln, sondern einfach um Vorstellungen, die sich nicht unbedingt miteinander vereinbaren lassen. Auch diese müssen begründet werden und sie werden an der Tafel durch eine andere Farbe gekennzeichnet. Eine „Landkarte aus Gedanken“ entsteht.

Dritte Entwicklungsphase: In dieser Phase formulieren die Schülerinnen und Schüler zu den Gedanken/Themen ihre eigenen philosophischen Fragen. Die erste Aufgabe besteht darin, durch ein einfaches Abstimmungsverfahren eine Frage auszuwählen. Nehmen wir zum Beispiel an, das gewählte Thema ist Ehrlichkeit. Drei oder vier philosophische Fragen zu Ehrlichkeit werden benötigt. Sind diese Fragen thematisch passend und beruhen sie auf persönlicher Erfahrung? Wenn das für eine Frage nicht zutrifft, wie könnte diese verbessert werden? Sollte sie verworfen werden? Ist sie philosophisch? Ist sie zu offensichtlich? Lohnt es sich, sie zu diskutieren? Was macht sie lohnenswert? Eine Weiterentwicklung ist gegeben, wenn Gruppen gemeinsam Fragen formulieren und sich auf eine bestimmte Frage einigen können. Jede Gruppe sollte mehrere Fragen notieren und diskutieren, welche die interessanteste ist und aus welchem Grund. Die Gruppe wählt dann eine Frage aus, die sie der Klasse anbieten möchten, und die Lehrkraft schreibt alle Beiträge an die Tafel.

In jeder nachfolgenden Phase bieten die Kinder – der Entwicklung ihres konzeptionellen Denkens entsprechend - komplexere Fragen und Antworten an, und natürlich entwickeln sie angesichts der vielen verschiedenen Themen, die sie im Laufe der Zeit diskutieren, zunehmend vielfältige Argumente.

Empfohlene Lektüre: Dunlop, Compton, Clarke, and McKelvey-Martin, 2013; Lipman, Sharp, and Oscanyon, 1980; Topping et al., 2019, chapter 3.

5.

Fragen, wie wir es gemacht haben

Zu Metakognition ermutigen

Schülerinnen und Schüler, die in der Lage sind, ihren eigenen Lern- und Denkprozess zu reflektieren, sind effektivere Lernende als andere.

Forschungsbefunde

In diesem Abschnitt betrachten wir, wie die regelmäßige Praxis des philosophischen Gesprächs die metakognitive Reflexion des Denkens und Lernens fördert. Wenn Schüler und Schülerinnen auf gut durchdachte und rational begründete alternative Sichtweisen ihrer Mitlernenden treffen, gibt ihnen dies Veranlassung, über die Natur ihres eigenen Denkens nachzudenken (Cam, 2006). Mit der Entwicklung des gemeinsamen Philosophierens gewöhnen sich die Kinder zunehmend daran, ihre Gedanken zu reflektieren bevor sie sie äußern. Natürlich soll Metakognition nicht nur der Reflexion darüber dienen, wie man in einem bestimmten Moment gedacht hat, sondern vor allem, wie man in Zukunft denken könnte (Worley, 2018). Mit dem metakognitiven Denken entwickelt sich also auch die Selbstregulation im Hinblick auf die Qualität des Denkens. Auf diese Weise werden Kinder einerseits kurzfristig zu effektiveren Denkern und Denkerinnen, andererseits entwickeln sie auch eine Gewohnheit mit Langzeiteffekt, nämlich ihr Denken zu reflektieren.

Anwendung in der Praxis

Ermutigen Sie die Kindern, über die Qualität ihres Denkens und des Denkens anderer Personen nachzudenken sowie darüber, wie man sie verbessern könnte.

Daumenprobe: Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, das Gespräch zu bewerten, indem sie die Daumen nach oben, horizontal oder senkrecht nach unten gerichtet halten (zeigt gut, in Ordnung oder nicht gut an). Um zu vermeiden, dass sie die Bewertungen anderer nachahmen, sagen Sie: „Eins, zwei, drei – zeig es mir!“, so dass alle Daumen gleichzeitig gezeigt werden. Wichtig ist dann, dass die Lehrkraft unterschiedliche Antworten auswählt und fragt "warum?" (Wir sind Phil Cam, 2006, für diese Idee zu Dank verpflichtet).

Fokussierung auf Ziele: Im Laufe der Gespräche werden eine Reihe kognitiver Ziele eingeführt. Die Gruppenleistung in Bezug auf die die Ziele, um die es in der jeweiligen Lektion geht, lässt sich untersuchen. Wenn das Ziel beispielweise heißt, die eigene Meinung zu begründen, werden die Kinder gebeten, zu bewerten, wie gut sie das Ziel erreicht haben. Welche Gründe wurden genannt? Können wir das noch verbessern? Wie? Auf diese Weise gewinnen sie ein Bild davon, welche Qualitäten und Fähigkeiten gute philosophische Gespräche ausmachen.

Nachdenken über das Denken: Die Lehrkraft sollte die Gruppe nach einem Gespräch bitten, es rückblickend zu betrachten: Hat es ihnen gefallen oder nicht? Was war gut daran und was weniger gut? Worüber haben sie angefangen nachzudenken und wo standen sie am

Ende? Wie hat sich die Qualität des Denkens im Laufe des Gesprächs entwickelt? Was könnte man in Zukunft versuchen zu verbessern? Warum? Haben Menschen verschiedene Vorstellungen? Um die Diskussion zu unterstützen, kann die Lehrkraft einige der Antworten notieren. Daraus kann sich auch ein eigener Dialog entwickeln, der möglicherweise in einer anderen Sitzung fortgesetzt werden muss.

Einstellung zu Metakognition: Die Lehrkraft fragt die Kinder, wie sie über anspruchsvolle Aufgaben denken. Wollen sie sich, wenn sie mit etwas konfrontiert werden, das schwierig zu sein scheint, voller Begeisterung und so schnell wie möglich damit auseinandersetzen oder versuchen sie eher, die Aufgabe zu meiden, weil sie befürchten, in irgendeiner Weise zu „versagen“? Gibt es dabei einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen? Scheitern die begeisterten Kinder auch gelegentlich?

Metakognition im gesamten Lehrplan: Welche Kinder beginnen wahrzunehmen, wie sie in anderen Unterrichtsstunden, in denen nicht philosophiert wird, denken? Die Verallgemeinerung metakognitiven Denkens deutet darauf hin, dass diese zur Gewohnheit wird, was künftig auch in anderen Zusammenhängen hilfreich sein kann. Dies kann möglicherweise auch dazu führen, dass die Pädagogik in anderen Unterrichtskontexten kritisiert wird.

Weiterführende Literatur: Cam, 2006; Topping et al., 2019, Chapters 3 & 5; Worley, 2018.

6.

Effekte langfristig erhalten

Indem sich Lehrkräfte darum bemühen, einmal erzielte Effekte zu erhalten, können sie ihre Schülerinnen und Schüler längerfristig vor unerwünschten Risiken des Schullebens bewahren.

Forschungsbefunde

Es gibt Hinweise darauf, dass die Effekte von P4C langfristig erhalten bleiben. In Schottland zeigten Schülerinnen und Schüler, die in der Grundschule an P4C teilgenommen haben, gegenüber der Kontrollgruppe auch dann überlegene kognitive Fähigkeiten, wenn das Philosophieren nicht mehr Teil der weiterführenden Schule war (Topping und Trickey, 2007c). In Texas wurden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe drei Jahre später getestet, und auch sie erzielten bessere Ergebnisse als die Kontrollgruppe, die nicht am Philosophieren teilgenommen hatte (Fair et al., 2015). Auch hier hatten die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe nicht mehr philosophiert. Indem sich Lehrkräfte also um die Aufrechterhaltung dessen bemühen, was die Schüler und Schülerinnen bereits erreicht haben, immunisieren sie diese gewissermaßen gegenüber unerwünschten Auswirkungen ihres späteren Schullebens.

Anwendung in der Praxis

Gedanke der Woche: Es ist nicht hilfreich, wenn Kinder die Ansicht vertreten, gedacht werde nur im Philosophieunterricht! Als Teil der Routine am Ende philosophischer Gespräche können Lehrkräfte die Kinder bitten, sich eine „Frage der Woche“ zu überlegen, mit der sie sich bis zur nächsten P4C-Stunde in und außerhalb der Schule beschäftigen sollen. Jedes Kind kann über eine andere Frage nachdenken. Dies stärkt die Idee, nach praktischen Belegen für die Unterstützung des eigenen Denkens zu suchen.

Gedankenergebnisse der Woche: Wenn die Kinder in der darauffolgenden Philosophierstunde mit ihren Gedanken der Woche zurückkommen, stellen Sie ihnen die Frage, wie sie diese eingesetzt haben. Wenn der Gedanke zum Beispiel aus der Frage entsprang „Was ist Ehrlichkeit?“, und die Kinder darüber nachgedacht und das eigene Verhalten beobachtet haben, stellen sie möglicherweise fest, dass ihr Denken und Handeln gelegentlich voneinander abweichen. Dies führt zu weiteren Gedanken und Fragen und vertieft und differenziert die Fragestellung.

Empfohlene Literatur: Fair et al., 2015; Topping et al., 2019, chapter 8; Topping and Trickey, 2007c.

7.

Effekte über den Unterricht hinaus sichern

Generalisierung

Lernen wird eher generalisiert, wenn es auf andere Kontexte übertragen wird.

Forschungsbefunde

Wenn sich Kompetenzgewinne im Denken von Kindern gleich in mehreren Schulfächern bemerkbar machen, trägt dies auch zur Bereitschaft von Lehrkräften bei, Zeit und Energie in philosophische Gespräche zu investieren. Das Lernen über den Kontext hinaus, in dem es gelernt wird, zu implementieren, ist dabei entscheidend (obwohl diejenigen, die in einer bestimmten Disziplin über mehr Wissen verfügen, innerhalb dieser auch besser denken können) (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers und Sequeira, 2012). Lernen wird eher generalisiert, wenn ein Transfer auf andere Kontexte erfolgt. Adey und Shayer (z. B. 1994) trugen durch „Brücken“-Aktivitäten zu maximaler Generalisierung bei. Generalisierungsaktivitäten standen auch im Mittelpunkt von Feuersteins „Instrumental Enrichment Program“. Bedeutsam ist, dass - wie nationale schulische Tests in der Altersgruppe der 16jährigen zeigten (Feuerstein et al., 1980) - die kognitiven Fähigkeiten von Elfjährigen in hohem Maße mit ihrer späteren Leistungsfähigkeit korrelierten.

Generalisierung kann sich auch im Verhalten von Lehrkräften zeigen. Lehrkräfte neigen dazu, bewusst oder unbewusst die philosophische Praxis auf andere Fächer außerhalb der „P4C-Stunde“ zu übertragen. Sie nehmen einerseits wahr, dass sie selbst zu einer eher forschenden Methode übergehen und stellen andererseits fest, dass die Schülerinnen und Schüler auch in anderen Fächern mehr und zunehmend bessere Fragen stellen. Generalisierung lässt sich erzielen, indem man P4C im Rahmen eines anderen Unterrichtskontextes einsetzt, z.B. als Einführung in ein historisches Projekt.

Anwendung in der Praxis

Setzen Sie P4C im gesamten Curriculum ein: Natürlich ist es einfacher für Grundschullehrkräfte als für Lehrende der Sekundarschulen das Philosophieren auch in anderen Fächern zu implementieren, da Sie im letzteren Fall abhängig sind vom Enthusiasmus und der Kooperation anderer Lehrkräfte. Im Rahmen philosophischer Gespräche können jedoch herausfordernde aktuelle Themen angesprochen werden, die über die engen Grenzen des Lehrplans hinausgehen. Ein Beispiel bietet die Thematik Klimawandel. Damit ließe sich die Begeisterung anderer Lehrkräfte durchaus gewinnen.

Nutzen Sie das Bodenset „Bedeutungsspektrum“: Die Idee des Bedeutungsspektrums besteht in der Vermittlung der Einsicht, dass Konzepte nicht immer (und wahrscheinlich selten) einfach sind, sondern dass es für viele Dinge eine Vielzahl an Möglichkeiten gibt. Das Boden-Set ist eine Aktivität, die mit der ganzen Klasse, mit Karten und einem etwa 4 Meter langen Stück Band oder Seil durchgeführt wird. Manchmal ist es gut, die Schülerinnen und Schüler aufzufordern, sich zu bewegen und dabei nachzudenken! Das Band oder Seil wird über den Boden in der Mitte zwischen die Kindern gelegt, die sich idealerweise im Kreis aufhalten. Es repräsentiert das Bedeutungsspektrum, das erforscht werden soll, mit

Extremen an beiden Enden. Geht es beispielsweise um das Thema Umweltverschmutzung, so wird eine Karte mit der Aufschrift „Verschmutzung“ auf einem Ende des Bandes platziert und eine mit der Aufschrift „keine Verschmutzung“ auf dem anderen Ende. Die Kinder erhalten nun jeweils eine Aussage, die mit einer zu Umweltverschmutzung passenden Verhaltensweise verbunden ist (z. B. „Ich kippe meinen Autoaschenbecher auf die Straße“). Sie bekommen Zeit zum Nachdenken, legen ihre Aussage (eine zur Zeit) auf das Band, welches anzeigt, in welchem Maß eine Verhaltensweise zu Verschmutzung beiträgt, und begründen, warum sie die Karte an dieser Stelle ablegen. Wenn alle Karten gelegt und Gründe genannt sind, kann die gegebene Sortierung von den Schülerinnen und Schülern in Frage gestellt und begründet verändert werden (siehe Topping et al., 2019, Resources Website: www.routledge.com/9781138393264, Download 14).

Verwenden Sie das Gruppenset „Bedeutungsspektrum“: Das Gruppenset entspricht der oben beschriebenen Methode, lässt sich aber parallel in mehreren Gruppen durchführen, jeweils mit einer kleineren Schülerzahl. Am Ende werden die Ergebnisse der Gruppen verglichen und kontrastiert. Das Vorgehen bietet Gelegenheiten zur Diskussion unterschiedlicher Denkmuster. Alternativ können die Gruppen auch unterschiedliche Themen bearbeiten. Dabei können zum Beispiel die Pole „Fakt“ und „Meinung“ Einsatz finden.

Empfohlene Literatur: Adey and Shayer, 1994; Feuerstein et al., 1980; McGuinness, 1999; Rahdar, Pourghaz, and Marziyeh, 2018; Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers, and Sequeira, 2012; Sutcliffe, 2003; Topping et al., 2019, chapter 5 and download 14.

8.

Wirkungen für das Erwachsenenalter sichern

Bürger und Teil der Gesellschaft sein

Teil der Gesellschaft zu sein erfordert im späteren Erwachsenenleben die Fähigkeit, zwischen rationalen Begründungen und faktisch zutreffenden Aussagen und solchen, auf die dies nicht zutrifft, zu unterscheiden. Es erfordert auch, sich des Urteils zu enthalten, wo diese Unterscheidung nicht klar zu treffen ist.

Forschungsbefunde

Betrachten Sie philosophische Forschungsgemeinschaften als Mikrokosmen größerer demokratischer Institutionen im Klassenraum, die im postfaktischen Zeitalter nach Wahrheit suchen. Im Jahr 2016 wählte das Oxford Dictionary „post-truth“ als Wort des Jahres, es war definiert als „Bezeichnung für oder Bezugnahme auf Umstände, unter denen objektive Fakten weniger Einfluss auf die öffentliche Meinungsbildung nehmen als Appelle an Emotionen und persönliche Überzeugungen“. Dementsprechend werden „Fake News“ nach Collins English Dictionary als „falsche, oft reißerische und unter dem Deckmantel der Nachrichtenberichterstattung verbreitete Informationen“ definiert. Fake News sind bewusste Veröffentlichungen fiktiver Informationen (insbesondere über Social Media), die Menschen zum finanziellen oder politischen Nutzen anderer gezielt in die Irre führen sollen. Falsche Behauptungen werden auf Twitter mit 70 % höherer Wahrscheinlichkeit geteilt als wahre Aussagen. Wahre Geschichten benötigen etwa sechsmal mehr Zeit als falsche, um 1500 Menschen zu erreichen (Vosoughi, Roy und Aral, 2018). Es dauert ein paar Minuten, um eine virale Geschichte zu erstellen, aber Stunden der Recherche, um sie als falsch zu entlarven. Noch nie war kritisches Denken so notwendig. Wenn aus Kindern und Jugendlichen nachdenkliche, analytische Mitglieder einer partizipativen Demokratie werden sollen, ist kritisches Denken unabdingbar (Di Masi und Santi, 2016).

Anwendung in der Praxis

Philosophische Gespräche über „Hot Topics“ führen: Sobald die Schülerinnen und Schüler mit dem Philosophieren vertraut sind, können sie diese auf heiße Themen wie den Klimawandel loslassen (prüfen Sie, ob die Geographie- oder Sozialkundelehrer interessiert sind!). Existiert der Klimawandel, und wenn ja, was kann man dagegen tun?

Philosophieren Sie zu Themen, die für Schülerinnen und Schüler spannend sind: Nicht alle Kinder und Jugendliche werden sich für große Phänomene wie die globale Erwärmung begeistern, aber ganz sicher für ein Thema, das ihnen am Herzen liegt, wie zum Beispiel die Frage „sollten Mobiltelefone in Schulen erlaubt sein?“.

Empfohlene Literatur: Di Masi and Santi, 2016; Topping et al., 2019, chapter 10; Vosoughi, Roy, and Aral, 2018.

Schlussfolgerungen

P4C ist ein Mehrkomponentenprogramm, d.h. es ist aus verschiedenen Elementen zusammengesetzt. Die bisherigen Forschungsergebnisse für das gesamte Programm sind positiv. Wie wir gesehen haben, zeigte das Philosophieren mit Kindern nach einem Schuljahr in Primar- und Sekundarschulen und in verschiedenen Ländern und kulturellen Kontexten positive kognitive Effekte (Topping und Trickey, 2007a; Fair et al., 2015). Diese Wirkungen, die mehrere Jahre anhielten (Topping und Trickey, 2007c; Fair et al., 2015), erwiesen sich auch nach dem Schulübergang ohne zwischenzeitliche Praxis im philosophischen Gespräch als stabil (Topping und Trickey, 2007c). Das gemeinsame Philosophieren wirkt sich auch auf die Leistungen in traditionellen Unterrichtsfächern in der Grundschule aus (Gorard et al., 2017). Diese Ergebnisse werden durch Studien mit verschiedenen Forschungsdesigns gestützt, die positive Effekte im Unterrichtsverhalten (Topping und Trickey, 2007b), Selbstkonzept (Trickey und Topping, 2006) und in der Wahrnehmung von LehrerInnen und SchülerInnen (Trickey and Topping, 2007) nachweisen konnten.

Wir können also sagen, dass das Philosophieren mit Kindern ein wirksames Programm ist, das es verdient, von Lehrkräften in jedem Land in Betracht gezogen zu werden. Aber wie zuverlässig ist es? – wie resistent gegen die Launen unterschiedlicher Klassen, Lehrkräfte, Schulen, sozioökonomischen Kontexten oder Ländern? Das Review der Studien ergab, dass P4C sehr zuverlässig ist (Trickey and Topping, 2004; Garcia-Moriyon, 2005) - aber geben veröffentlichte Studien einen echten Hinweis darauf, was in Ihrem Unterricht passiert? Damit sind wir bei der Frage der Umsetzungstreue (auch bekannt als Implementierungsintegrität). In der Studie von Gorard et al. (2017) haben einige Schulen das Programm nicht wie vereinbart umgesetzt. Angesichts der geringen Implementierungstreue überrascht es nicht, dass die Ergebnisse nicht so positiv ausfallen wie in anderen Schulen. Das philosophische Gespräch kann seine Wirkungen nur entfalten, wenn es richtig eingesetzt wird. Wird es nicht vollständig umgesetzt und zeigt infolgedessen keine Effekte, geben Sie nicht dem Programm die Schuld!