

# Epistemische Überzeugungen von Studierenden in Bezug zum Philosophieren mit Kindern

*Beatrice Kümin*

## 1. Einführung

Mit dem neuen Lehrplan 21<sup>1</sup> sind Ethik und damit auch das philosophisch-ethische Nachdenken ein fester Bestandteil des Curriculums in den Deutschschweizer Schulen geworden (D-EDK 2016). Das Fach Ethik wird dabei dem Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)<sup>2</sup> zugeordnet und bildet unter der inhaltlichen Ausrichtung „Grunderfahrungen, Werte und Normen erkunden und reflektieren“ einen der 12 Kompetenzbereiche. Der kompetenzorientierte Lehrplan sieht vor, dass die Praxis des philosophischen Denkens eine zentrale Rolle spielt. Schüler/innen sollen lernen, philosophische Fragen zu stellen und über sie nachzudenken. Philosophieren mit Kindern (PmK) bildet mit seinem didaktischen Zugang ein wichtiges Element im schulischen Unterricht.<sup>3</sup>

Die Lehrer/innenbildung ist nun besonders gefordert, da es im schweizerischen Kontext erst vereinzelt empirische Studien zum Philosophieren mit Kindern gibt (Conrad & Mathis 2015; Buchs & Künzli David 2018; Conrad, Mathis & Cassidy 2018). Konzepte, Inhalte und Methoden des Philosophierens stellen die Studierenden vor besondere Herausforderungen und bedürfen auch eines besonderen fachdidaktischen Settings. In einer philosophischen Forschergemeinschaft (*Community of Inquiry*) sollen die Schüler/innen die Kompetenzen erwerben, philosophische Fragen aufzuwerfen und im gemeinsamen philosophischen Gespräch darüber nachzudenken (Lipman 2003). Die Lehrpersonen haben die an-

---

<sup>1</sup> Mit diesem ersten gemeinsamen Lehrplan für die Volksschule setzten die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone den Artikel 62 der Bundesverfassung um, die Ziele der Schule zu harmonisieren.

<sup>2</sup> Das Fach Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) entspricht in Deutschland dem Fach Sachunterricht.

<sup>3</sup> Philosophieren wird als „elementare Kulturtechnik“ verstanden. Martens (2003) hat dazu ein Modell mit fünf verschiedenen Zugängen zu philosophischen Fragen entwickelt. Mit Hilfe dieser Zugänge sollen Kinder lernen, über philosophische Fragen nachzudenken und sich in ethisch herausfordernden Situationen zu orientieren.

spruchsvolle Aufgabe, das philosophische Gespräch zu strukturieren und zu moderieren – und gleichzeitig mit den Schüler/innen auf Augenhöhe zu philosophieren. Dies fordert von der Lehrperson eine offene, demokratische Haltung und verändert in einer gewissen Weise das Machtgefälle, weil die Lehrperson ein gleichwertiges Mitglied des philosophischen Zirkels ist und nicht über den Ausgang des philosophischen Gesprächs bestimmt (siehe dazu auch Baumfield 2016; Haynes & Murriss 2011; Makaiiau & Miller 2010; Michalik 2018). Eine weitere Herausforderung liegt im Setzen und Beurteilen von Unterrichtszielen, da das PmK den Anspruch hat, den Schüler/innen ein ergebnisoffenes aber auch ein stringentes Philosophieren zu vermitteln. Zudem fehlt es an Materialien, um den Studierenden das Philosophieren nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis zugänglich zu machen.

Im Kontext der Pädagogischen Hochschule stellt sich die Frage, wie die Ausbildung gestaltet wird, damit Lehrpersonen das Fach Ethik selbstreflektierend, prozessorientiert und offen gegenüber den Fragen der Kinder unterrichten können. Studien haben gezeigt, dass für eine lernwirksame Ausbildung die Lernvoraussetzung der Studierenden miteinbezogen werden müssen, insbesondere ihr Wissen, ihre Vorstellungen, Überzeugungen und Motivation. An diese sogenannten Epistemic Beliefs der Studierenden gilt es anzuknüpfen bzw. diese als Lernvoraussetzungen zu erkennen und Lernanlässe entsprechend zu strukturieren (van Dijk & Kattmann 2007).

## **2. Epistemische Überzeugungen angehender Lehrpersonen**

Die epistemischen Überzeugungen sind bedeutsam für die Ausbildung, haben aber auch einen Einfluss im Hinblick auf die spätere Unterrichtstätigkeit und das pädagogische Handeln (Hofer 2001; Hofer & Bendixen 2012; Reusser & Pauli 2014). Epistemische Überzeugungen sind nicht statisch, sie werden im Laufe der Zeit gewandelt, können differenzierter und komplexer werden. Im Kontext der Pädagogischen Hochschule ist dabei von besonderem Interesse, wie die subjektiven Konzepte der Studierenden den Lernprozess beeinflussen, wie sie sich im Laufe des Studiums verändern und schlussendlich in die Schulpraxis einfließen. Verschiedene empirische Studien lassen auf einen Zusammenhang zwischen den individuellen Überzeugungen von Lehrenden und ihrem Lehrhandeln schließen. Die Beliefs beeinflussen ihre Unterrichtstätigkeit, sie steuern – vielfach unbe-

wusst – ihr pädagogisches Handeln und haben dadurch Einfluss auf den Lernprozess im Klassenzimmer (Hofer 2001, 372).

Um in Erfahrung zu bringen, welche Überzeugungen die Studierenden zum Bereich Philosophie/ Philosophieren mitbringen, wurden in einer ersten Phase im Dezember 2018 Studierende im 5. Semester mit einem leitfadengestützten Interview befragt (n=16). Im Januar 2019 wurden in einer zweiten Phase fünf Gruppen von Studierenden in einem Kompaktmodul mit einem Fragebogen (Paper-Pencil) befragt (n=64). Diese Erhebung entstand nach dem zweiten Ausbildungssemester. Die befragten Studierenden beider Untersuchungsgruppen hatten noch keine Lehrveranstaltungen im Fachbereich Ethik besucht. Die erhobenen Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) kodiert und nach thematischen Schwerpunkten kategorisiert.<sup>4</sup>

### **3. Einstellungen und Haltungen gegenüber PmK**

Die ersten, vorläufigen Schlüsse beziehen sich einerseits auf die Ausführungen der Studierenden zu ihren Kenntnissen zur Philosophie und zu eigenen Erfahrungen im Philosophieren und andererseits zu ihren Vorstellungen zum Philosophieren mit Kindern in der Schule. Drei Viertel der befragten Studierenden hatten während ihrer Schullaufbahn Unterricht in Philosophie, allerdings schätzen die Studierenden ihre Kenntnisse als gering ein. Alle Studierenden geben an, dass sie schon einmal philosophiert hatten. In den Aussagen wird jedoch deutlich, dass der Begriff des Philosophierens meist im Sinne des nichtformalen Nachdenkens gebraucht wird (Philosophieren mit Freunden, mit der Familie, bei einem Glas Wein, auf Reisen oder vor dem Einschlafen im Bett).<sup>5</sup> Die Studierenden sind gesamthaft der Überzeugung, dass das Philosophieren für alle Schüler/innen geeignet ist. Schwierigkeiten werden zwar nicht ausgeschlossen, namentlich genannt werden beispielsweise die sprachlichen Kompetenzen der Kinder, eine mögliche fehlende Offenheit gewisser Kinder, sich auf das Gespräch einzulassen, oder ein ungenügendes Wissen bei jüngeren Kindern. Bei den positiven Auswirkungen des Philosophierens verweisen die Studierenden

---

<sup>4</sup> Zu beachten ist, dass die befragten Studierenden mit einer Ausnahme alle weiblich sind. Wie sehr der Gender-Aspekt einen Einfluss auf die Daten hat, ist noch zu untersuchen. Neuere Forschungen plädieren allerdings dafür, die kulturellen Aspekte epistemischer Überzeugungen genauso in den Blick zu nehmen (Khyne 2008).

<sup>5</sup> Vgl. dazu Breitenmoser, Kumin & Mathis i.V.

übereinstimmend auf Kompetenzen, die die Kinder gewinnen können: eine eigene Meinung bilden, andere Meinungen hören, Perspektiven wechseln, argumentieren, Dinge hinterfragen, kritisches Denken üben, verschiedene Denkweisen erleben. Zudem fördere das Philosophieren die Kommunikation, das Vorstellungsvermögen, Kreativität und Phantasie.

Die Aussagen der Studierenden legen nahe, dass sich die Mehrzahl darauf freut, in der Schule mit den Kindern gemeinsam zu philosophieren. Wie aber sind ihre Vorstellungen und ihre Haltung gegenüber dem Begleiten und Führen von philosophischen Gesprächen? Hier nennen die Studierenden methodisch-didaktische Überlegungen zur Eröffnung eines philosophischen Gesprächs, wie zum Beispiel „eine Frage formulieren, um einzusteigen“ (UA.3). Mehrheitlich wird ausgeführt, dass Lehrpersonen das Gespräch leiten müssen. Die aufgeführten Gründe sind unterschiedlich: Eine Studierende findet es wichtig, dass das gewählte Thema nicht verlassen wird, die Lehrperson müsse „das Gespräch führen, damit es nicht vom Thema abweicht“ (EC.3). Eine weitere Studierende sieht die Aufgabe weniger in der inhaltlichen Kohärenz als vielmehr darin, dass das Gespräch in geordneten Bahnen verläuft. Eine Lehrperson soll „das Gespräch führen und eingreifen, wenn es aus dem Ruder läuft“ (TB.3). Dabei scheint es den Studierenden wichtig, dass das philosophische Gespräch aktiv verläuft. Des Öfteren wird auf die Metapher des Flusses zurückgegriffen – „den Fluss fördern“ (DC.3), „moderieren, so dass es im Fluss bleibt“ (ZB.3) – um deutlich zu machen, dass ein aktives, aber geordnetes Gespräch erwartet wird. Gedankengänge, die in andere Richtungen führen, sollen dabei wieder auf das ursprüngliche Thema zurückgeführt werden. Die Studierenden sehen die Aufgaben der Lehrperson auch darin, „Inputs zu geben“ (CC.3), sie soll „den Kindern Denkanstöße geben, so dass die Schülerinnen und Schüler weiterdenken können“ (KA.3). Dabei soll die Lehrperson, so formuliert es eine Studierende, „nicht nervös werden, wenn es eine Zeit lang still ist“ (J5.1).

Bei den Aussagen wird deutlich, dass die Studierenden ihre Aufgabe vor allem darin sehen, das philosophische Gespräch anzuleiten und zu strukturieren. Die Didaktik des PmK hat jedoch den Anspruch demokratisch zu sein und die Autorität unter den Mitwirkenden aufzuteilen. Eine solche gemeinsame Autorität ist allerdings ein komplexes Phänomen. Einerseits muss die Lehrperson das Gespräch strukturieren und begleiten, andererseits Raum geben, in dem alle Teilnehmer/innen Einfluss nehmen und die Diskussion steuern können. Es gibt keine einfache Lösung, wie dieses gemeinsame Unternehmen balanciert werden

kann. Ein möglicher Ansatz kann sein, dass die Lehrpersonen die paradoxe Natur dieser unterschiedlichen Haltungen im philosophischen Gespräch annehmen und nicht versuchen, sie zu überwinden (Michaud & Väitalo 2017, 31-32). Ein erster Schritt in der Ausbildung kann sein, dass sich die Studierenden der Komplexität des PmK bewusst werden, um später in der Praxis souveräner mit der demokratischen Dialogkultur umgehen zu können, die das Philosophieren in das Klassenzimmer bringt.

Die Studierenden betonen in ihren Aussagen, dass für ein erfolgreiches Philosophieren mit Kindern eine gute, vertrauensvolle Klassenatmosphäre wichtig ist. Alle Schüler/innen sollen ermutigt werden, sich zu beteiligen. Dazu soll die Lehrperson „ein Wohlfühlklima gewährleisten“ (CC.3), „ein angenehmes und vertrauensvolles Klima schaffen“ (AC.3) und „Streitereien verhindern“ (XA.3). Zur Erhaltung oder zur Bestätigung dieser angenehmen Atmosphäre wird von den Studierenden überdurchschnittlich oft gesagt, es gäbe beim Philosophieren kein richtig oder falsch. Es ist die „Werteneutralität“ (PA.3), welche die Studierenden beim Philosophieren mit Kindern als gegeben sehen. So sagt eine Studentin, die Lehrperson „sollte meiner Meinung nach das Gespräch anleiten und die Antworten aufnehmen, aber keinesfalls werten oder verurteilen. Das Wichtigste beim Philosophieren ist für mich, dass man offen ist und nicht über richtig und falsch urteilt“ (SA.3). Die Annahme, dass es beim philosophischen Gespräch kein richtig oder falsch gibt, lässt sie annehmen, dass es dann ein „angenehmes Gespräch“ (YA.3) wird. Dieser Wunsch nach „Wohlfühlklima“ ist so dominant, dass eine Studierende dies bei der Vorbereitung schon miteinbeziehen möchte. Bei der Wahl der philosophischen Frage „soll es eine Frage sein, auf die es keine richtigen oder falschen Antworten gib, dann sind die Kinder völlig frei, ihre Gedanken zu äußern“ (E5.1). Diese tiefsitzende Überzeugung, dass es kein richtig oder falsch gäbe, scheint für die Studierenden ein befreiender Gedanke zu sein: Alle Beteiligten können ihre Meinung äußern, emotionale Störungen können vermieden werden und ungenügendes Wissen der Lehrperson wird irrelevant. Dabei wird aber unterschlagen, dass beim Philosophieren mit Kindern eine sorgfältige und genaue Denkarbeit gefordert ist, bei der nicht alles unkritisch angenommen wird, Äußerungen können auch nicht korrekt, ungültig oder irrelevant sein (Haynes & Murriss 2011, 295).

Die Studierenden zeigen in ihren Aussagen eine große Offenheit gegenüber dem neuen Fach. Im Gespräch zeigen die Studierenden jedoch auch eine gewisse Selbstüberschätzung und sehen zum Beispiel keinen Bedarf für eine vertiefte

fachdidaktische Ausbildung. Für den Großteil der Studierenden scheint das Fach Ethik und das Philosophieren mit Kindern ein angenehmes Fach zu sein, das wenig Vorbereitung benötigt. Eine Studentin meint, „dass man nicht viel Aufwand braucht, um eine Philosophierunde mit einer Klasse anzuzetteln. Eine Frage oder eine kurze Geschichte reicht. Teilweise kommen auch Fragen von den Kindern. Folglich sind der Aufwand und die Vorbereitung gering. Der Ertrag aber im besten Fall groß“ (P5.1). Nur eine Studentin sieht ausdrücklich für wichtig an, als Lehrperson selber eine fragende Haltung einzunehmen:

*„Ich finde es sehr wichtig, dass man auch selber etwas über den Tellerrand herauschaut und über Dinge nachdenkt, die keine eindeutige Lösung haben. Das Leben ist nämlich sehr chaotisch und hat nicht wie im Mathebuch immer eine eindeutige Lösung bereit. Dadurch kann so die Lehrperson auch rein menschlich den Kindern mehr mitgeben, wenn sie sich mit der Welt befasst und darüber spricht. Zudem kann man die Kinder im Gespräch besser leiten und unterstützen, wenn man selber die eigenen Gedanken gut ausformulieren kann. Zudem soll die Lehrperson auch in einer Philosophierunde ein Vorbild darstellen“ (NR.1).*

#### **4. Entwicklung einer philosophischen Haltung**

Mit einer zweiten Erhebung – nachdem die Studierenden das PmK in einem Praktikum in der Schule erprobt hatten – soll erfasst werden, ob und wie sich die epistemischen Überzeugungen gewandelt und verändert haben. Ein Fokus wird dabei auf die Aufgabe der Leitung und Moderation der philosophischen Forschergemeinschaft gelegt. Im Sinne der Aktionsforschung in der Lehrer/innenbildung sollen die ausgewerteten Daten reflektiert und in einem längerfristigen Forschungs- und Entwicklungszyklus eingebettet werden. Die Resultate sollen in die weitere Optimierung der Ausbildung einfließen (Altrichter, Posch & Spann 2018). Methoden sollen erprobt werden, aber auch das eigene kritische Denken soll praktiziert werden, um über Werte und Normen nachzudenken und philosophischen Herausforderungen zu begegnen. Nur durch eine fragende, reflektierende Haltung kann die Lehrperson den Schüler/innen helfen, sich selbst Frage zu stellen.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> “There is no virtue or excellence to teach, unless it is the uneasy relationship with knowledge, a disturbance with what one knows, a manic search for knowledge while knowing nothing other than this not-knowing and the value of the search in itself. Only

Es ist festzuhalten, dass die fragende und demokratische Kultur einer philosophischen Forschergemeinschaft für Lehrpersonen anspruchsvoll und verunsichernd sein kann. Das Einführen, Begleiten und Moderieren von Philosophieren mit Kindern braucht Zeit und Unterstützung – während der Ausbildung, aber auch noch in den ersten Jahren in der Praxis. Eine philosophische Forschergemeinschaft zu leiten und mit den Kindern gemeinsam Fragen nachzugehen, ist mehr als eine fachdidaktische Methode – obwohl die Methoden, den Prozess unterstützen können –, die Lehrpersonen benötigen dazu eine „philosophische Haltung“ (Weber & Wolf 2016, 80) und in dieser kann die Lehrperson auch ein Vorbild für die Schüler/innen sein.

## Literatur

- Altrichter, H.; Posch, P. & Spann, H. (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breitenmoser, P.; Kumin, B. & Mathis, C. (i.V.): Überzeugungen von Studierenden der Primarstufe in Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG). Didaktische Rekonstruktion als Grundlage für die Ausbildung im Fach NMG an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Buchs, C. & Künzli David, C. (2018): Das Potential gesprächsanalytischer Methoden zur Erforschung der Argumentationsfähigkeit in philosophischen Gesprächen mit Kindern. In: De Boer, H. & Michalik, K. (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Leverkusen: Barbara Budrich, 46-67.
- Baumfield, V. (2016): Changing Minds: the Professional Learning of Teachers in a Classroom Community of Inquiry. In: Gregory, M.; Haynes, J. & Murriss, K. (Eds.): The Routledge International Handbook of Philosophy for Children. London: Routledge Publisher, 119-126.
- Conrad, S.-J. & Mathis, C. (2015): Kompetent mit Kindern philosophieren lernen. In: Fischer, H.-J.; Giest, H. & Michalik, K. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 121-128.
- Conrad, S.-J.; Mathis, C. & Cassidy, C. (2018): Philosophieren mit Kindern als aktive Demokratie. In: Ziegler, B. & Waldis, M.: Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 137-154.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Religionen, Kulturen, Ethik. In: Lehrplan 21. URL: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|5> [29.12.2019].
- Haynes, J. & Murriss, K. (2011): The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children. In: Journal of Philosophy of Education, 45, 2, 285-303.

---

through self-questioning can an educator help others to question themselves” (Kohan 2013, 370).

- Lipman, M. (2003): *Thinking in Education*. (2. Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Khyne, M.S. (2008): *Knowing, Knowledge and Beliefs. Epistemological Studies across Diverse Cultures*. Wiesbaden: Springer.
- Kohan, W.O. (2013): Plato and Socrates: From an Educator of Childhood to a Childlike Educator? In: *Studies in Philosophy and Education*, 32, 3, 313-325.
- Makaiau, A. & Miller, C. (2010): The Philosopher's Pedagogy. In: *Educational Perspectives*, 44, 1-2, 8-19.
- Martens, E. (2003): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Michalik, K. (2018): Ungewissheit als Herausforderung und Chance – Perspektiven von Lehrerinnen und Kindern auf das philosophische Gespräch. In: Michalik, K. & de Boer, H. (Hrsg.): *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven*. Leverkusen: Barbara Budrich, 175-187.
- Michaud, O. & Väitalo, R. (2017): Authority, Democracy and Philosophy: The Nature and Role of Authority in a Philosophical Community of Inquiry. In: Gregory, M.; Haynes, J. & Murrin, K. (Eds.): *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London: Routledge Publisher, 27-35.
- Hofer, B.K. (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. In: *Educational Psychology Review*, 13, 353-384.
- Hofer, B.K. & Bendixen, L.D. (2012): Personal Epistemology: Theory, Research, and Future Directions. In: Harris, K.R.; Graham, S.; Urdan, T.; McCormick, C.B.; Sinatra, G.M. & Sweller, J. (Eds.): *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues*. Washington, DC: American Psychological Association, 227-256.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Brennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642-661.
- Dijk, E. van & Kattmann, U. (2007): A Research Model for the Study of Science Teachers' PCK and Improving Teacher Education. In: *Teaching and Teacher Education*, 23, 885-897.
- Weber, B. & Wolf, A. (2016): Questioning the Question: How to Cultivate Philosophical Questioning in a Community of Inquiry. In: Gregory, M.; Haynes, J. & Murrin, K. (Eds.): *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London: Routledge Publisher, 74-82.