

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip

**Möglichkeiten der Umsetzung
als integrative Begabungsförderung
für Kinder im Grundschulalter**

MASTER THESIS

zur Erlangung des akademischen Grades
„Master of Arts“, MA

Universitätslehrgang
„Gifted Education“

eingereicht am
Department für interaktive Medien und Bildungstechnologien
Donau-Universität Krems

von

Karin Auzinger

Krems, November 2010

Betreuer: Dr. Alexander Eichinger

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Karin Auzinger, geboren am 24.7.1964, in Linz, erkläre,

1. dass ich meine Master Thesis selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Master Thesis bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass ich, falls die Arbeit mein Unternehmen betrifft, meinen Arbeitgeber über Titel, Form und Inhalt der Master Thesis unterrichtet und sein Einverständnis eingeholt habe.

Krems, November 2010

.....

(Unterschrift)

Abstract

Diese Arbeit geht der Frage nach, warum methodische und didaktische Gestaltungs-, Umsetzungs- und Anwendungsmöglichkeiten, die dem Bereich der Kinderphilosophie entspringen, als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter gewertet werden können. Dazu werden zwei dynamische Theoriemodelle zur Begabungsförderung vorgestellt, sowie Grundsätze des begabungsfördernden Unterrichts herausgearbeitet. Gemeinsam mit den Ansätzen der Kinderphilosophie bieten diese Inhalte die Grundlage für den Blick auf einen begabungsfördernden Unterricht mit Elementen und Methoden des Philosophierens mit Kindern. Die Chancen, die ein philosophisch akzentuierter Unterricht mit sich bringt, werden unter dem Aspekt der Enttrivialisierung herausgearbeitet. In einer Gegenüberstellung der Ziele der Kinderphilosophie und der Begabungsförderung wird eine überraschende Übereinstimmung aufgezeigt. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in dem ‚Modell der Integrierten Persönlichkeit‘ zusammengeführt und bildlich veranschaulicht. Dadurch geht klar hervor, dass Philosophieren als Unterrichtsprinzip viele Potenziale, Fähigkeiten und Bedürfnisse von Kindern – auch von hochbegabten - aufdeckt, entwickelt und stärkt.

This paper explores the potential of the concept "philosophy for children" for gifted education in elementary school with special regards to methodic and didactic design. Two dynamical theoretical models of gifted education are presented and principles of instruction that centers on the special needs of the gifted are identified. Based on these findings and the approaches and methods of philosophy for children a view on a school promoting gifted children is established that uses elements and methods of philosophy for children. The opportunities offered by a philosophically accentuated education are explored under the aspect of reducing the trivialization in school. A comparison of the respective goals of gifted education and philosophy for children shows surprising congruence. The gained conclusions are integrated and illustrated in a "model of integrated personality". This model clearly shows that philosophy for children as an educational principle reveals, develops and strengthens abilities and needs of gifted – also highly gifted – children.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6	
1	Begabungsfördernder Unterricht: zu Begriff und Forschungsstand	9
1.1	Theoriemodelle zur Erklärung von Begabung	12
1.1.1	Münchener Hochbegabungsmodell	13
1.1.2	Das Komponenten-Modell von Wiczerkowski / Wagner	15
1.2	Grundsätze eines begabungsfördernden Unterrichts	16
1.3	Methodisch-didaktische Möglichkeiten zur integrativen Begabungsförderung	21
2	Ansätze und Methoden der Kinderphilosophie	27
2.1	Kinderphilosophische Theorien	30
2.1.1	Vermittlungstheoretische Ansätze	31
2.1.2	Haltungstheoretische Ansätze = Gesprächsorientierte Ansätze	34
2.1.3	Aufklärerische Ansätze	37
2.2	Methoden und Werkzeuge des Philosophierens mit Kindern	39
3	Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip	49
3.1	Begriffsklärung und Folgerungen	49
3.2	Philosophische Grundhaltung	50
3.3	Anforderungen an Wissen	53
3.4	Enttrivialisierung	56
4	Philosophieren mit Kindern als integrative Begabungsförderung	59
4.1	Theorie der erfolgreichen Intelligenz – praktische Konsequenz für den Unterricht	59
4.2	Philosophische Akzentuierung im begabungsfördernden Unterricht	61
4.3	Philosophieren mit Kindern als Dimension der Begabungsförderung	64
4.4	Die begabungsfördernde Lehrerin / der begabungsfördernde Lehrer	66
4.5	Konfrontation: Ziele der Kinderphilosophie - Ziele der Begabungsförderung	67
5	Modell der integrierten Persönlichkeit	74

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip
Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

5.1	Chancen des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsprinzip	81
6	Conclusio	83
7	Literaturverzeichnis	87
8	Anhang	94
8.1	Ziele des Philosophierens mit Kindern	94
8.2	Ziele der Begabungs- und Begabtenförderung	101
8.3	Möglichkeiten der Umsetzung von schulischer Förderung (Hoch)begabter in konkrete unterrichtliche Maßnahmen	103
8.4	Begabungsmodell von Renzulli	106
8.5	Das Triadische Interdependenzmodell von Mönks	106
8.6	Das Komponentenmodell der Kreativität	107
8.7	Fragen zum Nachdenken im Hamburger Rahmenplan Sachunterricht	108
8.8	Liste von Bilderbüchern zum Philosophieren	113

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Münchner Begabungsmodell von Heller und Hany (1999)	13
Abbildung 2: Komponenten-Modell von Wiczerkowski & Wagner (1985)	15
Tabelle 1: Zielgegenüberstellung, Auzinger 2010	72
Abbildung 3: Modell der integrierten Persönlichkeit, Auzinger 2010	74
Abbildung 4: Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli (1978)	106
Abbildung 5: Triadisches Interdependenzmodell von Mönks (1987)	106
Abbildung 6: Komponentenmodell der Kreativität von Urban	107

Einleitung

„Ein methodisch geschultes, inhaltlich gehaltvolles und in der Haltung von Offenheit und Respekt betriebenes Philosophieren kann als elementare Kulturtechnik – analog zu Lesen, Schreiben und Rechnen – die individuelle Persönlichkeit jedes Kindes entwickeln helfen und sie zugleich zu selbstständigen, verantwortungsbewussten Bürgern erziehen – ‚Elite für alle!‘“ (Martens 2008, S. 241). Mit dieser These soll keine Elite-Diskussion vom Zaun gebrochen werden, doch lässt sich damit direkt in die Debatte einsteigen, ob die intellektuellen Begabungen mit einem prinzipiell philosophisch ausgerichteten Unterricht gefördert werden können, sprich: ‚Kann Philosophieren mit Kindern als Begabungsförderung gewertet werden?‘. Außerdem stellt sich mit diesem so verheißungsvollen Zitat die Frage: *Wie sieht dieses Philosophieren aus?*

Diese Arbeit soll klären, ob und wie ein philosophisch ausgerichteter Unterricht Möglichkeiten eröffnet, Potentiale von Kindern zu entdecken, zu stärken und zu entwickeln. Anliegen der Verfasserin ist es, bewährte Modelle und Ansätze des Philosophierens mit Kindern zu beleuchten, philosophische Gestaltungselemente innerhalb des Regelunterrichts aufzuzeigen und ihre begabungsfördernden Möglichkeiten herauszuarbeiten. Durch die pädagogisch-personale Perspektive, die diesem Prinzip zu Grunde gelegt wird, finden Begabungen und Neigungen Beachtung, die im normalen Schulalltag wenig Wertschätzung erfahren, bzw. nicht oder kaum zur Geltung kommen. Lampert (2009, S. 76) definiert den pädagogisch-personalen Ansatz folgendermaßen: „Begabung als individuelle Fähigkeit und Bereitschaft zur Leistung wird gefördert, indem Möglichkeiten geschaffen werden, in denen diese Fähigkeiten sich differenziert entwickeln und auch von den Schülern selbst entdeckt werden können“.

Es wird hier festgehalten, dass in dieser Arbeit von einem dynamischen Begabungsverständnis (Definition siehe Kapitel 1.1) ausgegangen wird, das alle Begabungsfelder einbezieht, nicht nur die intellektuellen. Gerade die Fähigkeiten, sich zu artikulieren, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, konkurrierende Wertvorstellungen zu beurteilen und zu gewichten, Skepsis zu entwickeln, eigenen Gedanken und Ideen nachzugehen, auch wenn man damit gegen den Strom schwimmt, zeigen sich weder in gängigen Varianten von Unterricht noch werden sie sonderlich gestärkt.

Zum Thema Hochbegabung (Trautmann 2005; Feger, B. 1988; Heller 1976; Oswald 1993, 2002; Reinitzhuber 2000; Erkennen, Verstehen, Fördern, Lösungswege für Probleme; z.B. Stamm 2005) findet sich eine Vielzahl von Literatur und seit gut 30 Jahren ist auch die

Kinderphilosophie in das Interesse mehrerer Disziplinen gerückt (Philosophie, Pädagogik, Psychologie, Theologie ...). Die Begabungsförderung auf der Grundlage des Philosophierens mit Kindern wurde von einigen Autoren (Calvert 2003; Fischer, Mönks & Westphal 2008; Freese 2002; Fischer, Mönks & Grindel 2004; Heesen 1998; Klement 2005; Schreier & Michalik 2006; Trautmann 2005; Weigand 2004) aufgegriffen. Dieser Weg soll in dieser Arbeit mit folgender Forschungsfrage weitergeführt werden:

Warum können methodische und didaktische Gestaltungs-, Umsetzungs- und Anwendungsmöglichkeiten, die dem Bereich der Kinderphilosophie entspringen, als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter gewertet werden?

Als Methode wird der hermeneutisch-geisteswissenschaftliche Ansatz in Form einer vergleichenden Literaturarbeit gewählt. „Die Hermeneutik ist die Kunst des Interpretierens, Übersetzens, Erklärens und Auslegens“ (Skriptum Krems: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, S. 78).

Nach der Abgrenzung der zentralen Begriffe der Begabungsförderung in Auseinandersetzung mit der aktuellen Literatur im ersten Kapitel werden die hinter den Begriffen stehenden Theorien bzw. Modelle kurz vorgestellt. Zwei Modelle, die den dynamischen Begabungsmodellen der Hochbegabung zuzurechnen sind, werden ausführlicher erläutert. In einem späteren Teil dieser Arbeit werden Erkenntnisse dieser Auseinandersetzung in die Entwicklung eines neuen Modells einfließen. Zur Darstellung des Forschungsstandes eines begabungsfördernden Unterrichts werden dessen Grundsätze sowie methodisch-didaktische Möglichkeiten zur integrativen Begabungsförderung erläutert.

Im zweiten Kapitel werden unterschiedliche Ansätze der Kinderphilosophie mit ihren bedeutendsten Vertretern vorgestellt, verglichen und daraus konkrete Schlussfolgerungen für die Bedeutsamkeit einer praktischen Umsetzung gezogen. Entscheidend für die Beantwortung der Forschungsfrage wird es auch sein, einen Einblick in die Methodenvielfalt der Kinderphilosophie zu geben, welcher dieses Kapitel abschließen wird.

Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff des ‚Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsprinzip‘ wird Aufgabe des dritten Kapitels sein. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob sich damit auch eine Bedeutung für eine integrative Begabungsförderung begründen lässt. In diesem Zusammenhang drängt sich eine Abgrenzung des Wissensbegriffs auf. Ebenso wird auf das Bestreben zur Enttrivialisierung des Schulbetriebs eingegangen.

Nach dieser Grundlagenaufarbeitung soll durch eine Konfrontation der Ziele der Begabungsförderung und der Ziele des Philosophierens mit Kindern im vierten Kapitel die

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip
Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

Klärung der Frage gelingen, welche Forderungen bzw. Zielsetzungen an einen begabungsfördernden Unterricht durch einen philosophisch akzentuierten Unterricht erfüllt werden können. Es wird auch die Bedeutung der Grundhaltung der Pädagoginnen und Pädagogen in diesem Prozess beleuchtet, da ihrer Beobachtungs- und Methodenkompetenz viel Gewicht beigemessen wird. Als letzter Punkt dieses Kapitels sollen die Chancen, die sich durch eine Verquickung dieser pädagogischen Konzepte für den Unterrichtsalltag in der Grundschule ergeben, herausgearbeitet werden.

In der abschließenden Conclusio werden die gewonnenen zentralen Erkenntnisse mit Blick auf die Forschungsfrage festgehalten. Außerdem soll auf die Bedeutung eingegangen werden, die Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip in Zukunft haben wird.

1 Begabungsfördernder Unterricht: zu Begriff und Forschungsstand

*Man kann einen Menschen nichts lehren,
man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken."*

Galileo Galilei

Das Thema Begabungsförderung wird sehr kontroversiell diskutiert, sowohl unter den Pädagoginnen und Pädagogen als auch unter den Politikerinnen und Politikern. Von der Notwendigkeit, den Möglichkeiten, dem Zeitpunkt des Beginns, den zur Verfügung gestellten finanziellen Mitteln ist auf vielen Ebenen die Rede.

In diesem ersten Kapitel soll der Blick auf die Begabungsforschung gelenkt werden. Nach einer Begriffsklärung und einem kurzen Überblick über die Begabungsmodelle wird bei der Vorstellung von zwei Begabungsmodellen der Darstellung von dynamischen Modellen der Vorrang eingeräumt.

Der Unterschied zwischen einem statischen und einem dynamischen Begabungsverständnis wird herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage aufbauend wird die Notwendigkeit der Begabungsförderung aufgezeigt und Möglichkeiten der Förderung, insbesondere der integrativen Begabungsförderung, vorgestellt.

Kleiner Exkurs in die Geschichte der Hochbegabtenforschung

Interessant für diese Arbeit scheint, dass erste Texte zur Erkennung und Förderung von Hochbegabten mindestens bis ins antike Griechenland zurückreichen. In seinem sechsten Buch macht sich Platon (427-347 v. Chr.) Gedanken zu den unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen des Wissenserwerbes der Menschen und stellt die Frage: „Meintest du, dass der eine zu etwas von Natur begabt sei, der andere nicht, in dem Sinne, dass der eine etwas leicht lernt, der andere schwer, und dass der eine nach kurzem Lernen in dem, was er gelernt, vielfach schöpferisch ist, der andere aber nach langem Lernen und Üben nicht einmal das Gelernte behält, und dass bei dem einen der Leib den Geist zureichend unterstützt, bei dem andern ihm hinderlich ist? Oder ist das, wonach du den zu etwas Begabten und den Nichtbegabten unterscheidest, etwas anderes als dieses?“ (Platon, 2005, zit. nach Giger 2006, S. 16). Schon damals wurden die unterschiedlichen Voraussetzungen offensichtlich, die heute in der Begabungs- und Begabtenförderung Berücksichtigung finden müssen.

An einer anderen Stelle der *Politeia* stößt man auf Platons Befürchtung, Hochbegabte könnten sich bei ungeeigneter Förderung zu einer Belastung der Gesellschaft entwickeln: „Nicht wahr, mein lieber Adeimantos, fuhr ich fort, wir dürfen demnach auch aus dieser allgemeinen Wahrheit die Behauptung aufstellen, dass auch die Edelsten allemal ganz besonders schlecht werden, wenn sie eine schlechte Erziehung bekommen? Oder meinst du, die großen Verbrechen und die ausgemachtste Schlechtigkeit kämen von einer gemeinen und nicht viel mehr aus einer der Anlage nach herrlichen, aber durch die erhaltene geistige Nahrung verdorbenen Naturanlage, da ja eine schwache Natur zu Großem weder im Guten noch im Schlechten Veranlassung sein kann?“ (Platon, 2005, zit. nach Giger 2006, S. 17).

Begriffsklärung

Um überhaupt über Begabungsförderung sprechen zu können, müssen vorweg Begriffe wie Begabung, Intelligenz und Talent, wie sie in den Modellen verwendet werden, abgegrenzt werden. Für diese Arbeit ist außerdem die Begriffsklärung der integrativen Begabungsförderung von Bedeutung.

Heller (zit. nach Feger, B. 1988, S. 61), der sich mit der Frage der Abgrenzung von ‚*Intelligenz*‘ und ‚*Begabung*‘ auseinandergesetzt hat, stellt fest, dass diese Begriffe in der Literatur meist synonym verwendet werden. „Eine nicht selten getroffene Unterscheidung der beiden Begriffe besteht (...) darin, ‚*Intelligenz*‘ im Sinne eines relativ unspezifischen Fähigkeitskomplexes und ‚*Begabung*‘ als auf bestimmte Fähigkeitsfelder gerichtete Disposition zu bestimmen. (bspw. mathematische Begabung, künstlerische Begabung)“. Stern (vgl. Feger, B. 1988, S. 56) setzt Intelligenz mit Allgemeinbegabung gleich und findet die Entsprechung der Begabung im Begriff *Talent* wieder. Oswald (vgl. 2002, S. 37) argumentiert mit den Modellen von Renzulli, Mönks, Wiczerkowski und Wagner, dass es keine Gleichsetzung von Intelligenz mit Begabung geben kann.

Die schon vor vielen Jahren formulierte Definition von Stern (1950, S. 424) „*Intelligenz* ist die personale Fähigkeit, sich unter zweckmäßiger Verfügung über Denkmittel auf neue Forderungen einzustellen“, lässt sich in diese Abgrenzung einreihen. Seit Stern wurde dieser Definitionsversuch erweitert. Vester (vgl. 2007, S. 47) differenziert die Denkleistung in das Erkennen von Zusammenhängen und in die Fähigkeit zum Kombinieren. Die eigentliche Intelligenz wird für ihn in der Gedächtnisleistung an sich und in der Kommunikation deutlich. In den modernen Intelligenztheorien (vgl. Trautmann 2005, S. 9) wird vertreten, dass sich aus diesen oben beschriebenen Dispositionen nur dann Intelligenz entwickeln kann, wenn sie eine unterstützende Umgebung haben und verstärkt werden durch fördernde, nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale, wie z.B.

Leistungsmotivation. Mit den Worten von Feger (1988, S. 56) sei noch einmal auf die zusätzlichen Faktoren der Entstehung von Intelligenz hingewiesen, wenn sie schreibt „dass ein hoher IQ zwar eine wichtige Voraussetzung ist, alleine aber noch keine Hochbegabung ausmacht“.

Die bisherigen Ausführungen sollen mit der Definition des *Begabungsbegriffes* von Stamm (o.J., S. 3) erweitert werden. Mit ihrem Zitat wird die qualitative Kategorie von Begabung offensichtlich. „Begabung ist erstens das Potential eines Individuums zu ungewöhnlicher oder auffälliger Leistung, also die Kompetenz eines Menschen. Sie ist darüber hinaus zweitens ein Interaktionsprodukt, indem die individuelle Anlagepotenz mit der sozialen Umgebung in Wechselwirkung steht“.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass unter Begabung Fähigkeiten, besondere Leistungsvoraussetzungen in unterschiedlichen Wissens- und Könnensbereichen eines Menschen verstanden werden, die ihm die Grundlage liefern, mit hoher Erfolgsaussicht an eine fordernde Aufgabe heranzugehen. Diese Fähigkeiten können durch Unterstützung und Förderung gesteigert werden. Zudem kann eine positive, motivierende Begleitung dazu beitragen, die Persönlichkeit dieses Menschen so zu stärken, dass dieser seine Begabung für sich nützen und der Allgemeinheit zur Verfügung stellen kann. Begabung ist nicht statisch, sondern dynamisch.

Als wichtig sei hier noch betont, dass in den allgemeinen Begabungsbegriff wichtige persönliche Aspekte einfließen. Hat ein Kind genug Anstrengungsbereitschaft, intrinsische Motivation, Durchhaltevermögen und Ausdauer, um seine Leistungsvoraussetzungen in Taten, Aktionen und Ergebnisse umzusetzen? Als Ziel könnten Sternbergs „Menschen mit Erfolgsintelligenz“ (vgl. Huser 2000, S. 10) gesehen werden. Mit seinen Leitsätzen will er zeigen, wodurch sich der Erfolgsweg abzeichnet: z.B.: Gedanken in Taten umsetzen, Aufgaben zu Ende bringen, berechnete Kritik akzeptieren, Impulse kontrollieren, den Wald und die Bäume sehen ...

Mit Geuß & Urban (1982, S. 93) soll eine abschließende Begriffsklärung zur *Hochbegabung* Berücksichtigung finden, da sie die Notwendigkeit der Förderung impliziert: „Hochbegabt ist, wer in der Lage ist oder in die Lage versetzt werden kann, sich für ein Informationsangebot – auch aus seiner Sicht – hohen Niveaus zu interessieren, ihm zu folgen, es zu verarbeiten und zu nutzen“.

1.1 Theoriemodelle zur Erklärung von Begabung

Das Hauptaugenmerk wird in dieser Arbeit auf *dynamisch-komplexe Begabungsmodelle* gelegt. Diesen Modellen liegt ein dynamisch,- komplexer Begabungsbegriff (z.B. Gagné 1985, Renzulli 1986, Hany 1987, Mönks 2000, Heller 2001) zugrunde, der den Prozesscharakter von Leistungsfähigkeit sowie deren Veränderbarkeit und Beeinflussbarkeit akzentuiert. Im Gegensatz zu den statischen Modellen erfahren hier die Persönlichkeitsfaktoren, die Umwelteinflüsse und damit auch die Fördermöglichkeiten eine größere Beachtung, wie im vorherigen Abschnitt in der Begriffsklärung schon angeklungen ist (vgl. Lampert 2009, S. 73).

Stamm (vgl. o.J., S. 6f) unterscheidet im Gegensatz zu Mönks (zit. nach Reinitzhuber 2000, S. 23), der die theorieübergreifenden Modelle nicht anführt, fünf Konzeptgruppen nach ihrem Modellansatz:

- *Fähigkeits-/Eigenschaftsorientierte Modelle*

Diesem Ansatz sind die Autoren Terman und Taylor zuzurechnen. Hochbegabung wird als stabile Eigenschaft gesehen, die nur sehr gering durch äußere Umstände beeinflussbar ist. Wird im Kindesalter ein hohes Intelligenzniveau festgestellt, schließt man auf hohe Leistungen, da sich die Intelligenzwerte in der weiteren Entwicklung nicht wesentlich ändern werden.

- *Kognitive-Komponenten-Modell*

Bei Sternberg/Davidson, Jackson und Rüppell ist dieser Ansatz zu finden. Sie legen nicht so viel Wert auf die hervorragenden Leistungen, sondern auf die Informationsverarbeitung. Im Vordergrund steht die Qualität der kognitiven Prozesse, der Informationsverarbeitung, (QI) und nicht der IQ.

- *Leistungsorientierte Modelle*

Hierher gehören Autoren wie Renzulli, Feldhusen, Gagné und Mönks. Sie unterscheiden zwischen potentieller und realisierter Hochbegabung und sind der Auffassung, dass diese nur an Leistung festgestellt werden kann. Hervorragende Leistung kann nur bei realisierter Hochbegabung beobachtet werden.

- *Soziokulturell orientierte Modelle*

Dieser Ansatz ist in den Werken von Tannenbaum, Csikszentmihalyi, Gardner und Bloom zu finden. Neben dem bildungspolitischen Klima und der wirtschaftlichen Situation bestimmt auch die öffentliche Meinung, ob Hochbegabung als wissenschaftliches und als

pädagogisches Thema relevant ist. Die Makrostruktur wirkt wesentlich auf die Hochbegabtenförderung ein.

- *Theorieübergreifende Modelle*

Heller & Hany werden diesem Ansatz zugeordnet. Wie schon der Name verrät, werden hier bekannte Theorien mit neuen Erkenntnissen ergänzt. Bei diesem mehrdimensionalen Begabungskonzept werden nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale in die Begabungsforschung mit einbezogen.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei dynamische Erklärungsmodelle der Hochbegabung besprochen. Das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller und Hany und das Komponenten-Modell von Wiczzerkowski und Wagner wurden für diese Arbeit ausgewählt, da sie alle Begabungsfelder einbeziehen sowie die Veränderbarkeit und Beeinflussbarkeit akzentuieren. Sie nehmen auch die Möglichkeit der Entfaltung von Begabungen in den Blick.

1.1.1 Münchner Hochbegabungsmodell

(zit. nach Giger 2006, S. 26)

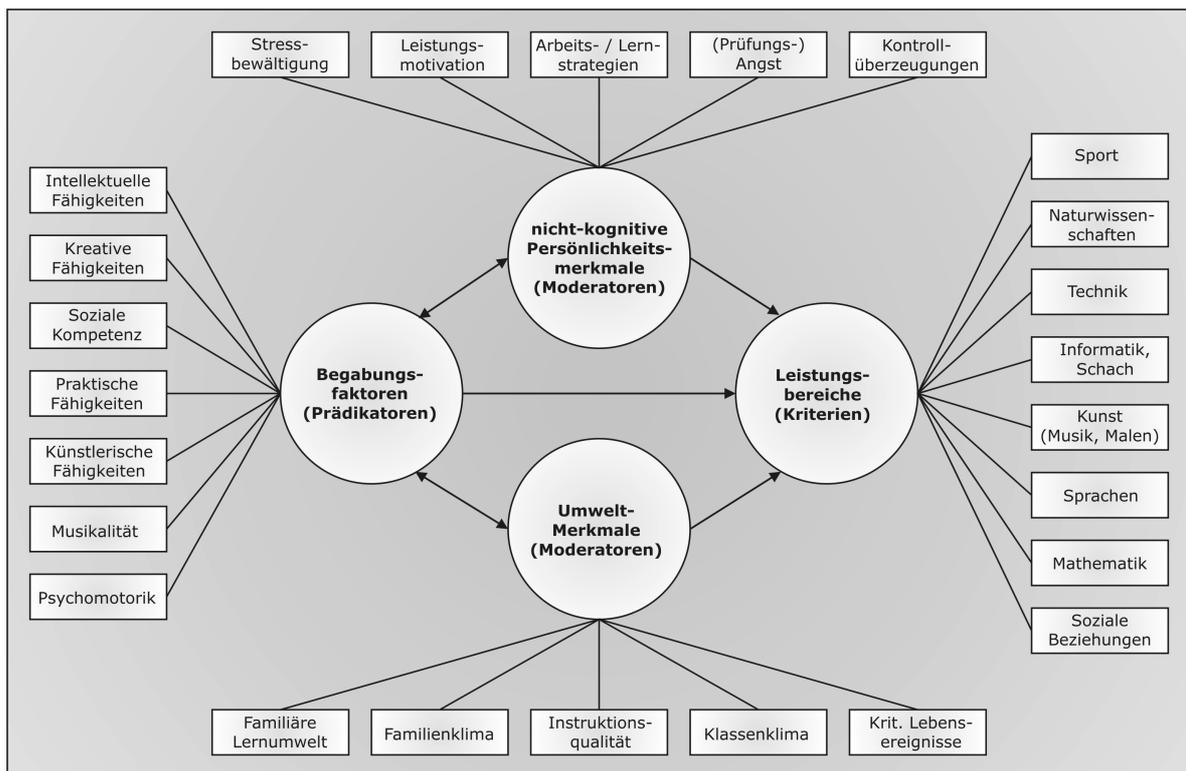


Abbildung 1: Münchner Begabungsmodell von Heller und Hany (1999)

„In dem Münchner (Hoch-)Begabungsmodell, als allgemeines Modell der Leistungsentwicklung, wird die strenge Koppelung von Begabung und Leistung aufgebrochen durch den konzeptionellen Einbezug individueller und sozialer Faktoren für die Frage der Begabungs- und Leistungsentwicklung, d.h. durch die Berücksichtigung besonders leistungsförderlicher Persönlichkeitsmerkmale und besonders leistungsförderlicher Umweltmerkmale“ (Lampert 2009, S. 71).

Die Moderatoren (nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale und Umweltmerkmale) können förderlichen oder hemmenden Einfluss auf das Leistungsverhalten von Kindern haben. Anhand der Pfeile lässt sich das Streben nach einem optimalen Leistungsoutput erkennen. Voraussetzungen für Leistung sind Begabungsfaktoren, Umweltmerkmale und nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale, die hier als ‚Input‘ dargestellt werden. Die optimale ‚Nutzung‘ der Potentiale mit der optimalen Verquickung positiver Umwelt- und nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale ergibt das Produkt ‚Leistung‘. Laut Stamm (vgl. S. 10) berücksichtigt das Münchner Modell explizit die Wechselwirkung zwischen Individuum und der sozialen Umwelt und postuliert Begabungsentwicklung als Interaktionsprozess.

Dies begründet auch die Vorzüge dieses Modells bei der pädagogischen Analyse nach Heller (vgl. Trautmann 2005, S. 19f). Eine partielle Wechselwirkung zwischen Kind und Umweltmerkmalen bzw. Kind und schulischen Sozialisationsfaktoren wird angeführt und somit die Diskussion auf angemessene Lernumwelten und Lernanregungen gelenkt. Die Existenz unterschiedlicher Begabungsformen und –niveaus wird bejaht.

Oswald (vgl. 2002, S. 43f) streicht die Bedeutung der ‚eher emotionalen‘ (nicht-kognitiven) Persönlichkeitsmerkmale für die Begabungsforschung heraus, wenn er im Zusammenhang mit diesem Modell folgende Fragen stellt: Wie erlebt das Kind das Klassenklima oder kritische Lebensereignisse? Wie gelingt die Stressbewältigung? Können Arbeits- und Lernstrategien aufgebaut werden? Damit werden die Überlegungen dahin gelenkt, ob sich Persönlichkeitsmerkmale stimulierend oder blockierend auf die Leistungsbereiche auswirken können.

Die Auswirkung von Erfolg auf die emotionale Entwicklung wird in diesem Modell nicht erwähnt. Schulte zu Berge (vgl. 2001, S. 15f) kritisiert ebenfalls, dass die Einseitigkeit der Pfeile den von ihr favorisierten, interaktionistischen Theorien nicht gerecht wird. Aus diesem Grund plädiert sie auf einen Ersatz der Pfeile auf Doppelpfeile, mit Ausnahme des Pfeils von den Begabungsfaktoren zur Leistung.

Diesen Ausführungen wäre noch hinzuzufügen, dass die Kinderphilosophie wenig Anknüpfungspunkte in diesem dynamischen Begabungsmodell findet, da beim Philosophieren mit Kindern die Person im Mittelpunkt steht und nicht die Leistung. Bei

Heller werden Begabungsfaktoren, Persönlichkeits- und Umweltmerkmale in Relation gesetzt und es wird untersucht, welchen Anteil sie zur Leistungssteigerung haben. Für die Kinderphilosophie steht die Entwicklung der Person im Vordergrund, die, wenn sie das Ziel der integrierten Persönlichkeit im Auge behält, auch ihr Potential entfalten wird.

1.1.2 Das Komponenten-Modell von Wiczerkowski / Wagner

(zit. nach Giger 2006, S. 24)

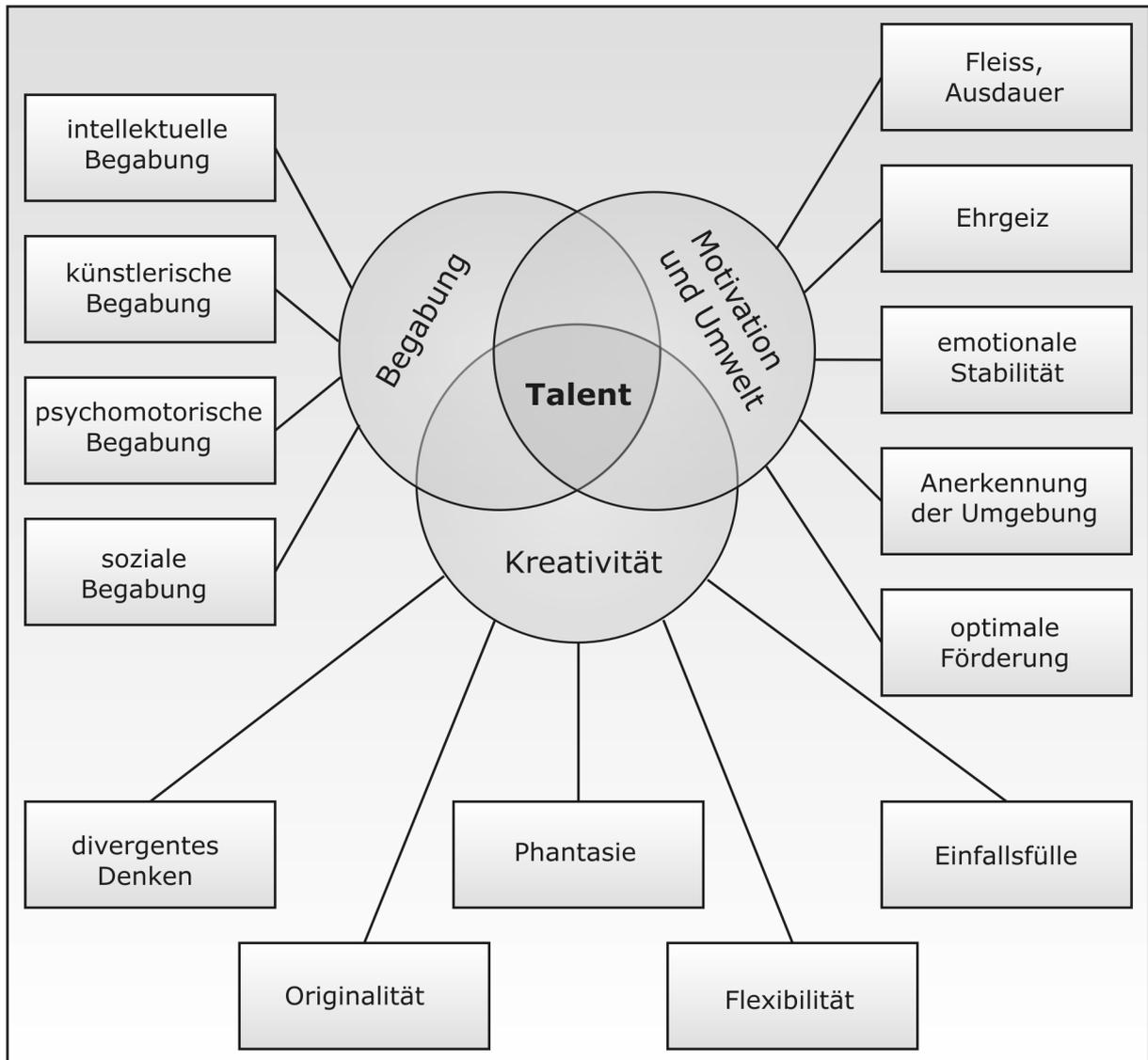


Abbildung 2: Komponenten-Modell von Wiczerkowski & Wagner (1985)

Dieses Modell ist eine Weiterentwicklung der Modelle von Renzulli und Mönks. In der Schnittmenge der Kreise wird Hochbegabung mit Talent ersetzt. Der Ring ‚Motivation‘ wird mit dem Einflussbereich der Umwelt ergänzt. Die äußere Triade bei Mönks, die die drei Umweltfaktoren - Familie, Freunde, Peers - mit ins Konzept bringt, verliert bei Wiczerkowski an Bedeutung. In seinem Modell werden dem Motivations- und Umweltring

Persönlichkeitseigenschaften zugeordnet. Allein in der ‚Anerkennung der Umgebung‘ wird auf die Abhängigkeit vom Umfeld angespielt. Indem er den drei Faktoren Begabung, Kreativität und Motivation und Umwelt Begriffe zuordnet, eröffnet er einerseits den Blick auf die dahinter liegenden Fähigkeiten, gleichzeitig schränkt er aber eine weit größere Vielfalt ein.

Bei diesem Modell wie auch beim Münchner Hochbegabtenmodell kritisiert Siegel (vgl. 2008, S. 110), dass unter dem Begriff Begabung sehr unterschiedliche Fähigkeiten zusammengefasst werden und es für die Praxis schwer ist, nach diesen Modellen Hochbegabung zu erfassen.

Dazu ist zu bemerken, dass die Vielzahl der Modelle unterschiedliche Blickwinkel auf die Hochbegabung zulassen und keines als vollkommen bewertet werden kann. Gerade die Auseinandersetzung mit Differenzen lässt Neues entstehen.

Neben seinem Platz bei den dynamischen Begabungsmodellen gibt es noch einen weiteren Grund dafür, warum Wiczerkowskis‘ Modell für diese Arbeit ausgewählt wurde. Die Faktoren lassen eine Nähe zu den Stärken eines philosophierenden Kindes erkennen bzw. auch die Persönlichkeits- und Fähigkeitsmerkmale, die durch Philosophieren mit Kindern gefördert werden. Darauf wird in Kapitel drei, vier und fünf eingegangen. Die Weiterentwicklung mit einer impliziten Umdeutung dieses Modells kann die Ergänzungen und Befruchtungen beider Unterrichtsprinzipien (Begabungsförderung und Philosophieren mit Kindern) verdeutlichen. ‚Das Modell der integrierten Persönlichkeit‘ im Kapitel fünf dient als Veranschaulichung dieser Gedanken.

1.2 Grundsätze eines begabungsfördernden Unterrichts

Die Auseinandersetzung mit den dynamischen Begabungsmodellen weist auf den drängenden Bedarf an begabungsförderndem Unterricht hin. Für Oswald (2002, S. 4) bedeutet Begabungen fördern:

- Begabungen (vielfältige Talente) „wahr“nehmen und (selbst) entdecken lassen
- Kreativität anregen und herausfordern, das „Außergewöhnliche“ interessant finden
- Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Zutrauen fördern (Erika Landau (Landau 1999) ermutigt dazu in ihrem Buch „Mut zur Begabung!“)
- „begaben“ – „begabend sein“: mit Menschen so umgehen, dass sie ihre eigenen Begabungen entdecken und verwirklichen können
- eine begabungsfreundliche Lernkultur gestalten: die Verschiedenheit der Interessen, Begabungen, Talente beachten
- begabte Kinder in Gemeinschaften integrieren, mit ihrem „Anders-Sein“ locker umgehen

In diesen Zeilen ist ein großer Auftrag an die Lehrkräfte unüberhörbar. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird auf die angeführten Grundsätze zurückgegriffen und untersucht, ob Philosophieren mit Kindern mithelfen kann, einige dieser Forderungen zu erfüllen oder zumindest zu unterstützen. Der erste Schritt in Richtung Begabungsförderung liegt im Wahrnehmen der Kinder.

Bedürfnisse, intellektuelle und persönliche Fähigkeiten eines begabten Kindes

Webb und Kleine (vgl. 1993 zit. nach Trautmann 2005, S. 34) gestehen Hochbegabten die gleichen emotionalen Bedürfnisse wie anderen Kindern zu. Unterschiede werden bei intellektuellen und persönlichen Eigenschaften augenscheinlich. Diese dürfen als Stärken angenommen werden, können aber auch in Verbindung mit möglichen Problemen stehen (vgl. Seagoe 1974, Clark 1992, Webb 1994 zit. nach Trautmann 2005, S. 34f)

- schneller Informationserwerb – daher auch Ungeduld mit dem langsameren Informationserwerb anderer
- leichter Informationsbehalt – daher auch Ablehnung grundlegender Übungen und Festigungsphasen
- Neugier – daher auch vielfache, ständige und übertriebene Fragestellungen, alles hinterfragende Geisteshaltung
- Sinn- und Bedeutungssuche – daher auch rastlos mit und in sich selbst
- Intrinsische Motivation – daher auch oft eigenwillig, sich extrinsischer Einflussnahme widersetzend
- Lust an Problemlösungen – daher kaum Interesse an Routineübungen und Ergebnissicherungen
- Konzept- und Synthesevermögen – daher auch Fragestellungen zur Unterrichtsmethodik
- Abstraktionsvermögen – daher auch Denken auf Ebenen, die für andere nicht per se zugänglich sind, was wiederum Unverständnis, Ablehnung, Frustration etc. auslösen kann.
- Kausalitätsdenken – daher auch Ablehnung von unlogischen, unklaren Vollzügen und/oder emotional besetzten Handlungen
- Wahrheits-, Gleichheits- und Fairnessliebe – daher auch Durchsetzung humanitärer, auch weitgehend abstrakt-wohltätiger Bedingungen, Durchsetzung konservativer Regelungen, Rettung der Welt
- Wunsch nach Organisation – daher auch eigene Konstruktion von Regelwerken
- großes aktives Vokabular – daher auch Nutzung von Sprachfertigkeiten zur Überredung, Manipulation und elaborierter Demagogie, argumentative ‚Florettstiche‘
- hohe Informationsverfügbarkeit – daher mitunter Langeweile
- hohe Erwartung an sich und andere – daher besteht auch die Gefahr der Intoleranz, der Übertragung des Perfektionismus auf den sozialen Nahraum, Erfahrung eigener Fehlbarkeit und in der Folge depressive Schübe

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip
Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

- kreativ, erfinderisch – daher auch Störung von Gruppenhandlungen
- intensive Konzentration – daher auch Pflichtvernachlässigung, Vergessen von Zeitabsprachen
- hochgradig energiegeladen – daher auch Frustration bei Inaktivität, Störung von Ruhephasen, Nichteinlassen auf Stilleübungen
- zieht individuelle Arbeit vor – daher mitunter Ablehnung von Gruppenaktivitäten – Gefahr der Eigenbrötlerei
- Vielseitigkeit – daher oft auch unorganisiert, chaotisch und sprunghaft wirkend, schnelle Begeisterung wechselt mit rascher „Ablage des Themas“
- humorvoll – daher bei Gleichaltrigen oft unverstanden, durch die Modalitäten des Humors bei Erwachsenen gewöhnungsbedürftig

In dieser Übersicht lassen sich die Chancen aber auch Gefahren im Umgang mit hochbegabten Kindern erahnen.

Wie muss die schulische Förderung für diese Kinder gestaltet werden, damit Unterricht, Förderprogramme und Interventionsmaßnahmen ihren individuellen Begabungen, Motivationen und Interessen sowie ihren erworbenen Kompetenzen gerecht werden?

Grundsätze für einen begabungsfördernden Unterricht

Im Grundsatzterlass zur Begabtenförderung (özbF 2010) wird die „Unterstützung und Begleitung aller Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Leistungspotenziale“ als zentrales Anliegen der Begabungsförderung gesehen. Unter Begabtenförderung werden „adäquate pädagogische und organisatorische Maßnahmen“ verstanden. Beschleunigungs- und Anreicherungsmaßnahmen zu kombinieren ist ein Anfang, doch darf damit ein begabungsfördernder Unterricht nicht sein Auslangen finden. Hackl und Schmid (vgl. 2008, S. 38f) fordern konsequente Individualisierung und innere Differenzierung, die zu einer neuen Lernkultur führen. Individualisierung als pädagogisches Prinzip äußert sich darin, dass sich das schulische Handeln am Individuum orientiert. In der Differenzierung sehen Hackl und Schmid ein methodisches Prinzip, welches das pädagogische Prinzip im schulischen Lernprozess operationalisiert. Um eine Vorstellung von möglichen Fördermaßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung zu bekommen, findet sich im Anhang eine Sammlung aus dem iPEGE (2009).

Resch und Weilguny (vgl. 2008, S. 25ff) versuchen Antworten zu geben auf die Frage nach dem ‚Warum‘ einer Begabungsförderung. Sie zitieren die Schweizer Begabungsforscherin Margrit Stamm und setzen sich mit den von ihr beschriebenen fünf Hauptargumenten für die Förderung begabter Kinder und Jugendlicher auseinander.

1. Begabtenförderung als rechtlicher Anspruch

In der ‚UN Konvention über die Rechte des Kindes‘, Artikel 29 aus dem Jahre 1990 wird neben der Ausbildung der Begabungen Wert auf die Persönlichkeitsentfaltung gelegt. Die Bildung des Kindes muss darauf gerichtet sein, dass die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung gebracht werden (vgl. UN Konvention über die Rechte des Kindes, 1990, zit. nach Hackl 2008, S. 25).

2. Begabungsförderung als politisch-wirtschaftliche Aufgabe

Es muss im Interesse der Allgemeinheit liegen, dass das besondere Potenzial von Begabten bzw. Hochbegabten erkannt und gefördert wird, da diese maßgeblich zu Entwicklungen in Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Kultur beitragen können. Resch und Weilguny (vgl. 2008, S. 28) weisen auf die Wichtigkeit der Förderung der sozial-emotionalen Begabung hin, da eine Führungselite ohne sozial-emotionale Kompetenzen undenkbar ist. Zoller (2001) bringt ihre Erfahrungen mit jugendlichen Gymnasiastinnen / Gymnasiasten in einem Referat ein, die mit messerscharfer Logik und knallharter Rationalität argumentierten, dass allein das Denken zu ‚vernünftigen Ansichten‘ führe. Zoller betont, dass neben diesem Denken auch eine reife emotionale Kompetenz nötig ist, wenn es um Sinnfindung, um Motivation und Beweggründe für unser Handeln geht. Gerade die Förderung von Toleranz, Teamfähigkeit und Offenheit im Umgang mit anderen, die Entwicklung einer dialogischen Gesprächskultur sind im Zielkatalog des Philosophierens mit Kindern groß geschrieben (vgl. Abschnitt 4.5)

3. Begabungsförderung als soziale Aufgabe

Dass Schülerinnen / Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Unterstützung brauchen, wird nirgends angezweifelt. Dass Hochbegabte auch an ihren Fähigkeiten, Interessen und Denkstilen angepasste Lernangebote benötigen, wird noch immer nicht in allen Schulen anerkannt. So gehen zu oft die Potenziale von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Gruppen verloren.

4. Begabungsförderung als präventive Aufgabe

Im vorhergehenden Abschnitt wurden die Bedürfnisse und Fähigkeiten eines hochbegabten Kindes aufgezeigt. Wenn diese keine Anerkennung finden, kann dies die Entwicklung eines Kindes schwer beeinträchtigen, zu Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten führen bis hin zum Leistungsversagen (vgl. Spahn 1997, zit. nach Hackl 2008, S. 29). Begabungs- und Begabtenförderung als präventive Maßnahme

könnte diese oft dramatischen Einzelschicksale hochbegabter Kinder und Jugendlicher verhindern.

5. Begabungsförderung als pädagogische Aufgabe

„Begabungs- und Begabtenförderung ist ein ‚Katalysator für die Qualitätsentwicklung der gesamten Schule‘ behaupten Resch und Weilguny (2008, S. 30) auf Grund ihrer Erfahrungen an der Sir-Karl-Popper Schule. Durch individualisierte und differenzierte Unterrichtsgestaltung steigt die Zufriedenheit der Schülerinnen / Schüler und Lehrerinnen / Lehrer, was beide wiederum zu besseren Leistungen angeregt.

Mit einem Zitat von Goethe lässt sich eine prinzipielle Einstellung zu Lernprozessen ausdrücken. Seine Richtigkeit wurde in den letzten Jahren auch von der Gehirnforschung bestätigt: „Man lernt nichts kennen, als was man nicht liebt, und je tiefer und vollständiger die Kenntnis werden soll, desto stärker, kräftiger und lebendiger muss Liebe, ja Leidenschaft sein.“ (J.W.Goethe, Brief an F. Heinrich Jacobi, 1812, zit. nach Lautenbach 2004, S. 628). Diese Leidenschaft und emotionale Berührtheit meint gleichermaßen die Lehrende / den Lehrenden wie auch die Lernende / den Lernenden. In diesem Sinne sei hier ein Grundsatz zusammengefasst: Es muss ein Lernumfeld geschaffen werden, das von Wertschätzung und Begeisterung erfüllt ist. Die Reformpädagogik des angehenden 20. Jahrhunderts fasst ihre Maxime mit folgender Forderung zusammen: „Den Schüler handeln lassen, ihm motivierende Erlebnisse und anregende Herausforderungen bieten, die seine Neugier ansprechen und seine Erfolgszuversicht stärken“ (Herrmann, 2006, S. 12).

Begabungsförderung in diesem Sinne lässt sich auch bei Augustinus nachlesen: „Lernen ist nicht ein passives Empfangen, sondern ein aktives Fürwahrhalten, Fürwerthalten und Fürschönhalten; Lehren ist nicht ein Vermitteln von Kenntnissen und Inhalten, sondern ist Anstoß zum Selber-Glauben und zu einer Einsicht; ...überhaupt ist Erziehung nicht Fremdgestaltung, sondern Selbstgestaltung der Person durch Einsicht, Wahl und Entscheidung“ (Augustinus, A, Der Lehrer. De magistro liber unus, Paderborn 1958, S. 24 zit. nach Hackl 2008, S. 66).

Gabriele Weigand denkt diese Gedanken weiter und will mit ihrer Idee der ‚Schule der Person‘ eine Verengung aufbrechen. „Schule der Person beansprucht, den Menschen in seiner Einmaligkeit als vernünftiges, freies und sprachliches Wesen anzuerkennen und ihn in seinen potentiell angelegten Möglichkeiten so zu fördern, dass diese Wirklichkeit werden können“ (Weigand 2004, S. 382). Sie meint den Menschen in seiner umfassenden Daseinsform mit Geist, Körper, Gefühlen, Kompetenzen, Eigenschaften. Dies könnte das Maß der Erziehung und Bildung sein.

Mit den folgenden Worten von Schmid, bezogen auf einen begabungsfördernden Unterricht, lässt sich eine Verbindung zu den wesentlichen Inhalten des Philosophierens mit Kindern herstellen. Ziel der pädagogischen Haltung, die jedem Begabungsförderer eigen sein muss, sind „förderbare und förderungswürdige motivierte junge Persönlichkeiten, die durch drei ihnen wesensimmanent gewordene Verhaltensweisen sich selbst, ihre Lehrer und die Gesellschaft insgesamt bereichern werden: ‚aktives Mitdenken, kreatives Querdenken, ethisches Vordenken‘“ (Mautner, zit. nach Schmid 2010).

1.3 Methodisch-didaktische Möglichkeiten zur integrativen Begabungsförderung

Nach einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff Begabung und den daraus resultierenden Forderungen an einen ‚begabenden‘ Unterricht wird nun speziell auf die integrative Begabungsförderung eingegangen. An dieser Stelle ist es erforderlich, zwischen *Begabungs-* und *Begabtenförderung* zu unterscheiden, da in dieser Arbeit hauptsächlich der erste Begriff verwendet wird. „*Begabungsförderung* kann verstanden werden als die systematische Entwicklung von Begabungsgrundlagen, [...] beispielsweise die Anregung des Denkens, der Aufbau eines gut strukturierten Gedächtnisses oder die Förderung von Interessen, Zielstrebigkeit, Arbeitshaltungen, Selbstsicherheit und Kommunikationsfähigkeit. *Begabtenförderung* bedeutet [...] sowohl das Bemühen um das Erkennen und Fördern möglicher Potenziale von Kindern und Jugendlichen als auch die Gestaltung von differenzierten und anspruchsvollen Lernangeboten für diejenigen jungen Menschen, die sich bereits als begabt erwiesen haben“ (vgl. iPEGE 2009, S. 21).

Begriffsklärung

Die Grenze zwischen integrativer und separativer Begabungsförderung verläuft nicht immer geradlinig, damit ist gemeint, dass es im Schulalltag meist zu einer Vermischung dieser Fördermöglichkeiten kommt. Auch ist es schwierig, eine genaue Definition dieser Begriffe anzuführen, da diese in der Literatur meist mit Lernformen erklärt werden. Integrativ meint eingliedernd, einbeziehend, wobei separativ das Gegenteil – absondernd – ausdrückt. In der Literatur der Begabungsförderung ist auch der Begriff ‚Segregation‘ zu finden, der den Vorgang der Entmischung von unterschiedlichen Elementen in einem Beobachtungsgebiet meint. Der Inhalt dieser Arbeit bezieht sich auf die integrative Begabungsförderung, aus diesem Grund wird ein Überblick über Möglichkeiten dieser Form der Förderung gegeben.

Huber (2008) geht in seinem Artikel über integrative Begabungsförderung auf die Chancen und Risiken der Umsetzung in der Volksschule ein. Er zitiert Stamm (2003, S. 51, zit. nach Huber 2008, S. 13), die in ihrer Untersuchung der Begabungsförderung im Kanton Aargau zu den Möglichkeiten und Grenzen integrierter Projekte Stellung nimmt. Chancen sieht sie darin, wenn durch bereichsspezifische Angebote besondere Bedürfnisse der Kinder abgedeckt werden können. Sie betont dabei auch die Wichtigkeit der Schaffung effektiver Lernwelten. Wenn solche Projekte „Oasen in einer traditionellen Schulkultur“ bleiben, wertet sie dies als Risiko. Ebenso weist sie auf die Bedeutung der Fachunterstützung, der Entlastung und der Weiterbildung der Lehrpersonen hin. Laut Stamm muss die integrierte Begabungsförderung zur Kultur einer Schule erklärt werden, wenn sie gelingen soll.

Optimale Förderchancen räumt Stamm (2003, S. 51, zit. nach Huber 2008, S. 14) einer Kombination von integrativen und separativen Angeboten ein, also einem entwicklungs- und ressourcenorientierten Unterricht und einem entwicklungs- und ressourcenorientierten Gruppenangebot.

Die integrative Form der Förderung schließt nach Huber (2008, S. 15) die Begleitung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Kindern mit besonderen Begabungen ein. Dies wirkt laut einer Evaluation der Schule Oberkirch in der Schweiz präventiv auf Lernschwierigkeiten, auf minderleistendes Verhalten und auf Verhaltensauffälligkeiten. Stärken werden gestärkt und Schwächen ausgeglichen. Durch ein ganzheitliches Arbeiten wird die Sozial-, Selbst-, und Sachkompetenz laut Huber gestärkt.

Dies widerspricht der Untersuchung von Imhasly (2004, S. 13, zit. nach Huber 2008, S. 14), die eine Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung durch separate Begabungsförderung anführt. Durchhaltevermögen, Teamfähigkeit, soziale Beziehungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Wohlbefinden und ausgeglichenes Verhalten werden laut ihren Ergebnissen durch eine Separierung aufgebaut. Mit empirischen Untersuchungsergebnissen zu getrennter und gemeinsamer Beschulung können auch Weigand und Schenz (2009, S. 46) Imhaslys Ergebnisse bestätigen. Brailey, Knigth und Riley (1995, S. 56) stellen fest, dass intellektuell begabte Schülerinnen und Schüler eher von gezielter Förderung und getrenntem Unterricht, Lehren und Lernen profitieren.

Wie auch immer der wissenschaftliche Disput über integrative versus separate Begabungsförderung ausgehen mag, darf folgender Aspekt nicht außer Acht gelassen werden. Nicht immer ist eine Separation möglich. Manchmal scheitert sie an organisatorischen Schwierigkeiten, mal sind es die höheren Kosten, die zusätzliche

Angebote verhindern. Integrative Förderung ist keine Notlösung sondern eine wichtige Chance, den Unterrichtsalltag zur differenzierten Förderung zu nutzen.

Mit der Inklusion – der konsequenten Weiterführung von Integration – wird ein umfassender Reformprozess angestrebt. Dieser kann nur gelingen, wenn Kinder, Jugendliche, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern, Verwaltung und Politik dazu beitragen.

In der Schule geht es nicht nur um Profit, um die Ausbildung möglichst hoher Leistungsexzellenz, sondern um die Begleitung der jungen Menschen auf ihrem Weg zu ihrer Persönlichkeitsentfaltung. Die Entwicklung der Persönlichkeit ist nicht allein von einer integrativen bzw. separativen Unterrichtsform abhängig. Dass die Lehrperson mit ihrem Wesen starken Einfluss auf die Entwicklung der Schüler hat, darauf weist Hackl (2007) in seinem Referat ‚Individualisierung des Unterrichts oder Schule der Person – Visionen der Schule der Zukunft‘ im Besonderen hin.

Weinert (2001, S. 31) gewinnt beiden Formen der Begabungsförderung etwas ab. Bei seiner Abwägung weist er auf zwei wichtige Anforderungen hin: „Zum einen muss Lernen herausfordernd sein, Freude erzeugen, Selbstwirksamkeit erfahrbar machen und im Dienste wichtiger Ziele stehen. Zum anderen sollte Lernen sowohl in homogenen Gruppen Hochbegabter als auch in heterogenen Gruppen mit Schülern unterschiedlicher Begabungen stattfinden. Nur so kann der anregende soziale Gleichklang des anspruchsvollen Erkennens, Erfindens und Entdeckens von neuem in der Gruppe Gleichbegabter erfahren und zugleich die Unterschiedlichkeit im Denken und Handeln verschiedener Menschen erlebt werden“. Beim Philosophieren im Klassenverband wird dieser Forderung der Begabungsförderung Genüge getan.

Welche Lernformen integrative Begabungsförderung im Unterricht ermöglichen, wird im Folgenden vorgestellt.

Modelle integrativer Begabungsförderung

Rogalla und Mönks (vgl. 2009, S. 4) nennen als Voraussetzung für gelingende Schulprojekte zur integrativen Begabungs- und Begabtenförderung interessen- und stärkenorientiertes Lernen in verschiedenen Unterrichtssettings.

Im Journal für Begabungsförderung (1/2009), welches diesen Schwerpunkt hat, führt Rogalla **das Schulische Enrichment Modell (SEM)** (Renzulli, Reis & Stednitz 2001) als Grundlage vieler integrativer Modelle der Begabungs- und Begabtenförderung an. Die Angebote sind in einem dreiteiligen Modell definiert. Typ I Enrichment bietet Schnupperangebote, um SchülerInnen für ein neues Hobby zu inspirieren oder neue Interessens-

gebiete für sie zu öffnen. Typ II Enrichment Angebote dienen zum Einüben von Lern- und Arbeitstechniken, für kognitives und sozial-emotionales Training. Zur Kategorie Typ III Enrichment zählen eigenständige Projekte.

Neben diesem Standardwerk erläutert Kempster anhand des **„Autonomous Learner Model“** von Betts und Kercher (Betts 1985) wichtige Grundprinzipien des selbstbestimmten Lernens. In diesem Werk werden drei Stufen des Enrichments beschrieben. Die grundlegende Erkundungsstufe wird geprägt durch das Staunen über alles, was es in der Welt gibt. Eben dieses Staunen bildet auch die Grundlage des Philosophierens mit Kindern, wie im späteren Verlauf dieser Arbeit noch zur Sprache kommen wird. Damit dieses Staunen nicht verloren geht und lange am Leben erhalten wird, muss die Neugierde an den Geschehnissen der Welt wach gehalten werden. Daraus entspringt das Interesse, sich in Themenbereiche zu vertiefen.

In einem dritten Aufsatz von Rogalla und Müller-Hostettler wird die **„Independent Investigation Method“ (IIM)** (Nottage & Morse 2003) vorgestellt. Schwerpunkt ist auch hier das Erlernen von projektbezogenen Grundfertigkeiten für eigenständige Projektarbeiten.

Wenn nach Mönks und Rogalle interessens- und stärkenorientiertes Lernen Voraussetzung für integrative Begabungsförderung ist, so werden für Reinitzhuber (vgl. 2000, S. 93) zwei weitere wichtige Merkmale kennzeichnend für diese Form der Begabungsförderung: Öffnung des Unterrichts und das selbstständigkeitsorientierte Lernen.

Schulze (vgl. 1992, S. 28 zit. nach Reinitzhuber 2000, S. 94) spricht von drei verschiedenen Dimensionen der **Öffnung des Unterrichts**: inhaltlich, methodisch und organisatorisch. Dies hat laut Jürgens (vgl. 1994, S. 45f zit. nach Reinitzhuber 2000, S. 95) Auswirkungen auf das Schülerverhalten, das Lehrerverhalten, das methodische Grundprinzip des Unterrichts und auf die Lern- und Unterrichtsformen. Diese Öffnung des Unterrichts fördert, wenn sie gelingt, die Selbstständigkeit der Schüler. Wie lässt sich diese **Selbstständigkeit im Unterricht** aufbauen? Neben den im Journal für Begabungsförderung (1/2009) beschriebenen Modellen findet sich bei Beeler (vgl. 1982, S. 11ff zit. nach Reinitzhuber 2000, S. 100) ein stufenweiser Aufbau von Arbeits- und Denkweisen: Stufe 1 – Vorleben / Vormachen, Stufe 2 – Aneignen, Stufe 3 – Geführtes Anwenden, Stufe 4 Spontanes Anwenden. Dieses Schema begleitet Kinder schon von klein an und ist auch auf andere Bereiche anzuwenden, z.B. im Sport. Es lässt sich auch eine Verbindung zu Lipman und Daurer herstellen: Lipman will mit seinen Geschichten und Übungen die Denkfähigkeit der Kinder fördern. Daurer (1999) hat mit ihrer

„Werkzeugkiste für schlaue Denker“ diesen Ansatz weiterentwickelt. Auch sie gibt den Kindern durch eine schrittweise Vorgangsweise die Möglichkeit, ihre Denkfertigkeiten zu schulen.

Für integrative Begabungsförderung verwendet Müller Oppliger die Formulierung *„Didaktik der Begabungsförderung auf der Ebene des Klassenunterrichts“*. Er liefert eine sehr umfassende Zusammenstellung, die hier auszugsweise einen Einblick in die Möglichkeiten geben soll:

Binnendifferenzierung des Unterrichts mittels Methoden der Offenen oder Erweiterten Lehrformen (wie Lernumgebungen, Werkstatt-Unterricht, Lernen an Stationen, Planarbeit, Arbeit mit Wochenplänen, freie Arbeit, Projektarbeit, Fallstudien, u.a.)

Lernziendifferenzierung: Mit individualisierten Lernzielen werden die Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert und herausgefordert.

Interessenleitung: Die Lernenden haben Gelegenheit zum Lernen und Arbeiten in Bereichen, in denen sie Stärken haben.

Anspruchsvolle und komplexe Problemstellungen: Möglichkeit zur Bearbeitung themengebundener weiterführender Aufgaben und Problemstellungen innerhalb der Fächer und des Klassenunterrichts. Dies kann zu einer **Freistellung von einzelnen Unterrichtseinheiten** führen.

Modulartige Aufbereitung der Lehrinhalte: Gewisse Lerninhalte eignen sich gut für die eigenständige Erarbeitung und Einübung von Lernschritten (z.B. mittels Leittext).

Das Führen von **Entwicklungsportfolios** oder Talent Portfolios als Dokumentation erbrachter individueller Lernziele, Leistungen und Reflexionen über eigenes Lernen und als Ausgangspunkt individueller Lerndiagnostik und Lernförderung.

Entwicklung von **Selbststeuerungsfähigkeiten** in Lernprozessen

Formen erweiterter und formativer **Leistungsbeurteilung**

Dokumentation: Die Stärken aller Kinder werden systematisch erfasst und ausgewiesen.

Ein Pädagoge soll noch zu Wort kommen, da er mit seiner Vision der Schule der Zukunft einen Anknüpfungspunkt zur Praxis der Kinderphilosophie bietet. In einem Vortrag spricht sich Hackl (2007, S. 11) „gegen die Unkultur der Konkurrenz aus“ und glaubt an die „Ermöglichung eines sinnstiftenden Miteinanders“ (Hackl 2007, S. 20). Die „Schule der Person“ (Weigand 2004) schafft Raum für den Einzelnen und gibt Anregungen, „sich als Person mit Wissen und Fähigkeiten wahrzunehmen und zu entfalten“ (Hackl 2007, S. 24). Jenseits von Wissensstandards und individualisierenden, differenzierenden Methoden

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip
Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

muss der Blick auf eine neue, die Schule inspirierende Idee gelenkt werden. Hackl spricht von einem Modell, das das Kind in den Mittelpunkt und das Produkt des Kindes an die Peripherie ansiedelt (vgl. Hackl 2007, S. 13). Könnte Philosophieren mit Kindern als so ein Modell gewertet werden?

2 Ansätze und Methoden der Kinderphilosophie

Immer wieder wird zur Begründung der sogenannten Kinderphilosophie der Aufruf von Epikur zitiert (Epikur: Brief an Menoikeos; Philosophie der Freude. Stuttgart: Kröner 1973. S. 39 original in: Diogenes Laertios: Bion ... Buch X.122) (Epicurus & Mewaldt 1973 zit. nach Petermann 2007, S. 26)

„Mit dem Philosophieren soll man getrost schon in der Jugend beginnen, aber im Alter auch nicht müde davon ablassen. Denn um für seine seelische Gesundheit etwas zu tun, ist keiner zu jung oder zu alt, und wer etwa meint, für ihn sei es zum Philosophieren noch zu früh oder schon zu spät, der könnte ebenso gut behaupten, der richtige Zeitpunkt für seine Glückseligkeit sei noch nicht da oder schon vorbei. Also philosophieren muss der junge wie der alte Mensch; dieser, damit er jung bleibt im dankbaren Genuss des Guten, das die Vergangenheit ihm schenkte, und jener, damit er furchtlos in die Zukunft blicken kann und dadurch jung und alt zugleich ist. Freilich muss man sich beizeiten in dem üben, was Glückseligkeit verleiht, denn in ihr besitzen wir alles, und wem sie fehlt, der gibt sich ja doch alle Mühe, sie zu erwerben.“

Nicht alle Stimmen in der Literatur äußern sich so positiv zum Philosophieren mit Kindern. So hält z.B. Enghart (vgl. 1997, S. 26) fest, dass die notwendigen Gedankengänge, die sich durch einen hohen Grad an Abstraktion und Komplexität auszeichnen, nur von Personen mit einer voll entwickelten kognitiven Struktur zu erbringen sind. Er bringt in seinem Diskurs aber auch eine Pro-Stimme zu Gehör und liefert damit gleichzeitig eine Definition für Kinderphilosophie: „Philosophie ist eine aktive Auseinandersetzung auch mit konkreten Gegenständen der uns umgebenden Welt, die dialogisch mit Gesprächspartnern vollzogen wird. Hierzu sind grundlegende Denkfähigkeiten, wie Erklären, Begründen und Infragestellen, ebenso wie eine Artikulation in einer am alltäglichen Sprachgebrauch orientierten Ausdrucksweise als ausreichend zu betrachten. Von Philosophie kann gesprochen werden, wenn die sprachlichen Äußerungen eine Ähnlichkeit zu Aussagen zeigen, die herkömmlicherweise als philosophisch gewertet werden“ (vgl. Martens 1994, S. 16 zit. nach Enghart 1997, S. 25f).

Die Ursprünge des Begriffs ‚Philosophie‘ führen in die Antike zurück und lassen sich mit ‚gern haben / lieben‘ und ‚Wissen / Weisheit‘ übersetzen. Sokrates und Platon meinten mit Philosophieren vor allem das Streben nach Wissen und Wahrheit (vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie, 1985, Bd. 7, S. 573ff, zit. nach Wolf 1999, S. 6).

Bei der Thematik der Kinderphilosophie kann es nicht um die Präsentation von empirischen Forschungsergebnissen gehen, da sie sich kaum für empirische Studien

eignet (In der Literatur wird nur eine erwähnt und nachvollziehbar mit Quellen belegt: Camhy hat im Jahre 1990 in einem Kongressband ihr ‚Forschungsvorhaben zur Förderung der Denk- und Persönlichkeitsentwicklung von Volks-, Haupt- und AHS-Schülern‘ veröffentlicht (Camhy 1994). Es geht vielmehr um Begriffsbestimmungen und Begriffsabgrenzungen. Gängige Theorien und Ansätze aus der Literatur werden systematisch betrachtet und kritisiert. Gemeinsames soll thematisiert werden, Unterschiede werden hervorgehoben. Damit wird ein Überblick über die verschiedenen Bezeichnungen, die in der Literatur auftauchen, gegeben. Dies soll eine Klärung der Worte und der Beziehung zwischen ‚Kind‘ und ‚Philosophie‘ ermöglichen.

In Zeitschriften und Büchern zum Thema Kinderphilosophie finden sich unterschiedliche Begriffe zu dieser Thematik. Auf welche Formulierungen der Leser stößt, wird in diesem ersten Teil vorgestellt und differenziert. Vorweg wird mit den Worten Calverts (vgl. 2008, S. 11) festgehalten werden: „Keiner dieser Ansätze des Philosophierens mit Kindern kann und will Funktionswissen vermitteln“.

Die Bezeichnung ‚**Kinderphilosophie**‘ birgt nach Ebers und Melchers (vgl. 2006, S. 40f) zwei Bedeutungen: 1. Philosophen machen sich Gedanken **über** Kinder. 2. Es können aber auch unterschiedliche Philosophien **von** Kindern gemeint sein. Vittorio Hösle (Hösle & K 2004) hat einen philosophischen Briefwechsel für Kinder und Erwachsene unter dem Titel ‚Das Café der toten Philosophen‘ veröffentlicht. Dies kann als Beispiel für die Philosophie eines Kindes gesehen werden. Engelbrecht (vgl. 1997, S. 14) meint mit Kinderphilosophie das Ergebnis des gemeinsamen Nachdenkens. Eine ähnliche Erklärung findet sich bei Koring (vgl. 2003, S. 160f), der mit dem Begriff **Kinderphilosophien** die Antworten benennt, die Kinder geben, angesichts des Betroffenseins, des Staunens und des Zweifelns über das Leben. Es ist ihre Art, sich die Welt zu erklären.

Wenn von ‚**Philosophie für Kinder**‘ die Rede ist, steht das Bestreben, Kindern Philosophie zu vermitteln, im Vordergrund. Hier sei ein Bestseller erwähnt: ‚Sofies Welt‘ von Jostein Gaarder (Gaarder & Haefs 1999), in dem einem Mädchen die Philosophiegeschichte näher gebracht wird (vgl. Ebers & Melchers 2006, S. 43f).

Auch Matthews Lipman vertritt die Philosophie *für* Kinder. Anders als Gaarder liegt bei ihm der Schwerpunkt auf der Entwicklung der Logik, der Moral des Denkens. Calvert (vgl. 2008, S. 11) wertet in Lipmans Philosophie for Children (P4C) als wesentlichstes Merkmal das synthetische Denken, d.h. die Fähigkeit, in logisch-diskursiven Begriffen zu denken. Zu diesem Zweck hat Lipman Lehrgänge entwickelt: Pixie (Lipman & Hrg. Camhy 1986b), das Handbuch zu Pixie (Lipman & Hrg. Camhy 1986a), Harry Stottelmeiers Entdeckungen (Lipman u. a. 1990) und das Handbuch dazu (Lipman, Camhy, Oscanyan & Scharp 1990).

Ins Deutsche übersetzt wurden sie von Daniela Camhy. Lipman will mit seiner Philosophie *für* Kinder helfen, überlegtere, nachdenklichere, rücksichtsvollere, urteilsfähigere und vernünftiger Individuen heranzubilden (vgl. Freese 2002, S. 112). Dazu ist zu bemerken, dass Lipman die Philosophie nicht nur *für* Kinder aufbereitet hat, sondern auch *mit* Kindern philosophiert. Aus diesem Grund ist eine scharfe Abgrenzung zum folgenden Begriff nicht möglich.

Der dritte Begriff **„Philosophieren mit Kindern“** wurde als Titel für diese Arbeit gewählt. Damit ist das gemeinsame Nachdenken, Fragen stellen, Antworten finden mit Erwachsenen über die Dinge der Welt gemeint, der Prozess, die Tätigkeit (vgl. Engelbrecht 1997, S. 14; Ebers & Melchers 2006, S. 44f). „Es geht nicht nur darum Kenntnis davon zu nehmen, dass etwas ist, sondern auch Erkenntnisse und Interpretationen zu gewinnen, die man nicht sehen kann, weil sie nur dem methodischen Denken und Argumentieren zugänglich sind. Man bewegt sich also vom Sehen und Meinen hin zum Erkennen und Wissen“ (Koring 2003, S. 161). Calvert (vgl. 2008, S. 11) legt in ihrer Begriffsbestimmung beim Philosophieren mit Kindern ihren Schwerpunkt neben der Einübung in das logisch-argumentative Denken auf das kreative Denken. Dies produziert präsentative, mehrdeutige Zeichen und will den Kindern eine weitere Ausdrucksmöglichkeit einräumen.

Nach dem Versuch der Differenzierung dieser Begriffe wird den Gründen nachgegangen, warum sich Erwachsene mit Kinderphilosophie beschäftigen. Koring (vgl. 2003, S. 161f) hält fest, dass manche Aussagen der Kinder als absurd, fremd und unverständlich erscheinen und doch die Sehnsucht nach der eigenen Kindheit wecken. Aus den Fragen der Kinder entspringt auch das Interesse der Erwachsenen an dem Neuen, dem Erstaunlichen, das von den Kindern kommt.

Dass Bücher und Geschichten mit philosophischen Inhalten geschrieben werden, kann als Motiv für ein ‚Philosophieren *für* Kinder‘ gewertet werden. Geschichtschreiben geschieht, um Kinder zum Nachdenken zu bringen und ihnen Denkwege zu zeigen. Lipman geht es darum, ihnen logisches Denken und Argumentieren beizubringen.

Bei Jacksons (1999 Vorwort) Motiv für ein Philosophieren *mit* Kindern wird die Sorge um die Zukunft der Kinder spürbar: „Die Originalität und auch Qualität des Denkens jüngerer Kinder wird von einem bestürzenden Ausmaß an Konformismus abgelöst (...) worüber sich niemand Gedanken zu machen scheint. Denn ausschlaggebend ist der „Erfolg“, mit dem Kinder darauf vorbereitet werden, als Erwachsene den ihnen zugewiesenen Platz in der Gesellschaft einzunehmen. Und doch leben wir heutzutage in einer Welt, die sich nicht länger selbstgefällig ein Schulsystem leisten kann, das Kinder produziert, deren

Haupteigenschaft in der Fähigkeit besteht, sich anzupassen und nahezu dasselbe zu denken wie die Erwachsenen. Dazu verändert sich die Welt einfach zu schnell. Aufgrund des Einflusses der Massenmedien und moderner Technologie verändern sich die Kinder im Übrigen auch selbst so grundlegend, dass die Schulen gar nicht umhin kommen, ihre pädagogischen Ziele zu verändern. Leider läuft solche Veränderung aber häufig nur darauf hinaus, unter Verwendung von neuen Technologien geradewegs so weiter zu machen wie bisher. Die bloße Verwendung von Computern wird dann in diesem Zusammenhang als letzter Schrei gepriesen. Aber was brauchen wir wirklich? (...) Schülern soll selbständiges Denken beigebracht werden, und sie sollten mit dieser Fähigkeit auf verantwortungsvolle Weise umgehen.“

Aus diesen Zeilen wird der Ruf nach einer veränderten pädagogischen Ausrichtung in unserem Bildungssystem laut. Unsere Kinder müssen auf eine ungewisse Zukunft vorbereitet werden. „Dazu brauchen sie Wahrnehmungs-, Denk-, Artikulations- und Diskussionsmethoden, mit denen sie neue Probleme eigenständig und gemeinsam lösen können – Probleme, die wir heute noch nicht kennen“ (Bolz 2003, S. 164).

2.1 Kinderphilosophische Theorien

Englhart (1997) und Ebers & Melchers (2006) haben versucht, eine systematische Ordnung in die publizierten Artikel im Bereich der Kinderphilosophie zu bringen. Da die meisten Vertreter dieser noch jungen Wissenschaft eklektisch (d.h. sie sind bestrebt, Ideen verschiedener Theorien zu verbinden) arbeiten, ist es nicht immer möglich, die einzelnen Theorien klar voneinander zu trennen. Dies hat aber auch den Vorteil, dass der wissenschaftliche Diskurs wenig ‚streitwütig‘ verläuft und mehr Aufmerksamkeit auf die Integration abweichender Ansätze als auf deren Infragestellung gelegt wird, und dass keine Streitereien die Forschung hemmen (Englhart 1997, S. 46). Die Vorstellung der kinderphilosophischen Theorien in dieser Arbeit orientiert sich an Ebers und Melchers, da ihre Darstellung kompakt und übersichtlich ist.

Die verschiedenen Ansätze werden anhand unterschiedlicher Begriffe und Fragestellungen verglichen und kritisch voneinander abgegrenzt.

- Wie können die Möglichkeiten einer philosophischen Auseinandersetzung mit Themen für Kinder nutzbar gemacht werden?
- Kann eine Philosophie für Kinder Denkfertigkeiten vermitteln?

Mit je einem Beispiel wird die praktische Umsetzung beschrieben.

2.1.1 Vermittlungstheoretische Ansätze

Um an die oben vorgenommene Begriffsklärung anzuschließen, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass bei diesem Ansatz der Schwerpunkt auf der ‚Philosophie für Kinder‘ liegt, obwohl auch das ‚Philosophieren mit Kindern‘ hier ihre Berechtigung hat.

Vertreter: Matthew Lipman, Daniela Camhy, Ronald Reed

Matthew Lipman – „der Vater des schulischen Philosophierens *mit* Kindern (Koring 2003, S. 175)“ gründete als Professor für Philosophie und Logik an der New Yorker Columbia Universität 1974 das ‚Institute for the Advancement of Philosophy for Children‘ (IAPC). Lipman verfasste eine Vielzahl von philosophischen Geschichten für Kinder, die unter der Bezeichnung ‚Philosophy for Children‘ (P4C) bekannt geworden sind. Mit ihnen wurde ein Curriculum für den Philosophieunterricht an Grund- und weiterführenden Schulen entwickelt. In Handbüchern für die Lehrkräfte wurden zentrale Fragestellungen und leitende Ideen der Texte erläutert. Lipmans wichtigster Beweggrund war, die Denkfähigkeit von Kindern durch die Auseinandersetzung mit philosophischen Geschichten zu fördern und zu verbessern, da er der Meinung war, dass die Fähigkeit, klar und rational zu argumentieren, erlernbar ist (vgl. Enghart 1997, S. 557; Ebers & Melchers 2006, S. 48). Durch seine Erfahrungen mit seinen Studenten, denen es seiner Meinung nach an der Fähigkeit zum rationalen Argumentieren und Urteilen gefehlt hat, vertrat er wie Nietzsche die Meinung, „dass Schule keine wichtigere Aufgabe hat, als strenges Denken, vorsichtiges Urteilen, konsequentes Schließen zu lehren“ (Nietzsche zit. nach Freese 2002, S. 108). Daraus begründet sich auch seine Forderung nach einem schon im Kindesalter einsetzenden Philosophieunterricht, der die rationalen Fähigkeiten der Kinder frühzeitig und so effektiv wie möglich entwickelt soll (vgl. Freese 2002, S. 108). Lipman spart auch nicht mit seiner Kritik an der Schule: „Die Schule vermittelt dem Kind ein negatives Charisma, eine unbegründete Überzeugung seiner intellektuellen Impotenz, ein Misstrauen gegenüber seinen eigenen geistigen Kräften außer denen, die es benötigt, um mit Problemen fertig zu werden, die ihm von anderen gestellt werden. Die lebhaft Neugier, die ein so wesentlicher Teil der natürlichen Regungen darstellt, wird ihm früher oder später durch das Erziehungssystem ausgetrieben“ (Lipman, 1978 zit. nach Freese 2002, S. 110f)

Praktische Umsetzung:

Um Einblick in Lipmans Arbeitsweise zu bekommen, sei hier eine philosophische Geschichte von „Pixie“ (Lipman & Hrg. Camhy 1986b) wiedergegeben. Über erlebnisreiche Darstellungen aus der kindlichen Umwelt sollen die Kinder zu logischen

Überlegungen und Entscheidungen geführt werden. Das Handbuch zu Pixie (Lipman & Hrg. Camhy 1986a) bietet Orientierungshilfen bei den philosophischen Gesprächen mit Kindern und enthält eine Fülle von Vorschlägen für intelligente Spiele und kurzweilige und anregende Beschäftigung.

1. Kapitel (Lipman & Hrg. Camhy 1986b)

Endlich bin ich an der Reihe! Ich musste soo lange warten, bis die anderen ihre Geschichte fertig erzählt haben!

Ich beginne, indem ich dir einfach sage, wie ich heiÙe. Mein Name ist Pixie. Pixie ist aber nicht mein richtiger Name.

Meinen richtigen Namen haben mir meine Eltern gegeben. Pixie nenne ich mich selbst. Wie alt ich bin? Gleich alt wie du.

Ich kann meine Beine überkreuzen und auf den Knien gehen. Mein Vater sagt, ich bewege mich, als ob ich aus Gummi wäre.

Gestern abends habe ich meine FüÙe um meinen Nacken gelegt und bin auf meinen Händen gegangen!

Nein, du kannst nicht die Beine kreuzen und sie gleichzeitig um den Nacken legen! Man kann das eine oder das andere tun, aber nicht beides! Was möchtest du tun – möchtest du aus dir eine Brezel machen? Meine Mutter sagt, ich benehme mich, als ob ich aus Quecksilber wäre. Ich weiß zwar nicht was Quecksilber ist, vielleicht ist es etwas Gutes, so wie Eiscreme.

Meine Geschichte ist wirklich lang, also sei ruhig und mach' es dir bequem. Ich bin dieses Jahr viel geduldiger als letztes Jahr. Letztes Jahr hätte ich noch gesagt: „Ruhe!“ Ich werde nichts mehr erzählen, bevor du nicht ruhig bist. Ich kann warten, ich habe ja genug, worüber ich nachdenken kann.“

Es ist komisch! So mag ich gar nicht mehr sprechen! Ich will einfach mit meiner Geschichte weiterkommen.

Im Handbuch zu Pixie (Lipman & Hrg. Camhy 1986a) werden effektive Zugänge zu diesem Philosophie-Programm gegeben, das die Mobilität des Denkens fördern und die Entwicklung neuer Ideen unterstützen soll. Ausgehend von den geschilderten Ereignissen wird in der Diskussion versucht, zu den philosophischen Ideen im Kapitel vorzudringen. So werden z.B. im ersten Kapitel folgende Fragen aufgeworfen: Wie benennt man etwas? Was ist möglich? Woraus sind die Dinge gemacht? Was ist wirklich? Was kann man tun und was nicht?

Eine Übung sei hier exemplarisch vorgestellt: (Lipman & Hrg. Camhy 1986b)

Was kann es geben und was nicht?

<i>Was man sich vorstellen kann, das es auch geben kann</i>	<i>Was man sich nicht vorstellen kann, das es aber gibt</i>	<i>Was man sich nicht vorstellen kann, und was es auch nicht gibt</i>	<i>Was man sich vorstellen kann, das es aber nicht gibt</i>
---	---	---	---

- *ein Kreis mit Ecken*
- *ein Berg, der halb auf der Erde und halb auf dem Mond steht*

- *ein Mensch, der immer dasselbe Alter annimmt wie die Person, mit der er gerade spricht*
- *ein Laib Brot, der immer gleich groß bleibt, wie viel man auch von ihm herunter schneidet*
- *zwei Zahlen, die zugleich gleich und ungleich sind*
- *eine Maschine, die eine Musik erzeugt, die man überall im Universum hören kann*
- *jemand, der zugleich größer und kleiner ist als du*
- *es stellt sich heraus, dass gestern und morgen derselbe Tag ist*
- *eine Maus, die einen Elefanten verschlucken kann*
- *ein Fluss, der bergauf fließt*

Kritik

Englhart (vgl. 1997, S. 65f) zählt Lipmans P4C-Programm zwar zu den erfolgreichsten Erscheinungen, doch kritisiert er als zentralstes Problem den Mangel an theoretischen Grundlagen. Die Qualität der Kurse rückt er aber mit den Worten van der Leeuws in ein gutes Licht: „Wenn eines auffällt an Lipmans Kursen, dann sicher, dass die Kurse teilweise viel besser sind als die Theorie, die dahinter steckt“ (Leeuw 1984, S. 17 zit. nach Englhart 1997, S. 66). Die Übungen, die in den Begleitbüchern vorgestellt werden, unterzieht Englhart der didaktischen Analyse nach Klafki, bei der drei Bewertungskriterien herangezogen werden: Gegenwartsbedeutung, exemplarische Bedeutung und Zukunftsbedeutung. Anhand einer beispielhaft herausgegriffenen Übung demonstriert er didaktische Schwierigkeiten. Dass alle Aspekte des P4C-Programms in der Pädagogik, der Philosophie oder der Psychologie schon auf theoretisch höherem Niveau diskutiert wurden und Lipman eine Einordnung seines Programms nicht vorgenommen hat, führt Englhart als weitere Schwäche an. Den Vorwurf einer nicht korrekt wissenschaftlich fundierten empirischen Untersuchung muss sich Lipman ebenfalls gefallen lassen, da er in seiner Veröffentlichung (Lipman, Sharp & Oscanyan 1980) auf die Quellenangabe verzichtet hat und dadurch ein Nachvollziehen unmöglich macht. Die Überbewertung der Logik bezieht Englhart vor allem auf Lipmans Werk, ‚Harry Stottelmeiers Entdeckung‘ (vgl. Englhart 1997, S. 67f).

Zugute halten muss man Lipman, dass er die Philosophie für Kinder zu neuem Leben erweckt hat und zu einem sehr großen Ausmaß an der Verbreitung beteiligt war. Für viele Pädagogen und Kinderphilosophen waren und sind Lipmans Lehrbücher wahre Fundgruben und eine Grundlage für kreative Weiterentwicklungen von kinderphilosophischen Diskussionsrunden. Für Freese haben sich Lipmans Texte auch für einen Einstieg in das Philosophieren für Kinder als brauchbar erwiesen, besonders zur Vermittlung formaler Denkfertigkeiten (vgl. Freese 2002, S. 115), doch warnt er vor der Gefahr der Verschulung des Unterrichts, wenn ausschließlich an diesen vorstrukturierten Arbeitsmaterialien festgehalten wird.

Daurer (vgl. 1999, S. 46) baut auf Lipmans Lehrwerken auf, doch kritisiert sie, dass durch ihn dem Kinderphilosophieren eine belehrende Funktion inhaltlicher Art zukommt. Sie entwickelt die ‚Werkzeugkiste für schlaue Denker‘ und will damit die Mobilität des Denkens und das selbstständige Finden von Antworten fördern. Durch das Begründen von Meinungen werden geltende Ansichten und vorherrschende Meinungen hinterfragt.

Um auf die an den Beginn dieses Kapitels gestellte Frage, ob eine Philosophie für Kinder Denkfertigkeiten vermitteln kann, eine Antwort zu geben, soll Camhy (1994, S. 102) zitiert werden, die 1990 ihr Forschungsvorhaben zur Förderung der Denk- und Persönlichkeitsentwicklung von Volks-, Haupt- und AHS-Schülerinnen / Schülern veröffentlicht hat. Für die Schulversuche mussten die am ‚Institute for the Advancement of Philosophy for Children‘ entwickelten Unterrichtsmaterialien übersetzt, bearbeitet und auf die schulische Situation in Österreich abgestimmt werden. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte auf einer Denkebene und einer Persönlichkeitsebene. Da sich der Anspruch der wissenschaftlichen Analyse auf der Persönlichkeitsebene als zu hoch gesteckt herausstellte, sollen hier die Ergebnisse der Tests auf der Denkebene festgehalten werden. Im New Jersey Denk-Test, der die Fertigkeiten im logischen und folgerichtigen Denken feststellt, lassen sich die Ergebnisse als positiver Effekt des ‚Philosophierens mit Kindern‘ interpretieren (vgl. Camhy 1994, S. 95). Die im Torrance-Test des kreativen Denkens gemessenen Kreativitätsfaktoren brachten unterschiedliche Ergebnisse zu Tage. Die Faktoren ‚Originalität‘ und ‚Flexibilität‘ wurden stärker gefördert als der Faktor ‚Flüssigkeit‘ (vgl. Camhy 1994, S. 102). Somit liefert Camhy ein empirisches Ergebnis, dass Philosophieren mit Kindern die Denkentwicklung von Kindern fördert.

2.1.2 Haltungstheoretische Ansätze = Gesprächsorientierte Ansätze

In diesem Ansatz erhält die Stellung von Kindern im philosophischen Gespräch besonderes Gewicht. Der Gesprächsleiter nimmt den Kindern gegenüber eine bestimmte Haltung ein, der Schwerpunkt liegt hier auf der Bezeichnung ‚Philosophie von Kindern‘.

Vertreter: Gareth Matthews, Hans-Ludwig Freese, Helmut Schreier

Im Werk von **Gareth Matthews** lassen sich laut Enghart (vgl. 1997, S. 112) auch Anknüpfungspunkte an ‚Vermittlungstheorien‘ finden, doch ist Matthews nach Ebers und Melchers (vgl. 2006, S. 73) wegen seiner Haltung Kindern gegenüber dem Haltungstheoretischen Ansatz zuzurechnen. Im Vordergrund von Matthews Überlegungen steht der Rollenwechsel zwischen Lehrerin / Lehrer, Erwachsenenem und Kind. Diese Gedanken präzisiert Enghart (vgl. 1997, S. 112f) mit zwei Postulaten: Kinder werden als gleich-

wertige Gesprächspartner akzeptiert. Für Erwachsene ist es gewinnbringend, zusammen mit Kindern zu philosophieren.

Für Matthews ist es wichtiger, sich über Ziele und Grundhaltungen Klarheit zu verschaffen als über methodische Fragen. Unvollständige Geschichten, Texte und Kinderbücher sind für ihn die wichtigen Mittel zum Einstieg in das Philosophieren. Diese Geschichten sollen von den Kindern vervollständigt werden. Als Ziel lässt sich auch das Verteidigen ihrer Antworten gegen Einwände festhalten.

In seinen Werken kritisiert Matthews immer wieder die Forschungsergebnisse des Entwicklungspsychologen Piagets, wenn er argumentiert: Wir dürfen nicht erlauben, „dass Piagets Experimente – so faszinierend sie auch sein mögen – unsere Erziehungsziele bestimmen oder die Denkfähigkeiten definieren, die wir für unsere Kinder erstreben“ (Matthews 1991b, S. 8 zit. nach Enghart 1997, S. 114).

Piaget (1896 – 1980) stellte durch systematische Beobachtungen vier Stufen des kindlichen Denkens fest. In der sensomotorischen Phase (bis zu zwei Jahren) entwickelt sich laut seinen Experimenten ein ‚vorbegriffliches Denken‘, das sich rein auf der Wahrnehmungs- und Handlungsebene vollzieht. In die präoperative Phase (zwei bis sieben Jahre) fällt der Spracherwerb. Ab dem 4. Lebensjahr datiert Piaget die ersten Grundlagen des begrifflichen und logischen Denkens, das jedoch noch stark an konkrete Anschauung gebunden bleibt. Diese Gebundenheit bleibt in der Phase der konkreten Operation (7 bis 11 Jahre) noch bestehen, doch schafft das Kind einen gedanklichen Nachvollzug des Gesehenen und Geschehenen. Erst in der Phase der formalen Operation (ab 11 / 12 Jahren) spricht Piaget den Kindern die Fähigkeit zum Abstrahieren zu. Erst am Beginn der Adoleszenz sind Kinder nach Piaget in der Lage, Hypothesen zu entwickeln und diese durch überlegtes Experimentieren zu überprüfen (vgl. Ebers & Melchers 2006, S. 24ff).

Diese Experimente versucht Matthews durch Gesprächsprotokolle (Matthews 1989) zu entkräften. Er bringt seine Begeisterung und seine Liebe zum Philosophieren mit Kindern zum Ausdruck:

„Wer nie Philosophie, richtige Philosophie, mit einem Kind oder einer Gruppe von Kindern getrieben hat, hat eine der schönsten Gaben, die das Leben zu bieten hat, verpasst (Gareth B. Matthews)“.

Praktische Umsetzung:

Einstieg mit einer unfertigen Geschichte (Matthews 1989):

„Tante Gerties Blumen sind wieder glücklich“, berichtete Fred.

„Blumen können nicht glücklich sein“, sagte Alice in der Ecke finster, über eine Schale Cornflakes gebeugt. „Tante Gertie spricht gern über Blumen, als ob sie Menschen wären. Aber in Wirklichkeit haben sie gar keine Gefühle. Sie können nicht durstig, traurig oder glücklich sein.“

Ist das richtig, Mama?“ fragte Fred enttäuscht.

„Du solltest darüber lieber mit deiner Tante Gertie sprechen“, sagte die Mutter, „sie weiß viel mehr über Blumen als wir alle zusammen.“

Durch diese kontroversiellen Annahmen über die Gefühle von Blumen soll eine Diskussion unter Kindern in Gang gesetzt werde. Matthews baut die Meinungen, Argumente und persönlichen Lebenssituationen der Kinder meist in eine Fortsetzungsgeschichte ein und kommt so den Kindern in ihrem Erleben sehr nahe.

Kritik

Englhart (vgl. 1997, S. 119f) komprimiert seine Kritik an Matthews in drei Punkten: seine Metakritik an Piagets Theorie; die Gefahr der philosophischen Überbewertung der kindlichen Äußerungen; den Verzicht auf Lernziele.

In diesem Zusammenhang sei auf die Wichtigkeit der philosophischen und pädagogischen Kompetenz des Gesprächsleiters hingewiesen, damit ein Gespräch seine philosophische Qualität behält. Dem Vorwurf des Verzichts auf konkrete Ziele ist auch etwas Positives abzugewinnen. Obwohl dadurch Argumente für eine Einbettung in den Lehrplan schwer zu formulieren sind, liefert diese grundsätzliche Haltung doch gute Gründe für ein Philosophieren als Unterrichtsprinzip. Mit den Worten von **Schreier** (1997, S. 15) sei hier ein Vorzug dieses Prinzips genannt, wenn Philosophieren „zu einem Instrument oder einem Gär- und Treibmittel entwickelt werden könnte, das in sämtlichen Lernbereichen der Grundschule so wirken würde, dass deren spezifische Arbeit befruchtet, vertieft und bereichert wäre.“

An dieser Stelle sei ein weiteres Plädoyer für ‚*ein Philosophieren als Unterrichtsprinzip*‘ von **Freese** festgehalten. Wenn sich Lipman noch für ein eigenes Schulfach ‚Philosophieunterricht‘ ausspricht, so hält sich Hermann Nohl beide Wege hoffen. Freese spricht seine Überzeugung sehr deutlich aus: „(...) es wäre verhängnisvoll, die schier unbegrenzten Möglichkeiten, die der Unterricht in allen Fächern zur Erschließung philosophischer Ideen bietet, ungenutzt zu lassen“ (Freese 2002, S. 115). Er macht auf die Lücke in den Rahmenlehrplänen aufmerksam, die keine Hinweise auf mögliche philosophische Vertiefungen der Unterrichtsthemen beinhalten. „Die ‚Verwissenschaftlichung des Unterrichts‘ mit seiner Tendenz zur Spezialisierung und Fragmentarisierung des Wissens verfehlt das Bedürfnis von Kindern nach umfassenderen und die Mannigfaltigkeit der Einzelphänomene transzendierenden Sinnstiftungen.“

Fächerübergreifende philosophische Ideen könnten Wissensbereiche innerlich verklammern und überraschende Zusammenhänge stiften“ (Freese 2002, S. 115f). So könnte die Philosophie eine Brücke zwischen allen Schulfächern schlagen.

2.1.3 Aufklärerische Ansätze

Diese Ansätze verbinden die beiden Momente der vorangestellten Ansätze – die Akzeptanz kindlichen Denkens, wie sie bei Matthews zu finden ist, und die Entwicklung der Denkfähigkeiten, die bei Lipman im Mittelpunkt stehen. Um sich in der Welt zurecht zu finden, geht man in der Aufklärung davon aus, dass sich der Mensch seines Verstandes und seiner Vernunft bedient, im Sinne des ‚sich im Denken Orientierens‘. „Die Anerkennung des selbstständigen Denkens und die Aufforderung zum selbstständigen Denken – lässt aufklärerische Ansätze der Kinderphilosophie zu umfassenden Konzeptionen werden“ (Ebers & Melchers 2006, S. 92).

Vertreter: Ekkehard Martens, Barbara Brüning

Ekkehard Martens wird als einer der Wegbereiter der Kinderphilosophie im deutschen Sprachraum bezeichnet. Enghart (1997, S. 146f) wertet Martens kinderphilosophische Theorie als die theoretisch reichhaltigste und schlüssigste. Auch Brünings Theorie fällt ihm schwer zu kritisieren, da sie ihre Ziele klar formuliert und Methoden und Medien vorstellt, die konsequent auf ihren Grundlagen aufbauen.

Da sie in ihren Publikationen einen guten Einblick in praktische Anwendungen gibt, wird sie hier als Vertreterin dieser Ansätze vorgestellt.

Barbara Brüning

Mit der philosophischen Grundstruktur – (Er)klären, Begründen, Infragestellen – will Brüning die philosophische Kompetenz von Kindern erweitern. Für sie beginnt das Philosophieren erst, „wenn (...) Kinder in einem Dialog über einen Gegenstand von allgemeinem menschlicher Bedeutung reflektieren“ (Brüning zit. nach Enghart 1997, S. 150)

Brüning liefert eine sehr klare Beschreibung der Methoden und Medien des Philosophierens. In ihren Ausführungen lassen sich Parallelen zu Vertretern der Kinderphilosophie aus voran beschriebenen Ansätzen finden. Wenn sie die Entwicklung von synthetischen Denkfähigkeiten in Schritte unterteilt, so finden sich analytische Denkprozesse, die Meinungen und Begriffe in kleine Einheiten zerlegen, und kreative Denkprozesse, die diese zerlegten Bausteine zu neuen Denkgebilden zusammenfügen. Damit baut sie auf Lipmans Meinung auf (vgl. Lipman 1991, S. 198, zit. nach Brüning 2000, S. 133). Brüning fügt als dritte Kategorie das selbstkorrigierende Denken hinzu, mit dem die Resultate und Methoden des Nachdenkens überprüft werden.

Praktische Umsetzung:

Mit welchen Methoden lassen sich laut Brüning die analytischen und synthetischen Denkfähigkeiten entwickeln (vgl. Brüning 2000 S. 137, 2001 S. 19)?

1. Begriffliches Arbeiten

Das Herausfinden der unterschiedlichen Bedeutungen, der verwandten bzw. entgegengesetzten Begriffe findet bei Daurers (1999, S. 186f) „Werkzeugkiste für schlaue Denker“ ebenfalls ihren Einsatz (W - Was meinst du damit?).

Didaktische Anregungen zur Begriffsanalyse könnten folgendermaßen aussehen:

- *Was verstehst du unter dem Wort ... Freundschaft?*
- *Kennst du ein anderes Wort für ... Freundschaft?*
- *Kannst du ein Beispiel dafür nennen, wie du das Wort ... Freundschaft verwendest?*
- *Kennst du ein verwandtes Wort?*
- *Kennst du ein Wort, welches das Gegenteil ausdrückt?*
- *Erinnerst du dich an eine Geschichte, in der dieses Wort verwendet wird?*

2. Argumentieren

Es wird angestrebt, dass Meinungen durch Argumente gerechtfertigt werden. Dieses Begründen der Ansichten findet sich in Daurers „Werkzeugkiste“ als G – Grund (Daurer 1999, S. 186f)

Didaktische Anregungen zur Begründung von Meinungen:

- *Warum meinst du, dass ...*
- *Kannst du begründen, warum ...*
- *Welcher der genannten Gründe überzeugt dich am meisten?*
- *Wie kommst du darauf zu behaupten, dass ...*

3. Reflexive Unterrichtsgespräche

Entweder lässt die ‚Forschungsgemeinde‘ mehrere begründete Lösungen nebeneinander bestehen oder einigt sich auf eine Lösung. Ziel ist die Ausbildung der Fähigkeit zur Kritik.

Hier kommen den Lehrerinnen / Lehrern besondere Aufgaben zu, damit die Form des Sokratischen Gespräches gelingen kann: Lenkung, gezieltes Nachfragen, Zusammenfassen, Rückführung zum ursprünglichen Problem, Koordination der verschiedenen Denkstile.

- *Präzisierung von Gedanken – Folgt aus dem, was du sagst, dass ...*
- *Begründungen einfordern – Warum behauptest du, dass ...*

- *Unterscheidungen herausfinden – Ist ein Frosch dasselbe wie eine Kröte? Warum? Warum nicht?*

4. Gedankenexperimente

„Informationen und Gedanken oder auch Begriffe und Gründe lassen sich (..) auf originelle, d.h. ungewöhnliche und neuartige Weise miteinander verbinden, so dass ein neuer Gedankengang entsteht, der einmalig und innovativ ist“ (Brüning 2001, S. 33).

Freese (vgl. 1994, S. 124) sieht in der Verwendung des Gedankenexperiments im Unterricht die Erfüllung des didaktischen Postulats der Einheit von Erkenntnismethode und Unterrichtsmethode. Er wertet sie als motivierende, Phantasie und Vorstellungskraft beflügelnde Möglichkeit, hypothetisches Denken zu entwickeln und Problemlösungsstrategien zu vermitteln. Für ihn ist das Gedankenexperiment eine Methode, das Philosophieren fruchtbar im Unterricht einzusetzen und systematisch zu experimentieren. Zum besseren Verständnis sei hier ein Beispiel von Freese (1994, S. 125) angeführt:

- *„Nehmen wir an, unsere Sinne seien sehr viel feiner und schärfer als sie wirklich sind; wenn unsere Augen wie Mikroskope oder unsere Ohren wie übersensible Mikrofone arbeiteten.“*

Kritik

Brüning beschäftigt sich sehr fundiert mit der Kinderphilosophie und baut auf dieser Grundlage ihre theoretischen und praktischen Arbeiten auf. Sie arbeitet schon viele Jahre mit Kindern und bringt ihren Erfahrungsschatz in ihre Schriften ein.

2.2 Methoden und Werkzeuge des Philosophierens mit Kindern

Nach dem Überblick über die Ansätze des Philosophierens mit Kindern, die durch einige praktische Beispiele einen Einblick in die Methodenvielfalt gegeben haben, folgt eine übersichtliche Darstellung der Gestaltungs- Umsetzungs- und Anwendungsmöglichkeiten der Kinderphilosophie.

Für die Grundschul Kinder eignen sich besonders handlungsorientierte Methoden (Einsatz von Bilderbüchern, Gegenstände, szenisches Darstellen...) da sie nicht allein an Sprache gebunden sind. Die Reflexion geschieht emotional-bildhaft, sinnlich-körperlich und symbolisch. Diese Formen des Philosophierens werden den *präsentativen* zugerechnet und kommen dem anschaulichen, assoziativen und methaphernförmigen Denken von Kindern dieses Alters besonders entgegen. *Diskursive Formen* wie Begriffsarbeiten und Übungen zur Förderung der Frage und Gesprächskompetenz fördern das Denken im kognitiven, verbal-begrifflich und logischen Bereich (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 111).

Die Kunst des Lehrers besteht darin, diese Methoden und Werkzeuge wie ein Instrumentarium zur Verfügung zu haben. Im Unterrichtsalltag braucht es eine Offenheit und Sensibilität, ein Wahrnehmen der Interessen der Kinder, ein Wecken der Neugier und ein Impulssetzen für ein Staunen. Der Wechsel von aktiven Auslösern, die vom Lehrer kommen und Zulassen von Fragen von Kindern lässt sich als erster Schritt zu einer philosophischen Akzentuierung des Unterrichts in knappen Worten zusammenfassen. Laut Zoller (Zoller o. J.) ist die Hauptmethode der Kinderphilosophie die Sokratische Hebammenkunst, die durch geschicktes Fragen Geburtshilfe leistet für die ‚Weisheit‘ (der Kinder).

Die Vorstellung der Methoden ist wie folgt aufgebaut:

- Wie wird gearbeitet? Gestaltungs- Umsetzungs- und Anwendungsmöglichkeiten
- Welche Chance steckt in dieser Methode?

Bilderbücher

Geeignet sind Bilderbücher, die Offenheit besitzen und Anlass zu verschiedenen, kontroversen Deutungen bieten, bzw. die duale Konzepte enthalten, z.B. Gut und Böse (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 11f).

Wie wird gearbeitet?

- Vorlesen oder gemeinsames Lesen des Buches oder in Form eines Bilderbuchkinos an die Wand projizieren.
- Die Kinder formulieren Fragen zur Geschichte (die Lehrerin / der Lehrer hat sich auch Hilfsfragen überlegt, die nur dann eingebracht werden, wenn das Gespräch ins Stocken gerät).
- Gemeinsames Abstimmen, welche Frage für das anschließende Gespräch ausgewählt wird.

Es kann den Kindern auch schon während der Bildbetrachtung die Möglichkeit gegeben werden, durch die Bilder zu ‚spazieren‘, Details zu entdecken, in die Rollen der Protagonisten zu schlüpfen und für sie zu sprechen. Daran können sich Gedankenexperimente anschließen, szenische Darstellungen, zeichnerische Umsetzungen ...

Welche Chance steckt in dieser Methode?

Vom Thema abhängig können Klischees aufgebrochen werden und neue spekulative Horizonte eröffnet werden. Kinder entwickeln Empathie, lernen, ihre eigenen Gefühle

wahrzunehmen und auszudrücken. Die soziale, emotionale Begabung wird gestärkt. Durch das gemeinsame Gespräch kommt es zur Haltungs- und zur Handlungsüberprüfung und gleichzeitig bietet dieser philosophische Austausch eine Orientierungshilfe.

Eine Vielzahl von Bilderbüchern sind im Anhang thematisch geordnet angeschlossen.

Geschichten, Dilemmageschichten

Dazu zählen Geschichten mit einer offenen Thematik, in denen Kinder mit ihren Fragen Schwerpunkte setzen können. Sie sind aufgebaut auf Polarisierungen und Widersprüchen. Sie stammen aus literarischen Vorlagen oder werden selber geschrieben (wie Matthews). Es eignen sich auch Zeitungsmeldungen (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 115f).

Wie wird gearbeitet?

- Vorlesen oder gemeinsames Lesen des Textes.
- Das Dilemma bzw. das Problem wird gemeinsam erkannt und formuliert.
- Sammeln von Erinnerungen und / oder Beispielen zum Problem.
- Widersprüchlichkeiten und unterschiedliche Positionen im gemeinsamen Gespräch herausarbeiten, z.B.: Ist es richtig, dass ...
- Festhalten der endgültigen Formulierung des Problems sowie der verschiedenen Lösungsmöglichkeiten.

Um die verschiedenen Positionen entfalten und begründen zu können, bieten sich für das Philosophieren auf der Basis von Dilemmageschichten Rollenspiele in Form von ‚Gerichtsverhandlungen‘ an.

Beispiel: Ein Mädchen beobachtet, wie ihre Freundin in einem Geschäft etwas stiehlt. Als sie von der Geschäftsführung zur Rechenschaft gezogen wird, steht sie vor der Entscheidung, ihre Freundin zu verraten oder selber wegen Mithilfe bei einer kriminellen Handlung verklagt zu werden.

Bei Cam (1997, 1996a) finden sich eine Unzahl von Geschichten zum Weiterdenken und Weiterfragen.

Welche Chance steckt in dieser Methode?

Sie eröffnen eine Vielfalt von Denkbewegungen und Deutungsmöglichkeiten und bieten die Möglichkeit, Vorstellungen und Auffassungen bewusst zu machen. Den Kindern wird geholfen, Kriterien für die Beurteilung und Gewichtung konkurrierender Wertvorstellungen

zu entwickeln und tragfähige kognitive, emotionale und soziale Orientierung und Kompetenzen auszubilden.

Sprichwörter und Redewendungen

Sprichwörter und Redewendungen werden oft als goldene Lebensregeln oder Weisheiten verstanden und zur Vermittlung sozialer Erfahrungen und moralischer Vorstellungen herangezogen (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 119f).

Wie wird gearbeitet?

- Sammeln von Sprichwörtern zu einem Gesprächsgegenstand.
- Analysieren und Vergleichen des Aussagegehaltes verschiedener Sprichwörter.
- Erörtern kontroverser Sichtweisen und Positionen

Welche Chance steckt in dieser Methode?

Sprichwörter eignen sich gut, Kinder anzuregen, die darin enthaltenen Aussagen zu überprüfen, scheinbar Selbstverständliches in Frage zu stellen, Widersprüchliches aufzudecken und ‚Wahrheiten‘ zu hinterfragen, bevor sie übernommen werden.

Beispiel: ‚Jeder ist seines Glückes Schmied‘ und ‚Glück und Glas, wie leicht bricht das‘.

Brüning (vgl. 2001, S. 26f) erarbeitet in ihrem Buch ‚Gemeinsam nachdenken‘ viele Verknüpfungsmöglichkeiten unterschiedlicher Methoden. So baut sie um das Thema ‚Lügen haben kurze Beine‘ Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit Literatur (der Lügenbaron Münchhausen), Rollenspielen und Gespräche über Moral und Glauben auf.

Dinge als Gesprächsanlass

Konkrete Gegenstände haben auf Grundschul Kinder einen besonderen Anregungscharakter. Sie bieten eine gute Basis zur Untersuchung von Begriffen (z.B. Zeit) und zum ‚Wesen‘ einer Sache vorzustoßen (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 120f).

Wie wird gearbeitet?

- Eine Sammlung von Objekten wird zusammengestellt oder vorgegeben.
- Kinder wählen eines aus und stellen es der Reihe nach vor bzw. ordnen die Objekte nach selbst gefundenen Kriterien.
- Vergleichen der Ordnungsprinzipien und –kategorien und Begründen der Entscheidungen.

Welche Chance steckt in dieser Methode?

Im Begründen ihrer Auswahlkriterien entwickeln die Kinder ihre Gesprächskompetenz. Außerdem wird durch Klassifizierungsübungen der Aufbau von metakognitivem Wissen unterstützt und Kinder lernen Zusammenhänge zu erkennen und logisch zu argumentieren.

Beispiel: Kinder werden in die Natur geschickt mit dem Auftrag, etwas Hartes, etwas Kleines, etwas Überflüssiges, etwas Nützliches, etwas Weiches zu suchen. Jeder gestaltet mit vorgeprägten Wortkärtchen einen Schauplatz und begründet dann in der Gruppe seine Auswahlkriterien. Ein gemeinsames Gespräch über Eigenschaften entwickelt sich.

Zoller (vgl. 1999, S. 15ff) zeigt in ihrem Buch ‚Philosophische Reise‘ sehr umfangreich auf, wie mit Steinen in einer philosophischen Forschergemeinschaft gearbeitet werden kann. Sie verwendet Gedichte, Bilderbücher, Wortspielereien um eine Vielzahl von philosophischen ‚Techniken‘ zur Anwendung zu bringen.

Gedankenexperimente

In Gedankenexperimenten wird mit willkürlich veränderten Wirklichkeiten experimentiert. Es sind Ausflüge der Phantasie und des Verstandes in mögliche Welten (Was wäre, wenn ...). „Der Möglichkeitssinn, der für den Wirklichkeitssinn unentbehrlich ist, wird entfaltet (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 123f)“. Die Enge der Realität wird gesprengt, das Denken wird offener und beweglicher gemacht.

Wie wird gearbeitet?

- Präsentieren und Erklären des Gedankenexperiments
- Durchführen des Experiments
- Auswerten

Welche Chance steckt in dieser Methode?

Gedankenexperimente fördern auf spielerische Weise die kreative Entfaltung von Denkfähigkeiten. Der Spielcharakter wirkt motivierend und beflügelt Phantasie und Vorstellungskraft. Die Fähigkeit zum hypothetischen Denken und Problemlösen wird entwickelt, die Fähigkeit zum konsequenten Denken und kritischem Urteilen wird geschult (vgl. Freese 1994, S. 124).

Gedankenexperimente sind in allen Lernbereichen und Fächern der Grundschule gut einsetzbar und tragen zur Enttrivialisierung des Unterrichts bei. Eine veränderte

Sichtweise der Realität eignet sich als Ausgangspunkt dazu, Regeln und Prinzipien ethischen Handelns bzw. allgemein Regeln für das Gemeinschaftsleben gemeinsam zu entwickeln und zu begründen (z.B. Wie wäre das Leben in der Schule, wenn es keine Regeln gäbe?). Michalik betont, wie wichtig es ist, diese Gedankenexperimente wirklich durchzuführen und durchzuspielen, in Partnerarbeit oder auch in kleineren Gruppen. Es könnten auch Rollenspiele entwickelt oder Zeichnungen angefertigt werden (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 123f).

Beispiel: Welche Folgen für unsere Wahrnehmung und unser Denken hätte es, wenn wir über kein bzw. wenn wir über ein weitaus besseres Gedächtnis verfügten, d.h. wenn wir nichts von dem, was wir wahrnehmen, denken, fühlen usw. vergessen könnten (vgl. Freese 1994, S. 126)?

Knobelaufgaben, Rätsel, Paradoxa

Knobelaufgaben und Rätsel verwickeln das Denken in nicht lösbare Widersprüche und sind eine reizvolle Art, sich mit der eigenen Verstandestätigkeit und Vorstellungskraft zu beschäftigen.

Paradoxa zeichnen sich durch eine Kombination von Selbstbezogenheit, Widersprüchlichkeit und Zirkelhaftigkeit aus (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 127f).

Wie wird gearbeitet?

- Vorstellen der Rätsel oder die Kinder gehen selbstständig an die Aufgabe
- Lösungen finden lassen
- bei paradoxen Sätzen versuchen, den Anforderungen nachzukommen.

Welche Chance steckt in dieser Methode?

Rätsel regen zum kreativen und logischen Denken an und fördern die Mobilität des Denkens. Durch das gemeinsame Suchen nach Lösungsmöglichkeiten entsteht in den Forschungsgemeinschaften ein reger Austausch, der dem Gemeinschaftsgefühl zugute kommt. Paradoxe Sätze sensibilisieren für die Sprache.

Beispiel für eine Knobelaufgabe: Dieser Satz ist falsch. Stimmt das?

Beispiel für Paradoxe Sätze und Aussagen: Bitte dieses Hinweisschild nicht beachten!

Szenisches Interpretieren und Rollenspiele

„Szenisches Interpretieren“ ist ein Sammelbegriff für mehrere Formen handlungsorientierter, präsentativer Ausdrucksweisen des Denkens (z.B. situationsbezogene Rollenbefragung, Texttheater, Standbilder).

∅ Situationsbezogene Rollenbefragung:

Darunter ist eine besondere Form der Bearbeitung und Aneignung von Texten gemeint. Die Kinder können im Schutz der Rolle ihre Gefühle, Vorstellungen und Interpretationen zum Ausdruck bringen. Die Rollenbefragung fördert die Selbstreflexion sowie auch den Perspektivenwechsel.

Wie wird gearbeitet?

- Rollenverteilung und Vorbereitung des Spieles
- Vorlesen der Geschichte mit Stopps
- Situationsbezogene Rollenbefragung.

∅ Texttheater

Kürzere Texte, Geschichten oder Gedichte werden verteilt auf unterschiedliche Arten gesprochen und vorgetragen: z.B. schnell, langsam, aggressiv, rhythmisch, monoton, einzeln, gemeinsam...

Wie wird gearbeitet?

- Verteilung der Sätze und Vortrag des Textes
- Inszenierung eines ‚Stimmenorchesters‘
- Weiterarbeit mit dem Text

∅ Standbild

Durch das Einnehmen und Formen von Körperhaltungen versuchen die Kinder ihre Gedanken und Vorstellungen auszudrücken und auszuloten. Dabei kommt es hauptsächlich auf die Deutung der Standbilder an.

Wie wird gearbeitet?

- Handlungsabläufe unterbrechen und ‚einfrieren‘
- Haltungen einnehmen und zeigen
- Situationsbezogene Standbilder bauen
- Statuen bauen

Ø **Rollenspiele**

Bei nonverbalen (Tanz, Körpersprache, Gestik, Mimik) sowie bei verbalen Rollenspielen wird die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie gefördert. Bei zweiteren wird das freie Sprechen und Argumentieren geübt. Gerade für problematische und herausfordernde Situationen eignet sich diese Form, um Einfühlungsvermögen und Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen und Erkenntnisse in Verhaltensdispositionen umzusetzen.

Methodische Vorschläge:

1. Vorstellungen und Gedanken werden nonverbal präsentiert
2. Zu einer problemhaltigen Situation werden verschiedene Muster der Problemlösung im Rollenspiel durchgespielt
3. Philosophische Begriffe werden im Rollenspiel inszeniert
4. Aspekte eines Themas werden dargestellt
5. Zu Beginn der Arbeit an einem Thema denken sich die Kinder in kleinen Gruppen kurze Szenen aus. (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 129ff)

Welche Chance steckt in dieser Methode?

Kindern, deren sprachliche Ausdrucksmöglichkeit noch wenig entwickelt ist, bietet diese Ausdrucksweise von Gedanken die Chance, Denkbewegungen, die auch Gefühle und emotionale Komponenten umfassen, spielerisch und körperlich zu äußern. Dies verbindet diskursive und präsentative Formen des Denkens so miteinander, dass sie sich wechselseitig fördern und bereichern. Dem schließt sich auch die Möglichkeit an, Vorstellungen und Gedanken zu symbolisieren und zu reflektieren (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 129).

Bilder und Zeichnungen

Selbstangefertigte Bilder und Zeichnungen sind für Kinder eine Hilfe, um eigene Gedanken und Vorstellungen zu entwickeln und auszudrücken. Sie können Übersetzung von sprachlich noch nicht Fassbarem sein oder dienen zum Assoziieren und Weiterdenken.

Beispiele: Kopfsilhouetten, entstanden durch Schattenprojektionen an die Wand, können zur Förderung der Phantasie dienen: Träume oder Wünsche können hineingezeichnet werden (vgl. Zoller 1994, S. 12f). Auch Fragen, die Kinder ‚im Kopf haben‘ können durch Kopfumrissdarstellungen optisch dargestellt werden.

Vorgegebene Begriffe, Gemütszustände (wie z.B. wild, wütend) können zeichnerisch umgesetzt werden.

Kunstabbildungen eignen sich ebenso zum Philosophieren, da sie im Besonderen Staunen und Nachdenken auslösen. Sie können auch Medium zum szenischen Interpretieren sein (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 129f).

Wie wird gearbeitet?

Kunstwerke können Ausgangspunkt für Verknüpfungen im Deutschunterricht sein (z.B. Inspiration für ein Gedicht) oder eine Weiterarbeit im Kunstunterricht anregen.

Welche Chance steckt in dieser Methode?

Die Kreativität wird angeregt. Die Sprachkompetenz wird gefördert, wenn versucht wird, Empfindungen wahrzunehmen und verbal zu formulieren.

Übungen zur Förderung der Frage- und Gesprächskompetenz

Durch ein Angebot an Inhalten im Unterricht, die zum Staunen einladen, werden die Kinder ermutigt, Fragen zu stellen. Das Deutlichmachen, dass Fragenstellen wichtig, richtig und jederzeit erwünscht ist, liegt im Aufgabenbereich der Lehrerin / des Lehrers. Zum Aufbau von Gesprächskompetenz gehört das Zuhören genauso wie die Fähigkeit, die eigenen Gedanken zu einem Thema auszudrücken und für andere verständlich zu machen (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 145f).

In der folgenden Sammlung handelt es sich um spielerische Möglichkeiten, die Frage- und Gesprächskompetenz bei Kindern zu steigern.

Wie wird gearbeitet?

Fragen stellen und zweifeln, z.B. Zweifellawine: Ein Kind überlegt sich eine Aussage, die es für absolut sicher hält. Die anderen Kinder versuchen, die Aussagen durch zweifelhafte Fragen und gute Begründungen zu erschüttern. Das Kind, das die Aussage formuliert hat, versucht, seine Aussagen gegen die Zweifellawine durch gute Begründungen aufrechtzuerhalten.

Ins Gespräch kommen, z.B. Blitzlicht: Zu einem Begriff äußern sich die Kinder spontan. Die verschiedenen Aspekte können für die Weiterführung des Gespräches genutzt werden.

Argumentieren üben, z.B. Argumentationskette: Zu einer Aussage wird so lange ein guter Grund angegeben, bis kein neuer Grund mehr gefunden wird. Danach wird eine neue These aufgestellt.

Zuhören üben, z.B.: Zwei Kinder erzählen sich gegenseitig eine Geschichte und wechseln sich im Reden ab.

Gesprächsreflexion üben, z.B. über die inhaltliche Qualität eines Gespräches (Haben wir unsere Meinungen begründet?) oder über die Qualität der Gesprächsgemeinschaft (Haben wir uns gegenseitig zugehört?)

Welche Chance steckt in dieser Methode?

In der Begabungsförderung, wie auch im Philosophieren mit Kindern wird als wichtiges Ziel die Förderung der Kommunikationsfähigkeit angeführt. Sie umfasst das Zuhören, das Einfühlen, das Ausdrücken, das Argumentieren und Reflektieren. Mit abwechslungsreichen Spielen lässt sich die Lust am Erlernen dieser Kompetenzen spielerisch aufbauen.

3 Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip

3.1 Begriffsklärung und Folgerungen

Prinzipiell werden zwei Formen des Philosophierens mit Kindern unterschieden – Philosophieunterricht als eigenes Fach und Philosophieren mit Kindern integriert im alltäglichen Unterricht, fächerübergreifend, spontan, wenn Fragen auftauchen – Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip.

Lipman (vgl. Enghart 1997, S. 55) spricht sich für einen Philosophieunterricht an der Grundschule - also ein eigenes Fach - aus. So gibt es z.B. auch in einem deutschen Bundesland – in Mecklenburg-Vorpommern – als Alternativfach zum Religionsunterricht das Fach Philosophie (vgl. Fröhlich 1999, S. 45).

Bei Martens (vgl. 1996, S. 35f) findet sich die Aufforderung, Philosophie als durchgängiges Unterrichtsprinzip, aber auch als eigenes Fach zu praktizieren, da philosophische Techniken wie Lese-, Schreib- und Rechentechniken eingeübt werden müssen.

Im Hamburger Rahmenlehrplan 2003 wurde das Philosophieren oder gemeinsame Nachdenken mit Kindern als ein Unterrichtsprinzip an den Grundschulen etabliert, „um alle Fächer und Lernbereiche um eine Dimension der Nachdenklichkeit zu bereichern“ (Schreier & Michalik 2006, S. 62). Beim Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip wird Raum und Zeit für neue Zugänge, für Verknüpfungen zwischen den Gegenständen gegeben. Neben der Wissensvermittlung haben Gespräche über Fragen Platz, die unterschiedliche Sichtweisen und Deutungen offenlassen. Das vorrangige Ziel ist darin zu sehen, eine Nachdenklichkeit als Haltung zu etablieren und die Kinder anzuregen, sich mit ihrer Lebenswelt und den konkreten Inhalten des Unterrichts auseinanderzusetzen (Schreier & Michalik 2006, S. 62). An Alltagserfahrungen der Kinder lässt sich gut anschließen, so kann z.B. aufgegriffen werden, was das Umfeld an Fragen bietet, Konflikte oder Probleme, über deren Lösung schon viele nachgedacht haben. Es können auch Rätsel zum gemeinsamen Grübeln führen. Wenn der Lehrer / die Lehrerin aufmerksam beobachtet, kann er / sie mit Hilfe von Texten, Bildern, Geschichten und Filmen an das Thema anknüpfen (vgl. Schreier 1997, S. 10).

Wenn nun entsprechend dieser Zielsetzung der österreichische Lehrplan durchleuchtet wird, lassen sich vielfältige Fragen zu den unterschiedlichsten Themenbereichen finden, so z.B. aus dem Erfahrungs- und Lernbereich der Gesellschaft, der Natur, des Raumes, der Zeit, der Wirtschaft und der Technik. Aber nicht nur im Sachunterricht lässt sich

dieses Unterrichtsprinzip verwirklichen. Auch im Mathematik- Deutsch- Musik- und Zeichenunterricht fällt das neugierige Hinterfragen und Staunen auf fruchtbaren Boden.

Namhafte Autoren, Theoretiker und Praktiker finden immer wieder Begründungen, warum Philosophieren in den Unterrichtsalltag integriert werden soll. So schreibt Freese (2002, S. 116): „Die Philosophie, die traditionell die vor und hinter allen Einzelwissenschaften angesiedelten Probleme bearbeitet, könnte eine Brücke zwischen den Schulfächern schlagen.“

Da Pädagoginnen / Pädagogen ihre Schülerinnen / Schüler gut kennen, sind sie in der Lage, mit den eingebrachten Themen und kreativen Geschichten auf die Lage und die Situation bzw. auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen / Schüler einzugehen.

„Auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer enthalten genügend Gründe zum Weiterdenken. Ohne wissenschaftstheoretische Grundlagendiskussion kommt heute kein Fach mehr aus“ (Englhart 1997, S. 144). Philosophieren kann und muss deshalb ebenso fächerübergreifend stattfinden. Für die Kinder ist die Wahrnehmung wichtig, dass auch in Unterrichtsfächern, die auf den ersten Blick nur „trockenes Fachwissen“ vermitteln, philosophisch diskutiert werden kann (vgl. Koring 2003, S. 179)

Brüning (vgl. 2001, S. 18) führt in ihrem Buch „Philosophieren in der Grundschule“ an, dass der Lehrplan für diese Altersstufe vielfältige Möglichkeiten zum Philosophieren bietet. In jedem Fach gibt es Fragen, Geschichten oder Situationen, die mit wichtigen Sinnfragen menschlichen Lebens zu tun haben. Im Vordergrund sollte dabei das Nachdenken der Kinder stehen, mit der Möglichkeit, eigene Ideen über den Sinn und Zweck der Welt zu entwickeln.

3.2 Philosophische Grundhaltung

Bei der Reise ins Denken geht es nicht um die Vermittlung philosophischen Wissens in der Grundschule oder um die Einführung eines neuen Faches in den Stundenplänen der Schulen. „Es geht vielmehr um das Zulassen, das Einbeziehen des kindlichen ‚Wissenwollens‘ in die Unterrichtsgestaltung. Als Methode soll das Kind dazu angehalten werden, sich das Weltwissen selbstbestimmt anzueignen – es trainiert das Selbstdenken, aber auch das Einbeziehen der Gedanken des anderen in den eigenen Erkenntnisprozess“ (Ahl 2008, S. 5 Vorwort). Ausgangspunkt soll das „Grundrecht des hochbegabten Kindes (..) auf das Fragenstellen“ (Ahl 2008, S. 5 Vorwort) sein, das dem Wundern und Staunen entspringt. Dem ist noch hinzuzufügen, dass dieses Grundrecht nicht nur dem hochbegabten Kind zuerkannt werden darf, sondern allen Kindern eingeräumt werden muss.

„Es ist eine Herausforderung an die Schule, an unser Bildungssystem, in die Kultur des Lehrens und Lernens Neues zu integrieren“ (Camhy 1994, S. 26). Neues nicht im Sinne von Wissen und Information, sondern von Fähigkeiten, die den Kindern helfen, sich schnell auf neue Situationen einzustellen, Zusammenhänge zu erkennen und aus der Informationsflut Widersprüchliches aufzudecken, vor allem aber auch selbstständiges Denken zu lernen.

Das gemeinsame Nachdenken mit Kindern eröffnet neue Möglichkeiten des Findens von und Anknüpfens an Begabungen von Kindern. Durch die pädagogisch-personale Perspektive finden Begabungen und Neigungen Beachtung, die im normalen Schulalltag wenig Wertschätzung erfahren, bzw. nicht oder kaum zur Geltung kommen. In dieser Arbeit wird von einem dynamischen Begabungsverständnis ausgegangen, das alle Begabungsfelder einbezieht. Auch in den Fähigkeiten wie Skepsis zu entwickeln und zu artikulieren, eine Vielfalt von Perspektiven einzunehmen, abzuwägen und zu bewerten, eigenen Gedanken und Ideen nachzugehen, auch wenn sie nicht dem Standard entsprechen, wird die Manifestation intellektueller Begabungen gesehen. Diese Fähigkeiten werden in den gängigen Varianten von Unterricht nicht sonderlich gestärkt und brauchen Bedingungen für ihre Entwicklung (vgl. Lampert 2009, S. 15, 77).

Ein „Staunen, Fragen und Weiterfragen“ (Brüning 2000, S. 131) als Unterrichtsprinzip, als integraler Bestandteil und Grundlage des Unterrichts eröffnet neue Dimensionen, kann zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Fachwissen führen (Chance der Differenzierung) und trägt zur Entwicklung der Persönlichkeit bei (Camhy 1994). Das Staunen, Fragen, Ergründen, Reflektieren und gemeinsame Nachdenken mit Kindern soll alle Fächer und Lernbereiche um die Dimension der Nachdenklichkeit bereichern. Es geht darum, Raum und Zeit zu gewähren für neue Zugänge zu den Gegenständen. Die Vermittlung von Wissen wird verbunden mit Gesprächen über Fragen, auf die es keine klaren und eindeutigen Antworten gibt. Die Nähe zur philosophischen Tradition wird hier nicht verlangt. Die Fragen reichen von der Reflexion der eigenen Person und des sozialen Miteinanders über historische Phänomene bis hin zum Verhältnis von Mensch und Natur und zu den Grenzen der Technik.

Beim Philosophieren geht es darum, mittels des analytischen und des kreativen Denkens die synthetischen Denkfähigkeiten der Kinder auszubilden. Durch das analytische Denken wird das Problem in kleine Einheiten, Begriffe, Argumente, Informationen zerlegt. Das kreative Denken kombiniert diese einzelnen Bausteine zu neuen Ideen, Argumenten und Meinungen. Das synthetische Denken stellt schließlich die Kombination beider Denkbewegungen dar (z.B. Ausbildung philosophischer Urteilsfähigkeit und die

Entwicklung einer Dialoggemeinschaft – community of inquiry - Lipman) (vgl. Brüning 2000, S. 136).

Laut Brüning (vgl. 1990, S. 21ff) beginnt Philosophieren dann, wenn Kinder in einem Dialog über einen Gegenstand von allgemeiner Bedeutung reflektieren und dabei die philosophischen Grundstrukturen (Er)klären, Begründen und Infragestellen realisieren, die stets interdependent (in gegenseitiger Durchdringung) auftreten.

Ausdrucksmöglichkeiten des kindlich-philosophischen Denkens nach Michalik (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 111) sind Bilder, Symbole und Metaphern. Kinder sprechen, schreiben, malen oder spielen entsprechend dem Dreischritt aus Selberdenken – Miteinanderdenken – Weiterdenken.

Der Einzug der philosophischen Grundhaltung als Unterrichtsprinzip in die Grundschule bringt zuallererst einen Nutzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und in der Folge für die Gesellschaft, wenn Menschen die Schule verlassen, die eine bewusste Teilhabe an der Natur und der Kultur anstreben mit dem Ziel eines positiven Verhältnisses zu sich selbst, zu den Mitmenschen, zur Welt und zu den Werten.

Was in dieser Arbeit als philosophische Grundhaltung als Unterrichtsprinzip bezeichnet wird, ähnelt den Zielen, die Schröder (vgl. 2002, S. 57) dem spezifisch menschlichen Lernen zuordnet. Er versteht ein bildendes Lernen im Sinne von:

- die Schülerin / den Schüler in ihrem / seinem Personsein erfassen (Personalität)
- alle Bereiche ihrer / seiner individuellen Entfaltung erreichen (Ganzheitlichkeit)
- zur Welt- und Wertorientierung verhelfen (Persönlichkeitsentwicklung)
- zur Gesinnungsbildung beitragen (Bildung)
- zur Förderung des Denkens und anderer Fähigkeiten führen (Fähigkeitsentfaltung)
- sich motivierend und steuernd auf Handlungen auswirken (Handlungsorientierung)

Diese Gegenüberstellung der Ziele von Philosophieren mit Kindern und Begabungsförderung wird in Abschnitt 4.5. vorgenommen. Es soll hier schon auf die Überlappung mit den Zielen des bildenden Lernens hingewiesen werden. Bildung hat im umfassenden Sinn immer mit der gesamten Person und ihrer Entfaltung zu tun.

Die Basis jeder pädagogischen Maßnahme – ob Lernen, Begabungsförderung oder Philosophieren mit Kindern – ist die Achtung der Grundbedürfnisse des Kindes und die Förderung der Person. Oswald und Weilguny (o.J., S. 12) schließen darin die Förderung des Selbstkonzepts und der Selbstwertschätzung sowie die Förderung der Sinnorientierung mit ein. Philosophieren mit Kindern kann als Faden zum Knüpfen eines

Netztes gesehen werden, das diese Werte mit der Person im Zentrum für die Person selbst und für die Umwelt entwickeln hilft.

Um bei der Persönlichkeitsentwicklung zu bleiben, sei aus Daurers Standardwerk ‚Staunen, Zweifeln, Betroffensein‘ zitiert. Sie hat versucht, die persönlichkeitsfördernden Aspekte, die durch Kinderphilosophieren positiv beeinflusst werden, in Gruppen zusammenzufassen (1999, S. 52):

Persönlichkeitsfördernde Fähigkeiten

- Selbstachtung der Kinder und Jugendlichen
- Bildung von eigenen, begründbaren Meinungen
- selbstkritische Einstellung
- ‚Nein‘ zu sagen (die eigene Meinung auch gegenüber anderen zu vertreten)

Soziale Fähigkeiten

- Diskussionsbereitschaft
- Toleranz gegenüber Mitmenschen
- linguistische und kommunikative Fähigkeiten
- Fähigkeiten, Konflikte und Kritik als mögliche Bereicherung zu erkennen
- demokratisches Verständnis
- Offenheit gegenüber gewöhnlichen Ideen und Lösungen
- Erleben des „Wir-Gefühles“

Logische Fähigkeiten

- argumentative Fähigkeiten
- kritisches, logisches Denken
- Förderung des Urteilsvermögens

3.3 Anforderungen an Wissen

Einige Male ist in diesem Kapitel der Wissensbegriff zur Sprache gekommen. Von welchem Wissen ist hier die Rede, bzw. wie lässt sich die Verbindung mit der Kinderphilosophie knüpfen? Für Fromm (vgl. 1983, S. 47f) bedeutet Wissen, durch die Oberfläche zu den Wurzeln und damit zu den Ursachen vorzudringen, und kritisch und tätig nach immer größerer Annäherung an die Wahrheit zu streben. Er unterscheidet zwischen den Existenzweisen des Habens (‚ich habe Wissen‘) und des Seins (‚ich weiß‘) auf dem Gebiet des Wissens. Diese Unterscheidung führt uns zum Kern des Philosophierens mit Kindern. In der Existenzweise des Seins ist das Wissen Teil des produktiven Denkprozesses mit dem höchsten Ziel, *tieferes Wissen* zu erwerben. In der Existenzweise des Habens geht es um *mehr Wissen*.

Unser Bildungssystem ist bestrebt, möglichst viele Informationen anzubieten und abzuprüfen, damit Schülerinnen / Schüler viel Wissen besitzen. Die Kinderphilosophie orientiert sich an der Existenzweise des Seins und will Kinder unter anderem in die Tiefe der Wissensauseinandersetzung führen. Die Eröffnung dieser neuen Perspektive bringt noch eine Chance mit sich. Durch Angebote und Versuche der Kinder, sich denkerisch zu orientieren, durch tieferes Eindringen in Wissensbereiche und Reflexion darüber kann Underachievement vermieden werden. Diese Behauptung lässt sich mit den Worten von Lampert (vgl. 2009, S. 15) unterstützen, die ebenfalls als Strategie zur Vermeidung von Underachievement für eine philosophische Akzentuierung des Unterrichts plädiert. „Underachievement bedeutet, dass bestimmte Möglichkeiten bzw. Potentiale des Kindes nicht oder nur in geringem Maße realisiert werden“.

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen werden nicht nur an die Politik, sondern auch an unser Bildungssystem neue Anforderungen gestellt. Kinder müssen sich in einer Fülle von Wissen und in einer großen Informationsflut orientieren. Der Wertewandel, die große Informationsflut und die Zukunftsangst stellen Erziehungs- und Bildungssysteme vor immer größere Probleme. Camhy (vgl. 1994, S. 25f) beobachtet, dass diese Entwicklung zu einer immer größeren Spracharmut, ja Sprachlosigkeit führt. Sie knüpft ihre Hoffnung an die Lernfähigkeit des Menschen und zitiert Aurelio Peccei (vgl. Botkin u.a. 1979 zit. nach Camhy 1994, S. 26), den Präsidenten des Club of Rome, der vor allem die Bedeutung des „Innovativen Lernens“ betont und auf die Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit der Menschen hinweist. Dass diese Schärfung und Sensibilisierung mit verschiedenen Methoden der Kinderphilosophie gelingen kann, wird in dieser Arbeit zum Thema gemacht.

Unsere Bildungsanstalten stehen vor einem Wendepunkt, vor vielfältigen neuen Herausforderungen. Auf Grund der Anforderungen, die die Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts an uns Menschen stellt, muss überlegt werden, welches Wissen, welche Inhalte, welche Kompetenzen den Kindern vermittelt werden müssen, damit sie in der auf sie zukommenden Welt bestehen können. Gleichzeitig muss überlegt werden, wie sich Neues in die Kultur des Lehrens und Lernens integrieren lässt? Mit den Worten von Lenz (vgl. 1987, S. 23) lässt sich eine Brücke zur Kinderphilosophie schlagen, wenn er die Beweglichkeit, Offenheit und wertschätzende Grundhaltung im Lernprozess hervorhebt. „Lernen soll Veränderung, ständige Erneuerung, dauernde Umstrukturierung und Transformation ermöglichen; also ein Lernen, das aus der Erstarrung herausführt oder sie gar nicht zulässt. Damit verbunden sind Werthaltungen wie Toleranz, Nächstenliebe, Selbstbeschränkung und gegenseitige Achtung“. Ein Blick auf die Methoden und Ziele der

Kinderphilosophie im Kapitel 2.2. bzw. 4.5. gibt Antwort darauf, wie sich Neues integrieren lässt, bzw. welche Kompetenzen in der Vermittlung angestrebt werden.

Camhy (vgl. 1994, S. 26f) hat versucht, einen Überblick über die Fähigkeiten und Kenntnisse zu geben, die die Schule neben dem Wissenserwerb bei Kindern fördern soll.

Kinder sollen:

- sich schnell auf neue Situationen einstellen können
- Zusammenhänge erkennen
- aus der Informationsflut Widersprüchliches aufdecken
- selbstständiges Denken lernen
- Lösungsmöglichkeiten und alternative Denkmodelle erarbeiten
- ihr eigenes Handeln, aber auch Vorstellungen und Auffassungen anderer kritisch hinterfragen
- Entscheidungen treffen und Verantwortung dafür übernehmen
- den Dingen auf den Grund gehen
- fähig sein zum Staunen
- empfänglich für alles Ungereimte sein
- sich unbefangen, unverbildet, phantasievoll und experimentierfreudig auf schwierige Fragen einlassen

Dem wäre noch ein Gedanke zum Inhaltlichen hinzuzufügen. Da theoretisches Wissen die Grundlage für praktisches Wissen darstellt, das wiederum auf Anwendung, Praxis und Verwertbarkeit ausgerichtet ist (vgl. Peschl o. J., S. 9), darf der Aspekt der Wissensvermittlung nicht durch eine reine Schüler- bzw. Bedürfnisorientierung ersetzt werden. Es ist wichtig, den goldenen Mittelweg zu wählen. Niewiem (vgl. 2001, S. 154) weist darauf hin, dass gerade im Zuge der zunehmenden Desorientierung curriculare Vorgaben in Bezug auf Wissen Verbindlichkeiten für den Unterricht schaffen müssen. Die Vermittlung von ‚Allgemeinbildung‘ hat schließlich einen basisbildenden Charakter für den gemeinsamen Dialog.

Wie Hackl (vgl. 2007, S. 15), der die Verpflichtung zur Personwerdung als Aufgabe der Schule sieht, blickt auch Bieri (2008) über die Wissensvermittlung und den Wissenserwerb hinaus in Richtung Bildung und Persönlichkeit. Was macht Wissen - und in weiterer Folge ‚Bildung‘ - mit uns Menschen? „Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein. Bildung beginnt mit Neugierde“.

Diese Neugierde ist auch der Ursprung einer inneren Veränderung, die durch Handlungen nach außen sichtbar wird. Sichtbare Veränderung kann auch ein ‚behutsamer‘ Umgang mit Wissen im Unterricht werden, wie die Enttrivialisierung im folgenden Kapitel aufzeigen wird.

3.4 Enttrivialisierung

Immer wieder wird in der Literatur die ‚Enttrivialisierung von Unterricht‘ angeführt, wenn Gründe für ein Philosophieren mit Kindern gesucht werden. Schreier (1997), der bei den Haltungstheoretischen Ansätzen Erwähnung gefunden hat, setzte sich in seinem Buch „Mit Kindern über Natur philosophieren“ intensiv mit dieser Thematik auseinander.

Als Wortbedeutung für ‚trivial‘ findet sich ‚alltäglich, gewöhnlich, banal, geistlos‘. Kennzeichen des Trivialen ist aber auch die Berechenbarkeit, die Vorhersehbarkeit. Was bedeutet ‚trivial‘ für den Unterrichtsstoff? Komplexe, schwierige Inhalte werden vereinfacht und kindgerecht minimiert. Diese Senkung des Anspruchsniveaus ist auch gekoppelt mit einer Reduktion der Sachkompetenz. Es werden nur noch Fragen gestellt, deren Antworten feststehen und die es zu reproduzieren gilt. Dies birgt eine weitere Gefahr in sich, welche Freese (vgl. 2002, S. 78) darin sieht, dass die Kinder dazu neigen, alles für wissenschaftlich erklärbar anzusehen. Damit beginnt die Entzauberung der Welt, verbunden mit dem Aberglauben an die Allmacht der Wissenschaft. Das Staunen über die Welt fällt einer maßlosen Überschätzung unverstandener naturwissenschaftlicher Rationalität zum Opfer.

Für Freese (2002, S. 78) ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die Schülerinnen / Schüler dazu zu befähigen und zu motivieren, „durch eigenes Nachdenken sich der Unstimmigkeiten, Lücken und Begrenztheit ihres Wissens bewusst zu werden, weiter zu fragen und zu erkennen, wie wenig sie wissen“.

Und genau hier hat eine Benotung keinen Platz! Solange die Bewertung der Schülerinnen / Schüler in unserem Schulsystem einen so hohen Stellenwert einnimmt, wird ein Abrücken von dieser Gewährleistung der Nachprüfbarkeit schwer möglich sein. Standardisiertes kann leichter verglichen und klassifiziert werden. Wenn Inhalte eines Lehrplanes in diesem Sinne ‚trivial‘ angeboten werden, verlieren sie ihre Komplexität und ihre Ganzheit. Schreier (vgl. 1997, S. 40f) führt einen das Lernen betreffenden Aspekt an, wenn er betont, dass gerade in der Verunsicherung der Ausgangspunkt allen Lernens liegt. Für ihn bietet das Andere, das Unheimliche, das seltsam Berührende die Grundlage der Überwindung von Trivialität. Staunen als Wurzel des Philosophierens ist nichts Harmonisch-Harmloses. Es verursacht Durcheinander, Verwundung und Verstörung des

gesicherten Weltbildes. Dies gilt es zu ergründen, auseinander zu nehmen und wieder neu zusammenzufügen.

Unsere Kinder sind die kostbarste, nichttriviale Ressource, die wir haben. In Verbindung mit dieser Grundannahme stellt Schreier (vgl. 1997, S. 40) die Frage, ob wir diese ursprüngliche Unberechenbarkeit der Menschen in die Trivialität überführen dürfen? Was bedeutet das für unsere Kinder? Sie werden im Erziehungsprozess geformt und angepasst. Ihr Staunen, ihre Neugier, ihre Kreativität und ihre Lust am Problemlösen werden erstickt. Wie oft sorgen sich Lehrerinnen / Lehrer und auch Eltern, wenn sie gegen die Unmotiviertheit der Kinder ankämpfen? Liegt vielleicht ein Teil der Schuld auch in der Trivialität des Bildungsangebotes? Schreier (vgl. 1997, S. 41) nennt das Lernen eine künstliche Veranstaltung, wenn kein Problem als Ausgangspunkt wahrgenommen wird, das uns stutzig werden lässt und zum Innehalten bringt. Im Philosophieren als Unterrichtsprinzip können laut Schreier (1997, S. 42) „die Potentiale der Nichttrivialität für die Lernvorgänge in den einzelnen Lernbereichen aufgeschlossen werden“. Zugleich wird „die Nichttrivialität der Kinder als Persönlichkeit respektiert“.

Mit dem zweiten Schlagwort – der Entschleunigung – kreidet Schreier (vgl. 1997, S. 42f) die Zeitwänge an, die in der Schule durch die Unterrichtseinheiten vorgegeben werden. Er spricht von einem Warte-Stau und einem Wettrennen, die ein Ignorieren von Schülerbeiträgen nach sich ziehen. Die Probleme mit der Zeitwirtschaft unseres Bildungswesens können nicht mehr gelöst werden. Die Fächer des Lehrplanes entwickeln sich weiter, dauernd kommen neue Daten ins Spiel. Durch Veränderungen in der Gesellschaft entstehen neue aktuelle Themen wie ‚Gewalt‘, ‚Computer‘, ‚Klimaerwärmung‘ usw. Die Lehrerin / der Lehrer muss sich fragen, welche Themen innerhalb des vom Infarkt bedrohten Lehrplanes zu streichen sind. An dieser Stelle führt Schreier (vgl. 1997, S. 45) zurück zum Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip. Er sieht in der philosophischen Durchdringung und Beeinflussung des Lehrplanes die Entschleunigung des Unterrichtsbetriebes, verbunden mit der Chance, Mut zur Lücke zu beweisen und dort zu verweilen, innezuhalten und nachzudenken, wo ein Nachdenken und Sich-Einlassen von den Schülerinnen / Schülern gewünscht wird.

Das dritte Schlagwort – die Entstofflichung – führt noch einmal an den Beginn dieses Kapitels. Schreier (vgl. 1997, S. 46) versucht eine Abgrenzung zur Enttrivialisierung. Unter Entstofflichung versteht er die Tendenz weg von der Schule, in der Schulfragen und Unterrichtsstoff die Szene beherrschen, hin zu rätselhaften Erscheinungen und echten Fragen. Die Entstofflichung läuft auf die Aufweichung des stofflichen Kanons durch das Philosophieren hinaus und lässt den Prozess des Miteinander-Redens und Sich-Austauschens wichtiger werden. „Die Form des Gesprächs transzendiert dessen

Inhalt“ (Schreier 1997, S. 46). Das Gespräch beginnt dort, wo Kinder lernen einander zuzuhören, sich auszudrücken, Sachverhalte klar darzustellen und zu begründen. Um diese Fähigkeiten einzuüben, wurde in der Kinderphilosophie der methodische Dreischritt entwickelt. In einem ersten Schritt wird durch eine Geschichte oder einen Gegenstand ein Gesprächsanlass hergestellt. Die Kinder sammeln und formulieren in einem zweiten Schritt Fragen, aus denen in einem dritten Schritt eine von besonderem Interesse ausgewählt wird, die eine Diskussion in Gang setzen soll (Daurer 1999; Freese 2002; Lipman 2007).

Mit den Worten von Hentig schreibt Schreier (Hentig zit. nach Schreier 1997, S. 48): „Wo die Vermittlung des vorgegebenen Stoffes hinter die Aufgabe zurücktritt, ‚die Sachen zu klären und die Menschen zu stärken‘, ist dem Selbstbildungspotential des einzelnen gegenüber dem didaktischen Vermittlungsgeschäft der wichtigere Einfluss zugestanden“. Welche methodischen Möglichkeiten als Einstieg, Brücke oder Hinführung zum Gespräch mit Kindern angeboten werden können, bzw. welche Haltung die Lehrerin / der Lehrer mitbringen muss, sind an anderer Stelle dieser Arbeit beschrieben.

Als Letzter soll Freese (zit. nach Müller 2010) noch einmal zu Wort kommen, wenn er sehr klar für die Enttrivialisierung eintritt und auch einen Ausblick auf eine gelungene Umsetzung beschreibt: „Ich bin sicher, dass die Beschäftigung mit nicht-trivialen Problemen schon in der Kindheit dem Existenzgefühl eine gewisse Tiefe verleiht und das Bewusstsein um neue Räume erweitert. Zudem ist es schwer vorstellbar, dass Kinder und Jugendliche, die die Lust am Denken gespürt und in der Erfahrung vielfältiger Denkwege und Denkmöglichkeiten gelernt haben, Probleme offen zu halten, so leicht der Gefahr des Dogmatismus und der Intoleranz erliegen oder Opfer von weltanschaulichen Verführern werden können.“ Mit dieser Aussage wird auch klar ein Plädoyer für das Philosophieren mit Kindern ausgesprochen, für seine Möglichkeiten und Chancen.

4 Philosophieren mit Kindern als integrative Begabungsförderung

„Gute Kinder geben die richtigen Antworten – besonders begabte Kinder stellen die richtigen Fragen“ (Zitat von Unbekannt zit. nach Huser 2000, S. 44)

Gegenstand dieses 4. Kapitels ist nach der Grundlagenaufbereitung der Blick in die Zukunft. Begabungsförderung und Philosophieren mit Kindern soll nicht mehr nebeneinander stehen bleiben. Durch die Gegenüberstellung der Ziele beider Unterrichtsstrategien soll aufgezeigt werden, welche Übereinstimmung in den Grundgedanken und Zielvorstellungen herrscht. Die Vorstellung eines Modells, das die integrierte Persönlichkeit ins Zentrum stellt, soll diese Zusammenführung veranschaulichen. Folgende Fragen sollen in diesem Kapitel Antwort finden:

- Welche Ziele werden sowohl in der Begabungsförderung als auch beim Philosophieren mit Kindern verfolgt? Welche Forderungen / Zielsetzungen an einen begabungsfördernden Unterricht werden durch eine philosophische Grundhaltung erfüllt?
- Welche Fähigkeiten benötigt eine Lehrerin / ein Lehrer für diesen begabungsfördernden Unterricht?
- Wie schafft es eine integrative Begabungsförderung, eine integrierte Persönlichkeit hervorzubringen, zu unterstützen?
- Welche Chancen eröffnen sich mit der Verquickung dieser pädagogischen Konzepte für den Unterrichtsalltag in der Grundschule?
- Warum können methodische und didaktische Gestaltungs-, Umsetzungs- und Anwendungsmöglichkeiten, die dem Bereich der Kinderphilosophie entspringen, als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter gewertet werden?

4.1 Theorie der erfolgreichen Intelligenz – praktische Konsequenz für den Unterricht

Begabungsförderung auf der Grundlage des Philosophierens soll kein Plädoyer dafür sein, dass Philosophieren mit Kindern etwas Elitäres ist. Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip kommt der Heterogenität einer Klasse zugute.

Als erfolgreicher Unterricht ist *der* Unterricht zu bewerten, der analytische, kreative und praktische Fähigkeiten auf verschiedenen Niveaus herausfordert, und davon profitieren nicht nur Hochbegabte. Für Sternberg (vgl. 2003, S. 84 zit. nach Lampert 2009, S. 87) ist die Balance zwischen diesen Fähigkeiten verantwortlich für den Erfolg. Ziel der Begabungsförderung ist es ja, die Stärken zu erkennen, die Talente zu fördern und zu verhindern, dass das Potential verloren geht. Philosophieren gibt der Lehrerin / dem Lehrer die Möglichkeit, Schülerinnen / Schüler auf allen Ebenen abzuholen. Begabten, und nicht nur ihnen, bietet es die Chance, ihre Neugierde zu stillen und Antworten auf ihre Sinn- und Bedeutungssuche zu bekommen.

Sternberg sieht seine Schwerpunkte für das Unterrichten in den drei Fähigkeiten: analytisch (analysieren, evaluieren, Schlüsse ziehen, vergleichen und bewerten – zum Lösen einfacher Probleme), kreativ (zum Lösen komplexer Probleme) und praktisch (für den Transfer von Wissen und deren flexible Anwendungsfähigkeit). Daraus lassen sich Parallelen zu den Bildungszielen des Kinderphilosophierens ziehen (siehe Abschnitt 4.5).

Auf den Unterricht bezogen fasst er die Chancen, die dieses „teaching for successfull intelligence“ in sich bergen, in sechs Zielen zusammen (Sternberg 2003, S. 84 zit. nach Lampert 2009, S. 87):

1. Schülerinnen / Schüler können Lernarten finden und erproben, die für sie besonders geeignet sind.
2. Schülerinnen / Schüler können eigene Defizite entdecken und mit ihnen arbeiten.
3. Schülerinnen / Schüler werden ermutigt, nicht bloß einseitig zu lernen und zu denken.
4. Das Lernen geht aus von dem Vorwissen der Schülerinnen / Schüler und kann so besser und tiefer verstanden werden.
5. Unterricht, der erfolgreiche Intelligenz anstrebt, ist für die meisten interessanter und motivierender.
6. Unterricht, der erfolgreiche Intelligenz anstrebt, ist eine bessere Vorbereitung auf das spätere Berufsleben.

Der Unterricht, der hier bei Sternberg propagiert wird, ist Quelle für Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung für alle Kinder, doch tun sich besonders für Hochbegabte erweiterte Ressourcen auf. Gerade das „Philosophieren mit Kindern“ beansprucht einige der oben genannten Ziele auch für sich. So wird z.B. durch die Übungen eines Perspektivenwechsels erreicht, einen neuen Blickwinkel auf sich und andere zu

bekommen. Die Fähigkeit, durch wertschätzendes Zuhören Einblick in die Denkweise eines ‚Mitgliedes der Forschungsgemeinde‘ zu bekommen, öffnet den Horizont der Schülerinnen / Schüler, Einseitigkeiten werden aufgebrochen. Wenn Schülerinnen / Schüler ihr Vorwissen, ihre Gedanken und Fragen einbringen dürfen, wird Lernen interessanter und kann besser abgespeichert werden. Vielfältige Untersuchungen der Neurodidaktik bestätigen diese Erkenntnisse (vgl. auch Arnold, 2006, S. 152)

4.2 Philosophische Akzentuierung im begabungsfördernden Unterricht

Im Kapitel 1.2. wurden aus den Bedürfnissen eines hochbegabten Kindes Grundsätze für einen begabungsfördernden Unterricht herausgearbeitet. An dieser Stelle sollen diese Bedürfnisse eine Entsprechung in den Methoden und Medien der Kinderphilosophie finden. Folgender Frage wird nachgegangen:

- Welche Bedürfnisse bzw. Fähigkeiten eines begabten Kindes (vgl. Trautmann 2005, S. 34f) können mit den Möglichkeiten, die sich mit dem Philosophieren mit Kindern auftun, gestillt bzw. entwickelt werden?

Schneller Informationserwerb – leichter Informationsbehalt - hohe Informationsverfügbarkeit: Im Abschnitt 3.5., der Enttrivialisierung, wurde auf die Notwendigkeit der Hebung des Anspruchsniveaus hingewiesen, die auch eine Vernetzung der Sachinhalte impliziert. Um an dieser Stelle noch einmal die Diskussion um den Wissenserwerb zur Sprache zu bringen, muss der Gefahr der Stoffüberflutung, die Notwendigkeit der Entstofflichung entgegengehalten werden. Informationsinput ja, aber nicht auf Kosten des gemeinsamen Austausches. Der Zugriff auf Sachinhalte im Gespräch ist eine Bereicherung und führt immer tiefer in ein Thema hinein. Darin kann die Sättigung einer / eines Hochbegabten gesehen werden.

Neugier kann und muss wach gehalten werden. Offene Fragen haben Platz, Staunen über die Welt wird mit realen Gegenständen, Phänomenen und im Gespräch kultiviert. „Bildung beginnt mit der Neugier“ schrieb Bieri (2008), darum darf diese Neugier nicht mit trivialen Inhalten und Notenzwängen abgetötet werden. Die *intrinsische Motivation*, die als Motor so mancher Hochbegabten zu sehen ist, wird auch durch die Neugier und das Streben nach Erkenntnis genährt. Philosophieren kann als Nährboden für die Neugier gesehen werden.

Die Methoden der Kinderphilosophie bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten, in denen die / der Hochbegabte ihre / seine *humorvolle, kreative und erfinderische* Seite ausleben kann.

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip
Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

Hier ist an Gedankenexperimente, szenische Darstellungen, künstlerische Ausdrucksformen, Begriffsmoleküle, Hypertexte usw. zu denken.

Die *Suche nach Sinn und Bedeutung* wurzelt im Besonderen im Wesen von Hochbegabten. Gerade dieses Bedürfnis findet seine Erfüllung in philosophischen Methoden wie Gedankenexperimenten, Dilemmageschichten, Philosophieren mit Bilderbüchern, Fabeln usw.. In der Auseinandersetzung mit Themen wie Wahrheit und Lüge, Glück, Freundschaft, Identität und Gerechtigkeit, wird auch der *Wahrheits-, Gleichheits- und Fairnessliebe* Rechnung getragen. Dem Aufbau von sozial-emotionalen Kompetenzen, die im Umgang mit sich selbst und mit anderen so großen Stellenwert einnehmen, wird dadurch Raum zur Entfaltung gegeben. Gleichzeitig können die *hohen Erwartungen an sich und andere* in der Auseinandersetzung im Gespräch eine Relativierung erfahren.

Werden die Ziele der Begabungsförderung und des Philosophierens mit Kindern in der Gegenüberstellung im Abschnitt 4.5. im Hinblick auf die Bedürfnisse bzw. Fähigkeiten *Lust am Problemlösen, Konzept- und Synthesevermögen, Abstraktionsvermögen* betrachtet, dann findet sich eine Fülle von Entsprechungen. Durch Rätsel und Knobelaufgaben, durch begriffliches Arbeiten, durch Sprichwörter und Geschichten wird das eigene kritische Denken angeregt.

Die Fähigkeit des Vernetzens und das Erkennen von fächerübergreifenden Zusammenhängen sind in einer philosophischen Akzentuierung des Unterrichts wertvolle Kompetenzen und Nahrung für den Aufbau von *Kausalitätsdenken*. Die *Vielseitigkeit* wird gefördert und erfährt Wertschätzung und Anerkennung. Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass das fachliche Lernen bereichert wird und die Inhalte nachhaltig besser gespeichert werden können.

Da Hochbegabte über ein *umfangreiches aktives Vokabular* und ein unvergleichliches Sprachbewusstsein verfügen, kommt ihnen das Begründen, Hinterfragen und Argumentieren besonders entgegen. Die Sprachkompetenz der Kinder wird durch reflexive Unterrichtsgespräche gesteigert. Auch wird die Kommunikationsfähigkeit erweitert. Kinder lernen ihre eigenen Gedanken zu klären und auszudrücken, die Gedanken ihrer Kolleginnen und Kollegen zu hören, mitzudenken und weiterzudenken, wodurch wieder ein Beitrag zur sozial-emotionalen Entwicklung gelingen kann. Voraussetzungen für Einfühlungsvermögen, Toleranz und Offenheit werden geschaffen.

Wenn bei Trautmann (vgl. Abschnitt 1.2) von *„hochgradig energiegeladen“* als eventuelles Problem bei Hochbegabten geschrieben wird, so kann mit den Worten Camhys (vgl. Camhy zit. nach Enghart 1997, S. 74f) Philosophieren als Unterrichtsprinzip „unter dem

Gesichtspunkte der Prophylaxe“ gesehen werden. Diese Energie wird durch Anregung, Offenheit und Wertschätzung in eine positive, bereichernde Bahn gelenkt. Es ist schwer möglich, durchgängig Hochbegabte auf ihrem Niveau zu fördern, doch es muss Inseln im Unterrichtsalltag geben, an denen sie sich ‚laben‘ können. Situationen, Gespräche in denen sie sich mit voller Energie einbringen - entladen und wieder positiv aufladen können.

Der *Wunsch nach Organisation* und der *intensiven Konzentration* wird durch Philosophieren als Unterrichtsprinzip vielleicht nicht ganz erfüllt (Konzentration eventuell bei kreativen, schöpferischen Ausdruckformen). Doch welches pädagogische Konzept kann alle Bedürfnisse abdecken? Es wird immer einer Kombination von Modellen bedürfen, um allen Kindern gerecht werden zu können. Gerade die Abwechslung und Kombination aus der Vielfalt der Möglichkeiten eröffnet Chancen, verlangt aber auch eine hohe Kompetenz, Flexibilität und Sensibilität der Lehrerin / des Lehrers.

Die Frage, welcher kinderphilosophische Ansatz welchen Bedürfnissen hochbegabter Kinder besonders entgegen kommt, kann nicht eindeutig beantwortet werden, da auch die Methoden dieser Ansätze ineinander greifen.

Der vermittlungstheoretischer Ansatz von Lipman kommt jenen Kindern zugute, die schnell und leicht Informationen aufnehmen und vernetzen können, die auf der Suche nach Sinn und Bedeutung sind. Da Lipmans Anliegen die Förderung der Denkfähigkeit von Kindern ist, wird in diesem Ansatz die Lust am Problemlösen, das divergente und konvergente Denken und das Kausalitätsdenken weiterentwickelt. Durch Übungen wird das Argumentieren und Urteilen geschult, wobei die hohe Sprachfertigkeit Hochbegabter von Vorteil ist.

Im haltungstheoretischen-gesprächsorientierten Ansatz wird vorrangig auf die grundsätzlichen Einstellungen und Haltungen eingegangen. Kinder, die sich Gedanken über Wahrheit, Gleichheit und Fairness machen, die Wertvorstellungen hinterfragen, die gerne argumentieren und begründen, die sich ihre Neugier und ihr Staunen bewahrt haben, werden hier für ihre Anliegen Förderung erfahren.

Da der aufklärerische Ansatz zum Teil eine Symbiose der beiden vorherigen Ansätze darstellt, eignen sich seine Methoden für einen großen Kreis von Begabten. Besondere Erwähnung finden soll die Argumentierfreudigkeit, das auf-den-Grund-Gehen beim begrifflichen Arbeiten oder die Förderung der Kreativität z.B. durch Gedankenexperimente.

4.3 Philosophieren mit Kindern als Dimension der Begabungsförderung

Schreier und Michalik (vgl. 2006, S. 69f) werfen 4 Thesen auf, die Möglichkeiten und Chancen aufzeigen, die das Philosophieren im Unterrichtsalltag bietet. Unter dem Blickwinkel der Begabungsförderung sollen diese Thesen beleuchtet und kritisch hinterfragt werden.

1. *Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip bereichert und vertieft fachliches Lernen und trägt zur Enttrivialisierung des Unterrichts und der Vorstellungs- und Gedankenwelt der Kinder bei.*

Da die Nachdenk-Aktivitäten dem alltäglichen Interesse der Kinder entspringen und meist direkt an den Unterrichtsstoff anknüpfen, stellen sie auf verschiedenen Ebenen eine Ergänzung und Bereicherung dar. Durch ein wertschätzendes Eingehen auf diese Neugier erfahren die Kinder, dass es hinter den fachlichen Inhalten offene Fragen und ungelöste Probleme gibt. Schülerinnen / Schüler, die erleben durften, dass ihre Fragen ernst genommen werden, dass sie willkommen sind, sind aktiv bei der Sache und auf der Suche, hinter Vorstellungen und Auffassungen zu blicken, Zusammenhänge zu erkennen und Inhalte zu verknüpfen. Eine interessante, faszinierende und vielschichtige Welt entsteht vor den Augen der Kinder. Gerade hochbegabte Kinder werden in ihrem Drang, Dingen auf den Grund zu gehen, in ihrer Empfänglichkeit für alles Ungereimte herausgefordert. Sie müssen nicht zusätzlich ‚gefüttert‘ werden, sie dürfen im Unterrichtsalltag aktiv und bereichernd für die ganze Klasse sein. Die Lehrerin / der Lehrer muss jedoch Flexibilität und Einfühlsamkeit beweisen, um Raum und Zeit zur Verfügung zu stellen.

Wie tragen nun Nachdenk-Gespräche, die sich auf echte Fragen und Probleme richten, zur Enttrivialisierung des Unterrichts bei? Sie verändern die Methoden und Inhalte des Unterrichts. Themen, die im Interessensbereich der Kinder liegen, die sich mit ungelösten Problemen beschäftigen, rücken in den Vordergrund. Nachdenk-Gespräche führen weg vom Zwang der Notengebung, weg von eingefahrener Routine, weg von den prinzipiell mächtigen Erwachsenen und prinzipiell ohnmächtigen Kindern (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 69f).

Dadurch, dass Raum für eigene Gedanken, Deutungen und Erklärungen gelassen wird, können sich Kinder je nach ihren Anlagen ihre eigenen Zugänge bauen. Dies kann sich im einfachen Zuhören erschöpfen oder die Sinn- und Bedeutungssuche und auch Neugier der Kinder stillen. Die kreative und erfinderische Lust mancher Kinder kann geweckt werden.

2. *Nachdenkliche Gespräche im Sachunterricht sind ein Kristallisationskern für die Integration der verschiedenen Perspektiven und Fachbezüge.*

Die Offenheit und Bereitschaft, sich im Sachunterricht mit echten Fragen und Problemen auseinanderzusetzen, schafft die Möglichkeit der Vernetzung verschiedener Fachbezüge unterschiedlicher Disziplinen. Kinder können sich darin üben, ein Problem von mehreren Seiten anzusehen. Durch aufmerksames Zuhören erfahren sie auch die vielleicht etwas differierenden Zugänge ihrer Kolleginnen und Kollegen. Sie lernen andere Meinungen zu akzeptieren und anzunehmen. In diesem Zusammenhang spricht Michalik (vgl. Schreier & Michalik 2006, S. 71) von einer „integrativen Wirkung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip“. Beim fächerübergreifenden Lernen kommen folgende Stärken von Begabten besonders zum Tragen: überragendes Gedächtnis, Kombinationsfähigkeit, Sinn- und Bedeutungssuche hinter Phänomenen.

3. *Nachdenkliche Gespräche fördern das Reflexionsvermögen und die Gesprächskompetenzen der Kinder und tragen zu einem differenzierten Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit bei.*

Der Aufbau von Gesprächskompetenz und weiterführend von sozialer Kompetenz ist immer wieder Thema der Begabungsförderung. Wenn Schreier und Michalik (2006, S. 71) schreiben: „Ein wichtiges Ziel des Philosophierens mit Kindern ist die Förderung selbstständigen und selbstbestimmten Denkens und Handelns und die Entwicklung sozialer und demokratischer Kompetenzen“, dann kann an dieser Stelle eine Kongruenz zur Begabungsförderung aufgezeigt werden. Ziel der Begabungsförderung ist nicht nur die Stärkung der kognitiven Fähigkeiten, sondern, so wie auch beim Philosophieren mit Kindern, die Denk- und Persönlichkeitsentwicklung (siehe auch Camhy 1990).

Grundvoraussetzungen für jegliche Art der Gesprächsführung sind: zuhören und sich ausdrücken bzw. seine Gedanken in Worte fassen zu können. Mit Trautmann (vgl. 2005, S. 91), der das Philosophieren mit Kindern als einen logisch-argumentativen und kreativen Prozess beschreibt, lassen sich folgende Fähigkeiten der Schüler anschließen: das Verfolgen der Denkprozesse anderer, das Hineinversetzen in das Denken anderer, das Überprüfen des eigenen Denkens auf Widersprüche und eine eventuelle Korrektur. Neben dem Training der Kommunikationsregeln erproben die Kinder die Logik der Gedankenführung und erweitern sie. Damit verbunden ist die Einübung und Festigung der Sozialkompetenz. Beim Austausch der Gedanken lernen die Kinder einander kennen und dies führt auch zu einem toleranteren Umgang miteinander.

4. *Das Philosophieren mit Kindern verändert das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern.*

Das Gelingen von Nachdenk-Gesprächen mit Kindern setzt eine Veränderung in der Lehrerinnen / Lehrerrolle voraus. Die Lehrerin / der Lehrer wird von der / dem Allwissenden zur Managerin / zum Manager. Bei ihr / ihm laufen nicht mehr alle Fäden zusammen. Sie / er ist gleichwertige Gesprächspartnerin / gleichwertiger Gesprächspartner, das verlangt ein Zurücknehmen ihrer / seiner Person. Gemeinsam mit der Forschungsgemeinschaft macht sie / er sich auf den Weg, um zu staunen und zu fragen, auf die Suche nach Erklärungen, nach der Deutung von Unerklärlichem. Gemeinsam werden sie an Grenzen stoßen und sie / er tut gut daran, ihre / seine Unwissenheit zuzugeben.

Auch in der Begabungsförderung spricht man davon, dass die gewohnten Rollen von Lehrenden und Lernenden durch begabtenfördernde Maßnahmen relativiert werden. Die / der Lehrende tritt als Coach oder Beraterin / Berater und nicht mehr als Wissensvermittlerin / Wissensvermittler in Erscheinung. Die Lernenden werden Forscherinnen und Forscher, Erfinderinnen und Erfinder etc (vgl. Oswald & Weilguny o. J., S. 15).

4.4 Die begabungsfördernde Lehrerin / der begabungsfördernde Lehrer

Wie schon oft im Verlauf dieser Arbeit angeklungen, geht es beim Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip um eine Veränderung der Haltung bei Lehrerinnen und Lehrern. Sie werden zu aufmerksamen kompetenten Zuhörerinnen / Zuhörern. Im Unterricht lassen sie Fragen aufkommen, nehmen sie ernst und versuchen die Neugier, die hinter den Fragen steckt, zu erahnen. Durch zu geradlinige, sture Wissensvermittlung und den Druck der Leistungsbeurteilung wird echten Fragen zu wenig Raum gegeben. Eine sensible Feinfühligkeit im Unterrichtsalltag kann als eine Voraussetzung für die Enttrivialisierung und zugleich als Bereicherung gewertet werden. Der Balanceakt zwischen Lehrplanerfüllung und professioneller Schülerbegleitung mit dem Ziel der Entfaltung der integrierten Persönlichkeit (siehe Kapitel 5) ist ein wahrlich schwieriger. Die Lehrerin / der Lehrer muss – bezogen auf Inhalt und Forschergruppe - den Überblick bewahren, darf aber auch den Blick auf das Detail und den Einzelnen nicht vernachlässigen. Sie / er lenkt, führt zurück, gibt Überblick, koordiniert die verschiedenen Denk- und Gesprächstile, gibt einen Input, wenn das Gespräch ins Stocken gerät, fasst zusammen. Sie / er ist Begleiterin / Begleiter, Entwicklerin / Entwickler, Lockerin / Locker, Führerin / Führer. Sie / er muss eine Vielfalt von Methoden als Werkzeug der

Unterrichtsgestaltung zur Verfügung haben und überall dort zielsicher und passend zur Umsetzung bereit halten, wo sie der Entfaltung der Persönlichkeit der Kinder dienlich sind und den Unterrichtsalltag bereichern. Über dieser Methodenkompetenz steht die Notwendigkeit, zuverlässige und persönliche Beziehungen zu den Kindern aufzubauen. Durch Interesse am Kind, entgegengebrachte soziale Anerkennung und persönliche Wertschätzung, verbunden mit Begeisterungsfähigkeit, entsteht diese Bindung.

Um die Rolle der Leiterin / des Leiters eines philosophischen Gesprächs besser erläutern zu können, hat Lipman (zit. nach Schreier & Michalik 2006, S. 30f) vier Metaphern oder Bilder entworfen:

- Das erste Bild entnimmt er der Psychologie. Die Leiterin / der Leiter versucht die Gestalt zu erspüren, die jedem Gespräch innewohnt und ermutigt die Gesprächsteilnehmer, sie herauszuarbeiten.
- Das zweite Bild vergleicht die Leiterin / den Leiter mit einem Bildhauer. Welche Skulptur verbirgt sich wohl im zu bearbeitenden Marmorblock?
- Das dritte Bild setzt die Leiterin / den Leiter einer Dirigentin / einem Dirigenten eines großen Orchesters gleich. Mit den verschiedenen Instrumenten soll etwas Gemeinsames zum Ausdruck gebracht werden.
- Im vierten Bild zieht er eine Analogie zur Kapitänin / zum Kapitän eines Segelschiffes, die / der gegen den Wind kreuzt, die / der das Ziel im Auge hat und in der Lage ist, das Gespräch immer wieder auf ‚Kurs‘ zu bringen.

4.5 Konfrontation: Ziele der Kinderphilosophie - Ziele der Begabungsförderung

Mit der nachfolgenden Gegenüberstellung der in der Literatur formulierten Ziele gelingt es, Gemeinsames aufzuzeigen, aber auch die Ziele aufzuspüren, die jede Domäne für sich allein anstrebt. Für die Ziele der Kinderphilosophie wurde folgende Literatur durchforstet: (Michalik 2002; Schreier & Michalik 2006; Bolz 2003; Camhy 1994; Camhy 2010; Camhy 2009; Calvert & Matthews 2008; Heinzl 2000; Daurer 1999). Ziele der Begabungsförderung wurden dem IPEGE, Oswald (2002) und Schmid (2010) entnommen. Die kompletten Listen finden sich im Anhang. Für diese Gegenüberstellung wurden sie gruppiert und zusammengefasst.

Ganz am Beginn sind die Ziele eingefügt, die nur für die Begabungsförderung formuliert wurden, am Ende die der Kinderphilosophie. Es war nicht immer möglich, Ziele eindeutig zuzuordnen, da sie einige Male mehrfach eine Übereinstimmung gefunden haben.

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip

Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

Ziele der Begabungs- und Begabtenförderung	Ziele des Philosophierens mit Kindern
<ul style="list-style-type: none"> • Fördern von Arbeitshaltung 	
<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützen selbst gesteuerter Wissenserwerbsprozesse 	
<ul style="list-style-type: none"> • Vermitteln von Fertigkeiten zur individuellen Planung 	
<ul style="list-style-type: none"> • Fördern von Zielstrebigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermutigen der Kinder, mit den Herausforderungen des Lebens selbstbewusst umzugehen, ohne angesichts der Ambivalenz der Welt in Relativismus zu verfallen.
<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau eines gut strukturierten Gedächtnisses 	
<ul style="list-style-type: none"> • Anregen des Denkens 	<ul style="list-style-type: none"> • Eröffnen einer Vielfalt von Denkbewegungen und Deutungsmöglichkeiten • Anregen zum kreativen Denken durch Fantasiereisen und Gedankenexperimente • Zeigen neuer Denkwege • logisches Denken und Argumentieren lehren • Schulen und Trainieren des eigenen, selbstständigen, kritischen Denkens • eigenständig und vernetzt denken • Fördern der Mobilität des Denkens
<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau von metakognitivem Wissen und Denkschulung 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusst-machen von Vorstellungen und Auffassungen • Zusammenhänge erkennen lernen • Schulen von logischem, argumentativem Denken • Entwickeln der analytischen und synthetischen Denkfähigkeit • Aufbau von kooperativem Denken - die Fähigkeit, auch das, was andere denken, zu bedenken und weiter zu denken
<ul style="list-style-type: none"> • Fördern von Kommunikationsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Fördern der Gesprächskompetenzen der Kinder • Begründen, Vertreten und Hinterfragen von Meinungen • Konstruieren von Hypothesen • Klären und Ausdrücken von Gedanken • Erfahren, dass sowohl die eigene Stimme, die eigenen Gedanken gehört werden und wichtig sind, als auch die der anderen

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip

Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

Ziele der Begabungs- und Begabtenförderung	Ziele des Philosophierens mit Kindern
<ul style="list-style-type: none"> • Anregen zu kreativen, originellen Lösungen durch komplexe, vielschichtige Themen und Problemstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsam in Forschungsgemeinschaften Dinge selbst entdecken, im Austausch mit anderen Fragen aufwerfen, Lösungen und Antworten finden • Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten und alternativen Denkmodellen
<ul style="list-style-type: none"> • Anregen zur Verbindung verschiedener Wissensbereiche 	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von Zusammenhängen • Integration verschiedener Perspektiven und Fachbezüge im Unterricht • Erkennen von fächerübergreifenden Zusammenhängen • als Prinzip soll die Nachdenklichkeit auf alle Fächer wirken
<ul style="list-style-type: none"> • Exploration und Synthese von Wissensgebieten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kultivieren einer Haltung des Weiterfragen-Wollens • Bereichern und Vertiefen von fachlichem Lernen
<ul style="list-style-type: none"> • Vermitteln von Zugängen, die in speziellen Wissensgebieten für den Erkenntnisgewinn zielführend sind 	<ul style="list-style-type: none"> • Integration verschiedener Perspektiven und Fachbezüge im Unterricht • Betrachten von Sachthemen aus verschiedenen Perspektiven
<ul style="list-style-type: none"> • Raum geben zur Entfaltung von Kompetenzen, die sich auf den Umgang mit der eigenen Person und mit anderen Menschen beziehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beitragen zu einem differenzierten Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit • Innehalten, Sich-Einlassen • Voraussetzung schaffen für eine offene und neugierige Haltung gegenüber dem Anderen und Fremden • Schärfen der Fähigkeit, mit Vielfalt konstruktiv umzugehen • Fördern des wechselseitigen Respekts, der Offenheit und der Toleranz; dies leistet einen Beitrag, um ein Demokratieverständnis aufzubauen • Fördern von Empathie und eines selbstbewussten und wertschätzenden Umgangs mit den Kulturen der Welt • Achtung vor den Leistungen und Ansichten Andersdenkender • Schaffen der Voraussetzung für Respekt und Toleranz
<ul style="list-style-type: none"> • Wert- und Zielorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwickeln von Empathiefähigkeit, Wert- und Selbstbewusstsein • Orientierungshilfe bieten • Entwickeln von Kriterien für die Beurteilung und Gewichtung konkurrierender Wertvorstellungen • Ausbilden einer tragfähigen kognitiven, emotionalen und sozialen Orientierung • Ausbilden von kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip

Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

Ziele der Begabungs- und Begabtenförderung	Ziele des Philosophierens mit Kindern
<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglichen der Verwirklichung aller Anlagen und Ressourcen 	<ul style="list-style-type: none"> • Eingehen auf Neigungen und Interessen
<ul style="list-style-type: none"> • „begaben“ – „begabend sein“: mit Menschen so umgehen, dass sie ihre eigenen Begabungen entdecken und verwirklichen können • Beachten und Fördern der Verschiedenheit der Interessen, Begabungen und Talente • Erkennen und Fördern möglicher Potenziale 	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen der Einzigartigkeit des besonders begabten Kindes • individuelle Förderung • Verwirklichen der Chancengleichheit • Fördern und Fordern der individuellen Fähigkeiten und Begabungen • Ansprechen und Stärken von Haltungen und Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • Begabungen (vielfältige Talente) „wahr“-nehmen und (selbst) entdecken lassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Entdecken der eigenen Fähigkeiten
<ul style="list-style-type: none"> • Fördern des Selbstkonzeptes 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwickeln von Methoden und Strategien, um ‚skills‘ und ‚competences‘ zu fördern, welche klassisch in Schulen kaum vermittelt werden (interkulturelle Kommunikation, hypothetisches, analoges, analytisches und logisches Denken, Reflexionsfähigkeit, Selbstmanagement, ...)
<ul style="list-style-type: none"> • Fördern der Selbstwertschätzung und Selbstsicherheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Steigern des Selbstwertgefühles der Kinder durch Wertschätzung ihrer Gedanken
<ul style="list-style-type: none"> • Fördern der Sinnorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Führen der Kinder, um eigene gedankliche und existenzielle Orientierung zu finden • Ermutigen, um mit den Herausforderungen des Lebens selbstbewusst umzugehen, ohne angesichts der Ambivalenz der Welt in Relativismus zu verfallen.
<ul style="list-style-type: none"> • Anregen und Herausfordern der Kreativität 	<ul style="list-style-type: none"> • Fördern der Kreativität
<ul style="list-style-type: none"> • das „Außergewöhnliche“ interessant finden 	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptieren der Vielfalt und Individualität
<ul style="list-style-type: none"> • Achten der Grundbedürfnisse (Schulentwicklung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffen von Voraussetzung für Respekt und Toleranz • Entwickeln eines Lern- und Lebensraumes, in dem sich die Schüler geborgen fühlen, lernen und arbeiten, gefordert und gefördert werden • Erhalten von Interesse, Freude und Lust am Lernen
<ul style="list-style-type: none"> • Führen vom 'Tatsachenwissen' zum Verstehen von Gesetzmäßigkeiten, Theorien und Konzepten 	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit geben, die Welt in ihren vielfältigen Dimensionen differenzierter wahrzunehmen und zu beurteilen • Lehren, zu differenzieren und gleichzeitig in größeren Zusammenhängen und Interdependenzen zu denken und zu urteilen

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip

Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

<p align="center">Ziele der Begabungs- und Begabtenförderung</p>	<p align="center">Ziele des Philosophierens mit Kindern</p>
<ul style="list-style-type: none"> • zur Analyse von Problemen sowie zur Synthese wiederkehrender Themen, Strukturen und Problemlösungsansätze zu führen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschäftigung mit ungelösten Problemen und kontroversen Themen. Die Themen sollten eher offenen Fragen als vorgegebenen Antworten und Systemen entstammen. • Lehren, Informationen aller Art sowie Begriffe, Argumente und Meinungen in sinnvolle Einheiten zu zerlegen, um sie als Grundbausteine für erweiterte Zusammenhänge und Beziehungen nutzen zu können • in kreativen Denkprozessen die kleinen Einheiten zu neuen Ideen, Argumenten und Meinungen kombinieren • Wahrnehmen, Hinterfragen und kritisches Auseinandersetzen mit Problemen
<ul style="list-style-type: none"> • Anregen zum eigenständigen Reflektieren, Argumentieren und Begründen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fördern des Reflexionsvermögens • Begründen, Vertreten und Hinterfragen von Meinungen • Fördern der Bereitschaft, Wahrheiten und Wissen nicht unreflektiert zu übernehmen • Informationskritische Haltung anregen
<ul style="list-style-type: none"> • Aufrechterhalten der Freude am Lernen und des Neugierverhaltens • gemeinsames Entdecken und Ausprobieren von Neuem 	<ul style="list-style-type: none"> • Entfachen von Forscherdrang und Neugierde • Provozieren und in Erstaunen versetzen • Kinder am Fragwürdigen entzünden • Interesse, Freude und Lust am Lernen erhalten • Aufzeigen des Befremdlichen hinter dem bekannten Wissen statt nur über das Sichere zu belehren
<ul style="list-style-type: none"> • Aufwerfen von Fragen (womöglich neuen!) 	<ul style="list-style-type: none"> • Beitragen zur Enttrivialisierung des Unterrichts • Hinterfragen von selbstverständlichen Antworten
<ul style="list-style-type: none"> • Erweitern des Horizonts (auch der Lehrerinnen / Lehrer) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffen von Voraussetzung für Respekt und Toleranz • Erweitern der Vorstellungs- und Gedankenwelt der Kinder
<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsames Übernehmen von Verantwortung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermutigen, um mit den Herausforderungen des Lebens selbstbewusst umzugehen, ohne angesichts der Ambivalenz der Welt in Relativismus zu verfallen • Lehren, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für das eigene Denken und Handeln zu übernehmen • Begreifen der sozialen Verantwortung gegenüber der Gesellschaft

Ziele der Begabungs- und Begabtenförderung	Ziele des Philosophierens mit Kindern
<ul style="list-style-type: none"> • Entwickeln des Interesses in Selbstverantwortung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder als selbstverantwortliche Personen fördern und ihnen Hilfen und Anregungen geben, um sie auf ihrem Weg zur Entwicklung einer selbstständig denkenden und mündigen Persönlichkeit zu begleiten • Fördern der reflexiven Selbstständigkeit • Entwickeln der Selbsttätigkeit • Fördern des Reflexionsvermögens
	<ul style="list-style-type: none"> • Fördern des Sprachbewusstseins der Kinder
	<ul style="list-style-type: none"> • Sich schnell auf neue Situationen einstellen können
	<ul style="list-style-type: none"> • Kritikfähigkeit
	<ul style="list-style-type: none"> • Aufdecken von Widersprüchlichem aus der Informationsflut
	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen von verschiedenen Perspektiven

Tabelle 1: Zielgegenüberstellung, Auzinger 2010

Die Übersicht lässt erkennen, dass beinahe jedem Ziel der Begabungsförderung ein, wenn nicht sogar mehrere Ziele der Kinderphilosophie zuzuordnen sind. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Methoden der Kinderphilosophie viele Ziele der Begabungsförderung erfüllen können. Die Denkschulung, die Förderung der Gesprächskompetenz, die Verbindung von verschiedenen Wissensgebieten, die Entfaltung der sozialen Kompetenz im Umgang mit anderen, die Kreativitätsförderung, das Aufrechterhalten des Neugierverhaltens sind nur einige Ziele, die der Begabungsförderung und auch der Kinderphilosophie sehr wichtig sind.

Mit Nachdruck muss an dieser Stelle noch einmal den Worten Lamperts (vgl. 2009, S. 24) zugestimmt werden, dass ein prinzipiell philosophisch ausgerichteter Unterricht besondere Entwicklungsmöglichkeiten intellektueller Begabungen und der Persönlichkeit der Kinder eröffnet. Oswald bringt in diesem Zusammenhang einen neuen Aspekt in die Diskussion um die Begabungsförderung ein. Er weist darauf hin, dass erst durch die Bestärkung und Beachtung der Begabungen die Persönlichkeit des Kindes entfaltet werden kann. Somit beginnt für ihn Begabungsförderung „mit der Kunst des Begabens, mit der durch die Lehrerpersönlichkeit gestalteten ‚begabungsfreundlichen Lernkultur“ (Oswald 2001, S. 24). Diese kann durch eine philosophische Ausrichtung des Unterrichts unterstützt werden.

Den Aufbau einer Arbeitshaltung, z.B. für den selbstständigen Erwerb von Wissen oder zur individuellen Planung, kann Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip nicht abdecken.

Eine Qualität des Philosophierens mit Kindern wird dem Wahrnehmen verschiedener Perspektiven, dem Herausfiltern von Wichtigem bzw. Widersprüchlichem aus der Informationsflut zugerechnet. Diese Ziele werden explizit nicht in der Begabungsförderung angeführt.

Als Abrundung dieses Kapitels sollen zwei Zitate Berücksichtigung finden. Oswald und Weilguny (o.J., S. 35) formulieren ihr Hauptziel der Begabungsförderung auf die Person bezogen: „In jedem Fall soll es nicht um ein ‚Ausschöpfen von Begabungsreserven‘ im wirtschaftlichen, politischen oder gesellschaftlichen Interesse gehen, sondern um die Entfaltung der Fähigkeit junger Menschen im Zusammenhang mit ihrer personalen und sozialen Entwicklung. Die Förderung ihres Selbstkonzepts und ihrer Selbstwertschätzung ist wesentlich“. Die Autoren des IPEGE (vgl. 2009, S. 19) schreiben im Zusammenhang mit Begabungsförderung von Persönlichkeitsbildung und damit auch von Persönlichkeitsentwicklung. Für Oswald und Weilguny (o.J., S. 7) ist Begabungsförderung Menschenbildung.

Camhy (2001, S. 18) geht in ihrer Definition über die Persönlichkeitsentwicklung hinaus und blickt in Richtung gesellschaftlicher Verantwortung. Sie sieht als Ziel des Philosophierens mit Kindern „die Erziehung zum demokratischen, freien und toleranten Handeln, zu sozialer Verantwortung und Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, zur Friedensgesinnung und damit letztlich zur Respektierung und Verwirklichung von Menschenwürde und Menschenrechten“.

Das Ergebnis der Verquickung dieser Ziele wird im folgenden Kapitel in einem neuen, eigenständigen Modell vorgestellt.

5 Modell der integrierten Persönlichkeit

Als Inspiration zum nachfolgenden Modell diene das Komponenten-Modell von Wiczerkowski & Wagner (1985). Es wurde weiterentwickelt, um die Möglichkeiten des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsprinzip in einem Bild zu veranschaulichen.

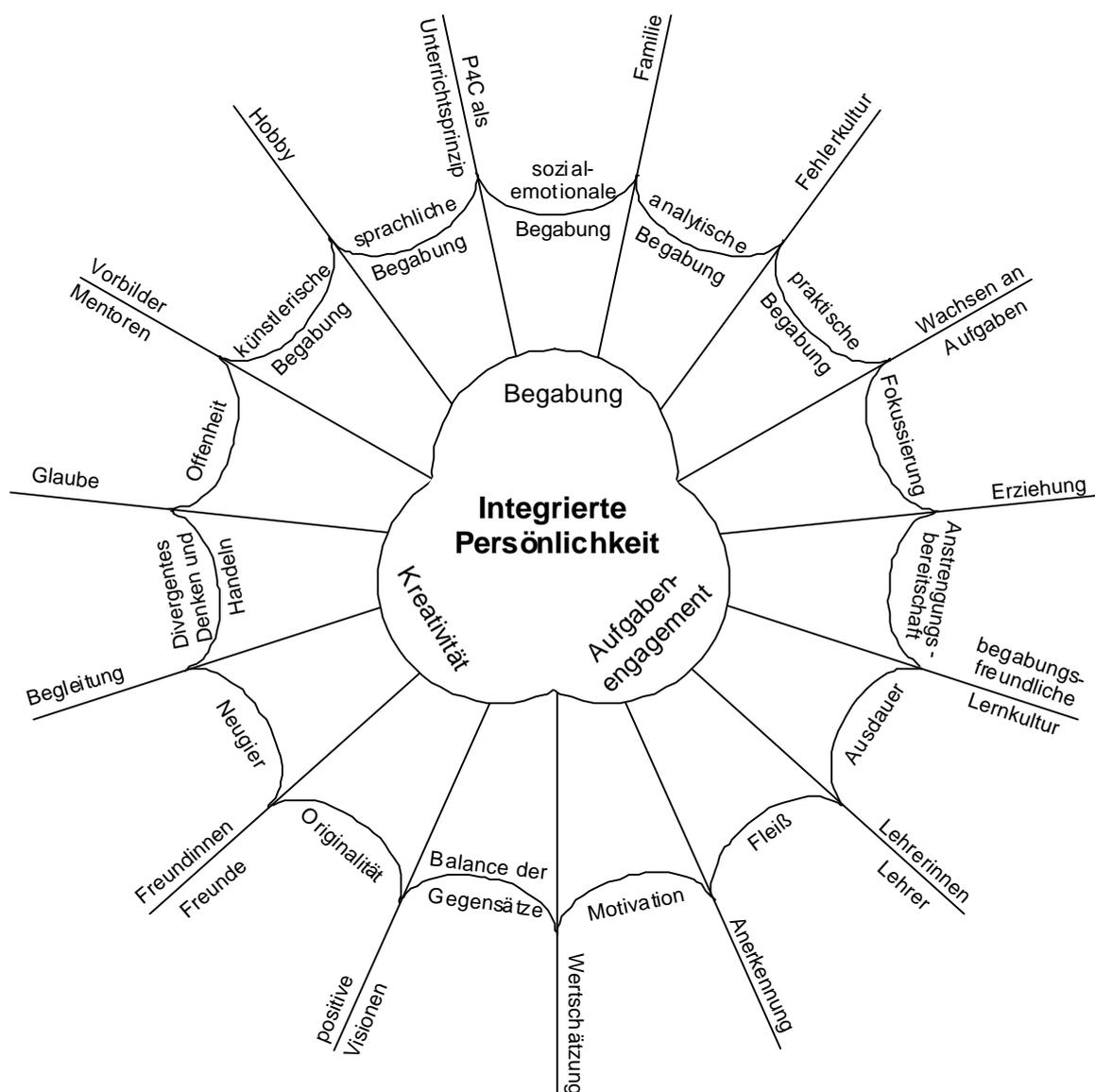


Abbildung 3: Modell der integrierten Persönlichkeit, Auzinger 2010

Eine wichtige und bedeutende Veränderung wird im Mittelpunkt der Darstellung ersichtlich. Das Wort ‚Talent‘ wird durch ‚integrierte Persönlichkeit‘ im Zentrum ersetzt. Als Fazit dieser Arbeit wird das Ziel von Begabungsförderung und auch des Philosophierens mit Kindern in einer integrierten Persönlichkeit gesehen, die es schafft, ihr Potenzial zu

entfalten, die eigenen und die dargebotenen Ressourcen kreativ zu nutzen, weiterzuentwickeln und für andere einzusetzen.

Mit dem Begriff ‚Begabung‘ wird in diesem Modell das Leistungsvermögen bezeichnet, also jene Voraussetzung, die durch Begleitung und Förderung in sinnorientiertes, verantwortungsvolles Handeln übergehen kann. Intelligenz ist nur der Teil von Begabung, der die leistungsbezogenen Merkmale meint (vgl. iPEGE 2009, S. 17). In Bezug auf die integrierte Persönlichkeit ist das Streben nach Leistungsexzellenz von geringerer Bedeutung. Die Begabungen bilden das Grundgerüst für die Persönlichkeit. So sehen auch Oswald und Weilguny (o.J., S. 8) in der Begabungsförderung „nicht nur das Hervorbringen individuell höchster Leistungen, sondern [die] Förderung der freien und sich selbst wertschätzenden Persönlichkeit“.

Der kreative Anteil in einer Person ist Grundlage und Weiterführung der Potenziale. Nicht nur in der Kunst ist die Kreativität der Initiator jeder neuen Schöpfung. Auch in der Mathematik braucht es innovative Ideen, damit neue Lösungswege gefunden werden können. Die Kreativität kann Funke und Feuer sein, um Neues zu initiieren und in Gang zu halten.

Das Aufgabenengagement kann mit einem Motor verglichen werden, mit der Kraft zu starten, durchzuhalten und die Richtung beizubehalten.

Die drei sich überlappenden Kreise grenzen sich nur nach außen ab und bleiben zum Mittelpunkt, zur integrierten Persönlichkeit, offen, da die drei Komponenten Begabung, Kreativität und Aufgabenengagement im Zentrum ineinander übergehen. Die Form des Spinnennetzes wurde in Anlehnung an das Philosophieren gewählt, da auch Martens (zit. nach Lampert 2009, S. 21) mit einer Spinnenmetapher sein Bild zur Philosophie entstehen hat lassen: „Philosophieren gleicht dem Spinnen eines Spinnennetzes, ist eine schöpferische, gestaltende Tätigkeit, die nicht rein mechanisch vollzogen wird und bei der es zugleich darauf ankommt, den Faden nicht zu verlieren und nach Strukturen und Regeln ausdauernd, aufeinander aufbauend und zielgerichtet fortzufahren („weiterzuspinnen“)“. Die sich dem Zentrum anschließende Bögen des Netzes sind mit den Voraussetzungen gefüllt, die eine integrierte Persönlichkeit ausmachen. Potenziale, Anlagen, Kompetenzen und Charaktereigenschaften, die zum Teil in der Person vorhanden sind oder entwickelt und gefördert werden: künstlerische Begabungen, sprachliche Begabungen, sozial-emotionale Begabungen, analytische Begabungen, praktische Begabungen, Fokussierung, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Fleiß, Motivation, Balance der Gegensätze, Originalität, Neugier, Divergentes Denken und Handeln und Offenheit.

Den Fäden, die dieses Spinnennetz tragen, werden Umweltfaktoren und Voraussetzungen von außen zugeschrieben. So zählen Menschen wie Familienmitglieder, Freundinnen / Freunde, Lehrerinnen / Lehrer, Vorbilder und Mentoren, die diese Person umgeben, zu wichtigen Stützen. Selbst wenn dies schwierige Menschen sind, kann die Person an ihnen wachsen. Weiteren Fäden werden folgende Interaktionsbereiche zugeteilt: Begleitung und Erziehung, Wertschätzung, Anerkennung, begabungsfreundliche Lernkultur, Philosophieren mit Kindern (wurde im Modell mit P4C abgekürzt) als Unterrichtsprinzip, positive Visionen, Glaube, Wachsen an neuen Aufgaben, Fehlerkultur, Hobbys. Die Fäden haben für jede Person eine unterschiedliche Wertigkeit und Tragfähigkeit. Manche Fäden sind stark und können fehlende oder schwache ausgleichen. Ein, durch die grafische Darstellung entstandenes, Naheverhältnis zwischen den in der Persönlichkeit liegenden Voraussetzungen (Bögen) und den von außen einwirkenden Faktoren (spinnennetztragende Fäden) wurde wohl überlegt. So haben Wertschätzung und Anerkennung eine Auswirkung auf die Motivation, sind gleichzeitig z.B. auch Grundlage für die Entwicklung der sozial-emotionalen Begabung. Philosophieren mit Kindern wurde dem Faden zwischen sprachlicher und sozial-emotionaler Begabung zugeordnet, könnte jedoch beinahe überall mit Berechtigung eingefügt werden. Die positiven Visionen, an denen Kinder ihre Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten wie einen „Zukunftskorridor“ (Bauer 2008, S. 29) erkennen können, wurden zur Balance der Gegensätze geschrieben. Beide Seiten dieser Polaritäten kann der Mensch leben, oder er kann sich für eine entscheiden. Bei der Aufteilung der Menschen, die die Person umgeben, wurde darauf geachtet, dass der Begabung, der Kreativität und dem Aufgabenengagement wenigstens eine zugeteilt wurde; die Familie als Ursprung der Begabungen; die Freundinnen und Freunde als Quelle für Kreativität; Vorbilder und Mentoren, die für die Weiterentwicklung der Begabungen und der Kreativität von Bedeutung sind. Lehrerinnen und Lehrer, die durch eine Balance von Zuwendung und Führung einen entscheidenden Ausschlag für das Entstehen von Aufgabenengagement geben. Eine Eins-zu-eins-Zuordnung ist nicht möglich und soll auch nicht als solche gelesen werden.

Wird ein Unterricht nach dem pädagogisch-personalen Konzept ausgerichtet (Schülerinnen / Schüler konstruieren aktiv mit ihren eigenen Erfahrungen und Fragen das Lernen unter Berücksichtigung möglichst vieler Perspektiven und Zusammenhängen), das dem Philosophieren als Unterrichtsprinzip zugrunde gelegt werden kann, wird ein Beitrag dazu geleistet, dass die Begabungen und die Persönlichkeit des Einzelnen entwickelt werden können. Lampert (2009, S. 101) spricht in diesem Zusammenhang von der Entwicklung der Persönlichkeit in einem umfassenden Sinne, „d.h. in sozialen

Interaktionszusammenhängen und in Auseinandersetzung mit verschiedenen Interaktionsbereichen im dialogischen Prozess“.

Begabungen

Welche **Begabungen** sind für die Entwicklung einer integrierten Persönlichkeit von Bedeutung? Für dieses Modell wurden fünf Begabungen ausgewählt.

Die **praktische Begabung** – bei Sternberg ist sie unter Erfolgsintelligenz (vgl. Huser 2000, S. 10) zu finden – umfasst die Fähigkeit, unser mentales Selbst optimal zu verwalten, d.h. unsere Begabungen optimal zu nützen und Schwächen zu kompensieren (vgl. Oswald & Weilguny o. J., S. 80).

Die **analytische Begabung** liefert die Voraussetzungen für eine kreative Informationsverarbeitung. Damit ist das Kodieren und Dekodieren von Reizen, das Kombinieren und Vergleichen, das Verknüpfen neuer Informationen mit altem Wissen und letztlich das Regelerkennen und Regelfinden gemeint (vgl. Oswald & Weilguny o. J., S. 81).

Die **emotionale und soziale Begabung** kennzeichnet die besondere Fähigkeit der eigenen Wahrnehmung und der Wahrnehmung der anderen Personen. Wie wird das Selbstkonzept, die Selbstwertschätzung bewertet? Kann die Person positive Beziehungen herstellen, eine dialogische Gesprächskultur entwickeln helfen? Sind Empathie, Toleranz, Offenheit und Teamfähigkeit ihr zuzurechnende Charaktereigenschaften? Wie geht sie mit ihren Gefühlen um (vgl. Oswald & Weilguny o. J., S. 41)?

An dieser Stelle sei Renzulli (zit. nach Oswald & Weilguny o. J., S. 41) zitiert, der überzeugt ist, dass soziales Engagement weder gelehrt noch vorgeschrieben werden kann. „Soziales Engagement erwächst (..) aus einer pädagogischen Haltung.“ Die von ihm empfohlenen Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung (SEM) dienen nicht nur der Förderung der kognitiven Fähigkeiten, sondern dürfen auch als Basis gewertet werden für die Förderung von sozialem Engagement.

Den **sprachlichen Begabungen** ist die Fähigkeit, Wortbedeutungen und Aussagen in Texten zu erfassen, zuzurechnen, ebenso die Fähigkeit, Sprache selbst zum Objekt des Denkens und Sprechens zu machen.

Wer über **künstlerische Begabung** verfügt, besitzt die Voraussetzung z.B. in Bildern zu denken, oder die Fähigkeit, die nonverbale Sprache von Melodie, Rhythmus und Klangfarbe zu verstehen und zu verwenden.

Kreativität

Um bei unserem Bild des Spinnennetzes zu bleiben, werden nun die Fäden zur **Kreativität** gesponnen. Dem kreativen Menschen geht es nicht um das verstandesmäßige Erfassen und Benennen von Wahrgenommenen, sondern um eine Erfahrung der gesamten konkreten Wirklichkeit. Das Staunen über einen konkreten Gegenstand wird zum Wahrnehmen und zu einem In-Beziehung-Treten. Diese Art der kreativen Erfahrung ist für Fromm (zit. nach Oswald & Weilguny o. J., S. 56) die Voraussetzung für künstlerisches Schaffen. Künstlerische Begabung braucht Staunen und Kreativität, womit der fließende Übergang zum Modell der integrierten Persönlichkeit deutlich wird.

Der Kreis der **Kreativität** wird mit fünf Unterteilungen genauer differenziert. Einige Komponenten bzw. Teile davon wurden dem Komponentenmodell der Kreativität von Urban entnommen (vgl. Urban 2004, S. 100ff). Diese Fähigkeiten müssen in der Anlage der Person vorhanden sein und können aber auch durch eine kreativitätsfördernde schulische Wirklichkeit einen Beitrag zu einer integrierten Persönlichkeit leisten.

Nährboden für die Entwicklung von **Divergentem Denken und Handeln** ist die Bereitschaft und Sensibilität der Lehrerinnen / der Lehrer und der Erzieherinnen / der Erzieher, Fragen und Problemen der Kinder offen gegenüberzustehen. Das Betrachten von Gegenständen und Sachverhalten aus verschiedenen Perspektiven fördert diese Komponente. Die Schülerin / der Schüler gibt sich nicht gleich mit der erstbesten Lösung zufrieden. Im Unterricht muss Raum geschaffen werden für neue, abweichende Lösungswege.

Offenheit und Ambiguitätstoleranz (Widersprüche tolerieren) kann entstehen, wenn die Schule einen Ort des (miteinander) Lebens, einen Ort der Freude, des (mentalen) Abenteuers darstellt und offen für Überraschungen ist. Haben Phantasie und Imagination Platz? Sind Irrtümer und Fehler erlaubt, damit ein denkerisches Risiko eingegangen werden kann? Die Individualität und Einzigartigkeit jeder einzelnen Person wird wertgeschätzt.

Damit **Neugier** entstehen und / oder aufrechterhalten werden kann, darf das Staunen nicht erstickt werden. Das Zur-Verfügung-Stellen von vielfältigem und anregendem Material setzt Ideen frei und entfacht Lust auf das Weiterdenken. Gedankenexperimente wecken Neugier und erhalten sie.

Die **Originalität** braucht Raum, Toleranz und Wertschätzung. Der Humor darf nicht vergessen werden. Techniken wie minimieren, maximieren, ins Gegenteil verkehren, reformulieren, auseinander nehmen und neu kombinieren verlangen Originalität. Im

Experimentieren und Kreieren entstehen neue Lösungsmöglichkeiten, aber auch offene Ergebnisse.

Balance der Gegensätze (vgl. Csikszentmihalyi 2007, S. 89ff). Die Persönlichkeit eines Menschen, der etwas Kreatives leisten will, muss sich an eine bestimmte Domäne und an die veränderlichen Bedingungen eines bestimmten Feldes anpassen. Kreative Persönlichkeiten vereinen widersprüchliche Extreme in sich, sie bilden eine individuelle „Vielheit“. Sie neigen dazu, das gesamte Spektrum menschlicher Möglichkeiten in sich zu vereinen, die volle Bandbreite von Eigenschaften zum Ausdruck zu bringen. Zu jeder starken Seite der Persönlichkeit gehört eine Schattenseite, die von den meisten Menschen geleugnet wird. Erst wenn ein Mensch seine Schattenseiten annehmen kann, kann sich seine volle Persönlichkeit entfalten. Kreative Menschen kennen beide Extreme und erleben beide mit derselben Intensität und ohne innere Konflikte.

1. Sie verfügen über eine Menge physischer Energie, sind aber auch häufig ruhig und entspannt.
2. Sie sind weltklug und naiv; besitzen Weisheit und Kindlichkeit, konvergierendes Denken (Auswahlverfahren – zwischen guten und schlechten Ideen zu unterscheiden) und divergierendes Denken (Fähigkeit, große Anzahl von Ideen zu entwickeln, Originalität, wechselnde Perspektiven einnehmen).
3. Sie verbinden Disziplin und Spielerisches, Verantwortungsgefühl und Ungebundenheit
4. Sie wechseln zwischen Imagination, Phantasie und einem bodenständigen Realitätssinn.
5. Sie lieben es, im Mittelpunkt zu stehen (Extraversion) oder das Geschehen als Zaungast zu verfolgen (Introversion).
6. Sie vereinen Demut und Stolz; Arroganz und Hochnäsigkeit mit Scheu und Bescheidenheit; Ehrgeiz und Selbstlosigkeit; Wettbewerb und Kooperation.
7. Sie leben Maskulinität und Femininität; gleichzeitig aggressiv und fürsorglich, sensibel und hart, dominierend und nachgiebig.
8. Ihr Denken und Handeln kann traditionell / konservativ und rebellisch / bilderstürmerisch sein.
9. Fremd sind ihnen weder Extreme wie Leidenschaft und Objektivität noch Bindung und Distanz.
10. Sie empfinden Leid und Schmerz, aber auch intensive Freude.

Der Typ Mensch, den wir als „kreativ“ bezeichnen, kann auf beiden Seiten dieser Polaritäten operieren. Diese zehn widersprüchlichen Merkmalspaare sind die vielleicht aufschlussreichsten Eigenschaften von kreativen Menschen.

Aufgabenengagement

Diese Voraussetzung liegt in der Person, und korreliert mit Faktoren, die von außen auf sie wirken. In dem Begabungsmodell von Renzulli (vgl. Langeneder 1997, S. 26ff) findet sich der Begriff ‚Task Commitment‘, der mit Motivation und Interesse übersetzt werden kann. Renzulli versteht darunter die Energie, die eine Person in die Bearbeitung eines speziellen Problems oder Leistungsbereichs einbringt. Diese Bedeutung greift für das Modell der integrierten Persönlichkeit zu eng. Mönks (vgl. Langeneder 1997, S. 30f) ersetzt den Begriff ‚Motivation‘ mit ‚Aufgabenzuwendung‘ und meint damit die kognitive, emotionale und motivationale Zuwendung zu einer Aufgabe. Dieser Definition kommt das Aufgabenengagement schon sehr nahe. Das Wort ‚Engagement‘ wurde deshalb gewählt, da es intensiver den Willen und die Anstrengungsbereitschaft ausdrückt, sowie die Kompetenz, sich mit Blick auf *die* wichtige Sache einzusetzen. Bei Heller (1976) sind vergleichbare Komponenten bei den nicht-kognitiven Persönlichkeitsfaktoren zu finden, die als Moderatoren für die Leistungsbereiche wirken. Die Moderatoren für das Aufgabenengagement sind demnach unterstützend für das Erzielen von exzellenten Leistungen, gleichzeitig aber auch von Bedeutung für die Entfaltung einer integrierten Persönlichkeit.

Fleiß und Ausdauer wurden dem Modell von Wiczerkowski/Wagner entnommen, Fokussierung, Anstrengungsbereitschaft und Motivation dem Komponentenmodell der Kreativität von Urban. Letztere werden den Voraussetzungen für die Lern- und Arbeitshaltung zugerechnet und sind deshalb der dritten Komponente Aufgabenengagement zugerechnet.

Die Fähigkeit der **Fokussierung** bringt eine hohe Konzentrationsfähigkeit. Kinder sollen angeregt werden, Ablenkung zu erkennen und zu vermeiden. Dies führt zu einer tieferen Auseinandersetzung mit einem Stoffgebiet und kann in weiterer Folge zur Expertise führen.

Die **Anstrengungsbereitschaft** ist ein wesentlicher Bestandteil des Erfolges in der Schule und später auch im Arbeitsgeschehen. Schafft es die Schülerin / der Schüler, seine Aufgaben zu beginnen und mit Einsatz zu Ende zu bringen, so hat sie / er eine Komponente des Aufgabenengagements in seine Person integriert, mit der sie / er z.B. eine fehlende Begabung wettmachen kann. Ebenso spielen die Begriffe **Motivation**, **Fleiß** und **Ausdauer** eine nicht unwesentliche Rolle. Kommt die Motivation aus der Person

selbst – intrinsische Motivation, oder wird von außen mit Fremdbeurteilung auf die Lernbereitschaft eingewirkt - extrinsisch? Ziel einer integrierten Persönlichkeit ist die intrinsische Motivation, da der eigene Wille Motor für die Schaffenskraft ist. Die Motive, die Ziele liegen in der Person und sie weiß, wohin sie will.

Die Methoden der Kinderphilosophie, die im Kapitel 2.2 erklärt wurden, bieten die Grundlagen für die Förderung diverser Begabungen und formen den Rahmen, in dem viele Einflüsse zusammenwirken können, um Kreativität herauszufordern und zur Entfaltung zu bringen. Für die Förderung des Aufgabenengagements greifen sie jedoch zu kurz.

5.1 Chancen des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsprinzip

Dieser letzte Abschnitt gibt eine prägnante übersichtliche Zusammenführung der Chancen und Möglichkeiten, die sich durch eine philosophische Akzentuierung des Unterrichts ergeben. Die Auflistung orientiert sich am ‚Modell der Integrierten Persönlichkeit‘ und berücksichtigt die Ziele der Begabungsförderung und des Philosophierens mit Kindern.

- verbessertes Klassenklima durch gesteigerte Sozialkompetenz
- Aufrechterhaltung der Neugier durch Provozieren und in Staunen versetzen
- Aufrechterhaltung der Originalität und Flexibilität durch Wertschätzung und Anerkennung
- Schaffen / Geben von Orientierungshilfe durch gemeinsame Auseinandersetzung mit Themen wie z.B. Gerechtigkeit
- Entwicklung von Aufgabenengagement durch Heben der Motivation
- Kennenlernen und Erspüren der Balance der Gegensätze durch Rollenspiele und Perspektivenwechsel
- Steigerung der Kreativität durch vielfältige Anregungen
- Entwicklung von Toleranz und Offenheit durch lebensnahe, berührende Geschichten mit anschließendem philosophischen Gesprächsaustausch
- höhere sprachliche Kompetenz durch Übungen zur Begriffsklärung, Begründungsfähigkeit
- höhere mathematische Kompetenz durch Denk- und Logikschulung, schlussfolgerndes Denken

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip

Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

- Persönlichkeitsentwicklung durch Förderung nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale (Selbstbewusstsein, Motivation, Stressbewältigung)
- besseres Verständnis von naturwissenschaftlichen Konzepten und persönlicher Bezug durch philosophische Gespräche, wenn die Alltagsvorstellungen der Kinder mit diesen Konzepten in Verbindung gesetzt werden
- Training von sprachlich-analytischen Fähigkeiten durch philosophisches Methodentraining
- Hinterfragen und Bewerten von Inhalten, Methoden und Projekten durch Schärfung der Wahrnehmung
- Leistungsmotivation durch höheres Anspruchsniveau
- höherer Leistungsbereich in den Naturwissenschaften durch Kombinerungs- und Vernetzungsfähigkeit

6 Conclusio

Aus den vorangegangenen Ausführungen geht klar hervor, dass Werkzeuge und Methoden der Kinderphilosophie in ihrer Zielrichtung eine große Übereinstimmung mit denen der Begabungsförderung aufweisen. Viele Potenziale, Fähigkeiten und Bedürfnisse hochbegabter Kinder können durch eine philosophische Akzentuierung des Unterrichts entdeckt, entwickelt und gestärkt werden. Durch kreative Elemente wie z.B. sprachliche Ausdruckformen, bildnerisches Gestalten oder szenisches Umsetzen werden künstlerische Begabungen angesprochen. Im philosophischen Dialog werden unter anderem die Kommunikationsfähigkeit und die Gesprächskompetenz gefördert. Logisches Denken und Argumentieren wird in der Gruppe erprobt. Beim gemeinsamen Nachdenken lernen die Kinder auch das, was andere denken, zu bedenken und weiter zu denken. Sie erfahren Wert- und Zielorientierung. Mit Gedankenexperimenten lässt sich systematisch experimentieren und das Denken wird in spielerischer Art angeregt. Analytische und synthetische Denkfähigkeit wird geschult, wenn in Forschergemeinschaften Fragen aufgeworfen, gemeinsam Lösungswege und Antworten gesucht werden. Das kreative Potenzial der Kinder wird durch vielschichtige Themen und Problemstellungen herausgefordert. Sie können ihre Flexibilität und Originalität, die oft hochbegabten Kindern nachgesagt wird, unter Beweis stellen. Die sozial-emotionale Begabung erfährt eine Stärkung durch Übungen wie z.B. den Perspektivenwechsel. Damit werden auch die Voraussetzungen für die Entstehung von Respekt, Offenheit und Toleranz geschaffen, die wiederum helfen, ein Demokratieverständnis aufzubauen.

Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip, als integraler Bestandteil und Grundlage des Unterrichts eröffnet neue Dimensionen. Es regt an, verschiedene Wissensbereiche zu verbinden, aber auch tiefer in spezielle Fachgebiete einzudringen. Die integrative Begabungsförderung beginnt dort, wo auf unterschiedlichen Niveaus Angebote gesetzt werden. Im gemeinsamen Nachdenken werden Kinder mit durchschnittlicher Leistungsfähigkeit, aber auch intellektuell besonders begabte Kinder gleichermaßen gefordert und gefördert. Staunen, Fragen und Weiterfragen ist auf vielen Ebenen gleichzeitig möglich und befriedigend. So bringt ein Kind sein Staunen durch Zuhören zum Ausdruck, ein anderes gleichzeitig durch eine faszinierende Argumentationskette. Diese Heterogenität ist befruchtend, verlangt aber auch Sensibilität, Akzeptanz und Wertschätzung unter den Mitgliedern der Forschungsgemeinschaft. So trägt Philosophieren mit Kindern zur Persönlichkeits- und Begabungsförderung bei.

Das in dieser Arbeit entwickelte ‚Modell der Integrierten Persönlichkeit‘ entstand aus der Konfrontation der Ziele der Begabungsförderung und der Kinderphilosophie und der Erkenntnis einer beinahe deckenden Übereinstimmung. Ziel beider pädagogischen Konzepte ist die integrierte Persönlichkeit, die es schafft, ihr Potenzial zu entfalten, die eigenen und die dargebotenen Ressourcen kreativ zu nutzen, weiterzuentwickeln und für andere einzusetzen.

Nutzen bringt der Einzug des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsprinzip in die Grundschule zu allererst für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und in der Folge für die Gesellschaft, wenn Menschen die Schule verlassen und eine bewusste Teilhabe an der Natur und der Kultur anstreben mit dem Ziel eines positiven Verhältnisses zu sich selbst, zu den Mitmenschen, zur Welt und zu den Werten. Die Charakterzüge, Fähigkeiten und Potenziale, die das Spinnennetz des Modells füllen, erreichen durch begabungsfördernde Maßnahmen und einen philosophisch ausgerichteten Unterricht ihre Entfaltung, wie die Übersicht im Abschnitt 4.5. verdeutlicht. Durch die Gegenüberstellung wurde aber auch ersichtlich, dass ein Teil der integrierten Persönlichkeit kaum durch philosophische Gestaltungselemente innerhalb des Unterrichts aufgebaut werden kann – nämlich die Vermittlung von Arbeits- und Lernstrategien, die in der Begabungsförderung einen nicht unwesentlichen Teil einnehmen. Philosophieren mit Kindern soll als Bereicherung einen Platz in der Begabungs- und Begabtenförderung finden, da es nicht *die* ideale Form der Förderung gibt. Viele unterschiedliche Voraussetzungen und Gegebenheiten wie zeitliche Ressourcen, Räumlichkeiten, Know-how etc. haben ihren Einfluss auf die Umsetzung im Unterricht. Ein Zusammenspiel aus Methodenvielfalt und Lehrerinnen- / Lehrerkompetenzen in einem begabungsfreundlichen Struktur- und Organisationsrahmen wirkt richtungweisend. Die verschiedenen Dimensionen sind vernetzt und interagierend. Getragen werden muss alles von einer entsprechenden pädagogischen Haltung (vgl. Oswald & Weilguny o. J., S. 12ff).

Ein Fokus in einer Weiterentwicklung dieser Arbeit könnte auf die prophylaktische Komponente der Kinderphilosophie im Hinblick auf allfällige Probleme Hochbegabter gelenkt werden. Philosophie im therapeutischen Sinne ist bei Camhy (vgl. Enghart 1997, S. 74f) als ‚Erlösung von Unruhe‘ erwähnt worden.

Eine interessante Weiterführung der Ergebnisse dieser Arbeit ließe sich unter dem Aspekt der Erkenntnisse der Neurodidaktik vornehmen. Sind Anerkennung und Wertschätzung entscheidende Voraussetzungen für die biologische Funktionstüchtigkeit unserer Motivationssysteme? Welchen Beitrag leistet eine philosophische Grundhaltung dabei? Welche Bedeutung haben Vorbilder im Sinne von ‚Lernen am Modell‘ für die Entfaltung der ‚Integrierten Persönlichkeit‘?

Auf der Grundlage der herausgearbeiteten Erkenntnisse können Themen und Fragen für philosophische Gespräche quer durch alle Unterrichtsgegenstände gesammelt werden, um Lehrerinnen und Lehrer für das Philosophieren mit Kindern im Unterricht zu sensibilisieren. Einen Anfang gemacht hat Hamburg mit seinem Rahmenlehrplan für den Sachunterricht (siehe Anhang). Die Fragen für Nachdenk-Gespräche müssen offene Fragen sein, die nicht eindeutig beantwortet werden können, bzw. Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnisse aufzeigen. Durch den Austausch erfahren die Kinder unterschiedliche Deutungsmuster und erhalten die Möglichkeit, eigene Vermutungen anzustellen.

Die Chancen und Möglichkeiten des Philosophierens mit Kindern werden in einer Vielzahl von theoretischen aber auch praktischen Werken ausführlich und sehr differenziert beschrieben. Kinderphilosophen greifen auf ihre persönlichen Erfahrungen in Philosophiegruppen zurück. Gesprächsprotokolle geben Einblick in die Denkfähigkeit von Kindern, liefern den Beweis, dass schlussfolgerndes, logisches Denken entwickelt und erlernt werden kann (siehe auch Matthews 1989). Allerdings lassen sich diese Einsichten kaum durch empirische Studien festmachen. Zu schwer können die Fähigkeiten des logischen und begrifflichen Denkens sowie soziales Verhalten objektiv in Fragebögen ausgewertet werden. Cam (1996b) hat mit einem kurzen Fragenkatalog einen Versuch unternommen, um Hinweise auf diesbezügliche Fortschritte zu bekommen (siehe Anhang). Doch auf veröffentlichte Ergebnisse kann nicht zurückgegriffen werden.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit eröffnen neue Anwendungsfelder für die Praxis. Huser (vgl. 2000, S. 58) schrieb vor 10 Jahren, dass sich die optimale Förderung aus einer Kombination von Beschleunigung und Anreicherungsmaßnahmen ergibt. Nach dieser Auseinandersetzung kann die Begabungsförderung um die Optionen erweitert werden, die sich durch Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip ergeben. Kinder erfahren, dass es hinter den fachlichen Inhalten offene und ungelöste Probleme gibt. Mit einem wertschätzenden Eingehen darauf wird ihre Neugier wach gehalten. Diese Offenheit und Bereitschaft schafft auch die Möglichkeit der Vernetzung verschiedener Disziplinen, fördert das Reflexionsvermögen und die Gesprächskompetenzen der Kinder. Dies trägt im weiteren Sinne zu einem differenzierten Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit bei. Als positive Folge kann auch die Veränderung des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern angeführt werden.

Mit der Forderung der Enttrivialisierung des Unterrichts muss vielleicht die Einführung der Bildungsstandards überdacht werden. Denn es ist zu befürchten, dass nur mehr das unterrichtet wird, was gemessen wird. Es wird mehr und mehr Wert auf messbare

Fähigkeiten gelegt. Wo haben dann die Fragen Platz, die dem Interesse der Kinder entspringen?

Neil Postman (zit. nach Urban 2001, S. 129) prägte den Satz: „Kinder kommen zum ersten Schultag als Fragezeichen – und verlassen die Schule als Punkt“. Mit dieser Aufarbeitung der Methoden und Chancen des Philosophierens mit Kindern soll die Grundlage geschaffen werden, dass Kinder nach ihrer Schulzeit noch viele Fragezeichen im Kopf tragen und entwickeln.

Abschließend wird festgehalten, dass mit Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip ein Beitrag geleistet werden kann zu einem „Paradigmenwechsel vom Fach hin zur Person des Schülers und der Schülerin“ (Weigand 2004, S. 374). Es erleichtert - im Sinne einer Politik der kleinen Schritte - die Korrektur des Unterrichts auf dem Weg zu einer idealen begabungs- und begabtenfördernden Schule.

7 Literaturverzeichnis

- Bauer, J., 2008. *Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern 2.* Aufl., München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Berge, S.S.Z., 2001. *Hochbegabte Kinder in der Grundschule*, Münster: LIT Verlag.
- Betts, G.T., 1985. *Autonomous learner model*, Greeley: Autonomous Learning Publications and Specialists.
- Bieri, P., 2008. Bildung beginnt mit Neugierde. *Zeit Online*.
Available at: <http://www.zeit.de/2007/32/Peter-Bieri> [Zugegriffen Juli 10, 2010].
- Bolz, M., 2003. *Philosophieren in schwieriger Zeit*, Berlin-Hamburg-Münster: LIT Verlag.
- Brüning, B., 2001. *Gemeinsam nachdenken 3. Arbeitsheft. Mecklenburg-Vorpommern.*,
Leipzig: Militzke.
- Brüning, B., 1990. *Mit dem Kompaß durch das Labyrinth der Welt*, Bad Münden: Leibniz-Bücherwarte.
- Brüning, B., 2001. *Philosophieren in der Grundschule*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brüning, B., 2000. Philosophieren mit Kindern. In F. Heinzel, hrsg. *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa, S. 131 - 174.
- Calvert, K., 2003. *Integrative Begabtenförderung: Philosophieren mit Kindern Erfahrungsberichte aus der Praxis*, Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Calvert, K. & Matthews, G.B., 2008. *Kreatives Philosophieren mit Kindern*, Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Cam, P., 1997. *Können Augen sehen?*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Cam, P., 2008. *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr GmbH.
- Cam, P., 1996a. *Sterben Äpfel auch? Textbuch.*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Cam, P., 1996b. *Zusammen nachdenken*, Mülheim an der Ruhr: Verlag An der Ruhr.
- Camhy, D., 1994. *Children, thinking and philosophy*, Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Camhy, D., 2001. Die Philosophie tritt aus dem Elfenbeinturm.
Available at: http://www.schule.at/dl/Philosophie_tritt_aus_dem_Elfenbeinturm.pdf
[Zugegriffen Januar 12, 2010].

- Camhy, D., Was ist Philosophieren / Ziele der Kinder- und Jugendphilosophie. ACPC - *Institut für Kinder und Jugendphilosophie*. Available at:
<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/> [Zugegriffen November 10, 2009].
- Camhy, D., 1990. *Wenn Kinder philosophieren - Philosophy and children*, Graz: Leykam.
- Csikszentmihalyi, M., 2007. *Kreativität: Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden* 7. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Daurer, D., 1999. *Staunen Zweifeln Betroffensein*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Ebers, T. & Melchers, M., 2006. *Praktisches Philosophieren mit Kindern: Konzepte, Methoden, Beispiele* 2. Aufl., Berlin: Lit-Verlag.
- Enders, S., 2003. Die "wunderlichen" Fragen der Kinder - Der Reformpädagoge Fritz Gansberg als Vordenker der Kinderphilosophie. In M. Bolz & O. Holz, hrsg. *Philosophieren in schwieriger Zeit*. Münster: LIT Verlag, S. 9 - 23.
- Engelbrecht, A., 1997. *Können Blumen glücklich sein?*, Heinsberg: Agentur Dieck.
- Englhart, S., 1997. *Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie*, Heinsberg: Agentur Dieck.
- Feger, B., 1988. *Hochbegabung, Chancen und Probleme* 1. Aufl., Bern: Hans Huber.
- Fischer, C., Mönks, F.J. & Grindel, E. hrsg., 2004. In *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung*. Münster: LIT Verlag.
- Fischer, C., Mönks, F.J. & Westphal, U., 2008. *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten- Persönlichkeit entwickeln*, Berlin-Hamburg-Münster: LIT Verlag.
- Freese, H., 2002. *Kinder sind Philosophen*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Freese, H., 1994. Was wäre, wenn ... Gedankenspiele im Philosophieunterricht. In D. Camhy, hrsg. *Children, thinking and philosophy*. Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 121 - 127.
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport hrsg., 2003. Rahmenplan Sachunterricht Grundschule. Available at:
http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Grundschule/SU_Grd.pdf
[Zugegriffen November 15, 2009].
- Fröhlich, M., 1999. Stand der Philosophielehrerausbildung in Mecklenburg-Vorpommern. In H. Hastedt & C. Thies, hrsg. *Philosophieren in der Grundschule*. Rostock: Universitätsdruckerei Rostock, S. 45 - 51.

- Fromm, E., 1983. *Haben oder Sein: die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft* 13. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gaarder, J. & Haefs, G., 1999. *Sofies Welt*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Giger, M., 2006. Masterarbeit "Hochbegabung und Science-Fiction". Available at: http://www.gigers.com/matthias/begabt/Masterarbeit_Hochbegabung_SF_2006-10-22.pdf [Zugegriffen Mai 13, 2010].
- Hackl, A., 2007. Individualisierung des Unterrichts oder Schule der Person – Visionen der Schule der Zukunft (Vortrag vor der CLW Wien). Available at: http://www.clw.at/downloads/Vortrag_Schule_der_Person.pdf [Zugegriffen Mai 4, 2010].
- Hackl, A., 2008. Vom Individuum zur Person. In G. Schmid, hrsg. *Festschrift, 10 Jahre Sir-Karl-Popper-Schule 1998 – 2008*. Wien: Eigenverlag, S. 62-67.
- Hastedt, H., Fröhlich, M. & Thomä, D. hrsg., 1996. *Philosophieren mit Kindern*, Rostock: Universitätsdruckerei Rostock.
- Heesen, B., 1998. *Klein aber clever*, Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Heinzel, F., 2000. *Methoden der Kindheitsforschung*, Weinheim und München: Juventa.
- Heller, K., 1976. *Intelligenz und Begabung*, München: E. Reinhardt.
- Herrmann, U., 2006. *Neurodidaktik*, Weinheim: Beltz.
- Hösle, V. & K, N., 2004. *Das Café der toten Philosophen* 3. Aufl., München: C.H.Beck.
- Huber, M., 2008. Integrative Begabungsförderung, Chancen und Risiken zur Umsetzung in der Volksschule. *SwissGifted*, 1(1), S. 13 - 17. Available at: http://www.swissgifted.ch/sg01_huber.pdf [Zugegriffen Mai 3, 2010].
- Huser, J., 2000. *Lichtblick für helle Köpfe* 2. Aufl., Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale [u.a].
- iPEGE hrsg., 2009. *Professionelle Begabungsförderung*, Salzburg: özbf.
- Klement, K., 2005. *Beobachten lernen - Begabungen entdecken*, Berlin-Hamburg-Münster: LIT Verlag.
- Koring, B., 2003. Philosophieren mit Kindern – Grundbegriffe, Methoden und Perspektiven. In M. Bolz & O. Holz, hrsg. *Philosophieren in schwieriger Zeit*. Berlin-Hamburg-Münster: LIT Verlag, S. 159 - 173.

- Lampert, Y., 2009. *Begabungs- und Kreativitätsförderung auf der Grundlage des Philosophierens*, Münster: Waxmann Verlag.
- Landau, E., 1999. *Mut zur Begabung* 2. Aufl., München: Reinhardt.
- Langeneder, A., 1997. *Selektive Begabtenförderung?: Probleme und Möglichkeiten*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lautenbach, E., 2004. *Lexikon Goethe-Zitate: Auslese für das 21. Jahrhundert aus Werk und Leben*, München: IUDICIUM Verlag.
- Lenz, W., 1987. *Lehrbuch der Erwachsenenbildung*, Baden-Württemberg: Kohlhammer.
- Lipman, M., 2007. *Das geheimnisvolle Wesen* 1. Aufl., Sankt Augustin: academia Richarz.
- Lipman, M. u. a., 1990. *Handbuch zu Harry Stottelmeier's Entdeckung*, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Lipman, M. & Hrg. Camhy, D., 1986a. *Handbuch zu Pixie. Philosophieren mit Kindern*, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Lipman, M. & Hrg. Camhy, D., 1986b. *Pixie. Philosophieren mit Kindern*, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S., 1980. *Philosophy in the classroom*, Chicago: Temple University Press.
- Martens, E., 2008. „Können auch Bakterien denken?“ – Erfahrungen mit Philosophie-Seminaren an der Kinder-Universität Hamburg. In C. Fischer, F. J. Mönks, & U. Westphal, hrsg. *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten- Persönlichkeit entwickeln*. Berlin-Hamburg-Münster: LIT Verlag, S. 233 - 243.
- Matthews, G.B., 1989. *Philosophische Gespräche mit Kindern*, Berlin: Freese.
- Michalik, K., 2002. Worauf zielt das Nachdenken ab? *Grundschule*, 35(10), S. 29 - 31.
- Mönks, F.J. & Rogalla, M., 2009. Integrative Begabungs- und Begabtenförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 2009(1), S. 4 - 6.
- Müller Oppliger, V., Begabungs- und Begabtenförderung außerhalb der Regelklasse, Seminarunterlagen zum Modul: Didaktik und Methodik der Begabungs- und Begabtenförderung – Einführung; GE_M04_8; des Masterstudiums ‚Gifted Education‘ 9.12.2008. Donauuniversität Krems.

- Müller, H., 2010. Unterricht enttrivialisieren durch Philosophieren. *Philosophierwerkstatt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene*. Available at:
http://www.philosophieren-mit-kindern.de/unterricht_enttrivialisieren.html
[Zugegriffen August 23, 2010].
- Nießeler, A., 2003. Staunen und Fragen. In M. Bolz & O. Holz, hrsg. *Philosophieren in schwieriger Zeit*. Münster: LIT Verlag, S. 121 - 137.
- Niewiem, M., 2001. *Über die Möglichkeit des "Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen"*, Münster: Waxmann Verlag.
- Nottage, C. & Morse, V., 2003. *The Independent Investigation Method for Primary Students*, Gainesville: Maupin House Publishing, Inc.
- Oswald, F., 2002. *Begabtenförderung in der Schule: Entwicklung einer Begabungsfreundlichen Schule*, Wien: Facultas.
- Oswald, F., 1993. *Begabungen - Herausforderung für Bildung und Gesellschaft*, Wien: Jugend & Volk.
- Oswald, F., 2001. Begabungsförderung, Begabtenförderung und die Kunst des ‚Begabens‘ – Begriffe bestimmen die Praxis. *Journal für Begabtenförderung*, 2001(1), S. 16 - 25.
- Oswald, F. & Weilguny, W.M., *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung*, Salzburg: özbf.
- özbf hrsg., 2010. Grundsatz erlass zur Begabtenförderung. *news & science*, 24(1), S. 6 - 11.
- Peschl, M., Wissen — Kognition — Lernen — Begabung: Theoretische Grundlagen und praxisnahe Umsetzungen 1, Vorlesungsunterlagen: Wissen und Kognition - zum Modul 3 des Masterstudiums ‚Gifted Education‘ 6.4.2009. Donauuniversität Krems.
- Petermann, H., 2007. *Kann ein Hering ertrinken?*, Weinheim: Beltz.
- Pfeiffer, S., Philosophieren mit Kindern. Available at:
<http://www.pfeiffer-silke.de/seiten/literatur/philosophieren.htm>
[Zugegriffen Mai 15, 2010].
- Reinitzhuber, I., 2000. *Integrative Begabtenförderung*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. & Stednitz, U., 2001. *Das schulische Enrichment Modell SEM*, Aarau: Bildung Sauerländer.
- Resch, C. E., Weilguny, W.M., 2008. Begabtenförderung ist unser aller Anliegen. In G.

- Schmid, hrsg. *Festschrift, 10 Jahre Sir-Karl-Popper-Schule 1998 – 2008*. Wien: Eigenverlag, S. 25 - 32.
- Schmid, G., 2010. Didaktik und Methodik der Begabungs- und Begabtenförderung – Vertiefung, Mitschrift zum Modul 13 des Masterstudiums ‚Gifted Education‘ 20.2.2010, Donauuniversität Krems.
- Schreier, H., 1997. *Mit Kindern über Natur philosophieren*, Heinsberg: Agentur Dieck.
- Schreier, H. & Michalik, K., 2006. *Wie wäre es, einen Frosch zu küssen?*, Braunschweig: Westermann Schulbuch.
- Schröder, H., 2002. *Lernen - Lehren - Unterricht*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Siegel, M., 2008. *Was wird für hochbegabte Kindergartenkinder getan und wie ist dies zu bewerten?*, München: GRIN Verlag.
- Stamm, M., Trendbericht Begabungsförderung: Einführung in die Thematik. Available at: http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_onlpubl/trendbericht.pdf [Zugegriffen Mai 13, 2010].
- Stamm, M., 2005. *Zwischen Exzellenz und Versagen*, Zürich: Rüegger.
- Stern, W., 1950. *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*, Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Trautmann, T., 2005. *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Urban, K.K., 2004. *Kreativität*, Münster: LIT Verlag.
- Urban, K.K., 2001. Kreativität: Vom Störfaktor zum Unterrichtsziel. In H. Wagner, hrsg. *Bildung und Begabung*. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock. Available at: http://www.bildung-und-begabung.de/verein/links/Begabung_und_Leistung.pdf [Zugegriffen August 26, 2010].
- Vester, F., 2007. *Denken, Lernen, Vergessen*, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Weigand, G., 2004. *Schule der Person*, Würzburg: Ergon.
- Wieczerkowski, W. & Oeveste, H.Z., 1982. *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Wolf, A.J., 1999. Kann man Philosophie Kindern nahe bringen? Available at: <http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/papers/kabi/volltexte/band018.pdf> [Zugegriffen April 5, 2010].

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip
Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

Zoller Morf, E., 1999. *Philosophische Reise*. 2. Aufl., Zürich: Verl. Pro Juventute.

Zoller, E., 1994. *Die kleinen Philosophen* 2. Aufl., Zürich: Verl. Pro Juventute.

Zoller, E., Die philosophischen Grundmuster. *Tipps vom Käuzli*. Available at:
<http://www.kinderphilosophie.ch/wcms/ftp//k/kinderphilosophie.ch/uploads/Die%20philosophischen%20Grundmuster.pdf> [Zugegriffen Mai 13, 2010].

Zoller, E., 2001. Vom freien Philosophieren über das Mitdenken zum verantwortlichen Handeln. Available at:
<http://www.avs.bl.ch/fileadmin/Dateien/Dienstleistungen/Gesundheitsfoerderung/Gesundheitsfoerdernde%20Schulen%20Reiseziele%20gesamt.pdf>
[Zugegriffen Mai 13, 2010].

Segregation - Fremdwort Erklärung für Segregation in fremdwort.de, Fremdwörter und Ihre Bedeutung, Fremdwörterbuch Lexikon reese® Nachschlagewerk, Wissen für Jedermann. *Fremdwort.de*. Available at: <http://www.fremdwort.de/suche.php>
[Zugegriffen August 10, 2010].

8 Anhang

8.1 Ziele des Philosophierens mit Kindern

Schreier & Michalik (2006)

- fachliches Lernen bereichern und vertiefen
- die Vorstellungs- und Gedankenwelt der Kinder erweitern
- zur Enttrivialisierung des Unterrichts beitragen
- verschiedene Perspektiven und Fachbezüge im Unterricht integrieren
- das Reflexionsvermögen fördern
- die Gesprächskompetenzen der Kinder fördern
- zu einem differenzierten Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit beitragen
- das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern verändern
- die Gesprächskompetenzen der Kinder fördern
- Veränderung der Inhalte des Unterrichts, der Methoden und Verfahren
- Weg vom Zwang der Notengebung. Die Zensurengebung mit ihren mehr oder weniger subtilen Rückwirkungen auf Unterrichtsthemen und Unterrichtsverlauf soll ebenso außer Kraft gesetzt werden, wie die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu Prestigegruppen der Gesellschaft
- Beschäftigung mit ungelösten Problemen und kontroversen Themen. Die Themen sollten eher offenen Fragen als vorgegebenen Antworten und Systemen entstammen
- die Verfahren sollen eher Neigungen und Interessen aufnehmen, als die eingefahrene Routine zu spiegeln
- als Prinzip soll die Nachdenklichkeit auf alle Fächer wirken
- Aufhebung der Machtverhältnisse – weg vom prinzipiell mächtigen Erwachsenen und prinzipiell ohnmächtigen Kindern. Die tiefe Abhängigkeit der Kinder von den Meinungen und Urteilen der Erwachsenen soll wenigstens im Raum gemeinsamen Nachdenkens aufgehoben sein.
- Ausbreitung einer pluralistischen Einstellung
- Vielfalt und Individualität akzeptieren

Michalik (vgl. 2002, S. 29f)

- stärkt Fähigkeit und das Selbstvertrauen der Kinder
- Kinder sollen eigene gedankliche und existenzielle Orientierungen finden
- Innehalten, Sich-Einlassen

- Forscherdrang und Neugierde entfachen
- gemeinsames Bemühen um Weltverständnis
- richtet sich auf echte Fragen
- eröffnet eine Vielfalt von Denkbewegungen und Deutungsmöglichkeiten
- Haltungen und Kompetenzen werden angesprochen und gestärkt
- fördert genauere und differenziertere Wahrnehmung
- kultiviert eine Haltung des Weiterfragen-Wollens
- fördert die Bereitschaft, Wahrheiten und Wissen unhinterfragt zu übernehmen
- regt informationskritische Haltung an
- schafft Voraussetzung für Respekt und Toleranz
- schärft die Fähigkeit, mit Vielfalt konstruktiv umzugehen
- schafft die Voraussetzungen für eine offene und neugierige Haltung gegenüber dem Anderen und Fremden
- Förderung von Empathie und einem selbstbewussten und wertschätzenden Umgang mit den Kulturen der Welt
- die Heterogenität kann als Chance und Bereicherung gesehen werden
- regt zum kreativen Denken an (durch Fantasiereisen und Gedankenexperimente)
- Gedanken klären und ausdrücken
- Vorstellungen und Auffassungen bewusst machen
- Meinungen begründen, vertreten, hinterfragen
- kooperatives Denken steht im Vordergrund – die Fähigkeit, auch das, was andere denken, zu bedenken und weiterzudenken
- Förderung kommunikativer Kompetenzen – einander zuzuhören, aufeinander einzugehen, sich einzulassen
- Kinder machen die Erfahrung, dass die eigene Stimme gehört wird, die eigenen Gedanken und die der anderen sich wichtig!
- Kann Kinder ermutigen, mit den Herausforderungen des Lebens selbstbewusst umzugehen, ohne angesichts der Ambivalenz der Welt in Relativismus zu verfallen.

Bolz (2003)

(Enders 2003, S. 18):

- durch Geschichten zum Nachdenken bringen - Kultivierung von Nachdenklichkeit
- ihnen neue Denkwege zeigen

(Nießeler 2003, S. 125): sokratisch orientierte Pädagogik

- selbstverständliche Antworten hinterfragen

- das Befremdliche hinter dem bekannten Wissen aufzeigen, statt nur über das Sichere zu belehren
- Kinder im Fragen zu ermutigen
- zu provozieren und in Erstaunen zu versetzen
- Interesse am Fragwürdigen entzünden

(Daurer / Jackson zit. nach Koring 2003, S. 161ff)

- reflexive Selbstständigkeit
- logisches Denken und Argumentieren beibringen
- einen Rahmen schaffen, in dem Kinder ihre eigenen Gedanken finden und artikulieren können
- ausdrücken lernen
- argumentieren lernen
- reflexive Bildungsprozesse
- Persönlichkeitsentwicklungsprozess

Camhy, D. (Camhy o. J.)

- Da es beim Philosophieren um Grundprobleme der menschlichen Existenz, um prinzipielle Fragen, z. B. des Verhältnisses von Mensch, Natur und Technik, um Individuum und Gesellschaft usw. geht, können sich Kinder und Jugendliche beim Erörtern solcher Fragen und Probleme der eigenen Fragen und Gedanken bewusst werden. Es geht dabei auch um eine Erziehung zum Verstehen einer sich rasch verändernden Gesellschaft und Welt. In diesem Sinne ist das Philosophieren eine potenzielle Unterstützung bei der Bewältigung grundlegender Fragen in der Entwicklung.
- Da es beim Philosophieren um das Klären von Gedanken, um Diskussions- und Argumentationsfähigkeit (klares Ausdrücken, deutliches Formulieren, folgerichtiges - logisches Denken), um das Bewusstwerden von Sprache überhaupt, um Dialogfähigkeit, um Meinungs- und Erfahrungsaustausch geht, ist das gemeinsame Philosophieren ein wesentliches Mittel, um wechselseitigen Respekt, Offenheit und Toleranz zu fördern.
- Das Philosophieren kann auch durch das methodisch begriffliche Denken, das damit verbunden ist, das eigene, selbständige, kritische Denken bestens schulen.
- Philosophische Reflexion findet gemeinsam mit anderen Kindern und Jugendlichen statt. Kinder und Jugendliche erleben Freude, Dinge selbst zu entdecken und im Austausch mit anderen gemeinsam Fragen aufzuwerfen und schließlich Lösungen

und Antworten zu finden. Es bildet sich eine "community of inquiry" (Forschungsgemeinschaft).

- Das Philosophieren steigert das Selbstwertgefühl. Es wird den Kindern und Jugendlichen bewusst, dass ihre Gedanken wertvoll sind und auch so mancher "schlechte" Schüler erfährt, dass er interessante, manches Mal einzigartige Gedanken hat. Insofern trauen sich sehr bald auch schüchterne Kinder und Jugendliche beim Philosophieren aktiv mitzumachen.
- Das Philosophieren trägt dazu bei, fächerübergreifende Zusammenhänge erkennen zu lernen.
- Das Philosophieren kann einen wesentlichen Beitrag leisten um Demokratieverständnis aufzubauen. Die Voraussetzungen dazu, die Kultivierung der Menschenrechte, gegenseitiger Respekt, Toleranz und Solidarität werden beim Philosophieren geübt.
- Das Philosophieren über ethische Fragen bietet Orientierungshilfe, man kann anhand von Beispielen überlegen, wie man seine Handlungen setzen würde, und es kann gemeinsam zu einer Handlungsüberprüfung kommen. Dies kann auch anhand von Gedankenexperimenten geschehen. Das Philosophieren wird hiermit der Moralpädagogik entgegengesetzt.
- Das Philosophieren soll zur Achtung vor Leistungen und Ansichten Andersdenkender erziehen. Es soll ein Entgegenwirken von dogmatischer Verfestigung und ideologisch abhängiger Manipulation in Grundfragen unseres Lebens und Denkens sein.
- Last but not least sei auf das Interesse, die Freude und die Lust der Kinder und Jugendlichen am Philosophieren verwiesen.

Camhy, D. (2001, S. 19)

Ziel ist es:

- Kindern in der Schule die Möglichkeit zu geben, (sich) über ihre Ideen, Wünsche und philosophischen Gedanken auszutauschen,
- ihre Kreativität zu fördern.
- Kinder als selbstverantwortliche Personen zu fördern und ihnen Hilfen und Anregungen zu geben, um sie auf ihrem Weg zur Entwicklung einer selbstständig denkenden und mündigen Persönlichkeit zu begleiten.
- den Kindern die Möglichkeit zu geben, die Welt in ihren vielfältigen Dimensionen differenzierter wahrzunehmen und zu beurteilen, sowie Empathiefähigkeit, Wert- und Selbstbewusstsein zu entwickeln.

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip

Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

- den Kindern zu helfen, Kriterien für die Beurteilung und Gewichtung konkurrierender Wertvorstellungen zu entwickeln und tragfähige kognitive, emotionale und soziale Orientierung und Kompetenzen auszubilden.
- die Kinder anzuregen, sich mit wertbezogenen Voraussetzungen und Bedingungen eigenen und fremden Denkens, Fühlens und Handelns bewusst und verantwortlich auseinander zu setzen und dadurch ihre Reflexion-, Empathie- und Urteilsfähigkeit zu fördern.
- die Kinder zu unterstützen Methoden und Strategien zu entwickeln, um ‚skills‘ und ‚competences‘ zu fördern, welche klassisch in Schulen kaum vermittelt werden, (interkulturelle Kommunikation, hypothetisches, analoges, analytisches und logisches Denken, Reflexionsfähigkeit, Selbstmanagement, ...)
- den Kindern die Möglichkeit zu geben, (ihre) Kultur aus ihrer Sicht vorzustellen und fremde Kulturen aus Sicht von Gleichaltrigen, die oft in ihren Klassen sitzen, kennen zu lernen.
- Kindern die Möglichkeit zu bieten, sich mit den religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen, die unsere und fremde Kulturen geprägt haben, im Sinne interkultureller Toleranz auseinander zu setzen und diese kennen und verstehen zu lernen.
- das Sprachbewusstsein der Kinder zu fördern.
- Kindern zu helfen, Kriterien für die Beurteilung und Gewichtung konkurrierender Wertvorstellungen zu entwickeln und tragfähige kognitive, emotionale und soziale Orientierung und Kompetenzen auszubilden.

Camhy, D. (1994)

- sich schnell auf neue Situationen einzustellen
- Zusammenhänge zu erkennen
- Widersprüchliches aus der Informationsflut aufzudecken
- selbstständiges Denken lernen
- Hinterfragen ist selbstkorrigierend

Philosophie ist Hilfsmittel um:

- Gedanken zu klären
- Argumentationsfähigkeit (klares Ausdrücken, deutliches Formulieren und folgerichtiges Schließen) zu erwerben
- Zusammenhänge erkennen zu lernen
- Vorstellungen und Auffassungen zu hinterfragen
- Lösungsmöglichkeiten und alternative Denkmodelle zu erarbeiten

- Entscheidungen zu treffen und zu lernen,
- Verantwortung für das eigene Denken und Handeln zu übernehmen
- eigene Fähigkeiten zu entdecken
- Probleme wahrzunehmen
- zu hinterfragen
- sich mit Bestehendem kritisch auseinanderzusetzen

Calvert und Matthews (2008)

- das Selbstdenken zu trainieren
- das Einbeziehen der Gedanken des anderen in den eigenen Erkenntnisprozess
- Respekt vor den Gedanken anderer zu vermitteln
- die Wertschätzung der kindlichen Fragen zu fördern
- Begabungen zu fördern
- eigenständig und vernetzt zu denken
- Denkprozesse anderer zu verfolgen
- sich in das Denken anderer hineinzusetzen
- das eigene Denken auf Widersprüche hin zu überprüfen und es gegebenenfalls zu korrigieren
- logisch argumentatives Denken zu schulen
- Anregung des kreativen Denkens
- die Einzigartigkeit des besonders begabten Kindes und Jugendlichen zu erkennen und individuell zu fördern – Verwirklichung der Chancengleichheit
- Förderung und Forderung der individuellen Fähigkeiten begreifen ihrer sozialen Verantwortung gegenüber der Gesellschaft
- Entwicklung eines Lern- und Lebensraumes, in dem sich die Schüler geborgen fühlen, lernen und arbeiten, gefordert und gefördert werden
- lernen miteinander umzugehen, sich zu selbstbewussten und selbstständigen Menschen entwickeln können
- Selbsttätigkeit entwickeln
- Kooperatives Denken entwickeln
- Demokratieverständnis entwickeln
- Multimediales Symbolisieren entwickeln

Heinzel (2000)

- Förderung des reflexiven Nachdenkens

- Kinder sollen lernen zu differenzieren und gleichzeitig in größeren Zusammenhängen und Interdependenzen zu denken und zu urteilen (S. 133)
- Entwicklung der analytischen und synthetischen Denkfähigkeit
- Kinder sollen lernen, Informationen aller Art sowie Begriffe, Argumente und Meinungen in sinnvolle Einheiten zu zerlegen, um sie als Grundbausteine für erweiterte Zusammenhänge und Beziehungen nutzen zu können.
- in kreativen Denkprozessen die kleinen Einheiten zu neuen Ideen, Argumenten und Meinungen kombinieren

Daurer (1999)

Ziele: (S. 48)

- Im Mittelpunkt stehen die Förderung der Mobilität des Denkens,
- das selbstständige Finden von Antworten und
- das Begründen von Meinungen.
- Geübt werden das Konstruieren von Hypothesen,
- die Entdeckung von Alternativen und Möglichkeiten,
- das Wahrnehmen von verschiedenen Perspektiven und
- die Anwendung der Logik auf alltägliche Lebenssituationen.
- Beitrag zu einer humaneren Gesellschaft
- allgemein geltende Ansichten und vorherrschende Meinungen werden hinterfragt, sodass der junge Mensch eine eigene fundierte Meinung bilden kann
- Respekt voreinander
- einander zuzuhören und sich auf die Aussagen des anderen beziehen – konstruktives Diskussionsklima
- Sachthemen von verschiedenen Perspektiven her betrachten
- seine eigene Meinung hinterfragen und stichhaltig begründen

Vier wesentliche persönlichkeitsfördernde Aspekte beim Kinderphilosophieren (S. 49)

- Verbesserung der Diskussionskultur und Kommunikationsfähigkeit, indem das gegenseitige Zuhören und Ausredenlassen sowie das nicht emotionale sondern kausale Argumentieren als Voraussetzung für einen fruchtbaren, bereichernden Meinungsaustausch im Dienste der Wahrheitsfindung geübt werden.
- Kritisches Hinterfragen und Bilden von Meinungen, sodass die Manipulierbarkeit und der Gruppenzwang eingedämmt werden.

- Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens der Kinder, sodass sie den Mut finden, ihren wohlüberlegten, begründbaren Standpunkt darzustellen, auch dann, wenn er nicht gruppenkonform sein sollte.
- Toleranz und Respekt gegenüber Andersdenkenden und Fremden, beispielsweise zu erleben, dass man den Anderen trotz mannigfaltiger Unterschiedlichkeiten schätzen kann, bzw. dass vordergründig Befremdendes Bereicherung des eigenen Horizonts darzustellen vermag.

Persönlichkeitsfördernde Fähigkeiten (S. 52)

- Selbstachtung der Kinder und Jugendlichen
- Bildung von eigenen begründbaren Meinungen
- selbstkritische Einstellung
- ‚Nein‘ zu sagen (die eigene Meinung auch gegenüber anderen zu vertreten)

Soziale Fähigkeiten (S. 52)

- Diskussionsbereitschaft
- Toleranz gegenüber Mitmenschen
- linguistische und kommunikative Fähigkeiten
- Fähigkeiten, Konflikte und Kritik als mögliche Bereicherung zu erkennen
- demokratisches Verständnis
- Offenheit gegenüber gewöhnlichen Ideen und Lösungen
- Erleben des „Wir-Gefühles“

Logische Fähigkeiten (S. 52)

- argumentative Fähigkeiten
- kritisches, logisches Denken
- Förderung des Urteilsvermögens

8.2 Ziele der Begabungs- und Begabtenförderung

iPEGE (2009, S. 24f)

- Anregung des Denkens
- Aufbau eines gut strukturierten Gedächtnisses
- Förderung von Interessen
- Förderung von Zielstrebigkeit
- Förderung von Arbeitshaltung
- Förderung von Selbstsicherheit
- Förderung von Kommunikationsfähigkeit

„Philosophieren mit Kindern“ als Unterrichtsprinzip
Möglichkeiten der Umsetzung als integrative Begabungsförderung für Kinder im Grundschulalter

- Erkennen und Fördern möglicher Potenziale
- Anregung zu kreativen, originellen Lösungen
- durch komplexe, vielschichtige Themen und Problemstellungen die Verbindung verschiedener Wissensbereiche anzuregen
- selbst gesteuerte Wissenserwerbsprozesse zu unterstützen
- Vermittlung von Fertigkeiten zur individuellen Planung,
- Exploration und Synthese von Wissensgebieten
- Zugänge zu vermitteln, die in speziellen Wissensgebieten für den Erkenntnisgewinn zielführend sind
- Interesse in Selbstverantwortung zu entwickeln

iPEGE (2009, S. 28)

- umfassende Persönlichkeitsförderung
- Raum geben zur Entfaltung von Kompetenzen, die sich auf den Umgang mit der eigenen Person und mit anderen Menschen beziehen
- Wert- und Zielorientierung

iPEGE (2009, S. 31)

- allen Lernenden die Verwirklichung ihrer Anlagen und Ressourcen ermöglichen
- begabte Kinder in Gemeinschaften integrieren

Oswald (2002)

- mit dem „Anders-Sein“ locker umgehen
- die Verschiedenheit der Interessen, Begabungen, Talente beachten
- „begaben“ – „begabend sein“: mit Menschen so umgehen, dass sie ihre eigenen Begabungen entdecken und verwirklichen können
- Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Zutrauen fördern
- Kreativität anregen und herausfordern,
- das ‚Außergewöhnliche‘ interessant finden
- Begabungen (vielfältige Talente) „wahr“nehmen und (selbst) entdecken lassen
- Achtung der Grundbedürfnisse (Schulentwicklung)
- Förderung des Selbstkonzeptes
- Förderung der Selbstwertschätzung
- Förderung der Sinnorientierung
- vom 'Tatsachenwissen' zum Verstehen von Gesetzmäßigkeiten, Theorien und Konzepten führen

- zur Analyse von Problemen sowie zur Synthese wiederkehrender Themen, Strukturen und Problemlösungsansätze führen
- Anregung zum eigenständigen Reflektieren, Argumentieren und Begründen
- metakognitives Wissen und Denkschulung lehren
- Aufrechterhaltung der Freude am Lernen und des Neugierverhaltens

Schmid (2010)

- Fragen aufwerfen (womöglich neue!)
- gemeinsam Neues entdecken und ausprobieren
- Horizont erweitern (auch den der Lehrer)
- gemeinsam Verantwortung übernehmen

8.3 Möglichkeiten der Umsetzung von schulischer Förderung (Hoch)begabter in konkrete unterrichtliche Maßnahmen

(iPEGE 2009, S. 24f)

Für die Planung und Gestaltung von Unterricht bedeutet dies, dass die Planung auf der Grundlage von Individualisierung und Differenzierung erfolgen muss. Insbesondere aber, dass es keinen verallgemeinerbaren Königsweg für die Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung geben kann. Sinnvoll und notwendig können je nach Erfordernissen des Unterrichts und der zu unterrichtenden (hoch) begabten Kinder und Jugendlichen folgende Maßnahmen sein:

- **Binnendifferenzierung** des Unterrichts, beispielsweise mittels Methoden der offenen oder erweiterten Lehrformen (wie Lernumgebungen, Werkstatt-Unterricht, Projektarbeit, Fallstudien u. a.), um (hoch) begabten Lernenden neben allgemein verbindlichen Aufgaben ein erweitertes Angebot an offenen Lernaufgaben anzubieten, die neben curricularen Lerninhalten weiterführende Interessenleitung, Selbstgestaltung, multimodale Ausdrucksfähigkeit, individuelle Lernzeitgestaltung und vertiefte Auseinandersetzung zulassen und fördern.
- **Lernziendifferenzierung**: Individualisierte Lernziele (Wochenziele, Lernstandsziele) auf Fächer bezogen, aber auch Lernziele zu Lerntechniken, zum individuellen Arbeitsverhalten, zu sozialen und kommunikativen Fähigkeiten oder zu individuellen Interessen (Freiarbeit, Projektarbeit), die – wenn mitverantwortet – Selbstwirksamkeit erfahren lassen.
- **Interessenleitung**: Neben normativen Bildungsansprüchen benötigen (hoch) begabte Schüler/innen Impulse und Raum für Freiarbeit und individuelle Projekte.

Projektbegleitende Maßnahmen sind u. a. die Vereinbarung der Zielsetzung, Lernbegleitung, Aufbau erweiterter Lernstrategien, Aufbau von Selbstlernkompetenzen, Reflexion des eigenen Lernens und Bildungsprozesses, Präsentation und deren Reflexion.

- **Anspruchsvolle und komplexe Problemstellungen** sowie Möglichkeiten zur Bearbeitung themengebundener weiterführender Aufgaben und Problemstellungen innerhalb der Fächer und des Klassenunterrichts.
- **Modulartige Aufbereitung der Lehr- und Lerninhalte:** Komplexe Problemstellungen eignen sich gut für die eigenständige Erarbeitung und Einübung von Lernschritten (z.B. mit einem Mathe-Plan oder mittels Leittext). Dies ermöglicht Schülerinnen und Schülern eine eigenständige zeitliche Bearbeitung und einen frühzeitigen Leistungsnachweis (individuelle Prüfung, sobald etwas beherrscht wird). Es entstehen zusätzliche Motivation, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und freie Zeit für weiterführende Lernaktivitäten.
- Das Führen von **Lern- und Bildungstagebüchern, Entwicklungs- oder Talentportfolios** als Beschreibung von gelingenden oder auch nicht erreichten Zielvorgaben und als Dokumentation erbrachter individueller Lernziele, Leistungen und Reflexionen über das eigene Lernen. Diese Tagebücher und Portfolios können sowohl der Reflexion über den eigenen Bildungsprozess als auch als Ausgangspunkt individueller Lerndiagnostik und Lernförderung dienen.
- **Freistellung von einzelnen Unterrichtseinheiten oder Teilen davon:** Die Schüler/innen, welche die Klassenlernziele beherrschen, arbeiten an eigenen Projekten, in denen sie ihre aktuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern – z.B. ausgehend vom aktuellen Klassenunterricht in Anlehnung an Inhalte von Wahlkursen der Schule oder regionaler Begabtenförderungsangebote.
- Entwicklung von **Selbststeuerungsfähigkeiten** in Lernprozessen und der Fähigkeit, das eigene Lernen und Verhalten innerhalb des Klassen- oder gesellschaftlichen Kontextes wahrzunehmen.
- Im Hinblick auf die **Leistungsbeurteilung** ergeben sich aus den vorangegangenen Punkten ebenfalls Konsequenzen: Über die traditionellen Formen der Schulleistungsbeurteilung hinaus müssen Formen erweiterter und formativer Leistungsbeurteilung entwickelt und eingesetzt werden, wie sie etwa die oben erwähnten Bildungstagebücher und Portfolios darstellen. Dabei muss jedoch

vermieden werden, dass zu viele Lernsituationen zu bewerteten Leistungssituationen werden.

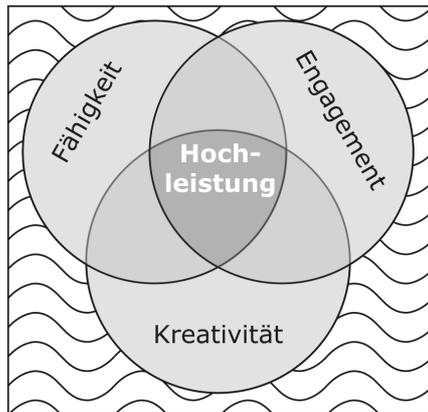
Schulische Maßnahmen über den Klassenunterricht hinaus

- **Angebots- und interessen geleitete Zusatzprogramme:** Über die einzelne Klasse hinaus kann Begabungs- und Begabtenförderung durch angebots- und interessen geleitete Zusatzprogramme erfolgen. Es handelt sich dabei um Fördermaßnahmen der äußeren Differenzierung, zwar in der Regel innerhalb einer Schule als Gemeinschaft, aber über die einzelne Klasse und soziale Stammgruppe hinausführend.
- **Begabungsfördernde Lernkultur im Schulhaus:** Eine begabungsfördernde Lernkultur zeichnet sich dadurch aus, dass Leistungen von Lernenden und Lehrenden in Schulen in geeignetem Rahmen präsentiert und wertgeschätzt werden (z.B. Präsentationen, Vorführungen, öffentliche Mitteilungen usw.)
- **Spezielle Gruppenbildung; Begabtenateliers:** In interessen- und/oder leistungsbezogenen Gruppen werden Lernende ihrem Vermögen und ihrer überdurchschnittlichen Begabung entsprechend über die Jahrgangsstufe hinaus spezifisch weiter gefördert. In Pull-Out-Programmen arbeiten Schüler/innen an eigenen Projekten, ausgehend von spezifischen Interessen und überdurchschnittlichen Fähigkeiten der Lernenden. Ein Lerncoach steuert und begleitet die Kinder in ihren Lernprozessen beim Aufbau von Selbstlernfähigkeiten und weiterführenden Lern-, Arbeits- und Präsentationsstrategien. Von besonderer Wichtigkeit ist hierbei, dass Möglichkeiten geschaffen werden zur Zusammenarbeit mit anderen (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern mit ähnlichen Interessen oder Ansprüchen.
- **Ressourcenzimmer; Labor:** Im Ressourcenzimmer arbeiten (Hoch)Begabte selbständig oder angeleitet an individuellen Projekten. Ressourcenzimmer bieten ausgewählte und besonders anspruchsvolle Lernmaterialien, Experimentierfelder und Informationsressourcen an, die der gezielten Förderung kognitiver oder domänenspezifischer Fähigkeiten dienen. Das Ressourcenzimmer bzw. Labor ist eine Arbeitsumgebung für individuelles Arbeiten an anspruchsvollen Projekten.
- **Mentoring:** Bei Spitzenbegabungen, insbesondere wenn diese in sehr speziellen Bereichen liegen, verfügt die Schule oft nicht über die Möglichkeiten, diese selber ausreichend zu fördern, z. B. bei musikalischen Begabungen, spezifischem sozialen Engagement, künstlerischen, fachwissenschaftlichen oder sprachlichen Begabungen.

Außerschulische Mentorinnen und Mentoren bzw. Fachpersonen stellen eine weitere Möglichkeit der Begabtenförderung und -begleitung dar.

8.4 Begabungsmodell von Renzulli

(zit. nach Giger 2006, S. 20)



Nach Renzullis **Drei-Ringe-Modell** kann Hochleistung nur entstehen, wenn ...

- **überdurchschnittliche Fähigkeiten**
- **Engagement und**
- **Kreativität**

in einer Person zusammenwirken.

In der Grafik sind diese drei Merkmale durch drei Kreise dargestellt. Alle weiteren Faktoren, welche Renzulli nicht speziell benennt, werden durch Wellenlinien angedeutet.

Abbildung 4: Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli (1978)

8.5 Das Triadische Interdependenzmodell von Mönks

(zit. nach Giger 2006, S. 23)

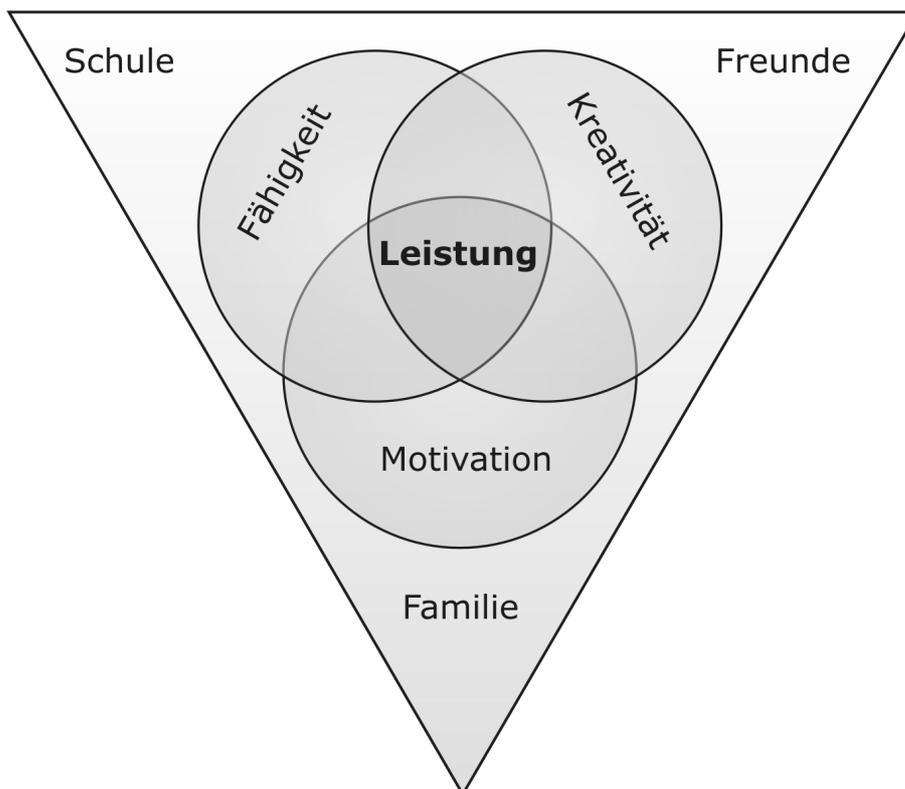
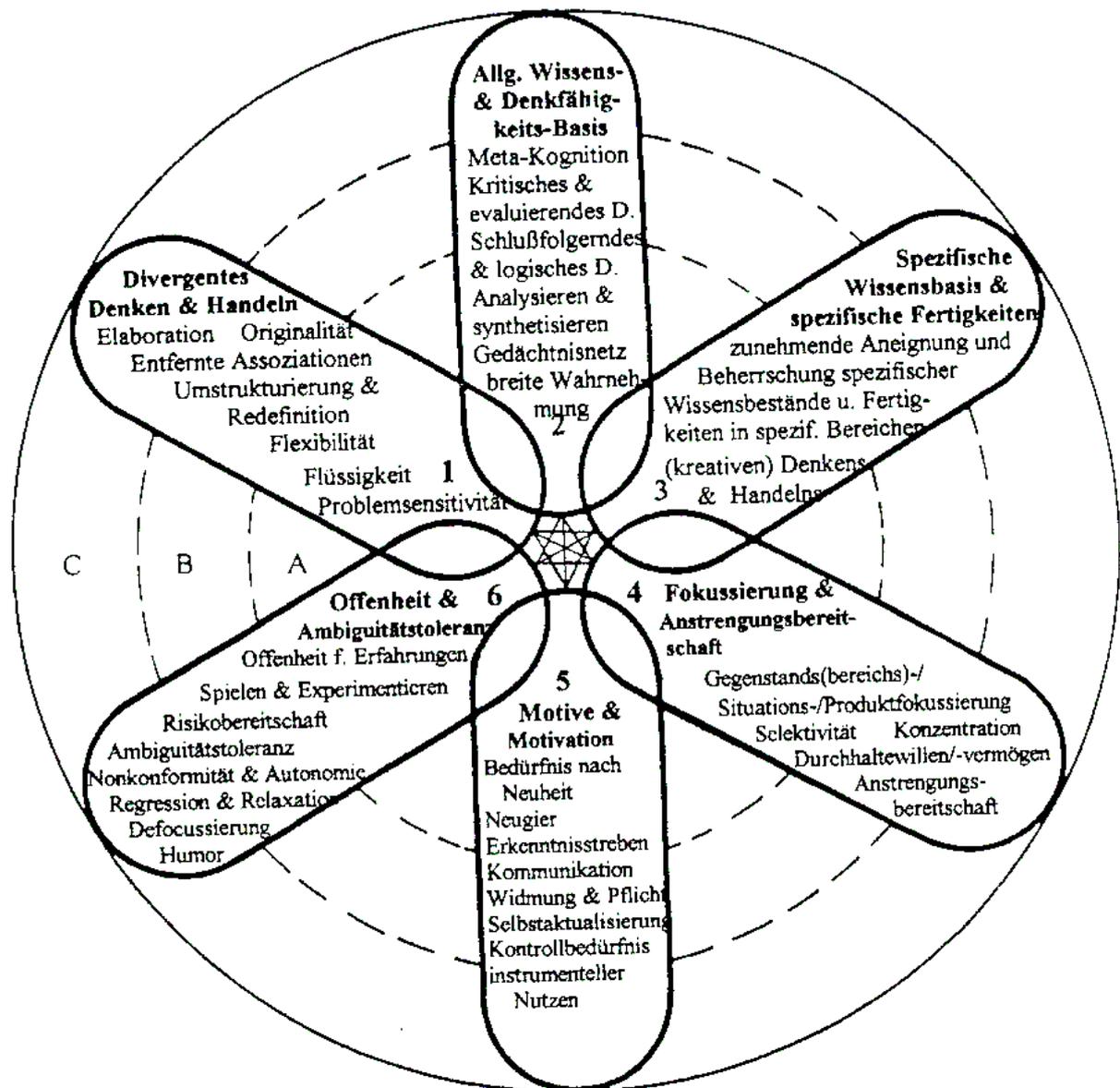


Abbildung 5: Triadisches Interdependenzmodell von Mönks (1987)

8.6 Das Komponentenmodell der Kreativität

(Urban 2004, S. 100)



- A: Individuelle Dimension
 B: Gruppen- oder nah-umwelt-bezogene Dimension
 C: Gesellschaftliche oder historische oder globale Dimension

Abbildung 6: Komponentenmodell der Kreativität von Urban

8.7 Fragen zum Nachdenken im Hamburger Rahmenplan Sachunterricht

(vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport 2003)

1. Miteinander leben

Grundstufe 1

- Wovon hängt es ab, ob man glücklich ist? Womit kann man einen Menschen glücklich machen?
- Welche Beispiele gibt es für ‚gerechtes Handeln‘?
- Wozu brauchen Menschen Regeln? Ginge es auch ohne Regeln? Wer soll über Regeln bestimmen dürfen? Wird es in hundert Jahren die gleichen Regeln in den Schulklassen geben wie heute?
- Haben es Erwachsene besser als Kinder, weil sie über Kinder bestimmen können?
- Muss man, um sich gut zu verstehen, einer Meinung sein?
- Muss ich zurückschlagen, wenn mich einer schlägt? Bin ich ein Feigling, wenn ich nicht zurückschlage?
- Müssen Erwachsene sich auch an Regeln halten?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen einem Spielzeugtier und einem echten Tier?

Grundstufe 2

- Sollten Kinder mehr Mitspracherechte in der Schule haben?
- Kann man wissen, was ein anderer Mensch fühlt?
- Muss man an Regeln glauben, oder ist es genug, sie einzuhalten?
- Müssen Konflikte immer gelöst werden, oder ist es genug, nebeneinander zu leben?
- Welche Beispiele gibt es für „gerechtes Handeln“?
- Ist es „gerecht“ wenn immer gemacht wird, was die Mehrheit möchte?

2. Ich und mein Körper

Grundstufe 1

- Wie können Mädchen und Jungen besser zusammen lernen, arbeiten und spielen?

- Ist es immer gerecht, was von einem Jungen erwartet wird, was von einem Mädchen erwartet wird?
- Was verändert sich im Laufe der Zeit an mir? Was bleibt gleich?
- Was habe ich mit anderen Menschen gemeinsam? Was ist einzigartig an mir?

Grundstufe 2

- Was sind Gefühle und wozu haben wir welche? Wie wäre es, wenn wir immer nur glücklich wären? Wäre es gut, wenn wir niemals Angst hätten?
- Wie stellst du dir dein Leben vor, wenn du einmal groß bist? (Beruf, Partnerschaft, Elternschaft, Freizeit)

3. Unsere nähere Umgebung

Grundstufe 1

- Hast du heute etwas Schönes auf deinem Schulweg entdecken können?
- An welchen Plätzen bist du am liebsten und was ist das Besondere an diesen Plätzen?
- Würdest du gern immer Freizeit haben? Was wäre, wenn alle Menschen immer nur Freizeit hätten?

Grundstufe 2

- Wo möchtest du am liebsten wohnen? Weshalb?
- Wovon hängt es ab, ob sich Menschen in der Stadt wohl fühlen? Ist es möglich, das Leben in der Stadt so zu gestalten, dass sich alle wohl fühlen können?
- Was ist eine gute Nachbarschaft? Um wen können wir uns kümmern?

4. Leben in Europa und in der Welt

Grundstufe 1

- Worin unterschieden sich Menschen verschiedener Herkunft, worin sind sich alle Menschen gleich?
- Ist es gut oder nicht gut, dass Menschen auf unterschiedliche Art und Weise leben?
- Würdest du gern eine Zeit lang deinen Platz mit einem Kind aus einem anderen Land tauschen / in einem anderen Land leben?

Grundstufe 2

- Wie wäre es, wenn du in einem anderen Land aufgewachsen wärest? Würdest du so denken und fühlen wie du?
- Wo liegt die Mitte der Welt?

5. Umgang mit Zeit, Veränderung und Geschichte

Grundstufe 1

- „Jedes Ding ist eine Uhr“ – stimmt das?
- Ist Zeit immer gleich lang?
- Was werden die Zukunftsmenschen wohl von uns denken?
- Was wird sich in Zukunft in deinem Leben / in der Welt verändern?

Grundstufe 2

- Kann es eine Zeitmaschine geben, mit der jemand in die Vergangenheit und in die Zukunft reisen kann?
- Was können wir über die Menschen vergangener Zeit erfahren, was nicht?
- Was verändert sich im Laufe der Zeit und wie kommen die Veränderungen zustande?
- Wozu ist es nützlich, dass wir uns mit dem Leben der Menschen in vergangenen Zeiten befassen?

6. Natur

Grundstufe 1

- Feuer: Was ist das?
- Was unterscheidet Pflanzen und Tiere und Menschen?
- Was können Tiere, Pflanzen, Menschen, das Menschen, Pflanzen, Tiere nicht können?

Grundstufe 2

- Was ist „Natur“? Gehört der Mensch zur Natur?
- Ist die Natur zu den Menschen eher freundlich oder eher feindlich? Kann der Mensch die Natur zerstören? Kann die Natur sich wehren? Wer ist stärker, die Natur oder der Mensch?
- Kann die Natur uns sagen, was gut und richtig ist oder wie wir leben sollen?

- Wie mag die Welt für eine Fledermaus aussehen?
- Können Pflanzen fühlen?

7. Die technisch gestaltete Welt

Grundstufe 1

- Worin unterscheidet sich ein Spielzeugtier von einem echten Tier? Wo gibt es Gemeinsamkeiten?
- Was sind Merkmale des Lebendigen?
- Das erste Werkzeug der Urmenschen: Was mag das gewesen sein? Was ist die wichtigste Erfindung gewesen?

Grundstufe 2

- Kann das Leben der Menschen mit technischen Geräten besser gemacht werden? Wie wäre ein Leben ohne Technik?
- Kann eine Maschine denken? Wäre es denkbar, einen Menschen technisch herzustellen? Würdest du ihn von einem echten Menschen unterscheiden können?
- Ist es möglich, dass alles, was wir im Fernsehen sehen oder in der Zeitung lesen, nur erfunden ist?
- Gibt es Dinge in der Welt, die völlig unberührt von menschlichen Einflüssen sind?

8. Arbeitswelten, Wirtschaften und Konsum

Grundstufe 1

- Was braucht ein neugeborenes Kind / ein Baby / ein Schulkind zum Leben?
- Was ist das Wichtigste von dem, was ein Kind braucht, das Zweitwichtigste, das Drittwichtigste? Worauf könntest du verzichten?

Grundstufe 2

- Was ist der Unterschied zwischen „Arbeit“ und „Spaß haben“? Passt beides zusammen, und wie kann das gehen? Ginge es auch ohne Arbeit? Wäre das die beste Art zu leben? Arbeiten Tiere und Pflanzen auch?
- Kann man Armut abschaffen, und wie soll das gehen?

Fragebogen für SchülerInnen von Philip Cam

(Cam 2008, S. 142f)

A: Fähigkeit des Fragens

1. Stellen die Kinder sinnvoll Fragen?
2. Berücksichtigen sie Gründe/Beweise?
3. Suchen sie nach Erklärungen?
4. Bedenken sie Alternativen?
5. Korrigieren sie sich selbst?
6. Weichen sie vom Thema ab?

B: Fähigkeiten des logischen und begrifflichen Denkens?

1. Klären die Kinder Bedeutungen?
2. Machen sie notwendige Unterscheidungen?
3. Ziehen sie passende Vergleiche heran?
4. Geben sie hilfreiche Beispiele?
5. Ziehen sie notwendige Schlüsse?
6. Fällen sie überlegte Urteile?

C: Interaktionsmuster

1. Hören sich die Kinder gegenseitig zu?
2. Nehmen sie an der Diskussion teil?
3. Helfen sie sich gegenseitig?
4. Gehen sie Unstimmigkeiten auf den Grund?
5. Respektieren sie die Meinungen der anderen?
6. Akzeptieren sie faire Kritik an ihren Ideen?

8.8 Liste von Bilderbüchern zum Philosophieren

Bilderbücher (Petermann 2007)

Jamina – Kinder der Savanne von Paul Geraghty

Heine Helme: Die Perle

D'Allancé Mireille Robbi regt sich auf Fankfurt/M.: Moritz 2000

Moost, Nele/Rudolph, Annet: alles Erlaubt? oder: immer brav sein – das schafft keiner! Esslingen: Esslinger Verlag J.F. Schreiber 1997

Ray Jane: Die Schöpfungsgeschichte. In Bildern erzählt von Jane Ray.

Freiburg/Breis. u.a. Kerle 1993 London

von Olfers. Sibylle: Etwas von den Wurzelkindern 1906 Ellingen. Schreiber

Mac Donald, Amy/Fox-Davies, Sarah: Der kleine Biber findet Freunde. Aarau u.a.: Sauerländer 1991

piers. Helen/Foreman, Machael: Strippenhals und Donnerfuß Frankfurt/M.: Alibaba 1983

Heine Helme: Freunde Köln: Middelhaue 1985

de Beer Hand: Kleiner Eisbär, wohin fährst du? Gossau: Nord-Süd 1987

Jandl, Ernst /Junge, Norman: Fünfter sein. Weinheim: Beltz & Gelberg 1998

Waddell, Martin/Firth, Barbara: Kannst du nicht schlafen, kleiner Bär?

Wien/München Betz 1989

Johannsen, Hanna/Berner, Rotraut Susanne: Der Füschen München: Hansen 1995

Bücherliste von Hans Joachim Müller (2010)

Legende: XXX = auch für Vorschule geeignet

Henri van Daele/Klaas Verplancke: Die Augen meiner Prinzessin (Schönheit, Wahrnehmung, Gerechtigkeit, Identität)

Gaetan Dorémus: Leander (Das Fremde, Angst, Gerechtigkeit) XXX

Claudine Desmarteau: Alles steht oben geschrieben (Schicksal, Wille, Freiheit) XXX

Lotte Kinshofer – Verena Ballhaus: Der Tag an dem Marie ein Ungeheuer war (Identität, Selbst – und Fremdwahrnehmung) XXX

Helmut Jaekel – Theresia Koppers: Hinter dem Berg (Das Fremde, Vorurteile)

Martin Baltscheit: Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte (Identität) XXX

Anne Maar: Pozor (Begriffsklärung „groß/klein“, Angst, Vorurteile, Identität) XXX

Andreas Schendel/Lola Renn: Die Geschichte von Gina und Herrn Seeger(Freundschaft/Sterben/Tod)

Franz Zauleck: Im Zwölfminutenwald, Klett Schulbuch-Verlag

Arnold Lobel: Frosch und Kröte, dtv junior

Monika Feth: Der Gedankensammler, Patmos

Antje Damm: Frag' mich, Moritz Verlag

Peter Bichsel: Kindergeschichten, suhrkamp Taschenbücher

Bücherliste von Silke Pfeiffer (Pfeiffer o. J.)

Freundschaft - Kinderbücher

Ackermann, Dinie: Oskar Elefant wird König. Oetinger Verlag, 1994

Baum, Frank L.: Der Zauberer von Oz

de Saint-Éxupéry, Antoine: Der kleine Prinz

Gantschew, Iwan: Der Fremde und die Leute von Kuschkundalewo. Nord-Sued-Verlag, Hamburg, 1991

Härtling, Peter: Ben liebt Ana. Beltz & Gelberg, Weinheim, 1990

Herbert, Günther: Ole und Orkan. Oetinger, Hamburg, 1990

Hoestlandt, Jo: Die große Angst unter den Sternen. Hanser Verlag, 1995

Kellner, Ingrid: Sirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum, Ravensburger Buchverlag, 1991

Korschunow, Irina: Kinder unterm Regenbogen. Saatkorn-Verlag, Hamburg, 1988

Kötter, Ingrid: Manchmal bin ich nachts ein Riese. Arena Verlag, Würzburg, 1987

Kusterer, Karin: Von Rußland träum' ich auf deutsch. Hoch Verlag, Stuttgart, 1989

Lindgren, Astrid: Pipi Langstrumpf

Lindgren, Astrid: Ronja Räubertochter

MacDonald, Amy: Der kleine Biber findet Freunde, Verlag Sauerländer, 1992

Maar, Paul: Neben mir ist noch Platz. Modus vivendi, Lohr am Main, 1993

Mechtel: Angelika: Die Reise nach Tamerland. Ravensburger Buchverlag, 1987

Modeler, Jutta: Brücken bauen - Geschichten für Kinder zum Lesen und Weiterdenken.
Herder Verlag, Wien/Freiburg/Basel 1987

Welsch, Renate: Spinat auf Rädern, Verlag Nagel und Kimche, 1991

Westhoff, Hannelore: Wir sind Freunde - Die schönsten Freundschaftsgeschichten,
Ravensburger Taschenbuch Bd. 1732

Glück - Kinderbücher

Baumann, Hans: Märchen (Mein erstes Vorlesebuch). Otto Maier Ravensburg, 1988

Gebr. Grimm / Koopmanns, L.: Hans im Glück, Mangold Verlag, 1995

Konflikt und Gewalt - Kinderbücher

Streiten und Versöhnen

Blazejovsky, Maria: Das Königsspiel. Wien, 1998, ISBN 3-7026-597-9

Frey, Jana, Geisler, Dagmar: Streiten gehört dazu, auch wenn man sich liebhat.
Ravensburg, 1998. ISBN 3-473-3334-1

Kirchberg, Ursula: Krach mit Britta. München, 1996, ISBN 3-7707-6382-3

Künzler-Behncke, Rosemarie, Kraushaar, Sabine: Achtung, hier kommt Benni! Wien: Betz
2000, ISBN 3-219-1085-9

Langreuther, Jutta, Sobat, Vera: Der kleine Bär verträgt sich wieder. München, 1997,
ISBN 3-7607-1239-8

Lionni, Leo: Das gehört mir! München, 1998, ISBN 3-7876-9551-6

Mackee, David: Du hast angefangen! Nein du! Aarau, 1996, ISBN 3-7941-2776-5

Müller, Birte: Herr Meier und Herr Müller. Hamburg, 2001, ISBN 3-85195-619-2

Nahrgang, Frauke: Kinderzimmerkrach. Ellermann Verlag, 1993

Weninger, Brigitte: Pauli. Streit mit Edi. Hamburg, 1999, ISBN 3-85195-589-7

Wittkamp, Frantz, Wittkamp, Julia: Wir wollen uns wieder vertragen. München, 2000,
ISBN 3-7707-6417-X

Gewalt gegen Kinder

Bauer, Jutta: Schreimutter. Winheim, 2000, ISBN 3-407-79264-6

Crowter, Kiity: Mein Königreich. Hamburg, 1999, ISBN 3-551-59517-8

Lenain, Thierry, Paulin, Stéphane: Kein Kuss für Tante Marotte. Berlin, 2000, ISBN 3-357-
00940-4

Marrison, Tom mit Morrison, Slade, Potter, Giselle: Die Kinderkiste. Reinbek, 2000, ISBN 3-499-21132-7

Mönter, Petra, Wiemers, Sabine: Geh mit niemandem mit, Lena! Freiburg, 2000, ISBN 3-451-70317-3

Steinhöfel, Andreas, Schulmeyer, Heribert: Wo bist du nur? Hamburg, 2000, ISBN 3-551-51492-5

Wolfsgruber, Linda, Auer, Martin: Warum der Hase lange Ohren hat. Wien, 1999, ISBN 3-7072-6600-1

Gewalt unter Kindern

Bergström, Gunilla: Bist du feige, Willi Wiberg? Hamburg, 1987, ISBN 3-7891-5536-5

de Maeyer, Gregie, Vanmechelen, Koen: Juul. Weinheim, 1997, ISBN 3-89106-983-9

Guggenbühl, Allan, Imbach, Rolf: Die Vogelbande. Zürich, 1999, ISBN 3-7270-2000-8

Hughes, David: Macker. Main, 1993 (nicht mehr lieferbar)

Wer ist mein Nächster?

Cannon, Janell: Knickling. Hamburg, 2001, ISBN 3-551-51548-4

Cave, Kathryn, Riddell, Chris: Irgendwie anders. Hamburg, 2000, ISBN 3-7891-6352-X

Fuchshuber, Annegert: Karlinchen. Wien, 1995, ISBN 3-219-10612-9

Velthuijs, Max: Frosch und der Fremde. Stuttgart, 1993, ISBN 3-88010-269-4

Schreiber-Wicke, Edith, Holland, Carola: Der Rabe der anders war. Stuttgart. 1004, ISBN 3-522-43158-8

Waechter, Friedrich Karl: Da bin ich. Zürich, 1997, ISBN 3-257-00843-0

Wendt, Irmela: Der Krieg und sein Bruder. Düsseldorf, 1994, ISBN 3-491-79056-5

Wegenast, Philipp, Balscheit, Martin: Lisa traut sich. Lahr, 1999, ISBN 3-7806-2464-8

Krieg und seine Folgen

Elzbieta: Floris und Maja. Frankfurt am Main, 1994, ISBN 3-89565-006-4

Innocenti, Roberto: Rosa Weiss. Frankfurt, 1986, ISBN 3-922723-34-9

Ramos, Mario: Der kleine Soldat, der den Krieg wiederfinden wollte. Hamburg, 2000, ISBN 3-7891-7056-9

Ungerer, Tomi: Otto. Zürich, 1999, ISBN 3-257-00857-0

Ungerer, Tomi: Die blaue Wolke. Zürich, 2000, ISBN 3-257-00867-8

Vahle, Fritz: Das Buch mit dem Friedensmaler. Verlag Pläne, Dortmund, 1983

Sterben und Tod - Kinderbücher

Coerr, Eleanor, Young, Ed: Sadako. Berlin, 1995, ISBN 3-357-00677-4

Ellermann, Heike: Der rote Faden. Oldenburg, 1994, ISBN 3-89082-112-X

Fried, Amelie, Gleich, Jacky: Hat Opa einen Anzug an? München, 1997, ISBN 3-446-19076-7

Kaldhol, Marit, Øyen, Wenche: Abschied von Rune. Hamburg, 1999, ISBN 3-7707-6272-X

Lindgren, Astrid: Brüder Löwenherz

Mazer, Norma: Abschied und Anfang, Sauerländer Verlag, 1988

Mazer, Norma: Wenn jemand anruft, sag ihm, ich wär' tot! Rowohlt Verlag, Reinbek, 1986

Merbs, Gudrun: Birgit - eine Geschichte vom Sterben. Basis-Verlag, 1982

Rogge, Jan-Uwe, Port, Moni: Ein Wolkenlied für Omama. Reinbek, 1998, ISBN 3-499-20955-1

Stark, Ulf, Höglund, Anna: Meine Schwester ist ein Engel. Hamburg, 1997, ISBN 3-551-51476-3

Stark, Ulf, Höglund, Anna: Kannst du pfeifen, Johanna. Hamburg, 1998, ISBN 3-551-55079-4

Stolb, Hans: Bleib, mein goldener Vogel, Arena Verlag, 1986

Tejima, Keizaburo: Schwanenwinter. Frankfurt am Main, 1996, ISBN 3-89565-049-8

Varley, Susan: Leb wohl, lieber Dachs. Wien, 1996, ISBN 3-219-10283-2

Velthuijs, Max: "Was ist das?" fragt der Frosch. Aarau, 1998, ISBN 3-7941-3376-5

Waechter, Friedrich Karl: Der rote Wolf. Zürich, 1998, ISBN 3-257-00848-1

Wolf, Winfried: Weihnachten bei Großvater. Nord-Süd-Verlag, 1995

Wahrheit und Lüge - Kinderbücher

Nahrgang, Frauke: Kinderzimmerkrach. Ellermann Verlag, 1993

Nöstlinger, Christine: Der Wauga. Beltz & Gelber, Weinheim 1995

Hetmann, Frederik: Märchen aus Litauen. Kinau Verlag, Hamburg, 1995

Identität - Kinderbücher

Snunit, Michael, Golomb, Na'ama : Das kleine ICH bin ICH. Hamburg, 1991, ISBN 3-551-55070-0

Lionni, Leo: Pezzettino, Middelhaue Verlag

Tashlin, Frank: Der Bär, der keiner sein durfte