



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft

Effekte schulischen Philosophierens auf das Selbstkonzept untersuchen - warum und wie?

Educational Design Studie zur Operationalisierung und Implementierung
philosophischer Gespräche zu Forschungszwecken

Dissertation
zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Erziehungswissenschaft
der Universität Hamburg

vorgelegt von
Martina Petersen

Hamburg 2019

Erstgutachterin: Prof. Dr. Kerstin Michalik

Zweitgutachter: Prof. Dr. Gordon Mitchell

Drittgutachter: Prof. Dr. Habil. André Frank Zimpel

*„In ihren Gebeten erbitten sich die Menschen Gesundheit von den Göttern;
dass sie dazu die Macht in sich selber tragen, wissen sie nicht.“*

(Demokrit, Fragment 234)

1	Einleitung.....	2
1.1	Hintergrund.....	2
1.1.1	Psychische Probleme bei Schüler/innen	2
1.1.2	Philosophische Gespräche im Unterricht.....	3
1.1.3	Annahmen zu Effekten philosophischer Gespräche	4
1.2	Vorgehen.....	5
1.2.1	Ausgangsbedingungen für eine Wirkungsstudie	5
1.2.2	Forschungsfragen.....	8
1.2.3	Designbasiertes Vorgehen	8
1.2.4	Makrodesign der Studie	11
2	Analyse und Exploration (EDR-Phase I).....	14
2.1	Selbstkonzept und psychisches Wohlbefinden	14
2.2	Aspekte des Selbstkonzeptes	17
2.2.1	Selbstkonzeptdifferenzierung	17
2.2.2	Selbstkonzeptklarheit.....	17
2.2.3	Selbstwert.....	23
2.2.4	Selbstwirksamkeit.....	24
2.2.5	Wahl der Konstrukte	30
2.3	Sokratische Gespräche in Therapie und Prävention.....	32
2.3.1	Interventionelles Vorgehen bei psychischen Störungen	32
2.3.2	Das Kognitive Modell.....	32
2.3.3	Schulbasierte Interventionen.....	35
2.3.4	Das Sokratische Gespräch in der Kognitiven Psychotherapie	39
2.4	Schulisches Philosophieren	41
2.4.1	Konzepte zum schulischen Philosophieren.....	43
2.4.2	Gespräch und Gesprächsgemeinschaft	45
2.4.3	Einsatzbedingungen philosophischer Gespräche	47
2.4.4	Konstitutive Elemente des philosophischen Gesprächs.....	49
2.4.5	Forschungsstand zur Wirkung philosophischer Gespräche	52
2.5	Selbstkonzeptbezogene Potentiale philosophischer Gespräche.....	56
2.5.1	Selbstreflexion und metakognitive Kompetenzen	57
2.5.2	Kommunikative und atmosphärische Bedingungen	63
2.5.3	Allgemeine Potentiale	71
2.6	Zusammenfassung	73
3	Forschungsmethodisches und organisatorisches Vorgehen.....	76
3.1	Design Prinzipien	76
3.2	Prototypen-Entwicklung	77
3.3	Evaluation nach dem EDR-Modell	78
3.4	Zusammenhang der Teiluntersuchungen.....	82
3.5	Teilnehmer/innen der Studie	82
3.6	Schulische Voraussetzungen	83
3.7	Rechtliche und organisatorische Vorbereitung.....	86

4	Operationale Definition.....	88
4.1	Zyklus 1.....	88
4.1.1	Exploration und Analyse (EDR-Phase I).....	88
4.1.1.1	Wissenschaftsmethodische Vorüberlegungen	88
4.1.1.2	Überlegungen zu Praxisanforderungen	93
4.1.1.3	Modell "Erwartungshorizont".....	94
4.1.2	Design Prinzipien (EDR-Phase II).....	95
4.1.2.1	Inhalte.....	95
4.1.2.2	Form	101
4.1.2.3	Version 1	102
4.1.3	Evaluation und Reflexion (EDR-Phase III)	102
4.1.3.1	Fokus der Evaluation.....	102
4.1.3.2	Zentrale Untersuchungsstrategien	103
4.1.3.3	Methodisches Vorgehen	103
4.1.3.4	Teilnehmer/innen.....	104
4.1.3.5	Datenanalyse.....	104
4.1.3.6	Ergebnisse.....	109
4.1.3.7	Reflexion	109
4.1.4	Reifung (EDR-Phase IV)	110
4.2	Zyklus 2.....	111
4.2.1	Exploration und Analyse (EDR-Phase I).....	111
4.2.2	Design Prinzipien (EDR-Phase II).....	111
4.2.3	Evaluation & Reflexion (EDR-Phase III)	112
4.2.3.1	Fokus der Evaluation.....	112
4.2.3.2	Zentrale Untersuchungsstrategien	112
4.2.3.3	Methodisches Vorgehen	112
4.2.3.4	Teilnehmer/innen.....	114
4.2.3.5	Datenanalyse.....	114
4.2.3.6	Ergebnisse.....	120
4.2.3.7	Reflexion	120
4.2.4	Reifung (EDR-Phase IV)	121
5	Einsatzbedingungen Zyklus 1.....	122
5.1	Design Prinzipien (EDR-Phase II).....	122
5.1.1	Implementierung.....	122
5.1.2	Vorgehen zur Entwicklung	123
5.1.3	Geplante Einsatzbedingungen.....	124
5.2	Evaluation und Reflexion (EDR-Phase III).....	129
5.2.1	Fokus der Evaluation	129
5.2.2	Zentrale Untersuchungsstrategien.....	130
5.2.3	Methodisches Vorgehen.....	130
5.2.3.1	Vergleich zwischen Planung und Umsetzung	135
5.2.3.2	Inhaltsanalytisches Vorgehen.....	135
5.2.3.3	Analyse der Gesprächsleitung	141
5.2.3.3.1	Gesprächsanteile und Impulsfragen.....	142
5.2.3.3.2	Impulssetzung im Vergleich.....	142
5.2.4	Teilnehmer/innen	144

5.2.5	Datenanalyse	144
5.2.5.1	Umsetzung des Unterrichtsprojektes	144
5.2.5.2	Gesamtbeurteilung des Projekts	151
5.2.5.3	Philosophische Gespräche	154
5.2.5.4	Zeitliche Einsatzbedingungen.....	158
5.2.5.5	Räumliche Einsatzbedingungen	159
5.2.5.6	Inhaltliche Einsatzbedingungen.....	160
5.2.5.7	Methodische Einsatzbedingungen	162
5.2.5.8	Unterrichtsklima	165
5.2.5.9	Gesprächsleitung	169
5.2.5.10	Lehrer/innen-Einstellungen	179
5.2.6	Ergebnisse	182
5.2.6.1	Zusammenfassung	182
5.2.6.2	Theoretische Einbettung.....	185
5.2.6.2.1	Philosophieren als "Counter Cultural Practise"	185
5.2.6.2.2	Das philosophische Gespräch als "Raum" für Irritation.....	191
5.2.6.2.3	Sokratisches Nichtwissen als Entlastungs-Paradigma für Lehrkräfte	197
5.2.6.2.4	Schüler/inneninteressen als Chance auf Veränderung.....	200
5.2.6.2.5	Die Leitung philosophischer Gespräche als schwierige Aufgabe	206
5.2.7	Reflexion.....	207
5.3	Reifung (EDR-Phase IV)	212
5.3.1	Anpassungsbedarf.....	212
5.3.2	EDR-Vorgehen zur Anpassung für Zyklus 2.....	213
5.3.3	Zyklus 2	217
5.3.4	Einsatzbedingungen für Zyklus 2	217
6	Fazit.....	224
Verzeichnisse	232	
Abkürzungsverzeichnis.....	232	
Abbildungsverzeichnis	234	
Tabellenverzeichnis.....	234	
Verzeichnis der Anhänge.....	236	
Literaturverzeichnis.....	238	
Aus dieser Arbeit bereits hervorgegangene Veröffentlichungen.....	267	
Anhänge	268	

1 Einleitung

1.1 Hintergrund

1.1.1 Psychische Probleme bei Schüler/innen

Die vom Robert-Koch-Institut durchgeführte KIGGS Studie¹ bezeichnet 20,2% Prozent der Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 3 bis 17 Jahren in Deutschland als psychisch - emotional oder verhaltensbedingt - auffällig (vgl. Hölling et al. 2014, 807). Dem DAK-Kinder- und Jugendreport von 2018 zufolge ist jedes zehnte Kind in Deutschland psychisch krank und psychische und Verhaltensstörungen gehören mit einer Prävalenz von 26% zu den vier häufigsten Krankheitsbildern bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Greiner et al. 2018, XXII). Dazu zählen vor allem Angststörungen, Depressionen, Störungen des Sozialverhaltens sowie die hyperkinetische Störung (HSK) (vgl. Schulte-Körne 2016, 183). Die Krankheitsbilder weisen oft Komorbiditäten auf (vgl. ebd., 185). So gehen Ängste häufig mit Depressionen, ADHS und/oder Verhaltensstörungen einher (vgl. Fonagy et al. 2015, 452). ADHS bzw. HKS treten in Kombination mit Störungen des Sozialverhaltens und Delinquenz auf (vgl. Schulte-Körne 2016, 186). Schulische Entwicklungsstörungen, die sich als Kopf- oder Bauchschmerzen äußern, verursachen Schulabstinenz, Ängste und depressive Störungen (vgl. ebda). Depressionen schließlich können nicht nur die Folge von Versagensempfindungen sein, sondern sie wirken sich auch negativ auf die Leistungsfähigkeit aus und können zu Schulversagen führen (vgl. ebd., 187). Indem sie Unterricht und Klassenklima beeinträchtigen, können Auffälligkeiten für die Kinder und Jugendlichen selbst und für ihre Mitschüler/innen in einen Teufelskreis führen: Schüler/innen mit HKS/ADHS stören ihre eigene und die Aufmerksamkeit anderer Schüler/innen (vgl. Wolff Metternich/Döpfer 2006, 182), Schüler/innen mit Störungen des Sozialverhaltens zeigen aggressives oder dissoziales Verhalten (vgl. Mohler 2006, 243f.) und depressive Schüler/innen ziehen sich zunehmend zurück oder meiden die

¹ Die Studie wurde im Untersuchungszeitraum 2003-2006 und 2009-2012 durchgeführt (vgl. Hölling et al. 2014).

Schule (vgl. Schulte-Körne 2016, 183). Entsprechende Effekte auf das Unterrichtsklima wirken sich wiederum negativ auf Wohlbefinden und schulische Leistungen aus (vgl. Achermann et al. 2006, 25ff.; Winkler et al. 2006, 102ff.), denn sozial-emotionale und physische Sicherheit, Schulverbundenheit, die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung/Interaktion und die schulische Lernumgebung (Schulklima) zählen „zu den schulischen Faktoren, die den Zusammenhang zwischen depressiver Störung und Schullaufbahn moderieren“ (vgl. Schulte-Körne 2016, 187). Abgesehen vom Leid der Patient/innen und ihres Umfeldes erlangen Angststörungen (allein an Angststörungen leiden in Deutschland rund zwölf Millionen Menschen, vgl. DGPPN² 2017) und Depressionen zunehmende Bedeutung für das Funktionieren von Gesellschaften. Psychische Erkrankungen verursachen hohe individuelle, soziale und ökonomische Kosten (vgl. Hölling et al. 2014, 818). Auf die Behandlung psychischer Störungen entfiel bereits 2011 weltweit ein Fünftel der Gesamtausgaben des Gesundheitsetats (vgl. Wahl 2011, 5). Wenngleich ein Teil dieser Steigerung mit besserer Diagnostik begründet wird, stiegen die Behandlungskosten in Deutschland zwischen 2007 und 2017 insbesondere bei den 13-18-Jährigen um mehr als 100% (vgl. Korzilius 2018, 788).

1.1.2 Philosophische Gespräche im Unterricht

Philosophische Gespräche erfolgen heute auf allen Kontinenten und in vielen Ländern im Unterricht allgemeinbildender Schulen, wobei sich Einsatz und Evaluation bislang vorrangig auf kognitive Fähigkeiten und Schulleistungen richteten (vgl. Michalik 2018a). Zunehmend widmen sich Untersuchungen aber auch dem sogenannten "non-kognitiven"³ Bereich: So zeigen sich bei Schüler/innen, die über einen längeren Zeitraum philosophieren, Effekte auf Selbstvertrauen (vgl. Trickey/Topping 2006, 599-614) und zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeiten (interpersonal relationship skills: vgl. Hedayati/Ghaedi 2009), auf die emotionale

² Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde.

³ Der Begriff "non-kognitiv" wurde aus den genannten Studien übernommen. Er soll emotionale und auf das Verhalten bezogene Merkmale von Denkfähigkeiten und schulischen Leistungen abgrenzen.

Wahrnehmung und Sozialkompetenz (vgl. Dasi-Giménez et al., 2013) sowie auf das Sozialverhalten und die kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Siddiqui et al., 2017).

1.1.3 Annahmen zu Effekten philosophischer Gespräche

Wenn philosophische Gespräche nicht nur Einfluss auf kognitive Fähigkeiten, sondern auch auf Emotionen und Verhaltensweisen nehmen, stellt sich die Frage, ob sie auch zu psychischem Wohlbefinden⁴ von Kindern und Jugendlichen beitragen oder präventiv gegen Störungen wirksam werden können. Studien zu therapeutischen oder präventiven Effekten philosophischer bzw. Sokratischer Gespräche⁵ im Hinblick auf psychische Erkrankungen bzw. psychisches Wohlbefinden von Schüler/innen existieren bislang nicht. Ausgangsüberlegung dieser Untersuchung ist es daher, auf der Grundlage der Theorie zu philosophischen bzw. Sokratischen Gesprächen einerseits und zu psychischem Wohlbefinden andererseits zu prüfen, ob sich für eine zunächst vage Annahme relevante Belege finden lassen. Wäre dies der Fall, so würde sich eine zweite Frage anschließen: Wie bzw. unter welchen Voraussetzungen ließe sich eine entsprechende Hypothese empirisch überprüfen?

⁴ Auf der Grundlage einer qualitativen Analyse der zahlreichen verschiedenen begrifflichen Bestimmungen haben Dodge et al. Wohlbefinden (well-being) 2012 als "the balance point between an individual's resource pool and the challenges faced" definiert (Dodge et al. 2012, 230). Zum Zusammenhang zwischen psychischem Wohlbefinden bzw. psychischer Gesundheit und psychischer Krankheit existieren verschiedene Theorien. Dabei bedeutet psychisches Wohlbefinden nicht unbedingt die Abwesenheit von Krankheit (vgl. Heinz 2016, 62). So muss sich eine psychische Krankheit nicht in jedem Fall negativ auf das Wohlbefinden einer Person auswirken und die Heilung muss nicht zwingend in der Beseitigung der Krankheit liegen (vgl. Schramme 2003, 209ff.). Psychisches oder auch seelisches Wohlbefinden lässt sich ferner sowohl objektiv als auch subjektiv, und infolgedessen nicht eindeutig, bewerten (vgl. ebd., 234; Olligschläger 2011, 15). Für die Zwecke dieser Studie ist eine genauere Unterscheidung aber nicht relevant, denn die Zahl an Personen mit psychischer Krankheit und ohne subjektives Leidempfinden ist als gering einzuschätzen (vgl. Schramme 2003, 209) und kann hier daher vernachlässigt werden.

⁵ Philosophische Gespräche orientieren sich in der Regel am Sokratischen "Original", es handelt sich gleichermaßen um Dialoge zu philosophischen Frage oder Problemen, in denen eine Gesprächsleitung durch gezieltes Nach- und Hinterfragen zur Qualität der gemeinsamen begrifflichen Untersuchung beiträgt. Die Konzepte werden in Kapitel 2 näher bestimmt.

1.2 Vorgehen

1.2.1 Ausgangsbedingungen für eine Wirkungsstudie

Wirkungsstudien sollen repräsentative Aussagen zu Hypothesen machen. Für ein im Kontext Schule übliches Verfahren, das kontrollierte⁶ Quasi-Experiment⁷, wird eine Hypothese formuliert, in welcher "präzise Angaben über die Art der vermuteten Abhängigkeitsbeziehung formuliert und insbesondere die variierten Bedingungen (X) und die zu erwartende Veränderung (Y) - im Sinne einer "operationalen" Definition⁸ - exakt festgelegt" werden (Reiss/Sarris 2012, 45 und 54). Für die konkrete Fragestellung müsste also sowohl für a), das schulische Philosophieren, die variierte bzw. unabhängige Variable, als auch für b), die erwartete Wirkung auf das psychische Wohlbefinden, eine operationale Definition gegeben sein⁹. Zusätzlich zur Operationalisierung¹⁰ von Intervention und Wirkung müsste c) die Implementierung der Intervention sichergestellt werden.

Zu a) Eine operationale Definition der unabhängigen Variable ist zu Beginn der Studie nicht gegeben. Konzepte zum Philosophieren mit Kindern werden international bereits seit den 1970er Jahren untersucht, die Wirkungsforschung zum Philosophieren mit Kindern aus dieser Zeit stammt vor allem aus dem anglo-amerikanischen Raum (vgl. Michalik 2018a, 7). In der Forschungstradition des von Matthew Lipman gegründeten "Institute for the Advancement of Philosophy for Children" fand ein relativ eng gefasstes

⁶ Wie im echten Experiment werden Experimental- und Kontrollgruppen systematisch unterschiedlich behandelt (experimentelle Variation der unabhängigen Variable/n) und die in den Experimental- und Kontrollgruppen resultierenden Effekte auf die abhängige/n Variable/n gemessen (vgl. Döring/Bortz 2015, 193f.).

⁷ Die quasi-experimentelle Studie greift zur Prüfung einer Kausalhypothese auf Gruppen zurück, die nicht zufällig zusammengestellt, sondern einfach vorgefunden oder anderweitig gebildet wurden (keine Randomisierung). Beim Quasi-Experiment werden bei der experimentellen Manipulation die Störeinflüsse nur teilweise kontrolliert. (vgl. Döring/Bortz 2015, 193f.)

⁸ Unter einer "operationalen Definition" versteht man "die Definition eines Ereignisses oder Konstrukts in Form der Prozeduren (Operationen) zur empirischen Konstitution der unabhängigen Variablen und abhängigen Variablen" (Reiß/Sarris 2012, 199)

⁹ Die forschungsmethodischen Anforderungen gelten für jede Art der Wirkungsstudie.

¹⁰ Das Ziel der Operationalisierung besteht also in der Messbarmachung beziehungsweise in der Schaffung der Voraussetzungen für die empirische Erhebung komplexer und/oder latenter Sachverhalte. Um eine sozialwissenschaftliche Hypothese zu bearbeiten, müssen die in der Hypothese benutzten Begriffe operational definiert werden. Dies kann geschehen, indem für einen Begriff [...] Indikatoren beziehungsweise Beobachtungsoperationen angegeben werden. (vgl. Häder 2015, 45f.).

Konzept, Philosophy for Children (P4C)¹¹, Einsatz. Ein Vorgehen nach Lipmans Methode stellt für die geplante Untersuchung jedoch keine Option dar. Zum einen hat P4C inzwischen den Status als einzig etablierte Methode im Philosophieren mit Kindern verloren, da international auf vielfältige Einsatzzwecke und nationale Bildungssysteme mit der Entwicklung unterschiedlicher neuer Konzepte reagiert wurde (vgl. Gregory 2013, 4). Zum anderen war im deutschsprachigen Raum ein dem P4C in struktureller Geschlossenheit vergleichbares Konzept nie gegeben. Statt eines eng vorgegebenen Ablaufschemas werden methodische, eher optionale, Bestandteile formuliert und anstelle von Geschichten, die an philosophische Konzepte angelehnt sind, ging und geht es eher darum, aufzuzeigen, dass neben einer Vielzahl an Bilderbüchern und Dilemmageschichten auch alltägliche Dinge und Erfahrungen (vgl. Michalik/Schreier 2006, Worley 2012b) sowie Unterrichtsinhalte (vgl. Nevers 2003, 24; Michalik 2015, 2016) als Denkipulse dienen können. Was für eine vielfältige Praxis von Vorteil sein kann, stellt sich für den Einsatz im Rahmen einer Wirkungsstudie nun als Problem dar. Ohne Operationalisierung, also die Festlegung geeigneter Indikatoren (vgl. Röbbken/Wetzel 2016, 11), ließe sich das philosophische Gespräch von anderen Unterrichtsmethoden, Gesprächsformen wie Methoden des Philosophierens, nicht abgrenzen und somit als Intervention nicht fassen.

Zu b) Auch zur Erhebung der erwarteten Wirkung auf das psychische Wohlbefinden ist eine operationale Definition erforderlich. Zu prüfen ist, ob bereits etablierte Konstrukte einschließlich entsprechender Erhebungsinstrumente zur Untersuchung von psychischem Wohlbefinden gegeben sind oder ob diese entwickelt werden müssten. Zwischen Intervention, Forschungsinstrumenten und Proband/innen bestehen Abhängigkeiten. So muss bei der Wahl infrage kommender Skalen zur Datenerhebung auf das Alter der Proband/innen geachtet oder

¹¹ P4C umfasst einen fünfstufigen Plan: 1. Eine von Matthew Lipman verfasste (und auf philosophiegeschichtlichen Konzepten beruhende, Anm. d. V.) Geschichte wird gemeinsam gelesen. 2. Die Kinder formulieren auf Grundlage des Textes Fragen. 3. In einem von einer erwachsenen Person geführten Dialog diskutieren die Kinder die Fragen. 4. Die Gesprächsleitung setzt "Übungen" und "Diskussionspläne" zur Vertiefung des Gesprächs ein. 5. Die Kinder werden zu weiteren, z.B. selbstbewertenden, Aussagen ermuntert (vgl. Lipman 2003, 101ff).

Proband/innen müssen danach ausgesucht werden, dass sie den Anforderungen einer Erhebungsmethode gewachsen sind. Philosophieren lässt sich grundsätzlich mit Schüler/innen jedes Alters. Die Wahl der Stichprobe steht aber nicht nur in Abhängigkeit zur Erhebungsmethode. Auch sollten die Lehrkräfte mit der Methode vertraut sein. In Hamburg ist das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen im Rahmenplan der Grundschulen (Rahmenplan des Sachunterrichts, vgl. Kelp/Bischoff 2011, 17), und der weiterführenden Schulen, hier im Fach Philosophie (Rahmenplan Philosophie Sek I Stadtteilschule: vgl. Ohlhoff 2011, 24; Rahmenplan Philosophie Sek I Gymnasium: Kräft 2011, 20), verankert. In einer dieser Altersgruppen wären Proband/innen also zu suchen.

Zu c) Um über die Wirkung einer Intervention belastbare Aussagen machen zu können, muss sichergestellt sein, dass diese auch adäquat ein- oder umgesetzt wird. Aber was wäre ein adäquater Einsatz für das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen? Wie oft und über welchen Zeitraum müsste philosophiert werden? Welche Inhalte würden sich im Hinblick auf das Anliegen der Untersuchung eignen? Sollte in jeder Stunde eine neue Frage thematisiert oder besser ein ganzes Unterrichtsprojekt zu einer Frage umgesetzt werden? Sollten philosophische Gespräche in den Unterricht integriert werden oder andere Methoden in die philosophische Gesprächsgemeinschaft? Was würde es brauchen, um eine philosophische Gesprächsgemeinschaft zu etablieren?

Die Fragestellung, auf die eine Antwort gesucht wird, lautet, ob, und wenn ja, unter welchen Bedingungen Effekte schulischen Philosophierens auf das psychische Wohlbefinden der Teilnehmer/innen möglich sind. Diese Frage würde sich durch eine Erhebung im regulären Sach- oder Philosophieunterricht nicht sicher beantworten lassen: Zeigten sich keine Effekte, so könnte nicht ausgeschlossen werden, dass dies an einem zu geringfügigen oder nicht hinreichend guten Einsatz der Intervention lag. Um Effekte beurteilen zu können, müsste das Potential der Methode ausgeschöpft werden. Mit dem Ziel, in einer (späteren) Wirkungsstudie zu belastbaren Aussagen über Wirkungen auf das psychische Wohlbefinden kommen zu können, sollen geeignete Modalitäten (nachfolgend

"Einsatzbedingungen" genannt) für den schulischen Einsatz philosophischer Gespräche identifiziert werden.

1.2.2 Forschungsfragen

Die vorliegende Untersuchung sollte als Vorstudie Wissen generieren, Voraussetzungen für eine Wirkungsstudie schaffen und damit die folgenden Fragen beantworten:

1. Gibt es hinreichende Gründe für die Annahme, dass schulisches Philosophieren unter bestimmten Einsatzbedingungen zu psychischem Wohlbefinden von Schüler/innen beiträgt?
2. Was soll dabei unter der Intervention, dem philosophischen Gespräch, genau verstanden werden?
3. Unter welchen Einsatzbedingungen lässt sich schulisches Philosophieren als Unterrichtsmethode implementieren?

Der erste Teil der Titelfrage dieser Studie, *warum* die mögliche Wirkung schulischen Philosophierens auf das psychische Wohlbefinden von Schüler/innen untersucht werden sollte, ist nicht bereits mit Hinweisen auf psychische Probleme von Schüler/innen einerseits und auf Verhaltens- und emotionale Veränderungen als Wirkungen philosophischer Gespräche im Unterricht, andererseits, beantwortet. Eine nähere Betrachtung möglicher Zusammenhänge ist erforderlich, um eine entsprechende Hypothese begründen zu können. Die Frage nach dem Warum ist dementsprechend als eine ergebnisoffene zu verstehen. Ohne hinreichende Gründe für die Annahme einer Wirkung müsste über das *Wie*, die Frage nach einer adäquaten Bestimmung und Umsetzung der Intervention, nicht mehr nachgedacht werden. Wie Effekte untersucht werden könnten, meint dabei nicht die Forschungsinstrumente, die zum Einsatz kommen sollen, sondern die Einsatzbedingungen, unter denen das philosophische Gespräch in Schüler/innengruppen implementiert werden könnte.

1.2.3 Designbasiertes Vorgehen

Die Frage nach Gründen für die Annahme positiver Wirkungen soll auf der Grundlage bestehender theoretischer und empirischer Studien beantwortet werden. Die Antwort auf die zweite Frage erfordert die Entwicklung einer

Arbeitsdefinition für das philosophische Gespräch und deren Operationalisierung. Wie bei P4C gegeben, sollen Lehrende und Forschende im Forschungskontext ein Verständnis dessen teilen, was die Intervention kennzeichnet, und die Intervention soll diese Kennzeichen aufweisen. Da sich Begriffe wie "schulisches Philosophieren" oder "philosophisches Gespräch" nicht im Sinne notwendiger und hinreichender Bedingungen trennscharf definieren lassen, kann es dabei nur um eine Annäherung gehen, die sich in der Praxis für die Unterscheidung zwischen philosophischen Gesprächen und anderen Methoden oder Gesprächsformen als möglichst funktional erweisen soll. Zur Beantwortung der dritten Frage, der Frage nach geeigneten Einsatzbedingungen, ist anhand von PmKJ-Konzepten und Erfahrungswerten zu schulischem Philosophieren ein Unterrichtsprojekt zu entwickeln und in der Praxis zu erproben.

Die Beantwortung sowohl der zweiten als auch der dritten Frage setzt ein forschungsmethodisches Vorgehen voraus, welches Phasen der Analyse, Konzeption, Erprobung, Evaluation und Überarbeitung umfasst.

Zum "Kanon" sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden gehören Grundlagen-, Interventions- und Evaluationsforschung (vgl. Döring/Bortz 2018, 977). Während im Rahmen von Grundlagenforschung Theorien zum Zweck der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von bestehenden Sachverhalten entwickelt und überprüft werden, geht es in der Interventionsforschung um die zielgerichtete Veränderung von Sachverhalten. Evaluationsforschung wiederum beschäftigt sich durchaus mit der wissenschaftlich fundierten Bewertung von Sachverhalten und insbesondere von Interventionsmaßnahmen, ist aber gegenüber Grundlagen- und Interventionsforschung stärker anwendungsorientiert, eher auf enge Fragestellungen oder Bewertungskriterien ausgerichtet und weniger auf Theoriebildung (vgl. ebd., 977f.). Design Based Research nun wird zwischen Grundlagen- und Evaluationsforschung verortet (vgl. Gess et al. 2014, 11f.). Im Vergleich zur Grundlagenforschung besteht die Besonderheit von designbasierter Forschung darin, "dass die gezielte Entwicklung und Weiterentwicklung einer Intervention im Zentrum steht" (ebda). Mit der Evaluationsforschung teilt designbasierte Forschung "iterative Grundzüge" zur kontinuierlichen Modifikation einer Intervention.

Im Unterschied zu ihr ist das Anliegen der Gestaltungsforschung aber über die Optimierung einer Intervention hinaus die Theoriebildung. Ein weiterer Unterschied besteht darin, "dass der Evaluator im Design-based Research die Intervention nicht nur bewertet, sondern auch entwickelt und initiiert" (ebda). Und während sich reine Innovationsprojekte auf die Entwicklung von Innovationen beschränken, versucht die Gestaltungsforschung auch zu verstehen, wie, wann und warum eine Intervention in der Praxis funktioniert (vgl. The Design-Based Research Collective 2003, 5).

Design Research ist definiert als

"the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning-strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practise, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them."

(Plomp 2007/2010, 13)

Designbasierte Forschung¹² dient dazu, praktische Probleme zu lösen, wiederverwendbare Designprinzipien zu gewinnen und gleichzeitig wissenschaftliche Theorien (weiter) zu entwickeln (vgl. Aprea 2014, 158; Brahm/Jenert 2014, 45; McKenney/Reeves 2014a, 142). Der Fokus der Forschungsaktivitäten liegt vor allem in den frühen Phasen eines designbasierten Forschungsprojekts "auf der Ausarbeitung, Realisierung und Analyse von beispielhaften Interventionen, den so genannten Prototypen" (Aprea 2014, 158).

Das Profil designbasierter Forschung erfüllt damit die Anforderungen zur Beantwortung von Frage 2 und 3. Auf theoretischer Grundlage sollen Designprinzipien für eine operationale Definition und geeignete Einsatzbedingungen für schulisches Philosophieren entwickelt sowie im Praxiseinsatz erprobt werden. Dabei geht es darum, Voraussetzungen für Wirkungsstudien zu schaffen. Ziel ist zugleich, zu verstehen, was es ist, was

¹² Die Begriffe "Design-based Research (DBR)" und "Educational Design Research" werden in der Fachliteratur nicht unterschieden (vgl. Wilson 2014, 1). Da diese Arbeit an das Modell von McKenney/Reeves angelehnt ist, wird diesen Autor/innen entsprechend der Begriff *Educational Design Research* bzw. die Kurzform "EDR" verwendet (vgl. McKenney/Reeves 2014a, b) oder allgemein von einem designbasierten Vorgehen bzw. designbasierter Forschung gesprochen.

philosophische Gespräche in bestimmter Weise wirksam werden lässt und unter welchen Bedingungen dies geschieht. Nur indem die Art und Weise der Wirkung verstanden wird, lässt sie sich rekonstruieren und auf andere Klassen, Schüler/innen und Schulen übertragen.

1.2.4 Makrodesign der Studie

Das Makro-Design einer EDR-Studie stellt die Skizze zu einem in der Regel mehrzyklischen Prozess dar (vgl. Brahm/Jenert 2014, 58; Euler 2014a, 29; McKenney/Reeves 2012 und 2018, 83ff.; Reinmann 2014, 65f., McKenney/Reeves 2014a und b). Zunächst wird ein theoretisch fundierter und auf die Praxis abgestimmter Prototyp entworfen (vgl. Euler 2014b, 17). In der Praxiserprobung zeigt sich, inwiefern sich dabei getroffene Annahmen bestätigen. Der Einsatz wird analysiert und der Prototyp gegebenenfalls angepasst. Wie viele Zyklen es erfordert, einen Prototypen zu optimieren und Forschungsfragen zu beantworten, steht selbstverständlich zu Beginn nicht fest.

"There is no set process for conducting the 'manifold enterprise' (Bell, 2004, p. 245) of educational design research. This approach to inquiry is rich with variation in terms of models and frameworks that describe, and in a few cases, guide the process"

(McKenney/Reeves 2014b, 139f.)

Trotz der Variationen in Konzept und Vorgehen designbasierter Ansätze, die etwa auf Unterschiede zwischen Untersuchungsgegenständen und Implementierungsrahmen zurückzuführen sind, lassen sich "einige Ähnlichkeiten" zwischen ihnen identifizieren (vgl. McKenney/Reeves 2014b, 139f.): EDR setzt wissenschaftliche Erkenntnis ein, um Gestaltungsprinzipien zu formulieren, EDR strebt danach, sowohl praxisfähige Interventionen zu entwickeln, als auch wiederverwendbares Wissen zu generieren, und EDR unterscheidet trotz aller Unterschiede im Wesentlichen drei Phasen: die Phase der Analyse und Orientierung, die Phase der Gestaltung und Entwicklung und die Phase der Evaluation und Retrospektive (vgl. McKenney/Reeves 2014b, 140).

Das bei McKenney/Reeves explizierte Makro-Design beinhaltet Zyklen, die jeweils aus vier statt drei Phasen bestehen: In Phase I (Exploration/Analyse)

wird die für die Entwicklung und Erprobung eines Prototypen relevante Information generiert und analysiert. In Phase II wird - auch in der Diskussion mit Personen aus der Praxis - ein erster Prototyp entwickelt. Phase 3 beinhaltet die Umsetzung und Evaluation sowie die Reflexion des Vorgehens. In Phase 4 - der Reifung der Intervention - werden auf Basis der Evaluationsergebnisse erste Anpassungen des Prototypen skizziert, wobei Änderungen vor der Erprobung in der Praxis in der Regel zunächst erneut die Phase der Exploration und Analyse im jeweils nachfolgenden Zyklus durchlaufen (vgl. McKenney/Reeves 2014a).

Das Makro-Design der vorliegenden Studie nun dient der Beantwortung von drei Forschungsfragen (1.2.2), wobei Frage 1 bereits mit dem Ende der Explorations- und Analysephase beantwortet sein soll. Frage 2 und 3 erfordern gegebenenfalls mehrere Untersuchungszyklen. Es handelt sich also um insgesamt drei Untersuchungsbestandteile, wobei die

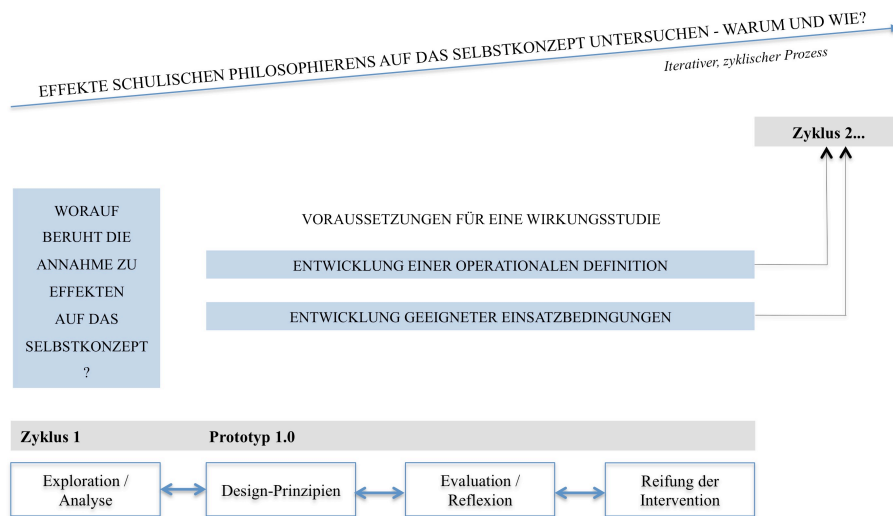


Abbildung 1: Zyklisches EDR-Vorgehen nach dem Modell von McKenney/Reeves (McKenney/Reeves 2014 a, b)

Untersuchung nach Phase I nur in dem Fall fortgesetzt wird, in dem Exploration und Analyse hinreichende Gründe für die Annahme geben, dass schulisches Philosophieren positive Effekte auf das psychische Wohlbefinden von Schüler/innen haben kann.

Die Studie folgt in Vorgehen und Dokumentation dem EDR-Modell von McKenney/Reeves, in welchem sich zu allen Phasen der Untersuchung

konkrete strukturgebende Hinweise und Vorgaben finden
(McKenney/Reeves 2014 a, b).

2 Analyse und Exploration (EDR-Phase I)

Analyse und Exploration ergaben Zusammenhänge zwischen philosophischen bzw. Sokratischen Gesprächen und psychischem Wohlbefinden, die sich sowohl über das Konstrukt Selbstkonzept als auch die Funktion Sokratischer Gespräche in der Kognitiven Psychotherapie erklären lassen. Zunächst (2.1) werden Aspekte des Selbstkonzeptes hinsichtlich ihrer Bedeutung für psychisches Wohlbefinden unterschieden. Für diejenigen Aspekte, die mit psychischem Wohlbefinden positiv korrelieren, werden Mediatorvariablen benannt (2.2). Wie und wozu Sokratische Gespräche in Therapie und Prävention Einsatz finden, ist Gegenstand von Kapitel 2.3. Was unter schulischem Philosophieren verstanden wird und was bestimmende Merkmale für eine Intervention im Rahmen von Wirkungsforschung sein können, wird in Kapitel 2.4 entfaltet. Im Anschluss an die begrifflichen Bestimmungen informiert Kapitel 2.5 über Potentiale philosophischer Gespräche, zu einem "gesunden" Selbstkonzept beizutragen. In einem Zwischenfazit wird in Kapitel 2.6 die Frage beantwortet, ob, und wenn ja, warum Effekte schulischen Philosophierens auf das Selbstkonzept untersucht werden sollten.

2.1 Selbstkonzept und psychisches Wohlbefinden

"The self-concept is defined as a cognitive schema - an organized knowledge structure that contains traits, values, episodic and semantic memories about the self and controls the processing of self-relevant information [...]".

(Campbell et al. 1996, 141)

Unter „Selbstkonzept“ wird in der Persönlichkeitsforschung ein vielschichtiges, „dynamisch konstruiertes kognitives Schema“ (Campbell et al. 1996, 141) verstanden oder anders ausgedrückt, eine organisierte Wissensstruktur, die Eigenschaften, Werte und Erinnerungen des Selbst beinhaltet und den Prozess Selbst-relevanter Informationen kontrolliert (vgl. ebd., 141f.; Stucke 2000, 10) und sich im Entwicklungsverlauf stabilisiert (vgl. Hannover/Grewe 2012, 544f.). Das Selbstkonzept umfasst alles selbstbezogene Wissen, welches das Individuum im Laufe seines Lebens

erwirbt, Wissen um die gegenwärtige Person, aber auch biografische und zukünftige Selbstzuschreibungen (vgl. Pinquardt 2011, 254; Thomsen et al. 2017, 93).

Das Selbstkonzept und seine Entwicklung steht in engem Verhältnis zum Aufbau von Identität. Selbst und Identität stellen gleichermaßen Teile des Prozesses dar, in dem ein Verständnis dessen entsteht, wer man ist. Identität repräsentiert in diesem Prozess sowohl die Suche nach und die Entscheidung für Commitments¹³ zu persönlichen Standards und Lebensrollen, als auch den Grad, in dem Selbstzuschreibungen der eigenen Person entsprechen bzw. mit ihr identisch sind und indem sie integriert bzw. kohärent sind. Das Selbst hingegen repräsentiert die Sicht einer Person auf sich, die aus diesen Commitments entsteht und sie zugleich beeinflusst (vgl. Schwartz et al. 2011, 374). Inhalte und Organisation von Selbstbeschreibungen werden in starkem Maß durch die sprachliche und kognitive Entwicklung beeinflusst. Während die Selbstbeschreibung von Kindergartenkindern eher konkret und anschaulich ist, wird sie im Verlauf von Kindheit und Jugend zunehmend abstrakt. Im Jugendalter werden die Selbstzuschreibungen psychologischer, kohärenter und integrierter. Es entsteht die Fähigkeit, Widersprüche in der eigenen Person zu erkennen

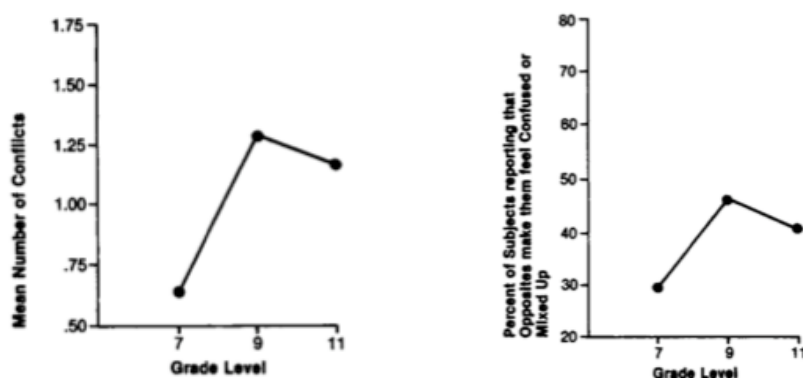


Abbildung 2: Conflict in Adolescent Self-Portrait (Harter/Monsour 1992, 255)

¹³ Commitment bedeutet „Selbstverpflichtung“ oder „freiwillige Bindung“. Es gibt keinen deutschen Ausdruck, der die gesamte Bandbreite von Commitment gleichermaßen treffend bezeichnet, weshalb in der deutschsprachigen Literatur in der Regel der Englisch-sprachige Begriff verwendet wird (vgl. Karst et al. 2000, 1).

(vgl. Pinquardt 2011, 256ff.; Drexler 2013, 35). Wie Abbildung 2 zeigt, ist dabei aber sowohl die Zahl miteinander in Konflikt stehender Selbstbeschreibungen als auch die Verwirrung, die damit einhergeht, mit 15 Jahren (Grade Level 9) am höchsten (vgl. ebd., 259).

Unterscheiden lässt sich zwischen den Inhalten des Selbstkonzeptes und seiner Struktur (vgl. Campbell 1996, 141; Stucke 2002, 476, Diehl 2011, 125; Findley 2013, v). Strukturelle Aspekte des Selbstkonzeptes besagen, wie die inhaltlichen Komponenten organisiert sind, d.h. wie komplex, differenziert, integriert, stabil, konsistent und klar sie sind (vgl. Campbell 1996, 141). Inhaltliche Komponenten des Selbstkonzeptes können deskriptiver oder normativer Natur sein. Bei deskriptiven inhaltlichen Komponenten („knowledge components“) geht es um die Frage „Wer oder was bin ich?“. Es handelt sich um Eigenschaften, Rollen, Werte oder persönliche Ziele (vgl. ebda). Normative inhaltliche Komponenten („evaluative components“) sind Selbstwert und spezifische Beurteilungen des eigenen Selbst (vgl. ebda), z.B. Selbstwirksamkeit.

Psychisches Wohlbefinden, die Balance zwischen Ressourcen und Herausforderungen (Dodge et al. 2012), beruht auf der Befriedigung von Bedürfnissen (vgl. Deci/Ryan 2002, 3ff.; Grawe 2004, 184ff.). Grawe zufolge handelt es sich um das Bindungsbedürfnis, das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz sowie das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung (vgl. Grawe 2000, 383ff.). Deci/Ryan sehen drei grundlegende psychische Bedürfnisse: Kompetenz, Verbundenheit (relatedness) und Autonomie (vgl. Deci/Ryan 2002, 7f.). Kompetenz verstehen sie als Gefühl von Effektivität in Bezug auf Interaktionen innerhalb und mit der sozialen Gemeinschaft (vgl. ebd., 7). Das Bedürfnis nach Kompetenz führe dazu, dass Menschen Herausforderungen annähmen, die dem Ausbau und dem Erhalt von Fähigkeiten und Fertigkeiten dienten. Unter Verbundenheit fassen die Autoren das Gefühl, zu anderen zu gehören bzw. Teil einer Sicherheit stiftenden Gemeinschaft zu sein (vgl. ebda). Autonomie schließlich bedeute, sich selbst als Ursprung oder Quelle des eigenen Verhaltens zu erleben. Autonomie verleihe dem Selbst Ausdruck (vgl. ebd., 8).

In welchem Maß es nun gelingt, die eigenen Bedürfnisse zu erfüllen, liegt wesentlich am Selbstkonzept einer Person (vgl. Locke 2006; Fischer 2012, 52ff.; Drexler 2013, 9). Dabei sind strukturelle und inhaltliche Komponenten für das Wohlbefinden gleichermaßen bedeutsam, denn Unklarheiten oder Widersprüche im Selbstkonzept können die Erfüllung von Bedürfnissen ebenso verhindern, wie Überzeugungen, aus eigener Kraft nicht in der Lage zu sein, wichtige Aufgaben erfüllen und Ziele erreichen zu können (siehe nachfolgende Abschnitte).

2.2 Aspekte des Selbstkonzeptes

2.2.1 Selbstkonzeptdifferenzierung

Selbstkonzeptdifferenzierung (self-concept differentiation) ist eine strukturelle Komponente des Selbstkonzeptes. Das Konstrukt ist definiert als das Maß, in dem sich die Selbst-Repräsentationen einer Person in ihren Rollen und Situationen unterscheiden (vgl. Bigler et al. 2001, 397; Diehl/Hay 2011, 125). Im Erwachsenenalter korreliert Selbstkonzeptdifferenzierung negativ mit Selbstwert, Lebenssinn, Kohärenzsinn, persönlichem Wohlbefinden und sozialer Anpassung (vgl. Bigler et al. 2001 396 und 408; Diehl & Hay 2011, 125). Frühere Untersuchungen von Donahue et al., die einen negativen Effekt eines "geteilten Selbst" auf psychische Anpassung diagnostizierten, wurden von Bigler et al. bestätigt (vgl. ebd., 396).

2.2.2 Selbstkonzeptklarheit

Unter Selbstkonzeptklarheit wird der Grad verstanden, in dem die Inhalte eines Selbstkonzeptes klar und sicher bestimmt, miteinander konsistent und zeitlich stabil sind (vgl. Campbell et al. 1996, 141). Selbstkonzeptklarheit wird auch als „Baugerüst“ oder „Infrastruktur“ für Identität verstanden (Lear/Pepper 2016, 374). Im Hinblick auf die Entwicklungsaufgaben in der Jugend sehen Schwartz et al. Selbstkonzeptklarheit als „Index, wie gut oder schlecht der Prozess der Identitätsentwicklung vorangeht“ (Schwartz et al 2012, 1221). Dabei meint Selbstkonzeptklarheit weder den Grad der Genauigkeit des eigenen Selbstkonzeptes noch den Umfang aktuellen

Selbstwissens. Klar sollen vielmehr die subjektiven Überzeugungen darüber sein, wie das eigene Selbstkonzept organisiert und strukturiert ist, wobei diese Überzeugungen mit dem aktuellen Verhalten nicht korrespondieren müssen (vgl. Campbell 1990, 538; Campbell et al. 1996, 141; Guerrettaz 2015, 4).

Personen, die über hohe Selbstkonzeptklarheit verfügen, entwickeln im Vergleich zu Personen mit geringerer Selbstkonzeptklarheit einen stärker ausgeprägten Lebenssinn (Bigler et al. 2001, 396; Shin et al. 2016), prosozialeres Verhalten (Crocetti et al. 2016, 594ff.), ein stärkeres Commitment¹⁴ (Schwartz et al. 2012), größere Selbstentfaltung (Emery et al. 2015) und höhere Beziehungsqualität (Lewandowski et al. 2010). Höhere Werte in Selbstkonzeptklarheit gehen mit niedrigeren Werten in Depression (vgl. Campbell et al. 1996, 153; Van Dijk et al. 2014, 1861), Ängsten (vgl. Campbell et al. 1996, 153; Bigler et al. 2001, 398; Van Dijk et al. 2014, 1861) und geringerer Wahrscheinlichkeit einer non-suizidalen Selbst-Verletzung bei Jugendlichen (vgl. Lear 2016) einher. Asici und Aslan zufolge besteht des Weiteren ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzeptklarheit und dem Mobbingverhalten Jugendlicher (vgl. Asici/Aslan 2010). Selbstkonzeptklarheit hat einen vermittelnden Effekt auf den Zusammenhang zwischen Stress und Wohlbefinden (vgl. Fischer 2012, 164; Ritchie et al. 2011) und auf das Lernverhalten: Studierende mit höheren Werten in Selbstkonzeptklarheit haben weniger Prüfungsangst, lernen gründlicher ("deep learning") verfügen über bessere Lernstrategien und erzielen bessere Ergebnisse (vgl. Thomas/Gadbois 2007). Selbstkonzeptklarheit ist positiv korreliert mit Selbstwert (vgl. Campbell 1990; Campbell et al. 1996, 141), Anpassungsfähigkeit an veränderte Lebensumstände (vgl. Bigler et al. 2001; Campbell et al. 2003) und – vor allem und infolgedessen – mit höherem persönlichen Wohlbefinden (vgl. Diehl/Hay 2011; Ritchie et al. 2011; Schwartz et al. 2012, 1211; Guerrettaz/Arkin 2016, 224f.).

¹⁴ Selbstverpflichtung, Bekenntnis/Entscheidung für etwas (Anm. d. V.)

Aufgrund des Zusammenhangs mit Persönlichkeitskomponenten lässt sich Selbstkonzeptklarheit als Trait-Komponente¹⁵ verstehen, also als relativ stabiles Konstrukt (vgl. Guerrettaz 2015, 5). In einer früheren Studie von Nezlek/Plesko zeigte sich Selbstkonzeptklarheit aber zugleich als veränderlicher, momentaner Zustand (state) (vgl. Nezlek/Plesko 2001, 201). Die Untersuchung belegt, dass sich alltägliche Erfahrungen auf die Selbstkonzeptklarheit junger Erwachsener signifikant auswirken und zwar vollkommen unabhängig von ihrer Persönlichkeit. Die Wirkung negativer Erfahrungen auf die Selbstkonzeptklarheit war dabei höher als diejenige positiver Erfahrungen (vgl. ebd., 201ff.). Selbstkonzeptklarheit unterliegt Schwankungen insbesondere in Kindheit und Jugend. Veränderungen des Selbstkonzeptes, etwa als erforderliche Reaktionen auf wechselnde Lebensumstände, erfolgen während der gesamten Lebensspanne, besonders veränderlich ist das Selbstkonzept jedoch in der Jugend, der maßgeblichen Phase zum Aufbau von Selbst und Identität (vgl. Piquardt 2011, 253; Schwartz et al. 2011; Schwartz et al. 2012, 1210; Wicki 2015, 116). Die Entwicklung eines klaren Selbstkonzeptes stellt eine „grundlegende Aufgabe“ der frühen und mittleren Jugend (12-16 Jahre) dar (vgl. Schwartz et al. 2012, 1221). Es handelt sich um einen in der frühen Kindheit beginnenden Internalisierungsprozess mit dem Ziel eines „kohärenten, positiven und festen Verständnisses dessen, wer man ist“ (vgl. ebd., 1225), in dem sich Phasen aus Selbstverpflichtung („Commitment“) und Neubewertung („Reconsideration“: vgl. Crocetti 2008, 298f.) bzw. Selbstverpflichtung und Exploration („exploration“: Schwartz et al. 2012, 1220f.) abwechseln. Diese Phasen gehen mit „Zögern, Unsicherheit und Verwirrung im Hinblick auf die eigene Identitätsentwicklung einher“ (vgl. Crocetti et al 2008, 208).

Empirischen Studien zufolge wirken sich zwei Aspekte förderlich auf die Selbstkonzeptklarheit einer Person aus, von denen der erste dem Denken einer Person zuzuordnen ist und der zweite Aspekt äußere Bedingungen für

¹⁵ Auf den amerikanischen Psychologen Charles Spielberger geht das "State-Trait-Angstmodell (State/Trait Anxiety Inventory) zurück. Es dient zur Unterscheidung zwischen Ängsten oder anderen Aspekten als Persönlichkeitsmerkmal oder momentanem Zustand (vgl. Spielberger 1981).

Kommunikation kennzeichnet. Es handelt sich um 1. Selbstreflexion und 2. offene Kommunikation in einer „warmen“ Umgebung.

Zu 1.:

„Ein reflektierender Blick auf das eigene Selbst ist essenziell, um persönlich wachsen und reifen zu können“

(Ispaylar 2016, 182)

Selbstreflexion lässt sich als „nach innen gerichtete Aufmerksamkeit“ verstehen, „um eigene Gedanken, Erinnerungen und Gefühle zu betrachten“. Durch Selbstreflexion generieren wir Informationen über uns selbst, aber auch darüber, wie andere Menschen die Welt wahrnehmen könnten (vgl. Schopke 2014, 1f.). Dem Modell von Atkins/Murphy zufolge umfasst Selbstreflexion drei Stufen: 1. das Bewusstsein über unangenehme Gefühle und Gedanken, 2. die kritische Analyse der Situation und 3. die Entwicklung einer neuen Perspektive auf die Situation (vgl. Atkins/Murphy 1993, 1190). Das Selbstreflexionsmodell entspricht auch dem Prozess zum Aufbau von Identität und klarem Selbstkonzept: Identitätsentwicklung erfolgt als Wechselwirkung zwischen Sicherheit und Unsicherheit einer Person hinsichtlich des eigenen Selbstkonzeptes (vgl. Schwartz et al. 2011, 375; Schwartz et al. 2012, 1210). Aus Unsicherheit erfolgt die Exploration („exploration“), ein „aktives Infragestellen und Abwägen verschiedener Identitätsalternativen, bevor jemand entscheidet, welchen Werten, Überzeugungen und Zielen sie/er folgt“ (vgl. Crocetti et al. 2008, 208). Dabei erfolgen Phasen der Neubewertung und des Commitment-Wechsels zum Aufbau nicht gleichmäßig oder dauerhaft, sondern immer dann, wenn mit unklarem oder inkonsistentem Selbstkonzept verbundene Depressions- und/oder Angst-Symptome die Infragestellung bestehender, die Exploration alternativer und die Wahl neuer Commitments auslösen (vgl. Schwartz et al. 2012, 1210). Das Bewusstsein für unangenehme Gefühle führt also zu kritischer Analyse und Entwicklung einer neuen Perspektive auf die Situation, mithin zu Selbstreflexion (vgl. Atkins/Murphy 1993, 1190). Dabei geht Selbstreflexion *nicht bei jeder* Person mit höheren Werten in Selbstkonzeptklarheit einher, sondern nur bei Personen, die über geringe Ausgangswerte verfügen. In einer Untersuchung von 2004 zeigen Csank/Conway, dass eine Steigerung von Selbstkonzeptklarheit aufgrund

von Selbstreflexion bei erwachsenen Frauen mit geringerer Selbstkonzeptklarheit erfolgt, nicht jedoch bei Personen mit höherer Ausgangs-Selbstkonzeptklarheit (vgl. Csank/Conway 2004). Dieses Ergebnis deckt sich auch mit der Studie von Guerrettaz/Arkin, die zusätzlich zeigen konnte, dass der Wert aktueller Selbstkonzeptklarheit die Auswahl von Informationen moderiert, die eine Person in ihrer Selbstreflexion heranzieht: Je höher die Werte in Selbstkonzeptklarheit, desto enger die Begrenzung auf Informationen, welche das bestehende Selbstkonzept bestärken (vgl. Guerrettaz/Arkin 2016, 221). Metakognitive Selbst-Überzeugungen steuern den Such- und Auswahlprozess von Informationen derart, dass sich diese möglichst widerspruchsfrei in das bestehende Selbstkonzept einfügen lassen (vgl. Guerrettaz 2015, 6; Guerrettaz/Arkin 2016, 221). So kann subjektive selbstkonzeptbezogene Sicherheit durchaus auf relativ einseitiger oder verzerrter Information beruhen (vgl. Guerrettaz 2015, 6), die hohe Korrelation mit Selbstwert (vgl. Campbell et al. 1996, 141) stützt diesen Zusammenhang.

Die Entwicklung von Selbstkonzeptklarheit durch Selbstreflexion verläuft nicht linear. Die Selbstkonzeptklarheit sinkt zunächst, bevor sie steigt. Styla erklärt diesen empirischen Sachverhalt (vgl. Styla 2015) mit dem „V-Verlauf“ der Veränderung in Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung: Assimilation und Akkommodation nennt Piaget die beiden Prozesse, die es dem Individuum erlauben, sich durch die Veränderung seiner Denkstrukturen an die Umwelt anzupassen. Assimilation bedeutet die Einordnung neuer Information in bestehende Strukturen. Assimilation erhält die Struktur, trägt zu ihrer Stabilität bei und korreliert positiv mit Wohlbefinden. Lassen sich Informationen nicht assimilieren, weil sie zu bestehendem Denken im Widerspruch stehen, so erfährt die Struktur eine Destabilisierung. Um das System destabilisierende, die Person verunsichernde und energetisch aufwändige Widersprüche im Denken aufzulösen, bedarf es der Akkommodation. Akkommodation bedeutet Strukturveränderung: Bestehende Denkstrukturen müssen derart modifiziert werden, dass neue Informationen widerspruchsfrei integriert werden können. Temporäre Destabilisierung des Selbstkonzeptes während einer kognitiven Therapie ist entsprechend ein positiver Prädiktor für

therapeutischen Erfolg (vgl. Styla 2015, 1601), weil sie auf Akkommodation hindeutet. Nach erfolgter Akkommodation wird ein neues Gleichgewicht gefunden, das für die/den Patienten/in „größere Selbst-Konzept-Stabilität und interne Konsistenz [bedeutet]“ (vgl. Styla 2015, 1601) und mit höheren Werten in Selbstkonzeptklarheit einhergeht (vgl. Drexler 2013, 4).

Dabei ist Reflexion von Grübeln (Rumination) zu unterscheiden. Selbstreflexion stellt die intellektuelle Komponente selbstbezogenen Denkens dar und ist mit Offenheit für Erfahrungen und interessierter Selbstaufmerksamkeit verbunden, Grübeln hingegen repräsentiert die neurotische Komponente. Personen, die weniger offen, dafür eher angstmotiviert sind, wählen zwar auch den Weg der Selbstschau, allerdings verfolgen sie nicht aktiv das Ziel, ein sowohl konsistentes wie positives Selbstkonzept zu gewinnen (vgl. Trapnell/Campbell 1999, 287). Trotz unaufhörlichen selbstbezogenen Denkens sind sie unfähig, sich für die Informationen zu entscheiden, die für ein konsistentes und positives Selbstkonzept infrage kommen. Ihr Denken ist unkontrolliert, andauernd und von negativen Inhalten bestimmt (vgl. Schopke 2014, 3).

Zusammenfassend dient Selbstreflexion, die intellektuelle Komponente selbstbezogenen Denkens, dazu, Widersprüche im Selbstkonzept zu prüfen, und stellt damit eine wesentliche Bedingung für ein klares Selbstkonzept dar. Dabei führt Selbstreflexion bei Personen mit niedrigen Ausgangswerten zu einer Steigerung der Selbstkonzeptklarheit.

Zu 2.: Die Kommunikation zwischen Eltern und Kind ist für die Persönlichkeitsentwicklung und das Wohlbefinden Heranwachsender ein zentraler Faktor. Zu diesem Ergebnis kommt etwa eine Studie aus der Sicht jugendlicher Proband/innen: Eine negative, von den Schüler/innen geäußerte, Bewertung der (problembezogenen) Kommunikation mit den Eltern korrelierte dabei hoch mit aggressivem Schüler/innen-Verhalten (vgl. Lambert/Cashwell 2004). Eine Langzeitstudie aus Elternsicht zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der Eltern-Kind-Kommunikation und der Selbstkonzeptklarheit des Kindes bzw. Jugendlichen bestehen. Konkret handelt es sich um "offene Kommunikation in einer warmen Umgebung" in

der Beziehung von Eltern und ihren 13-14-jährigen Kindern. (vgl. Van Dijk 2014, 1870)

Was ist offene Kommunikation in einer warmen Umgebung? Offen ist die Kommunikation für die Sichtweisen der Jugendlichen. Warm ist sie insofern, als die Eltern aktive Zuhörer sind und ihre Haltung von Unterstützung und dem Bemühen um Autonomie und Selbstverstehen der Jugendlichen geprägt ist (vgl. Van Dijk et al. 2014, 1872). Die Heranwachsenden gewinnen in der Folge sowohl die nötige Zuversicht als auch die Kompetenzen, um sich auch außerhalb der Familie auszuprobieren, und - obwohl das Verhältnis zwischen Eltern und ihren jugendlichen Kindern nach Aussagen der Eltern oft eine Herausforderung darstellt - ermöglicht offene Kommunikation die Entwicklung von Autonomie (vgl. ebd., 1862f.). Dabei besteht eine Wechselwirkung: Ein höherer Grad an offener Kommunikation geht mit höheren Werten in Selbstkonzeptklarheit einher und höhere Werte in Selbstkonzeptklarheit begünstigen die offene Kommunikation. Sowohl bei Angstsymptomen als auch der Kommunikation mit den Eltern kann es sich, je nach Ausprägung, für die Entwicklung von Selbstkonzeptklarheit um hinderliche oder begünstigende Prädiktoren handeln (vgl. ebd., 1873). Dabei beziehen sich die genannten Ergebnisse vorrangig auf das Alter bis 15 Jahre (letzter Erhebungszeitpunkt der Studie war mit 16 Jahren), was Van Dijk et al. damit begründen, dass die Kommunikation mit den Eltern in dieser Zeit zugunsten derer mit Freunden bzw. Peers an Bedeutung abnimmt. Sie folgern, dass offene Kommunikation in einer warmen Umgebung unter Heranwachsenden für Jugendliche mit unsicherem oder instabilem Selbstkonzept eine geeignete Anschluss-Intervention oder Prävention darstellen kann. (vgl. ebda)

2.2.3 Selbstwert

Als Selbstwert wird die Wertigkeit der Gefühle einer Person sich selbst gegenüber verstanden (vgl. Findley 2013, 2). Obwohl Selbstwert positiv mit Selbstkonzeptklarheit korreliert, ist Selbstwert kein geeignetes Konstrukt zur Vorhersage von Wohlbefinden. Baumeister et al. sehen zwar Gründe für die Annahme einer „starken Verbindung“ zwischen einem hohen Selbstwert und Glück, allerdings könne die Studienlage den Zusammenhang nicht

deutlich machen (vgl. Baumeister et al. 2003, 1). Die Hypothesen, mit einem umfassenden Projekt durch Selbstwert-Steigerung von Schüler/innen (mit psychotherapeutischen wie schulischen Programmen) zu Leistungs-Zuwachs, Erfolg in zwischenmenschlichen Beziehungen, Glück und gesundem Lebensstil beizutragen, konnten nicht bestätigt werden. Die zum Teil widersprüchlichen Befunde lassen sie theoretisch begründen: Hoher Selbstwert kann einerseits zwar Vorteile mit sich bringen, zugleich kann Narzissmus infolge verletzten Stolzes aber zu Aggression führen. Die höchsten und zugleich niedrigsten Werte bei Mobbing und Betrug korrelierten mit hohem Selbstwert. (vgl. Baumeister et al. 2003, 1) Zusammenfassend geht ein hoher Selbstwert also weder zwangsläufig mit persönlichem Wohlbefinden einher, noch verhindert er dysfunktionales Verhalten bei Jugendlichen.

2.2.4 Selbstwirksamkeit

(Allgemeine) Selbstwirksamkeitserwartung¹⁶ stellt - wie Selbstwert - eine inhaltliche Komponente des Selbstkonzeptes einer Person dar und wird als Erwartungshaltung definiert, "welche die subjektive Gewissheit zum Ausdruck bringt, aufgrund eigenen Handelns schwierige Anforderungen bewältigen zu können" (vgl. Schwarzer 1993, 188). Edelstein spricht auch von „Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz“ (Edelstein 2002, 18). Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung fordert (vgl. Barysch 2016, 202; Schwarzer/Jerusalem 2002, 35). Das auf Bandura zurückgehende Konstrukt "Selbstwirksamkeitserwartung" basiert auf der auch von Bandura formulierten „sozial-kognitiven Theorie“, welche besagt, dass "kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen wie Handlungs-Ergebnis-Erwartungen bzw. Konsequenz-Überzeugungen (outcome expectancies) und Selbstwirksam-

¹⁶ Das Konstrukt, welches mittels gleichnamiger Skala erhoben wird, heißt korrekt Allgemeine Selbstwirksamkeit (SWE) (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999). Da es im Rahmen dieser Arbeit nur um die Allgemeine Selbstwirksamkeit - im Gegensatz zu bereichsspezifischen Formen - gehen soll, verwende ich stattdessen und statt des von Bandura geprägten Ausdrucks der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Bandura 1995) den kürzeren Begriff *Selbstwirksamkeit*.

keitserwartungen bzw. Kompetenzüberzeugungen (perceived self-efficacy) gesteuert werden" (vgl. Bandura 1995, 1997, 2006). Handlungs-Ergebnis-Erwartungen beschreiben den erforderlichen Einsatz zur Zielerreichung, Selbstwirksamkeitserwartungen die Einschätzung, inwieweit sich eine Person in der Lage sieht, angesichts der eigenen Möglichkeiten das Ziel zu erreichen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, 35). Bandura veranschaulichte die Wirkung dieser Einschätzung für das Erreichen von Zielen anhand von Beispielen aus dem Hochleistungssport: Bis Roger Bannister im Jahr 1954 eine halbe Sekunde schneller war, galt für lange Zeit die sogenannte „Vier-Minuten-Meile“ als Natur gegebene und unüberwindbare Barriere im Laufen. Es wurde vermutet, dass der menschliche Organismus nicht in der Lage sei, eine Meile in weniger als vier Minuten zu laufen. Erst als endlich der Bann gebrochen und die vier Minuten unterboten wurden, folgte plötzlich ein Rekord auf den anderen. Das Beispiel, so Bandura, zeige, dass für die Leistungsfähigkeit (auch) psychische Barrieren Ausschlag gebend sind: Ich kann nicht erreichen, was ich für nicht möglich halte, mir (und anderen) nicht zutraue (vgl. Bandura 1997, 396). Dabei handelt es sich – wie bei der Selbstkonzeptklarheit – um eine subjektive Bewertung. Hohe Selbstwirksamkeit stellt eine positive Sichtweise auf die eigene Handlungsfähigkeit dar, Jerusalem spricht von einem „*Spezialfall von Optimismus*“ (Jerusalem 2002, 10).

Das Streben nach Wirksamkeit gehört „zur motivationalen Grundausstattung der menschlichen Spezies“ (Haase/Heckhausen 2012, 478). Bandura zufolge beeinflussen Selbstwirksamkeits-Überzeugungen die Art, wie Menschen denken, fühlen, sich motivieren und handeln (vgl. Bandura 1995, 2). Die Selbstwirksamkeit einer Person hat Einfluss auf Ausdauer und Anstrengung bei der Bewältigung von Aufgaben. Personen mit hoher Selbstwirksamkeit stecken sich höhere Ziele, strengen sich mehr an und lassen sich von Misserfolgen nicht so schnell entmutigen. Das wiederum erhöht die Wahrscheinlichkeit auf Erfolg bzw. im Sinne eines Teufelskreises auf Misserfolg (vgl. Barysch 2016, 206).

Selbstwirksamkeit wirkt sich etwa im Bildungsprozess als „self-fulfilling prophecy“ aus: Schüler/innen mit hohen Werten in Selbstwirksamkeit verfügen über eine „Überzeugung der eigenen Handlungskompetenz und

Einflussgröße von Denk-, Erlebens- und Verhaltensprozessen“, weshalb Selbstwirksamkeit "eine zentrale Komponente selbstgesteuerten Lernens“ darstellt (Pätzold & Stein 2007, 1). Selbstwirksamkeit sagt den akademischen Erfolg Studierender voraus (vgl. Gore 2006) und ist negativ mit akademischem Burnout korreliert (vgl. Edelstein 1998, 100; Rahmati 2015). Tarnai et al. konnten zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen schulbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Schulangst sowie Schulunlust besteht (vgl. Tarnai et al. 2000), Tilfarlioglu/Ciftci zufolge besteht ein signifikanter Zusammenhang sowohl zwischen Selbstwirksamkeit und Lernautonomie als auch zwischen Selbstwirksamkeit und akademischem Erfolg (vgl. Tilfarlioglu/Ciftci 2011). Selbstwirksamkeit ist neben Motivation (vgl. Haase/Heckhausen 2012, 478; Röder 2009, 220f.) und Leistungsfähigkeit (vgl. Bandura 1995, 6), auch mit Coping-bzw. Bewältigungs-Verhalten (vgl. Bandura 2005, 8ff.; Barysch 2016, 18), körperlichem Befinden (vgl. Satow/Bäßler 1998) und Resilienz verbunden (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, 29ff.; Gildhoff-Fröhlich 2014, 41ff.). Niedrige Selbstwirksamkeit ist ein Indikator für Stress (vgl. Jonas/Brömer 2002), ein schlechteres Immunsystem (vgl. Barysch 2016, 206) und psychische Störungen (vgl. ebda; Ruholl 2002, 72ff.). Benight/Bandura konnten zeigen, dass Selbstwirksamkeit von zentraler Bedeutung für die posttraumatische Erholung ist (vgl. Benight/Bandura 2004) und die Übersichtsstudie von Susanne Brandstetter berichtet über einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Gesundheitsverhalten von Grundschüler/innen mit ernährungs- und bewegungsbedingten Gesundheitsproblemen und Selbstwirksamkeit (vgl. Brandstetter 2010, 13).

"The most effective way of creating a strong sense of efficacy is through mastery experiences. They provide the most authentic evidence of whether one can muster whatever it takes to succeed".

(Bandura 1995, 3)

Bandura zufolge existieren vier Quellen für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit: Den wesentlichen Faktor stellen die Erfahrungen des eigenen Handelns dar, Bandura spricht von „Mastery Experiences“ (Bandura 1995, 3). Das Erleben, Aufgaben erfolgreich lösen und hohen Anforderungen gerecht werden zu können, ist Bandura zufolge die

wichtigste Quelle, aus der sich Selbstwirksamkeit speist. Über soziale „Modelle“ können sich zweitens Fremderfahrungen auf die Selbstwirksamkeit auswirken. Stellvertretend für eigene Erfahrungen zeigen soziale Modelle, dass es möglich ist, Ziele zu erreichen, wobei auch das Gegenteil der Fall sein kann: Sind die beobachteten Anstrengungen sehr hoch, kann bezweifelt werden, dass man das Ziel auch selbst erreichen würde (vgl. ebda). Ferner kann, drittens, die artikulierte Überzeugung anderer Personen, man werde etwas (nicht) schaffen, auf die Höhe der Selbstwirksamkeit Einfluss nehmen sowie das „Sich-selbst-Einreden“ des eigenen (Miss-) Erfolgs, wobei sich Misserfolg leichter einreden lässt als Erfolg (vgl. ebd., 4). Schließlich wirkt sich in gewisser Weise auch die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen emotionalen und physischen Reaktionen auf die Selbstwirksamkeit aus (vgl. ebd., 4f.).

In empirischen Studien zeigen sich auch zwei Aspekte, die sich ihrerseits förderlich auf die Selbstwirksamkeit auswirken. Wie bei Selbstkonzeptklarheit handelt es sich zum einen um das Denken bzw. die Denk-Fähigkeiten einer Person und zum anderen um kommunikative und atmosphärische Aspekte. Konkret handelt es sich um metakognitive Kompetenzen und das so genannte „Mastery-Klima“.

Metakognitive Kompetenzen wirken sich auf die Autonomie und Selbstwirksamkeit von Schüler/innen aus (vgl. Bandura 1991; Cera et al. 2013, Kartal 2013, 517). Schüler/innen mit hoher metakognitiver Kompetenz sind selbstwirksamer als andere, weil sie Aufgaben gezielter, strategischer und damit effizienter angehen, sie gelten als selbstregulierende Lernende (self-regulated learners) (vgl. Cera et al. 2013). Dies zeigt sich an höheren Werten in der Fähigkeit zuzuhören, einer schnelleren Auffassungsgabe, der aktiven Suche nach Unterstützung, einem besseren Zeitmanagement und der höheren Bereitschaft, Aufgaben vollständig zu erledigen (vgl. Kartal 2013).

Selbstwirksamkeit wird in sozialen Kontexten erworben, von Menschen, die auf vielfache Weise miteinander kommunizieren, interagieren und zusammenarbeiten. Soziale Interaktionen des schulischen Alltags bieten einen idealen „Nährboden für das Selbstkonzept“ (vgl. Satow 1999, 18). Im

Rahmen einer Längsschnittstudie zum Zusammenhang zwischen dem Klassenklima und der Entwicklung von Selbstwirksamkeit bei Schüler/innen ließ sich feststellen, dass „eine Verbesserung des individuell erlebten Mastery-Klimas [...] zu einer deutlich positiveren Selbstwirksamkeitsentwicklung“ führte (vgl. Satow 1999, 8).

Das Mastery-Klima basiert auf drei Ansätzen: Zurückgehend auf das „Origin Climate“ von DeCharms (1972) ist auch eine Grundidee des Mastery-Klimas, „dass die Lehrer ihren Schülern Handlungsfreiräume gewähren, sie individuell betreuen und sie bei der Handlungsregulation unterstützen“ (vgl. Satow 2002, 179). Die Schüler/innen sollen sich „als Verursacher ihrer eigenen Handlungen“¹⁷ erleben können (vgl. ebda), Schwarzer/Jerusalem sprechen von „wohl dosierten Erfolgserfahrungen“ (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, 42). Basierend auf dem Mastery Goal Orientation- und dem Mastery Dimension-Konzept ist das Lehrer/innenhandeln ferner davon gekennzeichnet, individuelle Leistungsfortschritte anzuerkennen sowie Anstrengung, Neugier und freies Lernen zu fördern, damit Schüler/innen sich mehr zutrauen (vgl. Satow 2002, 179). Charakteristika des Mastery-Klimas sind auf der Ebene der Beziehung zwischen Schüler/in und Lehrer/in entsprechend „die Fürsorglichkeit und Offenheit des Lehrers für die Probleme seiner Schülerinnen und Schüler sowie die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung“ (vgl. Satow 2000, 69). Satow spricht auch von „Schülerzentriertheit“ der Lehrkraft (vgl. ebda).

Das Mastery-Klima ergänzt die vorgenannten Konzepte nun um die Dimension der Schüler/innen-Beziehungen *untereinander*. Die Beziehung zwischen den Schüler/innen ist geprägt durch „gegenseitiges Vertrauen, gegenseitige Unterstützung und ein Zusammengehörigkeitsgefühl“. „Unterstützende, vertrauensvolle Beziehungen unter den Schülerinnen“ [ermöglichen], "dass sich ein Schüler ohne Angst, von anderen ausgelacht zu werden, an neue Aufgaben herantraut“ und sie fördern ein prosoziales Verhalten (vgl. Satow 2002, 178f.). Satow nennt als Kennzeichen des

¹⁷ Martin et al. sprechen von "agency" als menschlicher Fähigkeit, begründet zu handeln (vgl. Martin et al. 2010, 157).

Mastery-Klimas Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, soziale Verantwortung, Autonomie und Unterrichtszufriedenheit (vgl. Satow 2000, 69).

Die förderliche Wirkung des Mastery-Klimas auf die Selbstwirksamkeit beruht zunächst darauf, dass die Lehrer/innen den Schülern Handlungsfreiräume einräumen und sie bei der Handlungsregulation (Zielsetzung/Planung) unterstützen. „Als Folge schreiben [die Schüler/innen] den Erfolg der eigenen Person zu und sind motiviert, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen“. Das Mastery-Klima fördert und verstärkt des Weiteren auch die Wirkung von persönlichen Erfolgserfahrungen und den Einfluss des Modelllernens auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung. Die Schüler/innen nehmen neue Aufgaben als Herausforderung an und sind intrinsisch motiviert. (vgl. ebenda) Sie werden zu selbstbestimmtem Handeln motiviert, indem ihnen gut zu gesprochen und zu Vertrauen in die eigenen Kompetenzen geraten wird (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, 44) – darin besteht die dritte Quelle für Selbstwirksamkeit: Schüler/innen erleben gutes und bestärkendes Zureden und wenden dies in der Folge selbst an.

Der Begriff „Allgemeine Selbstwirksamkeit (SWE)“ verweist darauf, dass Selbstwirksamkeit auch spezifischer Natur sein kann. Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden sich in ihrer Bedeutung für die Bewältigung von Lebensanforderungen: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen dienen als Ressource im Umgang mit umfassenden, tiefgreifenden und kritischen Situationen, sie beschreiben das generelle Vertrauen, mit unterschiedlichen Problemen und Anforderungen des Lebens aus eigener Kraft fertig werden zu können. Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen erklären spezifisches Verhalten, etwa Leistungsunterschiede in einem Schulfach (Satow 2002, 175f.). Allgemeine und spezifische Formen von Selbstwirksamkeit beeinflussen einander. Unter "Selbstwirksamkeitsdynamik" wird „die wechselseitige, prozesshafte Beeinflussung der Entwicklung von spezifischen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen“ verstanden. Dabei kann es sich um die "Ausdifferenzierung" spezifischer Fähigkeiten aufgrund von allgemeiner Selbstwirksamkeit handeln oder die "Generalisierung" von spezifischen zu allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. ebd., 177).

Studien konnten zeigen, dass sich das Mastery-Klima nicht nur auf die Selbstwirksamkeitswerte, sondern auch auf ihre Dynamik auswirkt: In Klassen mit höher ausgeprägtem Mastery-Klima wirkte sich die allgemeine Selbstwirksamkeit auf die schulische Selbstwirksamkeit aus. Die Bereitschaft der Schüler/innen, sich mit anspruchsvollen Aufgaben auseinanderzusetzen, stieg unabhängig von der schulischen/fachlichen Selbstwirksamkeit. In Klassen mit geringer ausgeprägtem Mastery-Klima erwies sich die allgemeine Selbstwirksamkeit hingegen umgekehrt als rein abhängig von schulischen Kompetenzeinschätzungen der Schüler/innen, d.h. nur die Schüler/innen, die aufgrund ihrer vorangegangenen Leistungen über eine hohe fachbezogene Selbstwirksamkeit verfügten, trauten sich anspruchsvolle Aufgaben zu und waren motiviert, sich mit diesen zu beschäftigen (vgl. ebd., 183f.).

2.2.5 Wahl der Konstrukte

Seit den 1950-er Jahren werden Effekte schulischer Interventionen auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes untersucht. Allerdings handelt es sich beim Selbstkonzept um ein „sehr breites Konstrukt“. Infolgedessen lassen die Befunde einen „großen Interpretationsspielraum“ zu (Satow 1999, 7). Um möglichst präzise Aussagen zur Wirkung machen zu können, ist eine Fokussierung auf diejenigen Komponenten des Selbstkonzeptes sinnvoll, die nach bisherigem Forschungsstand in einem eindeutig förderlichen Verhältnis zu psychischem Wohlbefinden stehen.

Selbstwert und Selbstkonzeptdifferenzierung korrelieren nicht bzw. nicht eindeutig, Selbstkonzeptklarheit (SKK) und allgemeine Selbstwirksamkeit (SWE) hingegen korrelieren gleichermaßen hoch mit psychischem Wohlbefinden. Selbstkonzeptklarheit ist des Weiteren gegenüber Identität klarer definiert und operationalisiert (vgl. Campbell 1996, 2993).

Aufgrund ihrer hohen Korrelationen mit psychischem Wohlbefinden und Aspekten, die wiederum mit Wohlbefinden korrelieren, ist davon auszugehen, dass eine Intervention, die sich förderlich auf Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit auswirkt, zugleich das Wohlbefinden dieser Person steigert. Wie gesagt, handelt es sich um eine strukturelle und eine inhaltliche Komponente, die ihrerseits einen

Zusammenhang aufweisen: Nach Besta et al. „erklärt“ die strukturelle Komponente Selbstkonzeptklarheit, dass Personen, die mit Anderen verbunden sind, über ein erhöhtes Gefühl von eigener Handlungsfähigkeit (sense of agency) und Kontrolle verfügen (vgl. Besta et al. 2016, 68). Sie folgten nicht passiv den Aktionen anderer, sondern initiierten sehr wahrscheinlich pro-aktive Gruppen-Aktivitäten, welche wiederum zu empfundener Selbstwirksamkeit beitragen (vgl. ebda).

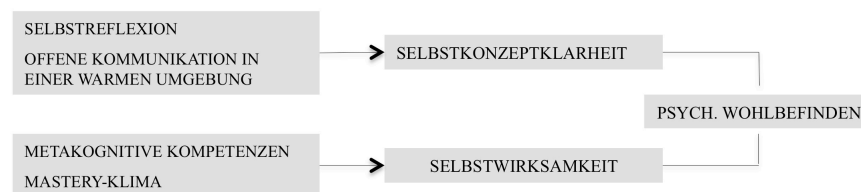


Abbildung 3: Mediatorvariablen für SKK und SWE

Zur Erhebung von Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit existieren etablierte Skalen. Die Skala für Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) von Jerusalem/Schwarzer wird seit mehr als 20 Jahren „*redaktionell leicht verändert*“ bei Erwachsenen und Jugendlichen ab 12 Jahren eingesetzt (vgl. Jerusalem/Schwarzer 2018). Zur Erhebung von Selbstkonzeptklarheit liegt die deutsche Version der Self-Concept Clarity Scale von Campbell (1996) vor (vgl. Stucke 2002, 475-484). Sowohl die Originalversion als auch die von Stucke überprüfte deutsche Übersetzung zeigten hohe interne Konsistenz und zufriedenstellende Trennschärfe der Items (vgl. Stucke 2002, 484). Die Skala war ursprünglich auf Erwachsene ausgerichtet, wurde aber in Ermangelung einer Alternative auch bereits bei jugendlichen Schüler/innen eingesetzt (vgl. Findley 2013).

Selbstreflexion und offene Kommunikation in einer warmen Umgebung, so zeigte sich, befördern Selbstkonzeptklarheit, metakognitive Kompetenzen und das Mastery-Klima befördern Selbstwirksamkeit. Sofern Selbstreflexion, offene Kommunikation, metakognitive Kompetenzen und Mastery-Klima durch Interventionen ausgelöste Effekte darstellen, handelt

es sich dabei um Mediatorvariablen¹⁸. Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit wiederum korrelieren positiv mit psychischem Wohlbefinden. Abbildung 3 veranschaulicht den Zusammenhang. Bevor Effekte philosophischer Gespräche auf die genannten Mediatorvariablen betrachtet werden, wird nachfolgend zunächst ein Blick auf den Einsatz Sokratischer Gespräche in Therapie und Prävention geworfen, der dazu dienen soll, Art und Zweck des Einsatzes näher zu stimmen. Philosophische Gespräche erfolgen in Hamburg laut Bildungsplan, so wurde bereits eingangs festgestellt, in Grundschule und im Philosophieunterricht weiterführender Schulen und dort in der Regel ab Klasse 9. Die Verfügbarkeit etablierter Skalen zur Erhebung von Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit spricht nun dafür, Proband/innen an weiterführenden Schulen zu wählen.

2.3 Sokratische Gespräche in Therapie und Prävention

2.3.1 Interventionelles Vorgehen bei psychischen Störungen

Eine gemeinsame Übersichtsstudie mehrerer britischer Universitäten zur Wirkung therapeutischer Behandlungen bei psychischen Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen aus 2015 zeigt, dass die Kognitive Verhaltenstherapie zur Therapie der psychischen Haupterkrankungen im Kindes- und Jugendalter mit höherer Wahrscheinlichkeit Einsatz findet als Alternativen (*Anhang 1*). Bei Angst- und depressiven Störungen wird KVT vorrangig eingesetzt, bei Verhaltensstörungen teilweise zur Ergänzung der Elternbehandlung und bei ADHS/HKS neben Pharmakotherapie. (vgl. Fonagy et al. 2015):

2.3.2 Das Kognitive Modell

Grundlage der kognitiven Verhaltenstherapie (KVT) bildet das auf die General Cognitive Theory von Albert Ellis und Aaron T. Beck zurück

¹⁸ Eine Mediatorvariable (Z) vermittelt in einem Kausalgefüge den Effekt von X auf Y: $X \rightarrow Z \rightarrow Y$ (vgl. Wirtz 2014, 1075).

gehende sogenannte Kognitive Modell (vgl. Beck 2013, 17; Hautzinger/Pössel 2017, 19f.; Stavemann 2016, 13; Wenzel et al. 2008, 14ff.). Es besagt, „dass Gefühle und Verhalten von Personen durch deren Wahrnehmung von Ereignissen beeinflusst werden“ (vgl. Beck 2013, 45). Nicht die Situation an sich bestimmt dem Kognitiven Modell zufolge die Art und Weise, wie eine Person eine Situation interpretiert, sondern weitgehend unbewusste, „automatische“ (ebd, 46f.) Gedanken (vgl. ebd. 45-47; Stavemann 2014, 76ff.). Die Situation selbst hat keinen direkten Einfluss auf die emotionale Reaktion einer Person (vgl. Beck 2013, 46).¹⁹

Das Kognitive Modell beruht auf der Annahme, dass Menschen von Kindheit an bestimmte Annahmen („beliefs“) über sich selbst, andere Menschen und ihre Umwelt entwickeln. Die innersten Überzeugungen, Beck spricht von „core beliefs“, sind so fundamental wie tief verwurzelt. „Dabei halten wir unsere Annahmen für absolut wahr, glauben, dass die Dinge nun einmal so seien“ (vgl. Beck 2013, 47). Stavemann spricht in diesem Zusammenhang von Konzepten und Denkstilen. Konzepte beschreiben „überdauernde verinnerlichte, bereits gut gebahnte persönliche soziale, ethische, moralische und religiöse Regeln, Normen und Gebote“, die – bewusst oder unbewusst – „in Form von Entscheidungs- oder Handlungsanweisungen“ unseren Alltag regeln. Beispiele sind: „Der Stärkere hat Recht“, „Man kann sich nur auf sich selbst verlassen“ usw. Ein Großer Teil unserer Konzepte wird verbal oder nonverbal bereits in frühester Kindheit erworben, kann möglicherweise aber erst in einem späteren Lebensabschnitt aktiviert werden (vgl. Stavemann 2014, 123f.; Stavemann 2016, 29f.). Denkstile (oder auch „Coping-Strategien“) bezeichnen die „Bewältigungsstrategien, mit denen jemand gelernt hat,

¹⁹ "The central premise of cognitive therapy is that the meaning people assign to particular environmental stimuli plays a significant role in shaping their subsequent affect, which is in turn associated with their behavioral responses (e.g., A. T. Beck, 1967). According to this theory, adverse events, such as the loss of a job, do not directly cause negative emotional experiences such as depression, anxiety, and anger. Instead, people's emotional reactions, in turn, are distressing in and of themselves and feed back into additional thoughts people have about the situation and its aftermath, which have the potential to further exacerbate negative mood and maladaptive behaviour. In other words, there is a feedback loop between cognitions and emotions, such that there is a potential for them to become increasingly negative, or maladaptive." (Wenzel et al. 2008, 54)

seiner Umwelt oder bestimmten Situationen zu begegnen“. Beispiele sind „Übertreibungen, rigide Sichtweisen, dichotomes Denken [und] unangemessener Fatalismus“ (vgl. Stavemann 2014, 123f.; 2016, 30f.). Denkstile werden von anderen Personen übernommen oder durch eigene Erfahrungen entwickelt, sie können in jeder Lebensphase erworben oder aufgegeben werden (vgl. ebd., 124f.). Im Gegenzug zu dysfunktionalen Gedanken können funktionale Kognitionen auch als Schutzfaktoren wirksam werden. So können sich positive Attributionsstile und positive automatische Gedanken beim Auftreten kritischer Lebensereignisse protektiv auswirken (vgl. Wahl 2011, 23). "Deshalb", so Wahl, "sollten speziell kognitive Faktoren insbesondere in der Frühadolescenz unter präventiven Gesichtspunkten erhöhte Beachtung erfahren" (vgl. ebda).

Dysfunktional sind Konzepte und Denkstile nun genau dann, wenn sie irrational sind (Hautzinger/Pössel sprechen von "typischen kognitiven Verzerrungen" einer Person, vgl. 2016, 11f.), indem sich das Denken statt auf Fakten „auf Meinungen und Spekulationen“ stützt, der (subjektiven) Realität der Person selbst widerspricht oder zu den Zielen der Person im Widerspruch steht (vgl. Stavemann 2014, 125).

"We view cognitive therapy as an approach that helps patients develop strategies for evaluating incoming information before it is integrated with negative schemas, which in turn will decrease the strength of these cognitive structures and assist patients in developing new, more adaptive cognitive structures."

(Wenzel et al. 2008, 57f.)

Im Rahmen der Kognitiven Verhaltenstherapie werden dysfunktionale Konzepte und Denkstile unter therapeutischer Anleitung von Patient/innen weitgehend selbst identifiziert und auf Angemessenheit geprüft. Anschließend werden neue, funktionale Konzepte erstellt und „gebahnt“, also in Imagination und Praxis eingeübt (vgl. Stavemann 2014, 123ff.; Stavemann 2016, 116).

Das Kognitive Modell wird von Studien aus der Neuropsychologie (vgl. Grawe 2004, 372ff.; Olligschläger 2011, 277ff.,) bestätigt.

2.3.3 Schulbasierte Interventionen

"I believe, however, that every good therapist is both a counselor and a teacher at heart, as cognitive therapy requires teaching individuals how to change their dysfunctional thinking and behaviour in the context of a supportive, caring relationship."

Aaron T. Beck in Mennuti et al. 2012, xvii

An staatlichen US-amerikanischen Schulen wurde der Einsatz von Methoden der Kognitiven Verhaltenstherapie (cognitive behaviour therapy, CBT) zur Prävention²⁰ und Intervention im Hinblick auf das seelische Wohlbefinden der Schüler/innen über mehrere Jahre und im Rahmen verschiedener, breit angelegter Projekte eingesetzt und evaluiert. Die Einheiten zeigten insgesamt eine „deutliche Wirkung auf die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten. Soziale und emotionale Kompetenzen, das Sozialverhalten, Resilienz und Wohlbefinden, Konzentrationsfähigkeit, Selbst-Regulation und sogar die Entwicklung von Stress, Mobbing (Täter und Opfer), Aggression, Angst und Depression von Schüler/innen konnten günstig und nachhaltig beeinflusst werden“ (vgl. Christner et al. 2007, 175ff.). So zeigte das Coping Cat Programm nach Kendall (2000) mit 128 Kindern, die Risikofaktoren für Angststörungen aufwiesen, im 6-Monats- und im 2-Jahres-Follow-up signifikante Verbesserungen hinsichtlich des diagnostischen Status’ der Kinder (vgl. Gosch et al. 2012, 124). Die Wirksamkeit des auf Coping Cat beruhenden Programms FRIENDS (australische Version von Paula Barrett et al.) konnte mit einer Stichprobe

²⁰ Bei schulbasierten Programmen handelt es sich häufiger um Präventions- als um Interventionsprogramme, wobei der Begriff Prävention „all jene Interventionen [beschreibt], die vor dem erstmaligen Auftreten einer psychischen Störung erfolgen“ (vgl. Pössel et al. 2006, 202). Präventionsprogramme werden nach ihrer Zielgruppe unterschieden (vgl. auch Wahl 2011, 36ff.): Indizierte Präventionsprogramme werden bei Personen mit „eng umschriebenen Risikofaktoren“ eingesetzt, selektive Präventionsprogramme wenden sich an Personengruppen „mit erhöhtem Risiko, eine Störung zu entwickeln“ und universale Präventionsprogramme wenden sich „an eine ganze Bevölkerungsgruppe, unabhängig vom Risiko des Einzelnen, z.B. eine Angst- oder depressive Störung zu entwickeln“ (vgl. Pössel et al. 2006, 202). Selektive und indizierte Prävention ist im Vergleich zu universalen Programmen kostengünstiger, da die Zielgruppe kleiner ist, und es wird von höheren Effektstärken ausgegangen, da die Teilnehmer/innen eine durchschnittlich höhere Ausprägung psychopathologischer Symptomatik aufweisen. Die Vorteile universaler Programme bestehen hingegen darin, dass sie die Gefahr der Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen vermeiden, weil alle Schüler/innen (einer Klasse, Klassenstufe oder Schule) daran teilnehmen. Das Einbeziehen einer gesamten Population erlaubt zudem, Kinder und Jugendliche mit besseren Fähigkeiten in bestimmten Bereichen als Modell für Kinder und Jugendliche mit entsprechenden Defiziten zu nutzen. Durch „eine Vielzahl kleinerer Effekte auf eine größere Zahl an Teilnehmer/innen“ haben universale Programme „enorme Effekte für die Gesellschaft“, auch nicht gefährdete Kinder und Jugendliche profitieren von den durch die Programme vermittelten Fähigkeiten. (vgl. Pössel 2006, 203)

von 489 Kindern im Alter von 10-12 Jahren und im selben Jahr von Lowry-Webster et al. mit 594 Schüler/innen im Alter von 10-13 Jahren im Prä-Post-Vergleich bestätigt werden (Barrett et al. 2001). Balle und Tortella-Feliu untersuchten 2010 eine nur sechs Termine à jeweils 45 Minuten umfassende Angstprävention. Projekt- und Kontrollgruppe unterschieden sich zwar nicht zum Messzeitpunkt direkt nach Ende des Projekts (Post), aber das 6-Monats-Follow-up zeigte Angstreduktion bei der Projektgruppe, während die Angstsymptome in der Kontrollgruppe einen Anstieg verzeichneten (vgl. Balle/Tortella-Feliu 2009). Creed et al. konnten 2012 die Effektivität von KVT bei Depression, Angststörungen, posttraumatischen Störungen und Zwangsstörungen zeigen (vgl. Creed et al. 2012). Bei Mychailyszyn et al. erwies sich die KVT-basierte Intervention bei Angststörungen als effektiv und gut in den Schulkontext übertragbar (vgl. Mychailyszyn et al. 2011). Studien von Neil/Christensen belegten die Wirksamkeit und Effektivität von KVT in der Schule unter verschiedenen schulischen Bedingungen und in unterschiedlichen Schüler/innengruppen (vgl. Neil/Christensen 2009). Eine 14-wöchige KVT-Intervention in North Carolina ging mit höherer Aufmerksamkeit der Schüler/innen, weniger Disziplinierungen und bei der Hälfte der Schüler/innen besseren Noten einher (Michael et al. 2013).

Auch im deutschsprachigen Raum wurden bereits schulbasierte Programme eingesetzt. „Lebenslust mit LARS und LISA“ heißt ein universales Programm zur Depressionsprävention für Hauptschüler/innen der 8. Klasse. Bei niedrigdepressiven Jugendlichen konnte sowohl im Prä-Post-Vergleich mit 646 Schüler/innen als auch im Prä-6-Monats-Follow-up in der Kontrollgruppe ein signifikanter Anstieg der Symptomatik in der Projektgruppe verhindert werden, bei subklinisch depressiven Jugendlichen wurde im Prä-6-Monats-Follow-up ein gegenüber der Kontrollgruppe signifikanter Rückgang der selbstberichteten depressiven Symptomatik berichtet (vgl. Pössel et al. 2004, 206; Wahl 2012, 131f.). Die Programmakzeptanz der Jugendlichen war „durchweg positiv“, es konnten „positive Ergebnisse im Sozialverhalten [...] und „positive Effekte in kognitiven Variablen (negative Selbstaussagen, Wohlbefinden)“ sowie „deutlich positive Effekte [...] auf das Selbstwertgefühl und die

Selbstwirksamkeit (vgl. Wahl 2012, 149; Pössel et al. 2005, 982-994; Kornwachs 2015, 1) festgestellt werden. Im Detail zeigten sich allerdings Unklarheiten, etwa hinsichtlich der Frage, ob Programme effektiver durch Lehrkräfte oder Psycholog/innen umgesetzt werden oder welche Dauer und welche Gruppengröße für die beste Wirkung sorgen (vgl. Pössel 2006, 209; Kornwachs 2015, 1). Kornwachs fasst zusammen, „die Evaluation im alltäglichen Schulsetting“ stelle „weiterhin eine große Herausforderung dar“ und die Forschungsgruppe zu LARS&LISA werde sich vorrangig im Hinblick auf die Themen Klassenführung, Strukturiertheit des Unterrichts und Manualtreue der Frage annehmen, ob und welche Unterschiede sich bei der Durchführung durch Lehrkräfte und Psycholog/innen ergeben, und wie sich das Programm auf den sozialen Kontakt von Schüler/innen untereinander auswirkt (vgl. Kornwachs 2015, 1).

Das Programm LARS&LISA basiert auf der Kognitiven Verhaltenstherapie. Es umfasst grob fünf Bausteine: Im ersten Schritt erfolgt Psychoedukation: Die Schüler/innen lernen den Zusammenhang zwischen Gedanken, Gefühlen und Verhalten kennen. Im zweiten Schritt formulieren sie ihre für jede kognitive Intervention als Axialpunkt zur Ausrichtung von Werten und Handlungen dienenden persönlichen Ziele. Im Rahmen der Kognitiven Umstrukturierung erfolgt daran anschließend die Exploration und Veränderung dysfunktionaler Gedanken. Begleitend werden soziale Kompetenzen und Selbstsicherheit trainiert. (vgl. Wahl 2011, 58)

Das Ergebnis einer von Schulte-Körne vorgelegten Meta-Studie bescheinigt Mental-Health-Programmen „geringe oder keine Effekte“ (vgl. Schulte-Körne 2016, 189). Insbesondere Programme, die lediglich auf Psychoedukation und Verhaltenstrainings setzen, zeigten keine Effekte auf die Depressivität der Schüler/innen, weil der für die Therapie wesentliche Prozess der kognitiven Umstrukturierung fehle (vgl. Pössel et al. 2006, auch Stavemann 2016, 14). Die neueste Meta-Analyse zu schulbasierten Programmen zur Prävention von Depression und Angststörungen bestätigt die genannten, teilweise kritischen, Einschätzungen, bewertet zugleich jedoch die Qualität der ihnen zugrunde liegenden Studien als gering („poor“) (vgl. Werner-Seidler et al. 2017, 30). Werner-Seidler et al. sehen nach gründlicher Analyse der Studien einen Wert darin, die Evaluierung

schulbasierter Präventionsprogramme für Depression und Angststörungen fortzusetzen. Es erfordere weitere Untersuchungen, um zu identifizieren, inwieweit Programmausführung und Manual-Treue für Ergebnisse relevant seien, in welchem Alter das Programm umgesetzt werden sollte und ob Eltern einbezogen werden sollten oder nicht (vgl. Werner-Seidler et al. 2017, 44). Die Schulumgebung biete den idealen Kontext für die Umsetzung von Präventionen mit dem Potential, Entwicklungen zu psychischen Störungen gegen zu steuern (vgl. ebd., 30).

Auch Schulte-Körne (vgl. Schulte-Körne, 2017 187) fordert weitere Forschung bzw. gezielte Evaluation. Seine Empfehlungen für schulbasierte Interventionen lauten unter anderem:

- Veränderungen des Schulklimas (Einstellungen, Überzeugungen und Werte)
- Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen
- Einsatz universeller und selektiver Prävention zur Minderung des Erkrankungsrisikos von internalisierenden und externalisierenden Störungen
- Interventionen basierend auf kognitiv-verhaltenstherapeutischen Methoden und dabei explizit keine Empfehlung für ausschließlich informationsbasierte Methoden.

Zu betonen ist, dass sich in der Praxis unter dem Begriff KVT auch Programme finden, die allein aus Elementen der Psychoedukation und des Verhaltens-Trainings bestehen, denen dem Kognitiven Modell zufolge also die für den Therapieerfolg zentrale Veränderung dysfunktionaler Kognitionen, die kognitive Umstrukturierung, fehlt, und dass gerade diese Programme geringe oder keine Effekte zeigten (vgl. Pössel et al. 2006).

Die Frage ist, ob es zum Zweck der Prävention und im Jugendalter, wenn Denkstile noch nicht so "gut" gebahnt sind wie bei Erwachsenen, überhaupt der Psychoedukation und des Verhaltenstrainings, also originär therapeutischer Komponenten, bedarf. Würde man Psychoedukation und Verhaltenstrainings aus dem Programm LARS&LISA streichen, blieben - von Selbsterkenntnis als einem zentralen Bildungsprozess kaum zu unterscheiden - Exploration und Veränderung dysfunktionaler Gedanken.

Wie das nachfolgende Kapitel zeigt, wird das Sokratische Gespräch im therapeutischen Kontext genau zu diesem Zweck eingesetzt.

2.3.4 Das Sokratische Gespräch in der Kognitiven Psychotherapie

Die verschiedenen Formen kognitiver (Verhaltens-) Therapie sind in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden und wurzeln unterschiedlich stark neben der Verhaltenstherapie, der Sozialpsychologie, der Psychoanalyse, der Tiefenpsychologie, der Neuropsychologie und der Linguistik auch in der Philosophie (vgl. Stavemann 2014, 13). Wie in vorher gehenden Abschnitten bereits erläutert, betrachtet die Kognitive Verhaltenstherapie nicht oder nicht ausschließlich das Verhalten, sondern sie „fokussier(t) auf dysfunktionale Konzepte ihrer Patienten“ (ebd., 16). Ihr primäres Interesse gilt der Ursache psychischer Probleme. Kognitive Therapien greifen eine Sicht auf den Zusammenhang von Denken und Fühlen auf, die mehr als zweitausend-fünfhundert Jahre alt ist. Die Rational-Emotive-Verhaltenstherapie nach Albert Ellis orientierte sich als eine der ersten direkt an Epiktets Lehre zu seelischer Gesundheit. Ellis unterscheidet in seiner „Rational Coping Philosophy“ drei für die seelische Gesundheit förderliche Grundhaltungen: die voraussetzungslose Selbstakzeptanz, die voraussetzungslose Akzeptanz anderer und die voraussetzungslose Akzeptanz des Lebens. Ellis distanziert sich von einem ‚positive thinking‘, es gehe ihm keinesfalls darum, negative Gefühle nicht zu akzeptieren, sondern um die Klarheit darüber, dass wir die eigene Person, eine andere Person oder das Leben nicht pauschal abqualifizieren müssen, weil diese hinsichtlich einer oder mehrerer Aspekte nicht so sind, wie wir uns das wünschen. Ellis betrachtet den Zusammenhang zwischen dem Gefühl C, das eine Person in einer Ausgangssituation A hat, und ihrer Bewertung B dieser Situation. Zwischen Bewertung (B) und Gefühl (C) müsse ein Zusammenhang bestehen, denn verschiedene Personen reagierten in gleichen Situationen (A) unterschiedlich. Leiden wir an sehr beeinträchtigenden Gefühlen, so sollten wir uns fragen, ob wir diese Gefühle bei näherer Betrachtung im Hinblick auf Impuls A als angemessen betrachten. Unangemessen wären sie, wenn sie auf Haltungen oder Normen beruhten, die gar nicht unserem tatsächlichen, aktuellen, eigenen und

kritischen Denken entsprächen bzw. unser Denken Widersprüche aufwies. Psychische Störungen beruhen dann auf irrationalen Denken. (vgl. Ellis/Ellis 2012, 18ff.)

Tatsächlich ist in den oben genannten Studien nur teilweise, zum Beispiel bei Abel/Hautzinger (vgl. 2013, 169), explizit die Rede von Sokratischen oder philosophischen Dialogen. Lernziele, Methoden und Praktiken weisen aber einige deutliche Parallelen zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen auf. Elemente wie „Alternative Lösungen finden“, „konsequentes Denken“, „Brainstorming“, „Probleme analysieren“, „Gedanken-Experimente“, „Rollenspiele“, „irrationale Gedanken disputieren“ sowie „Gefühle wahrnehmen und ausdrücken“ (vgl. Christner et al. 2007, 175ff.) entsprechen Techniken und Methoden des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Brüning 2003, 2005, 2014; Michalik 2006, 100ff.; Sharp 2007). Auch der "übergreifende Zweck" der Programme, die Schüler/innen sollten lernen „how to think not what to think“ (vgl. Christner et al. 2007, 175) entspricht dem Sokratischen Antidogmatismus.

In der Integrierten Kognitiven Verhaltenstherapie (IKVT) werden explikative sokratische Dialoge zur Begriffsklärung („Was ist ein sinnvolles Leben?“) eingesetzt (vgl. Stavemann 2016, 251). Normative sokratische Dialoge thematisieren „Darf-ich-das?-Fragen“ und dienen der Prüfung, ob Einstellungen oder Handlungen des Patienten seiner ethisch-moralischen Grundeinstellung zufolge akzeptabel sind oder nicht, sowie dem Auflösen moralischer Konflikte durch Auswahl der am wenigsten moralschädigenden Variante (z.B. Darf ich abtreiben?) (vgl. Stavemann 2016, 251f.). Funktionale sokratische Dialoge dienen der Beantwortung von „Soll-ich-das?-Fragen“ und damit der Prüfung, „ob bestimmte Einstellungen oder Handlungen des Patienten gemäß seinen (Lebens-) Zielen sinnvoll sind oder nicht“. Es geht um das Auflösen von Zielkonflikten. Bei funktionalen Diskursen werden insbesondere logische Widersprüche im eigenen Denken aufgedeckt. Die/der Therapeut/in nimmt dabei die sokratische Haltung „als Unwissender“ ein, der sokratische Dialog wird zum Therapieansatz „des geleiteten Entdeckens“ (vgl. Stavemann 2016, 244). Sokratische Dialoge in der IKVT sollen Patient/innen Raum dafür geben, eigene Werte als Basis

ihrer bewussten und nach Möglichkeit widerspruchsfreien Lebensführung zu formulieren, sie dienen aber auch dazu, „automatische Gedanken und Schemata“ bewusst zu machen und daraufhin zu prüfen, ob sie mit den eigenen Werten und bewussten Vorstellungen der Person zusammenstimmen (vgl. Stavemann 2016, 253). Sokratische Dialoge finden neben der KV-therapeutischen Arbeit mit Erwachsenen auch bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Schlarb/Stavemann 2011 und 2019) und in der KVT-Supervision (vgl. Vyskocilova/Prasko 2012) Einsatz.

Somit lässt sich zusammenfassen, dass die kognitive Verhaltenstherapie zur Prävention und Therapie der häufigsten psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen vorrangig Einsatz findet und Schulprogramme überwiegend KVT-basiert sind. KVT befähigt dazu, sich des eigenen Denkens bewusst zu werden und mit Achtsamkeit und Selbstbestimmung für Klarheit und Widerspruchsfreiheit innerhalb der eigenen Kognitionen zu sorgen. In der IKVT finden Sokratische Dialoge explizit Einsatz (vgl. Stavemann 2007, 2014, 2015, 2016), in anderen KVT-Programmen eher implizit, wobei sich einzelne Aspekte wie die Sokratische Offenheit und Mäeutik finden (vgl. Christner et al. 2007; Abel/Hautzinger 2013, 169).

Wirkungsforschung, die sich allein auf den psycho-präventiven oder -therapeutischen Einsatz Sokratischer Dialoge konzentriert, fehlt bislang.

2.4 Schulisches Philosophieren

Bevor in Kapitel 2.5 die Potentiale philosophischer Gespräche betrachtet werden, müssen zentrale Begriffe geklärt werden. Im deutschsprachigen Raum mit Bezug zu Schule und Unterricht ist meist die Rede vom Philosophieren (mit Kindern und Jugendlichen). Bedeutet Philosophieren nun, ein philosophisches Gespräch zu führen? Oder ein Sokratisches? Trotz der Unschärfe des Gegenstandes bedarf PmKJ als Intervention in der Wirkungsforschung einer Arbeitsdefinition²¹ und deren Operationalisierung.

²¹ Splitter/Sharp empfehlen, keine Definition für die "Community of inquiry" zu formulieren. Die CoI sei gleichermaßen immanent wie transzendent, sie erfordere einen Rahmen für die Umsetzung im Alltag und fungiere als Ideal, nach dem es zu streben gelte (vgl. 1995, 17f.). An dieser Stelle stellt

Auf der Grundlagen von Konzepte zum Philosophieren mit Kindern werden zunächst charakteristische Merkmale festgehalten.

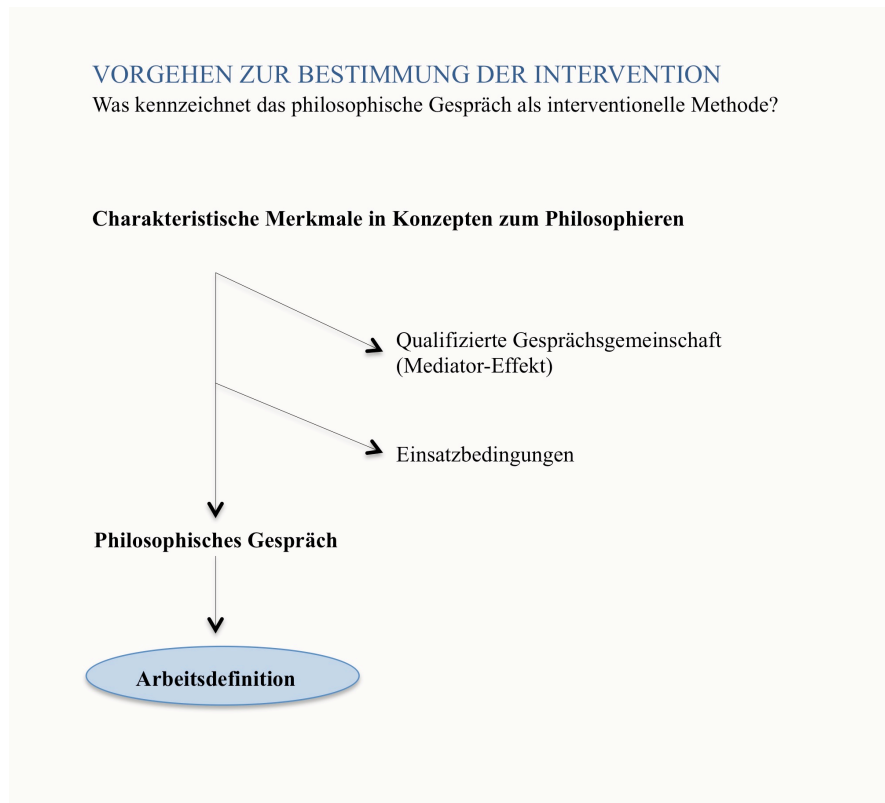


Abbildung 4: Vorgehen zur Bestimmung der Intervention

In einem Ausschlussverfahren wird das philosophische Gespräch des Weiteren von der *Gesprächsgemeinschaft* als einer bereits geübten und qualifizierten Gruppe sowie von den zeitlichen, räumlichen, inhaltlichen

sich nun die Frage, wie etwas Undefiniertes Intervention in der Wirkungsforschung sein kann. Gelöst wurde das Problem von Lipman/Sharp und nachfolgenden Forscher/innen, indem der Rahmen für die Umsetzung, Materialien und Lehrer/innen-Instruktionen, zur Bestimmung der Intervention dienten (vgl. z.B. Lipman/Sharp 1985; Lipman 1986). Murriss konstatiert dabei ein Risiko in der Konzentration auf bestimmte Trainingsmethoden und -materialien. Es bestehe die Gefahr, dass Lehrkräfte das Material vor allem für die eigene Fortbildung nutzten. In der Folge blieben sie die Experten im Klassenraum, statt eine Denkgemeinschaft zu implementieren, in der philosophische Reflexion und Unvorhersagbarkeit im Vordergrund stehen (vgl. Murriss 2008, 669). Murriss geht es nicht um die Forschung, sondern um die Umsetzung der Community of Inquiry, aber sie verweist auf das Problem, nicht auszuschließen zu können, dass eine Lehrkraft mit ihren Schüler/innen zu Lipmans Material Gespräche führt, ohne jedoch mit ihnen zu philosophieren. Solange keine Kriterien dafür benannt werden, was es bedeutet, eine Community of Inquiry oder ein philosophisches Gespräch zu führen, bleibt dies unerkannt. Da im deutschen Schulsystem überdies weder die Methode von Lipman noch eine andere entsprechend programmatisch fokussierte Methode gegeben ist, müssen für die Intervention konstitutive Elemente genannt werden. Um dem Sachverhalt Rechnung zu tragen, dass sich das philosophische Gespräch einer trennscharfen Bestimmung entzieht, kann nur eine Annäherung erfolgen, die aber bereits transparent macht, welche Kriterien eine Intervention erfüllt, und durch die bereits in einem gewissen Rahmen sichergestellt ist, dass nicht Äpfel mit Birnen verglichen werden.

und methodischen Bedingungen ihres Einsatzes unterschieden und abgegrenzt (siehe Abb. 4). Schließlich werden konstitutive Elemente des philosophischen Gesprächs als Arbeitsdefinition formuliert. Am Ende des Kapitels wird ein Überblick zum PmKJ-Forschungsstand gegeben.

2.4.1 Konzepte zum schulischen Philosophieren

Die verschiedenen Konzepte des Philosophierens mit und für Kinder basieren direkt oder indirekt auf philosophischen Erkenntnismethoden, insbesondere dem Sokratischen Dialog und der Aristotelischen Logik (vgl. Raupach-Strey 2002; Lipman 2003, 23; Martens 2003, 43ff.). Aufgrund des weltweit wachsenden und erweiterten Interesses an Konzepten zum Philosophieren mit Kindern bzw. zur Kinderphilosophie findet seit Jahren eine Ausdifferenzierung statt, welche die Veränderungen der globalen und pädagogischen Umwelt berücksichtigt (vgl. Vansieleghem/Kennedy 2016, 7). Differenziert wird nach Zielgruppen (z.B. in Bezugnahme auf Kita/Vorschule: vgl. Jackson 1996, 8; Daurer 1999, Gregory 2013), Kontexten (als Unterrichtsprinzip: vgl. Michalik 2008, 2012 und Nichols et al. 2017; im Sachunterricht: Schreier 1998, Michalik 2004, 2009 und 2015, im naturwissenschaftlichen Unterricht: Sprod 2014) und Bildungszielen (Freiheit: Cam 2009; teilnehmend-fürsorgliches Denken: Sharp 2004, 2007, 2009 und 2018 sowie Morehouse 2017; Moralerziehung: Lind 2006 und Ohlsson 2009; Förderung von Wissenschaftsverständnis und kritischer Technikkompetenz: Michalik 2008, 2009; Inklusion: Kershner 2016; Demokratieerziehung: Bartels 2015; Collins 2007, 35-41; Demokratie und Ökologie: Burgh/Thronton 2019; Pluralismus: Michalik 2004; Politische Unterdrückung: de la Garza 2018; Fremdenfeindlichkeit: Camhy 2007, 138f.; politische Beteiligung: Kizel 2016; Weisheit: Gregory 2013) u.v.m.

Die Konzepte unterscheiden sich ferner in der Systematik ihrer Umsetzung: Während einige Konzepte ein Ablaufschema vorsehen (vgl. Lipman/Sharp 1985 und Lipman 1986; Jackson 2001: "Plain Vanilla" Methode; Gregory 2009; Kerslake 2018: Der Gedanken-Spielplatz; Worley 2019: General procedure) setzen andere eine Vielfalt an Methoden, Materialien und Medien situativ oder unterrichtsbezogen ein (vgl. Brüning 2014; Fröhlich 2014; Michalik 2009, 2013, 2016). Während speziell entworfene und

philosophiefachlich begründete Impulsgeschichten fester Bestandteil einiger Konzepte sind (vgl. Lipman 1986), sind andere Konzepte offen für eine große Bandbreite unterschiedlicher Impulse und insbesondere für Fragen, die von den Schüler/innen selbst - z.B. im Fachunterricht, der mit Tatsachenberichten, Geschichten und seiner jeweiligen wissenschaftlichen Perspektive für philosophische Fragen Impulse bietet - gestellt werden (vgl. Michalik 2018b). Einige Konzepte sehen nach Gesprächsende sogenannte *Meta-Gespräche* vor, es handelt sich um eine selbstkritische Reflexion des Gesprächsverhaltens (vgl. z.B. Brüning 2003, 73), in anderen Konzepten werden metaperspektivische Betrachtungen hingegen nicht explizit erwähnt. Philosophieren lässt sich schließlich nicht nur diskursiv, sondern auch präsentativ, z.B. mittels theatraler Methoden (vgl. Gefert 2001; Brüning 2003, 103; Michalik 2006, 129ff.).

Aufgrund ihrer Unterschiede lassen sich die Konzepte schwer miteinander vergleichen (vgl. Gregory 2013, 4) oder auf andere Bildungssysteme übertragen (vgl. Lushyn 2009). Sie stehen zueinander eher in einem familienähnlichen Verhältnis. Wie aufgrund des gemeinsamen Ursprungs zu vermuten, lassen sich dennoch Merkmale identifizieren, von denen zumindest gesagt werden kann, dass sie zugleich in mehreren Konzepten und wissenschaftlichen Beiträgen Erwähnung finden und dort für die Methode als wesentlich erachtet werden. Selbstverständlich können die nachfolgenden Aspekte keine Vollständigkeit beanspruchen, das Vorgehen zur Bestimmung der Intervention soll die Annäherung an einen schwer fassbaren Gegenstand darstellen.

Wie das Sokratische Vorbild ist auch das philosophische Gespräch mit Kindern und Jugendlichen ein Dialog zu einem philosophischen Problem oder einer philosophischen Frage, wobei eine Gesprächsleitung mit gezielten Fragen Denkipulse gibt, also "mäeutisch" vorgeht (vgl. Raupach-Strey 2002, 53ff.; Michalik, Daniel et al., 2017a; Worley 2018a). Die Gesprächsleitung dient als Modell für die anderen Gesprächsbeteiligten: Mit Gesprächsimpulsen bewirkt sie, dass die Schüler/innen ihre Meinungen begründen, Argumente prüfen, Beispiele und Gegenbeispiele nennen, Annahmen identifizieren und andere Sichtweisen und Deutungen einbeziehen (vgl. Gregory 2009, 279; Michalik 2013, 641). Ihre Haltung

Sokratischer Ungewissheit (Kohan et al. 2017, 255f.; Worley 2018) zeigt die Gesprächsleitung durch Offenheit gegenüber Vorstellungen, Sichtweisen und Standpunkten von Kindern und in Anerkennung der Vielfalt von Denk- und Deutungsmöglichkeiten (vgl. Michalik 2009; 2018b), Weber spricht auch von "Meinungspluralismus" (2009). Mit ihrer inhaltlichen Zurückhaltung offenbart die Gesprächsleitung das Vertrauen in die Vernunft aller Teilnehmer/innen (vgl. Raupach-Strey 1996, 41; Raupach-Strey 2002, 49ff.; Cam 2009, 131f.; Kohan et al. 2017, 256). Sie versteht Wahrheit als regulative Idee, die das philosophische Gespräch von einer einfachen Unterhaltung abgrenzt (vgl. Gardner 2015, 71, Weber 2009, 95f.) und es unter den "Zwang des besseren Arguments" stellt (Raupach-Strey 2002, 63). Die Gesprächsleitung dient dem Dialog und bemüht sich vorrangig durch Gesprächsimpulse um dessen Qualität (vgl. Michalik, 2006, 107). Der Dialog ist ein "prinzipiell gleichberechtigter" (vgl. Michalik 2018, 5), die Rolle der Lehrkraft ist durch "prozedurale Autorität" gekennzeichnet, d.h. ihre Autorität ist auf die Implementierung der Methode beschränkt und von dem Ziel bestimmt, mit zunehmender Verantwortung der Teilnehmer/innen eine in der Gruppe geteilte Form von Autorität zu erreichen (vgl. Michaud/Välitalo 2017, 29f.). Damit Perspektiven von Minderheiten im Gespräch nicht marginalisiert werden, gehört auch der Umgang mit unterschwelligen Standpunkten, welche das Gespräch bestimmen und zu Verzerrungen in der gemeinsamen Betrachtung führen können, zu den Aufgaben der Gesprächsleitung (vgl. Reed-Sandoval/Sykes 2017).

2.4.2 Gespräch und Gesprächsgemeinschaft

Die in englischsprachigen Beiträgen verbreitete Bezeichnung "Community of Philosophical Inquiry (CPI)", die philosophische Untersuchungs- oder Forschungsgemeinschaft, impliziert, dass die Gemeinschaft in der Methode gewissermaßen bereits enthalten ist und von Beginn an besteht. Analog sieht es Gisela Raupach-Strey in Bezug auf das Sokratische Gespräch, in welchem die *Gesprächsgemeinschaft* das Subjekt des Erkenntnisgewinns darstellt (vgl. Raupach-Strey 2002, 62). Die Gemeinschaft wird als konstitutives Element des Sokratischen Paradigmas betrachtet, denn das

Gesprächsziel, der Wahrheits-Konsens, setzt mindestens zwei Personen voraus (Raupach-Strey 1996, 62f. und 2002, 59f.;). Aber Wahrheit setzt nicht nur das Anstreben eines Konsenses voraus, sondern auch, dass dies unter bestimmten, die Gemeinschaft kennzeichnenden, Bedingungen erfolgt:

"Die Postulate der Aufrichtigkeit und Offenheit enthalten das grundsätzliche Ernst-Meinen und das Ernst-Nehmen jeder Äußerung sowie der äußernden Personen; die angestrebte Symmetrie in der Wahl der Sprechakte enthält die Gleichberechtigung und die wechselseitige Anerkennung der Gesprächspartner/innen; der Logos-Grundsatz, dass nur der 'eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments' gelten soll, lässt keine anderen Zwänge irgendwelcher Art gelten; von der Utopie der Herrschaftsfreiheit geleitet ist die praktizierte Zurücknahme von Herrschaft in der Dialogsituation und das Bemühen um die Behebung von Kommunikationsverzerrungen, so weit dies jeweils in der Realität nur irgend möglich ist."

Raupach-Strey 2002, 63

Aufrichtigkeit, Offenheit, Ernsthaftigkeit, Gleichberechtigung, Herrschaftsfreiheit, wechselseitige Anerkennung und Akzeptanz des besseren Arguments als einzig berechtigtem Zwang sollen die Sokratische Gesprächsgemeinschaft kennzeichnen. Wenngleich die Gemeinschaft nach Raupach-Strey für das Sokratische Gespräch konstitutiv ist, handelt es sich dabei dennoch um ein Ideal, nach dem es zu streben gilt (vgl. Raupach-Strey 1996, 67). Auch bei Jackson und Sharp muss die Gemeinschaft als physisch, emotional und intellektuell sicherer Ort erst entstehen (vgl. Jackson 2001, 4; Sharp 2009b, 201). Die "Transformation des Klassenraums" in eine Gemeinschaft Philosophierender (vgl. Sharp ebda) setzt den Einsatz der Methode als festes "Ritual" voraus (vgl. Sharp 2009c), wobei sich Denken und Gemeinschaft in Abhängigkeit voneinander und parallel zueinander entwickeln (vgl. Sharp 2018a). Das von Raupach-Strey skizzierte Verhalten innerhalb der Gesprächsgemeinschaft setzt voraus, dass die Gesprächsteilnehmer/innen von ihrem subjektiven epistemischen Status abstrahieren und eine gesamtverantwortliche metakognitive Position einnehmen (vgl. Sharp 2009c, 304; Daniel et al. 2013, 53), von der aus sie das eigene Verhalten überhaupt beurteilen und ggfs. korrigieren können. Wie die Arbeiten von Daniel et al. zeigen, sind Intersubjektivität als epistemischer Status und Logik, Verantwortlichkeit und Metakognition als

Denkformen bei einer Gruppe philosophierender Kinder zu Beginn nicht gegeben. Vielmehr kennzeichnen sie modellhaft die Entwicklung über einen längeren Zeitraum, die individuelle Unterschiede aufweist. Zehnjährige Kinder etwa erreichen in Daniels Modell die Stufe "*post-relativism/pre-inter-subjectivity*" (vgl. Daniel et al. 2011, 427; 2013, 57), eine vollständige Intersubjektivität wird (noch) nicht erreicht. Durch Internalisieren der drei im philosophischen Gespräch/Sokratischen Dialog gegebenen Rollen - Lehrende/r, Lernende/r und Bewertende/r - lernen und kultivieren Schüler/innen den kritischen Beobachter bzw. Begutachter in sich selbst (vgl. Worley 2018, 78, 82, 85; auch Gregory 2009, 279). Mit Zunahme ihrer Gesprächsverantwortung verändern sich die Gesprächsanteile zugunsten der Schüler/innen. Interaktionen und direkte Bezugnahmen aufeinander nehmen zu (vgl. Michalik 2018, 5f.). Es erfolgt eine Annäherung an das Ideal der geteilten Gesprächsleitung (vgl. Gregory 2009, 279).

Eine in dieser Weise qualifizierte philosophische Gesprächsgemeinschaft kann nicht bereits mit dem ersten Gespräch vorausgesetzt werden. Und damit ist nicht der grundsätzlich unaufhebbare Abstand zwischen Ideal und Realität gemeint, sondern die Tatsache, dass sich Denk- und Verhaltensweisen, wenngleich die Veranlagung zum anthropologischen Repertoire gehört, erst entwickeln müssen. Und sie ist somit auch nicht konstitutiv für die Intervention, das philosophische Gespräch, sondern intendierter Effekt.

2.4.3 Einsatzbedingungen philosophischer Gespräche

Für den Einsatz philosophischer Gespräche in der Schule gibt es einerseits Vorgaben - zeitliche, räumliche usw. - aber selbstverständlich auch Freiräume für pädagogisches Handeln. *Einsatzbedingungen* können organisatorisch-praktischer und/oder didaktisch-methodischer Natur sein. Sie nehmen Einfluss auf die Qualität philosophischer Gespräche und die Entwicklung einer Gesprächsgemeinschaft. Insgesamt umfassen Einsatzbedingungen diejenigen Aspekte, die sich beim Einsatz philosophischer Gespräche variieren lassen, ohne dass sich an der Tatsache etwas ändert, dass ein philosophisches Gespräch geführt wird. Es handelt sich um zeitliche, räumliche, inhaltliche und methodische Bedingungen,

unter denen philosophische Gespräche in der Schule geführt werden. Zeitliche Bedingungen, der Zeitraum, in dem philosophische Gespräche erfolgen oder die Dauer einzelner Gespräche, auch die Zahl philosophischer Gespräche bzw. deren Frequenz sind für die Implementierung der Methode ebenso relevant wie räumliche Bedingungen. Zu den räumlichen Bedingungen zählen die Orte, an denen philosophiert wird, die Gruppengröße und die Sozialform, in der philosophische Gespräche erfolgen. Die inhaltlichen Bedingungen umfassen das Thema bzw. die Auswahl der Fragestellungen, über die philosophiert wird. Zu den methodischen Einsatzbedingungen gehören die Gesprächsleitung und ergänzende Methoden, die im Rahmen des Unterrichtsprojekts Einsatz finden. Techniken der Gesprächsleitung dienen dazu, das philosophische Gespräch zu leiten und als Methode einzuführen. Die Gesprächsleitung setzt Denkipulse ein, um den kritischen Dialog zu strukturieren und anzuregen (vgl. Michalik/Schreier 2006, 107; Worley 2012b, 10f. und 2019). Sie bemüht sich darum, die Schüler/innen methodisch zu befähigen und die Verantwortung für die Gespräche sukzessive an sie abzugeben. Dies kann explizit (WRAITEC-Methode: vgl. Jackson 2001; PLAYGROUND OF IDEAS: vgl. Kerslake 2018) und/oder eher implizit, durch Modellgebung, erfolgen.

Zu den methodischen Einsatzbedingungen zählen ferner präsentative bzw. handlungsorientierte Verfahren. Sie tragen zur Implementierung des philosophischen Gesprächs bei, ohne Teil dessen zu sein, wenngleich die Grenzen nicht trennscharf sind. Es handelt sich z.B. um Spiele zur Förderung der Frage- und Gesprächskompetenz oder zum Abruf von Intuitionen oder Assoziationen (Michalik/Schreier 2006, 129ff und 145f.), um präsentative Methoden (theatral-leiblich-künstlerische) zur Erprobung von Rollen, Situationen und Perspektiven (Gefert 2007, 137) oder um Methoden zur Dokumentation von Gesprächsständen und zur schriftlichen Weiterführung oder Vertiefung von Überlegungen (z.B. per "geistiger Landkarte" bei Fröhlich et al. 2014, 187). Diese Methoden sind Teil von Konzepten zum Philosophieren, aber nicht kennzeichnend für das philosophische Gespräch.

2.4.4 Konstitutive Elemente des philosophischen Gesprächs

Anhand konstitutiver (lateinisch *constitutus*, „grundlegend“, „tragend“, „begründend“) Elemente lassen sich Dinge/Phänomene identifizieren und abgrenzen. Konstitutive Elemente sind konstante, nicht variable Merkmale. Ziel dieses Abschnitts ist es, aus konstitutiven Elementen eine Arbeitsdefinition zu gewinnen.

Als Methode der Philosophie sind konstitutive Elemente des philosophischen Gesprächs auf Basis der Philosophie herzuleiten. Dabei lässt sich „entweder deduktiv von den Methoden der einzelnen Denkrichtungen oder induktiv von der exemplarischen Praxis des Philosophierens ausgehen“ (vgl. Martens 2003, 46f.), wobei Martens darauf hinweist, dass beide Wege einander bedingen (vgl. ebd., 47). Von der Annahme ausgehend, dass die zahlreichen Konzepte zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen über gemeinsame Ursprünge verfügen und dass die Gemeinsamkeiten zwischen ihnen eher zentraler Natur sind, soll die zu Forschungszwecken bestimmte Methode diejenigen Merkmale umfassen, die sich aus dem Begriff "philosophisches Gespräch" bereits analytisch herleiten lassen, sowie diejenigen, welche die Methode der Sokratischen Idee nach kennzeichnen, sofern sie sich mit dem schulischen Einsatz vereinbaren lassen²² und sofern sie nicht aus anderen Elementen bereits notwendig folgen. Das philosophische Gespräch soll an seinen generischen Merkmalen zu identifizieren sein.

Philosophie ist für Kant ein „kritischer Weg“ (Kant 1974: 712), die „Frage nach den Grundbedingungen unseres Wissens, Handelns, Hoffens und Menschseins“ (zitiert in Martens 2003: 15). Wittgenstein zufolge ist „die Philosophie [...] keine Lehre, sondern eine Tätigkeit“ (Wittgenstein 2003, 38) und Spaemann versteht sie als einen „kontinuierliche(n) Diskurs über letzte Fragen“ (Spaemann 1994, 106).

²² Einziges Element des Sokratischen Paradigmas, das sich mit dem Einsatz in der Schule nicht im vollen Sinne der Bedeutung, in die Öffentlichkeit zu gehen, vereinbaren lässt, ist der Marktplatz als Ort des Sokratischen Dialogs (vgl. Raupach-Strey 2002). Es widerspricht dem Anliegen, philosophischen Gesprächen mit Schüler/innen einen sicheren Rahmen zu bieten. Das gilt insbesondere für die Phase der Implementierung.

Zunächst handelt es sich beim philosophischen Gespräch um einen **Dialog**. Dieses Kriterium ist unstrittig, denn es ist bereits mit dem Begriff gegeben. Gleiches gilt für den Inhalt des philosophischen Gesprächs: es handelt sich notwendig um **philosophische Fragen**, Probleme oder Thesen. Bleibt die Festlegung der Methode oder dessen, was ein kritischer Weg ist bzw. welche Art von Tätigkeit den kontinuierlichen Diskurs ermöglicht. Denken wäre als Bedingung zu weit gefasst - denkend entscheiden wir auch, welches Brot wir kaufen. Der Philosoph aber denkt, um mit dem Ziel des Erkenntnisgewinns zu argumentieren: Gründe zu finden, zu prüfen und zu vergleichen. Das **Argumentieren** umfasst den Austausch begründeter Meinungen, das Hinterfragen und Prüfen von Aussagen und das Vergleichen und Bewerten von Gründen. Dabei sind phänomenologische (Wahrnehmungen und Erfahrungen), hermeneutische (Dialog setzt Verstehen voraus), analytische (Begriffsverständnis prüfen), dialektische (Dialog zu philosophischer Frage) und hypothetische (Hypothesen, Folgen und Perspektiven betrachten) Zugänge inbegriffen (vgl. Martens 2003: 65ff.). Argumentieren ist eine notwendige Bedingung des philosophischen Gesprächs. Fiele sie weg, zählten auch Dialoge dazu, in denen Standpunkte zu philosophischen Fragen lediglich mitgeteilt, nicht aber kritisch untersucht werden.

Schließlich kennzeichnen zentrale Annahmen das philosophische Gespräch: das (Selbst-) Vertrauen der Vernunft, Wahrheit als regulative Idee und Offenheit als Prinzip. Die Annahme **Vertrauen in die Vernunft** (Nelson und Raupach-Strey sprechen von „Selbstvertrauen in die Vernunft“: Raupach-Strey 2002, 49ff.) ist dafür grundlegend, das Philosophieren überhaupt als sinnvoll, weil erkenntnisbringend, anzusehen. Wird diese Annahme nicht geteilt, wird das dialogische Argumentieren zur rein rhetorischen Übung, zu Überredung, welche mit Unwissenheit vereinbar ist (vgl. Platon 2002, 358). Wo die menschliche Grundfähigkeit zu Vernunft als eine die Gesprächsteilnehmer/innen einende Grundlage ihrer Autonomie (vgl. Raupach-Strey 2002, 49) und ihres selbsttätigen Denkens (vgl. Kant 1974, 392f.) Teilnehmer/innen abgesprochen wird, gerät das philosophische Gespräch ad absurdum. Das Vertrauen in die eigene wie die Vernunft der anderen geht damit einher, dass philosophische Gespräche auf Augenhöhe

erfolgen und Beiträge allein im Hinblick auf die Qualität der Gründe beurteilt und gleichermaßen berücksichtigt werden können. Während Vernunft die grundlegende menschliche Kompetenz zur Teilnahme an philosophischen Gesprächen kennzeichnet (Raupach-Strey versteht sie auch als „Wahrheitsgefühl“ und „inneren Wegweiser“, vgl. ebda), gibt **Wahrheit als regulative Idee** (Gardner 2015, 71) ihre Gesprächsausrichtung vor. Diese Annahme sei nicht zu verwechseln mit derjenigen, wir könnten Wahrheit in einem endgültigen und universellen Sinn erfassen. Wahrheit als regulative Idee meint stattdessen, dass wir uns in der Hoffnung, der Wahrheit näher zu kommen, und als Gegenentwurf zu einem Relativismus, der mit „Willkür, Gleichgültigkeit und Status Quo“ einhergeht (vgl. Daniel 2013, 49) in einem prinzipiell nicht endenden Prozess über Gründe und Annahmen unseres Denkens verständigen. Knight/Collins nennen das epistemische Stadium, das eine Person nach Überwindung des „relativistischen Stadiums“ erreicht, „evaluativism“. Es ist mit der Annahme verbunden, dass verschiedene Sichtweisen auf der Basis von Vernunft und empirischer Evidenz miteinander verglichen und bewertet werden können (vgl. Knight/Collins 2014, 1294). Und schließlich ist die dritte Annahme, **Offenheit als Prinzip** (vgl. Michalik 2016, 116f.) – Nelson (vgl. Nelson 1975, 291) und Raupach-Strey (vgl. Raupach-Strey 2002, 47f.) sprechen von Anti-Dogmatismus -, eine notwendige Annahme, weil sie zusammen mit Wahrheit als regulativer Idee das philosophische Gespräch verortet: zwischen und abseits von Relativismus einerseits und Dogmatismus andererseits.

Konstitutive Elemente für das philosophische Gespräch können widerspruchsfrei im Hinblick auf Wahrheit und Offenheit selbstverständlich nur in einer Art Vorläufigkeit bestimmt werden, es handelt sich um eine Begriffsbestimmung, also die Art philosophischer Fragen, die Sokrates in Gesprächen mit seinen Schülern zu beantworten suchte. Entsprechend wird keine allgemeingültige Bestimmung oder Definition formuliert, sondern eine vorläufige *Arbeitsdefinition*. Die Arbeitsdefinition dieser Studie lautet zusammenfassend:

Ein philosophisches Gespräch ist ein Dialog mit Gesprächsleitung (Form) zu einer philosophischen Frage (Inhalt) unter Einsatz von

Argumentationsformen (Methode) und auf der Basis bestimmter Annahmen: Vertrauen in die Vernunft, Wahrheit als regulative Idee und Offenheit als Prinzip.

Abbildung 5 visualisiert das Verhältnis zwischen Intervention (philosophischem Gespräch), variablen Einsatzbedingungen zur Implementierung in einer bestimmten Altersklasse oder zu einem bestimmten Zweck, sowie Effekten, zu denen auch eine qualifizierte Gesprächsgemeinschaft gehört.

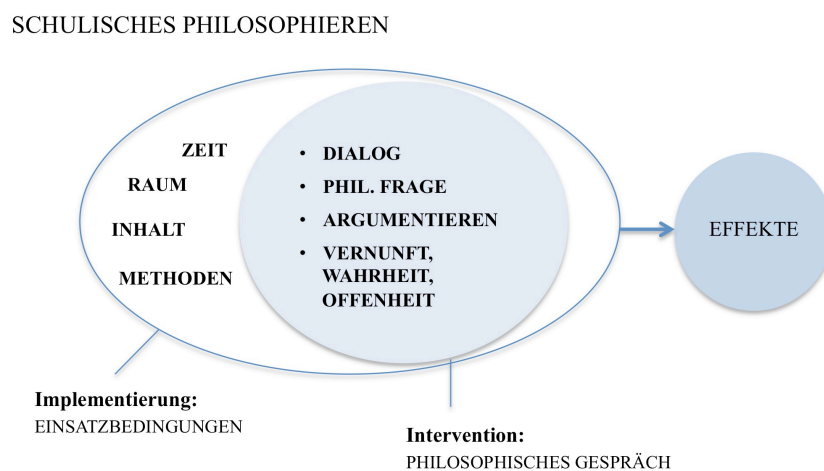


Abbildung 5: Intervention und Einsatzbedingungen

2.4.5 Forschungsstand zur Wirkung philosophischer Gespräche

Die Wirkung philosophischer Gespräche auf die kognitive und sprachliche Entwicklung von Schüler/innen wird von zahlreichen nationalen und internationalen Studien zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, zum Beispiel in den Studien von Topping und Trickey (2007 a und b), belegt, siehe der Survey von Kerstin Michalik (2018a).

Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere solche Studien interessant, die Effekte auf das Selbstkonzept und insbesondere Selbstreflexion und metakognitive Fähigkeiten untersuchen, sowie Studien zum Sozialverhalten, zu Emotionalität und zum Unterrichtsklima.

In Griechenland nahm eine Gruppe 14-16-jähriger Schüler/innen an einem acht Einheiten umfassenden P4C-Programm teil. Von insgesamt 16

Schüler/innen berichteten 12, dass sie als Folge des gemeinsamen Philosophierens im Anschluss daran allein weiter über die thematisierten Fragen reflektiert hätten (vgl. Gaspatou/Ergazaki 2015, 731). Im Rahmen einer aktuellen Studie in Deutschland gaben Lehrkräfte, nachdem sie mit Kindern in unterschiedlichem Rahmen philosophische Gespräche geführt hatten, an, dass sich die Reflexionsfähigkeit der Kinder verbessert habe, was sich auch in anderen schulischen Kontexten zeige, sowie eine insgesamt kritischere Haltung entstanden sei (vgl. Michalik 2018c, 181).

Die qualitativen Studien von Daniel et al. modellieren die Entwicklung der epistemischen Perspektive von Kindern im Alter zwischen 4 und 12 Jahren im Laufe wöchentlich geführter Einheiten kritischen dialogischen Denkens zu philosophischen Fragen im Mathematik-Unterricht. Die Perspektive der Kinder entwickelt sich den Studien zufolge ausgehend von der *egozentrischen* über die *relativistische* in Richtung der *intersubjektiven* Gesprächsperspektive der Schüler/innen (vgl. Daniel et al. 2002, 2005a, 2005b, 2011; Daniel 2008, Daniel/Delsol 2005; Daniel/Gagnon 2012; Daniel et al. 2017). Diese Entwicklung geht mit selbstreflexivem und metakognitivem Denken der beteiligten Schüler/innen einher, welches durch entsprechende Impulsfragen (vgl. Daniel 2013, 53) provoziert wird (vgl. ebd., 54f. und 62). Daniel et al. zufolge entwickelt sich parallel zur Verlagerung der epistemischen Perspektive auch ein Verantwortungsbewusstsein im Denken der Schüler/innen (vgl. ebd., 53f.).

Eine Prä-Post-Studie von 2006 mit 11-jährigen Schüler/innen, mit denen über einen Zeitraum von sieben Monaten philosophische Gespräche geführt wurden, ergab gegenüber der Kontrollgruppe einen signifikanten Rückgang in sozialabhängigem Denken (dependency), Angst und einen ebenfalls signifikanten Zuwachs an Selbstvertrauen, wobei insbesondere die Mädchen profitierten (Trickey/Topping 2006, 599-614). Steve Trickey hatte in den Jahren 2001/02 im Rahmen der Initiative "*Learning to succeed in Clackmannanshire*" mit 6- und 7-jährigen Kindern in 20 Schulen in Schottland mit einem sechsmonatigen Einsatz von P4C bereits einen signifikanten Anstieg in der Selbstwahrnehmung der Schüler/innen als Lernende und Problemlöser/innen (MALS), im Selbstwert und

Selbstvertrauen der Schüler/innen festgestellt, sowie einen Rückgang an Ängsten (vgl. Trickey 2002).

Ein Survey von Nichols et al. aus 2017 zur Veränderung des Denkverhaltens von Schüler/innen in und durch die Community of Inquiry zeigt, dass der Einsatz philosophischer Gespräche Schüler/innen dazu veranlasst, qualifiziertere und abstraktere Fragen zu stellen (vgl. Nichols et al. 2017, 247), die intellektuelle Qualität in der Klasse befördert und zu einer Steigerung der metakognitiven Fähigkeiten von Schüler/innen führt. Die Effekte zeigten sich als nachhaltig und wirksam innerhalb des gesamten Curriculums (vgl. ebd., 245).

In einer Untersuchung mit Dritt-, Viert- und Fünftklässlern im Iran konnte ein im Verhältnis zur Vergleichsgruppe signifikanter Anstieg der zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeiten (interpersonal relationship skills) nach nur zwölf 90-minütigen P4C-Einsätzen erzielt werden, der sich in der Nacherhebung vier Monate später als stabil erwies (vgl. Hedayati/Ghaedi 2009).

In einer kleineren Studie aus Brasilien aus dem Jahr 2013 wurden im Rahmen von P4C über einen Zeitraum von einem Jahr in der Vorschule Gefühle thematisiert. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigten die fünfjährigen Schüler/innen der Projektgruppen signifikante Zuwächse in emotionaler Wahrnehmung und Sozialkompetenz und die vierjährigen Kinder in den Sozialkompetenzen (Dasi-Giménez et al., 2013).

Im Rahmen einer 12-jährigen P4C-Langzeitstudie in Spanien wurden neben kognitiven (hier wurden signifikante Zuwächse in den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und im Verarbeiten schulischen Misserfolgs berichtet) auch nicht-kognitive Faktoren untersucht: Gegenüber den Schüler/innen in der Kontrollgruppe zeigten die Schüler/innen in den P4C-Klassen niedrigere Werte in Neurotizismus und höhere Werte in Extraversion und Offenheit. Zugleich zeigten sie allerdings niedrigere Werte in emotionaler Stabilität - die Autoren verweisen auf die Charakteristika der Methode: Fragen zu stellen, absolute Bewertungen zu vermeiden und absolute Wahrheit abzulehnen, würde das Denken von Kindern öffnen und sie dazu einladen, neue Zugänge zu erkunden (vgl. Colom et al. 2014).

Zwei Studien aus England geben Hinweise darauf, dass P4C einen positiven Einfluss auf das Zutrauen von Schüler/innen, vor der Klasse zu sprechen, auf die Fähigkeit zuzuhören und auf das Selbstwertgefühl nimmt (vgl. Gorard et al, 2015). Gegenüber der Kontrollgruppe verbesserten sich Kommunikationsfähigkeiten, Gruppenarbeit und Resilienz von Grundschüler/innen mit P4C, insbesondere dann, wenn die Kinder aus relativ armen Verhältnissen kamen oder über geringe nicht-kognitive Fähigkeiten verfügten. Den Lehrer/innen-Berichten zufolge stieg das Zutrauen zum Fragen und Argumentieren in den P4C-Einheiten wie in anderen Unterrichtseinheiten, und das Sozialverhalten der Schüler/innen veränderte sich positiv: Die Schüler/innen entwickelten Respekt, soziale und kommunikative Fähigkeiten sowie Kooperationsbereitschaft (vgl. Siddiqui et al., 2017). Ferner weisen Studien auf eine förderliche Wirkung von PmK auf die Offenheit von Schüler/innen gegenüber anderen Standpunkten und Perspektiven (vgl. Niklassen et al. 1996) und Toleranz im Umgang mit Mehrperspektivität und Ambiguität (vgl. Helzel 2018) hin. Die bereits erwähnte Studie von Kerstin Michalik bestätigt die genannten non-kognitiven Befunde: Das Philosophieren verbesserte die Kommunikationsfähigkeiten und das Gesprächsverhalten auch in Konfliktsituationen. Die Kinder gingen respektvoller miteinander um. Ferner wurde eine Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstwahrnehmung der Kinder als Lernende festgestellt - dies schließt unmittelbar an die Studien von Trickey und Trickey/Topping an (vgl. Michalik 2018c, 180f.).

Die Wirkung philosophischer Gespräche auf die Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit von Schüler/innen wurde bislang nicht untersucht. Die genannten Studien geben aber Hinweise auf vielfältige non-kognitive²³ Effekte des schulischen Philosophierens, die entweder Mediatorvariablen für Selbstkonzeptklarheit oder Selbstwirksamkeit betreffen oder - wie Selbstwert - mit ihnen korrelieren.

²³ Dass Selbstwert und Selbstvertrauen non-kognitive Faktoren sind, kann bezweifelt werden. Ich übernehme hier jedoch die Zuordnung selbstkonzeptbezogenen Aspekte zu den non-kognitiven Faktoren im Rahmen der genannten Studien.

2.5 Selbstkonzeptbezogene Potentiale philosophischer Gespräche

"[...] epistemological, ethical and political realms are inextricably linked in transindividual systems. Individuals and social formations - their corporeal conducts and associated forms of understanding - are constituted in/by relational networks of imaginary and rational ideas. The practise of philosophical inquiries with children offers us a compelling example of how shared reason operates as an individuating system whereby knowledge and affect, interiority and exteriority, individuality and collectivity can be experienced in action/thought as reciprocal or complementary aspects of the same process. The communities that derive from these philosophical educational experience are evidence of the interdependent movement between a growing unity and a flourishing plurality: a common world in which many worlds co-exist."

(Merçon/Armstrong 2011, 262)

In Kapitel 2.2 wurden Mediatorvariablen für Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit vorgestellt: Es handelt sich bei Selbstkonzeptklarheit um

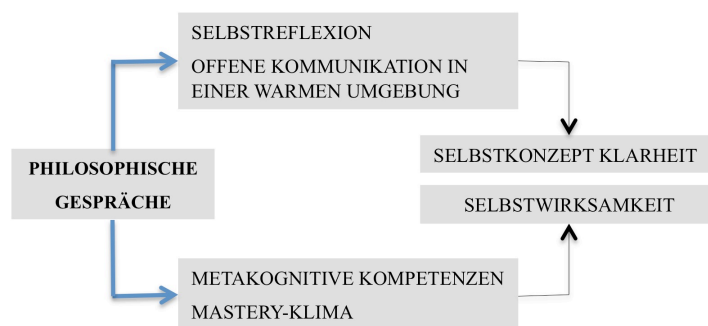


Abbildung 6: Selbstkonzeptbezogene Potentiale philosophischer Gespräche

Selbstreflexion und offene Kommunikation in einer warmen Umgebung und bei Selbstwirksamkeit um metakognitive Kompetenzen und das Mastery-Klima. Nachfolgend sollen nun Potentiale²⁴ des philosophischen Gesprächs zur Förderung der Mediatorvariablen dargestellt werden (blaue Pfeile in

²⁴ Aus dem Latein (potentia) stammend, umfasst der Begriffsinhalt von *Potential* neben Aspekten wie Macht und Stärke auch Kraft, Wirksamkeit und Eignung.

Abbildung 6). Im ersten Abschnitt (2.5.1) geht es um Potentiale zur Förderung von Selbstreflexion und metakognitiven Kompetenzen. In Abschnitt 2.5.2 werden Potentiale zur Entwicklung von kommunikativen und atmosphärischen Bedingungen betrachtet, die in zentralen Punkten mit offener Kommunikation in einer warmen Umgebung und dem Mastery-Klima übereinstimmen. In Abschnitt 2.5.3 wird kurz auf allgemeine Potentiale philosophischer Gespräche eingegangen, die Effekte eher indirekt begünstigen.

2.5.1 Selbstreflexion und metakognitive Kompetenzen

Selbstreflexion wurde als dreistufiger Prozess verstanden, der das Bewusstsein für unangenehme Gedanken, Erinnerungen und Gefühle, die kritische Analyse der damit verbundenen Situation und die Entwicklung einer neuen Perspektive darauf umfasst (vgl. Atkins/Murphy 1993, 1190). „Mit Hilfe der Selbstreflexion" ist der Mensch "in der Lage, sein kognitives System, seine heuristischen Verfahren, seine Verfahren des Planens und Entscheidens selbständig, fast beliebig zu verändern". Erst Selbstreflexion ermögliche wirklich „freies Handeln“, denn dadurch könnten Denkstereotypen verändert werden, welche dafür ursächlich seien, dass Menschen ihre Probleme nicht lösen könnten (vgl. Trager 2012, 17). Einige Autor/innen verwenden für den Prozess, in welchem eigene Annahmen, Voraussetzungen und Denkperspektiven infrage gestellt werden, den Terminus "*kritische* Selbstreflexion" (critical self-reflection) (vgl. Mezirow 2006, 24ff.; auch Cheng et al. 2015, 2). Kritische Selbstreflexion könne eine wichtige Fähigkeit dafür sein, neue Anforderungen zu bewältigen, weil sie Individuen ermögliche, bestehende Lebensstrukturen zu überprüfen und zu verändern (vgl. Mezirow ebenda; Bee/Björklund 2000, 434). Gegenüber anderen Formen der Reflexion diene kritische Selbstreflexion nicht nur dem Verstehen jener Annahmen, auf denen ihr Handeln beruht, sondern umfasse darüberhinaus das Infragestellen ihrer Bedeutung und die Entwicklung von alternativen Handlungsweisen (vgl. ebenda). Kritische Selbstreflexion sei eine "Schlüsselqualifikation", um Übergänge von Schule zu Universität und ins Berufsleben zu meistern (vgl. ebd., 7, 2): Mit dem jeweiligen Niveau der Reflexion gehe einher, in welchem Maß bestehende Schemata oder

kognitive Strukturen Veränderung erführen. Die höchste Stufe, "transformatives Lernen" (Moon 2000, 139), ist bei Moon dadurch gekennzeichnet, dass Lernende ihr Selbst kritisch überblicken und aktiv darum bemüht sind, ihr Denken zu erweitern bzw. zu vertiefen (vgl. Cheng et al. 2015, 8) sowie neue Ideen in ihre bestehenden kognitiven Strukturen zu integrieren (vgl. ebd., 2 und 8). Kritische Selbstreflexion begünstigt, dass Individuen die eigenen Stärken und Handlungsweisen im Hinblick auf berufliche Betätigung umfassend betrachten und in der Folge die eigenen Prioritäten genauer wahrnehmen oder übertragbare Skills ausbauen (vgl. ebd., 3).

Unter **Metakognition** wird "thinking about thinking" (Flavell 1979, 906ff.), „higher order thinking“ (Chatzpanteli 2016, 124), „das Wissen über kognitive Zustände und Prozesse“ (vgl. Kreft/Vogt 2006, 54f.; Ehmann 2008, 30; Schneider/Kray 2012, 470) und „die bewusste Reflexion von Individuen über ihr eigenes Wissen“ verstanden, wobei diese Reflexion "das Bewusstsein dessen beinhaltet, welches Problem bzw. welche Aufgabe wozu und wie zu lösen ist“ (vgl. Sáiz-Manzanares/Sánchez 2016, 44). Dabei wird zwischen deklarativem und prozeduralem metakognitivem Wissen unterschieden (vgl. Ehmann 2008, 32; Schneider/Kray 2012, 476), wobei das prozedurale Wissen auch als Bündel aus Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, den metakognitiven Kompetenzen, bezeichnet wird (vgl. Flavell 1976, 232; Ehmann 2008, 31f.).²⁵

Metakognitive Kompetenzen gehören zur Handlungskontrolle einer Person (vgl. Schneider/Kray 2012, 475). Sie umfassen das strategische, regulative und exekutive Denken (vgl. Kartal 2013, 517). Die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen, die „eine optimale Anpassung an die jeweiligen Aufgabenanforderungen einer Situation gewährleisten“, wird als eine wichtige Determinante in der Entwicklung intellektueller Fähigkeiten

²⁵ Unter Kompetenzen sind mit Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ zu verstehen, "um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. Weinert 2001, 21f.). Es handelt sich also um die Verfügbarkeit von Wissen, Können und Handeln.

über die Lebensspanne betrachtet (vgl. Schneider/Kray 2012, 475). Wie Studien zeigen, ist allein das Wissen um Lernstrategien, also deklaratives metakognitives Wissen, nicht ausreichend, um diese auch anwenden zu können. So überschätzen Grundschulkinder aufgrund noch fehlender metakognitiver Kompetenzen oft die eigene Leistungsfähigkeit (vgl. ebd., 473f.). Zur hinreichenden Planung der Aufgabenbewältigung sind aufgabenspezifische und situationsbedingte Analyseprozesse zur Identifizierung und Charakterisierung von Anforderungen erforderlich (vgl. Ehmann 2008, 31). Es muss gelernt werden, das deklarative Wissen, also das Wissen um (ggfs. fehlende) persönliche Kompetenzen, mit den eingeschätzten Anforderungen abzugleichen und dem Urteil dieses Abgleichs entsprechende Lern- und Arbeitsstrategien auszuwählen. Der Einsatz dieser Strategien ist zu überwachen (monitoring), gegebenenfalls müssen Anpassungen erfolgen – etwa, wenn ein Vorgehen zu lange dauert oder erkennbar nicht zum Ziel führt. Schließlich erfolgen im Anschluss an die Bewältigung einer Aufgabe Bewertungsprozesse, erzielte Ergebnisse und der Einsatz von Strategien werden evaluiert (vgl. Ehmann 2008, 32f.). Das Erlernen metakognitiver Kompetenzen ist grundsätzlich nie abgeschlossen (vgl. Lindberg/Hasselhorn 2016, 59). Metakognitive Kompetenzen können einer Person sowohl bewusst gemacht als auch trainiert werden (vgl. Bransford et al. 2000, 98; Kreft/Vogt 2006, 55), auf dieser Tatsache basiert die kognitive Verhaltenstherapie (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, 42f.). So wurden z.B. im Rahmen einer Studie mit 471 Schüler/innen der Jahrgangsstufe 9 metareflexive Phasen erfolgreich in den Fachunterricht integriert (vgl. Kreft/Vogt 2006, 57).

Sowohl bei (kritischer) Selbstreflexion als auch bei Metakognition handelt es sich um Formen des Denkens zweiter Ordnung. Während Selbstreflexion auf das - immer schon in der Welt und in gesellschaftlichen Rollen befindliche - Selbst gerichtet ist, liegt der Fokus bei Metakognition auf der Beziehung zwischen einem Problem, einer Aufgabe, und den eigenen Kompetenzen, Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmalen, die es im Hinblick auf die zu bewältigende Aufgabe zu bewerten und ggfs. zu verändern gilt. Eine Grenze lässt sich nicht ziehen. Selbstreflexion lässt sich von Fremd- und Weltbezügen nicht trennen, es beinhaltet immer auch

Vergleiche des Selbst mit anderen Personen und Situationen (vgl. Schopke 2014, 2), und es setzt metakognitive Kompetenzen, strategisches, regulatives und exekutives Denken, ein.

Nachdem die Bedeutung der beiden Mediatorvariablen umrissen ist, geht es jetzt um die zentrale Frage: Inwiefern wirken sich philosophische Gespräche auf Selbstreflexion und metakognitive Kompetenzen aus?

"The methodology [community of inquiry, Anm. d. V.] enables students to direct their chosen discourse and promotes an intersubjective gestalt, allowing children to engage each other in affective communication in a discursive context that is also cognitive and metacognitive".

(Schertz 2006, 8)

Zunächst ist ein philosophisches Gespräch ein Dialog. Der Mensch wird am Du zum Ich (Buber 1982), der Dialog erst ermöglicht freien Subjekten, in bewusster Weise dem eigenen Leben Bedeutung zu geben und dafür Verantwortung zu übernehmen (vgl. Kizel 2017a, 87). So könnte man sagen, jeder Dialog ist prinzipiell geeignet, zum Denken über sich und die Welt anzuregen. Doch das philosophische Gespräch unterscheidet sich von anderen Formen problemzentrierter Unterrichtsgespräche durch Inhalte sowie grundlegende Annahmen. Weil sich philosophische Fragen der absoluten und endgültigen Beantwortung entziehen, ist das philosophische Gespräch ein für vielfältige Meinungen und Perspektiven sowie im Ergebnis prinzipiell offenes. Philosophischen Fragen gegenüber sind Menschen gleichsam Unwissende und Vernunftbegabte, die sich um Wahrheit bemühen (vgl. ebda). Dabei sind Metakognition und Selbstreflexion in mehrfacher Hinsicht Teil philosophischer Gespräche bzw. das philosophische Gespräch fordert und fördert diese Denkformen in spezifischer Form:

Erstens handelt es sich bei philosophischen Fragen grundsätzlich um Fragen zweiter Ordnung. Philosophie ist *die* Disziplin schlechthin, die das Wissen, Hoffen, Handeln und Menschsein und damit die Grundlagen unseres Denkens zum Gegenstand macht (Kant). Philosophische Fragen fordern uns dazu auf, uns unseres Denkens bewusst zu werden, und befördern damit Selbst- und Meta-Kognitionen (vgl. Fisher 2007, 629).

Zweitens fordert die Dialogsituation dazu auf, vielfältige und verschiedene Antworten, Konzepte und Überlegungen zueinander und zu den eigenen Vorstellungen in Bezug zu setzen. Die Gesprächsteilnehmer/innen fragen sich "Wie denken andere im Verhältnis zu mir?". Vergleich setzt Abstand von der eigenen Position voraus, das eigene Denken wird reflektiert und relativiert. Sequeira sieht die Gesprächsgemeinschaft als "dialogische Selbst-Perspektive" (vgl. Sequeira 2017, 25) zur Integration verschiedener Identitätsbestandteile und Ich-Positionen: "However, the CI does provide the genuine capability for negotiating and reconciling intersectional identities and I-positions of the dialogical self" (vgl. ebd., 33). Worley zufolge verfehlt eine Person, die im Rahmen eines philosophischen Gesprächs - ob als Gesprächsleitung oder Teilnehmer/in - nicht sowohl auf das eigene Denken als auch auf das der anderen "ein Auge hat", ihre Aufgabe (vgl. Worley 2018, 84). Die Bereitschaft, das eigene Denken kritisch zu betrachten, wird zusätzlich durch einen Paralleleffekt unterstützt: Toleranz im Umgang mit Ungewissheit gehört zu den Wirkungen von PmKJ (vgl. Helzel 2016). Es wird nicht (mehr) als bedrohlich angesehen, eine Frage nicht (gleich) beantworten zu können.

Drittens internalisieren die Gesprächsteilnehmerinnen das Modell des philosophischen Gesprächs. Dialog, so Murris, könne als Externalisierung von Denken und Denken als Internalisierung des Dialogs verstanden werden (vgl. Murris 2008, 670).

"The idea is that the internalisation of the 'voices' that build on each other's ideas in a community of enquiry will lead to a richer, more varied 'inner' dialogue, and as a result a better, more reasonable thinking, through 'self-correction'."

(Murris 2008, 670)

Worley zeigt anhand des Dialogs "Menon" auf, inwiefern das Sokratische Gespräch ein Modell für metakognitives Denken darstellt: Sokrates' Aussage, er wisse, dass er nicht wisse (Apologie 29b), sei metakognitiver Art und unterscheide sich darin von jenem "seeligen Nichtahnen eigener Unwissenheit" seiner Schüler, welche zunächst davon ausgingen, sie

wüssten (vgl. Worley 2018, 78).²⁶ Im Dialog, so Worley, ließen sich drei für Sokratische Dialoge charakteristische Rollen zeigen: Der junge Menon repräsentiere die Rolle des Lernenden, Sokrates die Rolle des Lehrers bzw. Gesprächsleiters und beide - Menon und Sokrates - repräsentierten die Rolle des Gutachters (evaluator). In Rolle 1 führe man kritische Dialoge mit sich oder anderen, in Rolle 2 übernehme man die Aufgabe der Gesprächsleitung (sich Fragen stellend) und in Rolle 3 bewerte man den (inneren) Dialog kritisch. Während Rolle 1 dem Denken erster Ebene zuzuordnen sei, beanspruchten, so Worley, Rolle 2 und 3 ein Denken zweiter Ordnung (vgl. Worley 2018, 83).

Viertens: Eine Grundannahme philosophischer Gespräche, Vertrauen in die Vernunft, sorgt für Gleichheit zwischen allen Gesprächsteilnehmer/innen und für Machtsymmetrie zwischen Lehrkraft und Schüler/innen (vgl. Kohan et al. 2017; Michaud/Välitalo 2017). In der Folge entsteht 'Raum' für die Mitübernahme von Gesprächsverantwortung durch die Schüler/innen, welche sich den Studien von Daniel et al. zufolge bereits bei Grundschüler/innen zeigt (vgl. Daniel/Gagnon 2011; Daniel et al. 2017a und b). Dieser Raum für geteilte bzw. gemeinsame Verantwortung erst gibt den Schüler/innen überhaupt Anlass und Gelegenheit, sich initiativ der Qualität des Gesprächs zu versichern. Er fordert heraus zum Dialog über den Dialog, über Kriterien und Prozeduren, die Zuteilung von Rederechten oder Gesprächsanteilen oder über die Art der Gesprächsleitung (vgl. Merçon/Armstrong 2011, 260). Es handelt sich um eine Denkweise, die ihre eigenen mentalen und materialen Bedingungen versteht und in diesem Sinn "selbst generiert" ist (vgl. ebda).

Wie in Abschnitt 2.4.5 dargestellt, werden Thesen zur Entwicklung selbstreflexiven und metakognitiven Denkens durch philosophische Gespräche auch empirisch gestützt, etwa durch die Studien von Daniel, Daniel/Delsol, Daniel/Gagnon und Daniel et al.

²⁶ Gareth Matthews hatte bereits 1999 mit Bezugnahme auf die Metapher im Menon Philosophielehrer/innen als Stachelrochen bezeichnet. Seine Unwissenheit und fragende Haltung fungierten als Stachel gegenüber Denkgewohnheiten des alltäglichen Lebens (vgl. Matthews 1999, 87ff.).

2.5.2 Kommunikative und atmosphärische Bedingungen

Die klimabezogenen Mediatorvariablen für Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit heißen „offene Kommunikation in einer warmen Umgebung“ nach van Dijk et al. und „Mastery-Klima“ nach Satow (Abschnitte 2.2.3 und 2.2.5). Offene Kommunikation in einer warmen Umgebung wird von Van Dijk et al. als Austausch zwischen Eltern bzw. Bezugspersonen und Kind mit folgenden Charakteristika beschrieben: Die Eltern zeigen durch Offenheit und Akzeptanz gegenüber den Ideen und Sichtweisen der Jugendlichen eine unterstützende Haltung. Sie sind aktive Zuhörer und fördern eine positive Entwicklung und das Selbst-Verstehen (vgl. Van Dijk et al. 2014, 1872). Charakteristika des Mastery-Klimas sind auf der Ebene der Beziehung zwischen Schüler/in und Lehrer/in „die Fürsorglichkeit und Offenheit Lehrender für die Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler sowie die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung“ (vgl. Satow 2000, 69). Satow spricht auch von „Schülerzentriertheit“ der Lehrkraft (ebenda). Auf der Ebene der Schüler/innen-Beziehungen handelt es sich um „gegenseitiges Vertrauen, gegenseitige Unterstützung und ein Zusammengehörigkeitsgefühl“, welches wiederum das prosoziale Verhalten fördert (vgl. ebd. 179), sowie „unterstützende, vertrauensvolle Beziehungen unter den Schülerinnen, die es z.B. ermöglichen, dass sich ein Schüler ohne Angst, von anderen ausgelacht zu werden, an neue Aufgaben herantraut“ (vgl. Satow 2002, 178ff.). Satow nennt als Kennzeichen auch Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, soziale Verantwortung, Autonomie und Unterrichtszufriedenheit (vgl. Satow 2000, 69).

Zunächst werden die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Konzepten dargestellt. Daran anschließend wird aufgezeigt, für welche der jeweils mit diesen beiden Konzepten verbundenen kommunikativen und atmosphärischen Bedingungen Grund zu der Annahme besteht, dass sie sich auch in einer philosophischen Gesprächsgemeinschaft entwickeln.

Zum Vergleich zwischen offener Eltern-Kind-Kommunikation und Mastery-Klima: Zunächst unterscheiden sich die Konzepte im Hinblick auf ihren Kontext und die Rolle der Bezugspersonen. Während Wärme ein

Charakteristikum der familiären Umgebung und der Beziehung zwischen Eltern und Kind ist, gilt dies nicht für Schule und Unterricht, zumindest dann nicht, wenn damit liebevolle Zuwendung gemeint ist. Wird ein warmes Umfeld hingegen als ein von Vertrauen, Angstfreiheit und Ermunterung geprägtes verstanden, so entspricht dies dem Mastery-Klima, wenngleich ein präziserer Sprachgebrauch angebracht wäre. Und auch, wenn offene Kommunikation in warmer Umgebung nicht unbedingt ein Konzept ist, welches Eltern bewusst verfolgen, sondern vielmehr diejenige Art der Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern kennzeichnet, von welcher sich zeigen ließ, dass sie – ob bewusst oder unbewusst erfolgt – die Entwicklung und Autonomie des Kindes fördert (vgl. Van Dijk et al. 2014, 1872), so bestehen Parallelen zum Mastery-Klima: Ein geschützter Raum soll den Heranwachsenden dazu dienen, sich angstfrei zu erproben. Für die Lehrkraft im Mastery-Klima bedeutet dies, „ihren Schülern Handlungsfreiräume ein[zu]räumen und sie bei der Handlungsregulation (Zielsetzung/Planung) [zu] unterstützen“ (vgl. Satow 1999, 69). Heranwachsenden mit dem Ziel größerer Selbstbestimmung Freiräume anzubieten und sie darin zu unterstützen, diese vertrauensvoll zu nutzen, sind zentrale Aspekte beider Konzepte. Liebevollen Eltern vergleichbar wendet sich auch die um ein Mastery-Klima bemühte Lehrkraft ihren Schüler/innen, deren Bedürfnissen und auch außerschulischen Problemen „individuell und persönlich“, zu (vgl. ebd., 78). „Der Lehrer erkennt individuelle Leistungsfortschritte an, ist selbst daran interessiert, dass die Schüler lernen, fördert Anstrengung, Neugier und freies Lernen“ (vgl. ebd., 69). Des Weiteren sorgt die Lehrkraft für eine „Passung zwischen Fähigkeit und Anforderung sowie für die Eindeutigkeit von Handlungsstrukturen (klare Ziele und individualisierte, unmittelbare Rückmeldungen)“ (vgl. ebda). Das Mastery-Klima „fördert und verstärkt die Wirkung von persönlichen Erfolgserfahrungen und den Einfluss des Modelllernens auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung“ (vgl. ebd., 69). Es stellt somit günstige Bedingungen für sogenannte „Flow“-Erlebnisse beim Lernen, „Zentrierung von Aufmerksamkeit, Selbstvergessenheit und das Ausüben von Kontrolle“, dar (vgl. ebda.).

Während das Konzept von Van Dijk et al. über Geschwister und Freunde keine Aussagen macht, spielt für das Mastery-Klima auch das Verhältnis *zwischen* den Schüler/innen eine wesentliche Rolle. „Supportive Schüler-Schüler-Beziehungen“ nach dem Modell der „Caring School Communities“ zeichnen sich im Mastery-Klima „durch Hilfsbereitschaft, Unterstützung und Zugehörigkeitsgefühl, durch die Möglichkeit aktiver Einflußnahme auf Gruppenprozesse und Diskussionen sowie durch gemeinsame Werte und Normen“ aus (vgl. ebd., 72). „Die Übernahme sozialer Verantwortung in der Gemeinschaft ist [...] eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Kontrollierbarkeit auf der Schülerseite erlebt wird“ (vgl. ebda).

Zusammenfassend sind Kommunikation und Atmosphäre in den beiden Konzepten (Van Dijk und Satow) von **Offenheit, Vertrauen und Angstfreiheit, prosozialem Verhalten und Verantwortungsübernahme** geprägt, wobei Verantwortungsübernahme Autonomie, welche bei Van Dijk die Kommunikation bestimmt, voraussetzt. Inwiefern befördert nun die philosophische Gesprächsgemeinschaft ein Klima, welches von den genannten Aspekten geprägt ist?

Das von Matthew Lipman eingeführte (vgl. Morehouse 2018, 197) und hinsichtlich der Begriffswahl etwas umstrittene (vgl. Brenifier 2008, 5; Gardner 2009²⁷) "Caring Thinking" wurde von Ann Margaret Sharp als konstitutive Ergänzung des kritischen und kreativen Denkens innerhalb der Community of Inquiry in zahlreichen Schriften entfaltet (vgl. Sharp 2007, 2009 2018a, 2018b). Caring Thinking steht für eine sichere Umgebung (vgl. Sharp 2018a, 52) sowie für affektives (emotional und kognitiv besonders heftig auf eine Beleidigung reagieren) und aktives (sich leidenschaftlich einer Aufgabe annehmen und in dieser voll aufgehen) Handeln (vgl. Sharp 2007, 208f.). Caring Thinking bedeutet auch die Einbeziehung von Gefühlen in die philosophische Untersuchung. Die Schüler/innen lernen, Gefühle zu benennen und die ihnen zugrunde liegenden Vorstellungen zu identifizieren (vgl. ebd., 217f.). Sharp weist auf die Funktion von Gefühlen

²⁷ Gardner weist zurecht darauf hin, dass eine Doktrin, sich um jedermann zu kümmern bzw. zu sorgen, nicht mit philosophischer Offenheit zu vereinbaren sei und stellt klar, dass es Sharp - anders als der Begriff suggerieren könnte - um eine blinde Toleranz auch gar nicht gehe (vgl. Gardner 2009).

„als moralische Urteile“ hin (vgl. ebd., 212; Sharp 2018b, 211): Als Hinweise auf moralische Probleme verstanden, könnten Gefühle "Klarheit über Relevanz" schaffen (vgl. ebd., 214f.). Mit Caring Thinking und der Thematisierung von Gefühlen in der Community of Inquiry würden Dialogbereitschaft, Respekt und Vertrauen geweckt (vgl. ebd., 219) und ein Bewusstsein für Beziehungen gefördert. Man erfahre sich nicht als "atomistisches Ego", sondern als Ich in Beziehung zu anderen (vgl. ebd., 211). Morehouse sieht das Caring Thinking bei Sharp und insbesondere ihren Begriff des "active thinking" zum einen im Zusammenhang mit Banduras Lerntheorie und der entwicklungspsychologischen Bedeutung, sich selbst als handlungsverursachend zu erfahren ("Agency", vgl. Morehouse 2018, 201), zum anderen mit Milton Ericksons Entwicklungstheorie, der zufolge die gesunde emotionale Entwicklung mit dem Vertrauen in die eigene Autonomie, Initiative, in den eigenen Fleiß und die eigene Identität ansetze (vgl. ebda). Caring Thinking diene dazu, **Vertrauen und Angstfreiheit** zu befördern. Die philosophische Gesprächsgemeinschaft werde zu einem "safe space", einem von dem Vertrauen geprägten "Raum", *die* Fragen stellen zu können, die man diskutieren wolle, Kizel spricht auch von "socio-philosophical sensitivity". (vgl. Kizel 2016, 499)

Wie empirische Studien in Abschnitt 2.4.5 zeigen, entwickelt sich unter den genannten Bedingungen auch das **Sozialverhalten** der Gesprächsteilnehmer/innen: Die Selbstwahrnehmung verändert sich, die Schüler/innen gewinnen an Selbstbewusstsein und -vertrauen, soziale Dependenz und Ängste nehmen ab (Trickey/Topping 2006, 600). Wer sich sicher und auf Augenhöhe angenommen fühlt, hat weniger Grund zu Aggression oder persönlichen Angriffen. Das Klima in der Gesprächsgemeinschaft ist in zunehmendem Maß von Freundlichkeit und konstruktiver Zusammenarbeit geprägt ist (vgl. Colom et al. 2014, 55; Dasi-Giménez et al., 2013; Hedayati/Ghaedi 2009; Siddiqui et al. 2017; Topping/Trickey 2007b).

Wie Kizel anmerkt: In einem solchen Klima lässt sich offen sprechen (vgl. 2016, 499). Dabei trägt nicht nur das Gesprächsklima zu **Offenheit** bei,

sondern auch die Tatsache, dass es sich bei philosophischen Gesprächen um echte und offene Fragen handelt.

Wie Daniel et al. beschreiben, verändern die Schüler/innen im Laufe der Zeit ihre epistemische Position in Richtung einer intersubjektiven und sie übernehmen **Verantwortung** für die gemeinsamen Gespräche (vgl. z.B. Daniel et al. 2005).

Die Ergebnisse zwischen den Konzepten weisen insgesamt also Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Effekte auf die Entwicklung von Vertrauen und Angstfreiheit, prosozialem Verhalten und Verantwortungsübernahme hin. Modellernen erfolgt wie im Mastery-Klima auch im philosophischen Gespräch (vgl. Nichols et al. 2017, 245), die Schüler/innen übernehmen eine philosophisch-fragende Haltung von der Gesprächsleitung und von ihren Mitschüler/innen Impulse für andere Sichtweisen und Denkstile, die sich als weitsichtiger, ethischer, konstruktiver oder funktionaler erweisen können. Das philosophische Gespräch begünstigt bzw. fördert die für offene Eltern-Kind-Kommunikation und Mastery-Klima charakteristischen Effekte, obwohl es sich von den beiden anderen Kommunikations- bzw. Klimaformen zugleich auch in mehrfacher Hinsicht unterscheidet:

Das philosophische Gespräch ist an erster Stelle eine Methode, die weder auf die Förderung von Schüler/innen-Kompetenzen noch Unterrichtsklima ausgerichtet ist, sondern auf Erkenntnisgewinn zu philosophischen Fragen. Zwar werden philosophische Gespräche, wie die empirische Forschung zeigt, zu vielfältigen Zwecken eingesetzt, die positiven Wirkungen stellen aber gewissermaßen willkommene Nebeneffekte dar: "A balanced self-concept is a by-product of a communal philosophical inquiry that cultivates habits and dispositions worthy of esteem" (Sharp 2018a, 50). Aufgrund seiner dialogischen Natur hängt die Qualität des philosophischen Gesprächs vom Gesprächsverhalten der Teilnehmer/innen durchaus ab. In vorhergehenden Abschnitten wurde zu Forschungszwecken zwischen Gespräch und Gesprächsgemeinschaft sowie zwischen Intervention und Einsatzbedingungen unterschieden. Würde dem Einsatz philosophischer Gespräche vorausgehen, zunächst ein bestimmtes Klima, eine bestimmte

Qualität der Gesprächsgemeinschaft, herzustellen, wäre das Vorgehen zirkulär und über den Effekt des philosophischen Gesprächs auf das Klima ließe sich keine Aussage machen (im Übrigen ist fraglich, ob sich eine philosophische Gesprächsgemeinschaft anders als im philosophischen Gespräch entwickeln lässt).²⁸ Ein solches Vorgehen soll hier nicht pädagogisch infrage gestellt werden, es ist nur weder zweckmäßig im Rahmen der Wirkungsforschung noch, wie die Arbeiten Sharps und anderer zeigen, erforderlich. Philosophische Gespräche, so die begründete Annahme, führen zu klimatischen Veränderungen, ohne dass weitere, auf diesen Zweck gerichtete, Methoden zum Einsatz kommen müssen und obwohl dies nicht ihr originärer Zweck ist.

Mit dem gemeinsamen Erkenntnisgewinn zu philosophischen Fragen als originärem Ziel des philosophischen Gesprächs gehen weitere Unterschiede zu den anderen Konzepten einher, die für die besondere Eignung der philosophischen Gesprächsgemeinschaft zur Beförderung von Offenheit, Vertrauen und Angstfreiheit, prosozialem Verhalten und Verantwortungsübernahme sprechen.

Die Rolle der Bezugsperson unterscheidet sich nicht nur zwischen Eltern und Lehrkraft, worauf nicht näher eingegangen werden muss, sondern auch zwischen den beiden auf die Schule ausgerichteten Konzepten Mastery-Klima und philosophisches Gespräch. Anders als beim Philosophieren kommt der Lehrperson im Mastery-Klima die "klassische Lehrer/innenrolle" (vgl. Michalik 2018c, 179) zu. Sie wird in fachlicher, lern- und arbeitsmethodischer sowie in pädagogischer Hinsicht ausgefüllt. Zwischen Lehrer/in und Schüler/innen besteht ein asymmetrisches Machtverhältnis, denn die Lehrkraft ist ihren Schüler/innen, wenngleich um deren Autonomiegewinn bemüht, in jeder Hinsicht überlegen: Lehrkraft und Schüler/innen trennen die Defizite letzterer. Im philosophischen Gespräch hingegen kommt der Lehrkraft nur prozedurale Autorität zu (vgl.

²⁸ Auch Caring Thinking ist in diesem Zusammenhang nicht präskriptiv zu verstehen, im Sinne einer pädagogischen bzw. moralischen Vorgabe oder eines konzeptionellen Bestandteiles, sondern deskriptiv: Gefühle gehören zum Menschsein, weshalb sie natürlicherweise auch Teil philosophischer Untersuchungen sein können. Sind sie es im konkreten Fall, so lassen sich Veränderungen im Denken und Verhalten der Schüler/innen beobachten, etwa affektives oder aktives Denken, siehe Sharp.

Michaud/Välitalo 2017, 30): Zu Beginn besteht Asymmetrie im Hinblick auf methodisches Wissen, womit die methodische Verantwortung bei der Lehrkraft liegt. Im Hinblick auf die Beurteilung des philosophischen Gesprächsgegenstandes hingegen befinden sich Lehrer/in und Schüler/innen von Beginn an auf Augenhöhe (vgl. Michalik 2018c, 179). Die Lehrkraft dient dem Gespräch und ist darum bemüht, das methodische Wissen zu vermitteln bzw. den Schüler/innen Raum dafür zu geben, die erforderlichen Denk- und Gesprächskompetenzen zu entwickeln und sukzessive auch die methodische Verantwortung als eine gemeinschaftlich geteilte ("shared autonomy") zu übernehmen (vgl. Michaud/Välitalo 2017, 31).

Das Mastery-Klima ist explizit auf die Entwicklung von Autonomie und Selbstwirksamkeit ausgerichtet (Satow 1999, 15f.), dies beinhaltet auch die Übernahme sozialer Verantwortung durch die Schüler/innen (vgl. ebd. 71). Dennoch ist die Verantwortung, welche die Schüler/innen im philosophischen Gespräch übernehmen, eine in höherem Maß grundlegende wie umfassende: Im philosophischen Gespräch befinden sich die Schüler/innen in einem Dialog, der maßgeblich von ihren eigenen Fragen, Vorstellungen und Erfahrungen getragen wird (vgl. Michalik 2008, 9; 2013, 639; Michaud/Välitalo 2017, 30). Mit wachsender methodischer Erfahrung übernehmen die Schüler/innen schließlich zunehmend gemeinsam die Leitung der Gespräche und kontrollieren den Prozess. Dabei transformieren sie auch die Bedingungen, unter denen die Gespräche erfolgen. Sie bestimmen die Regeln (vgl. ebda).²⁹ Der Raum, den das philosophische Gespräch den Schüler/innen eröffnet, ist im Gegensatz zum Mastery-Klima, das neben fachlich-inhaltlichen Lern- und Leistungszielen auf die Entwicklung bestimmter Bedingungen zur Förderung von Selbstwirksamkeit abzielt, nur von seinen eigenen konstituierenden Annahmen geprägt: von Vertrauen in die Vernunft, Wahrheit als regulativer Idee und Offenheit als Prinzip, wobei theoretisch auch diese von den Schüler/innen infrage gestellt werden dürfen.

²⁹ Ich skizziere hier das Modell. Inwieweit eine Transformation in einer konkreten Gruppe erfolgt, hängt von vielen Bedingungen ab, etwa dem Zeitraum, der zur Verfügung steht, und dem Alter der Kinder. Bei Neuntklässler/innen ist infolge der erweiterten kognitiven Fähigkeiten ein höheres Maß an Verantwortungsübernahme zu erwarten als bei Grundschüler/innen.

Von Offenheit ist auch die Kommunikation mit den Eltern bestimmt und die Lehrkraft des Mastery-Klimas interessiert sich für die Schüler/innen und ihren Lernprozess, auch hier lässt sich in einem bestimmten Maß von Offenheit sprechen. Im philosophischen Gespräch aber stellt Offenheit ein grundlegendes Prinzip dar und zwar eines, welches sich auch gegenüber pädagogischen, psychologischen oder jedwedem anderen Anspruch erhebt, will es dem Gegenstand gerecht werden. Das philosophische Gespräch lässt sich – egal welche Zwecke damit auch verfolgt werden – letztlich nicht instrumentalisieren. Karin Murris hat kritisiert, mit dem Caring Thinking würde "ein bestimmtes sozial, kulturell und historisch beeinflusstes Verhaltensmuster ins Bild gesetzt" (ebd., 205, und Murris 2016). Morehouse antwortet mit Sharp, Traditionen seien dazu gemacht, umgestaltet zu werden, ein Kind müsse die eigene Sprache und Kultur lernen, um von ihrer Erfahrung sinnhaft profitierend diese herausfordern und umgestalten zu können (vgl. Morehouse 2018, 205). Mit der Offenheit philosophischer Gespräche ist kein Zwang zur „Tabula Rasa“ des Wissens und der Erfahrung verbunden, aber alle Vorannahmen stehen in einer prinzipiellen Art und Weise zur Disposition, dürfen kritisch hinterfragt und geprüft werden. Das gilt auch für die Bedingungen, unter denen die Gespräche erfolgen (vgl. Michaud/Välitalo 2017, 31), z.B. die Gesprächsregeln. Zu Beginn vorgegebene oder mit den Schüler/innen vereinbarte Regeln können durch die Gesprächsgemeinschaft verändert werden. Philosophie bietet die Konfrontation mit einem Gegenstand an, der Autorität prinzipiell untergräbt und damit in spezifischer Weise zu geteilter Autonomie und Verantwortung einlädt. In dieser Hinsicht ist Offenheit zu verstehen und für diese Art von Offenheit ist in Beschreibungen des Mastery-Klimas kein Hinweis gegeben.

Schließlich bedingt die Ausrichtung auf *gemeinsame* Erkenntnis einen Prozess, in welchem die Schüler/innen ihre egozentrische Perspektive relativieren (vgl. Daniel). Ein Denken, das sich von den eigenen Vorstellungen zu distanzieren vermag und die Vorstellungen der je anderen einbezieht, bietet Voraussetzungen für prosoziales Verhalten dar, die weder für die Kommunikation mit den Eltern bei Van Dijk et al. noch das Mastery-Klima konstitutiv sind.

2.5.3 Allgemeine Potentiale

Damit das Denken der Schüler/innen und die Qualität der Denkgemeinschaft eine Entwicklung erfahren können, muss vorausgesetzt sein, dass die Teilnehmer/innen überhaupt daran teilhaben können. Gelegentlich wird infrage gestellt, dass philosophische Gespräche eine Unterrichtsmethode für *alle* Kinder darstellen. Im Rahmen dieses Abschnitts lassen sich die komplexen Theorien der Lern- und Motivationspsychologie nicht einmal in groben Zügen darstellen. Aspekte, die dafür sprechen, dass philosophische Gespräche sowohl geeignete als auch förderliche Bedingungen für die Teilhabe aller Schüler/innen bieten, sollen daher nur kurz angerissen werden. Dabei handelt sich um weitgehend bereits genannte:

1. Auflösung von Machtgefällen
2. Abbau von Mitteilungshemmnissen durch ein zunehmend von Offenheit, Vertrauen, Angstfreiheit und prosoziales Verhalten geprägtes Unterrichtsklima
3. Motivation durch Dialektik und "echte" Fragen
4. Sprachfördernde Wirkung
5. Inklusion

Zu 1: Eine philosophische Gesprächsgemeinschaft zu implementieren, bedeutet, einen demokratischen Raum zu schaffen und Machtgefälle zwischen den Teilnehmer/innen wie auch zwischen Teilnehmer/innen und Gesprächsleitung abzubauen (vgl. Michaud/Välitalo 2017, 32). Schüler/innen, die wegen guter Schulleistungen oder aus anderen Gründen ein besonderes Ansehen in der Klasse genießen, machen in der philosophischen Gesprächsgemeinschaft die Erfahrung, dass ihren Beiträge nicht bereits aufgrund ihres sozialen Status' ein höheres Gewicht zukommt. Schüler/innen mit geringerem sozialen Status, etwa neu in die Klasse kommende Schüler/innen, erfahren ihre Beiträge als in gleicher Weise Wert geschätzt und kritischer Prüfung unterzogen, wie die ihrer Mitschüler/innen. Das mag eine Erklärung dafür sein, dass Schüler/innen, die sich im Unterricht sonst wenig beteiligen, im philosophischen Gespräch häufig aktiver in Erscheinung treten (vgl. Michalik 2018c). Zu 2: Neben der Erfahrung von Gleichberechtigung dient aber vor allem das

Unterrichtsklima zum Abbau von Mitteilungshemmnissen. Sich sanktionsfrei äußern zu können, ermutigt. Es trägt zu Vertrauen und Angstfreiheit bei. Prosoziales Verhalten und die Entwicklung von Empathie (vgl. Schertz 2006) der Mitschüler/innen verstärken den Effekt noch. Zu 3: An etwas intrinsisch motiviert zu sein, bedeutet, es um seiner selbst Willen tun zu wollen, der intrinsische Motivationsgrund liegt in der Aktivität selbst (vgl. Vallerand/Ratelle 2002, 42). Intrinsische Motivation zeigt sich als Neugier, Herausforderung und Kompetenzentwicklung (vgl. Koestner/Losier 2002, 101). Im philosophischen Gespräch geht es um *echte* Fragen, nicht um didaktische (vgl. Michaud/Välitalo 2017, 30) und die Schüler/innen führen die Gespräche darüber in Austausch und Widerstreit miteinander. Dies ist auch dann der Fall, wenn der Lehrkraft zu Beginn zum Zweck der Strukturierung und Impulsgebung eine dominantere Rolle zufällt. Die Schüler/innen bestimmen mit ihren Beiträgen, welche Aspekte einer gemeinsamen Frage betrachtet werden, welche Beispiele gegeben und welche Überlegungen als wichtig betrachtet werden, es geht um ihre Interessen (vgl. ebda). Der Widerstreit der Meinungen, der "Wettkampf mit (einem) anderen zu größerer Klarheit der Begriffe und Argumente" (Martens 2003, 88), schöpft seine Gründe aus dem eigenen Denken der Schüler/innen und fördert Konzentration und Motivation. Wie eine Schülerin im Interview sagte, lasse einen das philosophische Gespräch zuweilen vergessen, dass man sich im Unterricht befindet. Aus den genannten Gründen haben philosophische Gespräche (zu 4) eine sprachfördernde Wirkung (vgl. Alt 2018). Die Schüler/innen *wollen* ihre Gedanken und Argumente artikulieren und dabei suchen sie aktiv nach Mitteln. Selbstverständlich können sich Kinder ohne Kenntnisse der Schulsprache zunächst nicht beteiligen, philosophische Gespräche bieten aber Anreiz und Sicherheit dafür, Sprachbarrieren zu beseitigen. Zu 5: Der demokratische Austausch wirkt ferner sowohl identitätsbildend als auch inklusiv. Als "Community of Multi-Narratives" (vgl. Kizel 2017) dient die philosophische Gesprächsgemeinschaft der Identitätsentwicklung bzw. der Integration verschiedener Identitäten (vgl. Sequeira 2017). Philosophische Gespräche fördern pluralistische Sichtweisen (vgl. Michalik 2004), im Umgang mit Heterogenität verfügt die philosophische

Gesprächsgemeinschaft, so Lin, über "heteroglossic potential" (vgl. Lin 2017, 85). Als "embrionische kosmopolitische Gemeinschaft" ermöglicht sie interkulturelles Verstehen (vgl. Oliverio 2017) sowie die Überwindung von Sprach- und Kulturgrenzen (vgl. Pires 2017) bzw. sie stellt die Basis für interkulturellen Dialog und soziale Transformation dar (vgl. Chirouter/Vannier 2017).

2.6 Zusammenfassung

Wie lässt sich die Frage, ob Effekte philosophischer Gespräche auf das Selbstkonzept untersucht werden sollten, nun beantworten? Die Explorations- und Analyse-Phase lieferte Gründe für die Annahme, dass philosophische Gespräche psycho-präventiv wirksam werden können, indem sie die Manifestation dysfunktionalen Denkens vermeiden helfen und die Bereitschaft zu Selbstreflexion und die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen begünstigen. Empirische Studien und die theoretische Betrachtung ihrer konstitutiven Elemente wiesen ferner auf Potentiale zur Förderung eines von Offenheit, Vertrauen und Angstfreiheit, prosozialem Verhalten und Verantwortungsübernahme geprägten Unterrichtsklimas hin. Diese Ergebnisse stützen die Annahme, dass philosophische Gespräche zu Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit³⁰ und also zu psychischem Wohlbefinden beitragen können. Für die Konstrukte Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit stehen überprüfte und etablierte Skalen zur Verfügung.

Damit gibt es gute Gründe für eine empirische Untersuchung, denn ob sich von den vorliegenden Erkenntnissen zurecht auf Potentiale philosophischer Gesprächen in der Schule schließen lässt, ist nur mit einer Wirkungsstudie zu beantworten. So ist nicht sicher davon auszugehen, dass sich das Ergebnis der Studie von Csank/Conway zur Wirkung von Selbstreflexion auf die Selbstkonzeptklarheit von Frauen mit geringen Ausgangswerten

³⁰ Wobei sich Selbstkonzeptklarheit nur im Falle niedriger Ausgangswerte erhöht und es während oder direkt im Anschluss an eine kritische Auseinandersetzung mit dem Selbstkonzept zu einem kurzfristigen Abfall kommen kann. Hier wäre eine Testung zu mehreren Zeitpunkten erforderlich.

(vgl. Csank/Conway 2004) auf Neuntklässler/innen übertragen lässt. Des weiteren bestehen trotz der Übereinstimmungen auch Unterschiede zwischen dem Einsatz Sokratischer Gespräche in der Psychotherapie und philosophischer Gespräche im Unterricht. So treibt Patient/innen aufgrund ihrer Krankheit oft ein Veränderungswunsch an, der bei Schüler/innen nicht vorausgesetzt werden kann. In den meisten Fällen handelt es sich bei KVT ferner um Einzeltherapien, sodass Patient/innen die volle Aufmerksamkeit der/des Therapeutin/en zukommt. Die Situation im Klassenraum ist eine andere.

Wie Intervention und Einsatzbedingungen als Voraussetzung für eine Wirkungsstudie konkret aussehen müssen, soll im zweiten Teil der vorliegenden Studie ermittelt werden. Vorbereitend wurden bereits konstitutive Elemente des philosophischen Gesprächs formuliert.

3 Forschungsmethodisches und organisatorisches Vorgehen

Phase I diene beiden EDR-Untersuchungen - der Operationalisierung und Implementierung philosophischer Gespräche zu Forschungszwecken - zur theoretischen Grundierung. In Kapitel 3 wird das grundlegende und beide Untersuchungen betreffende Verfahren dargelegt. Dies beinhaltet zunächst eine Beschreibung des designbasierten Vorgehens (3.1-3.3). Die Verortung der Teiluntersuchungen im Zusammenhang schließt sich in Kapitel 3.4 an. In Kapitel 3.5 wird die Wahl der Studienteilnehmer/innen erläutert. Über schulische Voraussetzungen, die Einfluss auf das forschungsmethodische Vorgehen nahmen, wird in Kapitel 3.6 informiert, über die rechtliche und organisatorische Vorbereitung der Studie in Kapitel 3.7.

3.1 Design Prinzipien

Design Prinzipien enthalten präskriptives und prozedurales Wissen (McKenney/Reeves 2012, 34; 2014a, 136f.)³¹, wobei beides ineinander greift. Das Wissen, das in Design Prinzipien enthalten ist, lässt sich in heuristische Aussagen fassen wie: "If you want to design intervention X [for purpose/function Y in context Z]; then you are best advised to give that intervention the characteristics C1, C2,..., Cm [substantive emphasis]; and do that via procedures P1, P2,..., Pn [procedural emphasis]; because of theoretical arguments T1, T2,...Tp; and empirical arguments E1, E2,...Eq" (McKenney/Reeves 2014b, 135). Design Prinzipien lassen sich als Zwischenschritt zwischen lokalen Erfahrungen oder Beispielen aus der Praxis und wissenschaftlichen Ergebnissen verstehen (vgl. McKenzie/Reeves 2014b, 136; Brahm/Jenert 2014, 50). Weil designbasierte Forschung in natürlichen Kontexten erfolgt, deren viele Variablen sich nicht vollständig kontrollieren lassen, lassen sich die Ergebnisse nicht ohne weiteres übertragen. Dabei liefern sie nützliche

³¹ *Leitprinzipien* erfassen die zugrunde gelegten Leitlinien und vollzogenen Anbindungen an relevante Theorien oder empirische Befunde. *Umsetzungsprinzipien* erfassen eher konkrete Ausprägungen und Prozesse (vgl. Euler 2014b, 108f.).

Einsichten für die Praxis anderer Personen, durch deren Erprobung sie sich sukzessive verbessern (vgl. McKenney/Reeves 2014b, 136) und, "case-to-case", verallgemeinern. Vorausgesetzt ist eine angemessene Dokumentation der Arbeit (vgl. ebd., 137).

Die Grundlage zur Entwicklung von Gestaltungsprinzipien bieten theoretische Referenzen, empirische Befunde aus ähnlichen Kontexten und Plausibilitätsannahmen von Forschenden und Expert/innen (vgl. Euler 2014, 10). In "gedanklicher Vorwegnahme von Praxis" werden Gestaltungsannahmen getroffen (vgl. Reinmann 2014, 73f.).

3.2 Prototypen-Entwicklung

Prototypen basieren auf dem in Design Prinzipien gefassten Wissen und dienen ihrer Erprobung. Sloane spricht von "Materialien zur konkreten Problemlösung" für den Praxiseinsatz (vgl. Sloane 2014, 127). Dabei kann es sich gleichermaßen um Arbeitsblätter für den Unterricht handeln, wie um einen Roboter, der Schüler/innen Mathematik erklären soll.

Im ersten Teilprojekt wurde ein Prototyp zur Operationalisierung philosophischer Gespräche entwickelt und erprobt. Einsatzbereiche sind Forschung und Schulpraxis. Neben dem wissenschaftlichen Anspruch auf Transparenz soll zwischen Forschenden und Lehrenden hinsichtlich der Intervention Übereinstimmung bestehen. Praxistauglich wäre die operationale Definition dann, wenn sich mit ihr zuverlässig und dennoch ohne größere Umstände für alle an einem Forschungsprojekt Beteiligten sowie für Forschende und Lehrende in Anschlussproben beurteilen ließe, ob ein philosophisches Gespräch gegeben ist oder nicht.

Im zweiten Teilprojekt wurden in Zusammenarbeit mit einer Philosophielehrkraft und im späteren Austausch mit den projektbeteiligten Lehrenden zeitliche, räumliche, inhaltliche und methodische Einsatzbedingungen entwickelt. Das Unterrichtsprojekt wurde durch die Lehrkräfte erprobt und im Anschluss beurteilt. Die Einsatzbedingungen waren in dem Maß funktional, in dem das philosophische Gespräche bzw. eine philosophische Gesprächsgemeinschaft im Kurs implementiert werden

konnte. Was Implementierung dabei konkret bedeuten soll, wird zu Beginn von Kapitel 5 erläutert.

3.3 Evaluation nach dem EDR-Modell

In Anlehnung an die Empfehlung von Steinke (Steinke 2008, 323ff.) haben Kremer/Zoyke EDR-Gütekriterien formuliert (vgl. Kremer/Zoyke 2014, 201ff.): Eine EDR-Studie soll zunächst (1) relevant sein, d.h. es soll sichergestellt werden, dass die Fragestellung der Studie als Beitrag zur Lösung eines gesellschaftlichen Problems zu sehen ist. Die Studie soll (2) regelgeleitet erfolgen, um sicherzustellen, dass der Designprozess der gesellschaftlichen Relevanz folgt und sich nicht verselbständigt. Sie soll ferner (3) nach "adäquatem methodischen Design" erfolgen, d.h. das methodische Vorgehen soll hinsichtlich Problemstellung, Forschungsgegenstand sowie Forscher/in und Beforschten im Entwicklungskontext angemessen sein. (4) Transparenz bzw. intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Studie sollen gegeben sein. Und schließlich werden (5) Daten- und Methodentriangulation sowie (6) eine "reflektierte Subjektivität des Forschers" verlangt. Der Forscher bzw. die Forscherin soll sich bewusst machen, inwieweit die eigene Rolle und Perspektive in die Entwicklung und Evaluation des Projektes eingeflossen ist (vgl. ebda).

Zu 1: Relevant ist die Studie aufgrund der begründeten Annahme, philosophische Gespräche könnten sich positiv auf das Selbstkonzept von Jugendlichen auswirken und somit eine wirkungsvolle Intervention und/oder Prävention gegen psychische Störungen darstellen. Zu 2: Als "regelgeleitetes Verfahren" soll den beiden EDR-Vorhaben dieser Studie das "generic model for conducting educational design research" von McKenney/Reeves zugrunde liegen. Das Modell, das nach der Prototypen-Entwicklung 10 Schritte zu dessen Evaluation vorsieht, konkretisiert den Prozess des in EDR-Studien meist eher offenen Vorgehens, insbesondere den Reflexionsprozess (vgl. McKenney/Reeves 2014b, 141ff.). Wie sich zeigt, sind die Gütekriterien (3-5) von Kremer/Zoyke Bestandteile des Modells:

1. Den **Fokus der Evaluation** bestimmen. Worum geht es jetzt genau, was soll betrachtet werden? McKenney/Reeves unterscheiden drei Test-Phasen voneinander: In Alpha Tests geht es vor allem um die Relevanz einer Idee oder eines Konzepts und die Machbarkeit einer Studie. In Beta Tests wird ein "mehr oder weniger funktionales System" unter eingeschränkten Bedingungen erprobt. In Gamma Tests schließlich werden nahezu endgültige Versionen im Feld auf Effektivität und Wirkung untersucht (vgl. McKenney/Reeves 2014a, 143).

2. Die **leitenden Fragen** des jeweiligen Zyklus' formulieren (vgl. ebda).

3. Zentrale **Untersuchungsstrategien** auswählen: Das sogenannte "Developer Screening" meint einen Prozess, in welchem Entwickler/innen die innere Struktur ihres Prototypen selbst kritisch daraufhin prüfen, wie es im Zielkontext voraussichtlich funktionieren wird. "Expert Appraisal" benennt einen Prozess, in dem externe Experten zur Beurteilung hinzugezogen werden. Mit Hilfe eines "Pilots" lässt sich ein Eindruck davon gewinnen, wie der Prototyp in verschiedenen Kontexten wirken könnte. Es handelt sich um Erprobungen unter ähnlichen Bedingungen, aber nicht im Zielkontext. Unter einem Tryout schließlich wird ein Feldversuch verstanden, welcher Informationen zu Funktionalität/Wirkung und dazu liefern, wie Proband/innen darüber denken und gegebenenfalls fühlen. (McKenney/Reeves 2014a, 144f.)

4. Spezifische **Methoden** festlegen: Auf Basis der vorangegangenen Entscheidungen wird festgelegt, ob ein qualitatives, quantitatives oder ein Mix aus beiden Verfahren zum Einsatz kommen und wie im Einzelnen forschungsmethodisch vorgegangen werden soll (vgl. ebda).

5. Ein **Planungsdokument** verfassen und überarbeiten: Dieses dient im laufenden Prozess, und insbesondere in Projekten mit mehreren projektbeteiligten Forscher/innen, der Kontrolle von Aktivitäten und Zielzeitpunkten (vgl. ebda).

6. **Untersuchungsinstrumente** finden oder erstellen. Weil EDR oft eingesetzt wird, um Lösungen für neue Probleme zu suchen, kann es im Rahmen einer Studie erforderlich sein, neue Untersuchungsinstrumente zu suchen oder zu kreieren (vgl. ebd., 146).

7. **Teilnehmer/innen** auswählen. Damit sind alle Personen gemeint, die - in verschiedenen Rollen - an der Studie teilhaben sollen: Entwickler/innen, Praktiker/innen, Experten und Lernende (vgl. ebda).

8. **Daten erheben**: Auf Rollenkonflikte, Voreingenommenheit und soziale Erwünschtheit ist zu achten, z.B. durch Triangulation, die Wahl zurückhaltender Methoden oder präzise Rollenreflexion und -beschreibung (vgl. ebd., 147f.).

9. **Daten analysieren**: Bevor auf Basis der Analyse Konsequenzen im Hinblick auf das Re-Design gezogen werden, soll Zeit für Reflexion sein (vgl. ebd., 148).

10. Einen **Bericht der Studie verfassen**: Der Report soll als Grundlage für die nächste Testphase dienen und Aufschluss dazu geben, was die Studie zum theoretischen Verständnis beiträgt. Einerseits soll eine Form der Dokumentation Prozess und Ergebnisse transparent machen, andererseits wird dieses Anliegen durch eine Flut an Text und erklärungsbedürftigen Belegen des Prozesses eher konterkariert. McKenney/Reeves empfehlen, sich auf theorierelevante und für nachfolgende Zyklen wesentliche Aspekte zu konzentrieren (vgl. McKenney/Reeves 2014a, 148).

Die Darstellung der Evaluation beider EDR-Teilprojekte dieser Studie erfolgt in leicht geänderter Form:

1. **Fokus der Evaluation und leitende Fragen**
2. **Zentrale Untersuchungsstrategien**
3. **Methodisches Vorgehen**
4. **Teilnehmer/innen**
5. **Datenanalyse**
6. **Zusammenfassung der Ergebnisse**
7. **Reflexion**

Die Punkte 1 und 2, der Fokus der Evaluation und die leitenden Fragen, werden zusammengefasst. Das Planungsdokument entfällt. Nach Abschluss der Evaluation haben alltägliche Absprachen mit Lehrkräften keinen informativen Wert mehr. Relevante Bestandteile hingegen fließen der inhaltlichen Struktur dieser Arbeit folgend in die entsprechenden Kapitel

und Abschnitte ein. Punkt 3 beschreibt und begründet das methodische Vorgehen zu Datenerhebung und -analyse. Nachdem unter Punkt 4 die Teilnehmer/innen beschrieben werden, erfolgt unter Punkt 5 die Datenanalyse. Aufbereitet und dargestellt werden die Ergebnisse im Anhang dieser Arbeit. Punkt 6 fasst die Ergebnisse zusammen und in Punkt 7 werden Ergebnisse und Vorgehensweise reflektiert.

Auch die Reflexion innerhalb dieser Arbeit orientierte sich an den Hinweisen von McKenney/Reeves: Für die kreative und zugleich (selbst-)kritische Forschung halten die Autor/innen "organische" und "strukturierte" Reflexion für gleichermaßen gewinnbringend. Organisch ist Reflexion, wenn sie spontan und ohne Konzentration auf die Frage oder das Problem erfolgt, etwa unter der Dusche, so das Beispiel der Autor/innen. Für die strukturierte Reflexion lassen sich hingegen Regeln benennen, die sich auf Zeitpunkt und Fragestellung beziehen. Unterteilt man den EDR-Prozess in drei Phasen (erstens die Vorbereitung, zweitens die Gestaltung und Umsetzung und drittens die Ziehung von Konsequenzen aus den Ergebnissen), dann werden Phase eins und zwei rückwärtsgerichtet reflektiert, Phase drei hingegen nach vorn gerichtet. Bevor aus den Ergebnissen Schlüsse gezogen werden, raten McKenney/Reeves dazu, innezuhalten und sich Fragen zu stellen: Was sagen uns die Ergebnisse? Und was sagen sie uns auch vor dem Hintergrund dessen, wie sie zustande kamen? Was hätte sich ergeben, wenn die Untersuchung anderer Art gewesen wäre? (vgl. McKenney/Reeves 2014a, 149ff.)

Reflexion erfolgte, wenngleich ein Nachdenken über das eigene Tun einen Prozess dauerhaft begleitet, in beiden Untersuchungen entsprechend vor allem *nach* der Ergebnis-Analyse und *vor* der Modifikation des Prototypen. Vor der Phase der Reifung, in welcher eine Empfehlung für das weitere EDR-Vorgehen formuliert wird, wurden Ergebnisse, Vorgehen und die Rolle der Forscherin im Prozess reflektiert.

3.4 Zusammenhang der Teiluntersuchungen

Der nachfolgende Teil der Studie umfasst zwei EDR-Vorhaben: die Entwicklung einer operationalen Definition für philosophische Gespräche und die Entwicklung geeigneter Einsatzbedingungen zur Implementierung philosophischer Gespräche in Klasse 9. Dabei besteht ein Zusammenhang zwischen ihnen: Zunächst stellen die Teilprojekte gleichermaßen Voraussetzungen für eine spätere Wirkungsstudie dar. Sie gründen inhaltlich in den Ergebnissen aus Analyse und Exploration (Phase I). Und schließlich teilen sich die beiden Untersuchungen dieselbe Stichprobe und einen Teil der Daten: Die philosophischen Gespräche, deren Einsatz primär der Entwicklung von Einsatzbedingungen diene, wurden zugleich genutzt, um die operationale Definition zu evaluieren.

3.5 Teilnehmer/innen der Studie

Für eine spätere Wirkungsstudie erforderlich ist, dass die teilnehmenden Schüler/innen sich in der für die Identitätsentwicklung sensiblen Phase der Pubertät befinden (vgl. Crocetti et al. 2016, 594; Eschenberg/Knauf 2017, 31). Auch das Programm zur Depressionsprävention, Lars&Lisa, ist für Jugendliche konzipiert, in diesem Fall für Schüler/innen der 8. Klasse (vgl. Wahl et al. 2004, 2012). Eine weitere Selektion der Altersgruppe stellten, wie bereits erwähnt, die Skalen zur Erhebung von Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit dar. Sie wurden bislang nur bei Personen ab 17 (Selbstkonzeptklarheit, vgl. Campbell et al. 1996, 143) bzw. 12 Jahren (Allgemeine Selbstwirksamkeit, vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999) eingesetzt. Damit schieden Grundschüler/innen für die Studie aus und die Wahl fiel auf weiterführende Schulen und das Fach Philosophie (Rahmenplan Philosophie Sek I Stadtteilschule: vgl. Ohlhoff 2011, 24; Rahmenplan Philosophie Sek I Gymnasium: Kräft 2011, 20). An Hamburger Schulen wird Philosophie (meist nach einem halbjährigen Projekt in Klasse 5) in der Regel als Wahlpflichtkurs wieder in Klasse 9 angeboten. Studienteilnehmer/innen sollten also Lehrkräfte des Unterrichtsfachs Philosophie und ihre Schüler/innen im Wahlpflichtkurs Philosophie in Klasse 9 sein.

Die Untersuchung sollte ursprünglich an drei Hamburger Gymnasien mit vergleichbarem KESS-Faktor (in diesem Fall 5 und 6) und mit insgesamt fünf Wahlpflichtkursen Philosophie der Klassenstufe 9 umgesetzt werden. Durch die längerfristige Erkrankung einer Lehrkraft, welche von ihrer Schule zeitnah leider nicht ersetzt werden konnte, entfiel die Projektteilnahme für die dritte Schule jedoch kurz nach dem Start. Die Gesamt-Stichprobe der Untersuchung umfasste daher insgesamt vier Kurse an zwei Hamburger Gymnasien. An beiden Schulen waren je zwei Projektkurse beteiligt. Die Zahl der Schüler/innen pro Kurs lag zwischen 19 und 23 Schüler/innen (Kurs 1: 23, Kurs 2: 21, Kurs 3: 23, Kurs 4: 19).

Die Wahl der Schulen erfolgte aufgrund bestehender Kontakte zu Lehrkräften an zwei der Gymnasien, die sich mit Interesse bereit erklärten, ein gemeinsames Unterrichtsprojekt zum Philosophieren umzusetzen. Das Projekt in mehreren Kursen zu erproben, diente weniger dem Anliegen, Ergebnisse verallgemeinern zu wollen, als vielmehr dazu, eine größere Bandbreite möglicher Probleme identifizieren zu können. Die Erprobung durch vier Lehrkräfte und ihre Kurse sollte ermöglichen, zwischen individuellen und projektgegebenen Problemen unterscheiden zu können.

Alle vier Lehrkräfte verfügten über ein zweites Staatsexamen (Philosophie) und mindestens 8 Jahre Berufserfahrung. Aufgrund ihres Alters ließ sich nicht auf eine Zuordnung zu verschiedenen Lehrer/innen-Generationen schließen. Detailangaben zu weiteren, an der Evaluation beteiligten, Personen, erfolgen im Rahmen der Teilstudien.

3.6 Schulische Voraussetzungen

Ziel beider Teilprojekte war es, Voraussetzungen für eine Wirkungsstudie zu schaffen. Schule bietet dabei alles andere als klinische Forschungsbedingungen, die Zahl an Einflussfaktoren ist hoch. Während es in einer Wirkungsstudie darum geht, Einflussfaktoren nach Möglichkeit, z.B. mittels Kontrollgruppen-Design, zu isolieren, geht es bei designbasiertem Vorgehen darum, eine Intervention überhaupt erst einmal so zu entwickeln, dass sie unter bestimmten Bedingungen "funktioniert". Es

geht um die Frage "How can we make this work and why?" (vgl. McKenney/Reeves 2013a, 142). Das bedeutet einerseits, bestmögliche Einsatzbedingungen zu identifizieren, also solche, unter denen sich die intendierte Wirkung einer Intervention trotz vieler unkalkulierbarer Parameter entfalten kann. Andererseits muss sich die Erprobung schulgegebenen Voraussetzungen unterordnen. Diese Voraussetzungen beziehen sich auf die Lehrkräfte, Stundenpläne und das Einverständnis von Eltern und Schüler/innen.

Zentral für die Entwicklung von Einsatzbedingungen für philosophische Gespräche waren selbstverständlich die Lehrkräfte, von deren Umsetzung das Unterrichtsprojekt abhing und die - teilweise - an der Konzeption beteiligt waren. Die Beantragung von Lehrer/innenstunden ist für Dissertations-Projekte unüblich. Wenn Lehrkräfte an einer solchen Studie teilnehmen, erfolgt dies erstens freiwillig, zweitens finden Planungsgespräche und methodische Absprachen zwischen den Unterrichtseinheiten in ihrer Freizeit statt. Dass unter diesen Bedingungen nur teilnimmt, wer sich für das Projekt interessiert, kommt einer Untersuchung durchaus zugute. Allerdings musste aus nachvollziehbaren Gründen von Untersuchungsverfahren abgesehen werden, die über Planungstreffen, eher unregelmäßigen Austausch im Verlauf und ein Interview nach Abschluss des Projekts hinaus für die Lehrenden einen Zusatzaufwand bedeutet hätten.

Eine zweite Voraussetzung in Bezug auf die Lehrkräfte betraf die Kompetenzen in der Leitung philosophischer Gespräche. Empirische Untersuchungen zum Philosophieren wurden bislang überwiegend im Elementarbereich durchgeführt und eine empirische Studie zum Einsatz philosophischer Gespräche im Philosophieunterricht ließ sich nicht finden. Lehrende im Elementarbereich wurden für den Einsatz philosophischer Gespräche in der Regel fortgebildet (vgl. Colom et al. 2014, 50; Fair 2015a 23f.; Gorard et al. 2015, 9f.). Aufgrund des Einsatzes im Fach Philosophie und der expliziten Nennung des philosophischen Gesprächs im

Anforderungsprofil des Hamburger Bildungsplans Philosophie³² war nun davon auszugehen, dass philosophische Gespräche im Philosophieunterricht regelhaft erfolgten. Ausgebildete und erfahrene Lehrkräfte in einer Methode fortbilden zu wollen, die laut Bildungsplan zu ihrem Unterrichts-Repertoire gehört, wäre nicht nur anmaßend, sondern auch überflüssig. Vielmehr sollte das Projekt hinsichtlich geeigneter Einsatzbedingungen von der Erfahrung der Lehrkräfte profitieren. Allerdings wurden die an der Studie teilnehmenden Proband/innen selbstverständlich vorab danach befragt, ob und wie sie philosophische Gespräche in ihrem Unterricht bislang einsetzten. Ein Austausch über die Grundannahmen philosophischer Gespräche in der Sokratischen Tradition und die modellgebende Rolle der Lehrkraft erfolgte. Alle vier Lehrkräfte bestätigten, wenngleich nicht als zentrale Methode, philosophische Gespräche in ihrem Unterricht einzusetzen.

Die Einflussnahme auf den Stundenplan stellte keine Option dar. Da drei der vier Philosophiekurse parallel freitags um 10 Uhr stattfanden, war von von Methoden der Datenerhebung abzusehen, die eine dauerhafte Präsenz der Forscherin erfordert hätten.

Neben der Behörde für Schule und Berufsbildung entscheiden auch die Eltern und Schüler/innen darüber, ob im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung Daten erhoben und gespeichert werden dürfen. Audioaufnahmen waren für die Erprobung der operationalen Definition und zur Überprüfung der im Rahmen des Unterrichtsprojekts erfolgenden Gespräche zwingend erforderlich. Aus der eigenen Erfahrung der Forscherin, dass Eltern besonders ungern das Einverständnis zu Videoaufnahmen geben, und um das Projekt also insgesamt nicht zu gefährden, wurde von Videoaufnahmen abgesehen.

³² Die Fähigkeit zur Teilnahme an philosophischen Gesprächen wird im Hamburger Rahmenplan Philosophie des Gymnasiums ausdrücklich erwähnt und mit den folgenden "Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe" erläutert: "Die Schülerinnen und Schüler halten sich an Gesprächsregeln, unterscheiden zwischen Person und Sache, formulieren verständlich und verwenden Begriffe in demselben Zusammenhang eindeutig, bringen eigene Ideen ein, die z. B. auf wichtige Diskussionspunkte und offengebliebene Fragen verweisen, gehen auf Beiträge anderer ein, d. h. die zentralen Argumente und Thesen der Gesprächspartner korrekt und in eigenen Worten reproduzieren und kritisieren" (vgl. Rahmenplan Philosophie Sek I Gymnasium: Kräft 2011, 20).

3.7 Rechtliche und organisatorische Vorbereitung

Die Vorbereitung wird chronologisch dargestellt, weil die einzelnen Schritte zueinander in zeitlicher Abhängigkeit standen.

Zu zwei Philosophie-Lehrer/innen an Gymnasien, zu denen bereits Kontakte bestanden³³, erfolgte eine erste Anfrage im Februar 2016. Beide waren zu einer Projektteilnahme bereit. In Zusammenarbeit mit einer dieser Lehrenden wurde im Rahmen mehrerer Gespräche bis Ende April 2016 die Skizze eines Unterrichtsprojekts zum selbstkonzeptbezogenen Philosophieren entwickelt (*Anhang 2: Projektskizze*). Die Projektskizze diente als Grundlage für die Diskussion und Umsetzung mit den anderen beteiligten Lehrkräften. Zunächst wurde sie an zwei weitere Gymnasien in räumlicher Nähe³⁴ versandt, zu denen zu diesem Zeitpunkt noch kein Kontakt bestand. Im Zeitraum April/Mai wurden Gespräche mit Lehrkräften geführt, die sich für das Projekt interessierten. Am 5. und 6. Juni erfolgte ein Informationstreffen für die Interessent/innen in zwei kleinen Gruppen, da sich kein gemeinsamer Termin finden ließ. Das Projekt wurde den Lehrenden präsentiert und zur Diskussion gestellt (*Anhang 3: Projektvorstellung*).

Von fünf Lehrkräften entschieden sich vier für die Teilnahme. Die fünfte Lehrkraft begründete ihre Absage damit, die zentrale Funktion philosophischer Gespräche entspräche nicht ihrer Art, Philosophie zu unterrichten. Eine Lehrkraft kam zu einem späteren Zeitpunkt dazu, nachdem sie von einer Kollegin auf das Projekt aufmerksam gemacht wurde und sich dafür interessierte.

Das Einverständnis der Schulleitungen wurde eingeholt und das Projekt mit zunächst fünf Lehrkräften und ihren Projektkursen geplant und beantragt. Am 16.07. 2016 erfolgte der Antrag zur Durchführung der Untersuchung (*Anhang 4: Antrag an die Schulbehörde*), der am 12.08.2016 von der

³³ Dieses Verfahren wurde gewählt, um die Bereitschaft zur Kooperation zu erhöhen. Wie Seufert darstellt, stoßen Projekte im Bildungsbereich nicht immer auf Begeisterung, weil Lehrkräfte daraus zum Teil folgern, bestehendes werde für nicht gut genug befunden (vgl. Seufert 2014, 80).

³⁴ Die räumliche Nähe sollte für Planungstreffen von Vorteil sein.

Schulbehörde genehmigt wurde (*Anhang 4: Genehmigung durch die Schulbehörde*):

Ende August, also kurz vor Schuljahresbeginn, erfolgte ein Kick-off-Meeting mit den teilnehmenden Lehrkräften. Vorbereitend wurde ihnen eine Projektbeschreibung (*Anhang 6: Projektbeschreibung für Lehrende*) zur Verfügung gestellt mit der Bitte, diese kritisch zu betrachten. Eltern und Schüler/innen wurden mit Beginn des Schuljahres über das Projekt informiert und ihr Einverständnis zu Audioaufnahmen wurde eingeholt (*Anhang 7: Elternbrief; Anhang 8: Brief an Schüler/innen*).

In Kurs 1 durften keine Audioaufnahmen erfolgen.

Die Lehrkräfte wurden mit Audio-Aufnahmegeräten ausgestattet.

4 Operationale Definition

Design Prinzipien zu diesem Teilprojekt zu entwickeln, bedeutete, die Frage zu beantworten, wie sich in einer nachfolgenden Wirkungsstudie sicherstellen ließe, dass in den Projektkursen nachvollziehbar und begründet philosophische Gespräche Einsatz fänden, nicht jedoch in den Kontrollgruppen. Das philosophische Gespräch sollte in der Praxis von anderen Methoden zu unterscheiden sein. Die "Tätigkeit innerhalb eines Forschungsprozesses, bei der ein Begriff oder eine Hypothese in Forschungsoperationen übersetzt wird, deren Ergebnis Auskunft darüber gibt, ob der Begriff bzw. die Hypothese zutrifft oder nicht", nennt man "Operationalisierung" (Endruweit 2015, 61). Die Operationalisierung des philosophischen Gesprächs umfasste zwei Zyklen, die nachfolgend dargestellt werden. In Zyklus 1 wurde Version 1 überprüft, in Zyklus 2 Version 2. Version 3 ist die finale Version, die aus der zyklischen Entwicklung hervorging.

4.1 Zyklus 1

4.1.1 Exploration und Analyse (EDR-Phase I)

4.1.1.1 Wissenschaftsmethodische Vorüberlegungen

Operationalisierung bedeutet, eine Nominaldefinition zu formulieren sowie Indikatoren und Messinstrumente festzulegen (vgl. Döring/Bortz 2018, 228). Bei einer Nominaldefinition "wird der zu definierende Begriff (Definiendum) durch einen oder mehrere bereits bekannte Begriffe (Definiens) festgelegt" (ebd., 224). Nominaldefinitionen sind somit intersubjektiv nachvollziehbare "Konzeptspezifikationen"³⁵ (vgl. ebd., 225). Entweder greift man dabei auf die einschlägigste Definition zurück, übernimmt diese bzw. passt sie an, oder man trifft aufgrund aller vorliegenden Definitionsvorschläge eine Auswahl oder nimmt eine Modifikation vor (vgl. ebd., 226). Eine Nominaldefinition auf der Basis

³⁵ "Unter Konzeptspezifikation versteht man die Nominaldefinition bzw. Explikation eines theoretischen Konzepts, Konstrukts bzw. latenten Merkmals. Bei komplexen Merkmalen nennt die Definition theoriebasiert in der Regel noch verschiedene Subdimensionen oder Aspekte des Konzeptes" (Döring/Bortz 2018, 225)

verschiedener Konzepte erfolgte bereits in Kapitel 2.4.4. Eine Arbeitsdefinition mit den "Subdimensionen" (vgl. ebda) "Form", "Inhalt", "Methode" und "Annahmen" entstand, wobei im Rahmen dieser Studie von *Arbeitsdefinition* gesprochen wird, um zu kennzeichnen, dass es sich dabei um die Ausgangsversion für Zyklus I und den Versuch einer Annäherung an den Begriff handelt. Die Arbeitsdefinition lautete:

Ein philosophisches Gespräch ist ein Dialog mit Gesprächsleitung (Form) zu einer philosophischen Frage (Inhalt) unter Einsatz von Argumentationsformen (Methode) und auf Basis bestimmter Annahmen: Vertrauen in die Vernunft, Wahrheit als regulative Idee und Offenheit als Prinzip.

Die Definition bedurfte nun einer Operationalisierung³⁶, d.h. der Festlegung von Einzelindikatoren und Messinstrumenten (vgl. ebd., 228). Einzelindikatoren waren mit der Definition bereits gegeben. Eine Messung, wie sie in der quantitativen Forschung erfolgt (vgl. Döring/Bortz 2018, 228ff.) ist nicht geeignet, um ein Gespräch nach bestimmten Gesichtspunkten zu analysieren. Operationalisierung sollte in diesem Fall vielmehr bedeuten, die Einzelindikatoren zu erklären und an Beispielen zu veranschaulichen, damit Proband/innen auf ihrer Basis entscheiden könnten, ob ein philosophisches Gespräch vorliegt oder nicht. Für diese Kriterien-geleitete Textinterpretation musste ein Vorgehen gewählt werden, das die Zuordnung von semantischen Produkten, genauer Textbestandteilen, zu Einzelindikatoren ermöglichte. Dies ist bei der Qualitativen Inhaltsanalyse der Fall.

Die Entwicklung eines Kategoriensystems, bei dem keine weitere Verarbeitung (Zusammenfassung, Typenbildung etc.) der Daten erfolgt, stellt in den Konzepten von Kuckartz (2016, 29ff.) und Mayring (2010, 48ff.) grundlegende Schritte der Qualitativen Inhaltsanalyse dar, welche

³⁶ Die Operationalisierung („operationalization“) eines theoretischen Konzepts bzw. einer latenten Variable legt fest, anhand welcher beobachtbaren Variablen(Indikatoren) die Ausprägung des theoretischen Konzepts bei den Untersuchungsobjekten festgestellt werden soll. Neben der Auswahl der Indikatoren gehört zur Operationalisierung auch die Festlegung der Messinstrumente, mittels derer den Ausprägungen der einzelnen Indikatoren jeweils entsprechende numerische Werte zugeordnet und zu einem Gesamtmesswert für das Konstrukt verrechnet werden" (Döring/Bortz 2018, 228).

Kuckartz als "generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen" wie folgt konkretisiert: "Textarbeit", "Kategorienbildung", "Kodierung", "Analyse" und "Ergebnisdarstellung" (vgl. Kuckartz 2016, 46). Die einzelnen Bedingungen der Definition stellen die Kategorien dar.

Im konkreten Fall handelte es sich um die folgenden Kategorien: Dialog, philosophische Frage, Argumentieren, Vernunft, Wahrheit und Offenheit. Für eine zuverlässige, regelgeleitete, Kodierung bedarf es eines Kodier-Leitfadens, der die Definitionen der einzelnen Kategorien sowie Anweisungen und Hilfen für Kodierende beinhaltet (vgl. ebd., 40). Eine Kategoriendefinition besteht aus einer inhaltlichen Beschreibung der Kategorien, Beispielen für die Anwendung und optional auch abgrenzenden Hinweisen zu anderen Kategorien ("Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...") (vgl. ebda).³⁷ Das Grundmodell zur Entwicklung einer operationalen Definition für philosophische Gespräche bot also die Qualitative Inhaltsanalyse.

Damit waren definitorische Kriterien und Kodierhinweise gegeben. Das bedeutete noch nicht, dass auch wissenschaftliche Standards erfüllt wären. Die Operationalisierung musste daraufhin untersucht werden, ob sie Gütekriterien entsprach.

Eine operationale Definition dient dem Zweck, ein Phänomen aufgrund bestimmter Beurteilungskriterien einem Begriff (nicht) zuzuordnen. Für diesen Zweck gut bzw. geeignet ist sie naturgemäß in dem Maß, in dem sie, erstens, dem Begriff, den sie repräsentiert, inhaltlich gerecht wird, und zweitens, indem sie eine zuverlässige Zuordnung ermöglicht.

Die klassischen Gütekriterien für Testverfahren lauten Validität, Reliabilität und Objektivität (vgl. Lienert/Raatz 1998, 7; Bühner 2011, 58ff.; Flick 2019, 474). Unter *Validität* versteht man "das Ausmaß, in dem ein Test das misst, was er zu messen beansprucht" (Bühner 2011, 61). Man unterscheidet drei Validitätsarten: Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität und Konstruktvalidität, wobei der Definition von Validität streng genommen nur

³⁷ Das entspricht den Bestandteilen eines Erwartungshorizontes, wenngleich dort von Erläuterungen und Beispielen die Rede ist (vgl. Fröhlich/Rattay/Schneider 2014, 23).

Inhaltsvalidität entspricht, denn der Inhalt bestimmt, was der Test misst (vgl. ebda).

Inhaltsvalidität ist gegeben, wenn die Gesamtheit der Elemente eines Tests einen Begriff oder ein Merkmal repräsentieren. Diese Form der Validität lässt sich allerdings nicht durch statistische Messverfahren prüfen (vgl. ebda). Stattdessen ist sie entweder durch Augenschein gegeben, wenn sie auch für Laien unmittelbar nachvollziehbar ist, oder sie basiert auf Theorie und Logik (vgl. ebd., 62). In Anlehnung an Murphy/Davidshofer (2001) findet sich bei Bühner ein Vorgehen zur Erfassung von Inhaltsvalidität: "(1) Beschreibung der Inhaltsebene des Konstrukts (Fähigkeit, Eigenschaft); (2) Festlegung, welcher Inhaltsbereich durch welches Item erfasst wird; (3) Vergleich der Teststruktur mit der Struktur des Konstrukts" (Bühner 2011, 62). Zu beurteilen ist Inhaltsvalidität im Sinne eines "Konsens von Kundigen" durch Experten" (vgl. Lienert/Raatz 1998, 11).

Kriteriumsvalidität gibt den Grad an, in welchem die Kriterien eines Tests durch Korrelation mit anderen, bereits validierten, Tests übereinstimmen (vgl. Bühner 2011, 63). Es handelt sich um die Korrelation mit einem "Außenkriterium" (vgl. Lienert/Raatz 1998, 11).

Konstruktvalidität umfasst Inhalts- und Kriteriumsvalidität: "Sowohl aufgrund theoretischer - sachlogischer und begrifflicher - Erwägungen und anhand von sich daran anschließenden empirischen Untersuchungen wird entschieden, ob ein Test ein bestimmtes Konstrukt zu erfassen vermag" (ebda).

Zu Begriffen wie "Argumentieren" und "Wahrheit als regulative Idee" sind keine empirisch validierten Konstrukte gegeben, weshalb die Korrelation mit Außenkriterien zur Untersuchung von Kriteriumsvalidität keine Option darstellte. Die Validitätsprüfung der operationalen Definition sollte durch Experten erfolgen. Personen mit wissenschaftlicher Expertise und Kenntnis von Konzepten zu Sokratischem Gespräch, PmKJ und P4C sollten die Arbeitsdefinition daraufhin prüfen, ob ihre Bedingungen zur Bestimmung des philosophischen Gesprächs als notwendig und hinreichend und die Operationalisierung als mit der Definition übereinstimmend betrachtet werden könnten.

Unter *Reliabilität* "versteht man den Grad der Genauigkeit, mit dem ein Test ein bestimmtes Merkmal misst, unabhängig davon, was er zu messen beansprucht" (Bühner 2011, 60). Reliabilität umfasst Innere bzw. interne Konsistenz und Stabilität (vgl. ebd., 61). *Interne Konsistenz* bezeichnet das Verhältnis zwischen Items und Testlänge (vgl. ebda), also den Anteil der einzelnen Items an der Gesamtaussage eines Tests. *Stabilität* oder Retest-Korrelation macht Aussagen darüber, inwieweit sich ein Test ohne abweichendes Ergebnis zu verschiedenen Zeitpunkten wiederholen lässt (vgl. ebda). Interne Konsistenz stellte für die operationale Definition des philosophischen Gesprächs kein relevantes Kriterium dar, da es sich bei den Kriterien der Definition, erstens, um gleichermaßen notwendige Kriterien handelte (alle mussten erfüllt sein) und, zweitens, nicht das Maß ermittelt werden sollte, in dem sie erfüllt werden, sondern ob sie erfüllt sind oder nicht. Das Verhältnis der Items zueinander war in diesem Fall zu vernachlässigen. Stabilität hingegen war ein relevantes Kriterium. Die Übereinstimmung von Testergebnissen zu verschiedenen Zeitpunkten musste überprüft werden.

Für die qualitative Sozialforschung als angemessenes Pendant zu Reliabilität - Döring/Bortz sprechen hier auch von Zuverlässigkeit (Döring/Bortz 2016, 109), sieht Kuckartz "Intercoder-Übereinstimmung" (vgl. Kuckartz 2016, 206), d.h. das Maß, in welchem verschiedene Proband/innen zu demselben Ergebnis kommen. Schreier/Groebe weisen daraufhin, dass Intercoder-Übereinstimmung in der qualitativen Forschung auch die Objektivität (bzw. Bestätigbarkeit: vgl. Döring/Bortz 2016, 109f.)³⁸ ersetzt: "Da die Objektivität bei der Inhaltsanalyse nur intersubjektiv über die Reliabilität abgeschätzt werden kann, fallen bei diesem Verfahren Objektivität und Reliabilität zusammen, sodass eine hinreichende Intercoder-Übereinstimmung zugleich auch hinreichende Objektivität des Kategoriensystems indiziert" (vgl. Schreier/Groebe 1999, 50).

Übertragbarkeit, das qualitative Pendant zu externer Validität in der quantitativen Forschung (vgl. Döring/Bortz 2018, 119f.), die

³⁸ Unter Objektivität "versteht man den Grad, in dem Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind" (vgl. Bühner 2011, 58).

Anwendbarkeit auf unterschiedliche Gespräche bzw. Gespräche verschiedener Personengruppen, ließ sich prüfen, indem mehrere Gespräche unterschiedlicher Schulen und Schüler/innengruppen untersucht wurden. Eine Übertragung auf andere Kontexte oder Altersgruppen war darüberhinaus für die Zwecke einer Bestimmung von philosophischen Gesprächen zur Untersuchung von Effekten auf das Selbstkonzept nicht erforderlich, da es sich bei den Proband/innen gleichermaßen um Schüler/innen einer Altersstufe, Klasse 9, handeln sollte.

Der Evaluationsprozess umfasste aus den genannten Gründen die Überprüfung von inhaltlicher Validität und Interkoder-Übereinstimmung.

Die leitenden Fragen zu Validität lauteten:

- Ist das, was die operationale Definition prüft, ein philosophisches Gespräch?
- Sind die Indikatoren ausreichend eng/weit gefasst bzw. sind sie (annähernd) notwendig und hinreichend zur Bestimmung des philosophischen Gesprächs?
- Entsprechen die Erläuterungen den Indikatoren und sind sie allgemeinverständlich?
- Entsprechen die Beispiele den Indikatoren und sind sie allgemeinverständlich?

Die leitenden Fragen zu Interkoder-Übereinstimmung lauteten:

- Besteht Übereinstimmung zwischen den Beurteilungen? In welchem Maß?
- Wo weichen die Beurteilungen voneinander ab und woran könnte dies liegen? Lässt sich auf Mängel in der Verständlichkeit von Erläuterungen und Beispiele schließen?

Ein Prinzip qualitativer Forschung sind "Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses zwecks Annäherung an den Gegenstand" (ebd, 67), diesem wurde durch zyklisches Vorgehen entsprochen.

4.1.1.2 Überlegungen zu Praxisanforderungen

Die operationale Definition wurde für die Wirkungsforschung entwickelt. Alle Projektbeteiligten, so die Zielsetzung, sollten über ein einheitliches Verständnis der Intervention verfügen und diese beurteilen können. Ein

standardisierter Modus sollte dies Forschenden wie Lehrkräften ermöglichen. Fachliche, sprachliche oder technische "Barrieren" galt es zu vermeiden. Eine Art "Kriterien-Katalog" mit erforderlichen Erläuterungen und Beispielen sollte verfasst werden, um gewissermaßen als "Maßstab" zu fungieren.

Design-basiertes Vorgehen setzt oft die Entwicklung neuer oder die Modifikation bestehender Erhebungsmethoden voraus (vgl. McKenney/Reeves 2014a, 146). Dies sollte - in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse - in diesem Fall erfolgen.

4.1.1.3 Modell "Erwartungshorizont"

Der Erwartungshorizont ist aus der Schule allgemein bekannt. Mit Hilfe des Erwartungshorizontes werden schulische Prüfungsleistungen, etwa eine schriftliche Klausur im Fach Deutsch, bewertet. Ein Erwartungshorizont „[...] ist nichts anderes als ein Formular, in dem die Ihrer Korrektur zugrunde liegenden Bewertungskriterien kurz und prägnant aufgelistet werden“, wobei die Kriterien „relativ abstrakt formuliert und ihre konkrete Bedeutung in einer Legende erläutert bzw. mit Beispielen veranschaulicht werden“ sollten und „sowohl Inhalt als auch Form“ zu bewerten sind (vgl. Fröhlich/Rattay/Schneider 2014, 23). Erwartungshorizonte umfassen also (neben der im Schulkontext gegebenen Aufgabenstellung) **Kriterien** zur Beurteilung sowie deren **Erläuterung** und **Beispiele** zur Veranschaulichung. Prüfungen können bewertet werden oder es wird darüber entschieden, ob sie bestanden wurden oder nicht. Um die *graduelle* Beurteilung der Qualität eines Gesprächs, etwa analog zur Einordnung einer Klausurleistung in ein Notenspektrum, sollte es hier *nicht* gehen. Ein Erwartungshorizont für philosophische Gespräche sollte ermöglichen, möglichst objektiv und begründet entscheiden zu können, ob es sich bei einem Gespräch um ein philosophisches Gespräch handelte oder nicht.

Unter dem Namen "Erwartungshorizont für philosophische Gespräche" wäre im Kontext Schule keine weitere Erklärung dafür erforderlich, welchem Zweck die operationale Definition diene und wie sie einzusetzen wäre.

4.1.2 Design Prinzipien (EDR-Phase II)

Kriterien, Erläuterungen und Beispiele waren zu formulieren (Inhalte). Der Erwartungshorizont war derart zu gestalten (Form), dass die Inhalte übersichtlich und leicht zugänglich wären. Nachfolgend werden Merkmale des Inhalts und der Form beschrieben.

4.1.2.1 Inhalte

Die zugrundeliegende Arbeitsdefinition für das philosophische Gespräch lautete wie gesagt:

Ein philosophisches Gespräch ist ein Dialog (Form) zu einer philosophischen Frage (Inhalt) unter Einsatz von Argumentationsformen (Methode) und auf Basis bestimmter Annahmen: Vertrauen in die Vernunft, Wahrheit als regulative Idee und Offenheit als Prinzip.

Die Praxis, auf die der Erwartungshorizont für philosophische Gespräche ausgerichtet sein sollte, war die Beurteilung von Gesprächstranskripten durch Forschende und Lehrende. Seine Funktion sollte es sein, diese Personen ohne zusätzliche Informationen oder Vorkenntnisse in die Lage zu versetzen, in angemessener Zeit zu entscheiden, ob es sich bei einem semantischen Produkt um ein philosophisches Gespräch handelte oder nicht. Dazu sollten die für das philosophische Gespräch konstitutiven Kriterien der Arbeitsdefinition in möglichst komprimierter und verständlicher Form dargestellt, erläutert und mit prägnanten Beispielen versehen sein. Nachfolgend wird die erste Version dargestellt. Dabei werden im ersten Teil, dem Vorgehen Kuckartz' folgend, zu jeder Kategorie (jedem Definitionskriterium) jeweils die Kategoriendefinition und ein Beispiel gegeben. Im zweiten Teil werden Kodierhinweise für Proband/innen gegeben, welche auch die Frage der Gewichtung und die Entscheidung zur Gesamtbeurteilung eines Transkripts beinhalten.

Teil 1: Der Erwartungshorizont (operationale Definition) besteht zunächst, der Definition folgend, aus vier Teilen: Form, Inhalt, Methode und Annahmen. Kriterium der Form ist der Dialog. Der Dialog soll, erstens, als unmittelbare verbale Aktion und Reaktion, als „argumentative Rede und

Gegenrede“ (Martens 2006: 51) zu verstehen sein, wobei die Bedingung, argumentativ zu sein, ein separates Kriterium darstellt. Daraus ergibt sich, zweitens, dass die Gesprächsteilnehmer/innen auf einen gemeinsamen Gegenstand Bezug nehmen. Drittens ist eine Gesprächsleitung vorausgesetzt.³⁹ Die Bedingung *Dialog* soll also erfüllt sein, wenn sich mindestens zwei Personen per Rede und Gegenrede auf einen Gegenstand beziehen, wobei eine Gesprächsleitung gegeben ist. Das Beispiel des Erwartungshorizontes lautet:

GL: *Wie hat euch die Geschichte gefallen?*

Maja: *Also, mir gut. Ich mag, dass am Ende alles gut ist.*

Max: *Ich hätte mich anders entschieden. Ich finde die Geschichte auch gut, aber das Ende gefällt mir nicht.*

Kriterium des Inhaltes ist die philosophische Frage. Philosophische Thesen oder Probleme sollen inbegriffen sein, denn jedes Problem und jede These lässt sich auch als Frage formulieren und umgekehrt.

Zur Unterstützung von nicht philosophisch vorgebildeten Nutzer/innen beinhaltet der Erwartungshorizont Beispiele für philosophische Fragen. Die Fragen sind grundsätzlich entweder deskriptiver Natur und richten sich auf die Bedeutung eines Begriffs, das Wesen oder Sinn und Zweck eines Phänomens, oder sie sind normativer Natur, dann geht es um den Wert von Objekten und Ideen oder die Legitimation einer Theorie oder Handlung. Fragen zur Bestimmung von Begriffen oder Phänomenen beginnen z.B. mit "Was ist..?", "Was bedeutet/heißt...?". Dass sich die Gesprächsteilnehmer/innen mit einer solchen Frage beschäftigen, lässt sich z. B. an Formulierungen erkennen wie:

Ich verstehe unter Gerechtigkeit, dass...

Wenn ich "schön" sage, meine ich..., und wenn ich "hübsch" sage, meine ich, dass...

Mut erkennt man daran, dass...

Fragen zum Wert eines Objekts, einer Idee oder Theorie beginnen z.B. mit "Welchen Wert hat...?" oder "Wie gut ist...?". Dass sich die

³⁹ Diese Bedingung basiert auf dem sokratischen Modell der Mäeutik, das voraussetzt, dass jemand die der Methode eigenen Grundannahmen (Vernunft, Wahrheit und Offenheit, siehe nachfolgende Abschnitte) teilt und für ihre Einhaltung sorgt.

Gesprächsteilnehmer/innen mit einer solchen Frage beschäftigen, lässt sich z. B. an Formulierungen erkennen wie:

Ich finde X wichtig/wertvoll, weil...

Es ist besser, zu.... als zu..., weil...

Wenn man mal X und Y vergleicht, ist Y besser als x, weil...

Fragen zum Wert oder zur Legitimation einer Handlung beginnen z.B. mit "Ist es gut, zu...?", "Darf ich...?" oder "Muss ich...?". Dass sich die Gesprächsteilnehmer/innen mit einer solchen Frage beschäftigen, lässt sich an Formulierungen erkennen wie:

Ich finde das nicht gut, was Lukas getan hat, weil...

Man darf nicht..., weil...

Zur deutlicheren Abgrenzung beinhaltet der Erwartungshorizont im rechten Bereich auch ein Gegenbeispiel, in welchem *keine* philosophische Frage gestellt wird. Die Frage "Was macht euch glücklich" fragt einen subjektiven empirischen Tatbestand ab. Zwar kann diese Frage dazu dienen, in der persönlichen Gedanken- und Erfahrungswelt der Gesprächsteilnehmer/innen anzusetzen, sie zielt aber nicht auf eine gemeinsame allgemeine Antwort. Dies veranschaulicht der Gesprächsausschnitt:

GL: *Unsere heutige Frage lautet „**Was macht euch glücklich?**“. Wer möchte beginnen?*

Maja: *Also, ich bin glücklich, wenn ich reiten gehen darf.*

Max: *Ich finde es gut, wenn keine Schule ist.*

Alena: *Äh, meine Tante hat mal im Lotto gewonnen. Also nicht so richtig, nicht so 'ne Million oder so, aber schon über tausend Euro. Da haben wir alle in der Familie überlegt, was wir damit tun würden. Und was wir tun würden, wenn wir noch mehr Geld gewinnen würden. Wir haben uns alles Mögliche ausgemalt.*

GL: *Und warum macht euch das glücklich?*

Max: *Ich wollte noch zu Maja sagen, dass meine Schwester auch gern reitet.*

Maja: *Wo reitet denn deine Schwester? Mag sie auch so gern abends mit allen zusammen und den Hunden ausreiten?*

Benno: *Ich hab mich mal, als ich klein war, zu Weihnachten über Playmobil super doll gefreut.*

Methodisch zeichnet sich das philosophische Gespräch durch das Argumentieren aus. Das methodische Kriterium soll daran erkennbar sein, dass Gesprächsteilnehmer/innen ihre Meinungen begründen (Gründe

finden), gemeinsam genannte Gründe prüfen und bewerten. Der Erwartungshorizont nennt Beispiele, an denen sich erkennen lässt, dass bzw. womit argumentiert werden bzw. was als Grund herangezogen werden kann. Jemand, der zur Begründung seiner Aussage sagt: "Ich glaube, dass Hunde denken können, weil unser Hund...", argumentiert mit Erfahrungen. Jemand hingegen, der eine gegenteilige Meinung mit der Aussage "Wenn wir das alle machen würden, dann..." begründet, argumentiert mit Folgen oder Konsequenzen. Weitere Beispiele werden genannt. Im rechten Bereich des Erwartungshorizontes (Methode) ist auf das bereits gezeigte Gegenbeispiel für eine philosophische Frage auch im Hinblick auf fehlendes Argumentieren verwiesen. Die Frage "Was macht euch glücklich" fragt eine subjektive Beurteilung ab und lädt infolgedessen nicht dazu ein, die eigene Meinung zu begründen (wer sollte etwas Gegenteiliges zu subjektiven Aussagen sagen können?). Die Kinder berichten von Intuitionen, Assoziationen und Erfahrungen, die ohne Intervention durch die Gesprächsleitung neben einander stehen bleiben. Sie argumentieren nicht.

Kriterien der Annahme sind Vertrauen in die **Vernunft**, **Wahrheit** als regulative Idee und **Offenheit** als Prinzip. Da die Gesprächsleitung für die Einhaltung dieser bestimmenden Kriterien sorgen soll (Dialog-Bedingung), stellen die Annahmen Forderungen an sie dar, nicht jedoch an die Gesprächsteilnehmer/innen, für die das philosophische Gespräch ein Dogmen-freier "Raum" sein soll. Im Transskript sollen die Bedingungen im Negativfall zu identifizieren sein - wenn die Gesprächsleitung gegen sie verstößt.

Ein Verstoß gegen Vertrauen in die Vernunft soll gegeben sein, wenn (1) ein oder mehrere Teilnehmer/innen der Gesprächsgruppe hinsichtlich ihrer Vernunftsfähigkeit disqualifiziert werden, wenn (2) andere Personen oder Menschengruppen disqualifiziert werden oder (3) wenn die menschliche Vernunft im Allgemeinen infrage gestellt wird. Die folgenden Beispiele werden im Erwartungshorizont gegeben:

(1) Vertrauen in die **Vernunft**: Beispiel „Disqualifikation von Gesprächsteilnehmer/innen“

GL: *Was bedeutet es denn eigentlich, gerecht zu sein?*

Max: *Dass alle gleich viel bekommen. Ist ja ungerecht, wenn einer mehr kriegt.*

Maja: *Aber so ein kleiner Hund braucht doch nicht so viel Hundefutter wie ein großer.*

Max: *Aber..*

GL: *Warte mal, Max, lass Maja ihr Argument mal wiederholen, damit es alle verstehen.*

Maja wiederholt ihre Aussage.

Max: *Aber bei Menschen und Geld ist das anders, da sollten alle ungefähr gleich viel haben.*

GL: *Wer kann Max mal unterstützen, wir brauchen hier mal gute Denker, vielleicht ist es ja nicht ganz falsch, was er gesagt hat. Maja, kannst du uns mal helfen?*

(2) Vertrauen in die Vernunft: Beispiel "Disqualifikation von konkreten anderen Menschen(gruppen)"

GL: *Nicht jeder Mensch ist zum Philosophen geboren. Um über die wichtigen Fragen des Lebens nachdenken und sich auseinandersetzen zu können, muss man schon eine bestimmte Intelligenz besitzen.*

(3) Vertrauen in die Vernunft: Beispiel " Infragestellung der menschlichen Vernunft im Allgemeinen"

GL: *Okay, vielen Dank. Gelöst bekommen wir das Problem nicht. Dazu ist die Menschheit nicht imstande, gerechter wird die Welt ohnehin nie werden.*

Ein Verstoß gegen Wahrheit als regulative Idee soll gegeben sein, wenn Meinungen im Sinne eines starken Relativismus bewusst gleichberechtigt und ungeprüft neben einander stehen bleiben. Das Beispiel im Erwartungshorizont lautet:

GL: *So, wir haben jetzt eine Menge Pro- und Kontra-Argumente gefunden. Wir lassen es mal dabei. Weil wir die Wahrheit nicht erkennen können, macht es keinen Sinn, hier gemeinsam fortzufahren. Eine Beurteilung der Argumente kann nur jede/r für sich vornehmen.*

Ein Verstoß gegen Offenheit als Prinzip schließlich soll gegeben sein, wenn die Gesprächsleitung (1) Äußerungen der Schüler/innen wertet, (2) das Gespräch einseitig steuert, z. B. indem sie es auf ein Lernziel ausrichtet, oder (3) indem sie Dogmen nennt und den Schüler/innen verwehrt, Annahmen infrage zu stellen. Die folgenden Beispiele werden im Erwartungshorizont gegeben:

(1) Offenheit als Prinzip: Beispiel „Gesprächsleitung wertet Äußerungen der Schüler/innen“:

Maja: *Aber es ist doch nicht richtig, was Max in der Geschichte tut, denn...*

GL: *Da hast du natürlich Recht.*

(2) Offenheit als Prinzip: Beispiel "Einseitige Steuerung / Lernzielausrichtung"

Maja: *Ich finde, wir Menschen sind gar nicht frei. Manchmal hab ich das Gefühl, ich müsste bestimmte Dinge tun und kann mich gar nicht dagegen entscheiden.*

GL: *Wer weiß, woher es kommt, dass wir manchmal den Eindruck haben, wir wären nicht frei? Kann das jemand erklären?*

(3) Offenheit als Prinzip: Beispiel "Dogmatismus"

GL: *Ist es gerecht von den anderen Kindern, Max vom Spiel auszuschließen?*

Benno: *Naja, die anderen Kinder sind befreundet und Benno gehört eben nicht dazu. Die wollen auch mal ohne ihn spielen.*

GL: *Ist das denn ein Grund, Max auszugrenzen? Wie würdest du dich an Max' Stelle fühlen?*

Benno: *Man kann es ja ganz freundlich sagen und erklären.*

GL: *Was sagen die anderen dazu: Darf man Max ausgrenzen, nur weil man lieber ohne ihn spielt?*

Marie: *Ja, ich finde schon, und außerdem hat er ja vorher auch das Spiel gestört.*

GL: *Aber das lag doch nur daran, dass er die Sprache noch nicht richtig spricht. Stell dir vor, du kommst in ein anderes Land. Da wärest du auch froh, wenn die Kinder dich mitspielen lassen würden. Das ist doch kein Grund, oder?*

Teil 2: Die Kodierhinweise für Proband/innen sollen auch angeben, welche Gewichtung der Kodierungen zueinander und im Hinblick auf die Gesamtbeurteilung eines Transkripts gegeben sein soll: Die Kriterien Dialog, philosophische Frage und Argumentieren sollen an den Schüler/innenaussagen zu erkennen sein. Sie sind erfüllt und werden entsprechend kodiert, wenn sie zutreffen, d.h. Dialog, die Bezugnahme auf eine philosophische Frage und das Argumentieren im Transkript gegeben sind. Die Kriterien der Annahme hingegen werden an die Aussagen der Lehrenden bzw. der Gesprächsleitung gebunden. Sie werden kodiert, wenn sie nicht erfüllt werden, wenn gegen Vernunft, Wahrheit oder Offenheit durch die Gesprächsleitung verstoßen wird. Dabei müssen alle, die positiven wie negativen, Kriterien erfüllt sein, damit ein philosophisches Gespräch

gegeben ist, weil es sich dabei gleichermaßen um notwendige Bedingungen handelt. Insofern ist keinerlei Gewichtung der Indikatoren erforderlich.

4.1.2.2 Form

Die Kodierung von Transkripten sollte "barrierefrei" sein. Statt des Einsatzes einer Software wie MAXQDA, wie dies an anderer Stelle in dieser Arbeit erfolgte, wurde eine vom Erwartungshorizont gewohnte Form verwendet: das PDF. Ein dreiseitiges DIN-A4-Blatt wurde so gestaltet, dass es - ausgedruckt und übereinander angeordnet - Überblick über alle Indikatoren, Erläuterungen und Beispiele gibt. Die Abfolge der Kriterien verläuft senkrecht, waagerecht sind zu jedem Kriterium die jeweiligen Erläuterungen und Beispiele sowie Hinweise darauf zu entnehmen, wann Kriterien erfüllt sind. Die Anwendung soll anhand von Gesprächstranskripten erfolgen, welche entweder in Papierform oder in einem Textverarbeitungsprogramm mit Kommentarfunktion vorliegen. Die mit dem Transskript gegebene Reduktion auf den wörtlichen Inhalt sollte im Vergleich zu Videoaufzeichnungen den Interpretationsspielraum verringern. Dass in der Beurteilung der Gespräche auf Hinweise wie Mimik, Gestik und sonstige Interaktionen verzichtet wird, könnte als Nachteil gesehen werden. Eine Videoanalyse würde die Beurteilungspraxis aber aufwändig und zugleich eher interpretationsanfällig gestalten. Die Verwendung von Gesprächstranskripten ermöglichte stattdessen sowohl die Wiederholung einer Überprüfung und die Unabhängigkeit von der untersuchenden Person, als auch die schriftliche Kommentierung im Text - handschriftlich oder mit Kommentarfunktion. Damit ließe sich transparent machen, worauf eine Beurteilung beruhte.

4.1.2.3 Version 1

Version 1 folgt in Inhalt und Form den genannten Design Prinzipien und ist am Ende dieser Arbeit einsehbar (*Anhang 9: Erwartungshorizont Version 1*).

4.1.3 Evaluation und Reflexion (EDR-Phase III)

4.1.3.1 Fokus der Evaluation

Zwar ging es nicht um eine Machbarkeitsstudie, die in der Regel der Finanzierung eines Projektes dient, aber durchaus darum, das Konzept grundsätzlich zu hinterfragen. Dennoch lag bereits ein "mehr oder weniger funktionales System" (der Erwartungshorizont in Inhalt und Form) vor. Ferner erfolgte die Erprobung unter eingeschränkten Bedingungen: In die Evaluation in Zyklus 1 waren Forscher/innen eingebunden, noch keine externen Proband/innen. Der Fokus von Zyklus 1 bestand also in einer Kombination aus Alpha- und Beta-Test.

Evaluiert werden sollte der Erwartungshorizont auf Validität und Interkoder-Übereinstimmung. Die leitenden Fragen zu Validität lauteten:

- Ist das, was die operationale Definition prüft, ein philosophisches Gespräch?
- Sind die Indikatoren ausreichend eng/weit gefasst bzw. sind sie (annähernd) notwendig und hinreichend zur Bestimmung des philosophischen Gesprächs?
- Entsprechen die Erläuterungen den Indikatoren und sind sie allgemeinverständlich?
- Entsprechen die Beispiele den Indikatoren und allgemeinverständlich?

Die leitenden Fragen zu Interkoder-Übereinstimmung lauteten:

- Besteht Übereinstimmung zwischen den Beurteilungen? In welchem Maß?
- Wo weichen die Beurteilungen voneinander ab und woran könnte dies liegen? Lässt sich auf Mängel in der Verständlichkeit von Erläuterungen und Beispiele schließen?

4.1.3.2 Zentrale Untersuchungsstrategien

Im ersten Zyklus sollte der Erwartungshorizont vor allem Fachkolleg/innen vor- und zur Diskussion gestellt werden. Damit erfolgten mit McKenney/Reeves zur Prüfung von Validität und Interkoder-Übereinstimmung Developer Screening und Appraisal. Die Forscherin erprobte den Erwartungshorizont an mehreren Transkripten und an diesen wiederholt selbst. Anschließend wurden Expert/innen hinzugezogen (Appraisal). Dabei folgte auf Erprobungen am Transskript die gemeinsame Analyse von Problemen oder Unstimmigkeiten.

4.1.3.3 Methodisches Vorgehen

Für die Erprobung wurden die Transkripte von Gesprächen eingesetzt, die im Rahmen der zweiten EDR-Teilstudie zur Untersuchung der Einsatzbedingungen geführt, audiografiert und transskribiert worden waren.

Es handelte sich um insgesamt fünfzehn, jeweils von den Lehrenden geleiteten, Gesprächen zu philosophischen Fragen im Kursplenum. Davon wurden vier Gespräche in Kurs 2, fünf Gespräche in Kurs 3 und sechs Gespräche in Kurs 4 geführt. In Kurs 1 lagen keine Aufnahmen vor, da nicht alle Eltern ihr Einverständnis für Audioaufnahmen gegeben hatten.

Den Lehrkräften wurden vor Projektbeginn Aufnahmegeräte zur Verfügung gestellt mit der Bitte, alle philosophischen Gespräche im Kurs aufzuzeichnen. Die vollständige Transkription erfolgte mit der Software F5 (Mac) durch eine studentische Hilfskraft und in Anlehnung an die Transkriptregeln von Kuckartz (2017). Die Audioaufnahmen wurden daraufhin gelöscht, es existieren keine Kopien. Die Namen aller Beteiligten wurden anonymisiert und die Transkripte den Kursen 2 bis 4 zugeordnet. Kurse und Lehrkräfte wurden nach einem nur der Forscherin bekannten Verfahren nummeriert (Kurse 2-4, Lehrkräfte in den Projektgruppen L2, L3, L4).

Validität wurde durch konsensuelles Kodieren und Dialog innerhalb des Forscherinnenteams⁴⁰ (vgl. Hopf/Schmidt 1993, 61ff.; Kuckartz 2012, 211f.), in "kommunikative[r] Validierung" (vgl. Flick 2010, 398f.) angestrebt. Die Erprobung erfolgte als Kodierung. Der Erwartungshorizont beinhaltete Kategorien und Kodierhinweise, eine Zuordnung von Transskriptstellen erfolgte zunächst handschriftlich durch Markierung mit Kürzeln⁴¹. Den Kategorien "Dialog", "philosophische Frage" und "Argumentieren" wurden alle Textstellen zugeordnet, die ein positives *Beispiel* dafür darstellten. Den Kategorien "Vernunft", "Wahrheit" und "Offenheit" wurden Textstellen zugeordnet, die ein negatives Beispiel, einen *Verstoß*, darstellten. Während die Forscherin die Transskripte mehrmals zu verschiedenen Zeitpunkten kodierte, erfolgte dies im Team je einmal. Drei Transskripte⁴² wurden jeweils von einer Kollegin und der Forscherin kodiert. Unterschiedlich kodierte Textstellen wurden zusätzlich im Team diskutiert.

4.1.3.4 Teilnehmer/innen

Bei den Teilnehmer/innen der untersuchten Gespräche handelte es sich um Schüler*innen der beteiligten Philosophiekurse. Bei den Forscherinnen, die an der Evaluation des Erwartungshorizontes mitwirkten, handelte es sich um Frau Prof. Dr. Kerstin Michalik und diejenigen ihrer wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, die sich zu diesem Zeitpunkt mit philosophischen Gesprächen bereits in Lehre und Forschung intensiv beschäftigt hatten.⁴³

4.1.3.5 Datenanalyse

Die Team-Validierung der Arbeitsdefinition erfolgte im Rahmen mehrerer Gespräche. Die Forscherin beantwortete zunächst Fragen zur Auswahl der

⁴⁰ Prof. Dr. Kerstin Michalik, Dr. Katrin Alt und Katja Sellin, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

⁴¹ D für Dialog, pF für philosophische Frage, Arg für Argumentieren, V für Vertrauen in die Vernunft, W für Wahrheit als regulative Idee und O für Offenheit als Prinzip

⁴² Es handelt sich um drei Transkripte von Gesprächen aus den Projektkursen 2, 3 und 4, die Gespräche K2-1, K3-5 und K4-5.

⁴³ Frau Prof. Michalik lehrt an der Universität Hamburg in der Erziehungswissenschaft und forscht u.a. zum Thema "Philosophieren mit Kindern"; von ihr liegt eine Vielzahl an Büchern und Veröffentlichungen in Fachzeitschriften vor. Zum Zeitpunkt der Erprobung betreute Prof. Michalik auch die Dissertationen von Dr. Katrin Alt, Steffen Otteberg und Katja Sellin.

Kriterien und der entsprechenden Begründung. Diskutiert wurde die Frage, ob Wahrheit als regulative Idee eine notwendige Bedingung darstelle. In der Praxis ließe sich dieses Kriterium nicht überprüfen und Gespräche, in denen ein differenzierteres und vielfältigeres Verständnis von einem Problem oder einer Frage gewonnen werde, seien auch philosophischer Natur, ohne dass der Bezug zu Wahrheit erkennbar sei. In Rekurs auf die konstitutiven Elemente des Sokratischen Paradigmas (vgl. Raupach-Strey 2002) und die in Abschnitt 2.4.4 genannten Argumente vertrat die Forscherin die Auffassung, dass Wahrheit für das philosophische Gespräch durchaus ein notwendiges Kriterium darstelle, allerdings - wie im Erwartungshorizont auch bereits entsprechend vorgesehen - keines, dass sich *an den Aussagen der Gesprächsteilnehmer/innen* als zutreffend erweisen müsse: Einstellungsveränderungen der Gesprächsteilnehmer/innen bezüglich der Annahmen sollen sich durch die Praxis entwickeln. Diese Annahmen bereits zu Beginn vorauszusetzen, wäre unangemessen. Für die Implementierung ist die Gesprächsleitung verantwortlich. Insofern wäre ihr Sprachhandeln für die Überprüfung der Annahme-Kriterien relevant. Ihre Aussagen dürfen nicht darauf hindeuten, dass Wahrheit als regulative Idee von ihr als notwendige Bedingung für das philosophische Gespräch in Abrede gestellt werde. Dies wäre der Fall, wenn sich ihren Aussagen entnehmen ließe, dass sie den Zwang des besseren Arguments statt eines Indikators für menschliche Vernunft⁴⁴ für eine auf Überredung (rhetorische) oder bloße Unterhaltung ausgerichtete Idee hält.

Die ersten Erprobungen anhand von Gesprächstranskripten durch die Forscherin sowie im Team warfen die Frage auf, *in welchem Maß* die Bedingungen jeweils erfüllt sein müssten. Nachfolgend werden die Überlegungen dazu zusammengefasst:

Die Bedingung „Dialog“ sollte erfüllt sein, wenn sich mindestens zwei Personen per Rede und Gegenrede in einem methodisch geleiteten Gespräch auf einen Gegenstand beziehen. Doch wie viel Monolog sollte mit der Bedingung *Rede und Gegenrede* zu vereinbaren sein? Ließe sich eine

⁴⁴ Wobei menschliche Vernunft einen anderen Begriff für Wahrheitsgefühl darstellt (vgl. Raupach-Strey 2002,)

quantitative Grenze bestimmen, um aufeinander folgende, längere Monologe als Nicht-Dialog zu kennzeichnen? Den Studien der Forschergruppe um Marie France Daniel zufolge entwickeln Kinder erst im Laufe der Praxis des Philosophierens ein Gesprächsverhalten, welches nach Daniels Maßstab ein dialogisches wäre, d.h. dass die Kinder auf die Beiträge anderer Gesprächsteilnehmer/innen Bezug nehmen (vgl. Daniel 2005: 334-354/Daniel 2012: 105-130). Weil die Kriterien des Erwartungshorizontes aber – anders als Qualitätskriterien – die Intervention bereits zu Beginn ihres Einsatzes kennzeichnen sollen, müsste es genügen, auch den Wechsel zwischen (gelegentlich) *anekdotisch* und *monologisch* handelnden Sprecher/innen unter Bezugnahme auf denselben Gesprächsgegenstand bereits als Dialog zu akzeptieren.

Das inhaltliche Kriterium sollte erfüllt sein, wenn es sich bei dem unter *Dialog* genannten gemeinsamen Gesprächsgegenstand um eine philosophische Frage handelt. In ersten Betrachtungen von Gesprächen mit Kindern fiel allerdings auf, dass dieses Kriterium im Hinblick auf die „*Verankerung in der Erfahrung*“ als Bedingung des Modell-gebenden Sokratischen Gesprächs (vgl. Raupach-Strey 2002: 45) genauer formuliert werden müsste. Was heißt es, eine philosophische (abstrakte, allgemeine) Frage zu erörtern, wenn zu deren Erörterung die Betrachtung konkreter Erfahrungen grundlegend ist? Fragen wie „*Wann wart ihr das letzte Mal richtig glücklich?*“ laden dazu ein, die eigene Erfahrung als Ausgangspunkt für ein philosophisches Gespräch zu „befragen“, weshalb sie im Rahmen eines philosophischen Gesprächs durchaus gestellt werden. Es handelt sich dennoch nicht um philosophische Fragen, sie laden *nicht* dazu ein, über die Erinnerung und Artikulation von konkreten Eindrücken oder Erfahrungen hinaus Vergleiche zu ziehen, Verallgemeinerungen zu prüfen oder Kategorien zu bilden. Aber, wie Transkripte und der nachfolgende Ausschnitt zeigten, kann eine unverbundene Aufzählung von Erfahrungen oder Beispielen auch entstehen, obwohl eine philosophische Frage formuliert wurde:

GL: *Unsere heutige Frage lautet „Was ist Glück?“. Wer möchte beginnen?*

Max: *Also, ich bin glücklich, wenn ich reiten gehen darf.*

Maja: *Ich finde es gut, wenn keine Schule ist.*

Alena: *Äh, meine Tante hat mal im Lotto gewonnen. Also nicht so richtig, nicht so 'ne Million oder so, aber schon über tausend Euro. Da haben wir alle in der Familie überlegt, was wir damit tun würden. Und was wir tun würden, wenn wir noch mehr Geld gewinnen würden. Wir haben uns alles Mögliche ausgemalt.*

Da die Untersuchung philosophischer Fragen Phasen konkreter und allgemeiner Betrachtung gleichermaßen umfasst, ist die Betrachtung konkreter Dinge mit dem inhaltlichen Kriterium der philosophischen Frage als Gesprächsgegenstand durchaus zu vereinbaren. Es sollte an dieser Stelle eine präzisere Formulierung erfolgen. Präziser als bisher könnte die Erfüllung des Kriteriums am Gesprächstranskript daher in der Folge davon abhängen, dass 1. eine philosophische Frage gestellt wird und dass 2. erkennbar ist, dass sich die Gesprächsteilnehmer/innen weitgehend mit dieser Frage – in konkreter oder abstrakter Betrachtung - befassen, also schlicht inhaltlich nicht vollends vom Thema „abschweifen“.

Das methodische Kriterium sollte daran erkennbar sein, dass Gesprächsteilnehmer/innen ihre Meinungen begründen, Aussagen prüfen und/oder Gründe bewerten. Die Erprobung dieses Kriteriums am Transkript führte zu Unklarheiten bzw. folgenden Fragen: 1. Müssen alle drei Aspekte (Meinungen begründen, Aussagen prüfen, Gründe bewerten) in jedem Gespräch gegeben sein? 2. In welchem Maß muss argumentiert werden?

Den Einsatz bestimmter Argumentationsformen für jedes philosophische Gespräch zu fordern, würde das philosophische Gespräch zu einer rein methodischen Übung degradieren, für die Inhalte keinen oder nur nachgeordneten Wert haben. Wie in einem philosophischen Gespräch argumentiert wird, hängt vom inhaltlichen Bezug ab und von der Kompetenz der Gesprächsteilnehmer/innen. Angesichts der Tatsache, dass der Erwartungshorizont nicht zwischen Gesprächen von Kindern oder Erwachsenen, geübten oder ungeübten Gesprächsteilnehmer/innen, unterscheidet und keine Auskunft über die Qualität eines Gesprächs geben soll, ließen sich sinnvoll weder qualitative Merkmale bestimmen, noch Mindestangaben für die Zahl genannter Argumente oder den Anteil verwendeter Argumentationsformen am Gespräch machen. Dennoch sollte am Transkript erkennbar sein, dass argumentiert wird. Die Kinder-Aussagen des auf der vorhergehenden und dieser Seite oben gezeigten

Gesprächsausschnitts sind zwar am Thema Glück und damit an der Ausgangsfrage des Gesprächs orientiert, es wird aber nicht argumentiert. An keiner Stelle dieses kurzen Dialogs wird eine Meinung begründet, eine Aussage geprüft oder werden Gründe bewertet. Im Fall, dass kein Impuls erfolgt, der dazu einlädt, die genannten Aussagen auf die philosophische Frage zu beziehen bzw. zu prüfen, inwieweit sich die Beispiele verallgemeinern lassen, entsteht *kein* philosophisches Gespräch.

Der folgende Ausschnitt hingegen zeigt ein Beispiel dafür, dass subjektive Aussagen für den Bezug zur philosophischen Ausgangsfrage argumentierend aufgegriffen werden:

- GL: *Unsere heutige Frage lautet „Was ist Glück?“. Wer möchte beginnen?*
- Max: *Also, ich bin glücklich, wenn ich reiten gehen darf.*
- Maja: *Ich finde es gut, wenn keine Schule ist.*
- Alena: *Äh, meine Tante hat mal im Lotto gewonnen. Also nicht so richtig, nicht so 'ne Million oder so, aber schon über tausend Euro. Da haben wir alle in der Familie überlegt, was wir damit tun würden. Und was wir tun würden, wenn wir noch mehr Geld gewinnen würden. Wir haben uns alles Mögliche ausgemalt.*
- Maja: *Ich wollte noch zu Max sagen, dass meine Schwester auch reitet.*
- Max: *Aber macht es sie auch glücklich? Reiten muss ja nicht für alle Menschen was mit Glück zu tun haben. Mein Bruder fand es blöd, er hatte immer Angst runterzufallen.*
- Maja: *Naja, aber sonst würde sie es ja nicht tun.*
- Max: *Vielleicht denkt sie nur, reiten ist cool. Dann ist es nicht wie bei mir.*

Max stellt hier den Bezug zur Frage „Was ist Glück?“ her, fordert Maja heraus, zu begründen, warum ihre Aussage ein Beispiel für Glück ist und prüft kritisch, ob ihr Beispiel passt. Auch das methodische Kriterium war also zu vage formuliert.

In den ersten Erprobungen am Transkript zeigten sich des Weiteren keine Verstöße gegen die Annahmen *Vernunft* und *Wahrheit*, entsprechend ließ sich noch keine Aussage dazu machen, ob der Erwartungshorizont diesbezüglich funktionieren würde. Schwierigkeiten tauchten hingegen bei der Beurteilung von *Offenheit* auf. Während das Beispiel auf Seite 98 insofern deutlich ist, als die Gesprächsleitung nicht nur gegen die Schüler/innen argumentiert, sondern Marie auch moralisch unter Druck setzt („stell dir vor[...], da wärst du auch froh“), lassen sich in den untersuchten Gesprächstranskripten Aussagen von Gesprächsleitungen

finden, die sich sowohl als Verstoß gegen Offenheit interpretieren lassen, als auch dahingehend, dass sich die Gesprächsleitung als im sokratischen Sinn *unwissender* (vgl. Kohan et al. 2017: 253ff.) Teil der Gesprächsgemeinschaft versteht oder dass lediglich ein Denkipuls gegeben wird. Im folgenden Beispiel etwa bringt sich die Gesprächsleitung selbst bewertend ein:

GL: *Genau, also diesen Satz finde ich zentral in dem, was du jetzt gesagt hast: Wenn ich sterbe, stirbt das Ich mit. Das Ich endet zwangsläufig mit dem Tod.*

Nachfolgend informiert die Gesprächsleitung über ein Konzept:

GL: *Es gibt einen Satz von Immanuel Kant, großer Philosoph, habt ihr schon von gehört. Der hat gesagt, das Ich muss alle meine Vorstellungen begleiten können [...].*

Ohne Kontext ließen sich die Beispiele nicht beurteilen. Auch hier musste eine präzisere Formulierung gewählt werden.

4.1.3.6 Ergebnisse

Vorgehensweise und Arbeitsdefinition blieben unverändert. Während die Aussagen der Teilnehmer/innen auf Form, Inhalt und Methode beurteilt werden sollten, galten die Annahmekriterien nur für die Gesprächsleitung. Der Erwartungshorizont wurde erprobt. Die Kriterien Dialog, Inhalt und Argumentieren wurden als zu vage formuliert angesehen. Beanstandet wurde des Weiteren, dass sich das Kriterium Offenheit als Prinzip anhand einer einzelnen Textstelle nicht beurteilen lasse.

4.1.3.7 Reflexion

Unter Einbeziehung der Expertinnen wurden Inhalte und methodisches Vorgehen kritisch geprüft und Hinweise auf Mängel gegeben. Insofern war die Zusammenarbeit für die Entwicklung wesentlich. Zugleich hatte sie naturgemäß Grenzen. Anders als im Rahmen eines Forschungsteams möglich, konnte die Entwicklung des Erwartungshorizontes nicht über alle Phasen hinweg gemeinsam erfolgen, sondern die Expertinnen wurden nur für die Evaluationsphasen hinzugezogen. Das bedeutete, dass sie sich mit dem Erwartungshorizont in relativ kurzer Zeit auseinandersetzen mussten. Die Ergebnisse der Gespräche über die Arbeitsdefinition können und sollen

nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Eine begriffliche Bestimmung hat grundsätzlich keinen Anspruch auf Endgültigkeit. Positiv zu konstatieren, und darin lag ja das Ziel dieses Teilprojekts, ist allerdings, dass auch Personen, die das philosophische Gespräch anders definieren würden, mittels Erwartungshorizont sofort wüssten, welche Art von Intervention in einer Studie untersucht wurde.

Die Praxistauglichkeit des Erwartungshorizontes auch bei Anwender/innen ohne Vorkenntnisse zu philosophischen Gesprächen sollte in einem weiteren Zyklus und durch eine Person ohne einschlägiges Vorwissen erfolgen.

4.1.4 Reifung (EDR-Phase IV)

Die Kriterien Dialog, Inhalt und Argumentieren waren für eine Beurteilung zu vage formuliert. Ihre Quantifizierung aber, etwa durch Angabe einer Mindestzahl an Rede und Gegenrede, inhaltlicher Bezugnahme auf eine philosophische Frage oder zu nennende Gründe pro Gespräch, hätte zur Folge gehabt, dass der Erwartungshorizont für Gespräche in ungeübten Gruppen ungeeignet wäre. Da sie für die Bestimmung des philosophischen Gesprächs aber notwendig waren, mussten die Kriterien selbstverständlich Teil der Arbeitsdefinition bleiben und grundsätzlich erfüllt werden, wenngleich dafür minimale Anforderungen gegeben sein sollten, um ungeübte Teilnehmer/innen nicht zu überfordern. Die Kriterien "Vertrauen in die Vernunft", "Wahrheit als regulative Idee" und "Offenheit als Prinzip" sollten sich an die Aussagen der Gesprächsleitung richten und vom ersten Gespräch an verbindlich sein. So wäre ein philosophisches Gespräch nun genau dann gegeben, wenn die leitenden, von der Gesprächsleitung zum Ausdruck gebrachten Annahmen gegeben sind und sich die Gesprächsteilnehmer/innen an mindestens einer Stelle des Gesprächs argumentierend über eine philosophische Frage auseinandersetzen. Diese Operationalisierung ließ sich mit Sokrates' Gesprächen mit seinen Schülern vereinbaren: Sokrates war sich seines grundsätzlichen Nichtwissens bewusst, nicht seine Schüler (vgl. Worley 2018).

4.2 Zyklus 2

4.2.1 Exploration und Analyse (EDR-Phase I)

An der Arbeitsdefinition hatte sich keine Änderung ergeben, eine neuerliche Erörterung auf Basis von Konzepten und Theorien war daher nicht erforderlich. Vielmehr galt es in Zyklus 2, eine veränderte Version auf ihre Praxistauglichkeit sowie auf Validität und Interkoder-Übereinstimmung zu überprüfen.

4.2.2 Design Prinzipien (EDR-Phase II)

Die Erläuterungen des Erwartungshorizontes wurden der vorausgehenden Analyse gemäß geändert. Es handelte sich nun also dem Erwartungshorizont in der zweiten Version (*Anhang 10: Erwartungshorizont Version 2*) gemäß um ein philosophisches Gespräch,

...wenn die Gesprächsteilnehmer/innen an mindestens einer Stelle des Transskripts auf eine philosophische Frage dialogisch und argumentativ Bezug nehmen, solange die Gesprächsleitung nicht systematisch gegen eine der Annahmen (Vernunft, Wahrheit, Offenheit) verstößt. Die Kriterien lauten:

*Ein **Dialog** ist durch den Wechsel zwischen (auch gelegentlich anekdotisch oder monologisch handelnden) Sprecher/innen unter Bezugnahme auf denselben Gesprächsgegenstand gegeben.*

*Eine **philosophische Frage** ist dann Gesprächsgegenstand, wenn eine solche gestellt wurde und sich die Gesprächsteilnehmer/innen – in konkreter oder abstrakter Betrachtung – mit dieser befassen.*

*Das Gespräch soll **argumentative Züge** aufweisen, welche sich als Begründung von Meinungen, Prüfen von Aussagen oder Bewerten von Gründen zeigen können.*

*Die Annahmen **Vernunft, Wahrheit und Offenheit** sind gegeben, wenn gegen keine von ihnen in der Gesamtschau des Gesprächs erkennbar systematisch verstoßen wird.*

4.2.3 Evaluation & Reflexion (EDR-Phase III)

4.2.3.1 Fokus der Evaluation

Evaluiert werden sollten auch in Zyklus 2 Validität und Interkoder-Übereinstimmung.

4.2.3.2 Zentrale Untersuchungsstrategien

In Zyklus 2 erfolgte nun ein Tryout mit dem Ziel, Informationen zu Funktionalität, in diesem Fall die Validität des Konstrukts und die Interkoder-Übereinstimmung, zu generieren.

4.2.3.3 Methodisches Vorgehen

Interkoder-Übereinstimmung wäre in dem Maß gegeben, in welchem verschiedene Proband/innen die Gesprächstranskripte anhand der operationalen Definition identisch kodieren würden. Dabei handelte es sich um ein inhaltsanalytisches Vorgehen, das - wie bereits erwähnt - nicht mit einem Programm aus der Forschungsmethodik, etwa MAXQDA, erfolgen sollte. Für die Kodierung der Transkripte wurde in diesem Fall die Kommentarfunktion in Word genutzt, in welcher Quelle (wer kommentiert?) und Zeitpunkt der Kommentierung automatisch mitprotokolliert werden. Die Kommentarfunktion dient - analog zur "Randkorrektur" in Abiturprüfungen (Kultusministerkonferenz 2006, 19) - dazu, im Text markierte Stellen am rechten Rand zu benennen. Es wurde ein Beurteilungsbogen für philosophische Gespräche (*Anhang 11: Beurteilungsbogen für philosophische Gespräche*) entwickelt, in welchen - einschließlich entsprechender Textstellen - einzutragen ist, welche Kriterien ein Transskript erfüllt und welche nicht. Durch dieses Verfahren sollte für eine dritte, unbeteiligte Person im Transkript erkennbar sein, worauf die jeweilige Gesamtbeurteilung eines Gesprächs beruhte.

Beurteilungen zu den einzelnen Transkripten und Kriterien wurden unabhängig voneinander getroffen und miteinander verglichen. Im Anhang (*Anhang 12: Kodierung durch die Probandin; Anhang 13: Kodierung durch*

die Forscherin) finden sich die per Kommentarfunktion kodierten Gesprächstranskripte (K = Probandin, M = Forscherin)⁴⁵:

Dabei sollte Übereinstimmung in der Gesamtbeurteilung auch Übereinstimmung in der Begründung implizieren. Kämen verschiedene Personen in Bezug auf ein Transkript zwar gleichermaßen zu dem Ergebnis, es handele sich dabei um *kein* philosophisches Gespräch, eine der Personen begründete dies nun aber mit fehlendem Argumentieren, während die andere fehlende Offenheit beanstandete, so könnte dies nicht als Kriterien-geleitete Übereinstimmung gelten, da die Übereinstimmung der Ergebnisse auf Zufall beruhte.

Wie hoch aber sollte nun die Interkoder-Übereinstimmung sein, um wissenschaftliche Güte aufzuweisen? Was sollte "weitgehende Übereinstimmung" bedeuten? Wären Ungenauigkeiten in der Beurteilung und Mängel in der Formulierung des Erwartungshorizontes ausgeschlossen, bliebe immer noch die hermeneutische Unschärfe als Ursache von Divergenzen. Den entsprechenden Kappa-Koeffizienten zu berechnen, entspräche nicht "der Logik des Codierens und Segmentierens in der qualitativen Inhaltsanalyse" (vgl. Kuckartz 2012, 210).⁴⁶ Das in 2018 in Hamburg erfolgte Abitur-Prüfungsverfahren sieht bei einer Abweichung zwischen Erst- und Zweitgutachten von mehr als 4 Notenpunkten ein Drittgutachten vor (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung 2017, 10). Hermeneutische Unschärfe wird hier in einem festgelegten Umfang zugelassen: Bis zu einer Abweichung in Höhe von 3 von 15 Punkten wird die Bildung eines Mittelwertes aus den einzelnen Bewertungen akzeptiert, erst ab einer Abweichung von 4 Punkten erfolgt eine Drittkorrektur. Das entspricht einer Toleranz von 20% (3 von 15 Punkten Abweichung). Der Erwartungshorizont wurde als Modell für die Entwicklung eines Maßstabes gewählt, weil er im Bildungssystem verankert und intensiv erprobt ist. Dementsprechend sollte auch der dort gültige

⁴⁵ Die Transskripte wurden per Kommentarfunktion (Word) kodiert. Kodierungen der Probandin erfolgten unter "User" und "Wiss. Mit.", Kodierungen der Forscherin unter "Martina Petersen".

⁴⁶ "Die Berechnung von prozentualer Übereinstimmung, Cohens Kappa und ähnlichen Koeffizienten, lässt sich nämlich nicht ohne weiteres auf die Logik des Codierens und Segmentierens in der qualitativen Inhaltsanalyse übertragen" (Kuckartz 2012, 210).

Maßstab für die Beurteilung von philosophischen Gesprächen gelten. Eine Interkoder-Übereinstimmung von mindestens 80% sollte also als Gütekriterium gelten.

Nach der Auswertung der Interkoder-Übereinstimmung wurden die von Forscherin und Probandin unterschiedlich beurteilten Transkriptstellen von beiden gemeinsam betrachtet und besprochen. Informationen zur Interpretation von Erklärungen und Beispielen im Erwartungshorizont wie zum Verständnis von Textstellen im Transskript sollten zur weiteren Annäherung an eine valide und zuverlässige Operationalisierung und an ein selbsterklärendes und allgemeinverständliches Regelwerk führen. Insofern war nicht nur wichtig, wie die Probandin kodierte, sondern auch welches Verständnis dabei leitend war.

4.2.3.4 Teilnehmer/innen

Die Probandin für die Kodierung der Transskripte war zu diesem Zeitpunkt Lehramtsstudierende der Universität Hamburg, hatte aber bislang weder ein Seminar zum Philosophieren mit Kindern belegt noch verfügte sie über einschlägige Erfahrungen zum Thema.

4.2.3.5 Datenanalyse

Zunächst wurden 15 Transskripte unabhängig voneinander sowohl durch die Probandin als auch die Forscherin mittels Erwartungshorizont 2 kodiert. Die Ergebnisse der Kodierung finden sich im Anhang ⁴⁷ (Anhang 14: Erwartungshorizont 2 Kodierung Probandin (K); Anhang 15: Erwartungshorizont 2 Kodierung Forscherin (M)).

⁴⁷ Zum Verständnis von Anhang 1 und 2: Ja bedeutet, dass das Kriterium des Erwartungshorizontes im Transskript erfüllt wird, bei nein entsprechend nicht. Ein "/" besagt, dass zu einem Kriterium keine Aussage gemacht werden kann. In Klammern befindliche Zahlen stellen die Zeilenangaben für entsprechende Transskriptstellen dar.

Tabelle 1 zeigt nun die Interkoder-Übereinstimmung: Das Ergebnis besagt, dass 14 von 15 der Gesamtbeurteilungen (alle mit Ausnahme von Transkript K4-5) übereinstimmten.⁴⁸

Transkript	Philosophisches Gespräch? ja/nein	Grund
K2-1	Nein	OF
K2-2	Ja	
K2-3	Nein	Orga
K2-4	Ja	
K3-1	Ja	
K3-2	Nein	OF
K3-3	Nein	W, OF
K3-4	Nein	Orga
K3-5	Ja	
K4-1	Ja	
K4-2	Ja	
K4-3	Ja	
K4-4	Ja	
K4-5	Ja/Nein	OF
K4-6	Ja	

Tabelle 1: Ergebnisse Interkoder-Übereinstimmung

Orga: Gespräche mit eher organisatorischem als philosophischem Charakter

Während die Probandin in K4-5 einen systematischen Verstoß gegen Offenheit als Prinzip (Zeilen 389, 625 und 1055ff.) sah, stellte die Forscherin unter 1055ff. zwar einen Verstoß fest, beurteilte diesen jedoch weder für gravierend noch systematisch.

Mit einer Übereinstimmung von 14 von 15 Transskripten blieb die Abweichung unter der Toleranz von 20% (Abschnitt 4.2.3.3).

Die Beurteilungsbögen (Anhang 1 und 2) weisen weitere Beurteilungsunterschiede auf, die jedoch nicht zu divergenten Gesamtbeurteilungen führten: Offenheit wird von beiden Personen an mehreren Stellen des Transskripts beanstandet, an fünf Textstellen übereinstimmend. Wenngleich sich nicht alle Textstellen decken, basiert das Ergebnis, dass es sich nicht um ein philosophisches Gespräch handelt, hier gleichermaßen auf einem systematischen Verstoß gegen Offenheit. In

⁴⁸ Schwarze Angaben (ja/nein) stellen übereinstimmende, rote hingegen divergierende Beurteilungen zwischen Probandin (K) und Forscherin (M) dar.

Gespräch K3-2 fehlt laut beiden Beurteilungen das Argumentieren. Die Forscherin bemängelt zusätzlich Offenheit, während die Probandin die Annahmen mit einem "slash" versieht, der bezeichnet, dass sich ein Kriterium nicht entscheiden lässt oder irrelevant ist, weil bereits aus anderen Gründen ersichtlich ist, dass es sich nicht um ein philosophisches Gespräch handelt. In diesem Fall hat das Gespräch keinen philosophischen Charakter, weil sich an keiner Stelle durch auseinandergesetzt wird, indem Gründe gegeben, geprüft oder verglichen werden. Zu Gespräch K3-3 variieren die Zeilenangaben leicht. Der Blick in die Transskripte zeigt jedoch, dass die Textstellen sich weitgehend überschneiden. Beide Personen sahen das Gespräch erst ab Zeile 145 bzw. 152 auf eine philosophische Frage bezogen und beide sahen Verstöße gegen Wahrheit und Offenheit, somit beruht die Beurteilung auf identischen Kriterien. In Transskript K4-1 sieht die Probandin an zwei Textstellen kleinere Verstöße gegen Offenheit, wertet diese aber nicht als systematisch. Im Gespräch K4-3 sehen beide Personen in 630ff. bzw. 629f. einen nicht systematischen Verstoß gegen Offenheit, bei dem es sich um denselben Textbereich handelt und der im Ergebnis gleich bewertet wird.

Nachfolgend soll näher auf Transskript K4-5 eingegangen und die Transkriptstelle genauer betrachtet werden, die in der Gesamtschau zu einer unterschiedlichen Bewertung des Gesprächs führte: Während die Forscherin Transkript K4-5 als philosophisches Gespräch bewertete, stellte es für die Probandin keines dar. Dabei wurde *eine* Gesprächsstelle von beiden Gutachterinnen als Verstoß gegen Offenheit als Prinzip markiert (1055ff.), die zweite (625) nicht. Der nachfolgende Gesprächsausschnitt zu Textstelle 625 befindet sich in Minute 25 des Gesprächs, die Schüler/innen diskutieren hypothetische und wenig begründete Vorstellungen zum Zusammenhang von Gedanken und Gefühlen.

S: *Und da ist dann alles vermischt, was man alles verarbeitet hat. Man hat die Gefühle verarbeitet und die Gedanken verarbeitet und dabei ist was rausgekommen.*

S: *Es geht bei ihr glaube ich nicht darum, dass sie alle Gefühle aus dem Ich rausnimmt, sondern es geht darum, dass halt aus allen Gefühlen so einzelne dann rausgesucht werden. Also, wenn/ Das passiert dann jedes Mal, wenn irgendwie äußere Einflüsse hat. So in der Art. Es wird einem ein Witz erzählt und dann überlegt man halt, welche Gefühle filtere ich*

raus, die ich gerade fühle.

S: *Ja.*

L: *Ich würde gerne mal einen Schritt zurückgehen.*

S: *Okay.*

L: *Mir wird das zu kompliziert jetzt gerade. Ich kriege die Bilder nicht mehr auf die Reihe mit dem Kaffee und dem Ganzen. R., du hast eine Sache gesagt: Das Ich steuert den Gedanken, also Gedanken steuern das Handeln und das Ich steuert den Gedanken. Das heißt also, hier ist das Handeln, ich schreibe. Das ist mein Handeln, ich schreibe gerade was auf. Dazu braucht es vorher den Gedanken „Ich will etwas aufschreiben“. Und dann gibt es die Schaltzentrale drüber, die sozusagen, dass das Ich etwas ist, was diese Gedanken in Gang setzt. Das wäre ja, dass das Ich einfach die Schaltzentrale ist. Noch über den Gedanken thronend. Ja? Dann wäre das Ich der Herrscher.*

S: *Ja*

Inwiefern lässt sich in der grau markierten Stelle ein Verstoß gegen Offenheit als Prinzip sehen? Als Probandin wurde bewusst keine mit der Methode professionell betraute Person gewählt, um die Funktionalität des Erwartungshorizontes nicht an Vorwissen zu binden. An dieser Stelle zeigte sich nun, dass der Erwartungshorizont offenbar doch Vorwissen voraussetzte: Die Gesprächsintervention der Lehrkraft in Zeile 625 dient, das wird in der darauf folgenden Aussage im Transkript deutlich, der Orientierung im Gespräch. Ihrer eigenen zunächst, dabei nimmt sie aber direkten Bezug auf die Äußerungen der Schüler/innen ("du hast eine Sache gesagt"). Ob die Paraphrase günstig gewählt ist, ist eine andere Frage, die Lehrkraft vergewissert sich aber bei den Schüler/innen, ob diese stimmt ("Ja?").

Es ist die Aufgabe einer Gesprächsleitung, dafür zu sorgen, dass alle Teilnehmer/innen dem Gespräch folgen können und einander verstehen. Dazu versucht sie an dieser Stelle beizutragen. Es handelt sich nicht um einen Verstoß gegen Offenheit als Prinzip, das konnten auch zwei Kolleg/innen mit Expertise im Philosophieren mit Kindern⁴⁹ bestätigen. Was sagt die Beurteilung der Probandin also über den Erwartungshorizont aus? Der Erwartungshorizont benennt zu Offenheit Negativbeispiele:

⁴⁹ Prof. Dr. Kerstin Michalik und Dr. Katrin Alt, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.

unangemessener Bewertung von Aussagen durch die Lehrkraft, einseitige Steuerung und Lernzielorientierung sowie das Einbringen von Dogmen durch die Gesprächsleitung. Es wird nicht erkenntlich, warum die Probandin die Stelle als Verstoß einordnet, denn sie passt nicht zu den gegebenen Beispielen. Im späteren Gespräch sagte sie, ihr sei nicht klar gewesen, dass diese Art der Intervention zu den Aufgaben der Gesprächsleitung gehöre. Festzuhalten war also, dass es hilfreich sein könnte, den Erwartungshorizont um die Aufgaben der Gesprächsleitung zu ergänzen, die der Gesprächsqualität dienen.

Die zweite Transkriptstelle in Zeile 1051ff. wurde übereinstimmend als Verstoß gegen Offenheit als Prinzip gewertet, allerdings beurteilte die Probandin das Gespräch daraufhin insgesamt als kein philosophisches, sie sah aufgrund beider Transkriptstellen (625 und 1051ff) einen systematischen Verstoß gegeben:

S: *Aber die Frage ist so ein Bisschen. Also, ich weiß nicht. Wenn man geboren ist, dann weiß man das schon, dass die Welt, dass es eine Welt gibt und ein Universum und mit dem allen. Das kriegt man ja irgendwann mit. Aber ich kann mich nicht daran erinnern irgendwann, dass jemand mal z.B. in der ersten Klasse, dass einem dann gesagt wird, ja, wir leben auf der Erde und es gibt ein Ich und sowas.*

L: *Also, darauf gebe ich jetzt einfach mal eine Antwort.*

S: *Ja.*

L: *Diese Vorstellung, dass es eine Welt gibt, braucht ja erstmal eine Vorstellung, dass es mich gibt. Das heißt also: ich als Subjekt und die Welt als die Objekte bedingen einander. Ein Kleinkind, von sagen wir mal 8 Monaten, hat noch kein Ich-Bewusstsein und das sind alles nur Wahrnehmungen, die es noch gar nicht so richtig auf sich bezieht. Aber in der ersten Klasse ist das längst passiert.*

S: *Okay, aber man kriegt das einfach so mit von sich selber, weil man/ oder das wird einen jetzt nicht so einge.../*

L: *Also es gibt das sogenannte Spiegelstadium. Das ist für Psychologen und für die Entwicklungspsychologie total wichtig. Wenn du ein kleines Kind vor einen Spiegel stellst. Sagen wir mal mit 12 Monaten und es winkt und sein Spiegelbild winkt, dann erkennt es dieses Spiegelbild nicht als sein Spiegelbild, sondern als eine zweite Person. Und ist erstmal irritiert, dass dieses Wesen genau dasselbe macht. Das klingt für uns angstbesetzt, weil wir einfach schon dieses Ich-Stadium haben. Das haben die ja gar nicht. Die sind einfach nur so, hä? Und irgendwann, man sagt so entwicklungspsychologisch im 18. Monat, kippt das plötzlich und dieses Kind stellt fest: Das bin ich. Und in dem Augenblick trennt sich Ich und*

Welt auf in diesem Gegensatzpaar. Hier bin ich und da sind die anderen oder da ist das andere. Und das ist so entwicklungspsychologisch im 18. Monat.

S: *Also, es kommt von einem selber und nicht von anderen Leuten?*

L: *Das muss einem nicht erzählt werden.*

S: *Okay, gut. Ja.*

L: *Machen wir einen Punkt?*

S: *Ja.*

Die Lehrkraft gibt den Schüler/innen hier Hintergrundinformationen aus der Entwicklungspsychologie. Unmittelbar im philosophischen Gespräch wirkt ihr "Darauf gebe ich jetzt einfach mal eine Antwort" wie ein etwas ungeduldiges Beantworten der Frage des Gesprächs. Verstärkt wird der Eindruck, weil das Gespräch damit beendet wird. Hätte sie stattdessen gesagt: "Vielleicht führen uns Theorien und Befunde aus der Psychologie weiter..." und im Anschluss gefragt, was dies für ihre philosophische Frage nun bedeutet, hätte Offenheit explizit gewahrt werden können. Dennoch lässt sich die Formulierung "Darauf gebe ich einfach mal eine Antwort" auch wie eine Rechtfertigung lesen, die nur dann sinnvoll ist, wenn Antworten dieser Art (von ihr) normalerweise nicht gegeben werden sollen. Wenn man die Beurteilungen der anderen Gespräche in Kurs 4 hinzuzieht, relativiert sich die Aussage umso mehr. Dennoch lassen sich die Aussagen der Lehrkraft an dieser Stelle offenbar nicht eindeutig beurteilen. Das war weder auf Ungenauigkeit der Beurteilungen noch des Erwartungshorizontes zurück zu führen. Bei Transkript K4-5 handelte es sich um eine Interpretationsdiskrepanz.

Obwohl das Ergebnis nicht darauf hinwies, gab die Probandin in der Besprechung an, es sei ihr etwas schwer gefallen, den Erklärungen zu Vernunft, Wahrheit und Offenheit gemäß Erwartungshorizont statt ihres eigenen Begriffsverständnisses zu folgen. Sie habe einige Kodierungen wieder geändert, nachdem sie die im Erwartungshorizont genannten Beispiele erneut gelesen habe. Gern hätte sie Hinweise dazu gehabt, wie sie mit der recht komplexen Tabelle umgehen sollte.

4.2.3.6 Ergebnisse

Die Erprobungen ergaben, dass - genaues Lesen vorausgesetzt - die genannten Erklärungen und Beispiele eine zuverlässige Beurteilung von Transskripten zulassen. Sowohl die Expertinnen mit als auch die Probandin ohne Vorwissen konnten die Transskripte anhand der Erklärungen und Beispiele des Erwartungshorizontes in der Version 2 kodieren. Die Operationalisierung der Einzelkriterien führte zu hohen Werten in Interkoder-Übereinstimmung. Damit erwies sich der Erwartungshorizont insofern als zuverlässig, als sich die Ergebnisse unabhängig von der kodierenden Person wiederholen ließen.

Im Rahmen der Erprobungen wurden kleine Mängel ermittelt, die sich jedoch nicht auf das Ergebnis niederschlugen, es handelte sich eher um Verbesserungspotentiale: Zum einen war der Erwartungshorizont offenbar insofern nicht vollständig selbsterklärend, als es Zeit kostete, sich mit ihm vertraut zu machen. Zum zweiten setzte er ein Vorverständnis zu den Aufgaben der Gesprächsleitung voraus, das nicht vorauszusetzen war.

4.2.3.7 Reflexion

Die Probandin der Studie in Zyklus 2 wusste, dass es für die Studie wichtig war, dass sie den Erwartungshorizont aufmerksam las. In der Praxis kann es dazu kommen, dass unter Zeitdruck Erklärungen und Beispiele lediglich überflogen werden. Die Begriffe, die im Erwartungshorizont erklärt und veranschaulicht werden (Wahrheit, Offenheit etc.), wirken auf den ersten Blick allgemeinverständlich, sodass Erklärungen überflüssig erscheinen mögen. Anwender/innen sollten dennoch explizit darauf hingewiesen werden, dass genaues Lesen für eine adäquate Bestimmung vorausgesetzt ist.

Der Erwartungshorizont kann grundsätzlich nur eine Annäherung an den Begriff "philosophisches Gespräch" darstellen. Auch mit etablierten Intelligenz-Konstrukten sind Intelligenzforscher/innen nicht durchweg einverstanden (vgl. Gardner 2002). Dennoch machen Indikatoren eine Intervention transparent. Sie sorgen für Konsistenz innerhalb einer Wirkungsstudie und tragen zu Vergleichbarkeit von Studien bei. Und sie

stellen eine Arbeitsgrundlage für den weiteren Diskurs über die konstitutiven Bedingungen des philosophischen Gesprächs dar. Durch die Unterscheidung zwischen philosophischem Gespräch (nach Indikatoren), Einsatzbedingungen und Gesprächsgemeinschaft lassen sich in nachfolgenden Untersuchungen systematisch Variablen verändern oder isoliert betrachten, um sukzessive genauer zu verstehen, welche Faktoren es genau sind, die unter welchen Bedingungen welche Wirkungen verursachen. In diesem Sinn war mit dem entwickelten Erwartungshorizont (um Hinweise zum Umgang ergänzt) das Ziel erreicht. Praxiseinsatz könnte nicht nur zu case-to-case-Verallgemeinerung (vgl. McKenney/Reeves 2014b, 136), sondern auch zu einer Nachjustierung führen.

4.2.4 Reifung (EDR-Phase IV)

Tabelle 2: Vergleich der Versionen

	Version 1	Version 2	Version 3
Form	Der Dialog ist ein Gespräch von mindestens zwei Personen. Zu erkennen sein soll der Dialog an Rede und Gegenrede, Gesprächsleitung sowie Bezugnahme auf einen gemeinsamen Gesprächsgegenstand.	Dialog: An mindestens einer Stelle des Transskripts nehmen mindestens zwei Gesprächsteilnehmer/innen in Rede und Gegenrede auf einen gemeinsamen Gesprächsgegenstand Bezug, wobei eine Gesprächsleitung gegeben ist.	
Inhalt	Philosophische Frage (Problem, These)	An mindestens einer Stelle des Transkripts wird von Gesprächsteilnehmer/innen Bezug auf eine philosophische (allgemeine, abstrakte) Frage genommen.	
Methode	Argumentieren	Argumentieren: An mindestens einer Stelle des Transkripts wird durch die Gesprächsteilnehmer/innen argumentiert.	
Annahmen	Vertrauen in die Vernunft, Wahrheit als regulative Idee, Offenheit als Prinzip: am Handeln der Gesprächsleitung zu erkennen (negativ: Verstoß der GL oder Nicht-Reaktion auf Verstoß durch Schüler/innen)	Das Gespräch erfolgt auf der Grundlage von Vernunft, Wahrheit, Offenheit (Annahmen): Die Gesprächsleitung verstößt gegen keine dieser Annahmen erkennbar systematisch.	
Einleitende Hinweise	keine	keine	Bestandteile, Verwendung, Aufgaben der Gesprächsleitung

Die ansonsten unveränderte Version 2 wurde um Hinweise zum Umgang mit dem Erwartungshorizont ergänzt sowie um einen Abschnitt zu Aufgaben der Gesprächsleitung (*Anhang 16: Erwartungshorizont Version 3*).

Tabelle 2 zeigt die Entwicklung des Erwartungshorizontes von Version 1 bis 3.

5 Einsatzbedingungen Zyklus 1

5.1 Design Prinzipien (EDR-Phase II)

Bedingungen, die eine erfolgreiche Implementierung des philosophischen Gesprächs in Klasse 9 zu Forschungszwecken ermöglichen, mussten gefunden werden. Die Implementierung ließ sich dabei nicht an Effekten auf das Selbstkonzept messen. Ein solches Vorgehen wäre zirkulär: Wenn Intervention dann Effekte dann Intervention. Stellen wir uns vor, eine Schüler/innen-App zum Training von Grundrechenarten wird entwickelt, allerdings ist die Kompatibilität mit gängigen Betriebssystemen noch ungeprüft. Es wäre nun nicht sinnvoll, diese Version auf konkrete Lernzuwächse im Rechnen hin zu testen und gar vom Testergebnis noch darauf zu schließen, ob sich Apps eignen, das Rechnen bei Schüler/innen zu verbessern. Zunächst müsste sichergestellt werden, dass die App überhaupt "funktioniert". Ebenso verhielt es sich mit dem philosophischen Gespräch. Solange nicht davon ausgegangen werden konnte, dass philosophische Gespräche geführt und die Schüler/innen mit der Methode entsprechend vertraut gemacht würden, war weder mit Effekten auf das Selbstkonzept der Schüler/innen zu rechnen, noch machte es Sinn, die Implementierung an diesen zu messen. Das Unterrichtsprojekt wurde mit dem Ziel konzipiert, Effekte auf das Selbstkonzept zu untersuchen, in Zyklus I aber zunächst daraufhin evaluiert, ob es überhaupt geeignet wäre, die Methode in Klasse 9 zu implementieren.⁵⁰

5.1.1 Implementierung

Implementierung bedeutet soviel wie Einsetzung, Einarbeitung und Integrierung (vgl. Bibliographisches Institut 2019). Ein Konzept, welches Indikatoren im Sinne für die Implementierung des philosophischen Gesprächs in einer Gruppe von Teilnehmenden benennt, war der Literatur

⁵⁰ Auch die Wirkung der Intervention auf die Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit der Schüler/innen wurde im Prä-Post-Design mit einem Schüler/innen-Fragebogen bereits erhoben. Dies erfolgte für den Fall, dass im ersten Zyklus bereits eine volle Implementierung des philosophischen Gesprächs erfolgen könnte. Als sich abzeichnete, dass dies nicht der Fall war, wurde auf diesen Teil der Studie verzichtet.

zu PmKJ/P4C nicht zu entnehmen. Wie Wirkungsstudien zeigen, kann sich die Implementierung des philosophischen Gesprächs in einer Schüler/innengruppe auf vielfache Art bemerkbar machen (vgl. Michalik 2018a). Eine Rekonstruktion zur Frage, ob eine philosophische Gesprächsgemeinschaft implementiert werden konnte, sollte auf Grundlage der folgenden Annahmen erfolgen:

- 1 Eine erfolgreiche Implementierung setzt bestimmte zeitliche, räumliche, inhaltliche und methodische Einsatzbedingungen voraus.
- 2 Dabei spielt die Gesprächsleitung eine modellgebende und eine moderierende Rolle.
- 3 Eine erfolgreiche Implementierung zeigt sich am Erwerb methodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten
- 4 und an der Entfaltung kommunikativ-atmosphärischer Bedingungen im Kurs: Offenheit, Angstfreiheit, Vertrauen, prosoziales Verhalten und Autonomie (vgl. Abschnitt 2.4.5).

Der Prototyp, der in Zusammenarbeit mit Lehrkräften entwickelt wurde, sollte aber nicht nur auf die Frage hin evaluiert werden, ob/inwieweit das philosophische Gespräch in Zyklus 1 in den Kursen implementiert wurde. Mit dem Ziel, Gestaltungsprinzipien benennen zu können, sollten auch Hinweise auf Gelingensbedingungen und Probleme für die Implementierung sowie Erklärungen für Abweichungen zwischen Planung und Umsetzung gewonnen werden.

5.1.2 Vorgehen zur Entwicklung

Die Einsatzbedingungen für Zyklus 1 wurden, wie in der EDR-Literatur vorgegeben, auf der Basis einschlägiger Literatur zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, zum Einsatz philosophischer Gespräche im Philosophieunterricht der Sekundarstufe, zum Einsatz Sokratischer Gespräche in der Psychotherapie sowie eigenen Praxiserfahrungen entwickelt (z.B. Euler 2014b, 10ff.). Dabei wurde der Entwurf mit einer Philosophie-Lehrkraft in mehreren Gesprächen diskutiert, korrigiert und ergänzt. Als Ergebnis entstand die bereits erwähnte Projektschreibung (Digitalanhang 6), die in nachfolgenden Treffen mit den am Projekt teilnehmenden Lehrkräften diskutiert wurde. Im Rahmen dieser Treffen erfolgte eine Konkretisierung des methodischen Vorgehens hinsichtlich der

ersten Unterrichtsstunden zur Einführung in das Fach Philosophie und das Projekt sowie hinsichtlich der Notengebung.

5.1.3 Geplante Einsatzbedingungen

Die nachfolgenden zeitlichen, räumlichen, inhaltlichen und methodischen Bedingungen sollten den Einsatz philosophischer Gespräche in Zyklus 1 bestimmen.

Zeitliche Einsatzbedingungen: Anhand bekannter Studien ließ sich nur annäherungsweise abschätzen, wie viel Zeit es erfordern würde, bis Neuntklässler/innen in die Methode eingearbeitet wären und auch im Hinblick auf kommunikativ-atmosphärische Bedingungen von einer philosophischen Gesprächsgemeinschaft gesprochen werden könnte. In einer Gruppe von jugendlichen Schüler/innen eine Gesprächsgemeinschaft aufzubauen, sei ein langsamer Prozess, so May Leeckey im Anschluss an die Analyse eines einjährigen P4C-Einsatzes in einer Australischen Highschool-Klasse im ersten Jahr (vgl. Leeckey 2009, 462). In Wirkungsstudien variierte der Interventionszeitraum zwischen 12 Wochen (Hedayati/Ghaedi 2009) und 12 Jahren (Colom et al. 2014). Dabei weisen Fair et al. auf die Relevanz von Zeit hin: Im Rahmen ihrer Studie stellten sie fest, dass in der Gruppe der Siebtklässler/innen gegenüber der Kontrollgruppe signifikante kognitive Zuwächse erfolgten, nicht jedoch in der Gruppe der Achtklässler/innen. Neben dem geringfügigen Altersunterschied unterschieden sich die Gruppen vor allem in der Dauer der Intervention. Während die Siebtklässler/innen zwischen 22 und 26 Wochen P4C absolvierten, umfasste der Zeitraum bei den Achtklässler/innen nur 4 bis 10 Wochen (vgl. Fair et al. 2015, 18f.). Wenngleich es in der Studie von Fair et al. um kognitive Effekte ging, gab sie doch einen Hinweis darauf, 22 bis 26 Wochen nicht zu unterschreiten. Das Mittel, also 24 Wochen, entspräche sechs Monaten. Für die Studie wurde entsprechend ein Zeitraum von einem Schulhalbjahr gewählt. In den genannten Studien erfolgte des weiteren in der Regel ein wöchentlicher Einsatz, damit Lernprozesse aufeinander aufbauen können. Das sollte auch für das geplante Projekt gelten, wobei Wahlpflichtkurse zweistündig unterrichtet werden, sodass wöchentlich 90 Minuten zur Verfügung standen.

Vereinbart wurde, wenn möglich in jeder Doppelstunde ein philosophisches Gespräch zu führen - die Formulierung in der Projektskizze sollte dabei den Charakter einer verbindlichen Vorgabe an die Lehrkräfte vermeiden, aber auf den zentralen Wert der Methode für das Projekt verweisen. Wie sich zeigte, konnte "*annähernd in jeder Stunde*" nicht mehr als 70% der Stunden umfassen, da Klassenarbeiten geschrieben, mündliche Noten vergeben und eine Klassenreise geplant wurde/n.

Räumliche Einsatzbedingungen: Als räumliche Umgebung für das Unterrichtsprojekt kamen an den Schulen nur die jeweiligen Kursräume des Philosophie-Wahlpflichtkurses in Klasse 9 gemäß Zuteilung im Stunden-/Raumplan infrage. In der Regel besteht in jedem Klassenraum Hamburger Schulen die Möglichkeit, die Tische an die Wände zu schieben und einen Stuhlkreis zu bilden. Auch für den Einsatz präsentativer Methoden oder für ruhige Gruppenphasen bietet die Schule - sofern den Schüler/innen diese angeboten werden - in der Regel räumliche Alternativen. Philosophische Gespräche sollten nach Möglichkeit im Sitzkreis erfolgen, um Blickkontakt zu ermöglichen. Bei Einzel- oder Gruppenarbeit sollte die Wahl des Arbeitsortes innerhalb des Schulgeländes bei den Schüler/innen liegen.

Inhaltliche Einsatzbedingungen: Philosophische Gespräche können selbstreflexives und metakognitives Denken sowie die Gemeinschaft unabhängig von der Themenwahl befördern. Um in einer späteren Wirkungsstudie untersuchen zu können, inwieweit Effekte auf das Selbstkonzept von der Thematisierung selbstkonzeptbezogener Fragen abhingen, wurde der Inhalt bereits in der Vorstudie variiert. Ziel war es, zu überprüfen, ob eine selbstkonzeptbezogene Leitfrage - auch im Vergleich zu einer anderen Thematik - geeignet wäre, das Interesse von Neuntklässler*innen über einen längeren Zeitraum zu binden.

In den Kursen 1, 3 und 4 sollte die Leitfrage des Unterrichtsprojekts lauten: "Kann man sein, wer man will?". Sie wurde danach gewählt, den Schüler/innen Anlass zu geben, sich mit selbstkonzeptbezogenen Fragen im Allgemeinen und speziell mit dem Zusammenhang zwischen Gefühlen, Denken und Verhalten zu beschäftigen und Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme auf die eigene psychisch-physische Entwicklung auszuloten.

Durch die Wahl der Leitfrage sollte der Bezug zum Kognitiven Modell (Abschnitt 2.3.2) gegeben sein. Zur Annäherung an die Beantwortung der Leitfrage sollten die Schüler/innen weiterführende Arbeitsfragen formulieren und begründen, inwiefern deren Beantwortung zur Beantwortung der Leitfrage hilfreich sei. Die Annahme hinsichtlich dieser Teil- oder Arbeitsfragen war, dass die folgenden Begriffe thematisiert würden: Ich, Verhalten, Erfahrungen, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbsterkenntnis, Gefühle, Denken, Freiheit, Wille, Ziele und Träume, Glück und Zufriedenheit (Abb. 7). Dabei sollte keinerlei Aufforderung erfolgen, persönliche Probleme in der Gruppe teilen zu müssen. Beispiele von fiktiven, anonymen dritten oder allgemein bekannten Personen,



Abbildung 7: Annahmen zu Arbeitsfragen der Schüler/innen

Situationen oder Problemen sollten dazu dienen, im Konkreten anzusetzen. Das Wort "man" sollte den allgemeinen Charakter der Frage betonen und die Gespräche den Austausch unterschiedlicher Perspektiven auf das eigene selbstbezogene Denken ermöglichen.

Als Leitfrage für Kurs 2, der in Bezug auf den Inhalt als Vergleichsgruppe dienen sollte, wählte Lehrkraft 2 die Frage: "Sollten Menschenrechte auch für Tiere gelten?". Diese tierethische Frage beinhaltet zwar auch eine anthropologische Facette, fokussiert dabei aber auf das Mensch-Tier-Verhältnis, sodass, so die Annahme, Selbstkonzept-Bezüge deutlich weniger wahrscheinlich wären als in den Kursen mit selbstkonzeptbezogener Leitfrage.

Dem Projekt sollte planungsgemäß in allen Kursen ein Einführungsteil in das Fach Philosophie vorausgehen. Die Lehrenden einigten sich darauf, textbasiert die folgenden Fragen zu erörtern: Was ist Philosophie?, was ist eine philosophische Frage? und was ist eine philosophische Haltung?.

Methodische Einsatzbedingungen: Dem Umstand Rechnung tragend, dass das Projekt von der Erfahrung der beteiligten Lehrkräfte profitieren sollte, wurde ein offenes Projektformat gewählt, dass den Lehrer/innen und Schüler/innen Freiräume für den je individuellen Kurs-Prozess und die Einbeziehung von Methoden und Materialien bot. Es sollte den Lehrenden die Möglichkeit geben, situativ zu agieren. Orientierung dabei sollten Metabetrachtungen zum gemeinsamen Untersuchungsprozess im Plenum und ein durch die Schüler/innen erfolgreiches Protokollwesen gewährleisten.

Das philosophische Gespräch sollte zentraler Bestandteil des Projekts sein und nach Möglichkeit in jeder Stunde erfolgen. Es sollte als integrative Einheit für die gemeinsame Untersuchung der Leitfrage dienen, den Gang der Argumentation fördern und Zusammenhänge zwischen den Gruppenprozessen moderieren sowie als Modell für das Lernen von Argumentationsformen und Gesprächsverhalten dienen.

Die Schüler/innen sollten die Möglichkeit erhalten, sich zu Projektbeginn mit präsentativen Formen des Philosophierens vertraut zu machen und diese einzusetzen, um ihr Denken, ihre Assoziationen, Konzepte und Gefühle sichtbar zu machen - im Schuljargon war von "Produkten" die Rede. Regeln für die gemeinsamen philosophischen Gespräche sollten vereinbart werden werden.

Das Projekt sollte mit der Visualisierung der Projektleitfrage im Kurs beginnen. Mit einem philosophischen Spaziergang auf dem Schulgelände sollte den Schüler/innen Gelegenheit gegeben werden, sich mit der Leitfrage zunächst vertraut machen und zu zweit darüber auszutauschen. Zurück im Klassenzimmer sollte Free-Writing erfolgen⁵¹. In Kleingruppen sollten die Schüler/innen im Anschluss daran Mindmaps zu Arbeitsfragen erstellen, die

⁵¹ Freewriting bedeutet, dass die Schüler/innen ihren Gedanken freien Lauf lassen und diese aufschreiben, ohne dabei den Stift abzusetzen.

zur Beantwortung der Leitfragen führen würden. Im Plenum sollten die Schüler/innen ihre Arbeitsfragen in einer Übersicht zusammenführen. Dabei würde es sich um die vorläufige Grundlage und den Ausgangspunkt für die gemeinsame philosophische Untersuchung handeln.

Der weitere Prozess sollte soweit wie möglich durch die philosophische Forschungsgemeinschaft gesteuert werden. In Hinsicht auf Impulsmaterialien wollten die Lehrkräfte im Kontakt bleiben und sich austauschen. Für beide Fragestellungen wurden den Lehrkräften per EduCommsy Impulsmaterialien zur Verfügung gestellt. Für die Frage "Kann man sein, wer man will?" umfasste das Angebot z.B. Artikel aus Fachmagazinen, Zitate, Gedichte, Songtexte und Links zu Filmausschnitten zu den Schlagworten "(selbst) denken/Gedanken, Einzigartigkeit, Entwicklung, (menschliche) Freiheit, Gefühle, Gemeinschaft, Gleichheit, Glück, Ich, Identität, Individualität, (gutes) Leben, Kommunikation, Menschsein/ menschlich, Existenz/Wesensart, Moralität, Selbst, Selbstbestimmung, Selbstbewusstsein, Selbsterkenntnis, Sinn, Verantwortung, Vernunft, Vielfalt, Werte, Wille, Würde, und Ziele". Der Anhang (*Anhang 17: Impulsmaterialien*) stellt einen beispielgebenden Auszug der von der Forscherin hochgeladenen Impulsmaterialien und der methodischen Hilfestellungen dar, von denen einige durch die Lehrkräfte zur Verfügung gestellt wurden. Gedacht war eine laufende Ergänzung der Materialien während des Projekts durch alle Projektbeteiligten. Ergänzende Methoden bzw. präsentative Verfahren sollten dazu eingesetzt werden, den Prozess anzuregen, zu verbinden und zu vertiefen. Dazu waren assoziative Methoden (z.B. Blitzlicht, Freewriting, theatrale Improvisation) und künstlerische Ausdrucksformen (Zeichnung, Collage, Cartoon, Film, Szene, Essay, Poetry etc.) vorgesehen. Zwischenergebnisse sollten dokumentiert und in die Plenumgespräche zurückgeführt werden. Die Schüler/innen sollten über den Einsatz von Methoden und Ausdrucksformen mitentscheiden dürfen und ihren gemeinsamen Untersuchungsprozess (Concept-Map, Wandzeitung, Arbeitsprozessbericht, Protokolle etc.) unter Anleitung der Lehrkraft selbst dokumentieren. Vorgesehen war, dass die Ergebnisse aus den Einzel- und Gruppenarbeiten in die Gesprächsgemeinschaft zurückfließen und dort integriert würden. Ein

Wechsel zwischen philosophischem Gespräch und ergänzenden Verfahren sollte gewährleisten, dass sich alle Schüler/innen mit ihren persönlichen Ausdrucksstärken in den gemeinsamen Prozess einbringen könnten. In Einzel- oder Gruppenarbeit sollten die Schüler/innen die gemeinsame Untersuchung durch Recherche und Aufbereitung von Studien, Beobachtungen, Konzepten und Theorien bereichern. Auch Begriffsbestimmungen und das Finden von Beispielen oder Gegenbeispielen für bestimmte Thesen sollte zu den Aufgaben der Schüler/innen gehören und zwischen den Plenumgesprächen erfolgen.

Für die Notengebung in den Kursen hätte die Forscherin ein Portfolio vorgezogen, um die frühe Orientierung der Schüler/innen an Lernzielen und Benotung zu vermeiden oder gering zu halten. Die Lehrkräfte verständigten sich jedoch darauf, eine Klassenarbeit zu schreiben.

5.2 Evaluation und Reflexion (EDR-Phase III)

5.2.1 Fokus der Evaluation

Ob es sich bei der Evaluation der Einsatzbedingungen eher um einen Beta-Test, also um die Erprobung eines mehr oder weniger funktionalen Systems unter eingeschränkten Bedingungen handelte, oder um einen Gamma-Test, also um die Erprobung einer nahezu endgültigen Version im Hinblick auf Effektivität und Wirkung (McKenney/Reeves), war kaum zu entscheiden. Der Änderungsbedarf wies im Nachhinein eher auf einen Beta-Test hin. Die leitenden Fragen hießen:

- Inwieweit konnte das Unterrichtsprojekt wie geplant umgesetzt und in den Kursen implementiert werden?
- Wie lassen sich etwaige Abweichungen von der Planung erklären und welche Probleme und Gelingensbedingungen im Hinblick auf die Implementierung lassen sich insgesamt identifizieren?
- Gibt es Hinweise auf die Etablierung einer Gesprächsgemeinschaft?

5.2.2 Zentrale Untersuchungsstrategien

Die Einsatzbedingungen zur Implementierung des philosophischen Gesprächs in Philosophie-Wahlpflichtkursen wurden in einem sogenannten "Tryout" erprobt, einem Feldversuch, der Informationen zu Funktionalität und Wirkung sowie dazu ermittelt, wie Proband/innen über eine Intervention denken und gegebenenfalls fühlen (vgl. McKenney/Reeves 2014a, 145). In Zyklus I wurden nicht selbstkonzeptbezogene Effekte untersucht, sondern Design Prinzipien für die Implementierung.

5.2.3 Methodisches Vorgehen

Zur Frage der Implementierung sollte zunächst festgestellt werden, inwieweit das Projekt überhaupt wie geplant umgesetzt werden konnte. Sofern es Abweichungen gab, sollten für diese Gründe identifiziert werden: Welche Einsatzbedingungen stellten warum für die Umsetzung Probleme dar? Ferner sollte untersucht werden, ob sich Hinweise auf die Etablierung einer Gesprächsgemeinschaft, die Entwicklung methodischer Schüler/innen-Kompetenzen und des Klimas, ergeben würden. Aus der Gesamtschau der Daten sollten sich Anpassungsbedarfe für das Unterrichtsprojekt ergeben.

Bei der Gestaltung von Design Prinzipien ist die Perspektive der Praktiker/innen besonders bedeutsam, weil sich durch sie zum einen die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Designs später in der Bildungspraxis genutzt werden können, zum anderen können von der Praxis Gestaltungsaspekte eingebracht werden, die der wissenschaftlich-theoretischen Perspektive nicht zugänglich sind (vgl. Brahm/Jenert 2014, 55). Die Untersuchung allein auf eigene Beobachtungen der Forscherin (zumindest in einem der parallel laufenden Kurse) zu gründen, schien nicht geeignet. Die teilnehmende Beobachtung bot sich auch nicht als eine von mehreren Methoden an: Zunächst lassen sich das Denken und Fühlen, die Einstellungen und Beurteilung von Erfahrungen Dritter nicht per Beobachtung erschließen. Auf diesem Weg wäre nicht zu erfahren gewesen, wie sich Lehrkräfte in der Rolle der Gesprächsleitung und Schüler/innen im Gesprächskreis fühlten oder mit welcher Einstellung die Lehrkräfte philosophischen Gesprächen begegneten. Auch die Beurteilung der Gesprächsleitung kann präziser und nachvollziehbarer anhand eines

Transkripts erfolgen. Selbstverständlich lässt sich per Transkript kaum das Klima innerhalb der Gesprächsgruppe beurteilen. Aber um Aussagen darüber zu machen, wie es sich anfühlt, Teil einer Gruppe oder Gemeinschaft zu sein, sollte man Teil dieser Gemeinschaft (gewesen) sein. Die Beobachtung als Methode zur Datenerhebung bietet Forschenden verschiedene Rollen. Sie können aktiv, passiv oder nicht teilnehmend beobachten (vgl. Kochinka 2010, 453). Eine aktive Teilnahme in der Rolle der Gesprächsleitung war im konkreten Fall ausgeschlossen, denn die Erprobung galt der Umsetzung durch die Lehrkräfte. Die Rolle als aktive Gesprächsteilnehmerin wäre schwer zu begründen gewesen und hätte die Feldbedingungen der Schule verfälscht. Eine passive Teilnahme schließlich hätte bedeutet, ohne Gesprächsbeteiligung in- oder außerhalb des Kreises zu sitzen. Um eine Innenperspektive der Gesprächsgemeinschaft einzunehmen, wäre dies nicht angemessen gewesen, weil es jede Art der Interaktion mit den anderen Teilnehmer/innen ausgeschlossen hätte. Da sich der Untersuchungsgegenstand mit anderen Methoden erfassen ließ und potentielle "Datenlieferant/innen" in der Lage waren, sich zu äußern, konnte auf die teilnehmende Beobachtung verzichtet werden (vgl. ebd., 455).

Der Vorteil von Gesprächen oder Interviews gegenüber einem schriftlichen Verfahren zur Datenerhebung liegt zum einen darin, dass Personen im Dialog im besten Fall weitgehend ungestützt von Aspekten berichten, die für sie Relevanz haben, zum anderen darin, dass nachgefragt werden kann. Den Lehrenden wie Lernenden sollte explizit "Raum" gegeben werden für ihre Perspektive auf das Projekt und für Probleme, die von außen möglicherweise nicht zu erkennen waren. Auch ein Fragebogen kann Raum für eigene Gedanken geben, aber er kann nicht darauf reagieren, dass manche Personen von sich aus berichten und andere nur auf Fragen antworten. Und er kann nicht nachfragen, wenn Aussagen besonders interessant sind oder nach einer Erklärung verlangen. Die Perspektive der Lehrkräfte wurde mit fokussierten Einzelinterviews gewonnen, die Perspektive der Schüler/innen mit Gruppeninterviews. Die Aussagen wurden einander gegenübergestellt. Im Vergleich zu anderen Formen verbaler Datenerhebung eignet sich das "fokussierte Interview" spezifisch, wenn es darum geht, möglichst ohne Einflussnahme subjektive

Bedeutungen zu erheben (vgl. Flick 1999, 146f.). Es handelt sich dabei um eine unstrukturierte Form des Leitfaden-Interviews (vgl. ebda). Die vier Kriterien für die Leitfadengestaltung und Interviewdurchführung lauten: "Nichtbeeinflussung der Interviewpartner, Spezifität der Sichtweise und Situationsdefinition aus deren Sicht, Erfassung eines breiten Spektrums der Bedeutungen sowie Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen auf Seiten des Interviewten" (Merton und Kendall 1979, 179, zitiert in Flick 1999, 94f.). Nichtbeeinflussung sollte durch unstrukturierte und halbstrukturierte Fragen gegeben sein. Der Leitfaden wurde flexibel gehandhabt und die Forscherin hielt sich mit Bewertungen zurück. (vgl. ebda) Spezifität meint, dass subjektive Bedeutung etwa mit Fragen hervorgebracht werden soll, die eine "retrospektive Introspektion" provozieren (vgl. Flick 1999, 95), z.B. die Frage: "Wie hast du dich in der Rolle der Gesprächsleitung gefühlt?". Breit kann das Spektrum von Bedeutungen im fokussierten Interview insofern sein, als es Raum für die Themen gibt, die im Hinblick auf die Fragestellung von der befragten Person als wichtig angesehen werden (diese können besonders interessant sein, Anm. d. V.), die wesentlichen Fragen des Leitfadens zugleich aber gestellt werden können (vgl. ebd., 96). Tiefgründigkeit und ein personaler Bezugsrahmen meint, dass affektive Reaktionen erwünscht sind, Ziel sei es "ein Höchstmaß an selbstenthüllenden Kommentaren des Informanten" zu erhalten (vgl. ebda). Fokussierte Interviews mit den Lehrkräften wurden mit dem Ziel geführt, möglichst ehrliche und persönliche Aussagen aus der Sicht der vier Lehrkräfte, an beiden Schulen jeweils eine weibliche und eine männliche, zu gewinnen. In den etwa 25-minütigen Interviews wurden Fragen zu Eindrücken, Empfindungen und Beurteilungen des Unterrichtsprojekts gestellt (*Anhang 18: Leitfaden Lehrer/innen-Interviews*).

Dieselben Ziele galten für die Schüler/innen. Allerdings gab es hier Gründe für die Durchführung in Gruppen. Nachdem hinter den Schüler/innen, erstens, eine dialogisch intensive Zeit lag bzw. liegen sollte und, zweitens, Kleingruppen in den Kursen bereits etabliert waren, sollten, so die Annahme, im konkreten Fall die Vorteile von Gruppeninterviews gegenüber den Nachteilen überwiegen. Ein Vorteil bestand darin, dass im

Gruppeninterview eine höhere Zahl Schüler/innen zu Wort kommen konnte. Da die Interviews im Unterricht erfolgen mussten, hätten nur wenige Einzelinterviews erfolgen können. Ein weiterer Vorteil lag im Dialog. Flick zufolge sind Gruppeninterviews "kostengünstig und reich an Daten", sie "stimulieren" Antwortende, unterstützen bei der Erinnerung von Ereignissen und führen über die Antworten der einzelnen hinaus (vgl. ebd., 132). Im Bestfall, so die Annahme, kämen die Schüler/innen im Interview miteinander in ein angeregtes Gespräch. Damit wäre auch das Risiko gemindert, nur sozial erwünschte Antworten zu generieren (vgl. Gebhard et al. 1997, 135). Nachteil sei, so Flick, dass sich "Meinungen und Sichtweisen des einzelnen Gruppenmitglieds in [der] Dynamik" von Gruppenverfahren "kaum noch ausmachen" ließen (vgl. Flick 1999, 139). Da es aber nicht um die Erhebung typenbildender Daten ging, war es für die Studie nicht erforderlich, die Aussagen einzelnen Schüler/innen zuzuordnen.

Hauptaufgabe der interviewenden Person im Gruppeninterview ist es, "flexibel, objektiv, empathisch, überzeugend" sowie "als guter Zuhörer" unstrukturierte oder teilstrukturierte Fragen zu adressieren und dafür zu sorgen, dass jeder zu Wort kommt (vgl. ebd., 131f.). Darum galt es, sich zu bemühen. Mit den Schüler/innen erfolgten fokussierte, etwa 20-minütige, Gruppeninterviews (*Anhang 19: Leitfaden Schüler/innen-Gruppeninterviews*).

Pro Kurs (Projektgruppe) wurden je zwei Schüler/innengruppen danach ausgesucht, dass sie nach Einschätzung der Lehrkraft möglichst in unterschiedlichem Maß mit dem Projekt "zurecht gekommen"⁵² waren, um sowohl positives als auch negatives Feedback generieren zu können. Die Gruppen bestanden aus je drei bis fünf Schüler/innen. Es liegen insgesamt acht Transkripte vor. Die Audioaufnahmen aller Interviews wurden mit F5 transkribiert (Transkription in Anlehnung an Kuckartz 2018), anonymisiert und anschließend gelöscht.

⁵² Von den Lehrenden ausgewählt werden sollte jeweils die Schüler/innengruppe, die im Umgang mit dem Projekt eher sicher erschien, sowie diejenige, bei der die Lehrkraft eher den Eindruck hatte, die Schüler/innen hätten tendenziell nicht gewusst, was sie tun sollten.

Die Implementierung des philosophischen Gesprächs ist in hohem Maß abhängig von der Gesprächsleitung, welche daher über die Aussagen von Lehrenden und Lernenden zu den erfolgten Gesprächen hinaus eingehender untersucht werden sollte. Zu diesem Zweck wurden einige, als philosophische Gespräche bewertete, Transkripte von Plenumgesprächen untersucht.

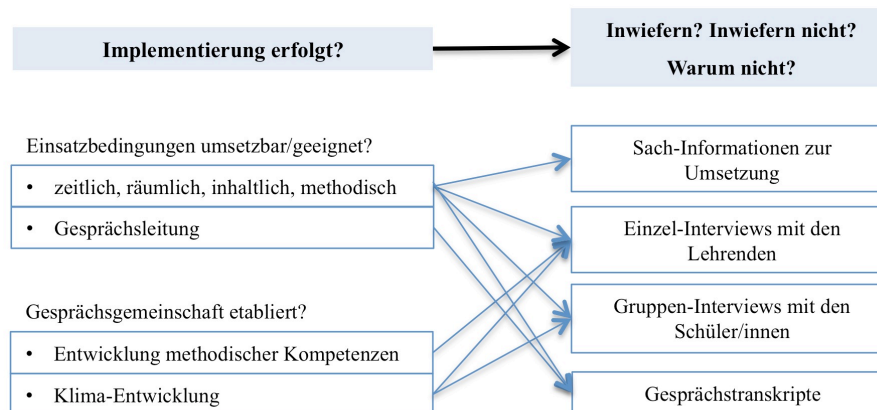


Abbildung 8: Datenerhebung zur Evaluation der Implementierung

Eine erfolgreiche Implementierung geht schließlich, so die empirisch begründete Annahme (Abschnitt 2.4.5), mit der Entwicklung einer philosophischen Gesprächsgemeinschaft einher, welche sich an einem Zuwachs an Gesprächs- oder Argumentationsfähigkeiten der Schüler/innen und an klimatischen Veränderungen zeigt. Beides sollte ebenfalls auf der Grundlage von Interviews untersucht werden.

Wie Abbildung 8 zeigt, wurden insgesamt vier Datensorten zur Untersuchung von Implementierung und Einsatzbedingungen analysiert, Sach-Informationen zur Umsetzung, Lehrer/innen-Interviews, Schüler/innen-Interviews und Gesprächstranskripte, wobei die Analyse drei Teile umfasste:

- Den Vergleich zwischen Planung und Umsetzung des Unterrichtsprojektes nach Einsatzbedingungen,
- ein inhaltsanalytisches Verfahren zur Auswertung von Lehrer/innen-Interviews und Schüler/innen-Gruppeninterviews
- und eine Gesprächsleitungs-Analyse anhand von Transskripten.

Nachfolgend wird das analytische Vorgehen im Einzelnen dargestellt und begründet.

5.2.3.1 Vergleich zwischen Planung und Umsetzung

Hierbei handelte es sich um einen Abgleich zwischen dem Unterrichtsprojekt laut Planung und den zeitlichen, räumlichen, inhaltlichen und methodischen Aspekten der tatsächlichen Umsetzung. Grundlage des Vergleichs waren (a) Informationen der Lehrenden zu Unterrichtsinhalten und eingesetzten Materialien⁵³, (b) transskribierte Audiomitschnitte von Unterrichtsgesprächen, (c) Fotografien von Konzept-Maps und (d) Feststellung durch die Forscherin⁵⁴.

5.2.3.2 Inhaltsanalytisches Vorgehen

Kelle/Kluge zufolge sind weder deduktive noch induktive Schlussverfahren geeignet, um etwas zu erklären. Deduktive Schlussfolgerungen seien nicht "gehaltserweiternd" und induktive Schlussfolgerungen verallgemeinerten nur Einzelbeobachtungen (vgl. Kelle/Kluge 2010, 23f.). Kelle/Kluge empfehlen ein abduktives⁵⁵, erklärendes Verfahren. In der wissenschaftlich-theoretischen Literatur werde "schon seit langem eine dritte Form logischen Schließens beschrieben, deren Prämissen eine Menge empirischer Phänomene bilden und deren Konklusion eine empirisch begründete Hypothese darstell[e]" (vgl. ebda). Dieser von Charles Sanders Peirce, einem der Begründer des philosophischen Pragmatismus, beschriebene Schlussmodus könne als "hypothetisches Schlussfolgern" bezeichnet werden" (ebda). In Anlehnung an Reichertz (2003, 22) unterscheiden Kelle/Kluge zwei Formen des hypothetischen Schlussfolgerns voneinander:

⁵³ Für jede Einheit, an der die Forscherin aufgrund der zeitlichen Überschneidungen nicht teilnehmen konnte.

⁵⁴ Festgestellt wurden Tatsachen wie z.B., dass in Kurs X eine Klassenarbeit geschrieben, ein bestimmter Text eingesetzt oder eine Methode verwendet wurde.

⁵⁵ Unter einer Abduktion versteht man den "Schluss auf die beste Erklärung" (vgl. Barthelborth 1996, 141), wobei diejenige Erklärung im Vergleich die beste ist, die sich im höheren Maß epistemisch rechtfertigen lässt (vgl. ebd., 152), z.B. indem sie aufgrund einer Vielzahl an inferentiellen Beziehungen zu bereits existierenden Theorien in besonderer Weise zur Kohärenz innerhalb eines "Netzwerk[es] aus Aussagen" beiträgt (vgl. ebda).

- *"die Zuordnung eines Phänomens zu einer bekannten Klasse von Phänomenen ("Subsumption"),*
- *die Konstruktion einer neuen Klasse bzw. Kategorie zur Beschreibung bzw. Erklärung eines empirischen Phänomens ("Abduktion")."*

Diesen beiden Formen der hypothetischen Schlussfolgerung, so Kelle/Kluge (2010, 61), *"entsprechen zwei Formen der Indizierung bzw. Kodierung"*:

1. *die subsumptive Indizierung bzw. Kodierung anhand eines vorbereiteten Kategorien- bzw. Kodierschemas,*
2. *die abduktive Kodierung, bei der neue Kategorien anhand des Datenmaterials entwickelt werden."*

Für abduktive Verfahren spielen Hypothesen bereits bei der Datenerhebung eine Rolle (vgl. Barthelborth 1996, 145; Kelle/Kluge 2010, 40). Zentrales Kriterium für die Auswahl untersuchter Fälle ist ihre "theoretische Relevanz", die "nur nach Maßgabe von theoretischen Überlegungen bestimmt werden" könne (vgl. Kelle/Kluge 2010, 40). Es werden also nicht alle Textpassagen kodiert, sondern diejenigen, die vermeintlich zur Erklärung beitragen. Auch zur Strukturierung und Kategorisierung des Datenmaterials komme dem theoretischen Wissen der Forschenden und ihrem Alltagswissen Bedeutung zu. Es gehe darum, Merkmale und Kategorien zu entwickeln, die für die Forschungsfrage relevant, "heuristisch brauchbar", seien. (vgl. ebda) Kelle/Kluge zufolge liegt die Hauptaufgabe des Kodierens mit einem Kategorienschema zu Untersuchungsbeginn darin, dass dieses helfe, den "data overload" zu bewältigen. Dabei dürften die "Relevanzsetzungen durch die Befragten" aber nicht "durch die verwendeten Kategorien überblendet werden". (vgl. ebd., 69f.) Der Prozess soll mit allgemeinen und abstrakten Konzepten beginnen und möglichst offen gestaltet sein (vgl. ebd., 71). Wesentlicher Bestandteil des abduktiven Kodierens ist "die Suche nach Subkategorien und deren Dimensionen"⁵⁶, welche dazu dient, "das empirische Spektrum zu erschließen, das von den anfangs festgelegten Kodierkategorien aufgespannt wird und diese damit zu konkretisieren bzw. empirisch anzureichern" (vgl. ebd., 73). Die

⁵⁶ Unter *Dimensionalisierung* wird "die Bestimmung von relevanten Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen" verstanden (vgl. Kelle/Kluge 2010, 91).

Subkategorien sollen so gewählt sein, "dass Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial [...] deutlich herausgearbeitet werden können" (vgl. ebda). Die synoptische Analyse kann dabei auf zwei verschiedenen Wegen erfolgen: fallvergleichend oder thematisch vergleichend. Im ersten Fall werden "Textpassagen [...] dabei zuerst nur auf der Ebene von Einzelfällen verglichen, und die hieraus entwickelten Subkategorien, Merkmale bzw. Dimensionen daran anschließend mit denen verglichen, die anhand des Materials anderer Fälle entwickelt wurden". Im zweiten Fall "wird für jede Kategorie das gesamte Textmaterial über alle Fälle hinweg in einer Synopse⁵⁷ zusammengestellt und analysiert" (vgl. ebd., 76). Das Vorgehen entspricht auch der Strukturierung bei Kuckartz: Die Dimensionierung einer "Themenmatrix" lautet hier "Fälle mal Kategorien" (vgl. Kuckartz 2016, 49). In einer Kreuztabelle werden horizontal die Kategorien bzw. "Themen" aufgelistet, vertikal die Personen bzw. Fälle. Die Matrix "lässt sich nun auf zweierlei Weise analysieren. Nimmt man die horizontale Perspektive ein und blickt in eine einzelne Zeile der Matrix [...], so hat man die Äußerungen einer bestimmten Person im Blick. Dies ist die fallorientierte Perspektive, gegliedert durch die Systematik der Themen. Resultat kann bspw. eine Fallzusammenfassung, basierend auf allen oder auf ausgewählten Themen, sein. Wenn man die vertikale Perspektive einnimmt und die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Spalte richtet (etwa Thema B), ist der Zugriff kategorienorientiert. Im Blick hat man jetzt die Aussagen aller Personen des Sample zu einem bestimmten Thema" (vgl. ebd., 50).

Nachfolgend wird die Umsetzung des geschilderten Verfahrens zur Auswertung der Daten aus den Lehrer/innen- und Schüler/innengruppen-Interviews dargestellt.

Die Daten wurden nach der Transkription in das Programm MAXQDA hochgeladen (*Anhang 20: Kodierter Datensatz in MAXQDA11*). Es folgte zunächst die "subsumptive Indizierung" zur ersten inhaltlichen Strukturierung des Materials. Es handelte sich für Schüler/innen- und Lehrer/innen-Aussagen gleichermaßen um die folgenden

⁵⁷ "Bei einer *Synopse* werden Textpassagen zum Zweck der vergleichende Analyse nebeneinander gestellt" (vgl. Kelle/Kluge 2010, 57).

Kategorien:

- Beurteilungen der philosophischen Gespräche
- Zeitliche Einsatzbedingungen
- Räumliche Einsatzbedingungen
- Inhaltliche Einsatzbedingungen
- Methodische Einsatzbedingungen
- Klima/Atmosphäre

Zusätzlich enthielt das Kategoriensystem für Lehrer/innen-Aussagen die Kategorie "Allgemeine Aussagen", für Schüler/innenaussagen die Kategorie "Erfahrungen und Beurteilungen des Projekts insgesamt". Dies entsprach dem durch die Forschungsfrage gegebenen Erkenntnisinteresse bzw. der offen-explorativen Vorgehensweise, den Interviewleitfäden sowie der ersten Durchsicht der Transkripte. Dabei handelte es sich um *"Themenbereiche mit alltagsweltlichem Bezug"* (Zeit, Raum...), weshalb ihre Wahl als Kodierkategorie keiner theoretischen Begründung bedurfte (Kelle/Kluge 2010, 73).

Im nächsten Schritt wurde abduktiv kodiert. Es wurden neue Kategorien gebildet, die *"zur Beschreibung bzw. Erklärung eines empirischen Phänomens"* dienen sollten (vgl. Kelle/Kluge 2010, 61). Im konkreten Fall wurde die Lehrer/innen-Kategorie "Allgemeine Aussagen" in zwei Kategorien mit den Namen "Einstellungen" und "Rahmenbedingungen des Projekts" unterteilt. Subkategorien zu den Einstellungen lauteten "Einstellungen zur Bedeutung/zum Wert der Methode", "Einstellungen zu Schule und Schüler/innen", "Einstellungen dazu, was das Wichtigste am Philosophieunterricht ist", und "Einstellungen hinsichtlich des Vergleichs zwischen Unterrichtsprojekt und 'üblichem' Unterricht". Zum Zeitpunkt der Kodierung von Interviewaussagen stand bereits fest, dass philosophische Gespräche nicht in vollem Umfang geführt worden waren. Einstellungen waren daher insofern interessant, als sie Gründe für die Zurückhaltung der Lehrkräfte im Einsatz philosophischer Gespräche liefern konnten. Subkategorien zu den Rahmenbedingungen des Projekts lauteten "Kommunikation mit anderen Lehrer/innen", "Akzeptanz des Projekts im Kollegium", "Unterstützung der Lehrkräfte mit Material", "Kooperation mit/Unterstützung durch die Forscherin" und "Abschlussveranstaltung". Die

Rahmenbedingungen gehören nicht zum Unterrichtsprojekt im engeren Sinn, sie beziehen sich nicht auf die Implementierung des philosophischen Gesprächs, und waren insofern von den Einsatzbedingungen abzugrenzen.

Tabelle 3: Kategoriensystem

Blau: Schüler/innen-Kategorien, blau auf grauem Grund: gemeinsame Kategorien

Haupt- und Subkategorien		
Schüler/innen	Lehrer/innen	
Philosophische Gespräche		
Erfahrungen und Beurteilungen des Projekts insgesamt	Erfahrungen und Beurteilungen	Schwierigkeit der Methode
		Rolle der Gesprächsleitung
		Persönlicher Gewinn/neue Sichtweisen/Erfahrungen aus dem Projekt
Zeit		
Raum		
Inhalt		
Methoden		
	Einstellungen	zur Bedeutung/zum Wert der Methode
		zu Schule und Schüler/innen
		dazu, was das Wichtigste am Philosophieunterricht ist
		zum Vergleich des Projektes mit dem "üblichen" Philosophieunterricht
	Rahmenbedingungen des Projekts	Kommunikation mit anderen Lehrer/innen
		Akzeptanz des Projekts im Kollegium
		Unterstützung mit Material
		Kooperation mit/Unterstützung durch die Forscherin
		Abschlussveranstaltung
Klima		

Dennoch bestand die Möglichkeit, dass sich Rahmenbedingungen in bestimmter Weise auf die Umsetzung oder das Gelingen ausgewirkt hatten. Als Abschlussveranstaltung war eine Schüler/innenkonferenz an der Uni-Hamburg erfolgt. Weil diese nicht im engeren Sinn Teil des Unterrichtsprojekts war, wurde die Subkategorie in der Analyse nicht betrachtet.

Die Kategorien sollten nicht exklusiv sein - eine Aussage wurde doppelt kodiert, wenn sie z.B. sowohl zeitliche als auch räumliche Aspekte enthielt

(vgl. Kuckartz 2016, 102) (*Anhang 21: Kodier-Leitfaden Einsatzbedingungen*).

Die kodierten Passagen wurden über die Analysefunktion in MAXQDA nach Kategorien gelistet, wobei zu jeder Kategorie zwischen Aussagen von Lehrkräften und Schüler/innen unterschieden wurde. Als weitere Vorarbeit für die fallübergreifende und die fallvergleichende Analyse erfolgten Summaries, Zusammenfassungen der Originalaussagen (vgl. ebd., 177). Mit dem Ziel einer Annäherung an Interkoder-Übereinstimmung erfolgte Forscherinnen-Triangulation: Die Zusammenfassungen wurden stichprobenhaft im Team⁵⁸ überprüft. Zunächst wurden dazu individuelle Zusammenfassungen von Originalaussagen erstellt und anschließend miteinander verglichen. Für die Überprüfung wurde die Kategorie *Lehrer/inneneinstellungen* gewählt, weil die Aussagen dieser Kategorie, etwa im Vergleich zu Aussagen der Kategorien Raum oder Zeit, einen höheren Interpretationsspielraum boten, welcher die Gefahr von Fehlinterpretationen begünstigt. Wäre in dieser Kategorie Übereinstimmung gegeben, wäre diese auch in den anderen Kategorien anzunehmen. Durch den Vergleich mit den Zusammenfassungen der Kolleg/innen im Hinblick auf Formulierungen und Grade an Ausführlichkeit konnte die Forscherin ihre Zusammenfassungen insgesamt stringenter und sprachlich konsistenter gestalten. Sogenannte Grid-Tabellen (MAXQDA) bzw. Themen-Matrixen (Kuckartz) wurden erstellt, welche die Zusammenfassungen thematisch, den Kategorien folgend, darstellen. Sie sind als entsprechend bezeichnete Tabellen im Anhang zu finden (*Anhang 22: Fallzusammenfassungen zu Schüler/innenaussagen; Anhang 23: Fallzusammenfassungen zu Lehrer/innenaussagen*).

Die Analyse der Zusammenfassungen erfolgte zu den gemeinsamen Kategorien von Lehrenden und Lernenden zunächst kategorienorientiert sowie in der Gegenüberstellung (Kontrastierung; Daten-Triangulation) von Aussagen der Lehrkräfte und der Schüler/innen.

⁵⁸ Prof. Dr. Kerstin Michalik, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Didaktik des Sachunterrichts, und wiss. Mitarbeiter/innen ihres Fachbereichs.

Auch die Analyse der Zusammenfassungen zu den ausschließlichen Lehrer/innen-Kategorien erfolgte kategorienorientiert. Die Einstellungen der Lehrkräfte wurden hingegen fallvergleichend analysiert. Es sollte untersucht werden, ob Einstellungen der Lehrkräfte den unterschiedlichen Einsatz philosophischer Gespräche erklären konnten.

5.2.3.3 Analyse der Gesprächsleitung

Bei der Durchsicht der Gesprächstranskripte fiel auf, dass die Lehrkräfte in ihrer Funktion als Gesprächsleitung relativ wenige, dabei oft aber längere Äußerungen tätigten und dass die Gespräche in weiten Teilen unstrukturiert wirkten. Das philosophische Gespräch wurde in Abschnitt 2.4.1 als "prinzipiell gleichberechtigter" Dialog (Michalik 2018, 5) bezeichnet, die Rolle der Lehrkraft als durch "prozedurale Autorität" gekennzeichnet (Michaud/Välitalo 2017, 29f.), Raupach-Strey spricht von "*Funktionsdelegation auf Zeit*" (vgl. Raupach-Strey 2002, 57). "*Es gibt*" zwar, so Raupach-Strey, "*ebenfalls gute Gründe, die Asymmetrie nicht zur Symmetrie umzubiegen, falls unter Voraussetzung der Asymmetrie die Fruchtbarkeit der Mäeutik zum Tragen kommen kann*" (vgl. ebda), aber grundsätzlich ist die Autorität der Lehrkraft im philosophischen Gespräch zweifach limitiert: *Zeitlich* ist die Modell- und Impulsgebungsfunktion der Lehrkraft auf die Implementierung der Methode beschränkt. Theoretisch endet sie mit Übernahme der Gesprächsverantwortung durch die Teilnehmer/innen bzw. zu dem Zeitpunkt, an dem Gesprächsteilnehmer/innen neben kritischem Argumentieren gelernt haben, Zusammenhänge selbst durch explizite Bezugnahme auf Beiträge anderer kenntlich zu machen und zur Strukturierung eines Gesprächs beizutragen. *Inhaltlich* ist ihre Autorität, neben Hinweisen auf Gesprächsregeln und Gesprächsorganisation, vorrangig auf Gesprächsimpulse begrenzt. Die Phase der Implementierung, in welcher von der Gesprächsleitung bzw. von ihrer Mäeutik modellhaft gelernt wird, geht notwendig mit einem relativ hohen Gesprächsanteil der Lehrkraft einher. Inhaltliche Zurückhaltung und weitgehende Beschränkung auf impulsgebende Beiträge sind durchaus geboten. Hält sich die Lehrkraft in einer ungeübten Gruppe aber bereits zu diesem Zeitpunkt mit strukturierenden Eingriffen zurück, hängen nach

kurzer Zeit verschiedene Gesprächsfäden unverbunden nebeneinander und die Aussagen der Teilnehmer/innen versanden, ohne dass auf ihnen aufgebaut werden kann. Ein hoher Gesprächsanteil der Lehrkraft, der *nicht* auf erforderlichen Gesprächsimpulsen beruhte, würde allerdings der Förderung von Gesprächsverantwortung widersprechen und einen Prozess, in dem sich die Schüler/innen miteinander austauschen, untergraben. So die theoretischen Annahmen der Gesprächsleitungsanalyse.

Eine genauere Analyse der ersten Eindrücke erfolgte in zwei Schritten: Erstens wurde errechnet, wie hoch der Gesprächsanteil der Lehrkraft (Anteil der Beiträge der Lehrkraft an allen Gesprächsbeiträgen) war und welchen Anteil daran wiederum Impulsfragen hatten. Zweitens wurde die Länge der Impulse (Worte pro Beitrag) mit einem Sollwert verglichen. Wären die Gesprächsbeiträge der Lehrkräfte in den Projektklassen vergleichsweise lang, so die Annahme, würden sie eher dazu beitragen, ein Gespräch unter Schüler/innen zu unterbinden.

5.2.3.3.1 Gesprächsanteile und Impulsfragen

Um die Gesprächsanteile der Lehrkraft in der Rolle der Gesprächsleitung und den Anteil an Impulsfragen⁵⁹ einzuschätzen zu können, wurde eine Bezugsgröße hinzugezogen. Ein vom Gründer und Senior-Trainer der Philosophy Foundation⁶⁰ geleitetes und öffentlich zugängliches Gespräch (The Philosophy Foundation (2018b/The Ship of Theseus)) wurde für den Vergleich hinzugezogen.

5.2.3.3.2 Impulssetzung im Vergleich

Die Impulssetzung sollte auch im Hinblick auf die Länge der Gesprächsimpulse verglichen werden. Nun lassen sich Impulsfragen zu

⁵⁹ Nach Michalik ist ein Gesprächsimpuls "eine gesprächsfördernde Maßnahme, die das Miteinander des Gesprächs anregt und zur Intensivierung der inhaltlichen Auseinandersetzung dient" (vgl. Michalik 2006, 107). Es handelt sich bei Michalik und mit der Arbeitsdefinition dieser Studie übereinstimmend vorwiegend um Fragen (vgl. ebda). Da etwa Zusammenfassungen von Gesprächsständen im Laufe eines Gesprächs auch Gesprächsimpulse darstellen, wurden im Rahmen dieser Untersuchung auch Impulse ohne expliziten Fragecharakter eingeschlossen, wenn die beiden anderen, von Michalik genannten, Kriterien erfüllt wurden.

⁶⁰ The Philosophy Foundation ist eine britische Stiftung mit Schwerpunkt in der P4C-Fortbildung von Lehrkräften. Die Lehrkräfte lernen zunächst von den Trainer/innen, welche die Praxis mit Klassen vorführen (The Philosophy Foundation 2018a).

zwei unterschiedlichen Gesprächen nicht sinnvoll miteinander vergleichen. Daher wurde den tatsächlich gestellten Impulsfragen eines Gesprächs von Lehrkraft 4 fiktiv die Gesprächstechnik der Philosophy Foundation gegenübergestellt. Zum Hintergrund: Die Philosophy Foundation arbeitet mit einer von Sokratischen Dialogen inspirierten, reduzierten Gesprächstechnik ("three-in-one-method"), die im Wesentlichen drei Arten von Impulsen vorsieht. Iffing, Anchoring, Opening Up (vgl. The Philosophy Foundation 2018a):

- Iffing: Gesprächsleitung bittet/provoziert Gesprächsteilnehmer/innen, den Zusammenhang zwischen ihrer Aussage und der Arbeitsfrage deutlich zu machen
- Anchoring: Gesprächsleitung bittet/provoziert Gesprächsteilnehmer/innen, ihre Aussage auf die Arbeitsfrage zu beziehen
- Opening Up: Gesprächsleitung bittet/provoziert Gesprächsteilnehmer/innen, ihre Aussage zu begründen

Zusätzlich findet noch im Einzelfall das sogenannte Echoing Einsatz. Echoing arbeitet mit den Begriffen der Gesprächsteilnehmer/innen, es handelt sich dabei um kein Paraphrasieren (vgl. ebda). Die Technik der Philosophy Foundation ist darauf ausgelegt, das Gespräch mit geringstmöglicher Intervention maximal effektiv zu leiten. Die Gesprächsleitung enthält sich nicht nur inhaltlicher Kommentare, sie verzichtet nach Möglichkeit auch auf eigene Formulierungen, die zur Irreführung der Gesprächsteilnehmer/innen beitragen könnten (*Anhang 24: Methode The Philosophy Foundation*).

Das folgende Beispiel zeigt die Strukturierung durch "Anchoring":

Classroom context: A situation has been described to the children based on John Locke's thought experiment where a man has been imprisoned but where the man has everything he needs and wants (his wants are simple) and so has no desire to leave the prison (taken from The Happy Prisoner in The If Machine). The question that has been put to the class is: 'Is the prisoner free?'

One of the children answers the question like so:

STUDENT: *He might have a family and really not like them and not want to see them because he had a fight with them.*

In this situation it is quite difficult to see how the child's response answers the question. The facilitator could say, 'Thank you,' and perhaps, with a puzzled face say, 'Anyone else?' Or, the facilitator could simply ask the question again:

STUDENT: *He might have a family and really not like them and not want to see them because he had a fight with them.*

FAC: *So, is the prisoner free?*

This is how the student responded when the facilitator did in fact say this:

STUDENT: *No, because his life would be better if he worked it out with them even if he doesn't know it would be. So, he'd be more free if he had what was actually good, not what he thinks he wants.*

Für einen Vergleich wurde die Impulstechnik der Philosophy Foundation beispielhaft anhand eines Gesprächs mit einer hohen Zahl an Impulsfragen (K4-5) erprobt, um der Gesprächstechnik der Philosophy Foundation möglichst nahe zu kommen.

Bei dem Längenvergleich der Gesprächsimpulse ging es nicht darum, ein genaues Wortverhältnis zu bestimmen, sondern vielmehr grundlegende Unterschiede in der Technik sichtbar zu machen. Daher sollte die Ermittlung der Impulslänge nicht mit einem quantitativen Verfahren errechnet, sondern anhand von Beispielen dargestellt werden.

Die Ergebnisse der Teilbetrachtungen zur Gesprächsleitung wurden im Zusammenhang betrachtet, siehe Abschnitt 5.2.5.9.

5.2.4 Teilnehmer/innen

Die Beschreibung der teilnehmenden Schüler/innen und Lehrkräfte erfolgte bereits in Kapitel 3. An der Evaluation der Einsatzbedingungen waren erneut Frau Prof. Michalik und zwei ihrer wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen beteiligt.

5.2.5 Datenanalyse

5.2.5.1 Umsetzung des Unterrichtsprojektes

Zeitliche Einsatzbedingungen: Das Projekt sollte im Zeitraum von September 2016 bis Februar 2017 erfolgen. Wie Tabelle 4 zeigt, begann der

Tabelle 4: Verfügbare Unterrichtsstunden

Schule 1			Schule 2	
Wo	Kurs 1	Kurs 2	Kurs 3	Kurs 4
35	Entfällt wegen Exkursionen der 5. Klassen			
36	Einführung: Was ist Philosophie? Was ist eine philosophische Frage?			
37	Fortsetzung Einführung / Projekt-Informationen			
38	Projektstart		Kursfahrt	
39			Projekt-Start	
40				
41	Kursfahrt			
	Schulferien Hamburg vom 23.12.2016 bis 06.01.2017			
44				
45	Klausur	Klausur		
46				
47				Klausur
48	Mdl. Noten (1/2)	Mdl. Noten (1/2)	Klausur	
49				
50			Schriftl. Test (1/2)	
	Schulferien Hamburg			
1				
2				
3				
4				
	12,5	12,5	12,5	13

Unterricht aufgrund der Orientierungswoche der 5. Klassen erst in Woche 36. Woche 36 und 37 entfielen anschließend auf die Einführung in das Fach Philosophie, sodass der Projektstart in den Kursen 1 und 2 in Woche 38, in den Kursen 3 und 4 wegen der Kursfahrt erst in Woche 39 erfolgen konnte. In Kurs 1 und 2 wurde das Projekt durch die Klassenfahrt (KW 41) und die sich unmittelbar anschließenden Schulferien (KW 42 und 43) für drei Wochen unterbrochen, in Woche 44 erfolgte gewissermaßen ein Neuanfang. Unter Abzug von Schulferien, Kursfahrt, Klausur, der Vergabe mündlicher Noten und in Kurs 3 eines schriftlichen Tests verblieben für das Projekt in den Kursen 1, 2 und 3 je zwölfteinhalb Unterrichtseinheiten, in Kurs 4 dreizehn. Alle Kurse wurden zweistündig, in einem 90-minütigen Block pro Woche, unterrichtet.

Tabelle 5: Zahl geführter Plenum-Gespräche

	Kurs 1	Kurs 2	Kurs 3	Kurs 4
Zahl geführter Plenumgespräche zu philosophischen Fragen	1-3	7	7-8	9
Zahl davon vorliegender Audioaufzeichnungen	/	4	5	6

Um das philosophische Gespräch im Kurs erfolgreich zu implementieren, sollten in mindestens 70% der Stunden im Plenum Gespräche zu philosophischen Fragen geführt werden und sich diese nach Prüfung am Erwartungshorizont als solche erweisen. Wie Tabelle 5 zeigt, wich die Zahl der Plenumgespräche zu philosophischen Fragen von der Vorgabe ab. In 70% der Unterrichtseinheiten philosophische Gespräche zu führen, erreichte nur (knapp) Kurs 4. Neun Einsätze in dreizehn zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten entsprechen 69%. In Kurs 1 handelte es sich laut Lehrkraft um zwei bis drei Gespräche (L1-10), wobei sich die Schüler/innen nur an ein Gespräch erinnern konnten (K1m-38). Da Audioaufnahmen in Kurs 1 nicht zulässig waren, ließ sich die exakte Zahl nicht sicher bestimmen. Sie war aber offensichtlich für die Implementierung deutlich zu gering. In Kurs 2 wurden sieben Plenumgespräche geführt, von denen vier Gespräche vorlagen, in Kurs 3 lagen fünf von sieben Gesprächen vor und in Kurs 4 sechs von insgesamt neun Gesprächen. Nun sollte im nächsten Schritt untersucht werden, ob es sich bei den geführten Gesprächen um philosophische Gespräche handelte.

Wie in Abschnitt 5.2.3.1 beschrieben, wurden die vorliegenden insgesamt fünfzehn Gespräche mittels Erwartungshorizont überprüft. Tabelle 6 zeigt, dass in Kurs 2 nur zwei von vier überprüften Gesprächen philosophische Gespräche waren, in Kurs 3 zwei von fünf und in Kurs fünf bzw. sechs von sechs Gesprächen. Gründe dafür waren die folgenden: Zunächst entbehrte ein Transkript in Kurs 2 überhaupt des Dialoges (K2-3) und in zwei Gesprächen in Kurs 3 wurde nicht argumentiert (K3-2 und K3-4), wobei es sich bei Transkript K3-4 auch nicht erkennbar um ein Gespräch über eine philosophische Frage, sondern um ein Gespräch mit organisatorischem Charakter handelte. Gegen Offenheit als Prinzip wurde in Kurs 2 und Kurs

3 jeweils einmal verstoßen (K2-1, K3-3), einmal zusätzlich einhergehend mit einem Verstoß gegen Vertrauen in die Vernunft und einmal gegen Wahrheit als regulative Idee. Transkript K4-5 wurde - wie bereits festgestellt - von der Probandin als Verstoß gegen Offenheit beurteilt, nicht aber von der Forscherin.

Tabelle 6: Überprüfung der Plenumgespräche

Transkript	Phil. Gespräch? ja/nein	Ergebnis
K2-1	Nein	2/4
K2-2	Ja	
K2-3	Nein	
K2-4	Ja	
K3-1	Ja	2/5
K3-2	Nein	
K3-3	Nein	
K3-4	Nein	
K3-5	Ja	
K4-1	Ja	5 bzw. 6/6
K4-2	Ja	
K4-3	Ja	
K4-4	Ja	
K4-5	Ja/Nein	
K4-6	Ja	

Die Überprüfung der Transkripte führte insgesamt zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte in der Umsetzung philosophischer Gespräche im Plenum nicht nur zurückhaltend waren, sondern dass es sich darüberhinaus nur in neun (bzw. zehn) der als solche erachteten und audiografierten Gespräche um philosophische Gespräche handelte. In Kurs 2 und 3 zeigten sich mehrfach Verstöße insbesondere gegen Offenheit als Prinzip.

Räumliche Einsatzbedingungen: Nach Angaben der Lehrkräfte erfolgten philosophische Gespräche wie geplant im Sitzkreis. Wenn möglich durften die Schüler/innen auch für die Gruppenphase den Ort ihrer Arbeit auf dem Schulgelände ferner selbst aussuchen. Dies wurde zu Beginn durch die Lehrkräfte mit einem philosophischen Spaziergang unterstützt.

Inhaltliche Einsatzbedingungen: Die in allen vier Kursen erfolgte Einführung in die Philosophie bzw. zu den Fragen, was Philosophie, eine philosophische Frage und Haltung ausmache, umfasste Texte von Karl Jaspers, Thomas Nagel, Christian Morgenstern, Bertrand Russell, Georg Friedrich Hegel und Jostein Gaarder.

Die Leitfragen in Kurs 1, 3 und 4 lauteten vereinbarungsgemäß: "*Kann man sein, wer man will?*", die Leitfrage in der Kontrollgruppe: "*Sollten Menschenrechte für Tiere gelten?*". Zur Untersuchung der Leitfragen formulierten die Schüler/innen gemäß Projektbeschreibung Arbeitsfragen. Einen Überblick zu den von den Schüler/innen-Gruppen tatsächlich formulierten und bearbeiteten Fragen zeigt Anhang 25 (*Anhang 25: Tatsächlich bearbeitete Fragen*).

Sie werden dort auch mit der Annahme der Forscherin kontrastiert: Bei den Begriffen auf hellblauem Grund handelte es sich um Begriffe, zu denen Fragen im Rahmen der Konzeption erwartet wurden. Auf grauem Grund sind Begriffe dargestellt, zu denen die Schüler/innen darüberhinaus Fragen formulierten, die von der Forscherin nicht erwartet wurden. Die Fragen der einzelnen Kurse zu den Begriffen, die der Planung gemäß thematisiert werden sollten, sind farbig dargestellt: rot = Kurs 1, lila = Kurs 3 und blau = Kurs 4.

Die Annahme der Forscherin zur inhaltlichen Bezugnahme auf die Begriffe Ich, Verhalten, Erfahrungen, Selbstbewusstsein/Selbstvertrauen/Selbstakzeptanz, Gefühle, Denken, Freiheit, Wille, Ziele/Träume sowie Glück/Zufriedenheit wurden teilweise bestätigt. Zu den Begriffen Ich, Selbstbewusstsein/Selbstvertrauen/ Selbstakzeptanz und Wille formulierten Schüler/innen in allen drei Projektkursen Fragen. Zu den Themen Verhalten, Gefühle, Denken, Freiheit, Ziele/Träume sowie Glück/Zufriedenheit wurde hingegen nicht in allen Kursen eine Frage formuliert und zu Erfahrungen in keinem Kurs. Intention war, den Schüler/innen mit der Leitfrage Anlass dazu zu geben, sich mit selbstkonzeptbezogenen Fragen allgemein und nach Möglichkeit, dem Kognitiven Modell entsprechend, mit dem Zusammenhang zwischen Gefühlen, Denken und Verhalten zu beschäftigen und Freiheiten und

Grenzen der Einflussnahme auf die eigene psychisch-physische Entwicklung auszuloten. Hier fiel insbesondere auf, dass sich Kurs 3 mit dem Willen eher im Hinblick auf eine Bestandaufnahme des aktuellen Willens bzw. Seinwollens, statt auf die grundsätzliche Frage eines freien Willens, und mit dem Begriff Freiheit gar nicht beschäftigte. Über Gefühle und ihren Zusammenhang mit dem Denken wurde den Arbeitsfragen zufolge lediglich in Kurs 4 gesprochen, das Verhalten wurde nur in Kurs 1 zum Thema.

Methodische Einsatzbedingungen: Nach der Einführungsphase erhielten die Schüler/innen von den Lehrenden zunächst wie geplant Informationen zum Projekt. Sie erfuhren, welche Ausdruckformen und Medien sie wählen können, um Ideen, Vorstellungen oder Konzepte beispielgebend, vertiefend oder veranschaulichend darzustellen.

Die Projektphase wurde, ebenfalls planungsgemäß, mit der Visualisierung der Leitfrage eröffnet. Die Schüler/innen machten in allen Kursen zunächst einen philosophischen Spaziergang. Während sie zu zweit über den Schulhof liefen, tauschten sie sich über die Leitfrage des Projekts aus. Zurück im Klassenraum lautete die Aufgabe: Freewriting. Die Schüler/innen bekamen 10 Minuten Zeit, ohne Absetzen des Stiftes zu schreiben, was ihnen zur Leitfrage einfiel. Auf das Freewriting folgte die erste Gruppenarbeit - die Schüler/innen formulierten Arbeitsfragen, welche sich für sie aus der Leitfrage ergaben bzw. welche beantwortet werden müssten, um auch eine annähernde Antwort auf die Leitfrage geben zu können. Diese Fragen wurden an der Tafel oder auf dem Fußboden im Sitzkreis zunächst einzeln von den Gruppen vorgestellt und es wurde zu jeder Frage begründet, warum diese für die Beantwortung der Leitfrage als wichtig erachtet wurde. Die Fragen der Schüler/innen wurden anschließend in einer gemeinsamen Concept-Map geclustert.⁶¹

Die Schüler/innen durften sich anschließend dem Cluster zuordnen, dessen Arbeitsfrage für sie die interessanteste war. Mit dieser Frage sollten sie sich

⁶¹ Die Concept-Map wurde jeweils von der Lehrkraft sichergestellt und in den darauf folgenden Stunden im Klassenraum sichtbar aufgehängt.

nun intensiver auseinandersetzen. Die Methode dafür durften sie selbst wählen. Tatsächlich - so der Eindruck - hatten bei der Gruppenwahl soziale Aspekte größeres Gewicht als inhaltliche. Alle Schüler/innen ordneten sich Gruppen zu. Niemand entschied sich für Einzelarbeit. Dabei entstand in den vier Kursen keine einzige geschlechtsgemischte Gruppe. Anders als von der Forscherin beabsichtigt, blieb es über den gesamten Projektzeitplan bei diesen Arbeitsfragen und -gruppen.

Die Schüler/innen wurden in der Auseinandersetzung mit ihren Arbeitsfragen von den Lehrkräften in den Gruppenarbeitsphasen mit Tipps und Materialien unterstützt. Dabei blieb das für die Lehrenden eingerichtete EduCommsy-Angebot mit Impulsmaterialien allerdings ungenutzt. Die Lehrenden griffen stattdessen auf ihren persönlichen Fach-Fundus zurück und tauschten, zumindest zu Projektbeginn, ihre Materialien aus (Kurs 1, 3 und 4). Aufgrund von Klassenfahrten zu verschiedenen Terminen erwies sich ein parallel geschaltetes Arbeiten der Lehrenden in der Praxis allerdings bald als schwierig, weshalb Austausch und Planung des gemeinsamen Arbeitsprozesses kurz nach der Einführung endeten.

Die Leitung der philosophischen Gespräche erfolgte jeweils durch die Lehrkraft (Analyse in Abschnitt 5.2.5.9). Unter ihrer Leitung sollten die Schüler/innen den gemeinsamen Untersuchungsprozess steuern. Aus der Metaperspektive sollte der Arbeitsprozess immer wieder kritisch betrachtet und geplant werden. Vertiefend sollte nach Erfordernis der Aufgabe allein, zu zweit oder auch in Gruppen gearbeitet werden. Dabei sollten die Ergebnisse dieser Arbeit in die Gesamtgruppe zurückfließen. Die Integration von Ideen und Überlegungen aus den Kleingruppen erfolgte in den Kursen 2, 3 und 4 (in Kurs 1 erfolgten fast keine philosophischen Gespräche), indem die Schüler/innen-Gruppen reihum die Möglichkeit hatten, ihre Unterfrage einschließlich ihrer Gedanken dazu im Plenum vorzustellen und mit dem ganzen Kurs darüber zu philosophieren. Dabei ging es etwa um die Bestimmung zentraler Begriffe: Was ist das Ich?. Infolge der geringen Zahl philosophischer Gespräche bekam leider jede Gruppe nur ein-, maximal zweimal die Möglichkeit, sich mit ihrer Arbeit einzubringen.

Die Schüler/innen sollten zu jedem Zeitpunkt des Projekts einen guten Überblick über einzelne Arbeitsthemen und -stände sowie den gemeinsamen Gang der Argumentation haben. Die Kurse setzten diese Anforderung in Art und Frequenz unterschiedlich um. Teilweise wurden die Schüler/innen am Ende eines philosophischen Gesprächs aufgefordert, ein eigenes Protokoll zu erstellen. In anderen Kursen wurden Gespräche als Mindmap festgehalten und in der darauf folgenden Stunde zur Erinnerung an die Wand geworfen. Auf die Frage, ob die Schüler/innen den Prozess in ausreichendem Maß überblicken konnten, geben die Interviews und Gespräche in Abschnitt 5.2.5.7 Auskunft.

Für produktorientiertes Arbeiten wurde den Schüler/innen in unterschiedlichem Maß Zeit zur Verfügung gestellt, wobei in allen Kursen gleichermaßen bis zum Projektende an je einem Gruppenprojekt gearbeitet wurde.

In allen Kursen wurde ferner eine Klassenarbeit geschrieben, allerdings zu unterschiedlichen Fragestellungen und Texten. In Kurs 3 wurde zusätzlich ein Test geschrieben. Ferner wurden die Gruppen-Produkte benotet.

5.2.5.2 Gesamtbeurteilung des Projekts

Die Analyse der Lehrer/innen- und Schülergruppen-Interviews beginnt mit Aussagen der Schüler/innen dazu, wie sie das Projekt insgesamt bewerteten sowie Aussagen von Lehrkräften zur Frage, ob sie aus dem Projekt einen persönlichen Gewinn ziehen konnten. Die Fragen wurden beide bewusst offen gewählt, um spontane Bewertungen zu allen Aspekten des Unterrichtsprojektes generieren zu können. Die Frage an die Lehrenden lautete nicht, wie sie das Unterrichtsprojekt insgesamt fanden, weil dieses ja von ihnen umgesetzt worden war. Statt die Lehrenden um die, von der gemeinsamen Planung schlecht zu trennende, Beurteilung ihrer eigenen Arbeit zu bitten, würde, so die Annahme, die Reflexion dessen, ob das Projekt für sie in irgendeiner Weise eine Veränderung oder Erfahrung bedeutete, interessantere Hinweise liefern. Selbst wenn man von einem Projekt nicht in jeder Hinsicht überzeugt ist, besteht doch die Möglichkeit, aus der Realisation oder auch nur der Beschäftigung damit zu neuem Denken, neuen Ideen, einer veränderten Perspektive zu gelangen. Die

Fallzusammenfassungen zu den nachfolgenden Analysesthemen finden sich in der Anlage zu dieser Arbeit (Anhang 4 und 5).

Von Schüler/innen hinsichtlich des Gesamtprojektes erwähnt und positiv bewertet wurde, dass es ihnen Freiräume zum Weiterdenken bot, "wo andere Fächer an ihre Grenzen stoßen" (S1m-17). Es habe ihnen nicht nur Zeit für die intensive Beschäftigung mit ihrer Arbeitsfrage gegeben (S1m-25, S2m-19, S2j-15), sondern auch Zeit für sie selbst bedeutet bzw., "um zu sich selbst zu kommen" (S1m-25, 26). Das Projekt habe ihnen ferner die Möglichkeit gegeben, Einblicke in das Denken von Mitschüler/innen zu gewinnen (S3m-5). Die Möglichkeit zu Austausch und Zusammenarbeit wurde besonders wertgeschätzt (S2m-52, 53). Positiv erwähnt wurden ferner die Offenheit des Projekts (S2j-7) und die Möglichkeit, Ideen einbringen zu können, ohne Angst haben zu müssen, etwas Falsches zu sagen (S2m-55). Es habe sich um eine Form von Unterricht gehandelt, in der die eigene Meinung eine Rolle spiele (S1j-17) und es nicht nur um die eine, richtige Meinung gehe (S1m-15). Obwohl auch Fachtexte gelesen worden seien, hätten die eigenen Ideen und Argumente im Mittelpunkt gestanden (S2m-51). Die Schüler/innen seien im Projekt in besonderem Maß mit der Realität konfrontiert worden (S2m-26), z.B., indem man die Perspektive gewechselt und sich in andere hineinversetzt habe (S2m-14, S2m-23). Über die Wahl von Methoden bzw. Ausdrucksformen entscheiden zu können (S1j-19, 21, S2j-7, S4m-6, S4j-96), die zeitliche Einteilung von Aufgaben selbst bestimmen zu können und das Fehlen von Zeitdruck (S2j-11, 13, S3m-11, 19-23) wurden ebenfalls von den Schüler/innen als positive Charakteristika des Unterrichtsprojektes bewertet. Im Übrigen habe die Gruppenarbeit gut funktioniert (S2m-55).

Freiheiten und die Chance, eigene Vorstellungen einbringen zu können, sowie die Möglichkeit zum Austausch wurden von den Schüler/innen am häufigsten genannt. Das Projekt gab den Schüler/innen nach ihrer Einschätzung mehr Freiheit, als sie es aus dem Unterricht gewöhnt waren. Auch im Hinblick auf die Entwicklung selbständigen Arbeitens wurden die Freiheiten angeführt und positiv bewertet (S2m-59). Die Schüler/innen gaben an, sie seien mit den Anforderungen, sich Zeit und Arbeit selbst

einzuteilen, zurecht gekommen (S3m-19-23) und der Freiraum gehe damit einher, sich mehr Gedanken zum Thema zu machen als sonst (S3m-41).

Der Raum für selbständiges Arbeiten wurde von den Schüler/innen aber nicht durchweg positiv beurteilt. Die kritischen Aussagen lauteten, es sei teilweise unstrukturiert und unkontrolliert (S2m-58) gewesen und das Projekt stelle kein Modell für den Unterricht insgesamt dar (S2m-57). Die Aufgabe sei ferner ungenau gestellt und mehr Vorgaben zur Orientierung wären gut gewesen (S1j-25). Das Projekt wurde auch als eines beurteilt, welches nicht für alle Schüler/innentypen geeignet sei. Man müsse zuhören, sich konzentrieren und interessieren (S2m-88) sowie selbständig arbeiten (S2j-13) können. Ferner wurde angemerkt, das eigene Denken habe sich zwar von Stunde zu Stunde verändert (S3j-71, 75) und man habe viel herausgefunden (S3j-21), aber die Leitfrage sei unbeantwortet geblieben (S3j-21).

Wie beurteilten nun die Lehrer/innen das Unterrichtsprojekt im Hinblick auf einen möglichen persönlichen Gewinn? Im Anschluss an das Projekt stellten alle vier Lehrkräfte fest, man könne den Schüler/innen durchaus mehr Verantwortung übertragen, als dies im Unterricht sonst üblich sei (L1-74, L2-67, L3-20, L4-36), wobei sich die Aussage bei Lehrkraft 1 eher auf die Einbeziehung der Schüler/innen in organisatorische Fragen des Projektes bezog, da in Kurs 1 kaum philosophische Gespräche erfolgt waren.

Lehrkraft 2 war - entgegen vorherigen Zweifeln - nun davon überzeugt, dass es Sinn mache, mit den Schüler/innen über einen längeren Zeitraum hinweg an *einer* philosophischen Fragestellung zu arbeiten (L2-41). Sie fand die Arbeit im Projekt „erfreulich produktiv und aufmerksam“ (L2-22).

Lehrkraft 3 nahm aus dem Projekt mehrere Erfahrungen mit: Sie stellte fest, dass sie ihre Schüler/innen auch ohne Orientierung auf inhaltliche Lernziele mit für diese interessanten Themen „abholen“ könne (L3-54), dass sich dies positiv auf Atmosphäre und Gruppendynamik auswirke (L3-24) und dass sich durch das Projekt ihre Zusammenarbeit mit Fachkolleg/innen verändert habe (L3-61). Lehrkraft 3 fand es "schön", die Verantwortung für die Gespräche abgeben und Gesprächen zu Schüler/innen-relevanten Themen Raum geben zu können (L3-54).

„Ich hab diese Freiheit persönlich sehr genossen, und die Schüler haben das auch.“ (L3-63).

Sie werde das Projekt nicht nur wiederholen, sondern philosophische Gespräche auch in ihren anderen Fächern einführen (L3-38-40, 63). Die Kurssituation habe sich durch den Austausch der Schüler/innen miteinander und durch das zunehmende Wissen voneinander verändert (L3-34). Lehrkraft 3 nahm aus dem Projekt allerdings auch mit, dass Neuntklässler/innen die Methode des philosophischen Gesprächs zunächst nicht beherrschten (L3-24).

Auch Lehrkraft 4 wollte philosophische Gespräche künftig sowohl im Philosophieunterricht als auch in ihren anderen Fächern einsetzen (L4-43). Es handele sich, so Lehrkraft 4, beim Philosophieren um eine menschliche Haltung, der unabhängig vom Unterrichtsfach Raum zu geben sei (L4-51):

“Ich würde auf jeden Fall sagen, das Philosophieren kann nicht in der Philosophie zuhause sein. Das ist ja eher eine Haltung oder Fähigkeit des Menschen oder eine Notwendigkeit, die wir alle verspüren.” (L4-51)

Um die Methode im Kurs zu implementieren, damit sie für die Schüler/innen zur Selbstverständlichkeit werde (L4-43), könnte sie sich nun vorstellen, dass das philosophische Gespräch im ersten Halbjahr des Wahlpflichtkurses Philosophie in Klasse 9 dauerhaft eingeführt werde (L4-45).

5.2.5.3 Philosophische Gespräche

Die Lehrkräfte in den Projektkursen führten philosophische Gespräche in unterschiedlicher und insgesamt zu geringer Zahl und nicht alle Plenumgespräche zu philosophischen Fragen waren durchgängig von Offenheit gekennzeichnet. Wie nahmen die Lehrkräfte diese Gespräche nun selbst wahr? Und wie fühlten sie sich in der Rolle der Gesprächsleitung?

Lehrkraft 1 fand die Gespräche "*schleppend*" (L1-12) und die Gesprächsleitung anstrengend (L1-18). Sie sei immer wieder in die Lehrer/innen-Rolle "*hineingerutscht*" (L1-18). Dabei führte Lehrkraft 1 kaum Plenumgespräche zu philosophischen Fragen - die Schüler/innen erinnerten sich nur an ein einziges - von dem leider keine Audioaufnahme erstellt werden durfte. Offenbar gab Lehrkraft 1 nach einem oder wenigen

Versuchen auf und verlegte die philosophischen Gespräche in die Kleingruppen, wobei fraglich war, inwieweit die Schüler/innen ohne Vorbild allein philosophische Gespräche zu führen in der Lage waren.

Die Lehrkräfte 2, 3 und 4 konstatierten im Laufe der Gespräche einen Zuwachs an Gesprächskompetenzen und die Entwicklung prosozialen Verhaltens der Schüler/innen. Verbessert bzw. erweitert habe sich, so Lehrkraft 4, zunächst das Gesprächsverhalten. Die Schüler/innen hätten einander besser ausreden lassen und sie hätten mehr aufeinander geachtet (L4-30). Sie seien - wenngleich in unterschiedlichem Maß – produktiv, aufmerksam (L2-23) und in besonderem Maß konzentriert gewesen (L3-30). Damit einhergegangen sei, so Lehrkraft 2, eine wachsende Fähigkeit und Bereitschaft, miteinander zu interagieren, nachzufragen, wenn Begriffe unklar waren, und ein in höherem Maß reflektierter Umgang mit Sprache (L2-8). Das Repertoire an Schüler/innen-Kompetenzen in der Gesprächsführung, etwa des Argumentierens, habe sich erweitert und die Schüler/innen seien beweglicher im Denken geworden (L2-9). Lehrkraft 3 stellte eine mit der Zeit höhere Gesprächsbeteiligung (L3-26) fest, Lehrkraft 4 die zunehmende Bereitschaft der Schüler/innen, vorläufige Aussagen zu machen (L4-30). Die Schüler/innen, so Lehrkraft 3, hätten überdies gelernt, der eigenen Deutung von Texten Bedeutung beizumessen (L3-66).

Auch das Miteinander der Schüler/innen erfuhr Lehrkraft 3 zufolge eine deutliche Veränderung. Obwohl die Wahlpflicht-Kurse bei Projektstart gerade erst aus verschiedenen Klassen neu gebildet worden waren, habe sich in Kurs 3 eine "*eigene Gemeinschaft*" entwickelt (L3-24, 34, 48). Die Gruppendynamik im Gespräch habe sich verändert, die Rede war von "*Gesprächs-Flow*" (L3-24). Philosophische Gespräche hätten auf Wunsch der Schüler/innen zunehmend mehr Unterrichtszeit eingenommen. Die Schüler/innen hätten die Gespräche eingefordert, um sich miteinander auszutauschen (L3-34, 48). Eine Gesprächssituation auf Augenhöhe sei entstanden, in der es nicht darum ging, dass jemand mehr wisse als andere, sondern um den *gemeinsamen* Wissenszuwachs (L3-8). Die Schüler/innen hätten über Themen gesprochen, für die sonst kaum Raum gegeben sei und bei deren Thematisierung jede/r etwas Preis gegeben habe (L3-34, 48). In dem Maß, in dem sie als Lehrkraft losgelassen hätten bzw. zurückgetreten

sei, hätten sich die Schüler/innen mehr zugetraut und die Verantwortung für die Gespräche übernommen. Die Schüler/innen hätten festgestellt, dass sie miteinander ins Gespräch kommen und das Gespräch auch selbst leiten könnten (L3-26, L4-36).

Lehrkraft 2 machte keine Aussage zur eigenen Rolle, Lehrkraft 3 und 4 fühlten sich in der Rolle der Gesprächsleitung offenbar wohl, obwohl diese von ihnen durchaus als eine im Vergleich zu sonstigem Unterricht geänderte wahr genommen wurde: Lehrkraft 3 zufolge sei es eine „tolle Erfahrung“ gewesen, die Verantwortung für die Gespräche abgeben und einen lebhaften Gedankenaustausch erleben zu können. Im philosophischen Gespräch sei Schule zu einem Lernort geworden, an dem nicht mehr nur von der Lehrkraft gelernt werde (L3-20). Lehrkraft 4 gab an, sie habe sich als gleichberechtigte/r, um ein philosophisches Klima bemühte/r und gegenüber den Schüler/innen lediglich etwas beleseene/r Gesprächsteilnehmer/in erlebt (L4-24). Die Erfahrung habe sich mit ihrem eigentlichen Verständnis von Philosophieunterricht gedeckt und den Druck abgebaut, dieses schwierige Unterrichtsfach zu lehren (L4-36).

Zugleich, so Lehrkraft 3, sei die Entwicklung nicht von allein erfolgt. Ausgangsbedingung sei gewesen, dass die Schüler/innen zunächst „erstaunlicherweise“ philosophische Gespräche nicht hätten führen können. So hätten sie zu Beginn z.B. nur Kurzantworten auf die Fragen gegeben (L3-24). Die Bereitschaft von Schüler/innen zur Auseinandersetzung sei dabei, befand Lehrkraft 2, grundsätzlich gering, ein „naiver Meinungspluralismus“ lasse sich feststellen (L2-14-20).

Die Lehrkräfte führten die positiven Veränderungen auf verschiedene Voraussetzungen und eigene Verhaltensweisen zurück: Zunächst müsse die Lehrkraft Interesse am bzw. Respekt gegenüber dem Denken der Schüler/innen und dem Gelingen der Gespräche zeigen (L3-10). Sie habe Modellfunktion und vermittele die Rolle der Gesprächsleitung (L2-8, L3-10). Durch Rollenveränderung seitens der Lehrkraft entstehe eine Gesprächssituation auf Augenhöhe (L3-8). Wegen der Möglichkeit zu Blickkontakt stelle der Gesprächskreis für philosophische Gespräche eine notwendige Bedingung dar (L3-8, 30). Zu einer veränderten Kurssituation

habe ferner die Erfahrung der Schüler/innen geführt, so Lehrkraft 3, dass es möglich sei, miteinander ins Gespräch zu kommen und dass dabei jede Meinung zähle. Der Austausch mit Gleichaltrigen, für den sonst der Raum fehle und in dem jeder etwas Preis gebe, und damit einhergehend die wachsende Kenntnis der Schüler/innen voneinander hätten zu Veränderungen der Kurssituation geführt (L3-26, 34). Methodisch müsse das philosophische Gespräch aber zunächst durch „Feedback“-Gespräche (L3-24) und viel Übung „in Gang gesetzt werden“ (L2-33, L3-24). Man müsse immer wieder nach der Bedeutung von Begriffen fragen (L2-33) und zur Motivation der Schüler/innen gehöre es auch, Irrwege auszuschließen und Fortschritte im gemeinsamen Gespräch deutlich zu machen (L2-14-20).

Die Schüler/innen schätzten an den philosophischen Gesprächen im Plenum, dass es *wirklich* um den Austausch zu einer Frage – die Aussage dieses Schülers könnte auch als „Austausch zu einer *wirklichen* Frage“ gelesen werden - und darum gegangen sei, diese zu beantworten, statt 'nur' zu sagen, was abgefragt werde (S4j-17). Im Frontalunterricht könne man, so ebenfalls ein Schüler aus Kurs 4, eigentlich nichts lernen, weil alles, was man dort "produziert", von Anfang an feststehe (S4j-23-25). Die intensive Beschäftigung mit den philosophischen Fragen habe zu einer veränderten Sicht auf alltägliche Dinge geführt (S1m-10) und die Projektarbeit befördert (S2j-21, S4m-19). Gut sei der Wechsel zwischen Plenumgespräch und Gruppenarbeit gewesen (S2j-7). Philosophie habe sich im Projekt als ein Fach erwiesen, das Freiraum biete, über Dinge nachzudenken und sie aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten (S1m-11). Sie seien sukzessive tiefer ins Thema eingestiegen (S4j-13, 19) und es hätten sich dahinter liegende Fragen gezeigt und zum Weiterdenken angeregt (S3m-41). Die Gespräche hätten zu neuen Ideen geführt und „viel Stoff zum Weiterdenken“ geboten (S2m-17, 69). Es sei darum gegangen, dass jede/r seine Meinung vertrete und diese Meinungen ins Gespräch einfließen würden, ohne dass es ein limitierendes Richtig und Falsch gebe (S1j-17). Obwohl die Lehrkraft die Gespräche geleitet habe, sei es um das Denken der Schüler/innen selbst gegangen (S2m-84/85). Sie seien konzentriert gewesen,

aufeinander eingegangen und hätten Themen fortgeführt, ohne sich zu wiederholen (S4m-40, 41).

Die meisten positiven Aussagen von Schüler/innen bezogen sich auf den Austausch miteinander: Es sei eine „tolle“ Erfahrung gewesen, in einer größeren Gruppe Ansichten und Weltbilder austauschen und darüber diskutieren zu können (S1m-9). Die philosophischen Gespräche seien der „beste Teil der ganzen Arbeit“ gewesen, weil man die Gedanken der anderen erfahren habe. Was die Mitschüler/innen denken, erfahre man im Unterricht sonst nicht (S1m-9, S2m-68, S2j-17, S3m-5). Sie hätten nicht nur jede dritte, sondern jede Stunde ein philosophisches Gespräch führen sollen (S2j-18) und es hätten sich alle Schüler/innen beteiligen sollen, damit die Meinungen aller hätten einbezogen werden können (S2m-68).

Zugleich gab es von Seiten der Schüler/innen auch negative Bewertungen: Wenn es nicht „Pling“ gemacht habe, seien die Gespräche langweilig (S3j-113-123) bzw. „immer recht lang“ (S4m-17) gewesen. Sich zu konzentrieren (S2m-68) und den Gesprächsfaden wieder aufzunehmen (S2m-70), sei schwierig gewesen. Eine Schülerin sagte, sie habe befürchtet, wenn sich alle Schüler/innen im Kurs beteiligt hätten, wäre Chaos entstanden (S2m-71).

5.2.5.4 Zeitliche Einsatzbedingungen

Zu den zeitlichen Einsatzbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte äußerte sich Lehrkraft 1 dahingehend, dass mehr als zwei zusammenhängende Unterrichtsstunden erforderlich gewesen wären, um regelmäßig philosophische Gespräche führen zu können (L1-32). Lehrkraft 2 machte eine Aussage zur Projektdauer: Im Anschluss an das Projekt sei sie doch davon überzeugt, dass es Sinn mache, sich in Klasse 9 über einen längeren Zeitraum – wie im Projekt erfolgt – mit *einer* Fragestellung zu beschäftigen (L2-41). Lehrkraft 3 zufolge hätten philosophische Gespräche im Laufe des Projektes in zunehmendem Maß die Doppelstunden gefüllt, weil die Schüler/innen "miteinander reden wollten" (L3-34).

Die zeitlichen Aussagen der Schüler/innen zu Dauer und Frequenz der philosophischen Gespräche unterschieden sich: Während Mädchen in Kurs

4 die Gespräche recht lang fanden (S4-m17), hätten Jungen in Kurs 2 diese gern regelmäßiger geführt (S2-j18). Zur Gruppenarbeit merkte ein Schüler aus Kurs 1 an, aufgrund von Problemen hätten sie Zeit vergeudet (S1-j13). In anderen Gruppen wurde hingegen gesagt, man habe genug Zeit zum Nachdenken gehabt (S3-j101) und gerade das "Nicht-Gehetzt-Werden" sei wichtig gewesen (S1-m25).

5.2.5.5 Räumliche Einsatzbedingungen

Zu den räumlichen Einsatzbedingungen äußerte sich nur Lehrkraft 3. Der Sitzkreis wurde von ihr als notwendige Voraussetzung für die Implementierung philosophischer Gespräche im Kurs beurteilt, weil die Gesprächssituation auf Augenhöhe Blickkontakt erfordere (L3-8). Der Blickkontakt würde Privatgespräche unterbinden und die Schüler/innen würden sich in dieser „ungeschützten Situation“ anders einbringen (L3-30). Es sei schade, dass anderen Lehrkräften diese Sitzordnung zu laut und der Umbau zu aufwändig sei – man müsse eigentlich lediglich die Tische an die Wand stellen und die Schüler/innen könnten durch Drehen ihres Stuhles zwischen Gesprächsrunde und Stillarbeit wechseln (L3-46).

Auch die Schüler/innen thematisierten den Gesprächskreis als Sozialform des philosophischen Gesprächs. Mädchen in Kurs 2 äußerten sich positiv: Anders als sonst im Unterricht, in dem man von vielen Schüler/innen nur die Rücken sehen und sie dabei akustisch kaum verstehen könne, sei es aufgrund des Blickkontaktes im Kreis leichter gewesen, seine Meinung zu äußern (S2-m86). Mädchen in Kurs 3 fanden, es sei überhaupt leichter, sich im philosophischen Gespräch einzubringen, weil pro Frage mehr als ein/e Schüler/in zu Wort komme (S3-m51). Für Jungen aus Kurs 3 war es - zumindest zu Projektbeginn - mit Ängsten („etwas Falsches zu sagen“) verbunden, sich im Kreis zu äußern (S3-j33). Die Aussage passte zur Formulierung von Lehrkraft 3, die Situation im Kreis sei ungeschützt. Offenbar wurde der Gesprächskreis als kommunikativer und demokratischer wahrgenommen als andere Sozialformen, zugleich hinderte er die Gesprächsteilnehmer/innen aber daran, sich zu verstecken, was einige Schüler/innen zu Beginn des Projekts offenbar gern getan hätten.

Jungen aus Kurs 4 fanden des Weiteren gut, dass sie den Ort ihrer Gruppenarbeit - innerhalb des Schulgeländes - frei wählen konnten. Was man an verschiedenen Orten lerne, könne man sich besser merken (S4-j29).

5.2.5.6 Inhaltliche Einsatzbedingungen

In den Kursen 1, 3 und 4 lautete die Leitfrage "Kann man sein, wer man will?", in Kurs 2 hingegen "Sollten Menschenrechte auch für Tiere gelten?". Die erste, selbstkonzeptbezogene, Projekt-Leitfrage wurde von den Lehrkräften, die damit gearbeitet hatten, durchweg (L1, L3 und L3) als geeignet beurteilt. Sie eröffne ein für die Schüler/innen wichtiges Thema. Das Interesse der Schüler/innen habe sich an ihrer Bereitschaft gezeigt, sich über einen längeren Zeitraum damit auseinander zu setzen. Schriftliche Reflexionen hätten ihren Eindruck verstärkt, so Lehrkraft 1 (L1-34). Das Thema erlaube jeder und jedem Schüler/in, mitzureden. Die Schüler/innen hätten es gewinnbringend und schön gefunden, so Lehrkraft 3, Zeit für Gespräche zu Fragen zu haben, für die sie sich interessierten, weil sie sowohl zu ihrem privaten und schulischen Leben gehörten (L3-50). Im Vergleich zur tierethischen Frage, die in Kurs 2 bearbeitet wurde, sei den Schüler/innen die selbstkonzept- und identitätsbezogene Leitfrage "näher" gewesen, sie habe mehr mit ihnen zu tun. Das habe auch das Interesse der Schüler/innen gezeigt, sich noch auf der Schülerkonferenz am Ende des Projekts mit ihr, statt mit der alternativ angebotenen tierethischen Frage, zu beschäftigen (L4-26).

Lehrkraft 2 bearbeitete mit ihrem Kurs die Frage „Sollten Menschenrechte auch für Tiere gelten?“. Persönlich habe sie diese Frage weniger spannend und philosophisch gefunden als die selbstkonzeptbezogene Frage, so gab sie im Interview an, aber die tierethische Frage lasse viele philosophische Bezüge zu und eigne sich ebenfalls für den Einstieg in die Philosophie (L2-41).

Wie beurteilten die Schüler/innen ihre jeweilige Projektleitfrage? In Kurs 1 wurde die Frage insofern als interessant betrachtet, als sie ermögliche, über sich selbst nachzudenken (S1-m29; S1-j83). Sie habe zum Denken angeregt, man habe die Themen durchaus „mit nach Hause getragen“, es sei eine gute Erfahrung gewesen (S1-m31). Während ein Mädchen in Kurs 1 äußerte,

dass eine andere Frage vielleicht spannender gewesen wäre (S1-m28), war ein Junge aus demselben Kurs der Meinung, die tierethische Frage der anderen Gruppe wäre auch nicht spannender gewesen (S1-j89). Eine naheliegende Vermutung war, dass es in Kurs 1 nicht an der Thematik mangelte, sondern an einem Austausch innerhalb des Kursplenums und Modell für die tiefergehende Untersuchung in der Kleingruppe. Das Urteil der Schüler/innen zum Projektthema in Kurs 1 fiel nicht in gleichem Maß positiv aus wie das ihrer Lehrkraft.

Schüler/innen in Kurs 2 hätten die selbstkonzeptbezogene ihrer tierethischen Frage vorgezogen. Sowohl aus der Gruppe der Mädchen als auch der Jungen kamen Aussagen, dass die Frage „Kann man sein, wer man will?“ sie mehr interessiert hätte (S2m-102, S2-j102), wobei eine Schülerin allerdings fand, Schule sei ein unangenehmer Ort, an dem man nicht gern über sich nachdenke (S2-m115). Die Schüler/innen äußerten sich zu ihrer eigenen tierethischen Fragestellung eher kritisch: Die Frage sei für das erste Jahr Philosophie zu komplex gewesen (S2-m42), es sei zu Beginn schwierig gewesen, sich in die Frage hinein zu versetzen, da es eindeutig schien, dass Tiere keine Menschenrechte haben sollten (S2-m30), und es habe sich um „keine sehr interessante Frage in unserem Alter“ gehandelt (S2-m92).

Die Schüler/innen in Kurs 3 fanden gut, dass es bei der selbstkonzeptbezogenen Frage um den Menschen ging (S3-m33). Nach Aussagen aus der Mädchengruppe gab es sowohl interessante als auch weniger interessante Arbeitsfragen dazu (S3-m3), die Jungengruppe in Kurs 3 fand, das Thema sei interessant gewesen, aber die Gespräche dazu etwas langweilig (S3-j49).

Auch in Kurs 4 fiel das Urteil zur Leitfrage und den Arbeitsfragen unterschiedlich aus: Die Leitfrage sei weniger interessant gewesen als die eigene Arbeitsfrage, die wie folgt lautete: Sollte man sich an Vorbildern orientieren? (S4-j80). Es sei allerdings schön gewesen, ein Projekt zum Thema Ich zu machen (S4-m29).

Insgesamt beurteilten die Schüler/innen die Projektleitfrage (Kann man sein, wer man will?) nicht so übereinstimmend positiv wie die Lehrkräfte, aber positiver als die tierethische Frage.

Die Schule sei kein angemessener Ort, um über sich selbst nachzudenken, urteilte eine Schülerin aus Kurs 2. Für diese Schülerin gelang es im Projektzeitraum offenbar nicht, einen "Raum" zu öffnen, in welchem sie sich hätte vorstellen können, auch über Fragen des Mensch- und Selbst-Seins zu sprechen. Die Aussage der Schülerin war aber insofern hypothetischer Natur, als sich ihr Kurs im Projekt nicht mit diesen Fragen, sondern mit tierethischen beschäftigte. Sie selbst konnte die Erfahrung, über selbstkonzeptbezogene Fragen zu philosophieren, also nicht machen. Offen blieb, wie ihre Beurteilung anderenfalls ausgefallen wäre. Die Aussage sollte dennoch im Rahmen der Analyse von Aussagen zum Unterrichtsklima wieder aufgegriffen werden.

5.2.5.7 Methodische Einsatzbedingungen

Das Unterrichtsprojekt bot den Lehrkräften große Gestaltungsspielräume. Es handelte sich um erfahrene Lehrkräfte, deren Expertise dem Projekt zu Gute kommen sollte. Ein offener Prozess sollte durch situative methodische Interventionen der Lehrkräfte weniger gesteuert als vielmehr gefördert und unterstützt werden. Die Lehrkräfte der Projektkurse hatten vor Projektbeginn vereinbart, in dieser Hinsicht zusammen zu arbeiten. Ihre Aufgabe war es also, den Prozess zu gestalten, ohne ihn inhaltlich vorzugeben. Das beinhaltete, über die Leitung der philosophischen Gespräche hinaus die Integration der Gruppenarbeit und die Sichtbarmachung von Inhalten und Zusammenhängen. Ein näherer Blick auf die Aussagen zu den methodischen Einsatzbedingungen der philosophischen Gespräche, also zum methodischen Vorgehen innerhalb des Projekts (wobei die Gesprächsleitung separat betrachtet wird) sollte Aufschluss dazu bringen, worauf genau sich die Kritik der Schüler/innen bezog. Zunächst die Schüler/innen-Sicht:

Mehrere Schüler/innen erwähnten die zeitlichen und methodischen Freiheiten des Projekts und bewerteten diese positiv (S1-m33; S1-j19; S1-j27; S1-j29; S2-j15; S3-m63; S4-m4). Es habe Spaß gemacht, die Methoden zur Bearbeitung der Arbeitsfragen frei wählen zu können. Man beschäftige sich mit selbstgewählten Aufgaben mehr als mit vorgegeben (S1-j27). Dass die Aufgabenstellung so frei war, habe auch zu vielfältigen Ergebnissen

geführt (S1-j29). Wenngleich das Projekt selbständiges Arbeiten vorausgesetzt habe, habe die Gruppenarbeit „funktioniert“ und sie hätten sich mit dem Thema intensiver auseinander gesetzt als sonst im Unterricht. Das sei spannend gewesen (S2-j15). Sie seien mit der erforderlichen Selbständigkeit im Rahmen der Gruppenarbeit (und der freien Wahl der Arbeitsfragen) zurecht gekommen (S4-m4) und hätten bei Problemen die Lehrkraft fragen können (S3-m65). Das Projekt sollte, so die Schüler/innen, zeitlich auf keinen Fall begrenzt werden. Keinen Zeitdruck zu haben, habe das Projekt ausgezeichnet (S1-m33).

Dennoch wurde die von den Schüler/innen konstatierte Verpflichtung zu selbständigem Arbeiten und eigenen methodischen Entscheidungen nicht nur positiv bewertet, auch dies ging bereits aus den Gesamtbeurteilungen des Projekts hervor: Die Aufgabenstellung sei ungenau gewesen (S1-j25), am Anfang habe man nicht gewusst, was verlangt und wie es bewertet werde (S4-m10) und es sei unklar gewesen, wann woran und wie weiter gearbeitet werden sollte (S4-j91; S2-m91). Während einige Schüler/innen mit Frage und Projekt gut klar kamen (S2-j15; S3-m63; S4-m15), weil sie nach eigener Aussagen gut organisiert waren und infolgedessen an der Gruppenarbeit und dem gemeinsamen Ziel Spaß hatten (S3-m63), berichteten andere, sie hätten das Projekt sehr komplex gefunden (S2-m42) und ihnen habe jemand gefehlt, der den nächsten Schritt vorgebe (S2-m58). Die Schüler/innen thematisierten auch, dass es über einen längeren Zeitraum (S1-m28) und auch am Projektende (S2-m40) keine Antwort auf die Leitfrage gegeben habe.

Zusammenfassend artikulierten die Schüler/innen die folgenden methodischen Wünsche/Anforderungen an ein Folgeprojekt:

- Genauere Arbeitsanweisungen zu Projektbeginn (S1-j25; S2-j53; S4-m10)
- Einsichtnahme in ein Modellprojekt aus vorherigen Kursen zu einer anderen Fragestellung, um schnell eine Vorstellung möglicher Umsetzungsformen zu gewinnen (S4-m69)
- Mehr inhaltlichen Input (S2-j9, 45)
- Mehr Klarheit zu Gesprächs- und Arbeitsständen (S2-j47)
- Etwas Kontrolle (S2-j49)

Wie beurteilten die Lehrkräfte ihre methodische Unterstützung bzw. den Prozess im Gesamtprojekt?

Hinsichtlich der **Arbeitsanweisungen** zu Projektbeginn äußerten sich die Lehrkräfte nicht. Lehrkraft 1 überlegte hingegen, ob man den Einführungsteil "Was ist Philosophie/Was ist eine philosophische Frage" künftig besser in das Projekt einbeziehen sollte, statt ihn voran zu stellen. So müsse der Dialog nicht erklärt, sondern könne gleich geführt und reflektiert werden (L1-72).

Die Lehrkräfte stellten auch Überlegungen dazu an, welche methodischen Schritte vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der ersten Umsetzung in einem Folgeprojekt sinnvoll wären, um den Schüler/innen mehr **Orientierung im Projekt** zu geben. So konstatierte Lehrkraft 4, es hätte insgesamt in größerem Maß methodischer Impulse bedurft, für deren Vorbereitung aber die Zeit gefehlt habe (L4-32). Die Schüler/innen hätten auch gern mehr inhaltlichen Input gehabt. Lehrkraft 4 würde den Schüler/innen in einem nächsten Projekt gern einen Handapparat mit themenbezogenem Angebot zur Verfügung stellen. Den Lehrkräften stand im Rahmen des Projekts zwar ein EduCommsy-Raum mit Themenbezogenen Impulsmaterialien zur Verfügung. Dieser Raum wurde trotz Kenntnis seiner Existenz allerdings von keiner der Lehrkräfte genutzt oder auch nur besucht. Lehrkraft 4 zufolge fehlte es einfach an Zeit (L4-32). Sie begrüße es aber durchaus, wenn ein Handapparat von einer externen Projektleitung zur Verfügung gestellt wird (L4-41). Der über fast ein halbes Jahr währende Gesprächsprozess, so Lehrkraft 2, sollte künftig in einem Folgeprojekt – am besten mit Mindmaps – durchgängig dokumentiert und sichtbar gemacht werden (L2-43). Dies käme dem Bedürfnis der Schüler/innen nach mehr Klarheit und Orientierung (S2-j47) entgegen. Lehrkraft 1 würde im Projektverlauf auch mehr "Anker setzen", die Schüler/innen also nicht über einen entsprechend langen Zeitraum allein arbeiten lassen, sondern in kürzeren Intervallen den Austausch mit ihnen suchen (L1-72).

Lehrkraft 4 dachte im Interview über grundsätzlichere methodische Veränderungen nach: Sie würde zwar beibehalten, mit den Schüler/innen in

jeder Doppelstunde ein philosophisches Gespräch zu führen, dabei aber den **"Produktcharakter"** des Projekts „entfernen“. Die Schüler/innen hätten sich zu viel mit Umsetzungsfragen und zu wenig mit den philosophischen Gehalten beschäftigt. Statt der Arbeit an einem Produkt sollten sie künftig lieber ihren/den gemeinsamen Denkprozess darstellen (L4-39).

Lehrkraft 1 würde künftig mit den Schüler/innen am Ende des Projekts eine „vorläufige **Kursantwort**“ auf die Projektfrage formulieren (L1-20).

5.2.5.8 Unterrichtsklima

Die Aussagen der Lehrkräfte und Schüler/innen zum Unterrichtsklima wurden den Kategorien „Offenheit“, „Vertrauen und Angstfreiheit“, „prosoziales Verhalten“ und „Autonomie/Verantwortungsübernahme“ zugeordnet.

Zu Offenheit äußerten sich Lehrkraft 3 und ein Schüler aus Kurs 2: Dem Eindruck der Lehrkraft zufolge genossen die Schüler/innen die Offenheit der Gespräche auf Augenhöhe sehr (L3-32). Der Schüler bestätigte, er habe die Offenheit des Projekts geschätzt (S2-j7) und es habe jede/r sagen können, was er denke (S2-j28).⁶²

Persönliches mit einer Gruppe zu teilen, setzt Vertrauen bzw. Angstfreiheit voraus. Die Begriffe meinen nicht dasselbe, die Aussagen ließen sich den Begriffen allerdings nicht trennscharf zuordnen, weshalb sie zusammengefasst betrachtet wurden. Schüler/innen sagten,

- die Atmosphäre in den Kreisgesprächen sei schön gewesen (S3-m44),
- es habe einen Zusammenhalt gegeben (S3-m44),

⁶² Während philosophische Offenheit eher mit der Bereitschaft konnotiert ist, Inhalte oder Sichtweisen anderer Personen gelten zu lassen oder in die Betrachtung einzubeziehen, wird Offenheit im Gespräch gewöhnlich als Bereitschaft verstanden, sich selbst – auch zu persönlichen Themen – mitzuteilen. Die Bereitschaft, sich im Gespräch zu öffnen, geht dabei mit der Annahme einher, das Gegenüber sei dafür offen. Offenheit als konstitutives Element des philosophischen Gesprächs, so die Annahme, fördert die Bereitschaft der Gesprächsteilnehmenden, sich mitzuteilen. Dabei geht es im philosophischen Gespräch nicht zwingend um persönliche oder intime Beiträge, sondern vielmehr um die Bereitschaft, auch Minderheiten-Meinungen zu vertreten und für sie zu argumentieren. Beides lässt sich dennoch nicht voneinander trennen: Die eigene Meinung kann durchaus als etwas Intimes empfunden werden und philosophische Untersuchung gehen vom Konkreten aus, also auch von Gefühlen, Vorstellungen und Erfahrungen. Entsprechend hat die Fragestellung „Kann man sein, wer man will?“ die Schüler/innen zu persönlichen Aussagen veranlasst (wenngleich nie aufgefordert!).

- es sei eine tolle Erfahrung gewesen, über diese Themen in einer größeren Gruppe zu reden und verschiedene Weltbilder und Ansichten auszutauschen (S1-m22),
- alle hätten sich getraut, sich mitzuteilen (S1-j108),
- sonst ruhigere Schüler/innen hätten sich im Kreis eher getraut, sich zu melden, weil man enger zusammengesessen und die Lehrkraft sich zurückgenommen habe (S2-m55),
- es sei in den Kreisgesprächen um "*einen selber und die Schüler/innen an sich*" gegangen und es habe keinen Grund gegeben, sich nicht wohl zu fühlen (S2-m79)
- und man habe vergessen, dass man im Unterricht sitzt - man habe ein entspanntes Gefühl gehabt und nicht gezögert, zu sagen, was man denke (S3-m47).

Es gab auch kritischere Schüler/innen-Stimmen:

- Es hätten sich zwar ruhigere Schüler/innen im Gesprächskreis beteiligt, aber das sei unterschiedlich gewesen und davon abhängig, wie man sich im Kurs gefühlt habe (S4-j44-46),
- Schule sei kein angenehmer Ort und deshalb auch kein Ort dafür, um über sich selbst nachzudenken (Schülerin aus Kurs 2: tierethische Fragestellung, S2-m113-115)
- und sie hätten zuerst Angst gehabt, in den Kreisgesprächen etwas Falsches oder Peinliches zu sagen. Das habe sich allerdings zum Ende des Projektes hin geändert (S3-j29-33).

Die Lehrkräfte äußerten sich zu Vertrauen und Angstfreiheit wie folgt:

- Die Atmosphäre sei gut gewesen - insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich die Schüler/innen zunächst nicht kannten (L3-34),
- die Kurssituation habe sich dadurch enorm verändert, dass sich jede/r auch zu sensiblen Themen eingebracht habe und die Schüler/innen entsprechend voneinander wussten (L3-34),
- sie hätten miteinander über sensible Themen gesprochen, über die sie sich sonst mit Gleichaltrigen in einer größeren Gruppe nicht austauschen würden (L3-34),
- in dem Maß, indem die als Lehrkraft losgelassen habe, hätten die Schüler/innen an Selbstvertrauen gewonnen (L4-36)
- und durch das eigene Vertrauen (der Lehrkraft) in den Prozess sei ein besseres Unterrichtsklima entstanden (L4-30).

Dass Schüler/innen von *Zusammenhalt* sprachen und davon, vergessen zu haben, dass sie sich im Unterricht befanden, wies daraufhin, dass sich das Klima im Hinblick auf Vertrauensbildung und Angstfreiheit für die Schüler/innen von ihren sonstigen Erfahrungen im Unterricht offenbar unterschied. Zugleich gab es leicht relativierende Aussagen. Eine Erklärung konnte sein, dass die Methode zu dem Zeitpunkt, auf den die Schüler/innen-Aussagen rekurrten, nicht vollständig implementiert war. Zu diesem Zeitpunkt waren etwa (noch) nicht alle Schüler/innen davon überzeugt, sich unsanktioniert äußern zu können, weil ihnen das philosophische Gespräch oder die Mitschüler/innen noch zu wenig vertraut waren. Schüler aus Kurs 3 äußerten, ihre Angst, etwas Falsches zu sagen, habe sich im Laufe der Gespräche verändert (S3-j29-33). Allerdings handelte es sich insgesamt um eine begrenzte Zahl an Gesprächen. In den sieben bis acht Gesprächen, von denen nicht alle *philosophische* Gespräche waren, zeigte sich offenbar bereits für einen Teil der Schüler/innen ein Unterrichtsklima, das sich von ihren sonstigen Erfahrungen mit Unterricht abhob, wenngleich der Prozess offenbar nicht vollständig bzw. nicht für alle Schüler/innen abgeschlossen war.

Zwischen Vertrauen und Angstfreiheit und dem Sozialverhalten innerhalb einer Gruppe besteht eine Wechselwirkung. Zu prosozialem Verhalten äußerten sich die Schüler/innen wie folgt:

- Sie hätten die Meinungen anderer respektiert (S2-m78),
- man habe einander ausreden lassen (S3-m51),
- im Kreisgespräch habe jede/r die Chance gehabt, etwas zu sagen (S3-m51),
- sie seien ausgesprochen konzentriert und ruhig gewesen und im Gespräch aufeinander eingegangen (S4-m40, 41),
- allerdings, so sagt ein Mädchen aus Kurs 4, hätten oft dieselben Schüler/innen das Wort gehabt (S4-m40, 41).

In der Kategorie "prosoziales Verhalten" fanden sich folgende Lehrer/innen-Aussagen:

- Bei fast dreißig Schüler/innen sei ein Klima entstanden, indem es den meisten Schüler/innen leicht gefallen sei, dabei zu bleiben (L2-23),

- es habe "keinen Resonanzraum für Störungen" gegeben (L2-23),
- mit kleinen Ausnahmen seien die Schüler/innen sehr konzentriert gewesen, hätten einander ausreden lassen und sie hätten zunehmend darauf geachtet, denen Vortritt zu geben, die noch nichts gesagt hätten (L4-20, 30).

Die Aussagen von Schüler/innen und Lehrkräften zum Gesprächsverhalten waren übereinstimmend positiv. Offenbar beteiligten sich nicht alle Schüler/innen im gleichen Maß an den Gesprächen, als Grund für Zurückhaltung kann negatives Sozialverhalten von Mitschüler/innen den Aussagen zufolge allerdings ausgeschlossen werden.

Zum Thema Autonomie stellten alle vier Lehrkräfte nach dem Projekt fest, man könne Schüler/innen mehr Verantwortung übertragen (L1-46, 48; L3-20, 32, 50; L4-20, 36): Der Erfahrungsaustausch zwischen den Schüler/innen im gemeinsamen Gespräch, der eingesetzt habe, nachdem sie in ihrer Rolle als Lehrkraft „zurückgetreten“ sei, sei „erstaunlich“ gewesen, so Lehrkraft 3 (L3-20). Die Schüler/innen hätten es genossen, selbstbestimmt arbeiten und „ohne Richtig und Falsch in jede Richtung denken“ zu können (L3-32). Auch dass sie die Gesprächsinhalte im Rahmen der Leitfrage selbst bestimmen konnten und entsprechend Themen zur Sprache kamen, für die sich die Schüler/innen tatsächlich interessierten, sei für die Schüler/innen „gewinnbringend und schön“ gewesen (L3-50). Lehrkraft 4 fand erstaunlich, dass sogar stillere Schüler/innen artikuliert hätten, sie würden gern stärker zu Wort kommen (L4-20).

Auch Schüler/innen äußerten sich in Bezug auf die Gesamtbeurteilung des Projekts dahingehend, sie hätten die methodische, zeitliche und räumliche Freiheit am Projekt am meisten bzw. besonders geschätzt (S1-m23, S1-j27, S3-m11, S4-m6, S4-j96). Wenngleich die Freiheit zu Beginn des Projekts irritierend gewesen sei (S4-m10, 15), bewerteten die Schüler/innen die vielen Gestaltungsmöglichkeiten (S4-m6) positiv, sowie einfach auch die Tatsache, selbst Entscheidungen treffen zu können (S1-m23, S4-j96). Sie äußerten sich dahingehend, dass sie über Freiraum verfügen konnten, um sich mit sich und intensiv mit dem Projekt zu beschäftigen (S1-m25). Sie seien "zu sich selbst gekommen", dafür hätten sie sonst keine Zeit (S1-

m26). Mit der Eigenverantwortung seien sie gut zurecht gekommen (S3-m63) und aufgrund seines Anspruchs auf selbstbestimmtes Arbeiten sei das Projekt eine gute Vorbereitung auf das Studium gewesen (S2-j55). Sich selbst die Aufgabe stellen zu dürfen, habe Spaß gemacht und dazu geführt, sich damit mehr zu beschäftigen (S1-j27) und es habe zu einer großen Vielfalt an Ergebnissen geführt (S1-j29). Trotz der bereits erwähnten methodischen Probleme (siehe auch S2-j53) wurde das Projekt von Schüler/innen offenbar gerade auch wegen seiner Angebote zu selbstbestimmtem Schüler/innendenken und -handeln positiv bewertet.

5.2.5.9 Gesprächsleitung

Aussagen der zwei Lehrkräfte mit der höchsten Zahl philosophischer Gespräche wiesen auf methodische Unsicherheiten in der Gesprächsleitung (Schwierigkeit der Methode) hin: Lehrkraft 2 zählte das philosophische Gespräch zu den schwierigsten Unterrichtsmethoden (L2-6, 71) und Lehrkraft 4 äußerte, sie hätte gern Zeit, um sich mit der Methode auseinander zu setzen und mehr „Handwerkszeug“ erlernen zu können (L4-34, 36, 37). Für die Implementierung des philosophischen Gesprächs ist die Gesprächsleitung naturgemäß *der* entscheidende Faktor. Aus diesem Grund wurde auf die Gesprächsleitung näher eingegangen. Inwiefern konnten die Lehrkräfte die Aufgaben der Gesprächsleitung - Modell geben und die Gespräche strukturieren - wahrnehmen und worin genau bestanden die angesprochenen Schwierigkeiten? Der Anteil von Impulsfragen an den Gesprächsbeiträgen der Lehrkräfte sowie die Länge der Impulse wurden untersucht, wobei der Vergleich mit dem bereits bezeichneten, öffentlich zugänglichen, Beispiel der Philosophy Foundation sowie anhand der von der Philosophy Foundation entwickelten Gesprächstechnik erfolgte.

Zunächst wurde untersucht, welchen Anteil der Gesprächsbeiträge von Lehrkräften jeweils aus Impulsfragen bestand. Dazu wurden die Transskripte aller in den Kursen geführter, audiografierter philosophischer Gespräche analysiert. Für jedes Transskript wurde sowohl der Gesprächsanteil der Lehrkraft ermittelt als auch der Anteil an Impulsfragen an ihren Beiträgen (*Anhang 26: Gesprächsanteile und Impulsfragen*).

Anhang 26 zeigt die Gesprächsanteile und Impulsfragen absolut und prozentual. In der untersten Zeile werden die Werte des Vergleichsgesprächs von Peter Worley (vgl. The Philosophy Foundation 2018b) aufgeführt. Der Vergleich zeigt zunächst, dass Worleys Gesprächsanteil mit 53 Prozent deutlich über dem durchschnittlichen Gesprächsanteil der Projektlehrkräfte (20 Prozent) lag. Dabei handelte es sich bei Worley aber in 40 Prozent der Gesprächsbeiträge um Impulsfragen, bei den Hamburger Lehrkräften hingegen nur in 5 Prozent. Obwohl Worley mit jüngeren Schüler/innen philosophierte und 21 seiner insgesamt 91 Gesprächsbeiträge auf Anweisungen bzw. Hilfestellen und Ermutigungen im Umgang mit Sprechball und Materialien⁶³ entfielen, waren in seinem Gespräch dennoch immerhin drei von vier Beiträgen Impulsfragen. Bei den Hamburger Lehrkräften hingegen stellte nur etwas mehr als jeder fünfte Beitrag eine Impulsfrage dar.

Auch die Länge der impulsgebenden Beiträge der Lehrkräfte unterschied sich deutlich voneinander. Für einen Vergleich wurde die Impulstechnik der Philosophy Foundation auf Transkript K4-5 übertragen, d.h., den tatsächlichen Gesprächsleitungsbeiträgen wurde eine alternative Formulierung nach der Three-in-one-Methode der Philosophy Foundation (nachfolgend in blau) zur Seite gestellt (*Anhang 27: Transskript K4-5*). An den folgenden Ausschnitten wird der Unterschied beispielhaft deutlich. Die Arbeitsfrage des Gesprächs hieß: "Was ist das Ich / Bin ich mein Körper?":

- S: *Mir ist gerade noch eine Idee gekommen und zwar/ ich glaube, dass Ich, das ist die Seele und die Gedanken und der Körper und es ist irgendwie alles. Das gehört alles zusammen und es würde das Ich nicht geben, wenn man/ Na ja, das kann ich jetzt nicht /*
- L: *Genau, ja, das wäre so eine Einheitstheorie. Also das Ich ist sowohl Körper als auch Geist oder Seele und je nachdem, aus welcher Perspektive wir uns das anschauen, wendet uns das Ich quasi ein anderes Gesicht zu. So, dass wir sozusagen/ Es gibt das eine Ich und manchmal drückt es sich eher körperlich aus und manchmal eher seelisch.*

Nach der Three-in-one-Methode würde hier die Frage nach dem Grund (Opening up) gestellt: *Warum denkst du das?*

⁶³ Worley setzt in diesem Gespräch Kugelschreiber und ein Blatt Papier ein, um das Schiff von Theseus dazustellen und den Schüler/innen die Möglichkeit zu geben, ihre Vorstellungen durch Veränderungen an diesem "Schiff" zu veranschaulichen.

- S: *R. meinte ja, dass sie glaubt, dass, wenn man jünger ist oder so in unserem Alter - wir sind ja auch noch jünger -, dass man dann noch nicht sein Ich so ausdrücken kann. Aber ich glaube, dass gerade, wenn man so klein ist und noch nicht so weiß, wie man sich so im Umgang mit anderen verhält, ich glaube, gerade dann kann man/ ist man ja man selbst und redet einfach vor sich hin und so. Dann ist man, glaube ich, gerade so, wie man eigentlich ist, weil man eben noch nicht sich irgendwie an Gesprächsregeln hält oder so an "so muss das sein" und du lässt andere Leute ausreden und du sagst nicht, wenn dir etwas nicht gefällt, dann darfst du das auch nicht so direkt sagen, weil das könnte die andere Person verletzen und so. Als man kleiner war, ist man das eben noch nicht und hat das deshalb dann/*
- L: *Genau, das ist natürlich auch wieder dieses Thema des unverstellten Ich in jüngeren Jahren und, dass man mit höherem Alter irgendwie findiger wird, das eigentliche Ich zu verbergen. Man hält sich an Regeln, an Höflichkeit und so weiter. Genau, ja. Aber trotz allem, glaube ich, dass wir da alle in einem Boot sitzen, weil das klingt ja so/ Ja, ihr wisst noch nicht so genau über euer Ich Bescheid oder es auszudrücken und jetzt/ Ja, ich weiß nicht, ob das so gemeint ist, aber/ Und ich wüsste es schon gern, ja? Ich kann das nicht sagen. Aber diese Frage, wo steckt das Ich, ist für mich genauso eine Frage noch.*

Nach der Three-in-one-Methode würde an dieser Stelle nach der Beziehung des Beitrages zur Arbeitsfrage gefragt (Iffing): *Wenn ich zu Beginn meines Lebens ich selbst bin, bin ich dann mein Körper?*

Selbstverständlich ist es leichter, eine gut überlegte Frage zu stellen, wenn man Zeit hat, über sie nachzudenken. Dies soll nicht als unangemessene Kritik an der erfolgten Gesprächsleitung verstanden werden, vielmehr galt es, Unterschiede zwischen den Techniken der Gesprächsleitung zu veranschaulichen.

Lehrkraft 4 leitete das Gespräch mit zahlreichen Paraphrasen und eigenen Überlegungen, die im Vergleich zur Three-in-one-Methode mit einem deutlich höheren Wortanteil am Gespräch einhergingen. Der Gesprächsanteil nach Worten fiel deutlich höher aus als der Vergleich nach Beiträgen. Vielen kurzen Impulsen nach der Three-in-one-Methode standen bei Lehrkraft 4 wenige, jedoch deutlich längere Impulse gegenüber, wodurch trotz der geringeren Zahl unterstützender Impulse eine hohe Gesprächsdominanz gegeben war. Gesprächsdominanz ist, der Theorie folgend, in philosophischen Gesprächen in dem Maß gerechtfertigt, in dem strukturierende und gesprächsfördernde Eingriffe erforderlich sind. Um diese Prämisse zu untersuchen, wurden die Transkripte aus den Projektkursen daraufhin untersucht, ob die Interventionen der Gesprächsleitungen zur Intensivierung und Strukturierung der Gespräche

überhaupt beitragen. Es ergaben sich Hinweise auf folgende Probleme (die entsprechenden Lehrer/innenaussagen sind blau markiert):

1. Fehlende Gesprächsstruktur
2. Unsicherheiten in der Balance zwischen Dogmatismus und Relativismus
3. Unsicherheiten in der Einbeziehung von Konzepten, Theorien oder Tatsachen

Zu 1) Fehlende Gesprächsstruktur: Das zweite, oben aufgeführte Beispiel veranschaulicht das Problem, dem Worleys Technik mit "Iffing" begegnet: Den Beiträgen der Schüler/innen war oft nicht zu entnehmen, ob es sich um ein Argument dafür handelte, das Ich sei der Körper, oder dagegen bzw. ob es überhaupt ein Argument sein sollte. Die Paraphrase führte hier nicht zur Klärung. Die Schüler/innen nahmen, das zeigt Transkript K4-5 auch über den Ausschnitt hinausgehend, meist nicht explizit Bezug auf vorher Gesagtes. Lehrkraft 4 war sich dessen durchaus bewusst ("Ja, ich weiß nicht, ob das so gemeint ist, aber/"), aber statt Impulse zu setzen, damit die Schüler/innen die von ihnen gedachten Zusammenhänge selbst erklären würden, nahm sie von Beiträgen Abstand ("L: Lasst uns mal/ Das ist ja auch wieder so eine Frage nach Rollenspielen. Lasst uns mal von dieser Rollenspielfrage kurz Abstand nehmen und nochmal zurückkommen auf das Ich. Ist das Ich eigentlich körperlich?", Zeile 203ff.) oder sie wechselte das Thema, z.B. in Zeile 232ff. (nachfolgend in blau):

- L: *Also die Frage, weil du ja sagst, okay, das Ich ist eine bestimmte Energie.*
- S: *Ja.*
- L: *Ja und wir müssen unserem Körper Energie zuführen, wenn wir das nicht tun, sterben wir. Das würde ja darauf hindeuten, dass das Ich etwas Materielles ist.*
- S: *Ist Energie etwas Materielles, ist die Frage.*
- L: *Okay, aber wenn wir sagen, ich führe meinem Körper Energie zu, dann tue ich das in Form von Bananen und so weiter, ja? Also von Nahrung. Das ist materiell.*
- S: *Ja.*
- S: *Aber das Ich ist doch //keine Bananen//*
- L: *// Und dadurch// bleibt die Energie, also ich setzte das um in Energie. Das Ich / Ich muss das sozusagen füttern damit diese Ich-Energie bestehen bleibt. Was wäre dann das Futter für das Ich?*
- S: *Energie.*

- L: *Energie.*
- S: *Die wir aus den Bananen gewinnen. Weil sonst, also es geht ja immer Energie dann verloren (unv.), also wenn irgendwas ausgeführt wird und wenn man halt Sachen ausführt und nicht neue Energie dazu kommt, dann geht diese Energie irgendwann zugrunde und es gibt keine Energie mehr und dann sind wir tot.*
- L: *Ich lasse das mal erstmal so stehen. Vielleicht kommen wir ja noch dazu, das so ein Bisschen mehr auf den Punkt zu bringen. Ich, also wenn man das körperlich denkt, ja? Ich frage mal anders. Was ist denn für euch ei/ also was ist für euch das Ich denn eher: Ist es eher ein Gefühl oder ist es eher ein Gedanke?*

Die Beiträge der Schüler/innen wurden nicht an die Ausgangsfrage gebunden. Um das Gespräch "auf den Punkt zu bringen", hätte die Gesprächsleitung verschiedene Optionen gehabt. Nach der Three-in-one-Methode hätte sie die Frage stellen können: Wenn ich ohne Energie tot bin, bin ich dann mein Körper?. Alternativ hätte sie die Schüler/innen bitten können, das bisherige Gespräch zusammen zu fassen. Ferner hätte sie nach anderen Meinungen zu den diskutierten Thesen (Das Ich ist eine Aura um unseren Körper; Aura ist Energie; Energie ist Materie) fragen können.

Da im tatsächlichen Gesprächsverlauf oft unklar war, wie die Aussagen der Gesprächsteilnehmer/innen mit der Arbeitsfrage zusammenhingen, wurde ihr Gehalt nicht verstanden. Zum Teil entstand der Eindruck, es werde vom Thema abgeschweift, obwohl dies möglicherweise nicht der Fall war. Zugleich wurde ein Abschweifen dadurch begünstigt, dass der rote Faden des Gesprächs phasenweise fehlte.

Zu 2) Unsicherheiten in der Balance zwischen Dogmatismus und Relativismus: Das nachfolgende Gespräch (K3-3, ab Zeile 207, Anhang 28: Transskript K3-3) thematisierte die Frage: Was ist eine philosophische Frage:

- S: *Für mich ist eine philosophische Frage eine, die man sehr lange, bis hin ins Unendliche, diskutieren könnte, wo dann halt keine eindeutige Antwort gefunden wird, aber jeder seine eigene Antwort hat.*
- S: *Ich glaube, das sind auch Fragen, wo sich Leute schon seit Hunderten von Jahren Gedanken machen. Wo man wahrscheinlich auch keine Lösung für finden wird.*

Schweigen.

- L: *Ich glaube, ich muss überhaupt nichts ergänzen. Ihr habt die wichtigen Punkte alle benannt. Hat die jeder im Kopf? Wollen wir nochmal? Was*

ist eine philosophische Frage? Ist erstens oder a, also gar nicht gewichten jetzt, sondern ist?

S: *Eine Frage, wo man immer weiterfragen kann.*

L: *Eine Frage?*

S: *Man kann bis in das Unendliche weiterfragen und vertiefen.*

L: *Neue Fragen. Es gibt immer wieder neue Fragen. Es hört nicht auf, genau. Richtig.*

S: *Jeder kann eine andere Antwort haben.*

L: *Gut. A.*

S: *Über die Leute lange, lange nachdenken, also, worüber sie schon lange nachdenken. Die jemand sich schon lange fragt.*

S: *Es gibt nicht, wie bei einer Sachfrage, nur eine richtige Antwort, sondern viele verschiedene Antworten.*

Die Formulierung "Ihr habt die wichtigen Punkte genannt" und deren Wiederholung zur besseren Einprägung entspricht einem klassischen Unterrichtsgespräch - Lehrkraft fragt, sammelt richtige Antworten und lässt diese von den Schüler/innen wiederholen - und suggeriert, es gebe eine feste Antwort auf die Frage, was eine philosophische Frage sei bzw. Begriffe ließen sich abschließend bestimmen. Zugleich wurde nun aber darauf hingewiesen, dass es nicht nur *eine* Antwort gebe, weshalb die genannten Aspekte nebeneinander stehen bleiben sollten. Was widersprüchlich klingt, kann als Versuch gedeutet werden, Dogmatismus dennoch zu vermeiden. Problematisch ist, dass Schüler/innen, die gerade beginnen, sich mit dem philosophischen Gespräch vertraut zu machen, hier lernen, dass man auf philosophische Fragen zwar prinzipiell keine Antwort findet, dass die Lehrkraft aber diejenigen Antworten kennt, die sich über Hunderte von Jahren als die gängigen herausgestellt haben. Wozu also weiter damit beschäftigen? Hier gelang die Balance zwischen Dogmatismus und Relativismus nicht. Statt den argumentativen Diskurs dafür einzusetzen, unter kritischer Abwägung zu eigenen begründeten Antworten zu gelangen, lautete die pädagogische Quintessenz an die Schüler/innen: Angesichts der vielen Meinungen, die zwar alle nicht falsch sind, übernehmt am besten die etablierten Antworten.

Zu 3) Eine ähnliche Problematik wie unter 2) zeigte sich bei der Einbeziehung von Konzepten, Theorien oder Tatsachen: Die nachfolgenden

Transkriptausschnitte (Zeilen 124-177) aus K2-1 (Anhang 29: Transskript K2-1) veranschaulichen beispielhaft Ursachen für Probleme mit Offenheit. Sie zeigen das Bemühen der Lehrkraft um Wissensvermittlung und -verankerung. Leitfrage des Gesprächs war: Sollten Menschenrechte für Tiere gelten?:

- S: *Gesetze sind ja auch dazu da, dass jeder Mensch halt gut leben kann und keiner irgendwie benachteiligt ist, wenn z.B. jetzt einer den anderen beklaut, dann hat ja der, der klaut, Vorteile, indem er halt mehr Geld hat, aber der andere Nachteile. Und bei Tieren ist es zwar auch so, wenn ein Tier ein anderes frisst, dann hat das eine Vorteile. Aber bei Tieren ist der Unterschied, dass sie ohne das nicht leben können und Menschen können schon ohne Klauen leben.*
- L: *Das ist ein wichtiger Unterschied. Es gibt aber noch einen anderen Unterschied, der euch wahrscheinlich irgendwie sofort in den Kopf kommt, wenn ich euch frage, warum würdet ihr/ Keiner von euch kommt auf die Idee, ein Gesetz aufzustellen, indem steht: Meine Katze darf nicht aus dem Kühlschrank den Käse klauen. Das ist ein Gesetz, eine Regel bei uns im Haushalt oder so. Kein Mensch macht sowas. Könnte man ja machen. Man könnte ja eine Regel aufschreiben, Katzen dürfen bei uns im Haushalt nicht an den Kühlschrank gehen. Hänge ich an die Kühlschranktür. Macht keiner. Warum macht es keiner?*
- S: *Weil es eigentlich keinen Sinn ergeben würde, weil wie will man denn der Katze klarmachen, dass sie das nicht machen darf. Man kann ihr das nicht verbieten. Wenn man sagt, du darfst das nicht, das versteht die ja nicht.*
- L: *V..(S-Name)*
- S: *Und auch, weil die Katze könnte das ja auch gar nicht. Sie ist ja gar nicht körperlich in der Lage, einen Kühlschrank zu öffnen.*
- L: *Okay, davon mal abgesehen. Sagen wir mal, da steht immer irgendwas offen rum und da soll die Katze nicht rangehen. Ich habe ein Problem bei mir zu Hause. Ich habe gar keine Katzen, aber stellen wir uns mal vor, ich lasse immer mein Essen auf dem Tisch stehen und immer, wenn ich nach Hause komme, ist das Essen aufgegessen, weil die Katze darangeht und es stört mich. Und jetzt komme ich auf die Idee, um das zu unterbinden, stelle ich ein Gesetz auf. In meinem Haushalt gilt, Katzen dürfen nicht an den Tisch gehen und das schreibe ich auf und hänge ich irgendwo hin. Und ich komme nach Hause und leider hat das nicht geklappt. Weil es ist ja unmittelbar klar eigentlich, warum das nicht klappt. Wir müssen das nur nochmal auf den Begriff bringen. Es fehlen der Katze mindestens zwei Voraussetzungen. Eine Voraussetzung habt ihr jetzt gesagt, die Katze kann nicht lesen, okay. Ich kann ihr das nicht erklären, aber es fehlt vielleicht noch eine andere Voraussetzung.*
- S: *Die begreift das ja auch gar nicht. Selbst wenn sie das so lesen könnte und so. Sie würde lachen oder so und sagen, haha, als ob ich das jetzt machen würde und trotzdem aufessen und sie muss sich nicht daran halten. Sie hat ja keinen Grund, sich daran zu halten.*
- L: *Ist es das, was Katzen machen würden? Wenn sie könnten, würden sie lachen und sagen, haha, ich halte mich daran nicht?*
- S: *Selbst, wenn sie wüsste, sie darf das nicht, sie würde es trotzdem machen.*

- L: *Ja, das glaube ich auch. Aber nicht, weil sie lacht und widerspenstig ist.*
- S: *Denken.*
- L: *Ja, okay, was ist denn der Unterschied zwischen Mensch und Tier, weil du sagst, wenn die Katze menschlich wäre, ist sie ja nun aber nicht. Das eine ist irgendwie dieses/ die Intelligenz. Lesen zu können, Symbole verarbeiten zu können. Das können Tiere vermutlich nicht. Aber es gibt ja noch was Zweites. Es gibt einen Unterschied zwischen zwei Begriffen, Verhalten und Handeln. Sich verhalten und Handeln sind zwei verschiedene Sachen. Jemand verhält sich oder jemand handelt. Was ist der Unterschied?*
- S: *Die Katze hat kein Selbstbewusstsein. Das heißt, sie kann sich nicht selbst kontrollieren. Sie folgt nur ihren Instinkten an sich. Und, man kann ja sozusagen/ Katzen und Hunde kann man erziehen an sich, aber wenn man das jetzt mal auf unsere Frage/ Es gibt ja Hundeschulen und da lernen sie auch bestimmte Regeln auch. Aber wenn man das jetzt mal auf unsere Frage spiegelt: Ich kann nicht alle Tiere der Welt dressieren oder erziehen dazu, zu etwas.*
- L: *Und Dressieren funktioniert auch anders als Werterziehung beim Menschen. Erziehen bedeutet, der Hund lernt, wenn er das macht, wird er belohnt. Das ist bei Kindern auch so. Aber Kinder sind nicht die letzte Stufe des Menschseins. Irgendwann hofft man, dass die Menschen aus Einsicht, weil sie wissen, dass ist jetzt zwar jetzt für mich gerade in dieser Situation blöd, weil ich das gerne hätte, was der hat, aber grundsätzlich verstehe ich schon, dass, wenn alle sich immer nehmen, was sie haben wollen, dann leben wir in einer Gesellschaft, die wir nicht haben wollen. Also, diese Art von Einsicht und Handlungskontrolle haben doch vielleicht Tiere nicht. Tiere handeln, das habt ihr ja auch, im Prinzip, immer schon gesagt. Tiere handeln instinkthaf. Tierisches Handeln ist ungefähr so wie Naturabläufe. Also, so wenig es Sinn macht, ein Gesetz zu beschließen im Bundestag, in dem steht, es soll 400 Tage im Jahr die Sonne scheinen - das ist jetzt gesetzlich festgelegt in Deutschland, genauso wenig ist es sinnvoll zu sagen, tierisches Verhalten ist jetzt gesetzlich geregelt, im Sinne von: Was Tiere machen, ist jetzt verboten oder erlaubt. Also, das ist sinnlos, darüber brauchen wir eigentlich nicht weiter diskutieren.*
- S: *Also, ich glaube auch nicht, dass Tiere dieses Bewusstsein haben, dass sie darüber nachdenken, was die Folgen sein könnten. Selbst wenn man diesem Tier sagt, du darfst das nicht, dann würde es, wie wir es ja gesagt haben, es trotzdem tun, weil es nicht darüber nachdenkt, was passieren könnte. Also, dass der Besitzer dann sauer sein könnte oder so*
- L: *Weil es vielleicht gar nicht das Nachdenken ist, was Tiere zum Handeln bringt. Das war jetzt eine späte Antwort auf S' Katzenbeispiel. Die Katze handelt einfach aus Instinkt. Die ist in diesem Sinne nicht per Einsicht zu kontrollieren.*

Lehrkraft 2 wollte darauf hinaus, dass sich Tiere instinktgeleitet verhalten - weil die Schüler/innen dies nicht äußerten, tat sie es schließlich selbst. Abgesehen davon, dass sie an dieser Stelle - wie bereits erwähnt - gegen das Prinzip der Offenheit verstieß, wurde deutlich, dass sie zwar Fragen stellte, aber nicht (nur), um einen offenen Denkprozess anzuregen, sondern um Konzepte abzu prüfen oder - werden sie von den Schüler/innen nicht genannt

- um über Konzepte zu informieren. Im Interview sagte Lehrkraft 2, zur Gesprächsleitung gehöre es auch, „Irrwege“ auszuschließen und die Streitkultur der Schüler/innen zu fördern, indem stärker zwischen Richtig und Falsch unterschieden werde (L2-14-20). Als Philosophielehrer/in weiß Lehrkraft 2, dass sich philosophische Fragen nicht abschließend klären lassen. Es ging ihr daher vermutlich nicht um Wahrheitsansprüche, sondern um die Vermittlung von Denkfiguren. Die Kenntnis einiger philosophischer Positionen gehört für Lehrkraft 2 zu den wichtigsten Zielen des Philosophieunterrichts (L2-4). Um dem zu entsprechen, griff sie zu instruktiveren Mitteln der Gesprächsführung. Im Bemühen um Wissensvermittlung und -sicherung wurden hier konstitutive Elemente des philosophischen Gesprächs verletzt, obwohl sich beides miteinander vereinbaren ließe. Statt Theorien zum Wesen von Mensch und Tier einen epistemischen Status zu verleihen, der keinerlei Zweifel zulässt, hätte Lehrkraft 2 eine Theorie vor und zur Diskussion stellen können (bzw. dies zur Aufgabe der Schüler/innen machen können): Wie verstehen wir die Theorie? Stimmen wir zu? Was spricht dafür, was dagegen? Falls wir ihr zustimmen: Bringt sie uns hinsichtlich unserer Fragestellung weiter? Inwiefern? Was hieße das in Bezug auf unsere Arbeitsfrage?.

An einer Stelle in Transkript K4-5 (ab Zeile 397) zeigte Lehrkraft 4, dass sich ein Konzept einbringen lässt, ohne es als unumstößliches Wissen zu präsentieren:

S: *Was ist denn genau ein Gedanke? Ist das jetzt irgendwie so ein Geistesblitz oder ist es so, ich denke jetzt gerade, ich/*

L: *Tja, was ist ein Gedanke?*

S: *Oder ich fühl oder ich, also ich rede ja jetzt nicht einfach drauf los und habe mir davor Gedanken gemacht. Also, dann wäre das Ich jetzt, ich denke gerade, ich bin Ich und im nächsten Augenblick denke ich, ich bin E. [Name des Schüler] oder so. Also, ich verstehe es irgendwie jetzt nicht genau/*

L: *Okay, ja. Das ist eine super gute Frage. Ich weiß nicht, vielleicht klingt das zu hochtrabend, aber es gibt einen Satz von Immanuel Kant, großer Philosoph, habt ihr schon von gehört. Der hat gesagt, dass ICH muss alle meine oder, dass ich denke, muss alle meine Vorstellungen begleiten können. Also, was auch immer in meinem Geist auftaucht, muss begleitet sein von: ICH DENKE. Ich denke, dass da draußen ein Baum steht. Ich denke, dass wir hier gerade ein philosophisches Gespräch haben. Das ist das Zentrum, womit ich meine Wahrnehmung zentriere, mit dem ich denke. Das ist dann aber für Kant ein Gedanke, weil es ist ja keine weitere Wahrnehmung. Ja.*

- S: *Es ist keine weitere Wahrnehmung?// Wenn ich //*
- L: *//Genau. // Nee, das ist die Wahrnehmung. Aber, dass ich das bin, ist ein Gedanke. Das ist ja/ Ich reflektiere ja, denke ja, ich denke gerade, also ich, ICH sehe gerade diesen Baum. Das ist aber ein Gedanke.*
- S: *Okay.*
- L: *Denn ich meine, ich nehme zwar den Baum wahr und darüber muss ich mir keine Gedanken machen, sondern ich gehe spazieren und nehme Bäume wahr im Park. Aber jetzt in diesem Augenblick sehe ich diesen Baum und bin mir dessen bewusst, dass ich einen Baum sehe. Das ist ein Gedanke. Und genau so könnte man doch sagen, dieses Ich ist ein Gedanke. Ich sitze hier jetzt und frage mich, wo ist das Ich. Das ist ein Gedanke. Das wäre/ da wäre die Frage jetzt, könnte man sagen, das Ich ist ein Gedanke, könnte man das sagen?*
- S: *Ich glaube, das Ich ist ein Gedanke und ein Gefühl, weil Gefühl so im/ Jetzt kuck mich nicht so an. Ich glaube, Gefühl, weil so das körperliche Ich und ein Gedanke eben, das wie man sich vorstellt und denkt und so. Das Gefühl ist einfach, wenn ich jetzt zum Beispiel irgendwas berühre, dann spüre ich das ja und das ist ja dann auch irgendwie ich, die das spürt. Ich glaube deshalb ist es beides.*

Ob die Schüler/innen das Begriffsverständnis von Kant in ihre Überlegungen einbeziehen, bleibt unklar, der Konjunktiv ("könnte man sagen") zeigt jedoch an, dass es von den Schüler/innen geprüft werden darf und soll. Deutlicher wird die Lehrer/innen-Annahme der Offenheit an folgendem Ausschnitt:

- S: *Beim Gefühl, da jeder Mensch/ eigentlich hat jeder ja relativ ähnliche Emotionen, nur manche Leute reagieren auf Sachen anders. Zum Beispiel, wenn jemand einen Witz macht, kann der eine, wenn es zum Beispiel genau der gleiche Witz ist, kann der eine darauf reagieren, dass er lacht oder dass er das lustig findet, oder ein anderes Ich könnte darauf traurig reagieren, weil es sich verletzt fühlt.*
- L: *Und was bedeutet das jetzt für unsere Diskussion um die Frage „Ist das Ich ein Gefühl“?*
- S: *Deswegen gehört das Gefühl zum Ich, weil/*
- L: *Das Gefühl gehört zum Ich? 7*
- S: *Ja?*
- L: *R. [Name Schüler/in], ich weiß nicht, was richtig und falsch ist. Keine Ahnung. Ich frag nach.*
- S: *Ja, das ist schon klar, aber wenn das so unverst../ Wenn das ein Bisschen seltsam ist, deswegen dachte ich/ 5*
- L: *Ich versuche es nochmal anders zu formulieren. Ich glaube (S-Name unverst.) war das gerade mit dem Gedanken und dem Gefühl. Also, irgendwie fühle ich mich ja, ne? Könnte man das dann nicht so sehen, dass das Ursprüngliche ist das Gefühl und dann mache ich mir über dieses Gefühl Gedanken. Ich spüre mich und daraus führt die*

Wahrnehmung „ahh, ich spüre mich“ und das ist der Gedanke und deshalb habe ich den Gedanken, dass es ein Ich gibt. Aber erst mal kommt das Gefühl. 4

Durch den Hinweis darauf, sie wisse die Antwort auch nicht, wurde - wenn nicht bereits erfolgt - an dieser Stelle deutlich, dass sowohl Lehrer/innen-Meinungen als auch das Kantische Konzept als Gesprächsimpuls verstanden werden sollen, nicht als unhinterfragbares Wissen. Die Lehrkraft zeigte hier, dass sie die Annahme Offenheit als Prinzip teilt.

Zusammenfassend bestand im Hinblick auf die Gesprächsleitung Unsicherheit in der Impulsgebung und Gesprächsstruktur. Auch das Finden einer Balance zwischen Dogmatismus und Relativismus und die Einbeziehung von Konzepten, Theorien oder Tatsachen in die Gespräche stellte eine Herausforderung dar. Es gelang teilweise nicht, die Beiträge der Schüler/innen durch Impulsgebung für das Gespräch fruchtbar zu machen, indem den Schüler/innen die Gelegenheit gegeben wurde, Zusammenhänge selbst herzustellen bzw. sichtbar zu machen. Für Verstöße gegen Offenheit als Prinzip und Vertrauen in die Vernunft (der Schüler/innen), so die Hinweise aus der Analyse, waren Unsicherheiten der Lehrkräfte hinsichtlich eines geeigneten Vorgehens ursächlich. Sie wussten nicht, wie sie die Gesprächsgemeinschaft mit Inhalten bereichern konnten, ohne Dogmen zu setzen und das Selbstverständnis der Gesprächsgemeinschaft zu verletzen. Zwischen den Problemen der Lehrkräfte und der von ihnen geäußerten Skepsis in Bezug auf die Effizienz philosophischer Gespräche mag ein Zusammenhang bestanden haben.

5.2.5.10 Lehrer/innen-Einstellungen

In diesem Abschnitt werden die Lehrer/innen-Einstellungen zu Schule und Schüler/innen, zu für sie wichtigen Inhalten oder Zielen des Philosophieunterrichtes und zum Wert, den das philosophische Gespräch als Unterrichtsmethode für sie bedeutete, fallbezogen, also nach Lehrkräften geordnet, dargestellt, wobei sich nicht alle Lehrkräfte zu allen Aspekten äußerten. Eine Interpretation hinsichtlich der Frage, ob die Einstellungen der Lehrkräfte für den zurückhaltenden Einsatz des philosophischen

Gesprächs ursächlich waren, schließt im nachfolgenden Kapitel (Ergebnisse) an.

Lehrkraft 1 verfolgte mit ihrem Philosophieunterricht vorrangig zwei Ziele: Auf der persönlichen Ebene die Selbstklärung durch Reflexionsanlässe und auf der fachlichen Ebene sprachliche Genauigkeit (L1-4). Das philosophische Gespräch fand sie wichtig, weil Philosophie grundsätzlich dialogisch sei und Impulse von außen das eigene Denken beförderten. Der Dialog sei ein "Spiegel des Verstehens" (L1-6).

Vor dem Hintergrund dieser Angaben von Lehrkraft 1 stellte sich die Frage, warum sie das philosophische Gespräch im Projekt kaum einsetzte. Aus ihren wenigen einstellungsbezogenen Aussagen ließ sich keine Erklärung ziehen.

Für Lehrkraft 2 sollte der Philosophieunterricht ein Grundverständnis dessen vermitteln, was Philosophie sei. Zunächst gehöre eine Kultivierung des Fragens als Grundhaltung - Fragen stellen zu wollen - dazu. Ferner sollten die Schüler/innen methodische Kompetenzen erwerben und die Kenntnis einiger philosophischer Positionen (L2-4). Eine Gesprächskultur, in der man sich argumentativ aufeinander beziehe und nachfrage, wenn man etwas nicht verstehe, war Lehrkraft 2 überdies wichtig (L2-69). Die Bedeutung des philosophischen Gesprächs liege unter anderem darin, dass Gegenstandsbereiche verbunden und Zusammenhänge sichtbar würden (L2-14). Kompetenzzuwachs sei wichtig. Die Schüler/innen eigneten sich ein methodisches Repertoire an, das ihnen die Teilnahme am Dialog ermögliche und sie darin befähige, sich zu strukturieren und gute Nachfragen zu stellen (L2-29). Wer im Gespräch nachfrage oder um Begriffsbestimmung bitte, trete zurück, um zu verstehen. Er oder sie nehme dabei eine Perspektive der Distanz ein. Diese Perspektive sei wichtig, weil sie Ruhe ins Gespräch bringe und vermeiden helfe, unmittelbar Stellung beziehen zu müssen (L2-33). Die Schüler/innen beurteilte Lehrkraft 2 dabei als häufig zu konsensorientiert. Eine Haltung der Beliebigkeit und der naiven Toleranz stehe ihnen im Weg. Genau nachzufragen und um Verständigung zu ringen, empfänden sie als mühsam (L22-6, 20). Selbständiges Arbeiten von Schüler/innen funktioniere nicht in jedem Fall und es führe nicht unbedingt

zu Motivation (L2-67). Lehrkraft 2 sah einerseits Potentiale im philosophischen Gespräch, andererseits äußerte sie Zweifel daran, dass Schüler/innen die erforderliche Einstellung dafür mitbrächten. Ihrer Erfahrung zufolge lernten Schüler/innen eher von der Lehrkraft und was sie motiviere, sei die effiziente Generierung von Wissen.

Lehrkraft 3 betrachtete es als wichtigstes Ziel ihres Philosophieunterrichts, dass die Schüler/innen Spaß daran hätten, nachzudenken (L3-4). Für Lehrkraft 3 sollte Schule ein Ort sein, an dem nicht nur von der Lehrkraft gelernt werde, sondern wo diese zurücktrete und Verantwortung an die Schüler/innen übergebe (L3-20). Das philosophische Gespräch wurde von Lehrkraft 3 als wichtig beurteilt, weil es die Lust am Weiterfragen etabliere (L3-6) und eine Gesprächssituation auf Augenhöhe schaffe (L3-8). Im philosophischen Gespräch gehe es nicht darum, mehr zu wissen als andere, sondern gemeinsam zu Wissen zu gelangen (L3-8). Durch den Austausch und das Wissen voneinander verändere sich die Kurssituation - Lehrkraft 3 sprach von Gruppendynamik (L3-34). Das Philosophieren eröffne den Schüler/innen im Unterricht Freiräume (L3-63, 65) und es lehre sie Offenheit im Umgang mit Personen und Meinungen (L3- 63, 65). Philosophische Gespräche würden, so Lehrkraft 3, im Übrigen zur Freiheit der Lehrkraft in der Unterrichtsgestaltung beitragen und die Zusammenarbeit mit Kolleg/innen verändern (L3-61). Das philosophische Gespräch fördere schließlich auch den Zugang der Schüler/innen zu Texten (L3-66).

Während Lehrkraft 2 bezweifelte, dass Schüler/innen voneinander lernen könnten, betonte Lehrkraft 3 explizit das Veränderungspotential philosophischer Gespräche dafür, Schule zu einem Ort zu machen, an dem genau dies möglich sei. Lehrkraft 3 war es ein Anliegen, in ihrer Rolle zurückzutreten, um den Schüler/innen die Übernahme von Verantwortung zu ermöglichen und Machtsymmetrie zu begünstigen. Ein Aspekt, der von den anderen Lehrkräften nicht angesprochen wurde, war bei Lehrkraft 3 zentral: die Gemeinschaft. Am philosophischen Gespräch begrüßte sie, dass man *gemeinsam* zu Wissen gelange, dass die Schüler/innen durch den Austausch *voneinander* erführen und sich dadurch die Gemeinschaft, Atmosphäre wie Kommunikation, verändere. Lehrkraft 3 sprach von

Freiräumen für die Schüler/innen als Bedingung dafür, Offenheit im Umgang mit Personen und Meinungen zu lernen. Mit der Einführung philosophischer Gespräche im Unterricht verband sie einen Wechsel der Schulkultur, der auch zu veränderten Bedingungen für die Lehrkräfte führen würde.

Lehrkraft 4 war es am wichtigsten, dass die Schüler/innen in ihrem Unterricht lernten, ihre Meinung zu begründen und dass sie Hilfestellung für existentielle Probleme erhielten (L4-2). Lehrkraft 4 kritisierte am bestehenden System, Schüler/innen müssten sich heute in der Schule ständig "verkaufen" bzw. präsentieren, das müsse ihrer Ansicht nach nicht sein (L4-39). Für Lehrkraft 4 war das philosophische Gespräch eine wichtige Methode, weil es zum Nachdenken anrege (L4-4), weil es beim Philosophieren um echte Fragen gehe (ebda) und weil es Schüler/innen zeige, dass die Bedeutung der eigenen Position für andere wichtig sei (ebda). Das philosophische Gespräch ermögliche es Schüler/innen, zu erkennen, dass Diskurse mit anderen der Selbsthilfe dienten (ebda) und es trage zu ihrer Motivation bei (L4-12). Lehrkraft 4 sah sich dabei zwischen ihren pädagogischen Ansprüchen hin und her gerissen, den Schüler/innen einerseits beibringen zu wollen, was Philosophieren sei, ihnen zugleich aber auch wichtige Inhalte vermitteln zu wollen (L4-36).

5.2.6 Ergebnisse

Das philosophische Gespräch konnte in Zyklus 1, wenngleich in unterschiedlichem Umfang, in den Kursen nicht vollständig implementiert werden. In diesem Abschnitt sollen nun die aus der Datenanalyse gewonnenen Hinweise zur Erklärung zusammengefasst und theoretisch eingebettet werden.

5.2.6.1 Zusammenfassung

Positive Bewertungen können Hinweise auf Gelingensbedingungen, negative Bewertungen auf Probleme geben. Beides soll nachfolgend separat zusammengefasst werden. Dabei wird mit einer kritischen Sicht auf das Projekt begonnen.

Das philosophische Gespräch wurde in den Kursen 1, 2 und 3 der Zahl nach nicht vollständig implementiert, in Kurs 4 höchstens annäherungsweise. Nach Abzug schulischer Erfordernisse umfasste der Projektzeitraum 12 bis 13 Unterrichtseinheiten à 90 Minuten. Aber nicht in jeder erfolgte ein philosophisches Gespräch. Es wurden weniger philosophische Gespräche geführt als geplant. Diese Tatsache steht im Widerspruch zu den Argumenten, welche die Lehrenden im Interview dafür fanden, philosophische Gespräche im Unterricht zu führen. Die Datenanalyse gab Hinweise auf mehrere Gründe für die Zurückhaltung der Lehrenden.

Die Lehrenden gaben zunächst Zeitprobleme an. Jede Entscheidung für ein philosophisches Gespräch, so sahen es tendenziell alle projektbeteiligten Lehrenden, gehe zu Lasten der Arbeit an der Wissensbasis der Schüler/innen und an den Produkten, die benotet wurden. Dabei unterschieden sich die Lehrkräfte hinsichtlich der Relevanz des Einsatzes philosophischer Gespräche und produktorientierter Arbeit im Philosophieunterricht durchaus. Aber auch die Lehrkräfte, die philosophischen Gesprächen eine besonders hohe Bedeutung einräumten (Lehrkraft 4), sahen ein Problem in der Vereinbarkeit schulischer Anforderungen und der Implementierung des philosophischen Gesprächs. Und selbst dann, wenn sie den Einsatz unbedingt befürworteten, waren sie der Meinung, dies im Kollegium zu vertreten, erfordere Mut (Lehrkraft 3).

Wie die Analyse des weiteren zeigte, hatten die Lehrkräfte Schwierigkeiten mit der Gesprächsleitung. Trotz ihrer Erfahrung in anderen Formen des Unterrichtsgesprächs fehlte es offenbar an Technik und Übung, philosophische Gespräche zu strukturieren und ihnen mit Impulsfragen zu einer Qualität zu verhelfen, zu der die Schüler/innen fähig gewesen wären. Vor diesem Hintergrund erklärt sich durchaus, dass einige Schüler/innen die Gespräche, denen es teilweise an Struktur, vertiefenden Fragen und argumentativer Zuspitzung fehlte, langweilig fanden.

Die Zurückhaltung der Lehrenden im Einsatz philosophischer Gespräche zog methodische Probleme nach sich: Im Gesamtverlauf fehlte das Instrument zur Integration der vertiefenden Arbeit in den Gruppen. Die philosophische Gesprächsgemeinschaft "tagte" zu selten, um vollständig zu

einer solchen zu werden und um den gemeinsamen Untersuchungsprozess kritisch reflektieren und steuern zu können. Die Schüler/innen waren etwa auch nicht systematisch in die Dokumentation des Erkenntnisprozesses eingebunden. Ihnen fehlte nicht nur Orientierung im Projekt, sondern ihre Arbeit floss während des gesamten Projektzeitraums nur ein-, maximal zweimal in die Gesprächsgemeinschaft zurück: Wenn sie ihre Arbeitsfrage im Plenumgespräch thematisieren durften. Wie die Lehrenden berichteten, waren die Schüler/innen durchaus bereit und in der Lage, für die gemeinsame Arbeit Verantwortung zu übernehmen. Dazu hätten die Rahmenbedingungen aber klarer und die Unterrichtskommunikation stringenter sein müssen. Die Projektsteuerung war in Vor- und Nachbereitung offenbar zu komplex, um von den Lehrenden ohne zusätzliche Lehrerstunden und in einem ersten Durchlauf geleistet werden zu können. So wurden Materialien, die per EduCommsy zur Verfügung standen, nicht eingesetzt, weil die Zeit dafür fehlte, sie auszuwählen. Die Schüler/innen hatten viel Zeit für produktorientierte Gruppenarbeit, aber kein oder ein eher rudimentäres Modell für den tiefergehenden Diskurs in diesen Gruppen. Handlungsorientiertes Arbeiten nahm einen zu großen Raum im Projekt ein, die gemeinsame dialogische Untersuchung einen zu geringen.

Der Vergleich zwischen den erwarteten und den tatsächlichen Arbeitsfragen zeigte, dass Begriffe, die das Kognitive Modell repräsentiert, zum Teil nicht betrachtet wurden. Ein Bezug auf die erwarteten selbstkonzeptbezogenen Fragestellungen ist nicht in vollem Maß erfolgt.

Diesen Problemen standen positive Beurteilungen gegenüber: Schüler/innen aus allen Kursen lobten den Austausch und die Freiheiten, die ihnen das Projekt bot und zeigten mehrheitlich Interesse daran, sich mit selbstkonzeptbezogenen Fragen auseinander zu setzen und darüber im Kurskontext zu diskutieren. Dabei wurde zum einen hervorgehoben, dass Raum zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Sein und Leben zur Verfügung stand, zum anderen, dass es um echte Fragen ging, die nach Ansicht der Schüler/innen etwas mit ihnen zu tun hatten. Auch die Lehrenden hielten die selbstkonzeptbezogene Leitfrage für ein Projekt in Klasse 9 für überaus geeignet.

Die Aussagen von Lernenden und Lehrenden in den Kursen 2, 3 und 4 legen nahe, dass sich dort eine Gemeinschaft zumindest im Prozess der Entwicklung befand, sodass anfängliche Ängste und Vorbehalte einiger Teilnehmer/innen zum Ende hin abnahmen. Gesprochen wurde von Gemeinschaftsgefühl, Gesprächs-Flow, einem veränderten Wahrnehmung von Schule und davon, man habe vergessen, dass man sich im Unterricht befinde. Schüler/innen in Kurs 2 wollten öfter philosophieren und Schüler/innen in Kurs 3 setzten dies gegenüber ihrer Lehrkraft durch. Die Lehrkräfte beurteilten das Sozialverhalten durchweg positiv. Lehrkraft 3 beobachtete eine grundlegende Veränderung in der Kurssituation. Die Lehrenden bestätigten die Bereitschaft der Schüler/innen zu Verantwortungsübernahme.

Zwei der Lehrkräfte gaben von sich aus an, in ihrem Unterricht künftig philosophische Gespräche - auch in anderen Fächern - regelhaft einsetzen zu wollen.

5.2.6.2 Theoretische Einbettung

5.2.6.2.1 Philosophieren als "Counter Cultural Practise"

Der Frage, warum das philosophische Gespräch in den Kursen nicht in vollem Umfang eingesetzt wurde, lässt sich zum einen mit Blick auf weitere empirische Studien, die sich mit Problemen der Implementierung und Umsetzung in der Schule beschäftigen, nachgehen. Das soll Gegenstand dieses Absatzes sein. Dabei geht es auch um die Bezugnahme auf den Philosophieunterricht als didaktischem Hintergrund, der für das Projekt aufgrund der Umsetzung im Fachunterricht Philosophie und durch Philosophielehrkräfte gegeben war. Zum anderen stellt sich die noch grundlegendere Frage nach der bildungsbegrifflichen Einordnung, die im daran anschließenden Abschnitt 5.2.6.2.2 kurz thematisiert werden soll.

Studien von Knight/Collins (2014), O'Riordan (2015) und Michalik (Michalik 2018c), die sich auf den Einsatz philosophischer Gespräche im Grundschulbereich beziehen, verorten das Hauptproblem dafür, dass Lehrkräfte philosophische Gespräche im Unterricht nicht oder nur geringfügig einsetzen, darin, dass sie diese für nutzlos halten. So beklagten

Lehrkräfte, der Einschätzung ihrer Schulleitungen und Kolleg/innen nach sei das Philosophieren ein „netter, aber unnützer Zeitvertreib“ (Michalik 2018c, 167). Unnütz bzw. nutzlos hielten die Lehrkräfte philosophische Gespräche aufgrund a) ihrer eigenen epistemischen Überzeugungen (Knight/Collins 2014, 2f.) und b) einer ökonomischen Ausrichtung von Schule und Bildung (O'Riordan 2015, 1; Michalik 2018, 167).

Zu a) Epistemische Lehrer/innen-Überzeugungen als Ursache: In Abschnitt 5.2.5.9 wurde die schwierige Balance zwischen Dogmatismus und Relativismus als Aufgabe an die Gesprächsleitung thematisiert. Knight/Collins sprechen statt von einer Balance von der Überwindung beider "epistemischer Levels" und von absolutem statt dogmatischem Denken. Absolutes Denken, das erste epistemische Level, werde durch Relativierung überwunden. Die relativistische Position wiederum, das zweite epistemische Level, durch den Widerstreit der Sichtweisen. Erst das dritte epistemische Level, der Evaluatismus, beschreibe den epistemischen Endpunkt, so Knight/Collins, und gehe mit der Disposition einher, die eigene Meinung zu begründen, Gründe zu prüfen *und* den epistemischen Wert dieser Praxis zu erkennen. (vgl. 2014, 1294) Im Rahmen ihrer Lehrer/innenbildung thematisieren die lehrenden Autorinnen die Gefahren von Absolutismus und Relativismus, weil sie die epistemischen Einstellungen/Perspektiven der Lehrkräfte als Hauptursachen dafür betrachten, dass Lehrer/innen philosophische Gespräche überflüssig finden (vgl. ebd., 1290, 1298). Die Lehrkräfte hätten in ihrer Untersuchung zwar benennen können, dass philosophische Gespräche zum kritischen Denken von Kindern beitragen würden, nicht jedoch, was kritisches Denken tatsächlich sei (Knight/Collins 2014, 5).

Aufgrund ihrer erkenntnistheoretischen Vorbildung sollte bei Philosophie-Lehrer/innen von einem entwickelten epistemischen Verständnis auszugehen sein. Die Interviewaussagen ließen überdies erkennen, dass sich die Lehrkräfte eine Haltung kritischen Denkens bei ihren Schüler/innen durchaus wünschten - Lehrkraft 2 etwa äußerte sich kritisch zur Einstellung von Schüler/innen, die ihrer Ansicht nach von einem "naiven Relativismus" geprägt sei. Dennoch verfügten die Lehrkräfte entweder wider Erwarten nicht über die erforderlichen epistemischen Überzeugungen oder, sehr viel

wahrscheinlicher, sie stellten diese zugunsten anderer, die Schulkultur bestimmenden, Faktoren in den Hintergrund.

Zu b) Die ökonomische Ausrichtung von Schule und Bildung als Ursache:

"[...] ich finde es wirklich nach wie vor nach zehn Jahren, ich finde dieses Fach ist echt nicht leicht zu unterrichten. Weil ich ja einerseits das Gefühl habe, okay, ich muss denen beibringen, was Philosophieren ist, gleichzeitig gibt es auch Inhalte, die ich ja auch als wichtig empfinde. Es ist/ es gibt kein (...)/ Wenn wir es mal über reine Textanalyse hinausgehen lassen. Es gibt einfach kein Richtig und Falsch in dem Sinne und das heißt, der Raum, in dem sich das bewegt, ist einfach nicht besonders klar determiniert. Und wenn man dann in diesem philosophischen Gespräch ist, merkt/ oder habe ich gemerkt: okay, ich muss das auch nicht (...) alles so vorgeben. Ich kann einfach mehr auf den Prozess vertrauen." (L4-36)

Nicola O'Riordan sieht die ökonomische Ausrichtung von Schule und Bildung als ursächlich dafür, dass eine "culture of performativity and short-termism in the classroom" mit Werten konfligiere, die mit der Implementierung philosophischer Gespräche einhergingen (O'Riordan 2015, 1). Obwohl P4C durch die Vorgaben des Schulgesetzes gestützt werde, zeige ihre qualitative Studie eine Dissonanz zur schulischen Agenda, sie spricht von einer "counter cultural practise" (O'Riordan 2015, 7). Dabei gehe es zum einen um Bewertbarkeit und Kontrolle, zum anderen um das sichere Erreichen von Lernzielen (vgl. ebd., 9). Lehrkräfte fürchteten, den vorgegebenen „Stoff“ nicht vermitteln und Halbjahresziele nicht erreichen zu können, wenn sie Zeit auf offene Gespräche verwendeten. Bestenfalls erfolge ein instrumenteller, auf curriculare Kurzfristziele ausgerichteter, Einsatz. Mit diesem würden Möglichkeiten zur Entwicklung multidimensionalen Denkens von Schüler/innen aber untergraben. Die Fähigkeiten von Lehrkräften, tiefergehende Ebenen philosophischer Untersuchung zu erreichen und damit zu intellektuellem und kognitivem Wachstum der Schüler/innen beizutragen, würden limitiert und es bestehe die Gefahr, dass die Methode dahingehend verändert werde, dass sie lernzielorientiertem Unterricht diene. (vgl. O'Riordan 2015, 9f.) Wo die Schulkultur auf die kurzfristige Erreichung überprüfbarer Leistungsziele ausgerichtet sei, so O'Riordan, erscheine das Philosophieren als von Nonlinearität, Chaos, Komplexität und unvorhersehbaren Ergebnissen geprägte Gegenkultur. (vgl. O'Riordan 2015, 11)

Diese Einstellung von Lehrkräften, so legt vor allem die vertiefende Analyse der Gesprächsleitung nahe, führte in Zyklus 1 in einigen der im Unterricht geführten Gespräche zu Verstößen gegen Offenheit als Prinzip und zu einem Mangel an Struktur und Gesprächsqualität. Es handelte sich um den Versuch, Schwierigkeiten in der Gesprächsleitung durch die sichere Vermittlung von Inhalten zu kompensieren. Interviewaussagen der Lehrkräfte, man wolle künftig „ein Bisschen Mut [aufbringen], die Zügel schleifen zu lassen, also den Schülern Verantwortung zu übertragen“ (L2-67), es sei mutig, Fachkolleg/innen gegenüber zu äußern, mit Schüler/innen ein halbes Jahr lang philosophische Gespräche geführt zu haben (L3-61) und es erfordere Mut, anderen Lehrkräften die Methode nahe zu legen (L4-36), belegen die Annahme vom philosophischen Gespräch als einer auch der Kultur ihrer Schulen gegenläufigen Praxis.

Eine aktuelle deutsche Studie zum *Philosophieunterricht* verweist ebenfalls auf die genannten Probleme. In einer "widersprüchlichen Praxis" stünden Lehrkräfte unter dem Anspruch, sowohl Wissen vermitteln, als auch philosophieren zu wollen (vgl. Kminek 2018, 55). Das Problem ist als sogenannte "Rehfus-Martens-Kontroverse" in die Geschichte der Philosophiedidaktik eingegangen. Es geht um die Frage, ob der Vermittlung von Konzepten der philosophischen Ideengeschichte oder aber dem Selbstdenken der Schüler/innen im Unterricht Vorrang zukommen soll. Während Volker Steenblock in beiden Ansprüchen keinen Gegensatz sieht und "eine Überwindung der Gegenüberstellung von Sachtradition der Philosophie und Studenten-/Schüler-/Hörerinteressen und -themen, von Rezeption der Gedanken anderer zum Selbstdenken" fordert (Steenblock 2011, 31f.), weist Kminek daraufhin, dass "für den Unterricht oder für die Kollegen in situ" durchaus auch dann eine "gegensätzliche oder paradoxe Anforderung" gegeben sein könne, wenn kein *konzeptioneller* Gegensatz bestehe (Kminek 2018, 17). Im Anschluss an Gruschka ordnet Kminek die Unterrichtsstunden seiner typenbildenden Fallstudie der jeweils primär den Unterricht charakterisierenden Dimension - Erziehung, Didaktik oder Bildung - zu. Dabei zeichnet die Entfaltung von Bildung "die obere Grenze des Unterrichtens" aus, die Reduktion auf Erziehung die untere (vgl. ebd., 12ff.). Der Maßstab liegt in der Erreichung "des normativen Anspruchs und

Versprechens von Unterricht: Verstehen zu lehren" (ebd., 18). Keine der im Rahmen der Untersuchung von Kminek analysierten Philosophiestunden entfaltete nun, dieser Einordnung folgend, Bildung. Das "Prius" der Stunden lag entweder auf Didaktik oder Erziehung. Lag es auf Didaktik, dann war "die Logik [des] Unterrichtens eine Abfolge des Lösens von didaktischen Schein-Problemen" (ebd., 55) oder Unterricht erfolgte als "Durchgang durch die Geschichte der Philosophie" (ebd., 211). Lag es auf Erziehung, dann wurde z.B. "zu einer Haltung mittels einer Botschaft erzogen" (ebd., 74) oder es wurde Texterschließung gelehrt, ohne dass die Schüler/innen den bearbeiteten Text erschlossen (vgl. ebd., 136). Obwohl sich an mehreren Stellen und in verschiedenen Klassen Interesse und Fähigkeiten der Schüler/innen in einem Maß gezeigt hätten, welches zu erweiterten Verstehensprozessen hätte führen können, gelangen diese nicht. Grundlegender Natur sei dabei das von Kminek erstgenannte Strukturproblem: "Ein philosophisches Problem fehlt" (ebd., 261). So werde sich in die Texte zwar "reingearbeitet", jedoch bleibe unklar, um welche philosophische Fragestellung es überhaupt gehe (ebda). Aber auch die Kultivierung einer diskursiven Praxis erfolge nicht. Die Schüler/innen bedürften "eines Vorbildes, das ihnen zeigt, wie man argumentiert, wie man Argumente prüft [...]". Es komme zum willkürlichen Sammeln von Beiträgen statt zum argumentativen Diskurs (vgl. ebd., 111f.). Ferner beklagt Kminek, dass der Habitus des "problematisierenden Vernunftgebrauchs" von den Lehrkräften nicht vermittelt werde. Der Philosophieunterricht folge stattdessen der "allgemeingesellschaftlichen Entsachlichung" (vgl. ebd., 269). Angesichts dessen, dass es nicht gelungen sei, Wissensvermittlung und Philosophieren miteinander zu vereinbaren (Kminek 2018, 242) und angesichts der "Überdidaktisierung" des Philosophieunterrichts (ebd., 261) folgert Kminek:

"So ist hinsichtlich des immanenten normativen Ziels von Philosophieunterricht folgender Schluss zu ziehen: Das vermeintlich Schwierigste ist das Einfachste und ist die Bedingung eines wohlgeformten Philosophieunterrichts: Philosophierend sich den Fragen und Materialien (Texten, Bildern etc.) zuzuwenden. Das Einfachste ist es deshalb, weil die Kollegen sich nicht mehr als allwissende Experten in allen zu unterrichtenden Bereichen der Philosophie ausgeben müssen. Auch reduzieren sich die Erwartungen

und Anforderungen hinsichtlich ausgefeilter didaktischer und methodischer Konzepte entschieden. Jeder von ihnen ist ein Primus inter Pares, wenn auch mit mehr Wissen und mehr Erfahrung als die Schüler."

(Kminek 2018, 263)

Das Kernproblem der Philosophiedidaktik, wenn man es als solches sehen möchte, ist nicht Thema dieser Studie. Für die Implementierung philosophischer Gespräche in Klasse 9 trägt die Betrachtung dennoch zur Erklärung bei. Wenn auf den Philosophieunterricht zutrifft, dass die Ausrichtung auf eine philosophische Frage, die systematische Vermittlung diskursiver Kompetenzen und die Vermittlung eines philosophischen Habitus' in diesem fehlen, stellt sich die Frage erneut, ob das Kernproblem nicht tatsächlich im ungeklärten Vorrang zwischen Wissensvermittlung und Philosophieren liegt. Im philosophischen Gespräch entwickeln Schüler/innen diskursive Kompetenzen und eine kritisch fragende und zugleich gegenläufige Positionen anerkennende Einstellung. Die Annahmen des philosophischen Gesprächs - Vernunft, Wahrheit und Offenheit - werden mit der Entwicklung einer philosophischen Gesprächsgemeinschaft als Grundlage des gemeinsamen Unterrichts etabliert. Diese Annahmen können und sie sollten auch für die Bearbeitung von philosophiefachlichen Texten gelten. Nimmt man die "Sonderstellung" ernst, die der Philosophieunterricht angesichts seines Gegenstandes einnimmt (Kminek 2018, 37), so endet diese nicht bei einem Text von Kant oder Hegel. Philosophische Texte stellen für jugendliche Schüler/innen Herausforderungen für das Selbstdenken dar. Allerdings werden sie als solche nur wahrgenommen, wenn sie sich nicht einer offenen Auseinandersetzung entziehen, weil ihnen von Lehrkräften Wahrheit und objektive Interpretierbarkeit zugeschrieben werden.

Das Unterrichtsprojekt dieser Studie war so konzipiert, dass das philosophische Gespräch als zentrale Unterrichtsmethode Einsatz finden und Kompetenzen und Kultur im Rahmen der Gesprächsgemeinschaft entwickelt werden sollten. Dass das Ziel im ersten Versuch nicht in vollem Maß erreicht wurde, ist kein Grund, davon abzuweichen, es sei denn, die Methodik des philosophischen Gesprächs widerspräche den befürworteten bildungstheoretischen Konzepten.

5.2.6.2.2 Das philosophische Gespräch als "Raum" für Irritation

Die vorab betrachtete Problematik, dass das Philosophieren vielfach im Widerspruch zur Schulkultur steht, verweist auf die grundlegendere Frage nach dem der Methodik zugrunde liegenden Bildungsverständnis, auf welches nachfolgend, vom Begriff der Irritation ausgehend, ein Blick geworfen wird.

Irritation lässt sich begrifflich fassen als das, was ein Subjekt angesichts einer Krisensituation empfindet, wobei die Krise den "Einbruch in einen (gewohnten) Handlungsablauf" darstellt (vgl. Bähr et al., 2019, 5). Bähr et al. bewerten Irritation im Unterricht als Chance für Bildungsprozesse (vgl. 2019). Bildung wiederum verstehen sie als transformative Lernprozesse höherer Ordnung (vgl. Koller 2018, 15; Bähr et al. 2019, 8): Während ein Lernprozess Sprachgebrauch und Welt-Selbstverhältnisse eines etablierten Welt-Selbstverhältnisses erweitere, verändere ein Bildungsprozess deren "Grundfigur" (vgl. Kokemohr 2019, 41; vgl. Bähr et al. 2019, 7). Das Welt-Selbstverhältnis werde transformiert: Selbstverhältnisse, so Koller, stünden unter der Anforderung [...], einen einheitlichen Selbstbezug auszubilden, welcher Differenzen in diachroner und synchroner Hinsicht mit narrativen Mitteln integriert "und so dem eigenen Leben ein gewisses Maß an Kontinuität und Kohärenz verleiht" (Koller 2018, 42). Aus der "Brüchigkeit" dieser Erzählungen aufgrund ihrer Vielfältigkeit, ihres Prozesscharakters, ihrer sprachlichen Figuriertheit und ihrer Relationalität ergäben sich Anlässe für Transformationsprozesse (vgl. Koller 2018, 42f.)⁶⁴. Grundannahmen eines Irritation befürwortenden Bildungsverständnisses sind, dass Bildung ihren Ausgang von der Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen nimmt (vgl. Bähr et al. 2019, 11) und dass Menschen bildsam sind (vgl. ebd., 13). Dabei habe die Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen "tiefergehend, den Menschen in seiner Person (be) treffend" zu geschehen (vgl. ebd., 11). Bildsamkeit wird mit Herbart als "Plan zur Unterstützung der individuellen Entwicklung" verstanden, "der das Leben des Menschen nicht einem vorgegebenen Ziel unterstellt, sondern

⁶⁴Koller versteht die Krise in einem weiten Sinn, sodass die Kritik, Bildung werde verengt, an dieser Stelle nicht greift (vgl. Bähr et al. 2019, 18).

ihm helfen soll, das zu werden, was er wünschen wird, geworden zu seyn" (ebd., 13). Mit diesem Bildungsverständnis geht das Vertrauen in die Mitwirkung Heranwachsender an ihren Lernprozessen einher (vgl. ebda).

Zugänge zu Bildung bzw. "Möglichkeiten für Bildung" zu suchen, bedeutet nach diesem Verständnis, Transformation durch das "Fragwürdigwerden" bzw. die "Entselbstverständlichung" (Combe/Gebhard) von Gelerntem zu initiieren bzw. Bedingungen zu schaffen, unter denen entsprechende Prozesse erfolgen können. Dass die Möglichkeit zur Neugestaltung eigener Identität vor allem im Prozess des Erzählens selbst liege, d.h. in der Konstruktion und Rezeption von Erzählungen über das Leben einer Person (vgl. Koller 2019, 44), solle nicht bedeuten, dass "Bildungsprozesse angesichts der Herausforderung durch Fremderfahrungen [...] einfach als Selbst-Bildung verstanden werden können, deren Zentrum das sich bildende Subjekt selber wäre", sondern als "responsives Geschehen", "das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht" (vgl. ebd., 86). Das "kreative bzw. innovatorische Potential" wohne nicht dem sich bildenden Subjekt selbst inne, sondern sei "in dem Zwischenraum zwischen Subjekt und dem Fremden zu verorten" (ebda). In der "Phase der Irritation" sei, so Combe/Gebhard, zunächst jeder mit sich allein, "auf sich zurückgeworfen". Das Bedürfnis nach Validierung "der eigenen Handlungs- und Interpretationsmöglichkeiten eines Sachverhalts" aber setze Dialog voraus (vgl. Combe/Gebhard 2019, 150). Über die Beschreibung und Figurierung eines Allgemeinen könne nicht ohne Konflikt verhandelt werden. "Vielleicht", so Combe/Gebhard, müssten "als Reaktion auf die 'normalen' Diskurse 'unnormale' initiiert werden, die vor allem auch von der Chance des Fragens leben" (vgl. ebda). Combe/Gebhard beziehen die Forderung nach Irritation auch auf die Hermeneutik: Zwar sei "kunstmäßig geübtes Verstehen" nicht veraltet, dabei gelte es aber, Schüler/innen "aus dem Zentrismus ihrer Eigenperspektive herauszulösen, ja oft gleichsam 'herauszureißen'" (Combe/Gebhard 2019, 153). Irritation im Unterricht bedürfe einer "pädagogische[n] Interaktion", die über die reine "Gewährung von Meinungs- und Handlungsfreiheit" hinaus auch darauf abzielen müsse, so Bähr et al., "dass die Schüler/innen von dieser Freiheit auch Gebrauch machen". Lehrerseitig könne dies "beispielsweise durch eine bewusste

vorübergehende Zurücknahme der Lehrkraft unterstützt werden, die einen Raum eröffnet, den die Schüler/innen selbst zu füllen haben - oder aber durch gezieltes Inszenieren, Problematisieren und Reflektieren dessen, was irritiert. [...] Dabei ist eine angemessene Begleitung der Situation durch die Lehrkraft ein notwendiger und in hohem Maße anspruchsvoller Bestandteil dieser Gestaltung" (vgl. Bähr et al. 2019, 29). Die Lehrkraft solle sich im Übrigen "im Laufe ihrer Tätigkeit [...] Stück für Stück überflüssig mache[n]. Aus Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit" werde "damit idealtypisch Selbstaufforderung" (vgl. ebda).

Das philosophische Gespräch löst die Forderungen an Irritation im Unterricht ein. Bereits in Bezugnahme auf frühere Beiträge, in welchen Bildung als Transformation des Selbst und Weltverhältnisses verstanden wird, bewertet Michalik das Philosophieren mit Kindern als "Medium par excellence, um Selbstbildungsprozesse zu ermöglichen und anzuregen", gehe "es doch hier eben darum, entsprechende Einstellungen und Haltungen zu entwickeln und zu kultivieren: eine kritische Fragehaltung, eine Haltung der Offenheit für andere Denkweisen sowie die Bereitschaft, auch sich selbst, eigene Sicht- und Denkweisen immer wieder kritisch infrage zu stellen (Michalik 2015, 178)".

Irritation ist tief im Sokratischen Paradigma begründet. Sokrates versetzte seine Schüler angesichts der eigenen Unwissenheit in Irritation (vgl. Platon 2002; Fröhlich et al. 2014, 67). Wir sind im philosophischen Gespräch irritiert, wenn wir mit Argumenten konfrontiert werden, die unserem Überzeugungssystem widersprechen und dennoch nicht einfach widerlegt werden können. Irritation findet aber in einem allgemeineren Sinn immer statt, wenn wir über etwas staunen bzw. wenn wir uns wundern⁶⁵ (vgl. Brüning 2003, 20). Bei diesem Staunen setzt das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen an (vgl. ebda). Den Merkmalen Combe/Gebhards zufolge handelt es sich beim philosophischen Gespräch um *den* unnormalen Diskurs schlechthin: Ein philosophisches Gespräch ist ein Dialog, in

⁶⁵ "Denn die Verwunderung ist es, die die Menschen zum Philosophieren trieb; sie wunderten sich zuerst über das ihnen aufstoßende Befremdliche, gingen dann allmählich weiter und fragten nach den Wandlungen des Mondes, der Sonne, der Gestirne und der Entstehung des Alls" (Platon, zitiert von Brüning 2003, 20).

welchem über konfligierende Meinungen zur "Beschreibung und Figurierung eines Allgemeinen" (Combe/Gebhard) verhandelt wird, das liegt in seiner dialektischen Beschaffenheit begründet (vgl. Martens 2003, 88)⁶⁶. Fragen stehen dabei nicht nur im Zentrum des Dialogs, auch wird eine fragende Haltung kultiviert (vgl. Michalik 2015, 178). Es handelt sich um Fragen, deren Beantwortung sich aufgrund ihrer Vorläufigkeit, Uneindeutigkeit und Ungewissheit (vgl. Helzel 2018; Michalik 2018c) einer unkritischen und reflexionsfreien Übernahme in das eigene Wissensrepertoire entzieht und damit über reine Lernprozesse hinausweist. Auch der Anspruch Combe/Gebhards an die Hermeneutik wird erfüllt: Philosophierend wird auf der Grundlage verschiedener Verständnisse eine vorläufige Bedeutung gemeinsam "eröffnet", nicht "erschlossen" (vgl. Gefert 2001, 139)⁶⁷. Dabei bedarf Irritation auch im philosophischen Gespräch einer "pädagogische[n] Interaktion", die über die reine "Gewährung von Meinungs- und Handlungsfreiheit" hinaus darauf abzielt, "dass die Schüler/innen von dieser Freiheit auch Gebrauch machen" (Bähr et al.): Die "paradoxe" Rolle der Lehrkraft bei der Leitung philosophischer Gespräche ist eine Modell-gebende, befähigende, die eigene Bedeutung reduzierende und dem Dialog "*dienende*" (vgl. Michaud/Välitalo 2017, 30f.). Sie ist durch inhaltliche Zurücknahme und das Ziel charakterisiert, die Gesprächsverantwortung abzugeben (vgl. ebda).

In der PmKJ-Forschung werden Konzepte zum Philosophieren bereits seit längerem zwei Generationen zugeordnet (z.B. vgl. Biesta 2011; Välitalo et al. 2016, 81ff.; Vansieleghem 2005; Vansieleghem/Kennedy 2016, 7ff.). Die Konzepte der *ersten* Generation werden dem humanistischen Denken

⁶⁶ Martens versteht den Dialog im Rahmen eines philosophischen Gesprächs als Wettkampf mit (einem) anderen, der zu größerer Klarheit der Begriffe und Argumente motiviert (vgl. Martens 2003, 88)

⁶⁷ Christoph Gefert hat in diesem Zusammenhang eine neue Terminologie vorgeschlagen: statt einen Text zu *erschließen*, gehe es darum, diesen gemeinsam zu *eröffnen*. Im Gegensatz zu konventionellen Verfahren zur Texterschließung philosophischer Texte, die Gefert wegen ihres Nach-Vollzugs-Charakters ablehnt, ermögliche das (theatrale) Philosophieren eine Texteröffnung, bei der die Lehrersteuerung auf die Erarbeitung jeweils vorläufiger Bedeutung abzielt. Wo Texterschließung den Dialog mit dem Text und diesen unter bestimmten Bedingungen (etwa der ‚richtigen‘ Fragestellung) als objektiv seine Bedeutung preisgebend versteht, so Gefert, erfolge keine „Aneignung und Verwandlung fremder Gedanken“, könne der Text keinen Impuls für einen eigenen Ausdruck von Bedeutung setzen (vgl. Gefert 2001, 139). Die Überlegungen schließen an die bereits früher angerissene Frage an, was philosophische Offenheit hinsichtlich des Umgangs mit fachphilosophischen Konzepten bedeuten soll.

der Moderne und einem Kantischen Begriff von Autonomie und Mündigkeit zugeschrieben. Die Erörterung philosophischer Sinngehalte mit Kindern erfolge, so die Kritiker/innen, in diesen Konzepten vorrangig mit individualistischer Zielsetzung: zur Förderung von Autonomie, Denkfähigkeiten, Demokratieerziehung etc. beim Kind (vgl. Vålitalo et al. 2016, 79 und 85). Zwischen Lehrer/in und Schüler/innen bestehe dabei ein asymmetrisches Verhältnis. Bildung werde als Prozess Heranwachsender verstanden, zu dessen Gelingen pädagogische Hilfestellung von Erwachsenen erforderlich sei (vgl. ebd. 85). Einer dualistischen Sichtweise folgend, werde das Kind über seine Vernunft- und Autonomie-Mängel und im Vergleich zum Erwachsenen definiert (vgl. Murris 2016b). Lipmans, die erste Generation prägendes, Programm (PwC) reduziere das Philosophieren mit Kindern zu einem Programm für kritisches Denken (vgl. Weber 2012, 67). Vertreter/innen der sogenannten *zweiten* Generation stellen die Verfolgung von Bildungs- und Erziehungszielen im Einsatz philosophischer Gespräche infrage (vgl. Murris 2016, Kohan 2012). Philosophie werde unmöglich, wenn ihr moralische, politische oder religiöse Zwecke gesetzt würden (vgl. Kohan 2012, 11). Statt sich auf Wahrheiten zur menschlichen Natur und die Entwicklung bereits existierender Identitäten zu konzentrieren, zeige sich, so Biesta, ein post-humanistisches pädagogisches Verständnis in der Art und Weise, in der Individuen in ihrer Einzigartigkeit darin zur Welt kommen könnten und indem der Bildung ihres unersetzbaren Selbst Raum zur Verfügung stehe. Anders als die Erziehungsziele der Moderne sei das Sich-Zeigen, die eigene Preisgabe, kein Akt der Produktion, sondern der Unterbrechung ("*interruption*"). Eine Pädagogik, die Raum für Preisgabe und Unterbrechung/Störung gebe, sei mit Zögern, Ungewissheit und Zurückhaltung verbunden (vgl. Vansieleghem 2009; Biesta 2011 317f.). Die epistemischen Positionen von Schüler/innen und Lehrkraft sollten, so Vålitalo et al. in Bezug auf die Praxis, als gleich betrachtet werden. Beide handelten und konstruierten gegenseitiges Verstehen in einem gemeinsamen Bildungsprozess (vgl. Vålitalo et al. 2016, 87).

Vielleicht lässt sich das philosophische Gespräch bildungsbegrifflich aber, weil es transformative Prozesse nicht nur befördert, sondern gewissermaßen

aus ihnen besteht, gerade nicht eindeutig zuordnen. Philosophische Offenheit beinhaltet konsequenterweise auch die Transformation von Regeln, die es anfänglich konstituieren. Das philosophische Gespräch entzieht sich Bildungszielen und -zwecken, weil es die Teilnehmer/innen entweder nicht interessiert, aus welchem pädagogischen Grund sie Gelegenheit zum Philosophieren erhalten, oder weil diese Ziele und Zwecke zum Gegenstand der philosophischen Untersuchung selbst werden und also transformiert, verändert, werden können.

So ist mit Gruschka festzuhalten, dass "die zunehmende Didaktisierung die raumgreifendste Weise darstellt, wie gegen Ungewissheit vorgegangen werden soll", während durch Entdidaktisierung "die Sache wieder erkennbar wird", "die im Unterricht verhandelt wird" (Gruschka 2019, 160). Mit Michalik ist darauf hinzuweisen, dass philosophische Gespräche zu führen bedeutet, Transformationen des Lehrens und Lernens "im Modus der Ungewissheit" zu ermöglichen (vgl. Michalik 2018c, 186).

Ausgang dieses Abschnitts war eine Erklärung für die Zurückhaltung der Lehrkräfte, das philosophische Gespräche im Rahmen des Unterrichtsprojekts einzusetzen. Das philosophische Gespräch schien als mit der Schulkultur nicht (selbstverständlich) vereinbar. Angesichts der deutlichen Parallelen mit einem Bildungsverständnis, welches Irritation als Chance versteht, stellt sich das Problem der Vereinbarkeit nun nicht mehr spezifisch für die Methodik des philosophischen Gesprächs. Vielmehr steht der tatsächlichen Schulkultur und -praxis offenbar ein wissenschaftlich begründetes Bildungsverständnis gegenüber, welches Ungewissheit, Irritationen und Brüche als Anlässe für Bildung und eine entdidaktisiertere Form von Unterricht begreift.

Entdidaktisierung erleben, so Gruschka, Lehrende "als Befreiung zu einer unterrichtlichen Vermittlung, mit der das eigene Interesse an der Sache und die Verantwortung für erschließende Vermittlung wieder Raum gewinnen kann" (ebda). Damit sollen im nachfolgenden Abschnitt die Perspektive der Lehrer/innen und ihre Interessen als Lehrende in den Blick genommen werden.

5.2.6.2.3 Sokratisches Nichtwissen als Entlastungs-Paradigma für Lehrkräfte

I: Wäre das [Lehrer/innen-Fortbildung zum philosophischen Gespräch] deiner Meinung nach ein Thema (..) für ein Seminar am LI?

L: "Ja. (...) Also klares ja. Ich glaube, das (..) ich/ jetzt weiß ich nicht, das mag auch an meinem Verständnis vom Philosophie-Unterricht liegen. Ich weiß ja gar nicht, ob da andere (..) da auch so bereitwillig sind, das mal auf diesen Fährten zu beschreiten. Aber ich glaube, die Tatsache, dass ich mich so (..) gut in dieser Rolle gefühlt habe, könnte, glaube ich, viel Druck rausnehmen auch bei jungen Lehrern. Weil es ist ja/ es ist einfach ein/ ich finde es wirklich nach wie vor nach zehn Jahren, ich finde dieses Fach ist echt nicht leicht zu unterrichten. (..) Weil ich ja einerseits das Gefühl habe, okay, ich muss denen beibringen, was Philosophieren ist, gleichzeitig gibt es auch Inhalte, die ich ja auch als wichtig empfinde." (L4-36)

Der Lehrerberuf gilt als einer der Berufe mit der größten psychischen Beanspruchung. Lehrkräfte leiden überproportional häufig unter depressiven Störungen und Burnout. Auch das vorzeitige Ausscheiden aus dem Lehrerberuf steht häufig in Zusammenhang mit psychischer Beanspruchung. (vgl. Rupprecht 2011, 2) Arno Combe machte bereits 1996 "Zeitsyndrom" und "Ausleserennen" einerseits und einen Mangel an persönlich empfundenem Sinn der Arbeit andererseits für die berufliche Belastung von Lehrkräften verantwortlich (Combe 1996, 506f.). Wem eine Bildung dienen solle, fragte er, welche eine Phase kindlicher Entwicklungszeit "gnadenlose[r] Zeitökonomie" opfere. In Untersuchungen habe sich gezeigt, dass "der Bereich, der offensichtlich am stärksten zur Berufszufriedenheit beiträgt, nämlich eine lebendige und lernintensive Beziehung zu Schülerinnen und Schülern, oft zugleich das Feld der stärksten Frustrationen war" (ebd., 507f.). Vor diesem Hintergrund müsse "absolut unsinnig anmuten, diese so wichtige Phase kindlicher Entwicklungszeit, drastisch gesagt, in der vorgeführten Weise zu 'verheizen'" (vgl. ebda.).

Inwiefern genau kann sich das Philosophieren auf Lehrkräfte nun entlastend auswirken? Die Ergebnisse dieser Arbeit geben Hinweise auf die folgenden Aspekte:

- Unterrichtsklima und prosoziales Verhalten entwickeln sich.

- Der Unterricht wird entschleunigt und die Komplexität von Lern- und Verstehensprozessen wiedergewonnen.
- Die Schüler/innen lernen nicht nur von der Lehrkraft.
- Der Unterricht wird inklusiver.

Zunächst, darauf weisen die Aussagen von Lehrenden und Lernenden in dieser Studie sowie die in Abschnitt 2.4.5 aufgeführten Untersuchungen hin, fördern philosophische Gespräche das Unterrichtsklima. Statt einer von Konkurrenz und Konkurrenzzwang geprägten Lerngruppe (vgl. Raupach-Strey 2012, 387 in Michalik 2015, 179), erfahren die Schüler/innen sich als Teil einer von Offenheit, Vertrauen und Angstfreiheit, prosozialem Verhalten und Verantwortungsübernahme geprägten Gemeinschaft. Prosoziales Verhalten der Schüler/innen untereinander entbindet die Lehrkraft von ständigen Interventionen. Alle, Lehrkraft und Schüler/innen, können sich auf Inhalte konzentrieren.

Combe beklagt das Ausleserennen in der Schule, Raupach-Strey spricht von "Entfremdung": "Der Lernprozess 'geschieht' den Kindern als eher äußeres Ereignis, die Sache bleibt ihnen fremd, weil es nicht um ihre eigenen Fragen geht und weil ihre Bearbeitung sich überwiegend in der Aufnahme reproduzierbarer Wissens Elemente erschöpft" (vgl. Raupach-Strey 2012, 387). Philosophieren im Unterricht bedeutet demgegenüber die Entschleunigung des Unterrichts (vgl. Michalik 2015, 178) und die "Wiedergewinnung der Komplexität von Lern- und Verstehensprozessen" (ebd., 179). Um Verstehensprozesse zu ermöglichen, müssten "die subjektive und die objektive Welt produktiv miteinander vermittelt werden" (Michalik 2013, 641). Im philosophischen Gespräch geht es tatsächlich um die Fragen der Schüler/innen und sie sind es, die mit ihren Beiträgen das Gespräch führen. Es handelt sich um *ihr* Gespräch und sie bestimmen mit ihren Beiträgen weitgehend Niveau und Tempo des gemeinsamen Denkprozesses, weshalb die "Vermittlung von Subjekt und Sache" (Michalik 2018b, 1) beim Philosophieren gelingt. Ferner integriert das philosophische Gespräch Perspektiven über die Grenzen fachlichen Lernens hinaus und trägt so zur "Enttrivialisierung" des Unterrichts bei (vgl. Michalik 2008, 27f.).

Ein weiterer, zur Entlastung der Lehrkraft beitragender, Faktor ist die Tatsache, dass im philosophischen Gespräch nicht nur von der Lehrkraft gelernt wird. Die Lehrkraft vermittelt methodische Kompetenzen und setzt Impulse, mit zunehmender Erfahrung der Schüler/innen kann sie in ihrer Rolle jedoch zurücktreten. Dabei entsteht Spielraum für Beobachtung. Lehrkräfte berichten häufig von einer Veränderung in ihrer Schüler/innen-Wahrnehmung (Michalik 2018b, 162). Philosophische Gespräche bieten Lehrenden die Möglichkeit, ihre Schüler/innen intensiver kennenzulernen. Während sie ihnen zuhören, können sich die Lehrkräfte zum einen ein differenzierteres Bild von Kompetenzen und Problemen machen, zum anderen erfahren sie, wie die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen aussieht - was sie beeinflusst und was sie bewegt. Dieses Wissen erleichtert es, den Unterricht inklusiv zu gestalten durch eine zutreffendere Einschätzung der Schüler/innen, das gezielte Anknüpfen an Interessen und Kompetenzen und einen persönlicheren Umgang. Inklusiver wird der Unterricht durch die Implementierung philosophischer Gespräche überdies bereits, weil sich oft Kinder, die sonst im Klassenraum eher zurückhaltend und still sind, zur Überraschung vieler Lehrer/innen beteiligen (vgl. ebda).

Um Arno Combes Hinweis aufzugreifen: Mit dem Philosophieren kann Lehrkräften ein *Raum* zurückgegeben werden, in welchem wichtige Entwicklungszeit Heranwachsender nicht 'verheizt' wird, sondern eine lebendige und lernintensive Beziehung zwischen ihnen und den Schüler/innen entstehen kann. Und schließlich führe das gemeinsame Philosophieren nach Lehrerinnenaussagen nicht nur zu einer veränderten Wahrnehmung der Kinder durch die Lehrer/innen, sondern auch die Lehrkräfte fühlten sich von den Kindern anders wahrgenommen und wertgeschätzt (vgl. Michalik 2018c, 178).

Mit bereits zitierten Worten betont auch Kminek das Entlastungspotential des Philosophierens, wenn er den Schluss zieht, das Einfachste⁶⁸ und zugleich die Bedingung eines wohlgeformten Philosophieunterrichts sei,

⁶⁸ Wenngleich hier nicht der Schwierigkeitsgrad in der Leitung des philosophischen Gesprächs gemeint ist, sondern vielmehr die Tatsache, dass es - eine etablierte Gesprächsgemeinschaft vorausgesetzt - keinerlei didaktisierender Vorbereitung (Arbeitsblätter etc.) erfordert.

sich philosophierend Fragen und Materialien zuzuwenden. Lehrkräfte müssten sich nicht mehr als allwissende Experten in allen zu unterrichtenden Bereichen der Philosophie ausgeben und könnten die Anforderungen hinsichtlich ausgefeilter didaktischer und methodischer Konzepte reduzieren (vgl. Kminek 2018, 263).

5.2.6.2.4 Schüler/inneninteressen als Chance auf Veränderung

"Für mich war das eine sehr schöne neue Erfahrung ... insgesamt mit der Schule jetzt ... also, eine neue Art, sich in der Schule zu beschäftigen, zu lernen, Projekte zu machen ... also, eine komplett neue Art." (S2j-4)

Schule ist nicht von vornherein für jede Schülerin und jeden Schüler ein Ort, an dem man sich gern über jedes Thema austauscht (S3m-115), aber das Bild der Schule in den Augen der Schüler/innen kann sich durchaus ändern und Interviewaussagen der Schüler/innen wie der Lehrkräfte gaben Hinweise darauf, dass mit dem Projekt eine solche Entwicklung in Gang gesetzt werden konnte. Worin genau bestehen nun diese Veränderungen? Es handelt sich den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zufolge vorrangig um die folgenden, einander zum Teil wechselseitig bedingenden und verstärkenden, Faktoren:

- a) Schule wird zum Ort des offenen Austauschs
- b) Es geht im Unterricht um "echte" Fragen
- c) Schule ermöglicht allen Schüler/innen die Zugehörigkeit zu einer nicht-ideologischen Gemeinschaft
- d) In der Schule lernen alle voneinander
- e) Schule bietet Schüler/innen Räume für Autonomie und Verantwortungsübernahme

a) Schule wird zum Ort des offenen Austauschs.

"Also ich fand, das war eine gute Abwechslung, also auch so zum normalen Unterricht, weil es auch einfach ... ich fand es eine tolle Erfahrung auch, über diese Themen so zu reden und auch in einer größeren Gruppe, also dass man ... jeder so seinen ... so die verschiedenen Weltbilder oder halt auch Ansichten so ... klärt ... und auch halt, was die anderen dazu denken." (S1m-22)

"Ich fand ... für mich war das eigentlich der beste Teil der ganzen Arbeit, weil da hat man gesehen, was die anderen gemacht haben und

hat noch mal einen großen Überblick bekommen und hat aber ganz viele Gedanken noch mal vorgefertigt von denen gekriegt ... und für mich war das der beste Teil, weil man da sehr viel diskutieren konnte und einfach für mich enorm viel Stoff zum Nachdenken da war und Sachen, die ich noch mal neu überdenken könnte oder wo man noch mal weiterdenken kann, die einem wirklich ... also, große Pakete an Gedanken, die man da gekriegt hat." (S2j-17)

"... Mir haben halt auch die Kreisgespräche gefallen, da man halt so sehen konnte, was andere Leute davon denken und was für Gedanken die halt haben. Und halt auch, dass man an einem großen Projekt gearbeitet hat." (S3m-5)

Die Schüler/innen selbst benannten ihr Interesse am Austausch im Rahmen des Projekts. Lehrkraft 3 kommentierte dies wie folgt:

"... also, das hat man auch gemerkt, durch dieses immer besser Funktionieren, man hätte auch die gesamte Doppelstunde im Kreis hervorragend diskutieren können. Am Anfang war das nicht so, da gab es dann Kreisgespräche, das waren irgendwie (..) weiß nicht zehn, zwölf Minuten und ich habe auch gesagt, so, wir bleiben da am Ball, aber (..) und dann gab es den Rest Projektarbeitszeit. (...) Und das waren dann nachher eigentlich so im Prinzip haben die nachher immer weniger an ihren Produkten gearbeitet, weil sie miteinander reden wollten. [...] durch die Kreisgespräche - und das ist so ein großer Unterschied zu dem Arbeiten sonst - hatten die viel mehr Ahnung von dem, worüber die anderen gerade nachdenken. Dadurch, dass ja jede Gruppe sich irgendwann eingebracht hat mit ihren Fragen oder vorgestellt hat, daran arbeiten wir oder wir denken gerade darüber nach oder in die Richtung also ich/ und ich glaube, das verändert die Kurssituation enorm. Weil man ja ganz anders über die anderen Bescheid weiß. Aber da kommt auch wieder das Thema ins Spiel, weil ja auch jeder was Preis gibt. Also wenn einer 'ne Geschichte über Transgender schreibt oder über das Coming-out zum Beispiel, dann hat das mit den Leuten ja was zu tun oder hat mit Themen zu tun, über die sie sich sonst wenig Raum nehmen, mit Altersgenossen zu sprechen vielleicht. Zumindest nicht mit Altersgenossen, die sie eigentlich gar nicht gut kennen." (L3-34)

Trautmann zufolge ist für die "Beziehungsarbeit" in einer Klasse sprachlicher Austausch in einem Umfeld, in dem Schüler/innen "eigene Gedanken haben und diese umsetzen dürfen" und Lehrkräfte bereit sind, eigene Standpunkte zu reflektieren und "eingefahrene Prinzipien" zu hinterfragen, erforderlich (vgl. 2001, 77ff.). Dabei sind es die Offenheit von Gesprächen und die damit einhergehende Veränderung des Machtgefälles, die wiederum die Bereitschaft zu offenem Austausch erst ermöglichen und auf deren Grundlage eine Kultur etabliert werden kann, in der Austausch

und Mehrperspektivität als Werte betrachtet und in Anspruch genommen werden. Erst im Gespräch kann Schule ihre Anziehungskraft "als Resonanzraum" (Rosa/Endres 2016) voll ausspielen. "Momente des wechselseitigen geistigen Berührens und Berührtwerdens", in denen die Aufmerksamkeit der Schüler/innen so gefesselt ist, "dass es im Klassenzimmer 'knistert' (ebd., 16), setzen Dialog voraus.

Berührtwerden ist selbstverständlich auch eine Frage des Betrachtungsgegenstandes. So zeigten sich die Schüler/innen dieser Studie stärker am Austausch über selbstkonzeptbezogene interessiert als über tierethische Fragen.

"Ich glaube, dass das ne richtig gut gewählte Leitfrage ist. Weil/ und die Schüler haben das in der letzten Stunde auch rückgemeldet, dass sie auch gerne bei der Präsentation noch weiter über das Thema hätten sprechen wollen und sie fanden etwas schwierig, dann über Tierethik zu sprechen. Und sie meinten "Mein Ich ist mir einfach viel näher" ja oder meine Frage „Wer ich eigentlich bin", das war für sie auch noch nicht, das war noch nicht abgegrast. Ne, und sie hätten da eigentlich gerne noch weitergemacht. Und das also, das ist schon erstaunlich, dass sie nach so vielen Wochen immer noch// also deswegen/ ja ja, das trägt schon, also ich (..) ich hätte gar nicht gedacht, dass sie so (..) so stark mit sich zu tun haben und so stark mit diesen Fragen beschäftigt sind, wie sie es tatsächlich dann gewesen sind." (L4-26)

b) In einem Resonanzraum sind die Schüler/innen interessiert. Sie gehen eine Beziehung zur Fragestellung des Gesprächs ein. Es geht für sie um eine *echte* Frage:

S: Also, in anderen Fächern, da beschäftigt man sich ja nicht so, wie zum Beispiel jetzt hier, in den philosophischen Gespräche oder so ... sondern man sagt nur das, was abgefragt wird.

S: Also, zum Beispiel in Deutsch, ist es halt so ... Ja, mach mal die Aufgaben im Heft oder so. Und hier gibt es halt einfach mal kein Heft, sondern es geht ja hier wirklich darum, dass man sich austauschen kann, dass man wirklich die Frage beantwortet.

I: Mhm.

S: Ja, der Frontalunterricht in den anderen Fächern. Den hatten wir jetzt in Philosophie kaum, oder? Frontalunterricht - also dass wir am Tisch gesessen haben ...

S: Man kann ja auch eigentlich nichts lernen. So. Also, das ist ja ... wenn alles schon von Anfang an feststeht, so, was man so produziert (...). (S4j-17ff)

c) Schule ermöglicht allen Schüler/innen die Zugehörigkeit zu einer nicht-ideologischen Gemeinschaft.

"Also ich fand es schön, dass wir halt alle so zusammen gesessen haben und ich hatte jetzt ... ich selbst hatte jetzt nicht so das Gefühl, dass ich gerade so im Unterricht sitze und halt quasi ... halt ... ja klar, das, was man sagt, wenn man sich halt viel beteiligt, dann wirkt das ja auf die Note, aber ich selbst hatte halt eher so ein entspanntes Gefühl in diesen Kreisgesprächen und wenn ich halt was sagen wollte, dann habe ich es gesagt." (S4m-47)

Angesichts dessen, dass die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft gerade ein für die Identitätsentwicklung Heranwachsender zentrales Bedürfnis ist, kann die Gesprächsgemeinschaft in dieser Zeit eine wichtige Funktion erfüllen. Dies entspricht der Annahme zur Wirkung philosophischer Gespräche auf die Selbstkonzeptklarheit und es entspricht den Ergebnissen der Untersuchungen von Van Dijk et al. (2014). Splitter weist auf die besondere Qualität der philosophischen Gesprächsgemeinschaft für die Identitätsbildung Heranwachsender im Vergleich zu anderen Gemeinschaften hin. Wunsch und Bedürfnis nach Zugehörigkeit führten Jugendliche oft zu Gemeinschaften ideologischen Charakters, in welchen sie manipuliert würden und in denen für kritisches eigenes Denken wenig Raum sei. Um Teil einer solchen Gemeinschaft sein zu können, müssten Jugendliche Aspekte ihrer Individualität aufgeben und damit einen hohen Preis zahlen. Die Community of Inquiry biete in besonderer Weise die Möglichkeit, Kollektivität und Individualität, Identifikation und Abgrenzung, miteinander zu vereinbaren und im Dialog mit anderen zu wachsen und sich zu entwickeln (vgl. Splitter 2007, 262ff.). Michalik spricht von der "Balance zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit" (Michalik 2018b, 1).

d) Schließlich wird Schule zu einem Ort, an welchem alle voneinander lernen können:

„Also Schule als Lernort zu begreifen, wo es nicht darum geht: man lernt vom Lehrer, das wäre schön und das bietet diese Gesprächsform mit philosophischen Fragen“. (L3-20)

Reflexives Denken wird im philosophischen Gespräch gefordert und gefördert. Das gilt sowohl für das Denken der Schüler/innen, als auch für das der Lehrkraft (vgl. Scholl 2014, 99, auch Schleifer et al. 1990). Die Reflexion der Lehrkraft während und im Gespräch dient als Katalysator für den gemeinsamen Prozess und zur Transformation ihrer Pädagogik „from a ‚banking‘⁶⁹ (Freire, 1970) model of teaching and learning to a more collaborative, democratic and interactive, inter-responsive, inquiry-based approach that found its impetus in student questions“ (Scholl 2014, 93). Für die pädagogische Transformation ist der dialogische Austausch mit und zwischen den Schüler/innen entscheidend (vgl. ebda). Dieser Austausch folgt keinem festgelegten Schema, die Community of Inquiry erlaubt es Schüler/innen, direkt aufeinander einzugehen, und fordert von Lehrkräften wie Schüler/innen, einander zuzuhören (vgl. ebd., 96). Es entsteht ein intersubjektiver „Raum“ für das Lernen aller Beteiligten. In Anlehnung an Vygotsky spricht Scholl von der „Communal Zone of Proximal Development“, einer Zone der Begegnung zwischen Schüler/innen und Lehrkraft, in der Mentor/in und Mentee in ihrem Engagement im Dialog austauschbar würden. Für alle Teilnehmer/innen bedeute dies gemeinsame Erfahrungen, Verstehen, Reflexion sowie transformative und rekonstruktive Lernprozesse (vgl. ebd. 100). Dialogische Interaktionen innerhalb einer Community of Inquiry bildeten ein Netz aus Verbindungen zwischen den Teilnehmer/innen und schafften auf diese Weise multiple Gelegenheiten, voneinander zu lernen (vgl. ebd., 101).

e) Autonomie gehört zu den menschlichen Grundbedürfnissen und ist zugleich Grundbedingung für Selbstwirksamkeit (Bandura 1997). Autonomy Supporting Teaching (AST) wurde entwickelt, weil es

⁶⁹ Paulo Freire nutzte den Begriff in „Pedagogy of the Oppressed“ (1970) für die Kennzeichnung einer Unterrichtsform, in der die Lehrkraft als Subjekt eine aktive Rolle einnimmt, während die Schüler/innen als Objekte passiv sind: „Instead of communication, the teacher issues communiqués and makes deposits which the students patiently receive, memorize, and repeat.“ (Freire 1970, 58).

Motivation, Kreativität und schulisches Engagement fördert (vgl. Núñez/León 2015, 275). Der aktuellen Bertelsmann-Studie Children's Worlds+ zufolge beklagen gerade jugendliche Gymnasiasten zu geringe schulische Mitbestimmung und ungerechtfertigte Abwertungen durch Erwachsene in der Pubertät (vgl. Andresen et al. 2019, 11). Die Schüler/innen nahmen die Freiräume des Unterrichtsprojektes offenbar weitgehend positiv wahr:

I: Was findet ihr am besten am Projekt?

"Dass man selbst entscheiden konnte so." (S4j-96)

"Ja, ich fand es auch gut, dass man halt komplett frei entscheiden konnte, wann man was macht." (S1m-23)

"Also, ich fand das gut, weil man das dann auch so machen kann, dass das einem Spaß macht und was man gut kann und so ... beschäftigt man sich immer noch ein bisschen mehr damit, als wenn man eine Aufgabe gestellt bekommt." (S1j-27)

"Also, ich fand es auch sehr schön, dass es sehr offen war, das Projekt und dass man sich auch selbst ... sozusagen die Methoden aussuchen durfte, mit denen man die Fragen beantworten konnte..." (S2j-7)

Trotz methodischer Hürden kam ein Teil der Schüler/innen mit der Forderung nach selbständiger Arbeit zurecht...

"Also ich finde, wir haben es eigentlich gut gemacht. Wir waren ja auch gut organisiert und wir haben es auch rechtzeitig geschafft und wir kamen ja auch klar mit der Frage und dem Projekt und allem." (S3m-63)

und war sowohl bereit als auch weitgehend in der Lage, Verantwortung für den gemeinsamen Prozess zu übernehmen:

"Und durch diese Kreisgespräche und das Gespräch, wo der Lehrer zurücktritt in seiner Rolle und das übergibt, die Verantwortung für das Gespräch und für das, was an Gedankenaustausch passiert, das fand ich da erlebbar." (L3-20)

"Ich kann einfach mehr auf den Prozess vertrauen und wenn/ und das merken die Schüler. Dann fangen sie an, sich selbst mehr zuzutrauen, und das trägt sich irgendwie. Also, sobald ich loslasse und loslassen kann, merken die, wenn es gut läuft: Okay, wir können das jetzt hier auch übernehmen." (L4-36)

Freiheit wurde von den Schüler/innen in mehrfachem Sinn verstanden: als freies Sich-äußern-dürfen ohne Angst vor Sanktionen, als methodische Freiheit in der Wahl von Ausdrucksformen bei der handlungsorientierten

Gruppenarbeit und als Freiraum, sich mit sich selbst bzw. mit dem eigenen Selbst beschäftigen zu können. Trotz der angesprochenen methodischen Probleme, der anfänglichen Vorbehalte bei einigen Schüler/innen, sich im Gesprächskreis offen zu äußern, und der Tatsache, dass philosophische Gespräche nicht in der erwarteten Zahl und Regelmäßigkeit erfolgten, deuten die Aussagen daraufhin, dass die Schüler/innen sich zunehmend im Gesprächskreis wohl fühlten, respektvoll miteinander umgingen und sich auch zu möglicherweise sensiblen Fragen, so die Beobachtung von Lehrkraft 3, offen äußerten. Die Schüler/innen, die entsprechende Ängste benannten, gaben zugleich an, sie hätten ihre Vorbehalte gegenüber dem Austausch in großer Gruppe zum Ende hin abgelegt, weil man einander besser kennengelernt habe. Die Lehrkräfte äußerten sich zum Klima in keiner Weise negativ und zeigten sich überrascht von der Konzentration und dem Interesse der Schüler/innen über den vollen Zeitraum des Projekts hinweg und im Besonderen von der Verantwortungsbereitschaft und -fähigkeit der Schüler/innen.

Die Lehrer/innen-Beobachtungen zur Verantwortungsübernahme entsprechen dem Modell von Daniel et al., wonach sich dialogisches kritisches Denken (in ihrer Studie bei Kindern im Alter zwischen 10 und 12 Jahren bzw. jünger) auf die Verantwortlichkeit von Schüler/innen auswirkt. Diese zeige sich zuerst auf sozialer Ebene, durch die Bewertung von Verhaltensweisen und Regeln, und schließlich auch auf inhaltlicher Ebene, durch kritische Betrachtung des gemeinsamen Denkprozesses (vgl. Daniel et al. 2005, 348).

Ein von den genannten Faktoren gekennzeichnetes Unterrichtsprojekt erfüllt eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung: Es kommt dem Interesse vieler Schüler/innen an schulischer Veränderung entgegen.

5.2.6.2.5 Die Leitung philosophischer Gespräche als schwierige Aufgabe

*„Ja, wenn ich selber so genau wüsste, was das genau ist, dieses philosophische Gespräch (lacht), könnte ich es besser beantworten.“
L2-6)*

"Also das philosophische Gespräch, das ist ja mit das Schwierigste was man überhaupt machen kann. Und ja, die Gelingensbedingungen sind schwer zu kontrollieren manchmal, finde ich. Und es ist auch

eine Technik, die man beherrschen muss, und auch ein Bißchen Glücksache und situatives Geschick..." (L2-71)

"/ also, wenn ich da jetzt einen zweiten Anlauf nehmen würde, dass/ ich hätte die Methode für mich gerne klarer, ich hätte gerne auch so Handwerkszeug. Da gibt es ja alles. [...] Also, ich habe die Zeit einfach nicht gefunden und wenn es diesen Ideal-Zustand gäbe, ich glaub, dann müsste ich mal so, weiß ich nicht, ein Wochenende das wirklich gut vorbereiten, um dann da anders ausgerüstet ranzugehen." (L4-34)

Lehrkraft 2 antwortete im Interview auf die Frage, welche Rolle es für sie spielen würde, dass ihre Schüler/innen das philosophische Gespräch erlernten, zunächst mit der Aussage, nicht zu wissen, was ein philosophisches Gespräch überhaupt genau sei (L2-6). Das philosophische Gespräch gehöre zu den schwierigsten Unterrichtsmethoden überhaupt, indem es Gesprächstechnik, Glück und situatives Geschick erfordere und die Gelingensbedingungen schwer zu kontrollieren seien (L2-71). Auch Lehrkraft 4 fühlte sich methodisch unsicher, hätte gern mehr „Handwerkszeug“ gehabt, etwa um zurückhaltende Schüler/innen besser einbeziehen zu können (L4-36). Lehrkraft 1 hatte mit dem ersten Gespräch bereits Probleme (L1-12) und fand die Gesprächsleitung anstrengend (L1-18). Wie die Analyse der Gesprächsleitung zeigte, verfügten die Lehrkräfte über deklaratives, aber nicht über hinreichend prozedurales Wissen für die Praxis des philosophischen Gesprächs. Da das philosophische Gespräch nicht zum gewohnten Repertoire der Lehrkräfte - und, der Aussage von Lehrkraft 2 entsprechend, auch nicht zu dem der Schüler/innen (L2-6) - zählte, bestanden Unsicherheiten in der Strukturierung, in der Balance zwischen Dogmatismus und Relativismus und in der Einbeziehung von Konzepten und Theorien in das Gespräch. Einem nachfolgenden Unterrichtsprojekt, das hat die Studie ergeben, sollte eine Lehrer/innenfortbildung in der Leitung philosophischer Gespräche vorausgehen.

5.2.7 Reflexion

Reflexion soll sich dem Modell von McKenney/Reeves gemäß (1) auf das forschungsmethodische Vorgehen und (2) die Rolle der Forscherin

beziehen. In diesem Fall soll sie auch (3) die Kooperation mit den am Projekt beteiligten Lehrkräften umfassen.

Zu (1): Im Nachhinein ließe sich kritisch fragen, warum der Studie keine Lehrer/innen-Fortbildung in der Leitung philosophischer Gespräche vorausging. Ein Fortbildungsbedarf für Philosophielehrkräfte hätte sich ohne die Ergebnisse der Studie nicht begründen lassen. Während Lehrende in der Grundschule selten für das Fach Philosophie ausgebildet sind, der Bedarf an Fortbildung in einer philosophischen Methode für sie also plausibel wäre, galt dies eben nicht für Philosophie-Lehrer/innen. Eine Erprobung war daher erforderlich. Neben Gestaltungsprinzipien konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass Philosophielehrer/innen unter einem philosophischen Gespräch eher ein Unterrichtsgespräch im Fach Philosophie verstehen, welches einen anderen Charakter aufweist.

Wie stellt sich nun das methodische Vorgehen im Nachhinein dar? Aufgrund der Aussagen von Lehrenden und Lernenden zum Projekt ließen sich Probleme ermitteln, die einer vollständigen Implementierung im Weg standen. Zugleich wurden Hinweise auf Interessen von Schüler/innen in Bezug auf Projektinhalte und die Interaktion zwischen ihnen und den Lehrkräften gewonnen. Lehrer/innen und Schüler/innen zu Wort kommen zu lassen, war ergiebig und dem Gegenstand angemessen. Das Interview-Format bot sich an, um subjektive Bedeutungen möglichst ohne Einflußnahme erheben und den Überlegungen der Lehrkräfte Raum geben zu können. Es diente dem Forschungsinteresse danach, zu erfahren, wie die Lehrkräfte das Unterrichtsprojekt und insbesondere die philosophischen Gespräche erlebt hatten und wie sie diese beurteilten. Das Vorgehen war insofern für den ersten Zyklus sinnvoll. Die Forscherin stellte dabei bewusst keine konfrontativen Fragen. Die Lehrkräfte, die sich für das Projekt engagiert hatten, sollten sich nicht rechtfertigen müssen. Stattdessen sollte im Interview vielmehr ein Klima herrschen, in welchem die Lehrkräfte offen sprechen und ggfs. von sich aus Kritik formulieren könnten. Dies erfolgte teilweise auch erwartungsgemäß. So äußerten sich Lehrkräfte etwa über den hohen methodischen Anspruch, den die Leitung philosophischer Gespräche bedeute.

Die Interviews mit den Schüler/innen folgten denselben Erwägungen, es handelte sich gleichermaßen um unstrukturierte und halbstrukturierte Fragen, und das Bemühen darum, dass die Schüler/innen möglichst offen und frei von sich aus erzählen würden. Im Gegensatz zu den Lehrer/innen-Interviews wurde aber für die Schüler/innen ein Gruppenformat gewählt. Für das Gruppenformat gab es praktische und konzeptionelle Gründe: Zunächst mussten die Interviews während einer Unterrichtsstunde (45 Min) erfolgen. In dieser Zeit konnten zwei einzelne Schüler/innen oder zwei Schüler/innengruppen befragt werden. Eine höhere Zahl an Perspektiven sprach für das Gruppenformat. Darüberhinaus, so die Annahme, waren die Schüler/innen durch das Projekt an einen offenen Austausch gewöhnt, sodass sich im besten Fall zwischen ihnen ein reichhaltiges Gespräch entfalten würde. Diese Annahme wurde nur teilweise erfüllt. Während Schülerinnen in Kurs 2 auch unterschiedliche Meinungen zum Ausdruck brachten und offen sprachen, war das Gespräch mit den Mädchen in Kurs 3 teilweise etwas zäh, die Antworten eher kurz. Als limitierender Aspekt ist die Situation zu nennen, in welcher die Interviews mit den Schüler/innengruppen erfolgten. Da kein Klassenraum frei war, musste für einige Gespräche ein kleiner Sitzkreis im Gang gebildet werden. Durch das gewohnte Schulleben, in diesem Fall eine Klasse, die zu einem Ausflug startete, wurden diese Gespräche mehrfach gestört und es fiel den Schüler/innen zum Teil schwer, sich zu konzentrieren. Aufgrund eines kursübergreifenden Projekts fehlten des weiteren an diesem Tag zahlreiche Schüler/innen in Kurs 4. Wenngleich die Interviews zum Teil unter etwas ungünstigen Voraussetzungen erfolgten, hätte die für das fokussierte Interview charakteristische "Tiefgründigkeit" (Flick 1999, 94f.) an einigen Stellen durch weitere Nachfragen dennoch stärker entfaltet werden können. Um die Schüler/innen nicht zu beeinflussen, hielt sich die Forscherin soweit wie möglich zurück. Dabei zeigte die Analyse einige Stellen, an denen sie hätte nachfragen sollen.

Dass Schüler/innen in einem Gespräch mit der für das Unterrichtsprojekt verantwortlichen Person drastisch negative Äußerungen vermeiden und tendenziell eher sachlich und möglicherweise übervorsichtig formulieren, lässt sich nicht ausschließen. Dennoch sprach in der konkreten

Interviewsituation vieles dafür, dass die Schüler/innen ehrlich antworteten: Die Interviews erfolgten im Anschluss an ein um Offenheit bemühtes Projekt. Sie wurden mit der ausdrücklichen Bitte um kritische, auch negative Rückmeldungen begonnen. Niemand wurde aufgefordert, etwas zu sagen. Und die Schüler/innen äußerten persönliche Eindrücke, erklärten auch, wie sie das Projekt wahrnahmen.

Zu (2): Das leitende Interesse der Forscherin bestand darin, Voraussetzungen für eine Wirkungsstudie zu schaffen und also, in diesem Teilprojekt, Design Prinzipien zur Implementierung selbstkonzeptbezogener philosophischer Gespräche in Klasse 9 zu generieren. Dabei ging es darum, Probleme zu erkennen und zu verstehen, worauf sie beruhen. Da die Forscherin an der Umsetzung des Projekts nicht beteiligt war, stellte das Verfassen von Summarys im Hinblick auf die Gefahr von Verzerrungen durch subjektive Sichtweisen den sensibelsten Schritt des Vorgehens dar. Aus diesem Grund wurden die Summarys im Team anhand von Stichproben auf Interkoder-Übereinstimmung überprüft.⁷⁰ Relevante inhaltliche Unterschiede ergaben sich nicht, aber stilistische. Die Zusammenfassungen unterschieden sich hinsichtlich der Länge und Sprachstil. In der Folge übernahm die Forscherin eine kürzere und prägnantere Art der Formulierungen.

Zu (3): Die beteiligten Lehrkräfte waren in die Gestaltung des Unterrichtsprojekts insoweit einbezogen, als eine Lehrkraft in der Konzeptionsphase an der Entwicklung beteiligt war, während die anderen Lehrenden die Umsetzung des Projekts, insbesondere die Startphase, im Rahmen von Vorbereitungsgesprächen diskutieren und sich über Methoden und Materialien verständigen konnten (wobei Terminfindungsprobleme Treffen zwischen allen Beteiligten verhinderten). Zunächst wurde ferner davon ausgegangen, dass das Unterrichtsprojekt im Vergleich zum sonstigem Projektunterricht in Klasse 9 für die Lehrenden eher eine

⁷⁰ Diese Überprüfung erfolgte handschriftlich Beitrag für Beitrag und wurde im Dialog verglichen. Die Forscherin übernahm die gemeinsam als erforderlich betrachteten Korrekturen direkt in ihre Version. Die von den Kolleg/innen bearbeiteten Ausdrücke wurden von der Forscherin eingesammelt. Da es sich dabei nicht um relevante inhaltliche, sondern um stilistische Unterschiede handelte und die Anmerkungen schlecht lesbar sind, wurde auf ihre Dokumentation im Anhang verzichtet.

Verlagerung des methodischen Schwerpunktes bedeuten würde, als eine Neuerung. Während aber vorab Einigkeit darüber zu bestehen schien, was ein philosophisches Gespräch sei, unterschieden sich die Vorstellungen zwischen Lehrenden und Forscherin in der Unterrichtspraxis zunehmend deutlich und nach persönlichem Eindruck der Forscherin realisierten die Lehrkräfte selbst erst mit dem Einsatz den Unterschied zwischen philosophischen und problemzentrierten Unterrichtsgesprächen. Aufgrund ihrer Zurückhaltung mit philosophischen Gesprächen konnte die Gesprächsgemeinschaft nicht in vollem Umfang implementiert und also dafür genutzt werden, die Denk- und Argumentationsfäden aus den Gruppen zu integrieren. Infolgedessen fehlte es teilweise an Orientierung im Projekt. Auch die Übertragung und Koordination von Aufgaben an die Gesprächsgemeinschaft (Protokolle, Metagespräche zum Gang der Untersuchung etc.) konnte nicht konsequent erfolgen, weil den Lehrenden die dafür erforderliche Vor- und/oder Nachbearbeitungszeit nicht zur Verfügung stand. Das Projekt war empirisch gewinnbringend, mit einem Unterricht aber, der den Dialog in den Mittelpunkt stellt, für die Lehrkräfte wohl fremder, als zu Beginn - auch von der Forscherin - vermutet. Dass sich die Lehrenden auf das Projekt nicht nur einließen, sondern es vor diesem Hintergrund auch bis zu Ende führten und anschließend im Interview reflektierten, war keineswegs selbstverständlich. Die Lehrenden haben das Projekt, auch unter Einsatz privater Zeit, ermöglicht und sich dafür engagiert. Dafür sei ihnen herzlich gedankt. Im Hinblick auf einen nachfolgenden Zyklus sei dabei zugleich festzuhalten, dass die Zusammenarbeit aufgrund der benannten zeitlichen Limitationen dem Wissen und den Erfahrungen der Lehrenden selbstverständlich nicht gerecht werden konnte. Mit entsprechenden zeitlichen Ressourcen könnten methodische und auch grundsätzlichere Überlegungen zwischen Lehrenden und Forscherin sowie auch zwischen den Lehrenden in einem zweiten Schritt für das Projekt gewonnen werden. Dies soll in der Skizze für Zyklus 2 (5.3.2) nachfolgend aufgegriffen werden.

5.3 Reifung (EDR-Phase IV)

Während eine detaillierte Formulierung neuer Design Prinzipien bereits Bestandteil eines weiteren Zyklus' ist, erfolgt an dieser Stelle eine richtungsweisende Skizze sinnvoller Anpassungen und ein Ausblick auf Zyklus 2. Zunächst wird dazu der ermittelte Anpassungsbedarf der Einsatzbedingungen wiederholt (5.3.1). In Abschnitt 5.3.2 wird dargestellt, wie Anpassungen in Kooperation von Forschenden und Lehrenden konkretisiert werden können. Ziele und Rahmen von Zyklus 2 werden benannt (5.3.3) und grob diejenigen Einsatzbedingungen beschrieben, die in der kooperativen Entwicklungsphase als Diskussionsgrundlage dienen könnten.

5.3.1 Anpassungsbedarf

Die Konzeption des Unterrichtsprojekts in Zyklus 1 gründete in der Annahme, dass philosophische Gespräche - als auf die Sokratische Mäeutik zurückgehende und philosophische Offenheit konsequent wahrende Methode -, im Philosophieunterricht am Gymnasium regelhaft eingesetzt würden. Der Rahmen, der vorgegeben war, umfasste in den Grundzügen Projekt-Leitfragen, auf Wunsch der Lehrenden eine textbasierte Einführungsphase und methodische Vorschläge für einen von der Lehrkraft gesteuerten, gemeinschaftlichen Untersuchungsprozess. Philosophische Gespräche sollten integrative Funktion für die Überlegungen, Recherchen und Konzepte haben, die immer wieder in Einzel- oder Gruppenarbeit erfolgen und die Gesprächsgemeinschaft bereichern und zum gemeinsamen Weiterdenken anregen sollten. Das Unterrichtsprojekt war hinsichtlich der Gesprächsleitung anspruchsvoll. Es bot den Lehrenden einerseits viel Gestaltungsraum, angesichts enger Zeitressourcen zur Unterrichtsvorbereitung andererseits aber auch wenig Unterstützung. Es gab keine Standards, auf welche die Lehrkräfte hätten zurückgreifen können. Die Implementierung und Leitung der Gesprächsgemeinschaft erwies sich im Rückblick als Herausforderung. An dieser Stelle müssten die Einsatzbedingungen des Projekts verändert werden und den Lehrenden die

Möglichkeit gegeben werden, ihre Kompetenzen in der Leitung philosophischer Gespräche zu erweitern. Als zentrale Herausforderungen zeigten sich ferner die Einstellungen der Lehrkräfte zu einer der Schule gewissermaßen als gegenläufig empfundenen Methodik.

5.3.2 EDR-Vorgehen zur Anpassung für Zyklus 2

Für die Anpassung der Einsatzbedingungen ist die Überlegung leitend, Lehrende in einem zweiten Zyklus auch bzw. noch konsequenter als Experten in die Entwicklung einzubeziehen. Der Erprobung sollte eine Phase vorausgehen, in welcher die Lehrenden die Konkretisierung der Einsatzbedingungen 2.0 maßgeblich mitgestalten würden. Die Kooperation mit Praktiker/innen dient zum einen der Qualität eines Prototypen bzw. seiner Anpassung an Praxisbedingungen, zum anderen wären die Lehrenden im konkreten Fall mit dem Projekt, das sie in der darauffolgenden Phase erproben würden, auf diese Weise bereits gut vertraut.

Die Kooperation zwischen Forschenden und Lehrenden würde einen intensiven Dialog voraussetzen. Dieser Dialog ließe sich zugleich für weitere Zwecke nutzen: zur Reflexion der Methodik und zur Fortbildung in der Leitung philosophischer Gespräche.

Die Reflexion der Methodik des philosophischen Gesprächs wäre bereits vor Aufnahme der Entwicklungsarbeit erforderlich, um ein gemeinsames Verständnis von dieser und eine positive oder zumindest offene Einstellung zum Projekt bei den Lehrenden voraussetzen zu können.⁷¹ Wie die Ergebnisse der Studie zeigten, sahen sich die Lehrkräfte in Zyklus 1

⁷¹ Selbstverständlich führt Reflexion zu keiner voraussehbaren Einstellungsänderung, die gemeinsame Auseinandersetzung würde nicht garantieren, dass die bzw. alle Lehrkräfte zunehmend positiv darüber denken würden, philosophische Gespräche in ihrem Unterricht als zentrale Methode einzusetzen. Dieses Vorgehen würde dennoch von folgenden Annahmen gestützt: 1. Die Lehrenden in Zyklus 1 hatten sich, obwohl sie diese in ihrer Unterrichtspraxis kaum einsetzten, zu Sokratischen/philosophischen Gesprächen im Unterricht durchweg positiv geäußert. 2. Außerhalb von Schulalltag und seinen Zwängen könnte eine Rückbesinnung zu den Idealen des Philosophieunterrichts erfolgen. 3. Verstärkend könnten empirische Wirkungsstudien die implizite Annahme von Zeitverschwendung hinsichtlich der Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler/innen widerlegen. 4. Lehrende, die in der Methodik des philosophischen Gesprächs keinen Wert sehen würden, so eine weitere Annahme, würden sich zu diesem freiwilligen Projekt weniger wahrscheinlich anmelden. Und schließlich könnten sie es vor der Umsetzungsphase verlassen.

zwischen dem Transfer fachlichen Wissens und dem Einsatz philosophischer Gespräche hin- und hergerissen. Es sollte die Möglichkeit geboten werden, die eigenen Einstellungen zu philosophischen Gesprächen einerseits vor dem Hintergrund einschlägiger Wirkungsstudien, andererseits in Bezug auf Bildungsbegriffe und Fachdidaktik zu reflektieren.

EDR-Kooperation		
Anpassungsziel	Umsetzung	Wessen Aufgabe?
Gemeinsame Wissensbasis zu philosophischen Gesprächen herstellen	Konzepte und empirische Wirkungsstudien vorstellen	Forschende
Begründeten Standpunkt zu Methodik und Projekt gewinnen	Reflexion der Methodik	Gesprächsleitung: Forschende*
Anpassung der Einsatzbedingungen auf Basis von Zyklus 1	Entwurf	Forschende
	Kritische Prüfung / ggfs. Überarbeitung	Lehrende / Forschende
Kenntnis von Techniken der Gesprächsleitung	Techniken vorstellen	Forschende*
Erfahrung in der Leitung philosophischer Gespräche gewinnen	Erprobung in der Unterrichtspraxis	Lehrende

Tabelle 7: EDR-Kooperation

Die Reflexion würde philosophische, didaktische und methodische Fragestellungen beinhalten. Philosophische Gespräche wären damit Teil der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis. Die mit der Leitung dieser Gespräche beauftragte Person würde für die Lehrenden als Gesprächsleitungsmodell fungieren, von dem sie für ihre Schulpraxis lernen könnten. Fortbildungseinheiten würden dazu dienen, Techniken der Gesprächsleitung zu vermitteln. Diese Techniken würden von den Lehrenden im Rahmen ihrer regulären Unterrichtspraxis parallel erprobt.

Die Reflexion der eigenen philosophischen Unterrichtspraxis, der Austausch darüber mit Kolleg/innen innerhalb einer Gesprächsgemeinschaft und die Übung in entsprechenden Techniken, so die Annahme, würde eine positive Einstellung befördern und die Teilnehmer/innen darin bestärken, die Methodik später in ihrer Schule und gegenüber Kolleg/innen mit größerer

Selbstverständlichkeit zu vertreten. Tabelle 7 stellt einen möglichen Ablauf für die EDR-Kooperation zwischen Forschenden und Lehrenden dar und benennt dabei die Aufgaben, die beiden Parteien jeweils zukommen. Zunächst würde von Seiten der Forschung eine umfassende Einführung erfolgen. Der Wissenstransfer würde Konzepte zum international erfolgreichen Einsatz Sokratischer/philosophischer Gespräche im Kontext von Schule und Psychotherapie sowie Ergebnisse aus Wirkungsstudien umfassen. Den Lehrenden sollte anhand von Transskripten veranschaulicht werden, worin in der Praxis typische Fehler (Lernzielorientierung etc.) bestehen und worin sich philosophische Gespräche von anderen dialogischen Unterrichtsmethoden unterscheiden. Auf dieser Grundlage sollte den Lehrenden die Möglichkeit gegeben werden, zu untersuchen, welchen Stellenwert dem philosophischen Gespräch für den Philosophieunterricht aus welchen Gründen zukommt. Dabei ginge es um eine begriffliche (Was kennzeichnet philosophische Bildung?) und didaktische Reflexion (Was sind infolgedessen wesentliche Ziele des Philosophieunterrichts? Bietet Philosophieunterricht spezifische Bildungschancen? Darf Philosophieunterricht von Annahmen ausgehen - wenn ja, von welchen?). Ein gemeinsames Fazit sollte gezogen werden. Auf dieser gemeinsamen Grundlage würde nun die Anpassung der Einsatzbedingungen erfolgen. Die Lehrenden würden über das Forschungsprojekt und die Ergebnisse aus Zyklus 1 unterrichtet. Von Seiten der Forschenden würde ein Entwurf zu Einsatzbedingungen für Zyklus 2 vorgelegt und als gemeinsame Diskussionsgrundlage dienen. Aufgabe der Lehrenden wäre es, die Einsatzbedingungen sorgfältig zu prüfen. Eine Überarbeitung wäre wiederum Aufgabe der Forschenden.

Reflexionsgespräche würden, wie der gesamte Prozess, von Forschungsseite geplant und organisiert. Die Gesprächsleitung müsste dabei nicht zwingend von einer an der Untersuchung beteiligten Person übernommen werden (*). Vor allem wären dafür einschlägige Erfahrungen in der Leitung philosophischer Gespräche und in der Implementierung von Gesprächsgemeinschaften vorausgesetzt. Techniken müssten erklärt und modellgebend vorgeführt sowie erprobt und geübt werden. Die Erprobung könnte parallel erfolgen, indem die Lehrenden philosophische Gespräche in

ihren regulären Unterricht integrierten. Ihre Praxiserfahrungen könnten in der EDR- Gemeinschaft geteilt und Lösungen für Probleme gefunden werden.

Praxiserfahrungen mit philosophischen Gesprächen könnten wiederum dazu führen, Einsatzbedingungen an der ein oder anderen Stelle weiter zu modifizieren. Der gemeinsame Anpassungsprozess würde insgesamt ein Schuljahr in Anspruch nehmen, wobei die Abstände zwischen den Arbeitstreffen zu Beginn kürzer wären, etwa im zweiten Halbjahr aber, wenn es vor allem um die Reflexion der Praxiserprobungen ginge, länger. Am Ende des Schuljahres wäre das Unterrichtsprojekt 2.0 fertig entwickelt. Die Lehrenden hätten genaue Kenntnis der von ihnen mitentwickelten Einsatzbedingungen und verfügten nun über Gesprächsleitungs-kompetenzen.

Dieses kooperative Vorgehen entspricht nicht nur der EDR-Idee und effektiven wie effizienten Anpassungen des Unterrichtsprojektes, sondern es würde auch den erfahrenden Lehrenden gerecht: Wenngleich nicht alle Philosophielehrer/innen in der Leitung philosophischer Gespräche und im Aufbau von Forschungsgemeinschaften geübt sind, so sind es dennoch ihre Kenntnisse und Erfahrungen, derer ein Projekt wie dieses bedarf.

5.3.3 Zyklus 2

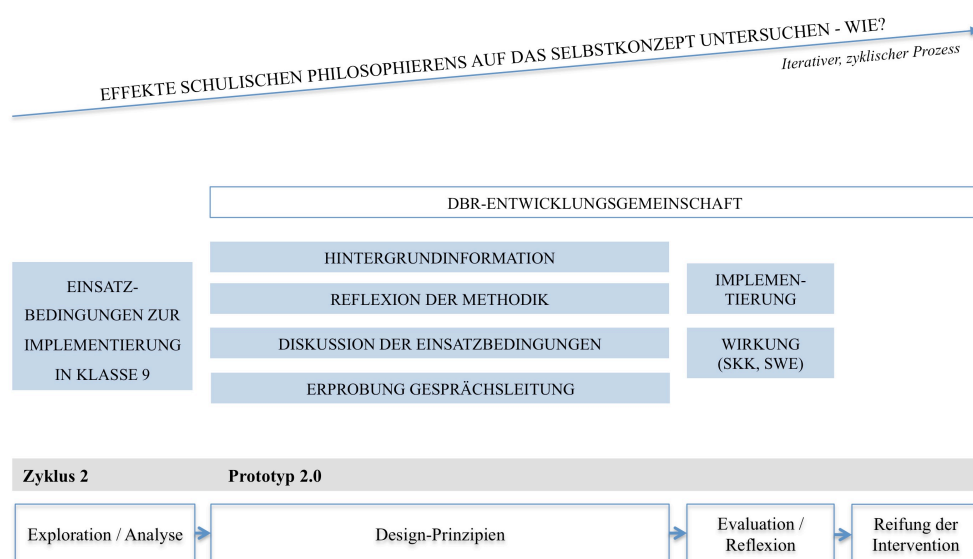


Abbildung 9: Entwicklung von Einsatzbedingungen Zyklus 2

Zyklisches EDR-Vorgehen nach dem Modell von McKenney/Reeves (McKenney/Reeves 2014 a, b)

Dass für eine sichere Implementierung der Intervention ein zweiter Entwicklungszyklus erforderlich ist, bedeutet nicht, dass in diesem noch keine Wirkungsforschung erfolgen könnte. Solange die Implementierung philosophischer Gespräche dabei unabhängig von Effekten auf das Selbstkonzept überprüft würde, könnten im Rahmen von Zyklus 2 auch bereits Effekte auf das Selbstkonzept erhoben werden. Kooperativ entwickelte Einsatzbedingungen und Gesprächsleitungskompetenzen von projektbeteiligten Lehrenden sollten eine erfolgreiche Implementierung ermöglichen. Abbildung 9 zeigt die Bestandteile von Zyklus 2.

5.3.4 Einsatzbedingungen für Zyklus 2

Im Folgenden werden Einsatzbedingungen grob beschrieben, die einer kooperativen EDR-Entwicklungsgemeinschaft in Zyklus 2 als Diskussionsgrundlage dienen könnten.

Zeitliche Einsatzbedingungen: Dem Unterrichtsprojekt sollte ein einjähriger Zeitraum zur Anpassung der Einsatzbedingungen in Kooperation mit Lehrenden vorausgehen. Auch das Unterrichtsprojekt sollte in Zyklus 2 ein volles Schuljahr umfassen. Ein ganzjähriges Projekt böte die Gelegenheit zu

einem veränderten Vorgehen in den Kursen: So könnte das erste Drittel der Unterrichtszeit allein auf die Implementierung des philosophischen Gesprächs verwendet werden. Die Schüler/innen würden zunächst über Fragen ihrer Wahl philosophieren. Die Auseinandersetzung mit der Projektleitfrage würde erst beginnen, *nachdem* die Methode bereits eingeführt wäre. In dieser Zeit und zur Vorbereitung würden die Schüler/innen bereits lernen, wie Gesprächsergebnisse gesichert, visualisiert, vertieft und erneut infrage gestellt werden. Die Schüler/innen würden sich in der gemeinsamen Praxis Gesprächsführungs-Kompetenzen aneignen. Sie könnten lernen, wie arbeitsteilige Prozesse aussehen können und wie sich Konzepte und Schüler/innen-Produkte in den gemeinsamen Arbeitsprozess integriert lassen. Das hätte zwei Vorteile: Erstens würde die selbstkonzeptbezogene Projektleitfrage erst zu einem Zeitpunkt adressiert, an dem kaum mehr zu befürchten wäre, dass Schüler/innen sie für zu persönlich hielten, um sie im Kurs zu erörtern. Die Gesprächsgemeinschaft befände sich ja bereits in einem fortgeschrittenen Stadium. Zweitens könnten sich die Schüler/innen aufgrund ihres Methodenwissens sofort auf die Untersuchung konzentrieren. Auf Unsicherheiten beruhende Trägheit würde vermieden, die in Zyklus I teilweise dazu führte, dass Zeit vertan wurde. Schließlich wäre in einem längeren Projektzeitraum gewährleistet, dass genug Zeit für philosophische Gespräche und darstellende Formen des Philosophierens bliebe. Die Entwicklung einer Gesprächsgemeinschaft setzt schließlich auch ein gewisses Maß an Ruhe voraus.

Inhaltliche Einsatzbedingungen: Die von den Schüler/innen formulierten Arbeitsfragen deckten das erwartete Spektrum selbstkonzeptbezogener (Kognitives Modell) Fragen nicht ab. Arbeitsfragen sollten aber nicht vorgegeben werden, dies würde implizite und ungerechtfertigte Annahmen zu inhaltlichen Zusammenhängen offenbaren. Um philosophische Offenheit zu wahren, sollte ein anderes Vorgehen gewählt werden. Dem Vorschlag von Lehrkraft 1 folgend, könnte die Leitfrage des Unterrichtsprojekts in Zyklus 2 lauten: "**Kann ich sein, wer ich will?**". Diese Frage ließe sich nun, ohne weitere Annahmen treffen zu müssen, in ihre begrifflichen Bestandteile und damit für die Schüler/innen verbindliche Arbeitsfragen 'zerlegen':

KANN ICH SEIN, WER ICH WILL?

- ICH SEIN: Was heißt es, Ich zu sein?
Worin besteht das Ich und wo befindet es sich?
Weiß ich, wer oder was ich bin?
- WOLLEN: Was heißt es, etwas zu wollen?
Kann ich bestimmen, was ich will?
- KÖNNEN: Was heißt es, etwas zu können?
Kann ich bestimmen, was ich kann?

➤ KANN ICH SEIN, WER ICH WILL?

Das Projekt muss an dieser Stelle verschiedene Ansprüche ausbalancieren. Auf der einen Seite soll eine inhaltliche Bezugnahme auf selbstkonzeptbezogene Fragen erfolgen, weil damit Effekte verbunden werden. Auf der anderen Seite soll das Gespräch bei den Interessen der Schüler/innen ansetzen. Kerslake verweist auf die Praxis bei Lipman, die Schüler/innen Fragen formulieren und sie demokratisch darüber entscheiden zu lassen (vgl. Kerslake 2018, 59). Schüler/innen über ihre Arbeitsfrage entscheiden zu lassen, kann von Vorteil sein, weil es ihre Autonomie unterstreicht und um sicherzustellen, dass Gespräche ihre Interessen treffen. Es kann hingegen auch von Vorteil sein, eine Frage vorzugeben. Mit einer philosophischen Frage, die einem Impuls folgt, lässt sich gezielt eine Krise schaffen und Handlungsdruck für ihre Auflösung aufbauen (vgl. Koller 2019, 19). Irritation wird ausgelöst. Diese situative Spannung kann für das gemeinsame Gespräch wertvoller sein, als die demokratische Entscheidung, bei der die gewählte Frage zwar den Interessen der größten Zahl Schüler/innen entspricht, diese Gruppe aber dennoch eine Minderheit darstellen kann. Demokratie ist vor allem aufgrund ihrer prozeduralen Gerechtigkeit positiv zu bewerten, aber die philosophische Gesprächsgemeinschaft bietet über die Wahl der Arbeitsfrage hinaus viele Möglichkeiten für Schüler/innen-Mitbestimmung: Schüler/innen können über die Reihenfolge ihrer Bearbeitung, die jeweils auf sie verwendete Zeit und viele methodische Fragen entscheiden, wie der anschließende Projektablauf zeigt. Vor allem aber bestimmen die Schüler/innen mit ihren Beiträgen den inhaltlichen Fortgang des Gesprächs.

Methodische Einsatzbedingungen: Der Projektablauf könnte grob wie folgt aussehen: Während im ersten Zyklus in festen Gruppen an Produkten gearbeitet wurde, wäre die Funktion handlungsorientierten Arbeitens im Projekt nun eine andere. Statt eines am Ende des Projektzeitraumes fertiggestellten Werkes, welches dann nur noch im Hinblick auf die Benotung von Interesse ist, sollten Essays, Zeichnungen, Schreibgespräche und alle Ausdrucksformen, die sich zeitnah erstellen lassen, in einem Folgeprojekt den gemeinsamen Denkprozess unmittelbar bereichern und von der philosophischen Untersuchungsgemeinschaft entsprechend wahrgenommen werden. In den laufenden Prozess integriert, würden sie seiner Vertiefung und perspektivischen Erweiterung dienen. Theatrale Methoden (z.B. eine kurze Spielszene, eine situativen Rollenbefragung oder ein Standbild) könnten Einsatz finden, um Empfindungen zu identifizieren sowie Rollen und Perspektiven zu wechseln. Schüler/innen könnten in Einzel-oder Gruppenarbeit für die jeweils nachfolgende Unterrichtsstunde vertiefend Argumente untersuchen, Beispiele oder Gegenbeispiele finden, Gedankenexperimente entwickeln oder wissenschaftliche Recherchen betreiben. Um Fairness im Arbeitsaufwand der Schüler/innen zu gewährleisten, könnte die Prüfungsleistung in einem Portfolio bestehen, das es den Schüler/innen ermöglichte, sich in gleichem Maß, dabei aber nach persönlichem Interesse und Fähigkeiten hinsichtlich der Ausdrucksformen in den gemeinsamen Prozess einzubringen. Das Einbringen von Sichtweisen, Ideen und individuellen Begabungen würde den Prozess bereichern, die Motivation fördern und vor allem auch diejenigen Schüler/innen einbeziehen, deren Stärke zumindest zu Beginn weniger im argumentativen Diskurs liegt. Die Zusammenarbeit der Schüler/innen innerhalb eines gemeinsamen Prozesses würde durch die Gesprächsgemeinschaft sichergestellt, in welche alle Beiträge einfließen und zum Zweck gemeinsamer Erkenntnis im Dialog verstanden (im Sinne der Konstruktion von Verständnis, nicht der Aneignung vermeintlich objektiver Bedeutungen) und verarbeitet würden. Ein vergleichbares Vorgehen würde für die Integration von Konzepten der Fachphilosophie und fachwissenschaftlicher Texte gelten.

Am Projektende könnte die gemeinsam erarbeitete Argumentation der vergangenen Monate von den Schüler/innen als vorläufige Kursantwort zusammengefasst werden: Sind wir uns einig, wenn ja, aus welchen Gründen, wenn nein, worin nicht und warum? Den letzten Teil im Projektportfolio wiederum könnte die schriftliche Beantwortung der Projektfrage durch die einzelnen Schüler/innen sein. Sie wären ein letztes Mal aufgefordert, die Argumentation kritisch zu reflektieren und ggfs. zu ergänzen oder auch erneut aufzubrechen, weiterführende Fragen zu benennen, und zu einer je eigenen Antwort auf die Leitfrage des Projekts zu kommen. Damit würde die Entscheidungsverantwortung am Ende wieder an die einzelnen Schüler/innen zurückgegeben, denn auch der intensivste gemeinsame Diskurs entbindet nicht von der persönlichen Entscheidung.

Zur besseren Orientierung aller Beteiligten im Projekt und zugleich zur Entlastung der Lehrkräfte hinsichtlich der Vor- und Nachbereitung der Stunden könnten die folgenden Materialien im Rahmen des Forschungsprojekts erarbeitet und den Kursen bzw. direkt auch allen Schüler/innen zur Verfügung gestellt werden:

- Projektmanual
- Methodenglossar
- Handapparat

Den Schüler/innen der Projektkurse könnte zu Projektbeginn ein Projektmanual ausgehändigt werden. Dieses sollte eine klare und verbindliche Aufgabenstellung einschließlich dessen enthalten, "was erwartet und wie es benotet wird". Weiterer Bestandteil sollte ein Methodenglossar sein, mithilfe dessen sich die Schüler/innen bereits zu Beginn des Projekts einen Überblick zu allen Ausdrucksformen verschaffen könnten, die ihnen im Rahmen des Projekts zur Verfügung ständen, um sich in den gemeinsamen Arbeitsprozess einzubringen. Die Methoden sollten darin nicht nur beschrieben sein, sondern es sollte auch dargestellt werden, in welcher Situation innerhalb des philosophischen Untersuchungsprozesses bzw. für welchen Zweck der Einsatz welcher Art von Methoden besonders

fruchtbar sein kann.⁷² Die Kenntnis methodischer Optionen würde den Schüler/innen die Chance bieten, pro-aktiv vorzuschlagen, wie die Gesprächsgemeinschaft jeweils (weiter) vorgehen sollte und somit Mitverantwortung zu übernehmen. Aufgezeigt würden Methoden zur Eröffnung eines Denkraums (vgl. Fröhlich et al., 2014, 65) im Sinne von Perspektiven, Begriffsverständnissen und weiterführenden Fragen, zur begleitenden Dokumentation von Gesprächsständen und der gemeinsamen Argumentation sowie zur Verengung des Diskurses durch Konsensbildung.⁷³ Die Schüler/innen sollten in die Lage versetzt werden, sukzessive eine Metaperspektive auf ihre Untersuchung einzunehmen. Das Methodenglossar stellt dafür keine Rezepte zur Verfügung. Vor die Frage gestellt, "Worin besteht gerade unser Problem, welcher nächste Arbeitsschritt wäre hilfreich, um wieder mehr Übersicht zu gewinnen?", könnte er aber als Entscheidungsgrundlage dienen.⁷⁴

Schließlich stünde jedem Kurs - ggfs. über das Schul-Commsy - ein Handapparat zur Verfügung. Ein Handapparat kann einem offenen Untersuchungsprozess insoweit dienen, als er an die Teilnehmer/innen ein Angebot an Hintergrund- und Impulsmaterial darstellt, aus welchem ausgewählt, das aber von ihnen auch jederzeit ergänzt und erweitert werden kann. Das Text-, Audio- und Video-Angebot sollte sowohl philosophische Fachtexte zu den mit der Projektleitfrage gegebenen Begriffen, wie wissenschaftliche Studien, Reportagen und Hintergrundberichte enthalten. In Zyklus 2 sollte es sich direkt an die Schüler/innen richten.

Durch die genannten Maßnahmen würden die Lehrkräfte entlastet. Ihre Kernaufgaben bestünden nunmehr in der Implementierung und Leitung der

⁷² Beispielsweise sind theatrale Methoden dazu geeignet, Perspektiven und Gefühle in bestimmten Rollen oder Situationen zu beleuchten. Das könnte im Rahmen einer philosophischen Untersuchung dazu dienen, sich mit einem Problem entweder stärker zu identifizieren oder aber dessen Betrachtung um andere, bislang unberücksichtigte, Sichtweisen zu erweitern.

⁷³ Wobei diese Phasen im Rahmen einer Untersuchung mehrfach durchlaufen werden.

⁷⁴ Erwartet werden soll nicht, dass die Schüler/innen zu methodisch versierten Philosophielehrer/innen werden. Die Studie verweist aber daraufhin, dass Bereitschaft und Potentiale zur Verantwortungsübernahme bestehen. Mit der Unterstützung der Lehrkraft sollte es möglich sein, die Schüler/innen in die Entscheidungen zu Richtung und Vorgehen einzubeziehen. Damit einhergehen würde, dass sie sich mit der Untersuchung stärker identifizieren und dass sie im Gesamtprozess orientiert sind. Letzteres ist oft nicht der Fall, wenn nur die Lehrkraft weiß, wie sie warum vorgeht (vgl. Fröhlich et al. 2014, 171 ff.).

philosophischen Untersuchungsgemeinschaft sowie der Koordination der Prozessbestandteile. Sie würden die Schüler/innen in ihrem Untersuchungsprozess unterstützen, wobei diesen aus dem ersten Projektdrittel wichtige Werkzeuge bereits bekannt wären und sie darauf selbst Zugriff hätten.

6 Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Beantwortung der Frage, *warum* und *wie* Effekte schulischen Philosophierens auf das Selbstkonzept untersucht werden sollten. Zunächst lieferte Kapitel 2 Gründe für die Durchführung einer Wirkungsstudie: Empirische Befunde geben Hinweise darauf, dass philosophische Gespräche jene Faktoren befördern, die ihrerseits zu Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit beitragen, das selbstreflexive und metakognitive Denken sowie klimatische und kommunikative Faktoren. Dabei wurde über den Einsatz philosophischer Gespräche im pädagogischen Kontext hinaus auch die Funktionalität Sokratischer Gespräche im Kontext von psychologischer Prävention und Therapie beleuchtet. Mit dem philosophischen Gespräch ist, so ließ sich argumentieren, eine Methodik gegeben, die aufgrund ihrer konstitutiven Anforderung an Selbstreflexion und Metakognition mit hoher Wahrscheinlichkeit gesundheitszuträgliche Selbstbildungsprozesse befördern und zugleich die erforderlichen atmosphärischen und kommunikativen Voraussetzungen für eine vertrauensvolle Begegnung Jugendlicher in einem geschützten Raum schaffen kann.

Zur Beantwortung der Frage, *wie* Effekte auf das Selbstkonzept untersucht werden können, wurde das philosophische Gespräch für Forschungszwecke operationalisiert. Ferner konnten durch Erprobung und Evaluation geeignete Einsatzbedingungen zur Implementierung des philosophischen Gesprächs in Klasse 9 ermittelt werden.

In Annäherung an die Anforderungen einer operationalen Definition und in Anlehnung an die Schulpraxis wurde ein Erwartungshorizont entwickelt und evaluiert, der im Rahmen nachfolgender Wirkungsstudien die Intervention bestimmen und zwischen Forschenden und Lehrenden ein gemeinsames Verständnis darüber schaffen soll und kann, was unter einem philosophischen Gespräch zu verstehen ist. Die Evaluation zeigte gute Werte in Interkoder-Übereinstimmung.

Mit dem Ziel, philosophische Gespräche zu Forschungszwecken in Schulklassen oder Kursen zu implementieren, wurde ein Unterrichtsprojekt entwickelt und mittels Lehrer/innen- und Schülergruppen-Interviews sowie

Transskriptanalysen evaluiert. Auf Basis der Ergebnisse konnten die Einsatzbedingungen nachjustiert und ein zweiter Zyklus skizziert werden. Im einem zweiten Zyklus wesentlich zu erfüllende Voraussetzungen wären vorrangig die Befähigung beteiligter Lehrkräfte, philosophische Gespräche zu leiten und eine Gesprächsgemeinschaft zu etablieren. Für das Projekt sollte überdies mehr Zeit zur Verfügung stehen und in der methodischen Ausgestaltung würde für mehr Orientierung der Schüler/innen und mehr Entlastung der Lehrenden gesorgt. Durch die Ergänzung der Projektleitfrage um einige wenige Arbeitsfragen wäre eine umfassendere Bezugnahme der philosophischen Untersuchung in den Projektkursen auf Fragestellungen des Kognitiven Modells gewährleistet.

Damit wurden im Rahmen dieser Studie die erforderlichen Voraussetzungen zur Untersuchung einer möglichen Wirkung philosophischer Gespräche auf die Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit und damit auf das psychische Wohlbefinden von Schüler/innen geschaffen.

Philosophische Gespräche gehören, so die Ausgangsannahme der Studie, in einem Philosophieunterricht, der die behördlichen Vorgaben erfüllt, zum methodischen Repertoire. Vor Beginn dieser Untersuchung gab es keinen hinreichenden Grund, daran zu zweifeln, dass im Philosophieunterricht des Gymnasiums in Klasse 9 philosophische Gespräche geführt werden (können). Dennoch schließen die Ergebnisse an Studien zum Einsatz philosophischer Gespräche im Elementarbereich an und sie erfahren Bestätigung durch eine parallel erstellte Studie zum Philosophieunterricht der Sekundarstufe: Philosophielehrkräfte am Gymnasium verfügen zwar über erkenntnistheoretisches Fachwissen, aber eine konsequent fachkonforme, die Sonderstellung der Philosophie berücksichtigende, Unterrichtsgestaltung erfolgt offenbar dennoch nicht. Aus der Perspektive von Schulen, die Unterricht auf Effizienz in der Vermittlung und Bewertung von Wissen ausrichten, erscheint das philosophische Gespräch unnötig. Dass in einer (eher) Irritations-freien Schule Bildungschancen vertan werden, ist besonders schade angesichts der Schüler/innen-Interessen, die sich in den Interviews mit den Jugendlichen zeigten und von den Lehrkräften bestätigt wurden. So bestand ein, über ein bloßes Interesse offenbar hinausgehendes, Bedürfnis nach Austausch mit Gleichaltrigen zu

Fragen, die das eigene Sein und Werden thematisieren, sowie nach mehr Raum für schulische Selbstbestimmung. Diese Schüler/innen-Interessen lassen sich als Chance für das Gelingen betrachten, denn eine wohlwollende Sicht auf die Gespräche seitens der Schüler/innen und ihre aktive Mitarbeit begünstigen die Implementierung philosophischer Gespräche. Insbesondere zu Beginn, wenn es der Gesprächsgemeinschaft noch an Übung fehlt, können Schüler/innen-Interessen das Gespräch über methodische Mängel hinweg "tragen". So fielen die Beurteilungen des Projekts zum Teil positiver aus, als angesichts der methodischen Probleme, insbesondere in der Gesprächsleitung, zu erwarten wäre.

Wirkungen einer philosophischen Gesprächsgemeinschaft setzen die Bereitschaft der Lehrkraft voraus, die Sicherheit ihrer Lehrer/innenrolle aufzugeben. Neben Argumenten aus der Schüler/innen-Perspektive spricht für ein Einlassen auf dieses Wagnis auch ein Grund aus Lehrer/innen-Sicht: ihre Entlastung. Statt auf Erziehungsinterventionen und didaktische Überlegungen kann sich die Lehrkraft in philosophischen Gesprächen zunehmend auf Bildungsprozesse konzentrieren. Indem sie "loslässt" und Schüler/innen in die Mitverantwortung nimmt, stärkt sie deren Motivation und Autonomie. Nicht nur gewinnen die Schüler/innen einen sicheren Raum für den Austausch zu lebensrelevanten Fragen, auch lernt die Lehrkraft ihre Schüler/innen, ihre Vorstellungen, Sicht- und Denkweisen kennen. Ein verbessertes Klassenklima dient allen am Unterricht Beteiligten, es schont auch die Ressourcen der Lehrkraft. So könnte die Implementierung philosophischer Gespräche, entsprechende Kompetenzen vorausgesetzt, zu beruflicher Zufriedenheit von Lehrer/innen beitragen.

"Es ist Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken, das eigene körperliche und seelische Wohlbefinden ebenso wie das der Mitmenschen wahren zu können"

(Hamburgisches Schulgesetz, Erster Teil, §2).

Philosophierend lernen wir nicht nur stets selbst und anstelle anderer, so Immanuel Kant, sondern auch mit uns selbst konform zu denken. Wir lernen, innere Widersprüche zu erkennen und aufzulösen. Zum Zwecke des seelischen Wohlbefindens nach Klarheit und Selbstwirksamkeit zu streben,

ist keine Modeerscheinung. Bereits Epiktet wusste, sich aus dem "Joch der Gefühle" selbst zu befreien (vgl. Olligschläger 2011, 169ff.). Philosophische Gespräche stellen selbstverständlich keine Universalmethode für Bildungsprozesse dar. Aber mit dieser Studie sind zu den bereits bekannten und empirisch belegten weitere mögliche Potentiale hinzugekommen, die eine Wirkungsstudie rechtfertigen.

"Die Wissenschaft heilt die Krankheiten des Leibes, die Weisheit aber befreit die Seele von ihren Leiden."

Demokrit, Fragment 31

*„Im Prozess der Bildung geht es nicht nur darum, die Erkenntnis über sich selbst zu vergrößern. Es geht auch darum, sich in seinem Denken, Fühlen und Wollen zu bewerten, sich mit einem Teil zu identifizieren und sich vom Rest zu distanzieren. [...]. Ich kann mit der Welt meines Wollens, meiner Gedanken und Gefühle aus verschiedenen Gründen unzufrieden sein: weil es an Übersicht und innerer Stimmigkeit fehlt; weil ich mir draußen ständig Beulen hole; weil ich mir darin fremd vorkomme. Dann brauche ich im weitesten Sinn des Wortes eine *éducation sentimentale*, diejenige Art von Bildung also, die man einst mit gutem Grund Herzensbildung nannte: gestützt auf wachsende Einsicht in die Logik und Dynamik meines seelischen Lebens, lerne ich, dass Gedanken, Wünsche und Gefühle kein unabwendbares Schicksal sind, sondern etwas, das man bearbeiten und verändern kann [...].“*

(Bieri 2005, 5)

Zusammenfassung

Im ersten Teil liefert die Studie Gründe für die Annahme, dass sich philosophische Gespräche förderlich auf die Selbstkonzeptklarheit und Selbstwirksamkeit jugendlicher Schüler/innen auswirken können. Entsprechende Effekte vorausgesetzt, wäre der Einsatz im Unterricht als Prävention gegen psychische Probleme und Erkrankungen anzusehen.

Im zweiten Teil der Studie wird die designbasierte Entwicklung von Voraussetzungen für eine Wirkungsstudie dokumentiert. Es handelt sich um eine operationale Definition für philosophische Gespräche als Intervention in der Wirkungsforschung und um geeignete Einsatzbedingungen für die Implementierung in Klasse 9. Die Operationalisierung erfolgte in zwei Untersuchungszyklen, ein Erwartungshorizont für philosophische Gespräche wurde entwickelt und validiert. Einsatzbedingungen für philosophische Gespräche in Klasse 9 wurden konzipiert und in vier Kursen erprobt. Mittels Lehrer/innen- und Schülergruppen-Interviews und Transskript-Analysen wurden Hinweise auf Probleme und Gelingensbedingungen bei der Implementierung generiert. Anhand dieser Ergebnisse wird im Rahmen der Studie bereits ein zweiter, Wirkungsforschung nun enthaltender, Zyklus skizziert.

Die Studie trägt ferner zur Theorie des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen bei, indem sie an Untersuchungen anschließt, die sich mit Potentialen und Hindernissen bei der Implementierung philosophischer Gespräche im Unterricht beschäftigen, dabei bislang aber nur den Elementarbereich betrachten.

Abstract

The first part of the study brings forth reasons for the hypotheses that philosophical dialogues can have positive effects on teenage students' self-concept clarity and self-efficacy. Assuming appropriate effects, the use in class is to be seen as an adequate prevention against mental problems and illness.

The second part of the study documents the design-based development of prerequisites for an impact study. It contains an operational definition of philosophical dialogue as an intervention in impact research and appropriate conditions for the implementation of philosophical dialogues in grade 9. The operationalization was carried out in two study cycles, a horizon of expectation for philosophical dialogues was developed and validated. Conditions for implication in grade 9 were designed and tested in four classes. By means of interviews and transcript analysis, clues to problems and conditions of success were generated. On the basis of these results, a second cycle, which now contains impact studies, is already outlined.

The study also contributes to the theory of philosophizing with children and adolescents by connecting to research that deals with potentials and obstacles occurring when implementing philosophical conversation in the classroom, but so far considers only students in primary school.

Verzeichnisse

Abkürzungsverzeichnis

CBT.....	Cognitive Behavioral Therapy
CPI.....	Community of Philosophical Inquiry
DBR.....	Design-based Research
EDR.....	Educational Design Research
KVT.....	Kognitive Verhaltenstherapie
MK.....	Mastery-Klima
PmKJ.....	Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen
P4C.....	Philosophy for Children
PwC.....	Philosophy with Children
SKK.....	Selbstkonzeptklarheit
SWE.....	(Allgemeine) Selbstwirksamkeit

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zyklisches EDR-Vorgehen.....	12
Abbildung 2: Conflict in Adolescent Self-Portrait (Harter/Monsour 1992, 255)....	15
Abbildung 3: Mediatorvariablen für SKK und SWE	31
Abbildung 4: Vorgehen zur Bestimmung der Intervention	42
Abbildung 5: Intervention und Einsatzbedingungen	52
Abbildung 6: Selbstkonzeptbezogene Potentiale philosophischer Gespräche	56
Abbildung 7: Annahmen zu Arbeitsfragen der Schüler/innen	126
Abbildung 8: Datenerhebung zur Evaluation der Implementierung	134
Abbildung 9: Entwicklung von Einsatzbedingungen Zyklus 2	217

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ergebnisse Interkoder-Übereinstimmung.....	115
Tabelle 2: Vergleich der Versionen.....	121
Tabelle 3: Kategoriensystem	139
Tabelle 4: Verfügbare Unterrichtsstunden	145
Tabelle 5: Zahl geführter Plenum-Gespräche.....	146
Tabelle 6: Überprüfung der Plenumgespräche	147
Tabelle 7: EDR-Kooperation.....	214

Verzeichnis der Anhänge

Anhang 1: Interventionelles Vorgehen im Kindes- und Jugendalter (<i>entfernt</i>)	269
Anhang 2: Projektskizze (<i>entfernt</i>)	269
Anhang 3: Projektvorstellung (<i>entfernt</i>)	269
Anhang 4: Antrag an die Schulbehörde (<i>entfernt</i>)	269
Anhang 5: Genehmigung durch die Schulbehörde (<i>entfernt</i>)	269
Anhang 6: Projektbeschreibung für Lehrende	270
Anhang 7: Elternbrief (<i>entfernt</i>)	272
Anhang 8: Brief an Schüler/innen (<i>entfernt</i>)	272
Anhang 9: Erwartungshorizont Version 1 (<i>entfernt</i>)	272
Anhang 10: Erwartungshorizont Version 2 (<i>entfernt</i>)	272
Anhang 11: Beurteilungsbogen für philosophische Gespräche (<i>entfernt</i>)	272
Anhang 12: Kodierung durch die Probandin (K) (<i>entfernt</i>)	272
Anhang 13: Kodierung durch die Forscherin (M) (<i>entfernt</i>)	272
Anhang 14: Erwartungshorizont 2 Kodierung Probandin (K)	274
Anhang 15: Erwartungshorizont 2 Kodierung Forscherin (M)	276
Anhang 16: Erwartungshorizont Version 3	278
Anhang 17: Impulsmaterialien (<i>entfernt</i>)	283
Anhang 18: Leitfaden Lehrer/innen-Interviews (<i>entfernt</i>)	283
Anhang 19: Leitfaden Schüler/innen-Gruppeninterviews (<i>entfernt</i>)	283
Anhang 20: Kodierter MAXQDA-Datensatz (<i>entfernt</i>)	283
Anhang 21: Kodier-Leitfaden Einsatzbedingungen (<i>entfernt</i>)	283
Anhang 22: Fallzusammenfassungen zu Schüler/innenaussagen	284
Anhang 23: Fallzusammenfassungen zu Lehrer/innenaussagen	290
Anhang 24: Methode The Philosophy Foundation (<i>entfernt</i>)	295
Anhang 25: Tatsächlich bearbeitete Fragen	296
Anhang 26: Gesprächsanteile und Impulsfragen	297
Anhang 27: Transskript K4-5 (<i>entfernt</i>)	298
Anhang 28: Transskript K3-3 (<i>entfernt</i>)	298

Literaturverzeichnis

- Abel, Ulrike/Hautzinger, Martin (2013): Kognitive Verhaltenstherapie bei Depressionen im Kindes- und Jugendalter. Springer.
- Achermann, Nicole/Pecorari, Claudia/Metzke, Christa Winkler/Steinhausen, Hans-Christoph (2006): Schulklima und Schulumwelt in ihrer Bedeutung für psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen - Einführung in die Thematik. In: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S- 15-37.
- Alt, Katrin (2018): Sprachbildung im Gedankenaustausch - Welchen Beitrag kann das Philosophieren mit Kindern zur Sprachbildung von Kindern im Vorschulalter leisten? In: Michalik, Kerstin/de Boer, Heike (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Leverkusen: Budrich Verlag, S. 81-90.
- Amler, Nadja (2016): Produktivität, Präsentismus und Arbeitsfähigkeit - Konzepte und Instrumente. Burgdorf: Herz Verlag
- Andresen, Sabine/Möller, Renate (2019): Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Children_s_Worlds_Gesamtauswertung_Zusammenfassung_2019.pdf, Abruf 10.07.2019.
- Aprea, Carmela (2014): Design-Based Research in der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In: Zeitschrift für Wirtschaftspädagogik 2014, Beiheft 27, S. 157-176.
- Aşici, H./Aslan, S. (2010): The Analysis of Relationship between School Bullying and Self-Concept Clarity in Adolescents. In: International Online Journal of Educational Sciences, 2(2), S. 467-485.
- Atkins, Sue/Murphy, Kathy (1993): Reflection: a review of the literature. In: Journal of Advanced Nursing 1993, Vol. 18, S. 1188-1192.
- Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2019): Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Wiesbaden: Springer VS.
- Balle, Maria/Tortella-Feliu, Miquel (2009): Efficacy of a brief school-based program for selective prevention of childhood anxiety. In: Journal of Anxiety, Stress, & Coping 2010, Vol. 23, Issue 1, S. 71-85.
- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, Albert (1995): Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, Albert (Hrsg.): Self-Efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge Society Press.
- Bandura, Albert (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

- Bandura, Albert (2006): Social cognitive theory. In: Rogelberg, S. (Hrsg.): Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology. Berverly Hills: Sage Publications.
- Barrett, Paula M./Shortt, Alison/Fox, Tara Lee/Wescombe, Katrina (2001): Examining the Social Validity of FRIENDS Treatment Program for Anxious Children. In: Behaviour Change 2001, Vol. 18, S. 63-77.
- Barthelborth, Thomas (1996): Begründungsstrategien. Ein Weg durch die analytische Erkenntnistheorie. Berlin: Akademie Verlag.
- Bartels, Rob/Onstek, Jeroen/Veugelers, Wiel (2015): Philosophy for Democracy. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2015.1041367>.
- Barysch, Katrin Nicole (2016): Selbstwirksamkeit. In: Frey, D. (Hrsg.): Psychologie der Werte. Springer-Verlag: Heidelberg, S. 202-211.
- Baumeister, Roy F./Campbell, Jennifer D./Krueger Joachim I./Vohs, Kathleen D. (2003): Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, Or Healthier Lifestyles? In: American Psychological Society 2003, Vol. 4, No. 1, S. 1-44.
- Beck, Aaron T. (2017): Kognitive Therapie der Depression. 5., neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Beck, Judith S. (2013): Praxis der Kognitiven Verhaltenstherapie. 2. Überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Bee, Helen/Bjorklund, Barbara R. (2000): The Journey of Adulthood. 4th edition. New Jersey: Pearson Education.
- Benight, Charles C./Bandura, Albert (2004): Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. In: Behaviour Research and Therapy. Volume 42, Issue 10, October 2004, S. 1129-1148
- Bibliographisches Institut (2019): Implementierung. Berlin: Dudenverlag. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Implementierung>
- Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Pädagogische Hochschule Bern: https://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sei_n.pdf, Abruf 30.01.2020.
- Biesta, Gerd (2011): Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. In: Journal of Philosophy of Education. 2011, Vol. 45, No. 2, S. 305-319.
- Bigler, Monica/Neimeyer, Greg J./Brown, Elliott (2001): The Divided Self Revisited: Effects of Self-Concept Clarity and Self-Concept Differentiation on Psychological Adjustment. In: Journal of Social and Clinical Psychology 2001, Vol. 20, No. 3, S. 396-415.
- Brahm, Taiga/Jenert, Tobias: Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Design-Based-Research. Zeitschrift für

- Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27. Stuttgart: Franz Steiner, S. 45-61.
- Bransford, John/Brown, Ann L./Cocking, Rodney R. (2000): How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. Washington: National Research Council.
- Brandstetter, Susanne (2010): Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen für Gesundheitsverhalten von Grundschulern: Open Access Repositorium der Universität Ulm: <http://dx.doi.org/10.18725/OPARU-2139>. Abruf 07.07.2019.
- Brenifier, Oscar (2008): Caring thinking about caring thinking. In: <http://www.buf.no/pdf/ob-ct.pdf>.
- Böttcher, Vanessa (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Religion. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: <https://www.hamburg.de/contentblob/2373318/aff409881a17cec88fac1fb06f69f376/data/religion-gym-seki.pdf>. Abruf 05.03.2019.
- Brüning, Barbara (2003): Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien. Weinheim: Beltz Verlag.
- Brüning, Barbara (2005): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Ethikunterricht. In: Hößle, Corinna/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 60-67.
- Brüning, Barbara (2014): Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Münster
- Brüning, Barbara/Martens, Ekkehard (2007): Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Bühl, Achim (2008): SPSS 16 Einführung in die moderne Datenanalyse. 11. aktualisierte Auflage. Hallbergmoos: Pearson Studium.
- Bühner, Markus (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium.
- Buber, Martin (1983): Ich und Du. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Burgh, Gilbert/Thornton, Simone (2019): Ecosocial citizenship education: Facilitating interconnective, deliberative practice and corrective methodology for epistemic accountability. In: Kohan, Walter Omar/Rojas, Victor/Kennedy, David (Hrsg.): Childhood & philosophy 2019, Vol. 15, S. 01-20.
- Butzer, Bethany/Kuiper, Nicholas A. (2006): Relationships between the frequency of social comparisons and self-concept clarity, intolerance of uncertainty, anxiety, and depression. In: Personality and Individual Differences. Volume 41, Issue 1, Juli 2006, S. 167-176: <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/36943.pdf>. Abruf 05.03.2019.

- Cam, Philip (2009): Philosophy and Freedom. In: Marsal, Eva/Dobashi, Takara, Weber, Barbara (Hrsg.): Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 127-139.
- Camhy, Daniela G. (2007): Kann das Philosophieren eine Strategie gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sein? In: Marsal, Eva et al. (Hrsg.): Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern. Frankfurt a. Main: Peter Lang, S- 131-144.
- Campbell, Jennifer (1990): Self-esteem and clarity of the self-concept. In: Journal of Personality and Social Psychology 1990, Vol. 59 (3), S. 538-549.
- Campbell, Jennifer D./Trapnell, Paul D./Heine, Steven J./Katz, Ilana M./Lavalley, Loraine F./Lehman, Darrin R. (1996): Self-Concept Clarity: Measurement, Personality Correlates, and Cultural Boundaries. Journal of Personality and Social Psychology Vol. 70, No. 1, 141-156.
- Campbell, Jennifer D./Assanand, Sunaina/Di Paula, Adam (2003): The Structure of the Self - Concept and its Relation to Psychological Adjustment. In: Journal of Personality 2003, Vol. 71, Issue 1: <https://doi.org/10.1111/1467-6494.t01-1-00002>. Abruf 07.07.2019.
- Casale, Gino/Hennemann, Thomas/Hövel, Dennis (2014): Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. In: Empirische Sonderpädagogik 2014, Ausgabe 6, S. 33-58.
- Cebas, Esthe/Moriyón, Felix/Garcia (o.J.): What we know about Research in Philosophy for Children. Web..
- Cera, Rosa/Mancini, Michela/Antonietti, Alessandro (2013): Relationships between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning. In: Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS) 2013, Vol. 7, S. 115- 141.
- Chatzipanteli, A. (2016): Developing Students Metacognitive Awareness within Classical Dance. In: Benson, Julianna (Hrsg.): Metacognition: Theory, Performance and Current Research. Nova Science Publishers, Inc.: New York, S. 123-138.
- Chatzipanteli, A./Digelides, N./Dean, R. (2016): The Effectiveness of Reciprocal and Self-Check Teaching Style in Promoting Metacognition in Physical Education Classes. In: Benson, Julianna (Hrsg.): Metacognition: Theory, Performance and Current Research. Nova Science Publishers, Inc.: New York, S. 139-150.
- Cheng, Ming/ Pringle Barnes, Gayle/Edwards, Christine/Valyrakis, Manousos/Corduneanu, Roxana (2015): Critical Self-reflection. In: The Quality Assurance Agency for Higher Education Scotland, Glasgow: QAA, S. 1-8. https://www.academia.edu/17659762/Student_transition_critical_self-reflection. Abruf am 30.01.2020.
- Chirouter, Edwige/Vannier, Marie-Paule (2017): The UNESCO Chair Practise of Philosophy with Children: A Basis for Intercultural Dialogue

- and Social Transformation. In: Lin, Ching-Ching/Sequeira, Lavina (Hrsg.): Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry. Rotterdam: Sense Publishers, S. 111-122.
- Christner, Ray W./Forrest, Elizabeth/Morley, Jessica/Weinstein, Elana (2007): Taking Cognitive-Behaviour Therapy to School: A School-Based Mental Health Approach. Springer Science+Business Media, Heidelberg. In: Journal of Contemporary Psychotherapy 2007, Vol. 37, Issue 3, S. 175-183.
- Clauß, Günter (1976): Wörterbuch der Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Collins, Carol (2007): The Role of Dialogue-Based Ethical Inquiry in Educating for a Just democracy: An Intervention Study. In: Proceedings. Issue 21, Vol. 1, S. 35-41.
- Colom, Roberto/Moriyón, Félix García/ Magro , Carmen/Morilla, Elena (2014): The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). In: Analytic Teaching and Philosophical Praxis Volume 35, Issue 1, 50-56.
- Combe, Arno (1996): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 501-520.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2019): Irritation, Erfahrung und Verstehen. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-158.
- Creed, T. A./Reisweber, J./Beck, A.T. (2012): Cognitive Therapy for Adolescents in School Settings. In: Journal Child & Family Behaviour Therapy. Vol. 34, 2012, S. 254-260.
- Crocetti, Eilabetta/Rubini, Monica/Meeus, Wim (2008): Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: development and validation of a three-dimensional model. In: Journal of Adolescence Vol. 31 (2008), S. 207-222.
- Crocetti, Elisabetta/Moscatelli, Silvia/van der Graaff, Jolien/Rubini, Monica/Meeus, Wim/Branje, Susan (2016): The Interplay of Self-Certainty and Prosocial Development in the Transition from Late Adolescence to Emerging Adulthood. In: European Journal of Personality. Vol. 30 (2016), S. 594-607.
- Csank, Patricia A.R./Conway, Michael (2004): Engaging in Self-Reflection Changes Self-Concept Clarity: On Differences Between Women and Men, and Low- and High-Clarity Individuals. In: Sex Roles, 2004, Vol. 50, Issue 7, S. 469-480.
- Daniel, Marie-France (2008): Learning to philosophize: Positive impacts and conditions for implementation. In: Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 18/4, S. 36-47.

- Daniel, Marie-France (2013): Relativism: A Threshold for Pupils to cross in order to become Dialogical Critical Thinkers. In: *childhood & philosophy*, Vol. 9, 17, S. 43-62.
- Daniel, Marie-France/Lafortune, Louise/Pallascio, Richard/Splitter, Laurance/Slade, Christina/de la Garza, Teresa (2005): Modeling the Development Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils Aged 10 to 12 Years. In: *Communication Education*, 54/4, S. 334-354.
- Daniel, Marie-France/Gagnon, Mathieu (2011): Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Groups of Pupils Aged 4 to 12 Years. In: *Creative Education*. 2011, Vol. 2, 4, S. 418-428.
- Daniel, Marie-France/Gagnon, Mathieu (2012): Pupils Age and Philosophical Praxis: Two Factors that influence the development of Critical Thinking in Children. In: *Childhood & Philosophy*. Vol. 8, 15, S. 105-130.
- Daniel, Marie-France/Gagnon/Belghiti, Karima/Auriac-Slusarczyk (2017a): Philosophy for Children and the Incidence of Teacher's Questions on the Mobilization of Dialogical Critical Thinking Questions in Pupils. In: *Creatic Education* 2017, Vol. 8, S. 870-892.
- Daniel, Marie-France/Gagnon, Mathieu/Auriac-Slusarczyk (2017b): Dialogical critical thinking in kindergarden and elementary school. Studies on the impact of philosophical praxis in pupils. In: Gregory, Maughn Rollins/Haynes, Joanna/Murris, Karin (Hrsg.): *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. S. 236-252.
- Dasi-Giménez, Marta/Quintanilla, Laura/Daniel, Marie-France (2013): Improving Emotion Comprehension and Social Skills in Early Childhood through Philosophy for Children. In: *Childhood & philosophy* 2013, Vol. 9, Nr. 17, S. 63-89.
- Daurer, Doris (1999): *Staunen Zweifeln Betroffensein. Mit Kindern Philosophieren*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- De Boer, Heike (2018): Forschend Lehren und Lernen in und durch philosophische Gespräche mit Kindern. In: De Boer, Heike/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Philosophieren mit Kindern - Forschungszugänge und -perspektiven*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 146-160.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2002): *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y. USA: The University of Rochester Press.
- De la Garza, Maria Teresa (2018): Education for liberation. In: Gregory, Maughn Rollins/Laverty, Megan Jane (Hrsg.): *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. *Childhood, Philosophy and Education*. S. 133-144.
- Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde DGPPN (2017): Wenn Angst krankhaft wird. In: <https://www.dgppn.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilungen-2017/angststoerungen.html>, Abruf 30.01.2020.

- Dewey, John (1933/1993): *How we think: A Re-Statement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process*. DC Heath & co.: Boston.
- Diehl, Manfred/Hay, Elizabeth L. (2011): Self-Concept Differentiation and Self-Concept Clarity Across Adulthood: Associations with Age and Psychological Well-Being. In: *International Journal of Aging and Human Development*, Vol. 73.2 (2011), S. 125-152.
- Dodge, K.A. (1993): Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. In: *Annual Review of Psychology*, 44, S. 559-584.
- Dodge, Rachel/Daly, Annette P./Huyton, Jan/Sanders, Lalage D. (2012): The challenge of defining wellbeing. In: *Journal of Wellbeing* 2012, Vol. 2(3), S. 222-235.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation*. 4. Auflage. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2015): Untersuchungsdesign. In: Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag. S. 181-220.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Drexler, Heike (2013): *Selbstwissen und Selbstregulation*. Dissertation an der Universität Hildesheim: <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/year/2013/docId/190>. Abruf 05.03.2019.
- Edelstein, Wolfgang (1998): Selbstwirksamkeit in der Schulreform. In: *Unterrichtswissenschaft* 1998, Ausgabe 2, S. 100-106.
- Ehmann, Tanja (2008): Erfassung und Förderung metakognitiver und motivationaler Fähigkeiten. Ein halbstandardisiertes Lerntagebuch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/4938/file/ehmann_diss.pdf. Abruf 05.03.2019.
- Ehrenberg, Alain (2004): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Ellis, Albert/Ellis, Debbie Joffe (2012): *Rational-Emotive Verhaltenstherapie*. München: Reinhardt.
- Emery, Lydia F./Walsh, Courtney/Slotter, Erica B. (2015): Knowing Who You Are and Adding to it. Reduced Self-Concept Clarity Predicts Reduced Self-Expansion. In: *Social Psychological and Personality Science*. 2015, Vol. 6, No. 3, S. 259-266.
- Endruweit, Günter (2015): *Empirische Sozialforschung: wissenschaftstheoretische Grundlagen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

- Enzyklo.de. Deutsche Enzyklopädie (2018): Intercoder-Reliabilität. In: <http://www.enzyklo.de/Begriff/Intercoder-Reliabilität>.
- Epiktet: Wege zum glücklichen Handeln. Insel Taschenbuch, Frankfurt am Main 1992
- Erikson, Erik H. (1963): Youth, Change and Challenge. New York: Norton.
- Eschenberg, Heike/Knauf, Rhea-Katharina (2018): Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lohaus, Arnold (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Bielefeld: Springer-Verlag, S. 23-47.
- Euler, Dieter (2014a): Design Research - A Paradigm under Development. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Design-Based-Research. Stuttgart: Franz Steiner, S. 15-41.
- Euler, Dieter (2014b): Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Design-Based-Research. Stuttgart: Franz Steiner, S. 97-112.
- Fair, Frank/Haas, Lory E./Gardosik, Carol/Johnson, Daphne/Price, Debra/Leipnik, Olena (2015a): Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. In: Journal of Philosophy in Schools 2 (1), S.18-36.
- Fair, Frank/Haas, Lory E./Gardosik, Carol/Johnson, Daphne/Price, Debra/Leipnik, Olena (2015b): Socrates in the schools: Gains at three-year follow-up. In: Journal of Philosophy in Schools 2 (2), S. 5-16.
- Findley, Danielle (2013): Self-Concept Clarity and Self-Esteem in Adolescence: Associations with Psychological, Behavioral, and Academic Adjustment. In: University of South Florida Scholar Commons: <http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5682&context=etd>, Abruf 07.07.2019.
- Fischer, Pascal (2012): Selbstkonzept und psychische Gesundheit von Jugendlichen mit Störungen des Sozialverhaltens. Empirische Befunde und praktische Konsequenzen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Fisher, Robert (2007): Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. In: Early Child Development and Care 2007. Vol. 177, Nos 6 & 7, S. 615-631.
- Fisherman, Daniel (2010): Thinking as Two - Philosophy, Critical Thinking and Community of Inquiry. In: Childhood & Philosophy 2010, Vol. 6, No. 12, S. 211-227.
- Flavell, J.H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental enquiry. In: American Psychologist, 34 (10), S. 906-911.
- Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie- und Sozialwissenschaften. 4. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Flick, Uwe (2010): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, S. 395-407.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick Uwe (2019): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 473-488.
- Förster, Johanne (2003): Identität von Personen. Mannheim: Universität Mannheim, https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/865/1/Microsoft_Word_-_Identitaet.pdf. Abruf 05.03.2019.
- Fonagy, Peter/Cottrell, David/Phillips, Jeannette/Bevington, Dickon/Glaser, Danya/Allison, Elizabeth (2015): What Works for Whom? A critical review of treatments for children and adolescents. Second Edition. New York: The Guilford Press.
- Fröhlich, Michael/Langebeck, Klaus/Ritz, Eberhard (2014): Philosophieunterricht. Eine situative Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fröhlich, Melanie/Rattay, Cathrin/Schneider, Jost (2013): Effizienter korrigieren - das Praxisbuch: Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung: Donauwirth: Auer Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2014): Resilienz. München: Reinhardt.
- Fry, Karin (2017): Lyotard and the Philosopher Child. In: Kennedy, David/Bahler, Brock (Hrsg.): Philosophy of Children Today. Exploring the Boundaries. Lanham, Boulder, New York, London: Lexington Books, S. 67-78.
- Gardner, Howard (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, Susan T. (2009): Love Thy Neighbour? Maybe Not. In: Marsal, Eva/Dobashi, Takara, Weber, Barbara (Hrsg.): Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 421-426.
- Gardner, Susan T. (2015): Commentary on „*Inquiry is no mere conversation*“. In: Journal of Philosophy in Schools. 2,1, S. 71-90.
- Gasparatou, Renta/Ergazaki, Marida (2015): Student's Views about Their Participation in a Philosophy Program. In: Creative Education, 2015, Vol. 6, S. 726-737.
- Gebhard, Ulrich/Billmann-Mahecha, Elfriede/Nevers, Patricia (1997): Naturphilosophische Gespräche mit Kindern. Ein qualitativer Forschungsansatz. In: Schreier, Helmut (Hrsg.): Mit Kindern über Natur philosophieren. Heinsberg: Dieck-Verlag, 130-153.
- Gefert, Christoph (2001): Didaktik theatralen Philosophierens: Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und

- theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen. Dresden: w.e.b. Universitätsverlag.
- Gefert, Christoph (2007): Philosophieren in theatralen Formen. In: Brüning, Barbara/Martens, Ekkehard (Hrsg.): *Anschaulich philosophieren. Mit Fabeln, Bildern und Filmen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 137-155.
- Gess, Christopher/Deicke, Wolfgang/Ruess, Julia (2014): Design-based Research zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen: Einführung und Praxisbeispiel. In: *Qualität der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration* 2014, Vol. 1, S. 10-16.
- Giesinger, Johannes (2007): *Autonomie und Verletzlichkeit: Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Gorard, Stephen/Siddiqui, Nadia/See, Beng Huat (2015): *Philosophy for Children. Evaluation Report and Executive Summary*. School of Education. Durkam University.
- Gore, Paul A. Jr. (2006): Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. In: *Journal of Career Assessment* 2006, Vol. 14, No. 1, S. 92-155.
- Gosch, Elizabeth A./Flannery-Schroeder, Ellen/Brecher, Robert J. (2012): Anxiety Disorders. School-Based Cognitive Behavioral Interventions. In: Mennuti, R.B./Christner, R.W./Freeman, A. (Hrsg.): *Cognitive-Behavioral Interventions in Educational Settings. A Handbook for Practise*. Second Edition. New York: Routledge, S. 117-160.
- Grawe, Klaus (2000): *Psychologische Therapie*. 2. korr. Auflage, Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, Klaus (2004): *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Gregory, Maughn Rollins (2009): A Framework for Facilitating Classroom Dialogue. In: Marsal, Eva/Dobashi, Takara, Weber, Barbara (Hrsg.): *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 277-306.
- Gregory, Maughn Rollins (2013): *Wisdom and Other Aims for Precollege Philosophy Education*. In: Glina, Monica B. (Hrsg.): *Philosophy For, With, and Of Children*. Cambrindge, UK: Cambridge Scholars Publishing, S. 3-14.
- Greiner, Wolfgang/Batram, Manuel/Damm, Oliver/Scholz, Stefan/Witte, Julian (2018): *Kinder- und Jugendreport 2018. Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. In: Storm, Andreas (Hrsg.): *Beiträge zur Gesundheitsökonomie und Versorgungsforschung. Band 23*. Bielefeld/Hamburg: <https://www.dak.de/dak/bundesthemen/kinder--und-jugendreport-2104084.html>, Abruf 07.07.2019.
- Grüne Liste Prävention (2017): <http://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information> bzw. <http://www.gruene-liste->

praevention.de/najax/pdf.cms?XA=programm&XID=65&a=.pdf. Abruf 05.03.2019.

- Gruschka, Andreas (2019): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-176.
- Guerrettaz, Jean (2015): The Antecedents of Self-Concept Clarity, and the Factors that Maintain It. In: Athens, Ohio: OhioLink Electronic Theses & Dissertations Center:
https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1433502308&disposition=inline. Abruf 07.07.2019.
- Guerrettaz, Jean/Arkin, Robert M. (2016): Distinguishing the subjective and the objective aspects of self-concept clarity. In: Social and Personality Psychological Compass 10/4 (2016): 219-130.
- Haase, Claudia. M./Heckhausen, Jutta (2012): Motivation. In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. S. 477-496. Weinheim: Beltz.
- Häder, Michael (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hannover, Bettina/Grewe, Werner (2012): Selbst und Persönlichkeit. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 7. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 543-560.
- Hasselborn, Marcus (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen? Tübingen: Narr, S. 35-63.
- Hautzinger, Martin (2016): Psychotherapie bei Depressionen. Aktuelle Empfehlungen der revidierten Fassung der Nationale Versorgungsleitlinie Depression. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 2016, Vol. 45, S. 85-92.
- Hautzinger, Martin/Pössel, Patrick (2017): Kognitive Interventionen. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Haynes, Joanna/Morris, Karin (2013): Child as Educator: Introduction to the Special Issue. Dordrecht: Springer Science+Business.
- Hedayati, Mehrnoosh/Ghaedi, Yahya (2009): Effects of the philosophy for children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary school students. In: Childhood and Philosophy, 5/9, S. 201-217.
- Heinrichs, Nina/Lohaus, Arnold (2011): Klinische Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Weinheim: Beltz Verlag.
- Heins, Jochen (2017): Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Heinz, Andreas (2016): Psychische Gesundheit: Begriff und Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helzel, Gudrun/Michalik, Kerstin (2016): Kindliche Entwicklungsprozesse beim Philosophieren mit Kindern. Eine empirische Untersuchung zu Mehr-Perspektivität und Ungewissheitstoleranz. In: Fischer, H.-J./Giest, H./Michalik, K. (Hrsg.): Bildung in und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhard, S. 189-196.
- Helzel, Gudrun (2018): Kindliche Entwicklungsprozesse beim Philosophieren mit Kindern: eine empirische Studie zu Ungewissheit und Mehrperspektivität. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Hölling, H./Erhart, M./Ravens-Sieberer, U./Schlack, R. (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). In: Bundesgesundheitsbericht-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz 2007. Springer Medizin Verlag, S. 784-793.
- Hölling, H./Schlack, R./Petermann, F./Ravens-Sieberer, U./Mauz, E. (2014): Psychische Auffälligkeiten und prosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland - Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie - Erste Folgebefragung. In: Bundesgesundheitsblatt 2014. Heidelberg: Springer-Verlag, S. 807-819.
- ICD-10-GM Version 2017(2017): DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. <https://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2017/block-f90-f98.htm>. Abruf 30.01.2020.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung ifbq (2017): Abitur 2018. Ablaufplan für die Durchführung der schriftlichen Prüfungen. IN: <https://www.hamburg.de/contentblob/8971674/8ecaa381315d25dd35e0bb3fbaf2ef95/data/ablaufplan-abitur-2018.pdf>. Abruf 30.01.2020.
- Ispaylar, Aylin (2016): Selbstreflexion. In: Frey, D. (Hrsg.): Psychologie der Werte. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 178-186.
- Jackob, Nikolaus/Scheon, Harald/Zerback, Thomas (2009): Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jackson, Thomas (2001): The Art and Craft of Gently Socratic Inquiry. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjnxI7TnvTaAhUBr6QKHfkgAisQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.creighton.edu%2Ffileadmin%2Fuser%2FFCCAS%2Fprograms%2FPhilosophyForChildren%2FOther%2FP4C_-_Art__Craft_of_Gently_Socratic_Inquiry_by_Jackson.doc&usq=AOvVaw1xkmTksDuaWAMoh5CkxBCS. Abruf 30.01.2020.

- Jahn, Dirk (2017): Entwicklungsforschung aus einer handlungstheoretischen Perspektive: Was Design Based Research von Hannah Arendt lernen könnte. In: EDeR 2017, Vol. 1, Artikel 8, S. 1-17.
- Jerusalem, Matthias (2002): Einleitung zu: Jerusalem/Matthias/Hopf, Dieter (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungseinrichtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 2002, Beiheft 44. Weinheim: Beltz, S. 8-12.
- Jerusalem, Matthias/Schwarzer, Ralf (2018): Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE). Beschreibung der psychometrischen Skala. In: <http://www.selbstwirksam.de>, Abruf 30.01.2020.
- Jonas, Klaus, Brömer, Philip (2002): Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In: Frey, D./ Irle, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band II. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. Bern: Verlag Hans Huber, S. 277–299.
- Joyce-Beaulieu, Diana/Sulkowski, Michael L. (2015): Cognitive Behavioral Therapy in K-12 School Settings. New York: Springer Publishing Company, L.L.C..
- Junge, Matthias (2004): Ambivalente Autonomie. In: Autiero, Antonio/Goertz, Stephan/Striet, Magnus (Hrsg.): Endliche Autonomie. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein theologisch-ethisches Programm. S. 143-162
- Kallus, K. Wolfgang (2010): Erstellung von Fragebogen. Stuttgart: UTB.
- Kant, Immanuel (1794): Kritik der reinen Vernunft 2. In: Weischedel, Wilhelm: Werkausgabe Band IV. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Karst, Klaus/Segler, Tilman/Gruber, Karl F. (2000): Die Bedeutung von Commitment in Veränderungsprozessen. In: Karst, Klaus/Segler, Tilman/Gruber, Karl F. (Hrsg.): Unternehmensstrategien erfolgreich umsetzen durch Commitment Management. Scham, Schweiz: Springer Verlag.
- Kartal, Galip (2013): The Effect of Cognitive and Metacognitive Strategies on Self-Efficacy Beliefs of Freshman EFL Students. In: Conference Proceedings. International Conference ICT für Language Learning. 6th Conference Edition. Florence, Italy: Pixel, S. 515-520.
- Kelle, Susanne/Kluge, Udo (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelpe, Martin/Bischoff, Martin (2011): Bildungsplan Grundschule Sachunterricht. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: <https://www.hamburg.de/contentblob/2481914/25c3a10b03cc2be4003d7b6f9c436787/data/sachunterricht-gs.pdf;jsessionid=EA676F5F055B9A2BC6BC91E7015477E6.liveWorker2>. Abruf 30.01.2020.

- Kendall, Philip C. (2000): Cognitive-behavioral Therapy for Anxious Children: Coping Cat Notebook: Parent Version. Ardmore, PA: Workbook Publishing Inc.
- Kennedy, David (2012): Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry. In: E&C/Education & Culture, Vol. 28 (2), 2012, S. 36-53.
- Kershner, Ruth (2016): Including Psychology in Inclusive Pedagogy: Enriching the Dialogue? In: IJEP - International Journal of Educational Psychology 2016, Vol. 5, No. 2, S. 112-139.
- Kerslake, Laura (2018): Philosophy with Children from pragmatism to posthumanism. In: Kerslake, Laura/Wegerif, Rupert (Hrsg.): Theory of Teaching Thinking. International Perspectives. New York: Routledge, S. 57-72.
- Kerslake, Laura (2018): Der Gedanken-Spielplatz. Miteinander im Dialog nachdenken in der 1. und 2. Klasse. Lehrer/innenhandbuch. Exeter: Cambridge Thinking Press.
- Kizel, Arie (2016): From laboratory to praxis: communities of philosophical inquiry as a model of (and for) social activism. In: Childhood & Philosophy 2016, Vol. 12, No. 25, S. 497-517.
- Kizel, Arie (2017a): philosophical communities of inquiry: the search for and finding of meaning as the basis for developing a sense of responsibility. In: Childhood & Philosophy 2017, Rio de Janeiro, Vol. 13, No. 26, S. 87-103.
- Kizel, Arie (2017b): Philosophy with Children as Enabling Community of Multi-Narratives. In: Lin, Ching-Ching/Sequeira, Lavina (Hrsg.): Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry. Rotterdam: Sense Publishers, S. 69-84.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klein, J.P./Berger, T./Schröder, J./Späth, C./Meyer, B./Caspar, F./Lutz, W./Arndt, A./Greiner, W./Gräfe, V./Hautzinger, M./Fuhr, K./Rose, M./Nolte, S./Löwe, B./Andersson, G./Vettorazzi, E./Moritz, S./Hohagen, F. (2016): Effects of a Psychological Internet Intervention in the Treatment of Mild to Moderate Depressive Symptoms: Results of the EVIDENT Study, a Randomized Controlled Trial. In: Psychotherapists and Psychosomatics 2016, Nr. 85, S. 218-228.
- Kminek, Helge (2018): Philosophie und Philosophieren im Unterricht. Empirische Erschließung einer widersprüchlichen Praxis. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Knight, Sue/Collins, Carol (2010): What must teacher education programs do to open teacher's minds to philosophy? In: Educational Philosophy and Theory. Vol. 46, 2014, Issue 11, S. 1290-1299.
- Kochinka, Alexander (2010): Beobachtung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 449-461.

- Koestner, Richard/Losier, Gaëtan F. (2002): Distinguishing Three Ways of Being Internally Motivated: A Closer Look at Introjection, Identification, and Intrinsic Motivation. In: Decim Edward L./Ryan, Richard M. (Hrsg.): Handbook of Self-Determination Research, S. 101-121.
- Kohan, Walter Omar/Santi, Marina/Wozniak, Jason Thomas (2017): Philosophy for Teachers. Between ignorance, invention and improvisation. In: Gregory, Maughn Rollins/Haynes, Joanna/Murris, Karin (Hrsg.): The Routledge International Handbook of Philosophy for Children. New York: Routledge, S. 245-252.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transkript, S. 13-68.
- Kokemohr, Rainer (2019): Wahrheit, Gewissheit, Ungewissheit. Eine Skizze systematisch und empirisch gehaltvoller Bildungsprozessstheorie und ihre didaktische Bedeutung. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-103.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kornwachs, Gabriel (2015): Derzeitiger Stand der Evaluation des universellen Depressionspräventionsprogramms „Lebenslust mit Lars&Lisa“. In: Infobrief Schulpsychologie BW, 2015, Nr. 15-3.
- Korzilius, Heike (2018): Psychisch kranke Kinder und Jugendliche: Diagnoseprävalenz gestiegen. In: Deutsches Ärzteblatt November 2018, Vol. 115 (48), S. 782-819.
- Kraft, Hans Christof (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Philosophie. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: <https://www.hamburg.de/contentblob/2373334/26ad7d9cd3cda54e26c3298f1463ca10/data/philosophie-gym-seki.pdf>. Abruf 05.03.2019.
- Kreft, Michaela S./Vogt, Helmut (2006): Reflektieren und Lernen – Zur Bedeutung initiiertter Metakognition für Interessiertheit und Lernerfolg. In: Erkenntnisweg Biologiedidaktik 2006, Ausgabe 5, S. 53-68.
- Kremer, H.-Hugo/Zoyke, Andrea (2014): Design Research zur individuellen Förderung in der beruflichen Rehabilitation. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Design-Based-Research. Stuttgart: Franz Steiner, S. 197-212.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2017): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Transkriptionsregeln und Transkriptionssystem. MAGAM e.V.:
<https://www.qualitativeinhaltsanalyse.de/documents/Kuckartz-Qualitative-Inhaltsanalyse-2016-Transkription.pdf>. Abruf 05.03.2019.
- Kuhn, Daniela (2018): Implementationsgrad und Wirksamkeit von Unterrichtsinterventionen zur Förderung der selbstbestimmten Lernmotivation. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule. <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/580>. Abruf 05.03.2019.
- Kultusministerkonferenz (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Erziehungswissenschaft. In:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Erziehungswissenschaften.pdf. Abruf 05.03.2019.
- Lai, Emily R. (2011): Metacognition: A literature review. In: Pearson's Research Reports.
https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition_Literature_Review_Final.pdf. Abruf 05.03.2019.
- Lambert, Simone F./Cashwell, Craig S. (2004): Preteens Talking to Parents: Perceived Communication and School-Based Aggression. In: Family Journal, 2004, Vol. 12, S. 122-128.
- Lear, Mary K./Pepper, Carolyn M. (2016): Self-Concept Clarity and Emotion Dysregulation in Nonsuicidal Self-Injury. In: Journal of Personality Disorders, Vol. 30, No. 6, S. 813-827.
- Leeckey, May (2009): Turning Points: Evaluation of a Philosophy for Children Program with Adolescents. In: Marsal, Eva/Dobashi, Takara, Weber, Barbara (Hrsg.): Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 459-472.
- Lewandowski Jr., Gary W./Nardone, Natalie/Raines, Alanna J. (2010): The Role of Self-concept Clarity in Relationship Quality. In: Self and Identity, Vol. 9, 2010, Issue 4, S. 416-433.
- Lienert, Gustav A./Raatz, Ulrich (1998): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lin, Ching-Ching (2017): Diversity and Inclusion: Realizing the Heteroglossic Potential in Young People's Philosophical Inquiry. In: Lin, Ching-Ching/Sequeira, Lavina (Hrsg.): Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry. Rotterdam: Sense Publishers, S. 85-98.
- Lind, Georg (2006): Effective moral education: The Konstanz method of dilemma discussion. In: Hellenic Journal of Psychology, Vol. 3 2006, S. 189-196.
- Lindberg, Sven/Hasselhorn, Marcus (2016): Kognitive Entwicklung. In: Lohaus, Arnold (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Bielefeld: Springer. S. 53-69.

- Lipman, Matthew/Sharp, Ann Margaret (1985): Instructional manual to accompany Harry Stottlemeiner's discovery. First Mountain Foundation.
- Lipman, Matthew (1986): Handbuch zu Pixie. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Lipman, Matthew (2003): Thinking in education (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Locke, Kenneth D. (2006): What predicts Well-being: A consistent self-concept or a desirable self-concept? In: Journal of Social and Clinical Psychology 2006, Vol. 25, No. 2, S. 228-247.
- Lushyn, Pavel (2009): The Problem of Pedagogical Transfer to Critical Thinking Curriculum within Global and Ecopsychological Perspectives. In: Marsal, Eva/Dobashi, Takara, Weber, Barbara (Hrsg.): Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 179-183.
- Luszczynska, Aleksandra/Scholz, Urte/Schwarzer, Ralf (2010): The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. In: The Journal of Psychology. Vol. 139, Issue 5, S. 439-457.
- Marcum, Meredith M./Clément, Evelyne (2016): Conceptual Analysis of the Relationship between Cognition and Metacognition. In: Benson, Julianna (Hrsg.): Metacognition: Theory, Performance and Current Research. Nova Science Publishers, Inc.: New York, S. 1-16.
- Marcum, Meredith M./Marcum, James A. (2016): Conceptual Analysis of the Relationship between Cognition and Metacognition. In: Benson, Julianna (Hrsg.): Metacognition: Theory, Performance and Current Research. Nova Science Publishers, Inc.: New York, S. 1-16.
- Martens, Ekkehard (2003): Methodik des Ethik- und Philosophie-Unterrichts. Hannover: Siebert.
- Martin, Jack/Sugarman, Jeff/Hickinbottom, Sarah (2010): Persons: Understanding Psychological Selfhood and Agency. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Masschelein, Jan (1991): Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln: die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Matthews, Gareth B. (1999): Socratic perplexity and the nature of philosophy. Oxford: University Press.
- Matthews, Gareth B. (2006): A Philosophy of Childhood. Bloomington: Indiana University.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2012): Conducting educational design research. London: Routledge.

- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2014a): *Methods of Evaluation and Reflection in Design Research*. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): *Design-Based-Research*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 141-156.
- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2014b): *Educational Design Research*. In: Jonasson, David H./Driscoll, Marcy P. (Hrsg.): *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the Association for Educational Communication and Technology*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 131-140.
- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2018): *Conducting educational design research*. Second Edition. London: Routledge
- Mennuti, Rosemary B./Christner, Ray W., Freeman, Arthur (2012): *Cognitive-Behavioral Interventions in Educational Settings. A Handbook for Practise*. Second Edition. New York/London: Routledge.
- Merçon, Juliana/Armstrong, Aurelia (2011): *Transindividuality and Philosophical Enquiry in Schools: A Spinozist Perspective*. In: *Journal of Philosophy of Education* 2011, Vol. 45, Issue 2, S. 251-264.
- Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert (2007): *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz Verlag.
- Mezirow, Jack (2006): *An Overview of transformative learning*. In: Sutherland, P./Crowther, J (Hrsg.): *Lifelong learning: Concepts and contexts*. New York: Routledge, S. 24-38.
- Michael, K.D./Albright, A./Jameson, J.P./Sale, R./Massay, C./Kirk, A./Egan, T. (2013): *Does cognitive behavioral therapy in the context of a rural school mental health program have an impact on academic outcomes?* In: *Advances in School Mental Health Promotion* 2013, Vol. 6, S. 247-262.
- Michalik, Kerstin/Schreier, Helmut (2006): *Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Michalik, Kerstin (2004): *Pluralismus als Botschaft und Ziel des Philosophierens mit Kindern*. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbronn/Braunschweig. S. 1-11.
- Michalik, Kerstin (2008): *Denken dürfen. Philosophieren mit Kindern als Kern des Grundschulunterrichts*. In: *Grundschule* 12/2008, S. 7-10.
- Michalik, Kerstin (2009): *Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip und die Förderung von Wissenschaftsverständnis im Sachunterricht*. In: Michalik, Kerstin/Müller, Hans-Joachim/Nießeler, Andreas (Hrsg.): *Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Möglichkeiten der Förderung des Wissenschaftsverständnisses in der Grundschule durch das Philosophieren mit Kindern*. Berlin, S. 27-42.
- Michalik, Kerstin (2012): *Fragen und Philosophieren im Fachunterricht - Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip*. In: Neißer, Barbara/Vorholt, Udo (Hrsg.): *Kinder philosophieren*. Münster. S. 37-53

- Michalik, Kerstin (2013): Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip - Bildungstheoretische Begründungen und empirische Fundierungen. In: Pädagogische Rundschau 2013, Nr. 6, S-635-648.
- Michalik, Kerstin (2015): Philosophische Gespräche mit Kindern als Medium für Bildungsprozesse im Sachunterricht. In: Fischer/Giest/Michalik (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Michalik, Kerstin (2016): Philosophische Gespräche im Unterricht. Bildungstheoretische Grundlagen und empirische Befunde. In: Uhlig, Bettina/Duncker, Ludwig (Hrsg.): Fragen – Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen des Philosophierens mit Kindern. München: Kopaed. S. 115-132.
- Michalik, Kerstin (2018a): Empirische Forschung zu Wirkungen des Philosophierens mit Kindern auf die Entwicklung von Kindern, Lehrkräften und Unterricht. In: Michalik, Kerstin/de Boer, Heike (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Leverkusen: Budrich Verlag, S. 13-32.
- Michalik, Kerstin (2018b): Das philosophische Gespräch als Methode zur Rekonstruktion von Vorstellungen und Weltdeutungen von Kindern. In: Michalik, Kerstin/de Boer, Heike (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Leverkusen: Budrich Verlag, S. 122-133.
- Michalik, Kerstin (2018c): Ungewissheit als Herausforderung und Chance - Perspektiven von Lehrerinnen und Kindern auf das philosophische Gespräch. In: Michalik, Kerstin/de Boer, Heike (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Leverkusen: Budrich Verlag, S. 175-186.
- Michaud, Olivier/Välitalo, Riku (2017): Authority, Democracy and Philosophy. The nature and role of authority in a community of philosophical inquiry. In: Gregory, Maughn Rollins/Haynes, Joanna/Murris, Karin (Hrsg.): The Routledge International Handbook of Philosophy for Children. S. 27-34.
- Miles, M.B./Huberman, A.M./Saldana, J. (2014): Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook (3rd Edition). Los Angeles: Sage Publications.
- Mohler, Beat (2006): Störungen des Sozialverhaltens. In: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 236-247.
- Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (2012): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
- Moon, Jennifer A. (2000): Reflection in learning and professional development: theory and practice. London: Kogan Page.
- Morehouse, Richard E. (2018): Caring thinking, education of the emotions and the community of inquiry. A psychological perspective. In: Gregory, Maughn Rollins/Laverty, Jane (Hrsg.): In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education. New York: Routledge, S. 197-208.

- Mummendey, Hans D./Grau, Ina (2014): Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Murris, Karin (2008): Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. In: Journal of Philosophy of Education. 2008, Vol. 42, S. 667-685
- Murris, Karin (2016a): The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks. London: Routledge.
- Murris, Karin (2016b): A Posthuman Orientation to Decolonising Higher Education Institutions. In: South African Journal of Higher Education 2016, Vol. 30, No. 3, S. 274-294.
- Mychailyszyn, Matthew P./Beidas, Rinad S./benjamin, Courtney L./Edmunds, Julie M./Podell, Jennifer L./Cohen, Jeremy S./Kendall, Philipp C. (2011): Assessing and Treating Child Anxiety in Schools. In: Psychology in the Schools 2011, Vol. 48 (3), S. 223-232.
- Neil, A. L./Christensen, H. (2009): Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. Clinical Psychology Review. 2009, Vol. 29, S. 208-215.
- Nelson, Leonard (1975): Vom Selbstvertrauen der Vernunft: Schriften zur kritischen Philosophie und ihrer Ethik. Hamburg: Meiner.
- Nevers, Patricia (2003): Wozu ist Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen im Biologieunterricht gut? In: Höble, Corinna/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 24-35.
- Nezlek, John B./Plesko, Rebecca M. (2001): Affect- and Self-Based Models of Relationships Between Daily Events and Daily Well-Being. In: Personality and Social Psychology Bulletin Vol. 29 No. 5, May 2003, 584-596.
- Nichols, Kim/Burgh, Gilbert/Fynes-Clinton, Liz (2017): Reconstruction of Thinking across the Curriculum through the Community of Inquiry. In: In: Gregory, Maughn Rollins/Laverty, Jane (Hrsg.): In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education. New York: Routledge, S. 245-252.
- Niklasson, John/Ohlsson, Ragnar/Ringborg, Minika (1996): Evaluating Philosophy for Children. In: Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 12/4, S. 17-21.
- Núñez, Juan L./León, Jaime (2015): Autonomy Support in the Classroom. A review from Self-Determination Theory. In: European Psychologist 2015, Vol. 20 (4), S. 275-283.
- Ohlhoff, Dörthe (2011): Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5-11 Philosophie. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung:
<https://www.hamburg.de/contentblob/2372662/0f50d1b1e34f55daa14c41bd74399f46/data/philosophie-sts.pdf>. Abruf 05.03.2019.

- Ohlsson, Ragnar (2009): Some Connections between Moral and Intellectual Virtues. In: Marsal, Eva/Dobashi, Takara, Weber, Barbara (Hrsg.): Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 155-177.
- Oliverio, Stefano (2017): Intercultural Philosophy and the Community of Philosophical Inquiry as the Embryonic Cosmopolitan Community. In: Lin, Ching-Ching/Sequeira, Lavina (Hrsg.): Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry. Rotterdam: Sense Publishers, S. 3-14.
- Olligschläger, Uwe J. (2011): Die Gesundheit der Seele: Sokrates - Seneca - Epictet. Antikes Denken, moderne kognitive Psychotherapie und die Biochemie unserer Gedanken. Berlin: LIT Verlag.
- O'Riordan, Nicola (2015): Implementing P4C in the primary classroom: Some fuzzy predictions. In: Journal of Philosophy in Schools 2015, Vol. 2 No. 2, S. 30-47.
- O'Riordan, Nicola (2016): Swimming against the tide: philosophy for children as counter-cultural practice. In: Education 3-13, Vol. 44, 2017, Issue 6, DS. 648-660.
- Pätzold, Günter/Stein, Bernadette (2007): Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse. In: bwp Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2007, Ausgabe 13, S. 1-11.
- Pinquart, Martin (2011): Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstkonzeptes. In: Pinquart, Martin/Schwarzer, Gudrun/Zimmermann, Peter (Hrsg.): Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe, S. 243-266.
- Platon (2002): Sämtliche Werke, Band 1-4. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Plomp, Tjeerd (2007/2010): Educational Design Research: an Introduction. In: Plomp, Tjeerd/Nieveen, Nienke (Hrsg.): An Introduction to Educational Design Research. SLO - Netherlands institute für curriculum development, S. 9-36.
- Pires, Marta (2017): The Transcultural Discourse of Affect in Philosophical Inquiry: An Introduction. In: Lin, Ching-Ching/Sequeira, Lavina (Hrsg.): Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry. Rotterdam: Sense Publishers, S. 15-24.
- Pössel, Patrick/Hautzinger, Martin (2006): Effekte pharmakologischer und psychotherapeutischer Interventionen auf Depressionen bei Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 2006, Vol. 34 (4), S. 243-255.
- Pössel, Patrick/Schneider, Silvia/Seemann, Simone (2006): Effekte und Kosten universaler Prävention von Internalisierungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Verhaltenstherapie 2006, Nr. 16, S. 201-210.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2019): Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In: Baur, Nina(Blasius, Jörg (Hrsg.):

- Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-123.
- Rahmati, Zeinab (2015): The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-Efficacy. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences 2015, Volume 171, S. 49-55.
- Raupach-Strey (1996): Die Beziehung zwischen Diskurstheorie und Sokratischem Gespräch - keine Einbahnstraße! In: Krohn, Dieter/Neißer, Barbara/Walter, Nora (Hrsg.): Bd. III der Schriftenreihe 'Sokratisches Philosophieren' der Philosophisch-Politischen Akademie. Frankfurt/M: dipa-Verlag. S. 39-74.
- Raupach-Strey, Gisela (2002): Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster: Lit Verlag.
- Ravens-Sieberer, U./Wille, N./Bettge, S./Erhart, M. (2007): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). In: Bundesgesundheitsbericht – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 2007, Ausgabe 5/6, S. 871-878.
- Reed-Sandoval, Amy/Sykes, Alain Carmen (2017): Who talks? Who listens? Taking 'positionality seriously in Philosophy for Children. In: In: Gregory, Maughn Rollins/Haynes, Joanna/Murris, Karin (Hrsg.): The Routledge International Handbook of Philosophy for Children. S. 219-226.
- Reinmann, Gabi (2014): Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt?. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Design-Based-Research. Stuttgart: Franz Steiner, S. 63-78.
- Reiss, Siebert/Sarris, Viktor (2012): Experimentelle Psychologie. Von der Theorie zur Praxis. München: Pearson.
- Reznitskaya, Alina/Wilkinson, Ian A.G. (2017): The Most Reasonable Answer. Helping Students Build Better Arguments Together. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Ritchie, Timothy D./Sedikides, Constantine/Wildschut, Tim/Arndt, Jamie/Gidron, Yori (2011): Self-concept Clarity Mediates the Relation between Stress and Subjective Well-being. In: Journal of Self and Identity, Vol. 10 2011, Issue 4, S. 493-508.
- Robert Koch-Institut (Hrsg.) (2014): Psychische Auffälligkeiten. Faktenblatt zu KiGGS Welle 1: Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Erste Folgebefragung 2009 – 2012. RKI: Berlin.
- Röbken, Heinke/Wetzel, Kathrin (2016): Qualitative und quantitative Forschungsmethoden. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Röder, Bettina (2009): Selbstwirksamkeitsförderung durch Motivierung von Schülern. Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_0000000

06541/01_Selbstwirksamkeitsfoerderung_durch_Motivierung_von_Schuelern.pdf;jsessionid=62BDD8A369B4F1E05EADB051953CF31?hosts
=. Abruf 30.01.2020.

- Rohbeck, Johannes (2010): Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden: w.e.b. Universitätsverlag.
- Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Ruholl, Sabine (2007): Selbstwirksamkeit als Indikator für psychische Störungen: Status und Verlauf. Technische Hochschule Aachen: http://publications.rwth-aachen.de/record/62753/files/Ruholl_Sabine.pdf. Abruf 30.01.2020.
- Rupprecht, Silke (2011): Lehrerergesundheit: was hält Lehrkräfte gesund? In: DAK & Leuphana Universität Lüneburg: Gemeinsam Schule entwickeln. Studie im Rahmen der DAK-Initiative. Lüneburg: <https://www.dak.de/dak/download/studie-lehrerergesundheit-1318902.pdf>
- Sabisch, Andrea (2019): Responsivität und Medialität in Bildungs- und Erfahrungsprozessen. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Wiesbaden: Springer VS, 105-132.
- Sáiz-Manzanares, Mariá Consuelo/Sánchez, Raúl Marticorena (2016): Metacognition, self-Regulation and Feedback for Object-Oriented Programming Problem-Solving. In: Benson, Julianna (Hrsg.): Metacognition: Theory, Performance and Current Research. Nova Science Publishers, Inc.: New York, S. 43-94.
- Satow, Lars/Bäßler, Judith (1998): Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher. In: Unterrichtswissenschaft 1998, Ausgabe 26 Nr. 2, S. 127-139.
- Satow, Lars (1999): Klassenklima und Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Freie Universität Berlin.
- Satow, Lars (2002): Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. Frankfurt am Main. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, S. 174-191.
- Schertz, Matthew (2006): Empathic Pedagogy: Community of Inquiry and the Development of Empathy. In: Analytic teaching 2006, Vol. 26, No.1, S. 8-14.
- Schlag, Bernhard (2012): Lern- und Leistungsmotivation. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlarb, Angelika A./Stavemann, Harlich H. (2011): Einführung in die KVT mit Kindern und Jugendlichen: Grundlagen und Methodik. Basel: Beltz Verlag.
- Schlarb, Angelika A./Stavemann, Harlich H. (2019): Einführung in die KVT mit Kindern und Jugendlichen: Grundlagen und Methodik. 2. Auflage. Basel: Beltz Verlag.

- Schlarb, Angelika A./Jaeger, Stefanie/Schneider, Silvia/In-Albon, Tina/Hautzinger, Martin (2015): Sleep Problems and Separation Anxiety in Preschool-Aged Children: A Path Analysis. In: Journal Child Family Studies 2016, Nr. 25, S. 902-910.
- Schleifer, Michael/Lebuis, Pierre/Caron, Anita/Daniel, Marie-France (1990): Philosophy for Children Teachers as Collaborative Researchers. In: Analytic Teaching 1990, Vol. 16, No. 1, S. 21-24.
- Schleifer, Michael/Daniel, Marie-France/Peyronnet, Emmanuelle/Lecomte, Sarah (2003): The Impact of Philosophical Discussions on Moral, Autonomy, Judgement, Empathy and the Recognition of Emotions in Five Year Olds. In: Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 16/4, S. 4-12.
- Schneider, Wolfgang/Kray, Jutta (2012): Kognitive Kontrolle, Selbstregulation und Metakognition. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag. S. 457-476.
- Schopke, Philipp (2014): Struktur und Inhalte selbstbezogener Inhalte. In: LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik. Elektronische Hochschulschriften: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/18182/1/Sckopke_Philipp.pdf. Abruf am 07.07.2019.
- Schramme, Thomas (2003): Psychische Krankheit aus philosophischer Sicht. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schreier, Helmut (1998): Das Philosophieren mit Kindern und der Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 132-141.
- Schreier, Margrit/Groeben, Norbert (1999): Inhaltsanalyse. In: Interdisziplinäre Methodik in der Lesesozialisationsforschung (SPIEL Sonderheft). SPIEL, Vol. 18, S. 43-54.
- Schütz, Astrid/Sellin, Ina (2006): Multidimensionale Selbstwertkala. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 2007, 36 (3), S. 226-227.
- Schulte-Körne, Gerd (2016): Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen im schulischen Umfeld. In: Deutsches Ärzteblatt 2016 Nr. 113, Heft 11, S. 183-190.
- Schwartz, Seth J./Klimstra, Theo A./Luyckx, Koen/Hale III, William W./Frijns, Tom/Oosterwegel, Annerieke (2011): Daily dynamics of personal identity and self-concept clarity. In European Journal of Personality 2011, Vol. 25, Issue 5, S. 373-385.
- Schwartz, Seth J./Klimstra, Theo A./Luyckx, Koen/Hale III, William W./Meeus, Wim H.J. (2012): Characterizing the self-system over time in adolescence: internal structure and associations with internalizing symptoms. In: Journal of Youth and Adolescence (2012) Vol. 41, S. 1208-1225.

- Schwarzer, Ralf (1993): Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Verlag Ralf Schwarzer.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (1999/2019): SWE Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. In: http://psymet03.sowi.uni-mainz.de/download/Lehre/SS2010/SPSSKurs/Termin_1/SWE_Beschreibung.pdf. Abruf 30.01.2020.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (1999/2019): Allgemeine Selbstwirksamkeit. Beschreibung der psychometrischen Skala. In: <http://www.selbstwirksam.de>. Abruf 30.01.2020.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Beltz Verlag: Weinheim, S. 28-53.
- Sequeira, Lavina (2017): Negotiating intersectional identities in a classroom community of inquiry. A Dialogical Self Perspective. In: Lin, Ching-Ching/Sequeira, Lavina (Hrsg.): Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry, S. 25-35.
- Seufert, Sabine (2014): Potentiale von Design Research. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Design-Based-Research. Stuttgart: Franz Steiner, S. 79-96.
- Sharp, Ann Margaret (2004): The Other Dimension of Caring Thinking. In: Journal of Philosophy in Schools, 2004, Vol. 12 (1), S. 209-214.
- Sharp, Ann Margaret (2007): Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry. In: Maral, Eva/Dobashi, Takara/Weber, Barbara/Lund, Felix G. (Hrsg.): Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens. Frankfurt am Main.
- Sharp, Ann Margaret (2009a): Caring Thinking and Education of the Emotions. In: Marsal, Eva/Dobashi, Takara, Weber, Barbara (Hrsg.): Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 411-419.
- Sharp, Ann Margaret (2009b): The Child as Critic. In: Marsal, Eva/Dobashi, Takara, Weber, Barbara (Hrsg.): Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 201-208.
- Sharp, Ann Margaret (2009c): The Community of Inquiry as Ritual Participation. In: Marsal, Eva/Dobashi, Takara, Weber, Barbara (Hrsg.): Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 201-208.
- Sharp, Ann Margaret (2018a): Self-transformation in the community of inquiry. In: Gregory, Maughn Rollins/Laverty, Jane (Hrsg.): In

- Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. *Childhood, Philosophy and Education*. New York: Routledge, S. 49-59.
- Sharp, Ann Margaret (2018b): The other dimension of caring thinking. In: Gregory, Maughn Rollins/Laverty, Jane (Hrsg.): *Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education*. New York: Routledge, S. 209-214.
- Shin, Joo Yeon/Steger, Michael F./Henry, Kimberly L. (2016): Self-concept clarity's role in meaning in life among American college students: A latent growth approach. In: *Journal of Self and Identity*, Vol. 15, No. 2, 206-223.
- Siddiqui, Nadia/Gorard, Stephen/See, Beng Huat (2017): Non-cognitive impacts of Philosophy for Children. *Durham Research Online*, S. 1-8.
- Sloane, Peter E. (2014): Wissensgenese in Design-Based-Research-Projekten. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): *Design-Based-Research*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 113-139.
- Spaemann, Robert (1994): *Philosophische Essays*. Leipzig: Reclam.
- Spielberger, Charles Donald (1981): *Das State-Trait Angstinventar STAI. Theoretische Grundlagen und Handlungsanweisung*. Weinheim: Beltz-Test.
- Splitter, Laurance J. (2007): Do the groups to which I belong make me *me*? Reflections on community and identity. In: *Theory and Research in Education* 2007, Vol. 5 (3), S. 261-280.
- Splitter, Laurance J. (2014): Preparing teachers to 'teach' philosophy for children. Revised article. In: *Journal of Philosophy in Schools*, 2014, Vol. 1, S. 89-106.
- Sprod, Tim (2014): Philosophical Inquiry and Critical Thinking in Primary and Secondary Education. In: M.R. Matthews (ed) *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*. Dordrecht: Springer, S. 1531-1564.
- Stavemann, Harlich H. (2007): *Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Stavemann, Harlich H. (2014): *Integrative KVT. Die Therapie emotionaler Turbulenzen*. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Stavemann, Harlich H. (2015): *Sokratische Gesprächsführung*. In: Linden, M./Hautzinger, M. (Hrsg.): *Verhaltenstherapiemanual, Psychotherapie: Praxis*. Heidelberg: Springer-Verlag, S. 251-259.
- Stavemann, Harlich H. (2016): ? In: Stavemann, Harlich H. (Hrsg.): *Entwicklungen in der Integrativen KVT*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Steenblock, Volker (2011): *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*. In: *Münsteraner Einführungen, Band I*. Berlin: LIT-Verlag.

- Stucke, Tanja (2000): Die Schattenseiten eines positiven Selbstbildes: Selbstwert, Selbstkonzeptklarheit und Narzissmus als Prädiktoren für negative Emotionen und Aggression nach Selbstwertbedrohungen. Universität Gießen: <http://bibd.uni-giessen.de/gdoc/2001/uni/d010027.pdf>. Abruf 30.01.2020.
- Stucke, Tanja S. (2002): Überprüfung einer deutschen Version der Selbstkonzeptklarheits-Skala von Campbell. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23 (4), 2002, 475-484: <http://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024//0170-1789.23.4.475>. Abruf 30.01.2020.
- Styla, Rafal (2015): Shape of the self-concept clarity change during group psychotherapy predicts the outcome: an empirical validation of the theoretical model of the self-concept change. In: Front Psychology 2015, Nr. 6, S. 1598-1615.
- Tarnai, Christian/Paschon, Andreas/Riffert, Franz/Eckstein, Kirstin (2000): Analyse von schulbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Angst mit Modellen latenter Variablen. Kovac: Hamburg.
- Teddlie, Charles/Tashakkori, Abbas (2006): A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. In: Research the schools, Vol. 13 (1), S. 12-28.
- The Philosophy Foundation (2018a): <https://www.philosophy-foundation.org/our-mission>. Abruf 30.01.2020.
- The Philosophy Foundation (2018b): <https://www.philosophy-foundation.org/films-podcasts>. Abruf 30.01.2020.
- Tiedemann, Markus (2004): Ethische Orientierung für Jugendliche. Münster: LIT Verlag.
- The Design-Based Research Collective (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: Educational Researcher 2003, Vol. 32 No. 1, S. 5-8.
- Thomas, Cr./Gadbois, Sa. (2007): Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. In: British Journal of Educational Psychology 2007, Vol. 77, 101-119.
- Thomsen, Tamara/Lessing, Nora/Greve, Werner/Dresbach, Stefanie (2017): Selbstkonzept und Selbstwert. In: Lohaus, Arnold (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Bielefeld: Springer-Verlag, S. 91-108.
- Tilfarlioglu, Filiz Yalcin/Ciftci, Fatma Sayma (2011): Supporting Self-Efficacy and Learner Autonomy in Relation to Academic Success in EFL Classrooms (A Case Study). In: Theory and Practice in Language Studies 2011, Vol. 1, No. 10, S. 1284-1294.
- Topping, Keith J./Trickey, Steve (2007a): Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effect at 10-12 years. In: British Journal of Educational Psychology, 77, S. 271-288.
- Topping, Keith J./Trickey, Steve (2007b): Collaborative philosophical enquiry for school children: Impact of philosophical inquiry on school

- student's interactive behavior. In: *Thinking Skills and Creativity*, 2, S. 73-84.
- Topping, Keith J./Trickey, Steve (2007c): Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. In: *British Journal of Educational Psychology* 2007, Vol. 77, S. 787-796.
- Trager, Bernhard (2012): Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Trapnell, Paul D./Campbell, Jennifer D. (1999): Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 76 (2), 1999, S. 284-304.
- Trautmann, Thomas (2001): Sprechen im Unterricht: Überlegungen und Anregungen. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Trickey, Steve (2002): Promoting Social and Cognitive Development through Collaborative Enquiry: An Evaluation of the "THINKING THROUGH PHILOSOPHY" Programme.
<http://www.clacksweb.org.uk/document/228.pdf>. Abruf 05.03.2019.
- Trickey, Steve/Topping, Keith J. (2006): Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Socio-Emotional Effects at 11 to 12 Years. In: *School Psychology International*, 27, S. 599-614.
- Usbone, Esther/Taylor, Donald M. (2010): The Role of Cultural Identity Clarity for Self-Concept Clarity, Self-Esteem, and Subjective Well-Being. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2010, 883-897.
- Van Dijk, Marloes P.A./Branje, Susan/Keijsers, Loes/Hawk, Skyler T./Hale III, William W./Meeus, Wim (2014): Self-Concept Clarity across Adolescence: Longitudinal Associations with Open Communication with Parents. In: *J Youth Adolescent*. 2014, Vol 43 (11), S. 1861-1876.
- Vallerand, Robert J./Ratelle, Catherine F. (2002): Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In: Decim Edward L./Ryan, Richard M. (Hrsg.): *Handbook of Self-Determination Research*, S. 37-64.
- Vansieleghem, Nancy/Kennedy, David (2016): Introduction: What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman?. In: Vansieleghem, Nancy/Kennedy, David (Hrsg.): *Philosophy for Children in Transition*. Chichester: John Wiley & Sons, S. 1-12.
- Vansieleghem, Nancy (2017): Nobody Knows – Infancy and the Experience of Being not Unable. In: Kennedy, David/Bahler, Brock (Hrsg.): *Philosophy of Children Today. Exploring the Boundaries*. Lanham, Boulder, New York, London: Lexington Books, S. 171-183.
- Vansieleghem, Nancy (2009): Children in Public or 'Public Children': An Alternative to Constructing One's Own Life. In: *Journal of Philosophy of Education*. 2009, Vol. 43, No.1, S. 102-119.
- Vansieleghem, Nancy (2005): Philosophy for Children as the Wind of Thinking. In: *Journal of Philosophy of Education*. 2005, Vol. 39, No.1, S. 19-35.

- Vyskocilova, Jana/Prasko, Jan (2012): Socratic dialogue and guided discovery in cognitive behavioral supervision. In: Actovitas Nervosa Superior Rediviva 2012, Vol 54, No. 1, S. 35-45.
- Wahl, Melanie/Patak, Margarete/Hautzinger, Martin (2004): Lebenslust mit LARS&LISA. Lebenskompetenzen und Emotionsregulation. Ressourcen für Schüler in der 8. Klasse. Tübingen: Eberhard Karls Universität.
- Wahl, Melanie (2012): Lebenslust mit LARS&LISA - Evaluation eines universalen, schulbasierten Depressionspräventionsprogramms für Jugendliche. Studien zur Kindheits- und Jugendforschung. Band 62. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Weber, Barbara (2009): Ethical Learning in Times of Value Pluralism: The Desire for Wisdom as a Red Thread in the Postmodern Labyrinth of Values. In: Marsal, Eva/Dobashi, Takara, Weber, Barbara (Hrsg.): Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 89-102.
- Weber, Barbara (2012): Childhood, Philosophy and Play: Friedrich Schiller and the Interface between Reason, Passion and Sensation. In: Vansieleghem, Nancy/Kennedy, David (Hrsg.): Philosophy for Children in Transition. Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Pädagogik.
- Wenzel, Amy/Brown, Gregory K./Beck, Aaron T. (2008): Cognitive Therapy for Suicidal Applications. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Werner-Seidler, Aliza/Perry, Yael/Calea, Alison L./Newby, Jill M./Christensen, Helen (2017): School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. In: Clinical Psychology Review 2017, Vol. 51, S. 30-47.
- Wicki, Wolfgang (2015): Entwicklungspsychologie. München: Ernst Reinhardt.
- Wilson, Brent G. (2014): Knowledge Creation in Design-based Research Projects: Complementary Efforts of Academics and Practitioners. In: Tagung der American Educational Research Association (Philadelphia) im April 2014:
http://dbrxroads.coe.uga.edu/Final%20Papers/WILSON_dbr.pdf. Abruf 30.01.2020.
- Wittgenstein, Ludwig (2003): Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wirtz, M.A. (2014): Dorsch - Lexikon der Psychologie, 18. Aufl.. Bern: Hogrefe Verlag.
- Wolff Metternich, Tanja/Döpfner, Manfred (2006): Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS). In: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 177-188.

- Worley, Peter (2012a): Appetizer Philosophie. Ideen und Materialien für themenorientierte Stundeneinstiege. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Worley, Peter (2012b): The Philosophy Shop. Ideas, activities and questions to get people young and old, thinking philosophically. Carmarthen, Wales OK: Independent Thinking Press.
- Worley, Peter (2015a): Open thinking, closed questioning: Two kinds of open and closed question. In: Journal of Philosophy in Schools 2015, Vol. 2, No. 2, S. 17-29.
- Worley, Peter (2015b): If it, anchor it, open it up. A closed guided questioning technique. In: Weiss, Noah (Hrsg.): The Socratic Handbook: Methods and Manuals for Applied Ethics and Philosophical Practice. Lit Publishing.
- Worley, Peter (2018): Plato, metacognition and philosophy in schools. In: Journal of Philosophy in Schools. Volume 5, No. 1 (2018), S. 76-91.
- Worley, Peter (2019): 100 Ideas for primary teachers: Questioning. London: Bloomsbury Education.
- Worley, Peter (2019): General procedure. In: The Philosophy Foundation/Ressources: <https://www.philosophy-foundation.org/resources>. Abruf 30.01.2020.
- Zöfel, Peter (2003): Statistik für Psychologen im Klartext. München: Pearson Studium.

Aus dieser Arbeit bereits hervorgegangene Veröffentlichungen

- Petersen, Martina (2018): Bestimmung des philosophischen Gesprächs für Forschungszwecke – eine Annäherung. In: Michalik, Kerstin/de Boer, Heike (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Leverkusen: Budrich Verlag, S. 91-106.

Anhänge

Aus Gründen des Datenschutzes und zur Gewährleistung angemessener Download-Zeiten wurden Anhänge entfernt, die in Rücksprache mit der Erstgutachterin für das Verständnis der Arbeit verzichtbar sind.

Anhang 1: Interventionelles Vorgehen im Kindes- und Jugendalter (*entfernt*)

Anhang 2: Projektskizze (*entfernt*)

Anhang 3: Projektvorstellung (*entfernt*)

Anhang 4: Antrag an die Schulbehörde (*entfernt*)

Anhang 5: Genehmigung durch die Schulbehörde (*entfernt*)



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Kann man sein, wer man will?

Projekt zum Philosophieren in Klasse 9 – Projektbeschreibung / Vorschlag

Ziele

Die Ziele des Projekts lassen sich von der Aufgabe an die Schüler/innen ableiten, sich möglichst intensiv mit einer philosophischen Frage auseinanderzusetzen, wozu kritisches Denken gehört und die Einbeziehung verschiedener Perspektiven sowie ein dialektisches „Ringen“ um Wahrheit und Bedeutung: Durch die Implementierung des philosophischen Gesprächs als Methodik wird das kritische* Denken der Schüler/innen geschult/vertieft und neben argumentativ-diskursiven Methoden lernen die Schüler/innen auch den (einfachen) Einsatz präsenter Methoden des Philosophierens kennen. Die gemeinsame Arbeit an Fragen und Begriffen, die sich der schnellen und eindeutigen Verortung entziehen, fördert die sokratische Haltung der Offenheit im Sinne eines „ich könnte mich irren“ sowie die Anerkennung von gegenläufigen Meinungen. Die Betrachtung des gemeinsamen Prozesses sowie des eigenen Handelns in Meta-Gesprächen fördert Selbst-Reflexion, Gesprächskultur und (eigen-) verantwortliches, strukturiertes sowie kooperatives Arbeiten, wobei Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen höher bewertet werden als ein Methodenlernen.

Ablauf (Beispiel)

Die Schüler/innen bilden für die Dauer des Projekts eine philosophische Forschungsgemeinschaft (Community of Inquiry, Lipman), um möglichst differenzierte, umfassende und reflektierte Antworten auf die Ausgangsfrage „Kann man sein, wer man will?“ zu erarbeiten. Nach der Projektvorstellung und Überlegungen dazu, was Philosophieren überhaupt sein kann, bekommen die Schüler/innen zu Beginn des Projekts Zeit, sich der eigenen Intuitionen zur Projektfrage bewusst zu werden (z.B. Free-Writing). Aus diesen Überlegungen werden gemeinsam Fragen formuliert, die dazu dienen sollen, die Ausgangsfrage näher zu untersuchen. Es können vorübergehend Teams gebildet werden, die sich den Unterfragen widmen, aber auch Einzelarbeit soll erfolgen. Der gemeinsame Arbeitsprozess wird im Klassenraum visualisiert (Konzeptmap, Wandzeitung, Arbeitsprozessbericht). Philosophischen Gesprächen kommt im Prozess eine zentrale und integrative Rolle zu. Sie werden sowohl im Klassenkontext als auch in den Gruppen geführt. Der Gesprächskreis dient auch zur Präsentation und Diskussion von Teamergebnissen, der kritischen Betrachtung des Arbeitsprozesses und dessen Planung. Die Schüler/innen werden zur Übernahme von Verantwortung für den Gesamtprozess angeregt. Zu den Aufgaben der Schüler/innen gehört es, Zwischenergebnisse wie Essays, Zeichnungen, Gedichte, Konzepte und Argumente anzufertigen bzw. zu dokumentieren. Die Schüler/innen beenden das Projekt mit einer persönlichen Reflexion, die – neben anderen Inhalten des Portfolios – zur schriftlichen Note beitragen.

Inhalte

* Kritisches Denken = logisches, kreatives, verantwortungsvolles und meta-kognitives Denken (Marie-France Daniel, Mathieu Gagnon: *Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Groups of Pupils Aged 4 to 12 Years*. In: *Creative Education* 2011. Vol.2, No.5, 418-428)

Inhaltlich geht es um Fragen zum Selbst, die sich im Laufe des Prozesses aus der Projektfrage ergeben. Die anliegende Mindmap stellt dabei selbstverständlich keine Vorgabe dar, sondern zeigt, welche sich möglicherweise ergebenden Fragen zur Wahl der Projektfrage geführt haben - sie soll zur Auseinandersetzung mit den Bedingungen menschlichen Lebens und Bewusstseins, den Möglichkeiten der Einflussnahme auf das eigene (physische, psychische, soziale, historische und politische) Leben, den Zusammenhängen und Wirkweisen der körpergeistigen Instanzen, Fragen nach Rationalität, Emotionalität und Volität sowie Freiheit und Selbstbestimmung einladen.

Methoden und Impulse

Neben dem philosophischen Gespräch werden weitere Methoden des Philosophierens für die Arbeit der Schüler/innen allein, in Gruppen und im Klassenplenum eingesetzt, wobei gezielt Handlungsspielräume für die Schüler/innen und ihre Präferenzen angeboten werden. Für die Darstellung der Ergebnisse bzw. ihre Zusammenschau am Ende des Projekts entwickeln die Schüler/innen gemeinsam Ideen und prüfen deren Umsetzbarkeit.

Zur Bereicherung und Vertiefung der Prozesse werden Impulse (Texte, Bilder, Filmsequenzen etc.) entweder als Arbeitsauftrag oder als Angebot an die Schüler/innen erteilt, können von ihnen aber auch selbst eingebracht werden – Schülerideen- und Recherchen werden aktiv eingefordert.

Gelingsbedingungen

Wesentlich dafür, dass sich alle Schüler/innen trauen, sich ernsthaft, leidenschaftlich und kreativ einzubringen, ist es, dass die Schüler/innen auf eine konsequente Unterscheidung zwischen dem WIE ihres Denkens und dem WAS vertrauen können und dass inhaltliche Offenheit und Respekt gegenüber anderen Meinungen, intellektuelle Sicherheit (Jackson), das Gesprächs- und Arbeitsklima spürbar und verlässlich bestimmen. Es existiert keine inhaltliche Agenda – was zum Projekt/Thema gehört, ergibt sich aus den Interessen der Schüler/innen an der Ausgangsfrage.

Zusammenarbeit

Über Art und Umfang der Zusammenarbeit entscheidet selbstverständlich die/der einzelne Lehrer/in. Möglich und vielleicht interessanter ist aber ein Austausch von Erfahrungen und Materialien.

Über eine elektronische Plattform werden Impulsmaterialien angeboten – inwieweit die Lehrkräfte darüberhinaus eigene Materialien austauschen möchten, entscheiden sie selbst.

Organisatorisches

- Elternbriefe und Briefe an die Schüler/innen mit Einverständniserklärung für Audioaufnahmen, Ausgabe sofort nach den Sommerferien

Die philosophischen Gespräche werden per Video aufgezeichnet. Alle Namen werden anonymisiert.

Anhang 7: Elternbrief (*entfernt*)

Anhang 8: Brief an Schüler/innen (*entfernt*)

Anhang 9: Erwartungshorizont Version 1 (*entfernt*)

Anhang 10: Erwartungshorizont Version 2 (*entfernt*)

Anhang 11: Beurteilungsbogen für philosophische Gespräche (*entfernt*)

Anhang 12: Kodierung durch die Probandin (K) (*entfernt*)

Anhang 13: Kodierung durch die Forscherin (M) (*entfernt*)

Überprüfung Gesprächstranskripte am Erwartungshorizont (K)

Transkript	Dialog	Philosophische Frage	Argumentieren	Vertrauen in die Vernunft (V)	Wahrheit als regulative Idee (W)	Offenheit als Prinzip (OF)	Philosophisches Gespräch? ja/nein
K2-1	Ja	Ja	Ja	/	/	Nein (14ff., 131ff., 170, 176, 199ff., 315ff., 326ff., 919ff.)	Nein
K2-2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K2-3	Nein	Ja	Ja	/	/	/	Nein
K2-4	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K3-1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K3-2	Ja	Ja	Nein	/	/	/	Nein
K3-3	Ja	Ja (ab 152)	Ja	Ja	Nein (241)	Nein (217ff.)	Nein
K3-4	Ja	Nein	Nein	Nein	/	/	Nein
K3-5	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K4-1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein (150, 165), aber nicht systematisch	Ja
K4-2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K4-3	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein (630ff), aber nicht systematisch	Ja
K4-4	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K4-5	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein (389, 625, 1055ff)	Nein
K4-6	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

Die Überprüfung erfolgte am:

29.10.2018

durch:

K. S.

Überprüfung Gesprächstranskripte am Erwartungshorizont (M)

Transkript	Dialog	Philosophische Frage	Argumentieren	Vertrauen in die Vernunft (V)	Wahrheit als regulative Idee (W)	Offenheit als Prinzip (OF)	Philosophisches Gespräch? ja/nein
K2-1	Ja	Ja	Ja	/	/	Nein (15f, 170, 176, 226ff, 252, 298, 315f, 770, 919ff.)	Nein
K2-2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K2-3	Nein	/	/	/	/	/	Nein
K2-4	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K3-1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K3-2	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein (82f., 103f.)	Nein
K3-3	Ja	Ja (ab 145)	Ja	unklar	Nein (235f., 238)	Nein (217)	Nein
K3-4	Ja	Nein	Nein	/	/	/	Nein
K3-5	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K4-1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K4-2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K4-3	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja (außer 629f.)	Ja
K4-4	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
K4-5	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja (außer 1055ff.)	Ja
K4-6	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

Die Überprüfung erfolgte am:

30.09.2018

durch:

Martina Petersen

Erwartungshorizont für philosophische Gespräche

Ein Erwartungshorizont dient im schulischen Kontext der Einordnung eines semantischen Produkts. Er enthält Kriterien, deren Beschreibung und Beispiele. Der vorliegende Erwartungshorizont soll eine auf transparenten Kriterien beruhende Entscheidung darüber ermöglichen, **ob es sich bei einem transkribierten Gespräch um ein philosophisches Gespräch handelt oder nicht.**

Dem Erwartungshorizont für philosophische Gespräche liegt zunächst eine Definition zugrunde:

Ein philosophisches Gespräch ist ein Dialog (Form) zu einer philosophischen Frage (Inhalt) unter Einsatz von Argumentationsformen (Methode) und auf Basis bestimmter Annahmen: Vertrauen in die Vernunft, Wahrheit als regulative Idee und Offenheit als Prinzip.

Bestandteile

Der Definition folgend besteht der Erwartungshorizont aus vier Teilen: Form, Inhalt, Methode und Annahmen.

Kriterium der Form ist der Dialog. Der Dialog soll, erstens, als unmittelbare verbale Aktion und Reaktion, als „argumentative Rede und Gegenrede“ (Martens 2006: 51) zu verstehen sein, wobei die Bedingung, argumentativ zu sein, ein separates Kriterium darstellt. Daraus ergibt sich, zweitens, dass die Gesprächsteilnehmer/innen auf einen gemeinsamen Gegenstand Bezug nehmen. Drittens soll eine Gesprächsleitung gegeben sein.¹ Die Bedingung Dialog soll also gegeben sein, wenn sich mindestens zwei Personen per Rede und Gegenrede auf einen Gegenstand beziehen, wobei eine Gesprächsleitung gegeben ist.

Kriterium des Inhaltes ist die philosophische Frage. Philosophische Thesen oder Probleme sollen inbegriffen sein, denn jedes Problem und jede These lässt sich ebenso als Frage formulieren und umgekehrt.

Methodisch zeichnet sich das philosophische Gespräch durch das Argumentieren aus. Das methodische Kriterium soll daran erkennbar sein, dass Gesprächsteilnehmer/innen ihre Meinungen begründen (Gründe finden), gemeinsam genannte Gründe prüfen und bewerten.

Kriterien der Annahme sind das Vertrauen in die Vernunft, Wahrheit als regulative Idee und Offenheit als Prinzip. Einander gegenseitig **Vernunft** zuzuschreiben, stellt eine wesentliche Voraussetzung für das philosophische Gespräch dar. Halten wir unser Gegenüber nicht für vernunftfähig, so messen wir seinen Äußerungen auch keine oder eine geringe Bedeutung bei. Das wäre dem Konzept der menschlichen Würde unangemessen und für das Gelingen des gemeinsamen Diskurses kontraproduktiv. Ein Gespräch, in dem es nicht um das Bemühen um Annäherung an **Wahrheit** geht, ist kein philosophisches. Meinungen bleiben nebeneinander stehen, weil ohne das Streben nach Wahrheit keine Veranlassung für eine kritische Betrachtung und kein Prüfstein zur Beurteilung von Aussagen gegeben ist. Erkenntnis impliziert Wahrheit. Wie hoch der Wahrheitswert einer Aussage ist, bemisst sich an den Gründen, die dafür sprechen, dass sie wahr ist. "Ich weiß, dass ich nichts weiß", so lautet ein bekannter Ausspruch von Sokrates. Wahrheit, davon ging Sokrates ferner aus und darauf basiert die Methodik des philosophischen Gesprächs, ist etwas, nachdem wir mit dem Einsatz unserer Vernunft

¹ Diese Bedingung basiert auf dem sokratischen Modell der Mäeutik, das voraussetzt, dass jemand die der Methode eigenen Grundannahmen (Vernunft, Wahrheit und Offenheit, siehe nachfolgende Abschnitte) teilt und für ihre Einhaltung sorgt.

streben, dessen wir uns aber dennoch nie sicher sein können. Weil es prinzipiell möglich ist, dass wir uns irren, ist das philosophische Gespräch durch das Prinzip der **Offenheit** bestimmt. Die Auseinandersetzung über philosophische Fragen ist grundsätzlich nie beendet. Offenheit ist ein Kriterium, das leicht verletzt wird, weil es sich mit inhaltlichen Lernzielen nicht verträgt. Der Erwartungshorizont gibt Beispiele für solche Verletzungen.

Der Erwartungshorizont nennt zu jedem Kriterium kurze Erklärungen und Beispiele zur Veranschaulichung. Diese zu beachten, ist voraussetzend für seine Funktionalität.

Verwendung

Bitte lesen Sie die Erklärungen und Beispiele genau. Gehen Sie das Transskript Aussage für Aussage durch und halten Sie sich bei der Beurteilung eng an die Kriterien des Erwartungshorizontes.

Die Kriterien *Dialog (D)*, *philosophische Frage (PF)* und *Argumentieren (A)* sollen an den Schüler/innenaussagen zu erkennen sein. Sie sind erfüllt und werden im Transskript entsprechend markiert, wenn sie auf das Sprachhandeln der Schüler/innen im Transkript zutreffen, d.h. wenn ein Dialog, die Bezugnahme auf eine philosophische Frage und Argumente (Gründe nennen und/oder prüfen und/oder vergleichen) an mindestens einer Stelle gegeben sind. Die Annahme-Kriterien *Vernunft (V)*, *Wahrheit (W)* und *Offenheit (OF)* hingegen werden an die Aussagen der Lehrenden bzw. der Gesprächsleitung angelegt. Sie werden markiert, wenn sie nicht erfüllt werden, wenn durch die Gesprächsleitung mit einer Aussage gegen sie verstoßen wird. Alle Kriterien müssen erfüllt sein, damit ein philosophisches Gespräch gegeben ist, weil es sich dabei gleichermaßen um notwendige Bedingungen handelt. Insofern erfolgt auch keinerlei Gewichtung zwischen den Kriterien. Beachten Sie auch, dass es sich um einen systematischen Verstoß handeln muss, damit nicht von einem philosophischen Gespräch die Rede ist. Das bedeutet, dass z.B. ein "Ja" oder "Okay" der Lehrkraft auch einfach nur bedeuten kann, dass sie eine Aussage verstanden hat. Im Kontext lässt sich meist entscheiden, ob die Gesprächsleitung ein inhaltlich offenes Gespräch führt oder ob sie Lernziele verfolgt.

Aufgaben der Gesprächsleitung

Ein philosophisches Gespräch zu leiten, bedeutet vor allem, die Qualität des Gesprächs zu befördern und es zu strukturieren. Zu diesem Zweck werden Frageimpulse gegeben und gelegentlich die Zusammenfassung des Gesprächsstandes. In dem Bemühen um Struktur kommt es vor, dass die Gesprächsleitung Schüler/innen-Aussagen in einer Weise paraphrasiert, dass sie ihnen eine Interpretation gibt, die vorher nicht erkennbar war. Erfolgt diese Art der Einflussnahme mehrfach, so handelt es sich um einen systematischen Verstoß gegen Offenheit.

Nicht um einen solchen Verstoß handelt es sich hingegen bei Impulsfragen, die für das Gespräch eine Richtungsentscheidung bedeuten. Ein Gespräch zu strukturieren, erfordert Eingriffe in das Gespräch. Nachzufragen, wenn etwas unklar ist, Gesprächsstände zusammenfassen und Argumente prüfen zu lassen, stellen für die Qualität eines philosophischen Gesprächs erforderliche Eingriffe dar. Eine Impulsfrage kann unglücklich gestellt sein oder zu einem Zeitpunkt erfolgen, an dem sie das Gespräch eher unterbricht als befördert. Deshalb stellt sie noch keinen systematischen Verstoß gegen Offenheit dar. Dies ist erst dann der Fall, wenn Impulse erkennbar dazu dienen, das Gespräch inhaltlich in eine argumentative Richtung zu drängen und/oder andere Sichtweisen und Meinungen zurück zu stellen.

Erwartungshorizont für philosophische Gespräche Version 3

Dialog (Form) An mindestens einer Stelle des Transskripts nehmen mindestens zwei Gesprächsteilnehmer/innen in Rede und Gegenrede auf einen gemeinsamen Gesprächsgegenstand Bezug, wobei eine Gesprächsleitung gegeben ist. <i>Beispiel:</i>			
		GL: <i>Wie hat euch die Geschichte gefallen?</i> Maja: <i>Also, mir gut. Ich mag, dass am Ende alles gut ist.</i> Max: <i>Ich hätte mich anders entschieden. Ich finde die Geschichte auch gut, aber das Ende gefällt mir nicht.</i>	
Philosophische Frage (Inhalt) An mindestens einer Stelle des Transskripts wird von Gesprächsteilnehmer/innen Bezug auf eine philosophische (allgemeine, abstrakte) Frage genommen. <i>Beispiele (links) und Gegenbeispiele (rechts):</i>			
Bedeutung / Wesen (deskriptiv)	<i>Was ist...? Was bedeutet? Was heißt...?</i>	GL: <i>Ist ein Lottogewinn das größte Glück?</i> Max: <i>Nein, mit Geld kann man sich ja nicht alles kaufen, zum Beispiel keinen Frieden.</i> Maja: <i>Aber Frieden kommt ja nicht, weil jemand Glück gehabt hat. Das hat mit Glück gar nichts zu tun.</i>	GL: <i>Unsere heutige Frage lautet „Was ist Glück?“. Wer möchte beginnen?</i> Max: <i>Also, ich bin glücklich, wenn ich reiten gehen darf.</i> Maja: <i>Ich finde es gut, wenn keine Schule ist.</i> Alena: <i>Äh, meine Tante hat mal im Lotto gewonnen. Also nicht so richtig, nicht so'ne Million oder so, aber schon über tausend Euro. Da haben wir alle in der Familie überlegt, was wir damit tun würden. Und was wir tun würden, wenn wir noch mehr Geld gewinnen würden. Wir haben uns alles Mögliche ausgemalt.</i> Maja: <i>Ich wollte noch zu Maja sagen, dass meine Schwester auch gern reitet.</i> Max: <i>Wo reitet denn deine Schwester?</i> Benno: <i>Ich hab mich mal, als ich klein war, zu Weihnachten über Playmobil super doll gefreut.</i>
	<i>...eines Gegenstandes / einer Idee</i> <i>Welchen Wert hat...?</i> <i>Wie gut ist...?</i>	<i>Ich finde X wichtig/wertvoll, weil...</i> <i>Es ist besser, zu.... als zu..., weil...</i> <i>Wenn man mal X und Y vergleicht, ist Y besser als x, weil...</i>	
	...einer Handlung <i>Ist x besser als Y?, Darf ich...?, Soll ich...?, Muss ich...?</i>	<i>Ich finde das nicht gut, was Lukas getan hat, weil...</i> <i>Ich finde, man darf nicht..., weil...</i>	
Wert / Legitimation (normativ)			

Erwartungshorizont für philosophische Gespräche Version 3

Argumentieren (Methode) An mindestens einer Stelle des Transkripts wird durch die Gesprächsteilnehmer/innen argumentiert. <i>Beispiele (links) und Gegenbeispiele (rechts):</i>			
Gründe finden (Meinungen/ Aussagen begründen)	Tatsachen-Behauptungen	<i>Ich denke, dass..., weil es ja so ist, dass...</i> <i>Man weiß ja, dass..., deshalb muss es ja so sein, dass...</i>	GL: Unsere heutige Frage lautet „Was ist Glück?“. Wer möchte beginnen? Max: Also, ich bin glücklich, wenn ich reiten gehen darf. Maja: Ich finde es gut, wenn keine Schule ist. Alena: Äh, meine Tante hat mal im Lotto gewonnen. Also nicht so richtig, nicht so 'ne Million oder so, aber schon über tausend Euro. Da haben wir alle in der Familie überlegt, was wir damit tun würden. Und was wir tun würden, wenn wir noch mehr Geld gewinnen würden. Wir haben uns alles Mögliche ausgemalt. Maja: Ich wollte noch zu Maja sagen, dass meine Schwester auch gern reitet. Max: Wo reitet denn deine Schwester? Benno: Ich hab mich mal, als ich klein war, zu Weihnachten über Playmobil super doll gefreut.
	Begriffsverständnis	<i>Glück bedeutet, dass...</i>	
	Wahrnehmungen und Erfahrungen	<i>Ich sehe X.</i> <i>Ich glaube, dass Hunde denken können, weil unser Hund...</i> <i>Wenn man Ameisen beobachtet, dann... Deshalb glaube ich, dass sie...</i>	
	Gefühlen	<i>Ich habe in der Situation große Angst gehabt, deshalb denke ich, dass...</i> <i>Mein Gefühl sagt mir, dass...</i>	
	Intuitionen	<i>Ich kann nicht genauso sagen woher, aber ich weiß das irgendwie, dass es so ist.</i>	
	Logischen Schlüssen (Induktion, Deduktion, logische Beziehungen, Analogien, Erklärungen)	<i>Schwäne sind weiß, denn wir haben noch nie Schwäne in einer anderen Farbe gesehen.</i> <i>Wenn alle Hunde bellen können und Fiffi ein Hund ist, dann kann Fiffi auch bellen.</i> <i>Ich bin sicher, dass Hunde besser hören als Menschen, weil sie müssen sich ja über größere Strecken verständigen.</i> <i>Das ist genau wie beim Computer, da gibt es auch Hard- und Software...</i>	
	Hypothesen (Folgen, Perspektiven)	<i>Wenn wir das alle machen würden, dann...</i> <i>Ich bin der Meinung, dass..., weil sonst passieren könnte, dass...</i> <i>Ich bin nicht der Meinung, dass..., denn wenn wir auf dem Land leben würden, würden wir es ganz anders sehen: Dann...</i> <i>Ich glaube, dass..., weil das für mich am wichtigsten wäre, wenn ich X wäre...</i>	
Gründe prüfen	Tatsachen-Behauptungen	<i>Woher weißt du überhaupt dass...?</i> <i>Das stimmt gar nicht, ich habe gelesen, dass...</i>	
	Begriffsverständnis	<i>Es ist gar nicht immer gerecht, wenn alle das Gleiche bekommen, weil...</i>	
	Wahrnehmungen und Erfahrungen	<i>Bei mir ist das anders..</i> <i>Das muss aber nicht bei jedem so sein wie bei Max</i>	
	Gefühle	<i>Man muss aber nicht traurig sein, wenn...</i> <i>Ich gebe Nina Recht, es hat ja einen Grund, dass wir alle Angst hätten, wenn...</i>	
	Intuitionen	<i>Warum denkst du das, warum bist du dir so sicher, dass es so sein muss...?</i>	
	Logische Schlüsse und deren Annahmen	<i>Dass dein Hund..., heißt ja noch nicht, dass er...</i> <i>Vielleicht ist dein Hund aber gar nicht x, dann muss er auch nicht y sein.</i>	
	Hypothesen (Folgen, Perspektiven)	<i>Aber auch wenn wir das alle machen würden, dann müsste nicht...</i> <i>Die Folgen wären ganz andere, denn...</i>	
Gründe (Positionen) vergleichen	Die untersuchten Gründe werden hinsichtlich ihrer Wertigkeit verglichen	<i>Ich finde es weniger wichtig, dass alle überleben, als... weil...</i>	

Erwartungshorizont für philosophische Gespräche Version 3

Das Gespräch erfolgt auf der Grundlage von Vernunft, Wahrheit, Offenheit (Annahmen) Die Gesprächsleitung verstößt gegen keine dieser Annahmen erkennbar <u>systematisch</u> <i>Beispiele für Verstöße sind:</i>		
Vertrauen in die Vernunft	Disqualifikation von konkreten Schüler/innen	GL: Was bedeutet es denn eigentlich, gerecht zu sein? Max: Dass alle gleich viel bekommen. Ist ja ungerecht, wenn einer mehr kriegt. Maja: Aber so ein kleiner Hund braucht doch nicht so viel Hundefutter wie ein großer. Max: Aber.. GL: Warte mal, Max, lass Maja ihr Argument mal wiederholen, damit es alle verstehen. Maja wiederholt ihre Aussage. Max: Aber bei Menschen und Geld ist das anders, da sollten alle ungefähr gleich viel haben. GL: Wer kann Max mal unterstützen, wir brauchen hier mal gute Denker, vielleicht ist es ja nicht ganz falsch, was er gesagt hat. Maja, kannst du uns mal helfen?
	Disqualifikation von konkreten anderen Menschen(gruppen)	GL: Nicht jeder Mensch ist zum Philosophen geboren. Um über die wichtigen Fragen des Lebens nachdenken und sich auseinandersetzen zu können, muss man schon eine bestimmte Intelligenz besitzen.
	Infragestellung der menschlichen Vernunft im Allgemeinen	GL: Okay, vielen Dank. Gelöst bekommen wir das Problem nicht. Dazu ist die Menschheit nicht imstande, gerechter wird die Welt ohnehin nie werden.
Wahrheit als regulative Idee	Meinungen bleiben bewusst gleichberechtigt (und ungeprüft) neben einander stehen - Relativismus	GL: So, ihr habt jetzt viele schöne Beispiele dafür gebracht, wie man so ein Dilemma lösen könnte. Wir lassen es mal dabei, denn was hier das wahrhaft Beste wäre, können wir ja gar nicht wissen. Ihr wisst ja, es gibt da kein Richtig und Falsch, nur viele verschiedene Wege und Möglichkeiten, sich in solchen Situationen zu verhalten.
Offenheit als Prinzip	GL wertet Äußerungen der SuS	Maja: Aber es ist doch nicht richtig, was Max in der Gesichte tut, denn..." GL: Da hast du natürlich Recht.
	GL steuert das Gespräch einseitig oder auf ein Lernziel ausgerichtet	Maja: Ich finde, wir Menschen sind gar nicht frei. Manchmal hab ich das Gefühl, ich müsste bestimmte Dinge tun und kann mich gar nicht dagegen entscheiden. GL: Wer weiß, woher es kommt, dass wir manchmal den Eindruck haben, wir wären nicht frei? Kann das jemand erklären?
	GL nennt Dogmen bzw. verwehrt den SuS, bestimmte Annahmen infrage zu stellen	GL: Ist es gerecht von den anderen Kindern, Max vom Spiel auszuschließen? Benno: Naja, die anderen Kinder sind befreundet und Benno gehört eben nicht dazu. Die wollen auch mal ohne ihn spielen. GL: Ist das denn ein Grund, Max auszugrenzen? Wie würdest du dich an Max' Stelle fühlen? Benno: Man kann es ja ganz freundlich sagen und erklären. GL: Was sagen die anderen dazu: Darf man Max ausgrenzen, nur weil man lieber ohne ihn spielt? Marie: Ja, ich finde schon, und außerdem hat er ja vorher auch das Spiel gestört. GL: Aber das lag doch nur daran, dass er die Sprache noch nicht richtig spricht. Stell dir vor, du kommst in ein anderes Land. Da wärest du auch froh, wenn die Kinder dich mitspielen lassen würden. Das ist doch kein Grund, oder?

Anhang 17: Impulsmaterialien (*entfernt*)

Anhang 18: Leitfaden Lehrer/innen-Interviews (*entfernt*)

Anhang 19: Leitfaden Schüler/innen-Gruppeninterviews (*entfernt*)

Anhang 20: Kodierter MAXQDA-Datensatz (*entfernt*)

Anhang 21: Kodier-Leitfaden Einsatzbedingungen (*entfernt*)

Anhang 22: Fallzusammenfassungen zu Schüler/innenaussagen

Schüler/innen-Aussagen zum Gesamtprojekt	
S1-m	<p>In Philosophie geht es um mehr als nur eine richtige Antwort. (S1_m, 15)</p> <p>In Philosophie haben wir mehr Freiraum als in anderen Fächern. Wo andere Fächer oder Themen an ihre Grenzen stoßen, führt sie weiter. Über das Alltagswissen hinaus geht es darum, anders und weiter zu denken. Dem entspricht auch der Unterricht. (S1_m, 17)</p> <p>Entscheidend war, Freiraum und Zeit für uns selbst und dafür zu haben, uns wirklich intensiv mit dem Projekt zu beschäftigen. Das geht in anderen Fächern oft verloren. (S1_m, 25)</p> <p>Wir hatten Zeit, mal zu sich zu selbst kommen. (S1_m, 26)</p>
S1-j	<p>Während es sonst meist um Richtig und Falsch geht, geht es im Projektunterricht mehr darum, seine Meinung zu vertreten. (S1_j, 17)</p> <p>Es ging darum, vor allem selbständig zu arbeiten. Die Aufgaben waren grob gestellt, aber wir konnten über die Art der Gestaltung entscheiden und darüber, wie wir uns die Arbeit einteilen. (S1_j, 19)</p> <p>Man hat ein sehr großes Spektrum an Möglichkeiten, seine Ergebnisse darzustellen. (S1_j, 21)</p> <p>Insgesamt fand ich das Projekt gut, aber die Aufgabe war etwas ungenau gestellt. Etwas mehr Vorgaben zur Orientierung wären gut. (S1_j, 25)</p>
S2-m	<p>Interessant war, Massentierhaltung aus einer anderen Perspektive zu betrachten, sich in die Tiere hinein zu versetzen. (S2_m, 14)</p> <p>Wir hatten sowohl Massentierhaltung als auch Menschenrechte in anderen Fächern behandelt. Das hat gut gepasst. (S2_m, 14,15)</p> <p>Im Projekt sind wir näher ins Detail gegangen. (S2_m, 19)</p> <p>Wir haben uns eher um das Thema und die Perspektive der Tiere "gekümmert". (S2_m, 23)</p> <p>Einen Film zu Kühen in Stahlketten hätte ich mir sonst nicht angesehen. (S2_m, 25,26)</p> <p>Wir wurden mit der Realität konfrontiert. (S2_m, 26)</p> <p>Anders als in der Einführungsphase zum Philosophieunterricht wurden im Projekt zwar auch Fachtexte gelesen, aber es ging mehr um unsere eigenen Ideen und Argumente, es war mehr unsere Arbeit. (S2_m, 51)</p> <p>Es war kein "normaler Unterricht". Man konnte gemeinsam diskutieren. (S2_m, 52)</p> <p>Wir haben im Projekt mehr etwas miteinander gemacht, hatten die Chance, uns zu unterhalten. (S2_m, 53)</p> <p>Die Gruppenarbeit hat Spaß gemacht. Man konnte eigene Ideen einbringen, ohne Druck, sich melden zu müssen, und ohne Angst, ein Beitrag könne falsch sein. (S2_m, 55)</p> <p>Ich fand es als Abwechslung gut, aber nicht für immer. (S2_m, 57)</p> <p>Es hat Spaß gemacht, war aber auch etwas unkontrolliert. (S2_m, 58)</p> <p>Das war der erste Schritt dazu, dass wir lernen, selbständiger zu arbeiten. (S2_m, 59)</p> <p>Das Projekt ist nicht für jede/n etwas - man muss zuhören, sich konzentrieren und interessieren können. (S2_m, 88)</p>
S2-j	<p>Das Projekt war eine sehr schöne neue Erfahrung insgesamt mit der Schule, eine neue Art zu lernen. (S2_j, 4)</p> <p>Es war interessant, das Thema philosophisch zu betrachten, nach einzelnen Aspekten aufzuteilen und zu untersuchen. (S2_j, 5)</p>
	<p>Es war schön, dass es sehr offen war, dass man sich die Methoden selbst aussuchen durfte. Der Austausch und die Diskussionen im Plenum waren spannend. (S2-j, 7)</p> <p>Es gab keine Regeln, es war wie eine große Gruppenarbeit, die funktioniert hat. Man hatte viel Freiheit und kein Zeitgefühl, konnte alles vertiefen. (S2-j, 11)</p> <p>Es war sehr frei, aber man musste auch selbständig arbeiten. (S2_j, 13)</p> <p>Es glich den Modellierungstagen, bei denen es auch darum geht, in ein Thema tiefer einzudringen. Das war spannend. (S2_j, 15)</p>
S3-m	<p>Das Projekt hat mir Spaß gemacht. Es gut war, in Gruppen arbeiten zu können und ein Ziel - die Schülerkonferenz - vor Augen zu haben. (S3_m, 3)</p> <p>Mir hat es auch Spaß gemacht, mir haben vor allem die Kreisgespräche gefallen. Man hat Einblicke in das Denken der Mitschüler/innen zu bekommen. Und man hat gemeinsam an einem großen Projekt gearbeitet. (S3_m, 5)</p> <p>Gegenüber anderem Unterricht hatten wir weniger Zeitdruck und mehr Freiheit, nur einen Termin. (S3_m, 11)</p> <p>Die Zeiteinteilung lag in unserer Verantwortung. Damit sind wir zurecht gekommen. (S3_m, 19-23)</p> <p>Es hat dazu geführt, sich mehr Gedanken zu machen. (S3-M, 41)</p>
S3-j	<p>Wir haben zu den Fragen viel herausgefunden, was sich im kurzen Gespräch nicht hätte ergründen lassen. (S3_j, 49)</p> <p>Man hat viel herausgefunden, aber ob und wie die Frage zu beantworten ist, ist unklar geblieben. (S3_j, 21)</p> <p>Das eigene Denken, die Perspektive, hat sich von Stunde zu Stunde verändert. (S3_j, 71, 75)</p> <p>Mein Denken zum Thema hat sich etwas verändert. (S3_j, 79)</p> <p>Man bekommt eine andere Perspektive auf das Thema, aber bei mir hat sich nicht so viel verändert. (S3_j, 81)</p>
S4-m	<p>Gut war, dass wir viele Möglichkeiten hatten und frei entscheiden konnten. (S4_m, 6)</p>
S4-j	<p>Am besten war, dass wir in hohem Maß selbst entscheiden konnten. (S4_j, 96)</p>

Schüler/innen Aussagen zu philosophischen Gesprächen	
S1-m	<p>Es war "tolle Erfahrung", in einer größeren Gruppe Ansichten und Weltbilder auszutauschen und verschiedene Meinungen miteinander vergleichen zu können. (S1_m, 22)</p> <p>Die intensive Beschäftigung mit philosophischen Fragen führt zu einer anderen Sicht. Man betrachtet auch alltägliche Dinge eher vor einem philosophischen Hintergrund. (S1_m, 10)</p> <p>Philosophie bietet Freiraum, über Dinge nachzudenken und jeden Blickwinkel zu sehen. (S1_m, 11)</p>
S1-j	<p>Es geht mehr als in anderen Fächern darum, dass jede/r seine Meinung vertritt und diese Meinungen ins Gespräch einfließen, ohne dass es Richtig und Falsch gibt. (S1_j, 17)</p>
S2-m	<p>Während sich andere gelangweilt haben, fand ich es echt gut, zu erfahren, was die anderen denken. Das macht man im Unterricht sonst fast gar nicht. Obwohl es schwierig war, sich zu konzentrieren, hätte ich mir gewünscht, dass sich die anderen auch beteiligen, denn es wäre besser gewesen, die Meinungen aller zu erfahren. (S2_m, 68)</p> <p>Indem man über die eigene Frage gesprochen hat, hat man neue Ideen dazu bekommen, deshalb sollten alle gezwungen sein, sich zu beteiligen. (S2_m, 69)</p> <p>Man muss schon die ganze Zeit mitdenken, wenn man abgelenkt war, kam man schlecht wieder ins Gespräch. (S2_m, 70)</p> <p>Ich glaube, wenn sich alle beteiligt hätten, wäre Chaos entstanden. (S2_m, 71)</p> <p>Obwohl Frau/Herr X. die Gespräche geleitet hat, ging es nicht darum, was sie/er dazu denkt, sondern um unsere Beiträge. (S2_m, 84/85)</p>
S2-j	<p>Ich fand schön, dass das Projekt offen war für Methoden unserer Wahl. Gut war auch der Wechsel zwischen Plenum-Gesprächen und Gruppenarbeit. Durch die Gespräche im Plenum konnte man die Überlegungen der anderen Gruppen einbauen und diskutieren. (S2_j, 7)</p> <p>Die philosophischen Gespräche waren "der beste Teil der ganzen Arbeit", weil man die Gedanken der anderen erfuhr und einen Überblick über das Projekt und "viel Stoff" zum Weiterdenken erhielt. (S2_j, 17)</p> <p>Wir hätten nicht nur etwa jede dritte, sondern jede Stunde ein philosophisches Gespräch führen sollen. (S2_j, 18)</p> <p>Der Austausch mit den anderen Gruppen und zu deren Arbeitsfragen hat uns auch in unserer Thematik weiter gebracht. (S2_j, 21)</p>
S3-m	<p>Mir hat an den Gesprächen gefallen, zu erfahren, was die Mitschüler/innen denken und dass man ein gemeinsames Ziel vor Augen hat. (S3_m, 5)</p> <p>Die Gespräche zeigen die dahinter liegenden Fragen und regen zum Weiterdenken an. (S3_m, 41)</p>
S3-j	<p>Die Gespräche im Kreis waren langweilig, wenn uns dazu nichts eingefallen ist. (S3_j, 113-123)</p>
S4-m	<p>Die Gespräche waren immer recht lang. (S4_m, 17)</p> <p>Sie waren für die Gruppe hilfreich. (S4_m, 19)</p> <p>Es hat genügt, die eigene Frage einmal zu thematisieren. (S4_m, 27)</p> <p>Wir waren konzentriert, sind aufeinander eingegangen und haben Themen fortgeführt, ohne uns zu wiederholen. (S4_m, 40, 41)</p>
S4-j	<p>In den Gesprächen haben wir uns immer tiefer in das Thema "reingefriemelt" und erfahren, wie andere die Dinge sehen. Das war sehr interessant. (S4_j, 13)</p> <p>In den Gesprächen ging es nicht wie sonst um das, was abgefragt wird, sondern darum, sich damit auseinander zu setzen. (S4_j, 17)</p> <p>Es geht wirklich um den Austausch und darum, die Frage zu beantworten (S4_j, 19)</p> <p>Im Frontalunterricht, den man sonst hat, kann man eigentlich nichts lernen, weil alles, was man "produziert", von Anfang an feststeht. (S4_j, 23-25)</p>

Schüler/innen-Aussagen zu zeitlichen Einsatzbedingungen	
S1-m	Sicht der Dinge im Alltag hat sich durch das wöchentliche (2 Stunden!) Philosophieren geändert. 10 Das Nicht-Gehetzt-Werden im Projekt war entscheidend. 25
S1-j	Wegen methodischer Probleme wurde Zeit vergeudet. 13
S2-m	Einige fanden Gespräche über eine Doppelstunde langweilig und es war schwierig, sich zu konzentrieren, aber ich fand die Meinungen der anderen interessant. 68
S2-j	Wir hätten nicht nur in jeder dritten, sondern möglichst in jeder Stunde philosophische Gespräche führen sollen. 18
S3-j	Es war gut, viel/genug Zeit zum Nachdenken zu haben. 101
S4-m	Die Gespräche waren "recht lang". 17

Schüler/innen Aussagen zu räumlichen Einsatzbedingungen	
S2-m	Im Gesprächskreis war es leichter, seine Meinung zu äußern, weil Augenkontakt besteht. Im "normalen" Unterricht sieht man von der Hälfte der Mitschüler/innen nur die Rücken und versteht oft kaum, was sie sagen. 86
S3-m	Es ist leichter, sich im Kreis zu äußern, weil zu jeder Frage nicht nur eine Person drangenommen wird. 51
S3-j	Es war leichter, die Fragen in der Kleingruppe zu thematisieren, weil man nicht öffentlich darüber sprechen möchte. 25 Es ist zwar gut, die Meinungen anderer zu erfahren, aber im Kreis besteht die Angst vor Peinlichkeit ("etwas Falsches sagen"), alle sehen einen an. In den letzten beiden Gesprächen haben wir uns allerdings stärker beteiligt, weil wir uns alle inzwischen besser verstehen, man ist einander verbundener. 33
S4-j	Gut war, sich den Ort für die Gruppenarbeit selbst wählen zu können. Was man an verschiedenen Orten lernt, kann man sich besser merken. 29

Schüler/innen-Aussagen zu inhaltlichen Einsatzbedingungen	
S1-m	Vielleicht wäre ein anderes Thema spannender. 28 Thema ist zum Einstieg in die Philosophie gut: Erstmal über uns selbst nachdenken. 29 Hat schon zum Denken angeregt, haben die Themen mit nach Hause getragen, gute Erfahrung. 31
S1-j	Einerseits ist Frage interessant, weil man über sich selbst nachdenkt, andererseits langatmig gewesen. 83 Tierethische Frage wäre auch nicht spannender gewesen. 89
S2-m	Zu Beginn Schwierigkeiten, sich in die Frage hineinzudenken, weil eindeutig schien, dass Tiere keine Menschenrechte bekommen sollten. 30 Für das erste Jahr Philosophie etwas komplex. 42 Keine sehr interessante Frage in unserem Alter. 92 Mich hätte die Frage der anderen Gruppe mehr interessiert. 102 Schule ist kein Ort, an dem man gern ist und über sich selbst nachdenkt. 115
S2-j	Die Frage "Kann man sein, wie man will?" wäre interessanter gewesen. 9
S3-m	Gut, dass es mal um Menschen ging. 33
S3-j	Es gab sowohl interessante, als auch weniger interessante Arbeitsfragen zum Thema. 3 Thema war interessant, aber die Gespräche dazu etwas langweilig. 49
S4-m	War schön, ein Projekt zum Thema Ich zu machen. 29
S4-j	Die Leitfrage war "jetzt nicht so interessant", wir hatten wenig dazu sagen. Aber unsere Arbeitsfrage (Sollte man sich an Vorbildern orientieren?) war interessant. 80

Schüler/innen-Aussagen zu methodischen Einsatzbedingungen	
S1-m	Wenn man über einen längeren Zeitraum nicht zu einer Antwort kommt, wird es langweilig. 28 Ich würde die Zeit des Projekts nicht begrenzen, denn es hat das Projekt ausgemacht, keinen Zeitdruck zu haben. Allerdings wussten wir am Anfang nicht, wie wir anfangen sollten, weshalb wir Zeit verschwendet haben. 33
S1-j	Die Aufgaben waren grob gestellt und ließen selbständiges Arbeiten zu. 19 Das Projekt war gut, aber die Aufgabe zu ungenau gestellt. Zur Orientierung wären ein paar Vorgaben gut gewesen. 25 Gut war, dass man wählen kann, was einem Spaß macht. Dann beschäftigt man sich mehr damit. 27 Ich fand gut, dass es so frei war. Das führte zu vielen verschiedenen Ergebnissen. 29 Wir waren im Hinblick auf die Organisation unserer Arbeit etwas "verplant". aber das ließe sich besser machen. 33, 35, 39
S2-m	Das Projekt war etwas "wuselig". 4 Wir haben keine klare Antwort auf die Frage des Projekts gefunden. 40 Für das erste Jahr Philosophie war es schon komplex. 42 Die Gruppenarbeit war zu Beginn und zwischendrin manchmal unkontrolliert und unkonzentriert war, weil niemand den nächsten Schritt vorgegeben hat. 58 Das größte Problem war, dass wir manchmal nicht wussten, wie es weiter gehen soll. 91
S2-j	Zu Beginn wäre etwas mehr inhaltlicher Input gut. 9 Die groß dimensionierte Gruppenarbeit hat funktioniert, wenngleich das Projekt selbständiges Arbeiten vorausgesetzt hat. Wir haben uns intensiver mit dem Thema auseinander gesetzt als sonst im Unterricht. War spannend. 15 Etwas Input von der Lehrkraft wäre gut gewesen. 45 Etwas mehr Klarheit zu Gesprächs- oder Arbeits-Ständen (Protokoll) wäre gut gewesen. 47 Durch ein Aufnahmegerät in jeder Gruppe wäre Kontrolle gegeben gewesen. 49 Man arbeitet schneller, wenn man klare Vorgaben hat. 53 Wir würden uns an das selbständige Arbeiten aber gewöhnen. 55
S3-m	Gruppenarbeit und gemeinsames Ziel haben Spaß gemacht. 3 Gemeinsam ein Ziel vor Augen zu haben, war gut. 5 Weil wir gut organisiert waren, kamen wir mit Frage und Projekt klar. 63 Bei Problemen hätte man fragen können. 65
S4-m	Freie Wahl der Arbeitsfragen war gut, dadurch auch neue Aspekte. 4 Wir wussten am Anfang nicht, was verlangt und wie es bewertet wird. 10 Am Ende wurde es einfacher, man wusste Bescheid. 15 Es war gut, dass sich niemand melden musste, so kamen mehr Personen zu Wort und man war mehr im Gesprächsfluss. 55 In nachfolgenden Projekten sollte man den Schüler/innen ein paar unserer Arbeiten zeigen, damit sie schnell eine bessere Vorstellung davon haben. 69
S4-j	Es war unklar, wann woran gearbeitet werden soll, sodass die Vorbereitung erschwert war. 92

Schüler/innen Aussagen zum Unterrichtsklima	
	Offenheit
S2-j	Ich fand es schön, dass es sehr offen war, dass man sich die Methoden aussuchen durfte. 7 Alle konnten sagen, was sie/er denken. 28
	Vertrauen und Angstfreiheit
S1-m	War eine "tolle Erfahrung", über diese Themen in einer größeren Gruppe zu reden und verschiedene Weltbilder und Ansichten auszutauschen. 22
S1-j	Alle haben sich getraut, sich mitzuteilen. 108
S2-m	Schule ist kein Ort, an dem man gern ist und über sich selbst nachdenkt. 113-115 Schüchterne Schüler/innen haben sich im Kreis eher getraut, eigene Ideen einzubringen, weil man enger zusammen sitzt und sich die Lehrkraft zurücknimmt. 55 Es geht da um das Projekt und es gibt keinen Grund, sich in dieser Situation nicht wohl zu fühlen. 79
S3-m	Die Atmosphäre in den Kreisgesprächen war schön. Es gab einen Zusammenhalt, alle haben auf das Gleiche hingearbeitet und sich darüber verständigt. 44 Ich hatte nicht das Gefühl, im Unterricht zu sitzen, eher ein entspanntes Gefühl, und habe nicht gezögert, zu sagen, was ich denke. 47
S3-j	Die "Chemie" war in der Kleingruppe besser. 89 Wir hatten in Gesprächen im Plenum Angst davor, etwas Falsches oder Peinliches zu sagen. Das hat nicht mit dem Inhalt, sondern der Atmosphäre zu tun und sich im Laufe der Gespräche verändert. 29-33
S4-m	Ruhigere Schüler/innen profitieren wegen des Meldens eher vom "normalen" Unterricht, weil sie sich in diesem eher überlegen können, was sie sagen wollen. 51
S4-j	Sonst ruhigere Schüler/innen haben sich im Gesprächskreis stark beteiligt, aber es ist unterschiedlich, hängt davon ab, wie man sich im Kurs fühlt. 44-46
	Prosoziales Verhalten
S2-m	Wir haben alle die Meinungen anderer respektiert. 78 Im Kreis gibt es keine Gründe, sich unwohl zu fühlen, denn darum geht es es dann nicht, dann geht es ums Projekt. 79
S2-j	Alle haben sich gemeldet und gesagt, was sie denken. 28
S3-m	Wir haben uns ausreden lassen. Im Kreisgespräch hatte jede/r die Chance, etwas zu sagen. 51
S4-m	Wir waren ausgesprochen konzentriert und ruhig und sind aufeinander eingegangen. Nur hatten leider oft dieselben Schüler/innen das Wort. 40-41
	Autonomie
S1-m	Gut war, komplett frei entscheiden zu können, wann man was macht. 23 Freiraum zu haben und Zeit, sich mit sich selbst und intensiv mit dem Projekt zu beschäftigen, das geht sonst im Unterricht verloren. 25 Mal zu uns selbst kommen zu können, dafür fehlt sonst die Zeit. 26
S1-j	Sich die Aufgabe selbst stellen zu dürfen, macht Spaß, und man beschäftigt sich damit mehr als mit gestellten Aufgaben. 27 Weil es so frei war, kamen viele verschiedene Ergebnisse heraus. 29
S2-j	Man lernt lernt schneller, wenn Aufgaben vorgegeben werden. 53 Die Disziplin in der Gruppe würde sich mit der Zeit verbessern. Das Arbeitstempo Das Projekt ist eine gute Vorbereitung fürs Studium. 55
S3-m	Hatten mehr Freiheit als im "normalen" Unterricht und weniger Druck. 11 Wir sind mit der zeitlichen Verantwortung gut zurecht gekommen, waren gut organisiert. 63
S4-m	Das Thema war groß und wir hatten viele Möglichkeiten, durften komplett frei entscheiden. 6 Die Freiheit zu Projektbeginn war etwas irritierend, aber dann haben wir uns eingefunden und am Ende genau gewusst, was wir tun wollen. 10-15
S4-j	Die Entscheidungsfreiheit war das Beste am Projekt. 96

Anhang 23: Fallzusammenfassungen zu Lehrer/innenaussagen

Lehrer/innen-Aussagen zu philosophischen Gesprächen im Projekt	
L1	<p>Die Gesprächsbereitschaft der Schüler/innen war "schleppend", ich musste ständig Impulse geben. 12</p> <p>Wir hätten eine Kursantwort auf die Projektleitfrage formulieren sollen. 20</p>
L2	<p>Das Gesprächsverhalten der Schüler/innen verbessert sich, wenn man dafür als Vorbild dient, an dem sich die Schüler/innen orientieren können ("Imitation"): miteinander interagieren, nachfragen, wenn Begriffe unklar sind, reflektierter Umgang mit Sprache. 8</p> <p>Zur Motivation der Schüler/innen gehört es, Irrwege auszuschließen und Fortschritte im gemeinsamen Gespräch deutlich zu machen ("höheres Level"). Um Abhilfe gegen Gleichgültigkeit und naiven Meinungspluralismus zu schaffen, sollte die Bereitschaft der Schüler/innen zu Streit geschärft und stärker zwischen den Polen Richtig und Falsch unterschieden werden. 14-20</p> <p>Die Schüler/innen waren im Gespräch produktiv und aufmerksam, wobei sich das Gesprächsverhalten schon unterschied. 23</p> <p>Verbesserungen in Gesprächsverhalten und Argumentation bei Schüler/innen waren zu beobachten. Ich erinnere Schüler/innen, deren methodisches Repertoire sich im Laufe der Gespräche entwickelt hat. 29</p> <p>Kompetenzen im philosophischen Gespräch lassen sich entwickeln, wenn dies früh begonnen und geübt wird und insbesondere durch Erfragen begrifflicher Bedeutung. 33</p>
L3	<p>Es ist eine Gesprächssituation auf Augenhöhe entstanden, in der es nicht mehr darum geht, dass jemand mehr weiß als andere, sondern um den gemeinsamen Erkenntnisgewinn. Diese Entwicklung setzt einen Sitzkreis voraus. 8</p> <p>Damit sich diese Gesprächssituation entwickelt, muss die Lehrkraft Interesse an und Respekt für das Denken der Schüler/innen zeigen. Wenn sie die Methode zu Beginn vorlebt, ist der Mehrwert groß: die Schüler/innen übernehmen ihr Verhalten. 10</p> <p>Zu Beginn haben die Gespräche nicht gut funktioniert. Es hat der Feedback-Gespräche bedurft. Man muss zeigen, dass man selbst die Methode ernst nimmt und dass es nicht ausreicht, Kurzantworten zu geben, sondern darum, wirklich zu verstehen, was jemand meint. Das können die Schüler/innen erstaunlicherweise erst einmal nicht. Durch Übung wird eine Entwicklung in Gang gesetzt wird, in der die Lehrkraft ihre Rolle verändert und sich Atmosphäre und Gruppendynamik verändern. Es entsteht ein "Gesprächs-Flow". 24</p> <p>Wenn die Lehrkraft zurücktritt, merken die Schüler/innen, dass sie das Gespräch selbst führen können, dass sie miteinander ins Gespräch kommen und dass jede Meinung zählt. Mehrere Schüler/innen wollten die Gespräche gern leiten und die Zahl der aktiven Gesprächsteilnehmer/innen stieg. 26</p> <p>Die Schüler/innen waren in besonderem Maß konzentriert. In der veränderten Raumsituation (Blickkontakt) des Gesprächskreises bringen sie sich anders ein. 30</p> <p>Die philosophischen Gespräche nahmen im Laufe des Projekts mehr Raum ein, die Schüler/innen wollten miteinander reden. Die Kurssituation hat sich verändert, weil die Schüler/innen durch die Gespräche voneinander wussten, worüber sie gerade nachdenken, und weil es sich um Themen handelte, bei denen jede/r etwas preisgibt. Die Themen haben etwas mit den Schüler/innen zu tun haben, und sonst haben sie nicht viel Raum, um solche Inhalte mit Gleichaltrigen zu besprechen. Dass aus dem Kurs eine eigene Gemeinschaft entstanden sei, war insofern besonders, weil die Schüler/innen aus drei verschiedenen Klassen kommen. 34, 48</p> <p>Die Schüler/innen gehen nach dem Projekt jetzt anders mit Texten um - es geht ihnen jetzt stärker um ihre persönliche Deutung. Und sie fordern Kreisgespräche ein, wollen miteinander ins Gespräch kommen. 66</p>
L4	<p>Die Art und Weise im Gespräch ist im Laufe der Stunden besser geworden. Die Schüler/innen haben sich ausreden lassen, mehr auf einander geachtet haben und sie sind im Denken beweglicher geworden. Sie haben zunehmend auch Gesprächsbeiträge gegeben, obwohl sie befürchten mussten, diese wieder revidieren zu müssen. 30</p> <p>Sobald ich als Lehrkraft loslasse, so hat sich gezeigt trauen sich die Schüler/innen mehr zu und übernehmen die Verantwortung. 36</p>

Lehrer/innen-Aussagen zur Schwierigkeit der Leitung philosophischer Gespräche	
L2	<p>Wenn ich das selbst so genau wüsste, was das philosophische Gespräch genau ist. 6</p> <p>Diese Gesprächskultur, in der man sich argumentativ aufeinander bezieht und in der man nachfragt, wenn man etwas nicht versteht, ist wichtig, aber auch total schwierig, merke ich. 6</p> <p>Sie stellt eine Herausforderung dar. Man muss genauer darüber nachdenken, wie man methodisch ans Ziel kommt. 10</p> <p>Das philosophische Gespräch ist die schwierigste Unterrichtsmethode überhaupt, weil die Gelingensbedingungen schwer zu kontrollieren sind und sie Gesprächstechnik, Glück und situatives Geschick erfordert. 71</p>
L4	<p>Ich würde für die Methode gern einen zweiten Anlauf nehmen. Hätte gern mehr "Handwerkszeug" und Zeit, mich damit zu befassen. Auch dafür, zurückhaltende Schüler/innen einzubeziehen. 34</p> <p>Würde mich gern weiterbilden. 36</p> <p>Auch nach zehn Jahren finde ich es nicht leicht, dieses Fach zu unterrichten: einerseits denke ich, ich muss den Schüler/innen etwas beibringen, und empfinde auch Inhalt als wichtig. Der Raum, in welchem man sich im phil. Gespräch bewegt, ist kein besonders klar bestimmter. Andererseits merke ich, dass die Schüler/innen sich viel mehr zutrauen, wenn ich loslasse und dass sich ein angenehmeres Klima entwickelt. 37</p>

Lehrer/innen-Aussagen zur Rolle der Gesprächsleitung	
L1	<p>Die Gesprächsleitung war anstrengend und die/das Gespräch/e "schleppend". Ich bin immer wieder in die Lehrer/innen-Rolle "gerutscht". 18</p>
L3	<p>Es war eine "tolle" Erfahrung, die Verantwortung für das Gespräch an die Schüler/innen abgeben zu können. Zu sehen, dass die Schüler/innen das können uns wollen. Wenn man als Lehrkraft in seiner Rolle "zurücktritt", erfolgt ein lebhafter Gedankenaustausch. Im philosophischen Gespräch wird Schule zu einem Lernort, an dem nicht nur von der Lehrkraft gelernt wird. Dabei ist die Sozialform Kreis für Gespräche auf Augenhöhe und Offenheit unerlässlich. 20</p>
L4	<p>Ich habe mich als gleichberechtigte/r, um ein philosophisches Klima bemüht/r und belesene/r Gesprächsteilnehmer/in erlebt. 24</p> <p>Habe mich in der Rolle gut gefühlt, weil sie sich mit meinem Verständnis von Philosophieunterricht deckt und weil sich der Druck des Lehrens (auch nach zehn Jahren schwieriges Fach) abbaut, wenn man stärker in den Prozess philosophischer Gespräche und ihren undeterminierten "Raum" vertraut. 36</p>

Lehrer/innen Aussagen zum Wert der Methode	
L1	<p>Das philosophische Gespräch ist wichtig, weil Philosophie grundsätzlich dialogisch ist und Impulse von außen das eigene Denken befördern. Der Dialog ist ein "Spiegel des Verstehens". 6</p>
L2	<p>Eine Gesprächskultur, in der man sich argumentativ aufeinander bezieht und nachfragt, wenn man etwas nicht versteht, ist sehr wichtig. 6</p> <p>Die Bedeutung liegt auch darin, dass Gegenstandsbereiche verbunden werden bzw. Zusammenhänge sichtbar werden. 14</p> <p>Die Gesprächspraxis hat zu einem Kompetenzzuwachs geführt. Die Schüler/innen haben sich ein methodisches Repertoire angeeignet, das ihnen die Teilnahme am Dialog ermöglicht, etwa sich zu strukturieren und gute Nachfragen zu stellen. 29</p> <p>Wer nachfragt oder um Begriffsbestimmung bittet, tritt zurück, um zu verstehen, und nimmt eine Perspektive der Distanz ein. Das ist wichtig, weil es Ruhe ins Gespräch bringt und vermeiden hilft, dazu herausgefordert zu sein, sofort Stellung zu beziehen. 33</p>
L3	<p>Das philosophische Gespräch ist wichtig, weil es</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Lust am Weiterfragen etabliert (6), - eine Gesprächssituation auf Augenhöhe schafft (8), - nicht mehr darum geht, mehr zu wissen als andere, sondern dass man gemeinsam zu Wissen kommt (8), - durch den Austausch, das Wissen voneinander, die Kurssituation verändert (Gruppendynamik) 34, - den Schüler/innen im Unterricht Freiräume eröffnet 63, 65, - Offenheit im Umgang mit Personen und Meinungen lehrt (sich zu interessieren und zu fragen) 63, 65, - den Zugang der Schüler/innen zu Texten verändert ("Was habe ICH darin gelesen?") 66 - zur Freiheit der Lehrkraft in der Unterrichtsgestaltung beiträgt - und die Zusammenarbeit mit Kolleg/innen verändert. 61
L4	<p>Das philosophische Gespräch ist eine wichtige Methode, weil es</p> <ul style="list-style-type: none"> - zum Nachdenken anregt (4), - dabei um echte Fragen geht (4), - zeigt, dass die Bedeutung der eigenen Position der Schüler/innen im Kontext für andere wichtig ist (4), - den Schüler/innen zu erkennen ermöglicht, dass Diskurse mit anderen der Selbsthilfe dienen (4), und weil es zur Motivation der Schüler/innen beiträgt (12). <p>Das philosophische Gespräch war für das Projekt auch in der Wahrnehmung der Schüler/innen zentral, nicht die Erarbeitung von "Produkten". (14)</p>

Lehrer/innen-Aussagen zu zeitlichen Einsatzbedingungen	
L1	Erklärt, dass mehr als zwei Unterrichtsstunden am Stück erforderlich seien, um regelmäßig philosophische Gespräche zu führen.
L2	Ist nach dem Projekt überzeugt, dass man in Klasse 9 eine philosophische Fragestellung länger/ausführlicher bearbeiten kann.
L3	Konstatiert, dass die philosophischen Gespräche nach anfänglich kurzer Dauer im Laufe des Projektes in zunehmendem Maß die Doppelstunden gefüllt haben, weil die Schüler/innen "miteinander reden wollten".

Lehrer/innen-Aussagen zu räumlichen Einsatzbedingungen	
L 1	
L 2	
L 3	<p>Der Sitzkreis ist eine als wesentliche Bedingung für die Implementierung des philosophischen Gesprächs, weil er eine Gesprächssituation auf Augenhöhe schafft ("von Auge zu Auge") 8</p> <p>Der Blickkontakt unterbindet Privatgespräche und die Schüler/innen bringen sich durch die ungeschützte Situation im Raum anders ins Gespräch ein. 30</p> <p>Es ist schade, dass andere Lehrer/innen den Umbau der Sitzordnung für zu laut und "wuselig" halten. Es ist nur eine Frage der Übung, man kann die Tische an die Wände und Fenster stellen, sodass sich die Schüler/innen nur umdrehen müssen, um zwischen Gesprächs- und Stillarbeitsphasen zu wechseln. 46</p>
L 4	

Lehrer/innen-Aussagen zu inhaltlichen Einsatzbedingungen	
Lehrkraft 1	<p>Beurteilt die Leitfrage "Kann man sein, wer man will?" als für die Schüler/innen wichtige (und in jedem Alter einsetzbare), was sich daran zeige, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen nicht müde geworden seien, sich über ein halbes Jahr lang mit ihr auseinander zu setzen - und dass sie in schriftlichen Reflexionen explizit thematisiert hätten, dass die Frage für sie wichtig sei. <p>Denkt, die Frage würde besser lauten "Kann ICH sein, wer ich will?", um die Distanz zur konkreten Betrachtung zu überwinden.</p>
Lehrkraft 2	<p>Fand die Frage "Kann man sein, wer man will?" zunächst spannender, philosophisch interessanter als die tierethische Frage.</p> <p>Nennt Argumente für die tierethische Frage: anthropologische, ethische und rechtsphilosophische Bezüge, emotionale Betroffenheit, lebensweltlicher Bezug. Findet Thema für den Einstieg in die Philosophie geeignet.</p>
Lehrkraft 3	<p>Findet das Thema (Leitfrage "Kann man sein, wer man will?") geeignet, weil es jeder/m Schüler/in erlaube, mitzureden.</p> <p>Sagt, dass die SuS es gewinnbringend und schön fanden, Zeit für Gespräche über Fragen zu haben, die sie interessieren und von ihnen thematisiert wurden, weil sie zu ihrem schulischen, privaten und persönlichen Alltag gehören.</p>
Lehrkraft 4	<p>Beurteilt die Frage "Kann man sein, wer man will?" als geeignete Leitfrage, die Schüler/innen hätten sogar auf der Schülerkonferenz weiter über ihre Frage sprechen wollten, nicht über die für sie neue tierethische Frage. Das Ich und die Frage, wer ich eigentlich bin, sei ihnen viel näher als die Tierethik und noch nicht "abgegrast".</p> <p>War erstaunt, dass die Schüler/innen in diesem Maß mit sich zu tun hätten.</p>

Lehrer/innen-Aussagen zu methodischen Einsatzbedingungen	
L1	Die Gruppenarbeit hat gute Ergebnisse gebracht. Eine Kursantwort auf die Projektleitfrage wäre gut gewesen. Mehr Anker zu setzen wäre gut gewesen. Statt eine Einführung zur Frage "Was ist Philosophie?" voran zu stellen, wäre es besser, die Frage im Rahmen der Gespräche zu thematisieren bzw. in das Projekt zu integrieren ("Man tut es und guckt mal drauf"). Die Schüler/innen stärker in die Planung einzubeziehen, hat funktioniert.
L2	Fortschritte in der gemeinsamen Untersuchung sollten deutlich werden. Mind-Maps sind geeignet, um den Prozess zu dokumentieren, ihn sichtbar zu machen. Für die Lehrkraft ist es motivierend, wenn sie Impulsmaterialien zur Verfügung gestellt bekommt. Uni-Begleitung und eine Veranstaltung am Projektende sind für Schüler/innen grundsätzlich attraktiv.
L3	Eine Schüler/innen-Konferenz - die Möglichkeit für die Schüler/innen zum öffentlichen Austausch - ist für die Schüler/innen gewinnbringend.
L4	Findet, dass es den Schüler/innen unterschiedlich gut gelungen ist, die Gruppenarbeitszeit für die Erstellung ihrer Produkte zu nutzen. Denkt, dass die Schüler/innen mehr methodischer Impulse bedurft hätten, hatte aber nicht die Zeit, diese zur Verfügung zu stellen. Würde den "Produktcharakter" des Projekts entfernen, weil sich die Schüler/innen aufgrund dessen zu viel mit Umsetzungsfragen beschäftigen. Würde den Schüler/innen stattdessen die Möglichkeit geben, von ihrem Denkprozess zu berichten. Würde die regelmäßig stattfindenden 30-40-minütigen philosophischen Gespräche beibehalten. Würde den Schüler/innen gern einen Handapparat mit einem themenbezogenen Angebot zur Verfügung stellen. Würde es als hilfreich betrachten, wenn ein solcher Handapparat im Rahmen eines Forschungsprojektes den Lehrkräften zur Verfügung gestellt würde.

Lehrer/innen Aussagen zu Aussagen zu Schule und Schüler/innen	
L1	Schüler/innen sind Profis, für die es unerheblich ist, ob Themen unabgeschlossen bleiben oder nicht. 28
L2	Schüler/innen sind häufig zu konsensorientiert (Meinungpluralismus), eine Haltung der Beliebigkeit und naiven Toleranz steht ihnen im Weg. 6, 20 Sie empfinden es als mühsam, genau nachzufragen und um Verständigung zu ringen. 6 Selbsttätigkeit von Schüler/innen muss nicht in jedem Fall funktionieren und motivieren. 67
L3	Schule sollte ein Ort sein, an dem nicht nur von der Lehrkraft gelernt wird, sondern wo diese zurücktritt und Verantwortung an die Schüler/innen übergibt. 20
L4	In der Schule müssen sich Schüler/innen heute ständig "verkaufen" bzw. präsentieren - das muss nicht sein. 39

Lehrer/innen-Aussagen: Das Wichtigste am Philosophieunterricht	
L1	Auf der persönlichen Ebene die Selbstklärung durch Reflexionsanlässe und auf der fachlichen Ebene die sprachliche Genauigkeit. 4
L2	Am wichtigsten ist - es, ein Grundverständnis dessen, was Philosophie ist, zu erlangen, - die Kultivierung des Fragens als Grundhaltung - Fragen stellen zu wollen), - die Vermittlung methodischer Kompetenzen - und die Kenntnis einiger philosophischer Positionen. 4
L3	Spaß daran zu haben, nachzudenken. 4
L4	Am wichtigsten ist, die eigene Meinung begründen zu können und Hilfestellung für existentielle Fragen zu gewinnen. 2

Lehrer/innen Aussagen zum Vergleich zwischen Projekt und (üblichem) Philosophieunterricht	
L1	Gegenüber meinem üblichen Unterricht überwogen die Gruppenarbeitsphasen, die Schüler/innen mussten sich stärker selbst organisieren und die Gruppen haben an einem gemeinsamen Projekt gearbeitet, das ist sonst nicht so. 20
L2	Gemeinsamkeiten: projektartige halbjährige Phasen und Einsatz von Methoden zur Verarbeitung, Artikulation und Sortierung von Gedanken. Unterschied: Projekt bedeutet weniger kleinschrittige Textbesprechung und freie Prozessgestaltung über längeren Zeitraum. 35
L4	Obwohl der "Raum" nicht durch richtig und falsch determiniert ist, geht es im Philosophieunterricht in der Regel darum, bestimmte Inhalte zu vermitteln. Im dialogzentrierten Projekt hingegen vertraut man stärker in die Schüler/innen und den Prozess. 37

Lehrer/innen Aussagen zu den Rahmenbedingungen	
Unterstützung mit Material	
L1	Benötigt keine Unterstützung durch Impuls-Materialien. 70
L2	Als Lehrkraft mit Impulsmaterial unterstützt zu werden, ist motivierend. 53
L3	Sieht keinen Bedarf für eine externe Unterstützung mit Impulsmaterialien, weil für deren Einsatz keine Zeit gewesen ist. 36
L4	Würde sich Unterstützung in Form eines themenbezogenen Handapparates für die Schüler/innen wünschen. 39-41
Kommunikation mit anderen Lehrer/innen	
L1	Ist an Austausch mit Kolleg/innen sehr interessiert, sieht aber zeitliche Ressourcen als Limitation an. 66
L2	Konnte den Austausch zu Unterrichtsplanung und von Material nicht einsetzen, weil der Kurs eine andere Leitfrage bearbeitet hat, und hat die Kommunikation mit Kolleg/innen - über die direkte Kollegin hinaus - nicht gesucht. 43
Akzeptanz im Kollegium	
L3	Findet es schade, dass die Kolleg/innen an feste Tischordnungen gewöhnt sind, und würde sich wünschen, dass diese "natürlicher" damit umgehen mit Lautstärke und "Wuseligkeit". Sagt, es fordere Mut, gegenüber den Kolleg/innen zu sagen, man habe ein Halbjahr philosophiert. 63
L4	Meint, dass das Philosophieren gerade bei jungen Lehrkräften den Druck der Lernzielerreichung herausnehmen könnte. 37
Kooperation/Unterstützung durch/mit Forscherin	
L2	Beurteilt die Zusammenarbeit, Kommunikation und Unterstützung seitens der Projektleitung als sehr gut. 43
L3	Hätte Interesse an Fortbildung in philosophischer Gesprächsleitung. 36
Abschlussveranstaltung	
L2	Hält eine Schüler/innen-Konferenz für einen Motivationsfaktor, würde allerdings eher von dieser her planen und einige Aspekte ändern. 57
L3	Hält die Schülerkonferenz für ein "Highlight" und würde in einem Folgeprojekt ohne UHH-Bezug versuchen, den Austausch zum Projekt zumindest mit einer Parallelklasse zu ermöglichen. 38

Lehrer/innen Aussagen zum Unterrichtsklima	
Offenheit	
L3	Die Schüler/innen haben die Offenheit des Projekts, nicht von Richtig und Falsch, sondern von eigenen Erwägungen bestimmt zu sein, sehr genossen. 32
Vertrauen und Angstfreiheit	
L3	Die Kurssituation hat sich dadurch enorm verändert, dass sich jede/r - auch zu sensiblen Themen eingebracht hat und die Schüler/innen voneinander wussten. Sonst sprechen Schüler/innen mit Gleichaltrigen über solche Themen nicht. 34
L4	Es haben sich sogar stillere Schüler/innen gemeldet und beansprucht, mehr zu Wort zu kommen. 20 Die Schüler/innen trauen sich im Gespräch in dem Maß mehr zu, in dem ich als Lehrkraft loslasse. Ich habe gemerkt, ich kann auf den Prozess vertrauen. Es entsteht ein besseres Unterrichtsklima. 36
Prosoziales Verhalten	
L2	Bei dreißig Schüler/innen ist ein Klima entstanden, in dem es den meisten leicht fiel, dabei zu bleiben. Es gab keinen Resonanzraum für Störungen. 23
L4	Mit kleinen Ausnahmen waren die Schüler/innen sehr konzentriert und sie sind sehr respektvoll miteinander umgegangen. 20 Sie haben einander ausreden lassen und zunehmend darauf geachtet, denen Vortritt zu geben, die noch nicht dran waren. 30
Autonomie und Verantwortungsübernahme	
L1	Bei organisatorischen Fragen habe ich festgestellt, dass die SuS mitsprechen wollten. Sie sind in den Dialog auf Augenhöhe eingestiegen, was für Klasse 9 ungewöhnlich ist. 46-48
L3	Die Gespräche haben gezeigt, dass man die Verantwortung an die Schüler/innen abgeben kann. Es ist erstaunlich, was für ein Erfahrungsaustausch passiert, wenn man als Lehrkraft in seiner Rolle zurücktritt. 20 Das Projekt hat den Schüler/innen das Gefühl gegeben, ohne richtig und falsch in jede Richtung denken zu können, und Ausdrucksformen finden zu können, die ihnen gefallen. Selbstbestimmt arbeiten zu können, haben die Schüler/innen genossen. 32 Die Schüler/innen fanden es gewinnbringend und schön, über Themen zu sprechen, für die sie sich interessieren: Alltag, Privates, Familie, Rollenvorbilder etc. 50
L4	Es haben sich sogar stillere Schüler/innen gemeldet und beansprucht, mehr zu Wort zu kommen. 20 Die Schüler/innen übernehmen zunehmend Verantwortung, wenn ich als Lehrkraft loslasse. Es entsteht ein angenehmeres Unterrichtsklima. 36

Anhang 24: Methode The Philosophy Foundation (*entfernt*)



Anhang 26: Gesprächsanteile und Impulsfragen

Gesprächsanteile und Impulsfragen

	Philosophisches Gespräch? ja/nein	Beiträge gesamt *	Zahl Beiträge Lehrkraft	Gesprächsanteil Lehrkraft	Zahl Impuls- fragen	Anteil Impulsfragen**	Anteil Impulsfragen gesamt***
K2-1	Nein	/	/	/	/	/	
K2-2	Ja	69	13	19%	3	23%	4%
K2-3	Nein	/	/	/	/	/	
K2-4	Ja	105	16	15%	4	25%	4%
Lehrkraft 2	2/4			17%		24%	4%
K3-1	Ja	28	5	18%	1	20%	4%
K3-2	Nein	/	/	/	/	/	
K3-3	Nein	/	/	/	/	/	
K3-4	Nein	/	/	/	/	/	
K3-5	Ja	179	22	12%	4	18%	2%
Lehrkraft 3	2/5			15%		19%	3%
K4-1	Ja	114	37	32%	11	30%	10%
K4-2	Ja	37	11	30%	2	18%	5%
K4-3	Ja	124	36	29%	6	17%	5%
K4-4	Ja	97	22	23%	5	23%	5%
K4-5	Ja/Nein	200	88	44%	13	15%	7%
K4-6	Ja	95	14	15%	4	29%	4%
Lehrkraft 4	(6)/6			29%		22%	6%
Total				20%		22%	5%
Worley	Ja	173	91	53%	70	77%	40%

*Lehrkraft und Schüler/innen

**Anteil der Impulsfragen der Lehrkraft an ihren Gesprächsbeiträgen

***Anteil der Impulsfragen an allen Gesprächsbeiträgen (Lehrkraft und Schüler/innen)

Anhang 27: Transskript K4-5 (*entfernt*)

Anhang 28: Transskript K3-3 (*entfernt*)