HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Sokratische Gespräche: Kann die philosophische Gesprächsführung personale und soziale Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 fördern?

Philosophieren im Zyklus 1

Formation primaire, Cursus bilingue / Bilingualer Studiengang

Bachelorarbeit von: **Daria Siegenthaler**
Unter der Leitung von: **Melanie Buser**
Delémont, April 2026

Verdankung

Mein herzlicher Dank gilt meiner Betreuerin Melanie Buser für die angenehme Zusammenarbeit, ihr Vertrauen während des Schreibprozesses und ihre konstruktive Kritik.

Zudem möchte ich mich bei meinen Mitstudenten und Mitstudentinnen bedanken, die sich parallel mit mir durch die Entwicklung dieser Arbeit gearbeitet haben und mich dabei stets unterstützt und motiviert haben.
Ein grosser Dank gebührt den beiden Lehrpersonen Delia Haeberlin und Jasmin Grünenfelder, welche die geplanten Sequenzen in ihren Klassen durchgeführt und reflektiert haben.
Zuletzt möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freunden und Freundinnen bedanken, die mich stets ermutigt und immer an mich geglaubt haben.

Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema des Philosophierens im Zyklus 1 im Kontext des Lehrplans 21 des Kantons Thurgau und zeigt den positiven Einfluss der sokratischen Gesprächsführung auf die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen. Die Philosophie ist dem Unterrichtsfach «Natur, Mensch, Gesellschaft», insbesondere dem Fachbereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft», zuzuordnen. Dessen Relevanz zeigt sich in folgender Kompetenz: «Die Schülerinnen und Schüler können philosophische Fragen stellen und über sie nachdenken» (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 289).

Im Zentrum der Arbeit steht die Frage, inwiefern die sokratische Gesprächsführung die Entwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen fördern kann und ob sie für den Zyklus 1 geeignet ist. Dafür wurden fünf Unterrichtssequenzen zum Thema «Gemeinschaft» aus dem Lehrmittel «Ethik und Religionen im Kindergarten» des Lehrmittelverlags Zürich (ab jetzt: LMVZ) ausgewählt und durch sokratische Leitfragen ergänzt.
Die Sequenzen wurden von zwei Lehrpersonen in ihren Klassen durchgeführt. Zur Datenerhebung dienten Beobachtungsbögen und halbstrukturierte Leitfadeninterviews, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden.

Ziel ist es, mögliche Chancen und Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung aufzuzeigen und Erkenntnisse über die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen zu gewinnen. Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ, können dennoch Einblicke in mögliche Vorgehensweisen und Impulse zur Gestaltung des eigenen Unterrichts liefern.

Fünf Schlüsselbegriffe

- Philosophieren mit Kindern im Zyklus 1
- überfachliche Kompetenzen (Lehrplan 21): personale und soziale Kompetenzen
- Wahrnehmung der Lehrperson
- Sokratische Gesprächsführung
- Gemeinschaft

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1 Kompetenzen NMG.11.2a-c aus dem Lehrplan 21 4
Abbildung 2 Kompetenz ERG.1.2a-d aus dem Lehrplan 21....5
Abbildung 3 Personale Kompetenzen: Eigenständigkeit....5
Abbildung 4 Soziale Kompetenzen: Dialog- und Kooperationsfähigkeit 5
Abbildung 5 Soziale Kompetenzen: Umgang mit Vielfalt 6
Abbildung 6 Ablauf der Unterrichtssequenzen....19

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1 Forschungsfragen und Hypothesen 14
Tabelle 2 Population der Lehrpersonen 17
Tabelle 3 Kategorienraster 23
Tabelle 4 Erste Forschungsfrage mit Hypothese....38
Tabelle 5 Zweite Forschungsfrage mit Hypothese....38
Tabelle 6 Dritte Forschungsfrage mit Hypothese....39

Verzeichnis der Anhänge

Anhang A: Sequenzplanungen I
Anhang B: Beobachtungsbogen....I
Anhang C: Halbstrukturiertes Leitfadeninterview - Leitfaden....II
Anhang D: Einverständnis Lehrperson 1 VI
Anhang E: Einverständnis Lehrperson 2 VIII
Anhang F: Fragen zur Auswahl (Lehrperson 1) X
Anhang G: Fragen zur Auswahl (Lehrperson 2) X
Anhang H: Beobachtungsbogen Lehrperson 1 XI
Anhang I: Beobachtungsbogen Lehrperson 2 XVII
Anhang J: Transkript Lehrperson 1 XXV
Anhang K: Transkript Lehrperson 2 XXVII
Anhang L: Daten erkunden – Beobachtungsbogen XXVIII
Anhang M: Kategorienbildung und Codierung - Beobachtungsbogen XXXII
Anhang N: Muster, Unterschiede und Gemeinsamkeiten – Beobachtungsbogen XXXVIII
Anhang O: Daten erkunden – halbstrukturiertes Leitfadeninterview XLII
Anhang P: Kategorienbildung - halbstrukturiertes Leitfadeninterview XLVI
Anhang Q: Muster, Unterschiede und Gemeinsamkeiten – halbstrukturiertes Leitfadeninterview LII
Anhang R: Zusammenführung der Daten LVII

Inhaltsverzeichnis

Verdankung ..... **i**
Zusammenfassung ..... **ii**
Einleitung **1**
1. Problematik **3**
1.1. Definition und Relevanz des Forschungsthemas **3**
1.2. Forschungsstand **8**
1.3. Wissenschaftliche Fragestellung und Forschungsziel **13**
2. Methodik **15**
2.1. Methodische Grundlagen **15**
2.2. Art des Korpus **16**
2.3. Datenanalyse: Methode und/oder Techniken **19**
2.4. Analyse und Interpretation der Daten **20**
3. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse **25**
3.1. Erkenntnisse und Interpretation **25**
4. Kritische Würdigung des Vorgehens und der Ergebnisse **36**
4.1. Vorgehen **36**
4.2. Ergebnisse **37**
4.3. Mögliches Verbesserungspotenzial **37**
Schlussfolgerung **38**
Bibliographische Angaben **41**
Anhänge **I**

Einleitung

Als Studentin des bilingualen Studienganges habe ich seit Beginn meiner Ausbildung die Möglichkeit, in meinen Praktika Einblicke in den Zyklus 1 und den Zyklus 2 zu bekommen. Ich habe dadurch Unterrichtserfahrungen in beiden Zyklen gesammelt und einige Unterschiede kennengelernt.
Dabei habe ich während eines Praktikums im Zyklus 2 ein philosophisches Gespräch miterleben dürfen, welches basierend auf der sokratischen Gesprächsführung aufgebaut wurde. Das hat mein Interesse geweckt und in mir die Frage aufgeworfen, ob die angewendete Methode auch im Zyklus 1 funktioniert und ob diese zu erkennbaren Ergebnissen führt.

Dadurch habe ich begonnen, mich intensiv mit der Philosophie in der Primarschule und deren Verankerung im Lehrplan 21 zu beschäftigen. Ich habe mich auf den Lehrplan des Kantons Thurgaus fokussiert, da ich selbst in diesem Kanton zur Schule ging und nach Abschluss meines Studiums dahin zurückkehren werde.

Bei dieser Auseinandersetzung habe ich die Philosophie als Teil des Unterrichtsfachs Natur, Mensch, Gesellschaft (aber jetzt: NMG) einordnen können: «Die Schülerinnen und Schüler können philosophische Fragen stellen und über sie nachdenken» (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 289), sowie auch starke Verbindungen zu den überfachlichen Kompetenzen feststellen können, besonders zu den personalen und sozialen Kompetenzen.
Durch diese Erkenntnisse stellte ich mir die Frage, wie und ob die Philosophie überfachliche Kompetenzen fördern kann und wenn ja, wie stark die Auswirkungen sein können. Somit war mein Interesse am Thema «Philosophieren im Zyklus 1» geweckt.

In dieser Bachelorarbeit wird das Thema der Philosophie mit Kindern im Zyklus 1 untersucht. Dafür werde ich fünf philosophische Sequenzen planen, welche von zwei Lehrpersonen durchgeführt und reflektiert werden. Die Sequenzen bauen auf dem Lehrmittel «Ethik und Religionen im Kindergarten» auf und das darin verankerte Thema der Gemeinschaft steht im Fokus (Ebel et al., 2025, S. 20–35). Das Lehrmittel bietet bereits einige Leitfragen zu den einzelnen Sequenzen. Diese werden mit zusätzlichen Leitfragen ergänzt, die auf der sokratischen Gesprächsführung basieren.

Mir stellen sich einige Fragen bezüglich der Umsetzung des Philosophierens im regulären Unterricht und des Einflusses auf die Entwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Zudem frage ich mich, ob die sokratische Gesprächsführung für den Zyklus 1 einsetzbar ist oder ob sie Grenzen und Herausforderungen aufweist und sie durch zusätzliche Materialien und Methoden ergänzt werden muss.
Diesen Fragen möchte ich auf den Grund gehen, da sie mich und andere Lehrpersonen zum Thema der Philosophie im Zyklus 1 sensibilisieren und vorbereiten können. Ich erhoffe mir durch die Arbeit einen Einblick in das Philosophieren mit Kindern zu erhalten und anderen Lehrpersonen eine Idee zu geben, wie das Philosophieren im Unterricht umgesetzt werden kann und welche Effekte entstehen können.

Um diese Fragen beantworten zu können, ist diese Arbeit wie folgt strukturiert:

Im Kapitel «Problematik» wird die Philosophie in das Schweizer Schulsystem eingeordnet und in den Lehrplan des Kantons Thurgau eingebettet. Anschliessend werden die Schwierigkeiten in Bezug zur Thematik der Philosophie mit Kindern aufgezeigt und erste aufkommende Fragen dazu festgehalten. Anhand dieser Fragen wird im Folgenden die theoretische Grundlage erarbeitet und der Forschungsstand zum Thema präsentiert. Das Kapitel endet mit der

Präsentation des Forschungsziels, den dazugehörigen Forschungsfragen und den von mir aufgestellten Hypothesen.

Aufgrund der Forschungsfragen wird im anschliessenden Kapitel «Methodik» beschrieben, wie die Daten erhoben und ausgewertet werden. Die erste Datengrundlage dieser Arbeit sind Beobachtungsbögen, welche von den zwei Lehrpersonen nach jeder philosophischen Einheit ausgefüllt werden. Die zweite Datengrundlage sind halbstrukturierte Leitfadeninterviews, welche ich mit den Lehrpersonen nach Abschluss der philosophischen Sequenzen, durchführen werde. Zudem wird im Kapitel der Methodik beschrieben, dass die Auswertung basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Maring durchgeführt wird.

Im Kapitel «Analyse» werden die gewonnenen Ergebnisse präsentiert, interpretiert und mit der erarbeiteten Theorie in Verbindung gebracht.

In der Schlussfolgerung werden die Forschungsfragen beantwortet und deren Hypothese verifiziert oder verworfen. Zudem wird die Vorgehensweise der Arbeit kritisch hinterfragt und erklärt, wie die Arbeit vertieft werden könnte.

1. Problematik

In diesem Kapitel werden die Definition, Relevanz und der Forschungsstand zum «Philosophieren im Zyklus 1» dargestellt und in den Kontext des Lehrplans 21, mit Fokus auf den Kanton Thurgau, eingeordnet. Zudem wird erläutert, weshalb das Philosophieren für die Schulzeit der Kinder bedeutsam ist und welche möglichen Auswirkungen es auf ihre weitere Entwicklung haben kann. Anschliessend werden die theoretischen Grundlagen sowie das verwendete Lehrmittel vorgestellt. Abschliessend folgen die Leitfragen, die Hypothesen und das Ziel der Arbeit.

1.1. Definition und Relevanz des Forschungsthemas

Das Forschungsobjekt dieser Arbeit ist die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen (personale und soziale Kompetenzen) durch das Philosophieren mit Kindern im Zyklus 1.
Im ersten Unterkapitel wird die Philosophie in das Schweizer Bildungssystem eingeordnet und in den Lehrplan 21 eingebettet, mit Fokus auf den Kanton Thurgau.
Abschliessend folgt der aktuelle Forschungsstand in Bezug zum Thema der Philosophie mit Kindern.

1.1.1. Berechtigung des Forschungsthemas

Um die Bedeutung und den Platz der Philosophie im Schweizer Bildungssystem zu verstehen, wird sie im Folgenden in dieses eingeordnet.

Aufgrund der sprachlichen und kantonalen Vielfalt in der Schweiz beschloss die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (ab jetzt: EDK), das Bildungssystem zu harmonisieren. Das am 14. Juni 2007 in Kraft getretene HarmoS-Konkordat legt zentrale Eckwerte der obligatorischen Schulzeit fest (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, o.A.).

Im Zuge der Harmonisierung entwickelte die EDK nationale Bildungsziele und Grundkompetenzen für die Schulsprache, die zweite Landessprache, Englisch, Mathematik und die Naturwissenschaften. Die Philosophie wird dabei den Naturwissenschaften zugeordnet und nicht als eigene Grundkompetenz definiert.

Im Folgenden sind Grundkompetenzen des EDK-Dokumentes für die Naturwissenschaften zitiert, welche sich auf die Philosophie beziehen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, 2011):

- Bewusst wahrnehmen (Lebewesen, Gegenstände, Situationen, Prozesse betrachten, beobachten, beschreiben u.a.) und dabei Fragen, Probleme, Hypothesen aufwerfen (S. 7)
- Beschreiben und Beurteilungen von Sachverhalten erkennen und unterscheiden, Gewichtungen in Darlegungen erkennen (S. 8)
- Zuhören, mitdenken, austauschen, reflektieren und hinterfragen (S. 8)
- Fragen nachgehen, über Situationen nach- und vordenken («philosophischer Zugang») (S. 15)

Aus den aufgeführten Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften kann man nun schliessen, dass die Philosophie im Lehrplan 21 vertreten ist. Die Philosophie kommt im Lehrplan 21 in folgender Kompetenz vor: «Die Schülerinnen und Schüler können philosophische Fragen stellen und über sie nachdenken» (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 289).
Dennoch gibt es trotz der Grundkompetenzen der EDK und der Kompetenz im Lehrplan 21 keine einheitlich festgelegte Regelung, ob und wie man in der Primarschule philosophieren soll, noch gibt es ein einheitliches Lehrmittel der Philosophie für den Kanton Thurgau.

1.1.2. Erläuterung des Problems

Ein Argument, warum die Philosophie im Klassenzimmer gefördert werden soll, ist der Lehrplan 21, weshalb hier die Einbettung in diesen gemacht wird. Wenn in dieser Arbeit von Lehrplan 21 gesprochen wird, ist immer der Lehrplan 21 des Kantons Thurgau gemeint, da dieser in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht.

Der Lehrplan 21 setzt sich aus insgesamt sieben Fachbereichen zusammen, wobei einer davon «Natur, Mensch, Gesellschaft» (ab jetzt: NMG) ist (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021). Dieser Fachbereich setzt sich aus den folgenden vier Perspektiven zusammen:

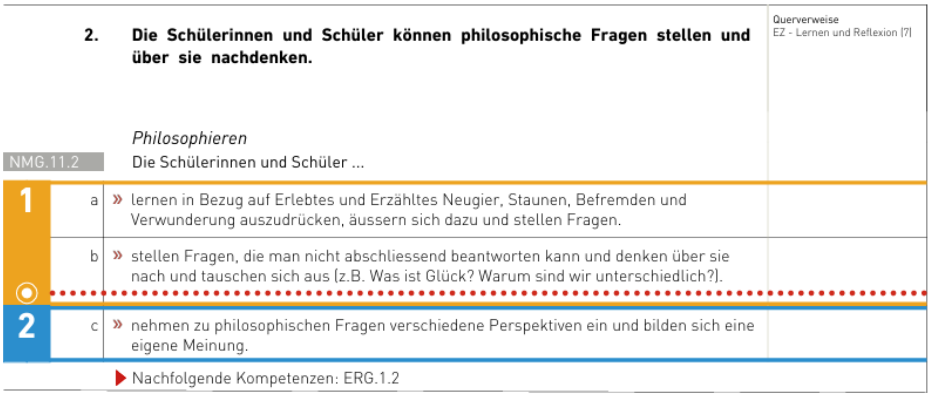
- Natur und Technik
- Wirtschaft, Arbeit, Haushalt
- Räume, Zeiten, Gesellschaften
- Ethik, Religionen und Gemeinschaft

Die Philosophie kann dabei in die Perspektive «Ethik, Religionen und Gemeinschaft» eingeordnet werden (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 251-293).

Der Fachbereich NMG besteht aus 12 Kompetenzbereichen, wobei sich der Kompetenzbereich 11 «Grunderfahrungen, Werte und Normen erkunden und reflektieren» mit der Philosophie beschäftigt (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 289). Dieser bezieht sich direkt auf die Philosophie im Zyklus 1 und 2. Zur Vollständigkeit erscheint er hier:

Abbildung 1

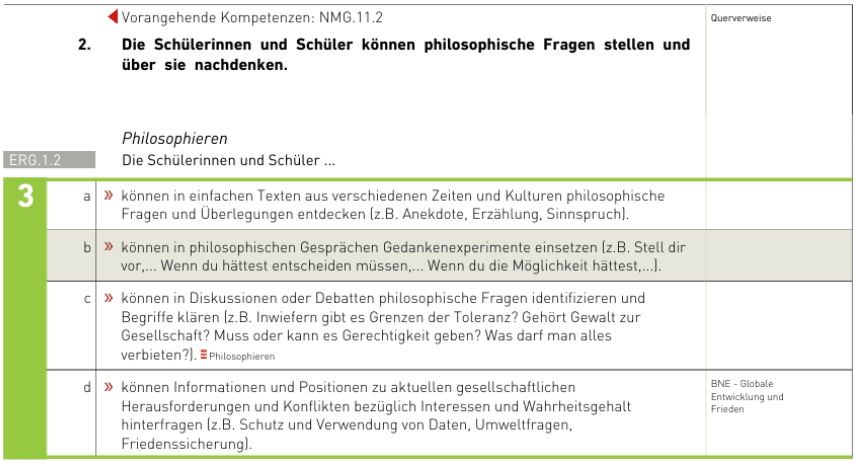
Kompetenzen NMG.11.2a-c aus dem Lehrplan 21 (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 289)



			Querverweise EZ - Lernen und Reflexion [7]
	2.	**Die Schülerinnen und Schüler können philosophische Fragen stellen und über sie nachdenken.**	
		Philosophieren	
NMG.11.2		Die Schülerinnen und Schüler ...	
1	a	» lernen in Bezug auf Erlebtes und Erzähltes Neugier, Staunen, Befremden und Verwunderung auszudrücken, äussern sich dazu und stellen Fragen.	
	b	» stellen Fragen, die man nicht abschliessend beantworten kann und denken über sie nach und tauschen sich aus (z.B. Was ist Glück? Warum sind wir unterschiedlich?).	
2	c	» nehmen zu philosophischen Fragen verschiedene Perspektiven ein und bilden sich eine eigene Meinung.	
		▶ Nachfolgende Kompetenzen: ERG.1.2	

Im Zyklus 3 werden die vier Perspektiven in einzelne Fächer unterteilt. Die Kompetenz NMG.11.2 wird daher im Fach «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» vertieft. Dies wird in der Abbildung 2 ersichtlich:

Abbildung 2
Kompetenz ERG.1.2a-d aus dem Lehrplan 21 (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 347)



Vorangehende Kompetenzen: NMG.11.2

Querverweise

2. Die Schülerinnen und Schüler können philosophische Fragen stellen und über sie nachdenken.

Philosophieren

ERG.1.2 Die Schülerinnen und Schüler ...

3	a	» können in einfachen Texten aus verschiedenen Zeiten und Kulturen philosophische Fragen und Überlegungen entdecken (z.B. Anekdote, Erzählung, Sinnspruch).	
	b	» können in philosophischen Gesprächen Gedankenexperimente einsetzen (z.B. Stell dir vor,... Wenn du hättest entscheiden müssen,... Wenn du die Möglichkeit hättest,...).	
	c	» können in Diskussionen oder Debatten philosophische Fragen identifizieren und Begriffe klären (z.B. Inwiefern gibt es Grenzen der Toleranz? Gehört Gewalt zur Gesellschaft? Muss oder kann es Gerechtigkeit geben? Was darf man alles verbieten?). Philosophieren	
	d	» können Informationen und Positionen zu aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen und Konflikten bezüglich Interessen und Wahrheitsgehalt hinterfragen (z.B. Schutz und Verwendung von Daten, Umweltfragen, Friedenssicherung).	BNE - Globale Entwicklung und Frieden

Zudem kann das Philosophieren auch in die überfachlichen Kompetenzen eingeordnet werden. Diese setzen sich zusammen aus den personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 32-35).
Die Eigenständigkeit, welche viele Kompetenzen abdeckt und Teil der personalen Kompetenzen ist, kann durch die Philosophie gefördert werden.

Abbildung 3
Personale Kompetenzen: Eigenständigkeit (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 33)

Eigenständigkeit: Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen	Die Schülerinnen und Schüler ... • können sich eigener Meinungen und Überzeugungen (z.B. zu Geschlechterrollen) bewusst werden und diese mitteilen. • können eigene und andere Meinungen und Überzeugungen auf zugrunde liegende Argumente (Fakten, Interessen, Werte) hin befragen. • können Argumente abwägen und einen eigenen Standpunkt einnehmen. • können die Argumente zum eigenen Standpunkt verständlich und glaubwürdig vortragen. • können aufgrund neuer Einsichten einen bisherigen Standpunkt ändern; sie können in Auseinandersetzungen nach Alternativen oder neuen Wegen suchen. • können einen eigenen Standpunkt einnehmen und vertreten, auch wenn dieser im Gegensatz zu vorherrschenden Meinungen/Erwartungen steht.

Auch bei der Dialog- und Kooperationsfähigkeit in Bezug auf die sozialen Kompetenzen gibt es grosse Überschneidungen.

Abbildung 4
Soziale Kompetenzen: Dialog- und Kooperationsfähigkeit (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 34)

Dialog- und Kooperationsfähigkeit: Sich mit Menschen austauschen, zusammenarbeiten	Die Schülerinnen und Schüler ... • können sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen beteiligen. • können aufmerksam zuhören und Meinungen und Standpunkte von andern wahrnehmen und einbeziehen. • können in der Gruppe und in der Klasse oder in einem Schülerrat Abmachungen aushandeln und Regeln einhalten. • können auf Meinungen und Standpunkte anderer achten und im Dialog darauf eingehen. • können je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückstellen oder durchsetzen. • können Gruppenarbeiten planen. • können verschiedene Formen der Gruppenarbeit anwenden.

Zudem gibt es bei den sozialen Kompetenzen eine weitere Überschneidung beim Aspekt des Umgangs mit Vielfalt:

Abbildung 5
Soziale Kompetenzen: Umgang mit Vielfalt (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 34)

Umgang mit Vielfalt: Vielfalt als Bereicherung erfahren, Gleichberechtigung mittragen	Die Schülerinnen und Schüler ... • können Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen. • können respektvoll mit Menschen umgehen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen oder sich in Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, sozialer Herkunft, Religion oder Lebensform unterscheiden. • können die Wirkung von Sprache reflektieren und achten in Bezug auf Vielfalt auf einen wertschätzenden Sprachgebrauch. • können einen herabwürdigenden Sprachgebrauch erkennen und nehmen einen solchen nicht passiv hin.

Des Weiteren können Bezüge zu den Entwicklungsorientierten Zugänge des Lehrplans gemacht werden. Für diese Arbeit betrifft es folgende Zugänge: EZ2 und EZ 5-8 (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 46-50).

Die Problematik dabei ist folgende: Obwohl die Philosophie als Grundkompetenz der EDK, wie auch als Kompetenz im Lehrplan 21 verankert ist, ist nicht klar, wie und ob in den Primarschulen philosophiert wird und die Kompetenzentwicklung mit Hilfe der Philosophie gefördert wird. Des Weiteren ist nicht klar, ob es eine Methode gibt, welche für den Zyklus 1 geeignet ist. Es stellen sich also folgende Ausgangsfragen:

- Wo wird die Philosophie im Lehrplan 21 eingeordnet und zu welchem Fachbereich gehört sie?
- Kann die Philosophie auch den überfachlichen Kompetenzen, den sozialen und personalen Kompetenzen, des Lehrplan 21 zugeordnet werden?
- Wie schlägt das Lehrmittel die Umsetzung der Philosophie vor?
- Welche Rolle spielt die sokratische Gesprächsführung beim Philosophieren im Zyklus 1?
- Trägt die sokratische Gesprächsführung zur Förderung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bei?

1.1.3. Gesellschaftliches Interesse am Forschungsstand

Das Philosophieren ist ein natürlicher Prozess, welcher bei Kindern schon im frühen Alter durch das Fragen nach dem «Warum» gut sichtbar wird. Kinder fragen viel und wollen eine Erklärung dazu, doch eine klare Lösung gibt es nicht immer (May-Krämer & Niesseler, 2023). Das Philosophieren im Primarschulalter zeigt den Kindern einen Blick auf die Offenheit und Ungewissheit, welche wichtige Merkmale unseres Daseins sind. Philosophische Fragen bereiten die Kinder auf neue und ungewisse Herausforderungen vor, da es keine einheitlichen Antworten gibt. Dadurch werden sie auf die Zukunft vorbereitet, die weder vorhergesehen noch vorbestimmt werden kann (Michalik, 2021). Aus der erlernten Ungewissheit und Unklarheit resultiert ein stabiles Ich, welches eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Kinder ist (Horster, 2013).

Zudem stellt das Philosophieren im Unterricht das Fragestellen, Zweifeln und nachdenkliche Erwägen in den Mittelpunkt. Dadurch lernen die Kinder das Verständnis zu sich selbst, anderen und der Welt kennen (May-Krämer & Niesseler, 2023).

Es gibt verschiedene Konzepte, wie die Entwicklung der Kinder durch das Philosophieren definiert werden kann.

Eine davon stammt von Sinhart-Pallin und Ralla (2019, S. 23–29) die das Philosophieren mit Kindern aus entwicklungspsychologischer und neurobiologischer Perspektive betrachten und dabei insbesondere die kognitive, sprachliche, moralische, soziale sowie die Persönlichkeitsentwicklung fokussieren.

Ein weiterer Ansatz stammt vom Institut für philosophische Praktiken und fokussiert das Selberdenken, das die Beherrschung von Denken und Sprechen sowie die Entwicklung des Selbst stärkt. Zugleich rückt das gemeinsame Denken in den Mittelpunkt, wodurch der Sozialisierungsprozess sowie individuelle und kollektive Denkprozesse gefördert werden (Institut de Pratiques Philosophiques, 2018).

Der Ansatz, welcher für diese Arbeit verwendet wird, fokussiert die Philosophie aus pädagogischer Sicht. Dabei wird Folgendes sichtbar (Neisser & Vorholt, 2012, S. 76–80):

(1) *Förderung der Sprachfähigkeit*: Auf den ersten Blick unterscheidet sich ein philosophisches Gespräch nicht signifikant von anderen Gesprächskreisen im pädagogischen Setting, denn die Rollen und die Regeln sind dieselben. Doch zu erkennen ist, dass die Sprachentwicklung in philosophischen Gesprächen gefördert wird. Dies hat verschiedene Gründe: Zum einen wird es unterstützt durch die freiwillige Partizipation und den «geschützten Raum» indem Gespräche ohne Druck von Bewertung oder Notengebung stattfinden. Zum anderen gibt es nicht «die richtige Antwort» auf die Fragen, weshalb jede Aussage eine Begründung verlangt. Das gibt den Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit sich auszudrücken und ohne Druck teilzunehmen.
(2) *Orientierung ermöglichen*: Das Philosophieren bietet den Kindern Unterstützung bei der Entwicklung eigener Standpunkte und der eigenen Urteilsfähigkeit. Dies ist vor allem in der heutigen Welt, in der es immer stärker beschleunigte, gesellschaftliche Veränderungen und einer fast nicht mehr fassbaren Fülle von Reizen, Meinungen und Informationen gibt, von Bedeutung.
(3) *Denken lernen*: Regelmässiges Philosophieren schult die grundlegenden kognitiven Kompetenzen, wie beispielsweise Kreativität, analytisches Denken, etc. Denn beim Philosophieren werden Begriffe definiert, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erarbeitet, interpretiert und gedeutet, wie aber auch Kategorien gebildet und Vieles mehr.
(4) *Haltung ausbilden*: Philosophieren findet immer im Austausch mit unseren Mitmenschen statt. Damit die Interaktion gelingt, sind verschiedene Haltungen, wie beispielsweise. Toleranz, Respekt, Vertrauen und Wertschätzung gefragt. Durch regelmässiges Philosophieren werden diese Haltungen immer wieder angewendet und weiterentwickelt.
(5) *Werte lernen*: Der Mensch eignet sich immer mehr Werte an, die sein Handeln bestimmen. Dabei gibt es in unserer Gesellschaft aber nicht nur ein paar Wertsysteme, sondern unzählige. Das Philosophieren bietet die Bewusstmachung von Bedeutungsunterschieden und ein konkretes Wissen über die inhaltliche Bedeutung von Werten in verschiedenen Situationen. Zudem wird die Entwicklung moralischer Kompetenzen wie Urteilen, Bewerten, Vergleichen und einen eigenen Standpunkt einnehmen können unterstützt.

Die pädagogische Sicht wird durch den Lehrplan 21 unterstützt, aus dem die Lehrperson die zu erlernenden Kompetenzen für die Schülerinnen und Schüler entnehmen kann.

Wie oben erläutert, ist die Philosophie in der Schule essenziell für Kompetenzen, welche für unseren schulischen und auch beruflichen Alltag von Relevanz sind. Beim Philosophieren steht das Selberdenken, sowie das selbstständige Nachfragen im Fokus (Sinhart-Pallin &

Ralla, 2019). Zudem wird die Urteilskompetenz der Kinder, wie auch die Beschäftigung mit den Sinn- und Lebensfragen gefördert (Neisser & Vorholt, 2012).
Das Philosophieren wirkt sich positiv auf das Selbstvertrauen und die Selbstbestimmung aus. Zudem trägt es dazu bei, dass das Kind sich in einer vielfältigen, sozial komplexen, technisierten und hoch anspruchsvollen Welt orientieren kann.
Philosophieren wird dabei als eine natürliche Fähigkeit verstanden, welche bewahrt, gefördert und eingeübt werden muss (Rude et al., 2008).

Blicken wir zurück auf die Schulebene und die didaktischen Hinweise im Lehrplan 21 des Fachbereichs NMG der Perspektive ‹Ethik, Religionen, Gemeinschaft›, finden wir Folgendes:

> «Nachdenklichkeit kann das Lernen auf jeder Stufe bereichern. Methoden des Philosophierens helfen, Themen zu fokussieren: Begriffe klären, Meinungen hinterfragen, Sachverhalte prüfen, gute Gründe finden, eigene Erfahrungen einbringen, Sichtweisen im Dialog erweitern. Analytische Zugänge können mit kreativen und kommunikativen Methoden ergänzt werden.
> Die Lehrperson leitet mit ihrer nicht manipulativen Haltung zu offenen Gesprächen an, an denen alle Kinder teilnehmen können, und bringt grundlegende, anerkannte Wertkonzepte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität, Menschenwürde ein.» (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 239–240)

Diese Wertehaltungen können von der Lehrperson während des Philosophierens in den Unterricht eingebracht und den Schülerinnen und Schüler übermittelt werden.
Das in dieser Arbeit verwendete Lehrmittel «Ethik und Religionen im Kindergarten» ist auf Grundlage dieser Wertehaltungen aufgebaut (Ebel et al., 2025).

Aus den gemachten Aussagen und dem Ausschnitt aus dem Lehrplan 21 kann Folgendes für die Philosophie in der Schule abgeleitet werden: Durch das Philosophieren erlernen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, welche sie in ihrer Kindheit, wie auch in ihrem Erwachsenenalter begleiten. Dabei sind das Selberdenken und die Urteilsfähigkeit die wichtigsten Fähigkeiten, welche durch das regelmässige Philosophieren entwickelt werden und den Kindern hilft, sich in der Welt zu orientieren.

1.2. Forschungsstand

Dieses Kapitel stellt den theoretischen Teil dieser Arbeit dar. Zuerst wird der Begriff der Philosophie definiert und anschliessend wichtige Philosophen der Kinderphilosophie vorgestellt. Danach wird das für diese Arbeit verwendete Lehrmittel präsentiert. Abschliessend wird der verwendete Ansatz, die sokratische Gesprächsführung erläutert und in die Arbeit eingebettet.

1.2.1. Begriffserklärung der Philosophie

Zuerst muss die Frage geklärt werden, was unter dem Begriff «Philosophieren» verstanden wird und wie dieser definiert werden kann.

Der Begriff «Philosophie» stammt aus dem Griechischen und bedeutet Liebe zur Weisheit oder Freundschaft zum Wissen (Sinhart-Pallin & Ralla, 2019).
Die Philosophie versucht Antworten auf die grossen Fragen des Lebens zu geben, wie beispielsweise die Existenz der Menschen oder auch der Welt, sowie auf Fragen im Zusammenhang mit den grossen Momenten im menschlichen Leben wie Tod, Leben oder Liebe (Cagnolo, 2006).
Es handelt sich dabei um eine intellektuelle Wissenschaft, denn die Philosophie versucht mit abstrakten Konzepten, wie Leben, Glück oder Freiheit, Antworten auf die grundlegenden, existenziellen Fragen zu finden (Cagnolo, 2006).

In der Philosophie gibt es keine endgültigen Antworten, weshalb das Philosophieren eine Offenheit der Welt gegenüber verlangt. Wer philosophiert denkt weiter und gibt sich nicht mit einfachen Antworten zufrieden. Zudem fordert die Philosophie dazu auf, das Selbstverständliche in Frage zu stellen und das eigenständige Denken zu entwickeln (Sinhart-Pallin & Ralla, 2019).

Die genannten Definitionsansätze beziehen sich auf das Philosophieren mit Erwachsenen. Wenn in der vorliegenden Arbeit jedoch von «philosophieren» gesprochen wird, bezieht sich das auf das Philosophieren mit Kindern. Dieses kann nicht direkt mit der Philosophie für Erwachsene verglichen werden, doch die Ansätze sind dieselben. Sie unterscheiden sich lediglich darin, dass Kinder auf Stufe des Zyklus 1 noch nicht über das Denken nachdenken können, doch durchaus ihr Denken weiterentwickeln und verändern können (Horster, 2013).
Zudem ist das Philosophieren eine Kompetenz, welche im Lehrplan 21 zu finden ist: «Die Schülerinnen und Schüler können philosophische Fragen stellen und über sie nachdenken» (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 289). Die dazugehörige Kompetenzstufe erwähnt zudem, dass mit philosophischen Fragen diejenigen Fragen gemeint sind, welche nicht abschliessend beantwortet werden können. Des Weiteren geht es darum, die Urteilskompetenz der Kinder zu fördern und sich im Wesentlichen mit den Sinn- und Lebensfragen zu beschäftigen und sich damit reflexiv auseinanderzusetzen (Neisser & Vorholt, 2012).

1.2.2. Philosophieren mit Kindern in der Schule

Im folgenden Kapitel werden verschiedene Ansätze von Philosophen vorgestellt und erläutert, warum diese für die vorliegende Arbeit relevant sind.

1.2.2. a) John Dewey

John Dewey (1859-1952) war ein US-amerikanischer Philosoph und Pädagoge. Er absolvierte das Studium der Philosophie und war 40 Jahre seiner Lebenszeit als Philosophielehrer in verschiedenen Universitäten Amerikas tätig (Simpson, 2006).

Dewey entwickelte eine Erkenntnistheorie, in der das Denken zum ersten Mal als ein instrumentelles Mittel beschrieben wurde (Gregory & Granger, 2012), welches sich im Laufe der Entwicklung zum Nutzen des Überlebens und Wohlbefindens der Menschheit entwickelt hat (Westbrook, 1993).
Zudem stellte er mit seiner Erkenntnistheorie bereits vorhandene Dualismen in Frage und lehnte damit die Trennung von Denken, Handeln, Geist und Welt ab. Dies bestärkte ihn in seiner Meinung, dass die Probleme im damaligen Bildungswesen aus der fehlerhaften Erkenntnistheorie stammen (Westbrook, 1993).

Auf dieser Grundlage gründete Dewey eine Schule, die «University of Chicago Laboratory Schools», welche das Ziel verfolgte Theorie, Praxis, soziale Erfahrungen und kognitive Entwicklungen zu verbinden. In dieser Schule arbeiteten die Kinder beispielsweise aktiv an Projekten mit, die reale Berufe oder Lebenssituationen simulierten. Fertigkeiten, wie beispielsweise Lesen, werden erworben, wenn das Kind den Punkt erreicht, an dem es die Nützlichkeit dieser Fertigkeit erkennt (Westbrook, 1993).

Die Schule stützte sich auf Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, da Dewey die Meinung vertrat, dass das Denken auf Erfahrungen basiert. Er definierte Philosophie als «das Studium der Lebenserfahrung» (Hampe, 2017, S. 17) und erkannte daher den Zusammenhang zwischen Bildung und Erziehung im Einfluss auf das Denken der Kinder. Das machte die Schule für ihn zu einem der entscheidendsten Orte für Philosophie (Westbrook, 1993).

1.2.2.b) Matthew Lipman und Ann Margaret Sharp

Ein bekannter Ansatz der Kinderphilosophie stammt aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, entstanden durch den Philosophieprofessor Matthew Lipman und der Bildungsphilosophin Ann Margaret Sharp (Gregory & Granger, 2012).

In den 1970er-Jahren stellte Lipman in seinen Philosophieseminaren fest, dass die Studenten und Studentinnen nicht fähig waren, rational-logisch zu argumentieren und gesellschaftlich komplexere Probleme zu hinterfragen. Für Lipman war klar, dass man diese Kompetenzen bereits im frühen Kindesalter ausbilden müsse. Er ging davon aus, dass Kinder schon früh zu abstraktem und logischem Denken fähig sind (Sinhart-Pallin & Ralla, 2019). Daraufhin gründete Lipman ein Institut für das Lehren der Philosophie für Kinder am Montclair State College in New Jersey und baute seine Arbeit auf den Ansätzen von John Dewey auf (Gregory & Granger, 2012).
Basierend darauf begann Lipman erste Romane für die Kinderphilosophie zu schreiben, wobei er die Bildungsphilosophin Ann Margaret Sharp kennenlernte und mit ihr eine lebenslange Zusammenarbeit einging (Gregory & Granger, 2012).

Lipman und Sharp waren die Ersten, die einen systematischen Ansatz für die Philosophieausbildung im Kindesalter entwickelten, einschliesslich eines theoretischen Lehrplans sowie einer Pädagogik.
Ihre Methode war es, den Kindern philosophische Geschichten und Texte vorzulesen und sie anschliessend Fragen dazu stellen zu lassen. Sie nutzten die Gespräche über die Geschichten und Fragen der Kinder, um sie zum eigenständigen Philosophieren anzuregen (Sinhart-Pallin & Ralla, 2019).
Der Kern ihres Ansatzes war die «Community of inquiry»[1]. Dabei kommen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Ideen und Anliegen zusammen, um sich über gemeinsame Fragen auszutauschen. Dabei fordern sie die Gedanken der anderen heraus, bauen auf diesen auf, erzählen Geschichten und entwerfen neue Möglichkeiten (Gregory & Granger, 2012).

Der Philosophiedidaktiker Ekkehard Martens hat Ende der 1970er-Jahren Lipmans und Sharps Methode in einer Schule eingeführt. Dies führte dazu, dass auch etliche andere europäische Staaten in den Schulen Versuche zum Philosophieren durchführten (Neisser & Vorholt, 2012). Dabei beschäftigten sich die meisten Autoren und Autorinnen der Kinderphilosophie mit dem Ansatz Lipmans und Sharps und basierten sich darauf (Gregory & Granger, 2012).

Martens plädierte, dass das Philosophieren als eine vierte Kulturtechnik zu den Basiskompetenzen des Lesens, Schreibens und Rechnens aufgenommen wird, da es entscheidend ist, eine spezifische Haltung des Fragens und Weiterdenkens im Vertrauen auf die eigene Vernunft zu entwickeln (Neisser & Vorholt, 2012).

1.2.2.c) Michel Tozzi

Michel Tozzi war ein französischer Philosoph, der im Jahr 1967 als Philosophielehrer in einer High School zu unterrichten begann. Dies weckte sein Interesse an der Philosophiedidaktik, mit deren Auseinandersetzung er in den späten 1980-Jahre beginnt (Pfister & Richter, 2020). Auf Grundlage seiner Auseinandersetzungen entstand der Ansatz der «Discussion à Visée Philosophique et Démocratique» (ab jetzt: DVP), oder auf Deutsch «philosophisches und demokratisches Gespräch» (Kohler, 2020).
Beim Ansatz der DVP handelt es sich aber nicht einfach um eine Diskussion oder einen Meinungsaustausch, denn wie Tozzi regelmässig betont, ist eine philosophische Diskussion

[1] gemeinschaftliche Denk- und Gesprächsgemeinschaft

nicht von Anfang an eine solche, sondern entwickelt sich mit der Zeit zu einem philosophischen Austausch (Tozzi, 2020).

Damit es zu einer philosophischen Diskussion kommen kann, sind drei intellektuelle Fähigkeiten notwendig, welche sich durch regelmässiges Philosophieren weiterentwickeln (Tozzi, 2020):

1. Problematisieren von Begriffen: Beschreibt die Fähigkeit zu hinterfragen, das Problem zu erkennen und wahrzunehmen.
2. Konzeptualisieren von Begriffen: Ist die Fähigkeit zu analysieren und zu definieren, dadurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und eine Vorstellung des Problems zu entwickeln.
3. Argumentieren: Beschreibt die Fähigkeit, die eigene Meinung ausdrücken und begründen zu können, dabei aber die Meinung anderer anzunehmen und zu berücksichtigen.

Tozzi begann, den Ansatz der DVP als eine neue Schulart zu definieren, welche darauf abzielt, eine authentische Äusserung der Schülerinnen und Schüler zu erhalten (Auguet, 2005). Dabei wird durch die Lehrperson, welche die Leitung der Diskussion übernimmt, die authentische Wortmeldung gefördert. Dafür greift die Lehrperson gar nicht oder nur sehr wenig in die Diskussion ein, da die Lehrkraft ausschliesslich für die Lenkung des Gespräches zuständig ist (Kohler, 2020).

Für die vorliegende Arbeit können zu den vorgestellten Philosophen und Philosophinnen einige Parallelen gezogen werden.
Der Ansatz von John Dewey ist relevant, da sichtbar wird, woher die Idee des Philosophierens mit Kindern kommt und worauf sich die meisten späteren Begründer der Kinderphilosophie stützen. Zudem ist das Denken der Kinder im Zyklus 1 sehr stark von ihren Erlebnissen und Erfahrungen geprägt, was im Ansatz von Dewey stark verankert ist.

Wie im Ansatz von Lipman und Sharp ausgehend von einer Geschichte oder einem Text philosophiert wird, wird auch in dieser Arbeit ausgehend von einer Geschichte, Gesehenem oder Gehörtem philosophiert.
Stark verankert ist der Ansatz der DVP von Tozzi, bei dem die Lehrperson nur formale Äusserungen tätigt, sowie in der sokratische Gesprächsführung, die in dieser Arbeit verwendeten Methode.

Zudem zielt die Arbeit darauf ab, die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen, die in Verbindung mit den von Tozzi begründeten intellektuellen Fähigkeiten stehen. Die definierten intellektuellen Fähigkeiten lassen sich den in dieser Arbeit fokussierten überfachlichen Kompetenzen (vgl. Kapitel 1.1.2) zuordnen, wobei sich die überfachlichen Kompetenzen wie auch die intellektuellen Fähigkeiten im Laufe der Kindheit stetig weiterentwickeln.

1.2.3. Das Lehrmittel: LMVZ – Ethik und Religionen im Kindergarten

Wie im Kapitel 1.1.2 dargelegt wurde, ist die Philosophie im Lehrplan 21 verankert. Daraus schliessend hat die Philosophie ihren Platz in den Lehrmitteln gefunden, wie beispielsweise im Lehrmittel «Ethik und Religionen im Kindergarten» des LMVZ, worauf in dieser Arbeit spezifisch Bezug genommen wird. Um den Einsatz dieses Lehrmittels besser nachvollziehen zu können, wird dieses in diesem Kapitel erläutert (Ebel et al., 2025).

Das Lehrmittel «Ethik und Religionen im Kindergarten» fokussiert die Kompetenzbereiche NMG.11 «Grunderfahrungen, Werte und Normen erkunden und reflektieren», sowie den

Kompetenzbereich NMG.12 «Religionen und Weltansichten begegnen» (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021).
Jedoch sind die beiden Kompetenzbereiche nicht in jedem der fünf vorkommenden Themenbereiche verankert, sondern werden jeweils unterschiedlich stark vertieft (Lehrmittelverlag Zürich, 2025).

Die fünf zu behandelnden Themenbereiche sind: Gemeinschaft, Tiere, Kleidung, Essen und Licht. Diese werden mithilfe von alltäglichen Situationen thematisiert, die als Ausgangslage für Unterrichtsimpulse zu philosophischen, ethischen und religionskundlichen Aspekten dienen (Lehrmittelverlag Zürich, 2025).

Das Lehrmittel bietet folgende Materialien zur Umsetzung (Lehrmittelverlag Zürich, 2025):

- Gedrucktes Lehrmittel für Lehrpersonen, mit einem Lehrpersonenkommentar
- sechs Kopiervorlagen der Werkzeugkarten, welche beim Erlernen des Nachdenkens und Erkunden unterstützen
- Frühlings- und Herbstposter in Form von Wimmelbildern. Sie dienen dazu, dass man nicht zwingend über eine Person oder Situation aus der Klasse sprechen muss, sondern über eine Person oder Situation des Posters.
- Leitfragen für die unterschiedlichen Themen und Einheiten

Ziel des Lehrmittels ist es, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, denn: «Im Unterricht über Ethik und Religionen im Kindergarten erwerben die Kinder Kompetenzen, die ihnen helfen, herausfordernde Situationen zu analysieren, ihre eigene Meinung zu formulieren, mit anderen Kindern und Erwachsenen in einen von Offenheit und Interesse am Mitmenschen geprägten Dialog zu treten und kulturell oder religiös bedingte Unterschiede wertfrei einzuordnen.» (Ebel et al., 2025, S. 4).

1.2.4. Die sokratische Gesprächsführung

Es gibt verschiedene Ansätze, welche für die Philosophie mit Kindern eingesetzt werden können, einer davon ist der Ansatz von Ekkehard Martens. Nach Martens bearbeiten die Kinder ein philosophisches Thema unter der Anleitung der Lehrperson. Diese beginnt mit einer Geschichte zum philosophischen Thema. Ausgehend von dieser Geschichte werden Denkanstösse von Seiten der Lehrperson gegeben, welche die Kinder zum Nach- und Weiterdenken anregen sollen (Klemm & Holz, 2003).

Eine weitere Herangehensweise stammt von Gareth Matthews, der davon ausgeht, «dass Kinder spontan philosophische Fragen stellen und es ihnen Freude bereitet, darüber zu sprechen» (Klemm & Holz, 2003, S. 176). Denkanstösse dafür werden durch Geschichten oder Geschehnisse gegeben. In Bezug darauf können die Kinder Fragen stellen, über die philosophiert werden sollen. Dabei ist der Ausgang des Gespräches weder für die Lehrperson noch für die Schülerinnen und Schüler bekannt (Klemm & Holz, 2003).

Der Ansatz, welcher für diese Arbeit verwendet wird, ist die sokratische Gesprächsführung. Dieser Ansatz wird im kommenden Teil erläutert und in den historischen Kontext eingebettet. Anschliessend wird sie mit den didaktischen Erkenntnissen aus dem NMG in Verbindung gebracht und erläutert, warum dieser Ansatz für die Arbeit verwendet wird.

Die sokratische Gesprächsführung ist ein Konstrukt, um genauer zu sein: eine Weiterentwicklung, der sokratischen Methode, die von Sokrates stammt (Figal, 2006). Sokrates (ca. 470-399 v. Chr.) war ein einflussreicher griechischer Philosoph in Athen, der als Begründer der westlichen Philosophie gilt (Krebs, 2020). Sokrates gilt als Urbild der Philosophen, denn nach ihm ist ein Leben, das nicht hinterfragt, kein menschenwürdiges Leben (Figal, 2006).

Die sokratische Gesprächsführung wurde nicht von Sokrates selbst niedergeschrieben, sondern von seinem Schüler Platon (Birnbacher, 2002).
Sokrates brachte auf den Märkten Leute zum Nachdenken und regte philosophische Gespräche an. Dabei war er gegenüber seinen Lernenden stets dominant und hat durch seine Art des Nachfragens Hilfestellungen für die eigenen Ideen geleistet (Brüning, 2001). Auf Grundlage dieser Haltung entwickelte sich die sokratische Gesprächsführung.

Der sokratische Dialog ist nach Stavemann (2008) eine philosophische Diskursmethode. Sie dient zur Reflexion, Überprüfung eigener Normen und Vorurteilen, zur Besinnung und Förderung des eigenverantwortlichen Denkens.

Wenn man nun auf die Rolle der Lehrperson blickt, wird sichtbar, dass diese die Rolle des Nachfragenden und Hinterfragenden der Antworten übernimmt, was die Fragetechnik von Sokrates widerspiegelt (Sinhart-Pallin & Ralla, 2019).

Wenn Kinder in der Primarschule philosophieren, sollten sie die Möglichkeit haben, ihre eigenen Ideen und Gedanken mitzuteilen. Die Lehrperson sollte sich inhaltlich aus dem Gespräch zurückziehen und nur formale Äusserungen tätigen. Diese sind beispielsweise Begriffserklärungen, Nachfragen, das Einbringen von Leitfragen, um das Gespräch zu strukturieren und die Kinder zu ermutigen, Gründe für ihre Meinungen zu äussern (Brüning, 2001). Die Devise lautet: «Selber denken ist gefragt, nicht die Lehrerinnen und Lehrer für sich denken lassen!» (Brüning, 2001, S. 28).

Die Verbindung zur NMG-Didaktik lässt sich mit dem «conceptual change» (Konzeptuelle Veränderung) machen. Dieser baut auf den Präkonzepten der Schülerinnen und Schüler auf, welche sie bereits vor dem NMG-Unterricht entwickeln (Möller, 2019).
Die konzeptuelle Veränderung lässt einen inneren Konflikt entstehen. Dieser entsteht durch die Unterschiede zwischen den Präkonzepten und der neuen Erkenntnis. Dadurch können fehlerhafte, nicht belastbare und begrenzte Präkonzepte (auch Vorstellungen genannt) angepasst werden (Möller, 2019).

Auch Sokrates prüfte das behauptete Wissen seines Gesprächspartners oder seiner Gesprächspartnerin lange und verwickelte es in grosse Widersprüche, bis das Gegenüber sich seinen Wissenslücken oder Unlogik bewusst wurde. Daraus entsteht ein innerer Konflikt, welcher zu Änderungsprozessen führen kann (Stavemann, 2008).

Die sokratische Gesprächsführung dient in der vorliegenden Arbeit als didaktisches Mittel für die Umsetzung der Unterrichtssequenzen.
Dabei wurde dieser Ansatz präferiert, da er im verwendeten Lehrmittel «Ethik und Religionen im Kindergarten» bereits verankert ist, denn das Lehrmittel bietet bereits einige Leitfragen, um das Denken der Schülerinnen und Schüler anzuregen, welche zur Vertiefung des Themas erweitert werden können.

Des Weiteren bietet der Einsatz der sokratische Gesprächsführung die Möglichkeit, den Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler zu beobachten. Da die Lehrperson sich inhaltlich zurückzieht und sich nur durch die Leitfragen am Gespräch einbringt. Die Lehrperson äussert ihre Meinung nicht, damit die Kinder nicht beeinflusst, sondern sich ihrer Meinung selbst klar werden.

1.3. Wissenschaftliche Fragestellung und Forschungsziel

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen erarbeitet, wonach diese Arbeit aufgebaut ist. Zudem werden die Hypothesen dargelegt und das daraus resultierende Ziel dieser Arbeit erläutert.

1.3.1. Identifizieren der Forschungsfragen und entsprechende Hypothesen

Im Kapitel der Problematik wurde aufgezeigt, warum das Philosophieren in der Schule seinen berechtigten Platz hat und leitende Aspekte dieser Arbeit wurden dargelegt. Basierend auf den Ausgangsfragen - namentlich, welche Rolle die sokratische Gesprächsführung beim Philosophieren im Zyklus 1 spielt und ob die sokratische Gesprächsführung zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beiträgt -, ergeben sich folgende Forschungsfragen mit den dazugehörenden Hypothesen:

Tabelle 1
Forschungsfragen und Hypothesen

Forschungsfrage	Hypothese
Können die personalen Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?	Das gemeinsame Philosophieren trägt zur Weiterentwicklung der personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bei. Das zeigt sich dadurch, dass sie eigene Meinungen hinterfragen, begründen und im Dialog mit anderen weiterentwickeln.
Können die sozialen Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?	Das gemeinsame Philosophieren trägt zur Weiterentwicklung der sozialen Kompetenzen der Kinder im Zyklus 1 bei, indem sie sich aktiv in Gespräche einbringen, auf andere eingehen und sich in die Gruppe integrieren.
Wo liegen die Grenzen und/oder Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung im Zyklus 1?	Lehrpersonen schätzen die sokratische Gesprächsführung im Zyklus 1 grundsätzlich als geeignet ein, nennen jedoch auch spezifische Herausforderungen im Umgang mit Kindern.

1.3.2. Forschungsziele

Ziel dieser Arbeit ist, herauszufinden, ob die sokratische Gesprächsführung Grenzen und Herausforderungen aufweist und wenn ja, welche in den Unterrichtssequenzen sichtbar wurden. Dafür soll die Perspektive von Lehrpersonen auf die sokratische Gesprächsführung im Zyklus 1 erfasst und analysiert werden.

Des Weiteren soll die Wirkung des Philosophierens mit Kindern im Zyklus 1, im Hinblick auf die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen reflektiert und geprüft werden, ob sich dadurch deutliche Fortschritte zeigen.
Die Erkenntnisse werden mittels Analyse von Unterrichtssequenzen erarbeitet, welche durch die sokratische Gesprächsführung unterstützt werden.

2. Methodik

In diesem Kapitel folgt die Theorie, auf der das Vorgehen basiert. Dabei werden die theoretischen Aspekte vorgestellt und anschliessend mit dem konkreten Vorgehen dieser Arbeit in Verbindung gebracht.

2.1. Methodische Grundlagen

Im vorliegenden Kapitel wird die Untersuchung mit deren Theorie erläutert. Zu Beginn des Kapitels wird erklärt, warum es sich um eine qualitative Forschung handelt, anschliessend werden die konkreten Ansätze des Vorgehens erläutert.

2.1.1. Qualitative Forschung

In der vorliegenden Arbeit wurden die Daten mittels der qualitativen Forschung erhoben.
Bei der qualitativen Forschung geht es, im Gegensatz zur quantitativen Forschung, nicht darum, Daten zu messen. Die qualitative Forschung zielt viel mehr darauf ab, verbale Daten zu sammeln. Die Daten müssen dabei nicht ausschliesslich verbal sein, sondern können beispielsweise auch aus Zeichnungen oder Musik bestehen (Aubin-Auger et al., 2008). In der qualitativen Forschung wird versucht, ein Phänomen anhand der erhobenen Daten zu verstehen.

Röbken und Wetzel (2016) definieren das Ziel der qualitativen Forschung wie folgt: «Die Wirklichkeit anhand der subjektiven Sicht der relevanten Gesprächspersonen abzubilden und so mögliche Ursachen für deren Verhalten nachzuvollziehen und das Verhalten zu verstehen» (S. 13). Das bedeutet, dass die qualitative Forschung stärker subjektbezogen ist, während die quantitative Forschung eher objektbezogen ist (Röbken & Wetzel, 2016).

Bei der qualitativen Forschung gehen die Forschenden von Einzelfällen aus, welche Daten für die Auswertung liefern.
Die Datenauswertung in der qualitativen Forschung erfolgt über Interpretation. Aus der Interpretation werden anschliessend Theorien und Konzepte abgeleitet, die während der Untersuchung und Datenauswertung stetig weiterentwickelt werden (Röbken & Wetzel, 2016).

Die Daten dieser Bachelorarbeit stammen aus Beobachtungen und aus halbstrukturierten Leitfadeninterviews, welche in den Kapiteln 2.3.1 und 2.3.2 erläutert werden.
Alle Daten wurden aus Sicht der Lehrperson erhoben. Sie geben Auskunft darüber, wie diese die Erweiterung des Lehrmittels «Ethik und Religionen im Kindergarten» durch die sokratische Gesprächsführung, im Hinblick auf die Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einschätzt und wahrnimmt. Aus den Daten geht jedoch nicht hervor, inwieweit sich die Kompetenzen der Kinder tatsächlich weiterentwickelt haben.

Da die Daten dieser Arbeit aus zwei Fällen stammen, kann keine universelle und allgemeingültige Theorie abgeleitet werden. Das Ziel ist vielmehr herauszufinden, ob die sokratische Gesprächsführung die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen unterstützt und wie diese in Hinblick auf die Verwendung im Zyklus 1 eingeschätzt wird.

2.1.2. Beschreibender und verstehender Ansatz

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, versucht die qualitative Forschung ein Verhalten, beziehungsweise ein Phänomen zu verstehen.
Dies lässt sich mit dem verstehenden und beschreibenden Ansatz in Verbindung setzen, welcher versucht, Phänomene zu dokumentieren und zu verstehen. Zudem beschäftigt sich dieser Ansatz mit der Suche nach dem Sinn von Handlungen und von sozialen Phänomenen. Der Ansatz basiert auf Erfahrungswissen, das heisst, auf dem Erlebten der sozialen Akteure (Bauer, 2012).

Für diese Arbeit werden Interviews mit zwei Lehrpersonen durchgeführt. Die Interviews ermöglichen Einsicht in die Einstellungen und Meinungen der Lehrpersonen bezüglich der sokratische Gesprächsführung. Zudem bieten die Beobachtungen einen Einblick in die Kompetenzentwicklung der Kinder. Dies hilft, in einem ersten Schritt die sokratische Gesprächsführung zu dokumentieren und anschliessend ihren Gebrauch zu verstehen.

Das gesamte Vorgehen bietet den Lehrpersonen die Möglichkeit, ihre Entscheidungen, Erfahrungen und Empfindungen auszudrücken.

2.1.3. Pragmatische Fragestellung und ontogenetischer Ansatz

Im ontogenetischen Ansatz versuchen die Forschenden, ihr Handeln durch Eigenreflexion zu verbessern. Dabei können auch Lehrpersonen Forschende sein, indem sie versuchen, ihre Unterrichtsqualität und Umsetzungen weiterzuentwickeln und zu reflektieren. Ziel dabei ist es, die eigene Praxis in ihrer Wirksamkeit und/oder Effizienz zu verbessern (Van der Maren, 2003).

Dies wird in dieser Arbeit sichtbar, da zwei Lehrpersonen involviert sind, die ihre philosophischen Unterrichtssequenzen reflektieren und Gedanken notieren. Der Vergleich der beiden Unterrichtspraktiken mit der erarbeiteten Theorie bietet die Möglichkeit, Stärken und Schwächen zu erkennen.

Die pragmatische Fragestellung befasst sich mit der Behebung von Funktionsstörungen. Auf den Unterricht bezogen sind dies Probleme, welche in der Praxis auftreten. Diese Art von Forschung beschäftigt sich nicht nur mit dem «Warum», sondern auch mit dem «Wie». Es geht darum, zu untersuchen, welche Verbesserungen oder Anpassungen der Praxis gemacht werden können (Van der Maren, 2003).

Diese Arbeit bezieht sich auf Beispiele aus der Praxis, sowie die pragmatische Fragestellung durch das «Wie». Die Forschung bezieht sich zudem auf bestimmte Ziele (vgl. Kapitel 1.3), wodurch es zu einer pragmatischen Fragestellung wird.

2.1.4. Heuristischer Ansatz

Um den heuristischen Ansatz anzuwenden ist es wichtig, zuerst die Unterrichtspraktiken zu kennen, bevor diese bewertet werden können. Dies geschieht, indem zuerst die Unterrichtspraktiken beschrieben und anschliessend erklärt werden. Der Ansatz dient dazu, ein besseres Verständnis der Phänomene zu entwickeln, ohne dabei ein Urteil oder eine Bewertung zu fällen. Der Ansatz zielt zudem darauf ab, die Unterrichtspraktiken entweder durch Befragungen oder durch Fallstudien zu beschreiben (Dupin de Saint-André et al., 2010).

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, die sokratische Gesprächsführung als philosophische Methode kennenzulernen und herauszufinden, inwiefern diese für den Zyklus 1 geeignet ist. Dies wird mit Hilfe von Befragungen verschiedener Lehrpersonen und deren Beobachtungen analysiert und anschliessend eingeordnet.

2.2. Art des Korpus

In diesem Kapitel wird die Wahl der Lehrpersonen, welche die Unterrichtssequenzen in ihren Klassen durchführen, erläutert und vorgestellt. Anschliessend werden die Philosophiesequenzen mit dem dazu genutzten Material beschrieben.

2.2.1. Stichprobe

Eine Lehrperson muss für die erfolgreiche Durchführung einer philosophischen Diskussion einige Voraussetzungen mitbringen.
Eine wichtige und leitende Voraussetzung ist, dass die Lehrperson Begeisterung für das Fach mitbringen kann, um so die Schülerinnen und Schüler mitziehen zu können.

Denn wer sich für die Philosophie interessiert, wird sich auch das nötige Fachwissen erarbeiten, welches für den Unterricht benötigt wird (Pfister, 2020).
Um mit einer Klasse philosophieren zu können, muss die Lehrperson über bestimmte Kompetenzen verfügen; dazu gehören beispielsweise Kenntnisse über Fragen, Probleme, unterschiedlichen Positionen und Argumente in verschiedenen Gebieten der Philosophie (Pfister, 2020). Die für die vorliegende Arbeit wichtigste Kompetenz ist das Wissen darüber, wann Fragen am besten eingesetzt werden, um das Denken der Kinder anzuregen.

Die Suche nach den Lehrpersonen wurde auf Lehrpersonen aus dem Zyklus 1 (spezifischer: auf Kindergartenlehrpersonen) beschränkt, da die Entwicklung dieser Altersstufe im Zentrum steht. Zudem wurde darauf geachtet, dass die oben genannten Aspekte der Unterrichtskompetenz berücksichtigt werden. Mithilfe gezielter Fragen wurde mehr über das Wissen, die Einstellungen und Erfahrungen in Bezug auf das Philosophieren in Erfahrung gebracht (vgl. Anhang F, G). Es wurden zwei Lehrpersonen gefunden, die diese Voraussetzungen mitbringen.

Die Population ist in der folgenden Tabelle 2 zusammengefasst:

Tabelle 2
Population der Lehrpersonen

Population	**Berufserfahrung**	**Philosophieerfahrungen**	**Philosophieplanungen mit der Klasse**
Lehrperson 1	11 Jahre	Modulbesuch «Philosophieren mit Kindern» und in diesem Rahmen mit einer Klasse philosophiert	Plant es nicht, würde es aber gerne in den Alltag integrieren
Lehrperson 2	2 Jahre	Während eines Praktikums philosophiert, im Schulalltag kommt es immer wieder vor	Plant es nicht, sondern integriert es spontan

Sichtbar wird, dass beide Lehrpersonen unterschiedliche Berufserfahrungen mitbringen. Dies wurde bewusst so gewählt, um herauszufinden, ob das einen Einfluss auf die Philosophiesequenzen und die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat.

Des Weiteren zeigen die Antworten, dass beide Lehrpersonen eine positive Einstellung gegenüber dem Philosophieren haben und motiviert sind, es mehr in ihren Unterricht einzubringen. Zudem zeigen sie, dass beide Lehrpersonen bereits Erfahrungen mit der Philosophie mit Kindern gesammelt haben, da beide bereits während ihrer Ausbildung mit einer Klasse philosophiert haben und ein Modul zur Thematik besuchten.

Eine wichtige und hilfreiche Erkenntnis ist zudem, dass beide Lehrpersonen zwar keine philosophischen Sequenzen einplanen, aber in passenden Situationen immer wieder über philosophische Fragen diskutieren. Das zeigt, dass sie schon ein gewisses Feingefühl für die Philosophie mit Kindern mitbringen und wissen, wie sie Fragen verständlich formulieren müssen.

2.2.2. Beschreibung des Materials zur Philosophiesequenz

Für die vorliegende Arbeit wurden fünf Sequenzen an 20-30 Minuten geplant, wobei eine laufende Diskussion nach 30 Minuten nicht unterbrochen werden sollte.

Die Durchführung übernehmen die Lehrpersonen selbst, da sie ihre Klassen gut kennen und eine vertrauensvolle Beziehung haben. Denn eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung reduziert Angst und Leistungsdruck und stärkt Freude sowie Motivation (Helsper & Hummrich, 2014).

Die Sequenzen basieren auf dem Lehrmittel «Ethik und Religionen im Kindergarten» des LMVZ, welches sich am Lehrplan 21 orientiert. Im Zentrum der Sequenzen steht das Thema Gemeinschaft (Ebel et al., 2025).
Jede Einheit beginnt mit einem kurzen Input und einer Ausgangsfrage, die das Philosophieren anregt. Die einzelnen Sequenzen werden durch Leitfragen basierend auf der sokratischen Gesprächsführung ergänzt, da sie das didaktische Mittel dieser Arbeit darstellt (vgl. Kapitel 1.2.4).

Ziel der Sequenzen ist, dass die Kinder gemeinsam erarbeiten, ob sie als Klasse eine Gemeinschaft sind. Dieser Gedanke bildet den roten Faden durch alle fünf Einheiten. Die detaillierte Planung der Sequenzen ist im Anhang einzusehen (vgl. Anhang A).
Um den roten Faden dennoch nachvollziehen zu können, werden im Folgenden die Sequenzen kurz erläutert:

a) Sequenz 1 - Einführung ins Nachdenken

Hier wird das Nachdenken eingeführt, wozu ein Bilderbuch als Input dient. Mithilfe der Geschichte beginnen die Kinder zu denken und erstmals über ihre Meinungen nachzudenken. Sie überlegen beispielsweise worüber man nachdenken kann, wozu man nachdenkt oder auch was passieren würde, wenn niemand mehr nachdenken würde. Ziel dieser Sequenz ist es, die Kinder näher ans Denken heranzuführen und die vorhandenen Werkzeugkarten (Wahrnehmen, Hineinversetzen, Entscheiden) einzuführen.

b) Sequenz 2 – Wer gehört dazu?

In dieser Sequenz setzt sich die Gruppe mit der Frage auseinander, wer alles dazugehört. Dabei stellt der Input ein Klassenfoto dar, mit dem die Schülerinnen und Schüler zunächst ihre Klassengemeinschaft bewusst wahrnehmen sollen. Dabei sollen Fragen geklärt werden, wie beispielsweise, ob eine Person dazugehört, auch wenn sie krank ist oder ob die Kinder aus dem vorherigen Jahr zu ihrer Klasse gehören.

c) Sequenz 3 – Was haben Kindergartenkinder gemeinsam?

Hier steht die Frage was Kindergartenkinder gemeinsam haben im Zentrum. Dafür dient ein Plakat eines Kindergartens als Input. Ausgehend von diesem Plakat und ihrem eigenen Kindergarten versucht die Gruppe, dieser Frage nachzugehen.

d) Sequenz 4 – Was ist eine Gemeinschaft?

In dieser Einheit erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Definition des Wortes «Gemeinschaft». Mithilfe von Bildern verschiedener Gemeinschaften erarbeiten sie Antworten auf die Fragen, was eine Gemeinschaft ausmacht und warum die Gruppen auf den Bildern eine Gemeinschaft darstellen oder warum nicht.

e) Sequenz 5 – Sind wir eine Gemeinschaft?

In der letzten Sequenz diskutieren die Kinder darüber, ob ihre Kindergartenklassen eine Gemeinschaft ist oder nicht. Dies geschieht auf Basis der Meinungen, welche sie in den vorherigen Sequenzen entwickelt haben.

Abbildung 6
Ablauf der Unterrichtssequenzen (OpenAI, 2023)



2.3. Datenanalyse: Methode und/oder Techniken

In diesem Kapitel wird erläutert, wie die Daten, die Beobachtungen und das halbstrukturierte Leitfadeninterview, erhoben werden.

2.3.1. Datenerhebung Datensatzes 1: Beobachtungen

Der erste Datensatz dieser Arbeit basiert auf Beobachtungen der Lehrpersonen, welche sie mithilfe eines Beobachtungsbogens nach jeder Unterrichtssequenz festhalten (vgl. Anhang B).

Lehrpersonen beobachten ständig das verbale und nonverbale Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler und ziehen daraus Schlüsse. Dies ist eine grundlegende Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit (Fichten, 2017).
Laut Fichten (2017) bezeichnet Beobachten als wissenschaftliche Methode «das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt des Geschehens» (S. 46). Beobachtungen sind vor allem dann hilfreich, wenn die Realität des Forschungsfelds untersucht und festgehalten werden möchte (Thierbach & Petschick, 2014).

Es gibt verschiedene Formen des Beobachtens: z.B. verdeckte Beobachtungen, offene Beobachtungen oder aktiv-teilnehmende Beobachtungen.
In dieser Arbeit liegt der Fokus auf der strukturierten Beobachtung. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die Partizipation des Beobachtenden hoch ist und die Person als aktives Mitglied agiert. Strukturierte Beobachtungen haben ein genau formuliertes Forschungsziel (Kapitel 1.3.2) und Hypothesen (Kapitel 1.3.1) (Fichten, 2017).

Zudem handelt es sich um eine offene Beobachtung, da die Lehrperson intuitiv beobachtet, dabei muss ihr der Zweck nicht bis ins kleinste Detail bewusst sein (Thierbach & Petschick, 2014). Dies ist in dieser Arbeit der Fall, da die Lehrpersonen in der Art, wie sie beobachten, frei sind und sie lediglich den Beobachtungsbogen ausfüllen müssen.

Der Beobachtungsbogen ist in verschiedene Kategorien eingeteilt, um den Fokus der Fragen festzulegen und diese besser einordnen zu können. Dies ist ein Merkmal der strukturellen Beobachtung, da hierfür stets ein Kategoriensystem verwendet wird. Ebenfalls wichtig sind Angaben, wie beispielsweise Dauer, Datum und Anzahl der Personen (Fichten, 2017). Diese Angaben stellen im Beobachtungsbogen für diese Arbeit jeweils den Einstieg dar.

2.3.2. Datenerhebung Datensatz 2: Halbstrukturiertes Leitfadeninterview

Der zweite Datensatz ist ein halbstrukturiertes Leitfadeninterview, welches nach der Durchführung der fünf Unterrichtssequenzen, mit beiden Lehrpersonen durchgeführt wird.

Bei einem halbstrukturierten Leitfadeninterview werden Leitfragen formuliert und in eine bestimmte Reihenfolge gebracht. Dabei muss das Gespräch nicht zwingend diesem Verlauf folgen und die Fragen können je nach Gesprächsverlauf angepasst werden. So soll ein Gespräch entstehen und keine reine Frage-Antwort-Situation. Zudem hat der oder die Interviewte die Offenheit und Flexibilität, auf Dinge genauer einzugehen (Loosen, 2016).
Diese Methode ist bereits aus ähnlichen Alltagssituationen wie Bewerbungsgesprächen oder Patienten-Arzt-Gesprächen bekannt. Dadurch kommt die Methode des Interviews einer natürlichen Gesprächssituation am nächsten, ohne die Regeln der Alltagskommunikation zu übernehmen (Loosen, 2016).

In der vorliegenden Arbeit ist der Leitfaden in Form einer Tabelle mit drei Spalten aufgebaut. Dabei steht in der ersten Spalte die zu stellende Ausgangsfrage. Anschliessend sind in der zweiten Spalte weiterführende Fragen notiert, die dazu dienen, die Ausgangsfrage zu vertiefen oder bei Schwierigkeiten der Beantwortung eingesetzt werden können. In der dritten Spalte ist jeweils der Theoriebezug zum passenden Kapitel dieser Arbeit vermerkt, um die Theoriebezüge deutlich zu erkennen (vgl. Anhang C).

Die Fragen sind in drei Unterkapitel aufgeteilt:

- personale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrperson;
- soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrperson und
- Grenzen und Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung aus Sicht der Lehrperson.

Diese Einteilung bietet eine Struktur während des Interviews und hilft bereits erste Kategorien für die anschliessende Auswertung zu bilden.

2.4. Analyse und Interpretation der Daten

Die Auswertung der Daten orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, da diese eine klare und übersichtliche Auswertung und anschliessend Zusammenführung verschiedener Datensätze bietet.

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, Material zu untersuchen, das aus irgendeiner Form der Kommunikation stammt. Dies können beispielsweise Texte, Bilder, Noten oder symbolisches Material sein. Wichtig ist nur, dass der Gegenstand der Analyse eine fixierte Kommunikation ist (Mayring, 2003).

Zudem geht sie stets theoriegeleitet vor, das heisst, das Material wird unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert (vgl. Kapitel 1).
Der systematische Ansatz der Analyse wird in diesem Kapitel erläutert und damit der konkrete Vorgang der Auswertung aufgezeigt (Mayring, 2003).

2.4.1. Hypothetisch-deduktiver Ansatz

Nach Reinders (2015) prüft die deduktive Vorgehensweise eine allgemeine Regel an besonderen Fällen.
Es wird also zuerst vom generellen Wissen ausgegangen (vgl. Kapitel 1) und darauf basierend werden Hypothesen formuliert (vgl. Kapitel 1.3.1). Die Hypothesen werden getestet und entweder bestätigt oder widerlegt (Ring, o.A.).

In dieser Arbeit wird der deduktive Ansatz verwendet. Basierend auf den formulierten Hypothesen zu den Forschungsfragen, werden diese mit den gesammelten Daten überprüft.

2.4.2. Induktiver Ansatz

Der induktive Ansatz zeichnet sich durch eine mehrschrittige Zusammenfassungstechnik aus. Er zielt darauf ab, das Material auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren. Dabei wird es in einem ersten Schritt mithilfe von Generalisierung und Selektion umgeschrieben, gebündelt und zusammengefasst, wodurch ein Kategoriensystem entsteht (Ruin, 2017).

Mayring spricht davon, dass der induktive Ansatz «direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab(leiten), ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen» (Ruin, 2017, S. 128).

Dies wird in dieser Arbeit durch die verwendeten Auswertungsschritte sichtbar (vgl. Kapitel 2.4.3, 2.4.4 und 2.4.5). Zudem ist das für diese Arbeit verwendete Kategoriensystem direkt aus den vorliegenden Daten entstanden, wodurch die entstandenen Daten im Zentrum stehen und der Inhalt reduziert wurde.

2.4.3. Datensatz 1: Beobachtungen

Im den folgenden Unterkapiteln wird das Vorgehen zur Auswertung, basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse, der niedergeschriebenen Beobachtungen erläutert (vgl. Anhang H, I).

2.4.3.1. Daten erkunden

In einem ersten Schritt werden die insgesamt zehn Beobachtungsbögen durchgelesen. Dabei werden erste Auffälligkeiten, Ideen und Notizen am Rand der Blätter vermerkt. Dies gibt einen ersten Einblick in die Daten. Die festgehaltenen Punkte werden anschliessend am Computer niedergeschrieben. Dies ergibt bereits eine grobe Zusammenfassung, welche für die nächsten Schritte der Auswertung genutzt werden kann (Kuckartz, 2008).
Der Zusammenfassung werden erste Kurztitel, in Form eines Wortes, eines Begriffs oder kurzer Sätze hinzugefügt. Diese sollen die festgehaltenen Punkte ein erstes Mal gliedern (Kuckartz, 2008) (vgl. Anhang L).

2.4.3.2. Kategorienbildung und Codierung

Im zweiten Schritt werden Kategorien gebildet und anschliessend codiert.
Dabei werden Kategorien erstellt, die sich an den Kurztiteln aus dem Schritt der Datenerkundung orientieren, jedoch auch angepasst werden können. Anschliessend wird die durch die Erkundung der Daten erhaltene Zusammenfassung anhand dieser Kategorien durchgesehen, quasi mit unterschiedlichen «Lesebrillen». Beim Durchlesen werden einzelne Textpassagen den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet. Dies wird direkt im Text mit unterschiedlichen Farben markiert. Dadurch wird sichtbar, wenn eine Textstelle zu mehreren Kategorien passt. Die Zuordnung einzelner Textpassagen zu einer Kategorie wird als Codierung bezeichnet (Kuckartz, 2008) (vgl. Anhang M).

2.4.3.3. Muster, Unterschiede, Gemeinsamkeiten herausarbeiten

Im letzten Schritt werden die Textstellen der jeweiligen Kategorie gelesen. Diejenige, welche als wichtig erachtet werden, werden am Computer beschrieben und es werden erste Erklärungsversuche oder Interpretationen hinzugefügt.
Dabei sollen wichtige und herausstechende Zitate herausgeschrieben werden. Dies dient dazu, den Bericht mit den Originalsprachen der Beobachtenden anzureichern (Kuckartz, 2008) (vgl. Anhang N).

2.4.4. Datensatz 2: Halbstrukturierte Leitfadeninterviews

Die Analyse der halbstrukturierten Leitfadeninterviews erfolgt in den gleichen Schritten wie die Auswertung der Beobachtungen (vgl. Kapitel 2.4.3) (vgl. Anhang O, P, Q). Der einzige Unterschied besteht darin, dass die beiden Interviews transkribiert werden müssen, bevor mit den Analyseschritten begonnen werden kann. Die Transkription wird in der vorliegenden Arbeit durch das Online Tool TurboScribe[2] unterstützt.

Transkribieren bedeutet, menschliche Kommunikation, meist auf Grundlage von Tonband oder anderen Aufzeichnungen, zu verschriftlichen (Kuckartz, 2008).
Die Transkription ermöglicht eine genaue und nachvollziehbare Analyse der Interviews (vgl. Anhang J, K). Der Interviewer kann sich so auf das Gespräch einlassen, ohne ständig Notizen machen zu müssen (Kuckartz, 2008).

Diese Methode wird auch in der vorliegenden Arbeit verwendet, denn sie bietet dem Interviewer die Möglichkeit, am Gespräch voll und ganz teilzunehmen und es sich anschliessend nochmals anzuhören.

2.4.5. Zusammenführung der Daten

Nach der Analyse der beiden Datensätze müssen diese in einem letzten Schritt zusammengeführt werden, was hier erläutert wird.
Das Ziel der Zusammenführung besteht darin, Aufschluss über die Wirkung und den Einsatz der sokratischen Gesprächsführung im Zyklus 1 zu erhalten (vgl. Anhang R).

Die Beobachtungen zeigen, wie die philosophischen Gespräche tatsächlich abgelaufen sind, und die halbstrukturierten Leitfadeninterviews zeigen die subjektive Sichtweise sowie die Reflexion. Durch den Vergleich der beiden Datensätze können Übereinstimmungen, Ergänzungen und Unterschiede herausgearbeitet werden.

Vergleich der Kategorien

In einem ersten Schritt werden die aus der Analyse resultierenden Kategorien gegenübergestellt und verglichen. So lässt sich überprüfen, welche Themen in beiden Datensätzen vorkommen und wie sie beschrieben werden.

Kategorisierung

Im nächsten Schritt werden herausstechende Aussagen der Beobachtungen und der halbstrukturierten Leitfadeninterviews in ein gemeinsames Kategoriensystem eingeordnet. Dadurch lassen sich zentrale Muster und Kernaussagen herausarbeiten und strukturieren.

Da sich die Struktur des Kapitels am Kategoriensystem orientiert, das sich aus der verwendeten Methodik, den Leitfragen und den Antworten der Lehrpersonen ergeben hat, wird erläutert, wie dieses entstanden ist.

Die Kategorien sind entstanden, indem während des ersten Durchlesens der Daten wichtige und herausstechende Punkte am Rand des Blattes als Notiz festgehalten wurden (vgl. Kapitel 2.4.3.1). Aus diesen Notizen wurden erste Kategorien gebildet und versucht, diese mit den Leitfragen in Verbindung zu setzen. Dadurch soll erkennbar werden, ob mithilfe der gebildeten Kategorien die anstrebende Beantwortung der Leitfragen gelingen kann. Dabei wurde festgestellt, dass sieben Kategorien den Leitfragen zugeordnet werden können und drei Kategorien eine neue Erkenntnis beinhalten, die in der Theorie nicht gefunden wurde.

[2] https://turboscribe.ai/de/?ref=bng-self&msclkid=80fd56fa5a841f8c2d4f3f3dc1604c3b

Um die Kategorien besser nachvollziehen zu können, werden sie in der Tabelle 3 erläutert. Dabei wird der Farbcode sichtbar, welcher zur Zuordnung der Information zu einer Kategorie verwendet wurde.

Tabelle 3
Kategorienraster

Kategorie	**Verbindung zu den Leitfragen**	**Erläuterung**
Rahmenbedingungen und Setting	Neue Erkenntnis	Es wurde erkennbar, dass die **Rahmenbedingungen und die Struktur** eine entscheidende Rolle für das Gelingen einer philosophischen Sequenz spielen.
Struktur, Leitfragen und Methode	Wo liegen Grenzen und/oder Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung im Zyklus 1?	Bei dieser Kategorie handelt es sich um **Erkenntnisse in der Umsetzung** der Leitfragen und der Struktur der sokratischen Gesprächsführung.
Sprachliche Verständlichkeit	Neue Erkenntnis	Die Relevanz der **sprachlichen Verständlichkeit** wurde während des Durchlesens der Daten erkennbar.
Kognitive Aktivierung und Denken	Können die personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?	Diese Kategorie befasst sich mit unterschiedlichen Formen des Denkens; damit, wie sie angeregt werden können und mit dem Weiterdenken, was Teil der **personalen Kompetenzen** ist.
Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit	Können die personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?	Diese Kategorie spricht davon, sich seiner Meinung bewusst zu werden, diese zu argumentieren, den eigenen Standpunkt zu kennen und auch verändern zu können. Dies sind wichtige Aspekte der in dieser Arbeit fokussierten **personalen Kompetenzen**.
Soziale Kompetenz und Interaktion	Können die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der	Hier geht es darum wie die Meinungen anderen wahrgenommen und akzeptiert werden, wie

	Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?	respektvoll der Umgang ist und wie kooperativ die Schülerinnen und Schüler sind, ein Teil der **sozialen Kompetenzen.**
Beteiligung und Gruppendynamik	Können die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?	In dieser Kategorie geht es darum, wie hoch die Beteiligung der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist und wie sich die Gruppendynamik im Laufe der Sequenzen verändert, Aspekte der **sozialen Kompetenzen.**
Rolle der Lehrperson	Wo liegen Grenzen und/oder Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung im Zyklus 1?	Um die Grenzen und Herausforderungen herauszufinden, muss die **Rolle der Lehrperson** berücksichtigt werden und wie sie die Sequenzen erlebt, was in dieser Kategorie im Fokus steht.
Wirkung und Potenzial der Methode	Wo liegen Grenzen und/oder Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung im Zyklus 1?	Die **Wirkung und das Potenzial** der sokratischen Gesprächsführung zeigen, wie die gut die Umsetzung in der Praxis wirklich gelingen kann.
Hinweise zur Verwendung im Unterricht	Neue Erkenntnis	Für diese Kategorie besteht keine direkte Verbindung zu einer der drei Leitfragen, wobei es dennoch **wichtige Aspekte** in Bezug auf die sokratische Gesprächsführung beinhaltet.

Interpretation im Kontext
Abschliessend werden die Erkenntnisse aus den Beobachtungen und den halbstrukturierten Leitfadeninterviews gemeinsam interpretiert. Dabei wird untersucht, inwiefern die beobachteten Handlungen mit den Aussagen aus den Interviews zusammenhängen.

3. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die konkreten Ergebnisse der beiden Datensätze präsentiert und interpretiert. Da die Datensätze in Hinblick auf die Beantwortung der Leitfragen ausgewählt wurden, werden die Leitfragen hier zur Verständlichkeit nochmals aufgeführt:

- Können die personalen Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?
- Können die sozialen Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?
- Wo liegen Grenzen und/oder Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung im Zyklus 1?

3.1. Erkenntnisse und Interpretation

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert. Dabei werden Zitate der Lehrpersonen (markiert mit LP1 oder LP 2) hinzugefügt, um die Aussagen zu vertiefen (vgl. Anhang D, E).

Zu Beginn werden die Kategorien der personalen Kompetenzen präsentiert, anschliessend die sozialen Kompetenzen, gefolgt von den Grenzen und Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung. Abschliessend werden auf die Kategorien eingegangen, welche eine neue Erkenntnis mitbringen, da diese in der Theorie nicht aufgefunden wurden.

3.1.1. Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit

Im Verlauf der Sequenzen zeigte sich eine Veränderung der Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit der Kinder. Zu Beginn wurden häufig bereits genannte Aussagen wiederholt, was sich weiterentwickelte und sie immer häufiger ihre eigene Meinung äussern konnten.

«Und am Anfang waren sie so immer oft gleicher Meinung und irgendwann hat es dann so ein bisschen begonnen, dass sie fanden: «Nein, eigentlich sehe ich das anders, oder so könnte es ja auch sein».» (LP1, 1)

«Sie konnten dann mit der Zeit wie merken «Ah, der sagt zwar das, aber ich denke es anders» und wie auch ihre Argumente bestätigten.» (LP1, 1)

Die Schülerinnen und Schüler konnten ihre Meinung bewusster wahrnehmen, beteiligten sich aktiver am Gespräch und setzten sich intensiver sowie vertiefter mit den Fragen auseinander. Sie lernten Argumente zu ihren Meinungen zu formulieren und anderen zuzuhören.

«Die Kinder konnten ihre Aussagen gut begründen und mit Argumenten unterlegen.» (LP1, 1)

«Und irgendwann haben sie dann auch begonnen den Argumenten zuzuhören.» (LP1, 3)

Viele konnten bei ihrer ursprünglichen Meinung bleiben und haben nur gelegentlich, nach Diskussionen in der Gruppe und dem Austausch, ihre Meinung verändert.

«Die Kinder sind sehr oft zu ihrer Meinung gestanden, haben sich selten beeinflussen lassen von jemand anderem.» (LP2, 1)

Die Kinder entwickelten im Verlauf der Unterrichtseinheit ein differenzierteres Verständnis von Meinungsvielfalt. Dieses Verständnis spielt eine zentrale Rolle, um aktiv an einem philosophischen Gespräch teilnehmen zu können.

Zudem wird erkennbar, dass sich die Gruppe zunächst an die Art von Gesprächssituation gewöhnen mussten. Im Verlauf der Sequenzen erschlossen sie sich den Sinn der Fragen und wie diese zu beantworten sind, was ihnen eine vertieftere Teilnahme am Gespräch ermöglichte. Das zeigt, dass philosophische Gespräche erst eingeübt werden müssen, bevor ein Austausch möglich ist (Tozzi, 2020).

Im weiteren Verlauf wurden sich die Kinder ihrer Meinung immer bewusster und lernten, sie zu begründen. Dies kann als Prozess des Selbst- und Weltverständnisses verstanden werden (May-Krämer & Niesseler, 2023). Lange Denkpausen zeigen eine vertiefte Auseinandersetzung. Zudem lernten sie, dass es keine richtige Antwort gibt, sondern verschiedenen Ansichten erwünscht sind, was eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung ist (Horster, 2013).

Die Bereitschaft, die eigene Meinung zu diskutieren, zu überdenken und gegebenenfalls zu verändern, zeigt die Entwicklung der Meinungsbildung und moralischer Kompetenzen hin, was Teil der überfachlichen Kompetenzen darstellt (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021). Durch das gemeinsame Diskutieren werden Standpunkte verglichen und hinterfragt. Neisser und Vorholt (2012) betonen, dass solche Gespräche das Urteilen, Bewerten und Einnehmen eines eigenen Standpunkts fördern. Die Schülerinnen und Schüler waren offen für andere Perspektiven, blieben jedoch häufig bei ihrer eigenen Position, was eine wachsende Urteilsfähigkeit zeigt.

Konklusion: Im Verlauf der Sequenzen entwickelten die Kinder durch erprobte philosophische Gespräche eine eigenständige, reflektierte und argumentative Meinungsbildung sowie ein Verständnis für unterschiedliche Perspektiven.

3.1.2. Kognitive Aktivierung und Denken

Die Schülerinnen und Schüler zeigten sehr genaue Vorstellungen sowie vielfältige und spannende Gedanken und waren zudem aufmerksam und interessiert. Ältere Kindergartenkinder (zweites Jahr) beteiligten sich aktiver am Gespräch, während jüngere (erstes Jahr) häufiger zuhörten und zustimmten.

«Sie haben genaue Vorstellungen und können diese mitteilen.» (LP1, 2)

«Es waren auch Kinder aus dem kleinen Kindergarten dabei, zwei Stück. Aber da hat man gemerkt, die konnten noch nicht gleich mitsprechen wie die anderen. Die haben vor allem zugehört und manchmal einfach bestätigt «Ja, genau so» oder «Nein ich würde so…», aber jetzt nicht unbedingt gross das Gespräch geführt. Das haben schon eher die Zweitkindergartenkinder übernommen.» (LP1, 1)

Zu Beginn äusserten die Schülerinnen und Schüler häufig Aussagen, von denen sie annahmen, dass die Lehrperson diese als «richtig» bewerten würde. Im Verlauf der Einheiten nahmen die Mitteilungen der eigenständigen Gedanken zu, wobei sich gleichzeitig das Nachsprechen zeigte.

«Zu Beginn hatte ich das Gefühl, wenn jemand etwas gesagt hat, war für die anderen die Frage erledigt.» (LP2, 2)

Während der einzelnen Sequenzen war die Aufmerksamkeit zu Beginn hoch, nahm gegen Mitte und Ende immer mehr ab, was vermehrt zu wiederholenden Aussagen führte. Das

Einbringen neuer Fragen steigerte die Beteiligung und die Aufmerksamkeit unmittelbar und die Kinder konnten rasch Antworten formulieren. Manchmal musste die Gruppe zum Weiterdenken - oder durch Umformulierungen der Fragen - zum Nachdenken angeregt werden.

«Die Kinder mussten nicht lange überlegen, wenn ich eine Frage gestellt habe, konnten sie direkt antworten.» (LP2, 1)

Während der Gespräche wurden unterschiedliche Typen des Denkens sichtbar, welche gemeinsam diskutierten und trotz der Unterschiede gut funktionierten.

«Ja, es war wirklich auch witzig zu sehen, wie die Kinder so denken. Und wer auch so was für eine Weltanschauung hat.» (LP1, 5)

Die Ergebnisse zeigen Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Kindern, die sich durch ihre Vorerfahrungen erklären lassen. Ältere Kinder haben mehr Erfahrung mit philosophischen Fragen aus dem Unterricht und sind sprachlich sowie kognitiv weiterentwickelt, was ihnen einen Vorteil verschafft.

Das Suchen nach der erwarteten Antwort lässt sich darauf zurückführen, dass Unterricht meist auf das Nennen der richtigen Lösung ausgerichtet ist. Die Gesprächsart musste zuerst kennengelernt werden sowie, dass es keine richtige Antwort gibt, was eine Offenheit gegenüber der Welt verlangt, was nicht zwingend von Anfang an gegeben ist (Sinhart-Pallin & Ralla, 2019). Beim Philosophieren steht das Selberdenken und das selbstständige Nachfragen im Fokus, was die Äusserung der eignen Gedanken mit sich bringt (Sinhart-Pallin & Ralla, 2019).

Das Nachlassen der Aufmerksamkeit lässt sich auf die Länge der Einheiten zurückführen, da das lange Zuhören und Sprechen anstrengend ist. Zudem kann das lange Stillsitzen zu Ermüdung und Langeweile führen, was die Aufmerksamkeit und Beteiligung verringerten.

Die gesteigerte Beteiligung durch eine neue Frage deutet darauf hin, dass die Kinder bereits klare Vorstellungen zum Thema hatten, in längeren Diskussionen jedoch keine weiteren Ideen entwickeln konnten. Dies zeigt, dass neue Fragen und die Vergleiche der unterschiedlichen Meinungen das Weiterdenken anregen können. Regelmässiges Philosophieren schult laut Neisser und Vorholt (2012) die grundlegenden kognitiven Kompetenzen. Die Reaktion auf neue Fragestellungen zeigt, dass Impulse das Denken vertiefen und strukturieren können (Brüning, 2001).

Zudem zeigt sich, dass die Kinder merkten, dass nicht alle gleich Denken müssen um miteinander diskutieren zu können. Es ist lediglich wichtig, dass eine Akzeptanz der unterschiedlichen Arten und Meinungen vorhanden ist, damit sie nebeneinander bestehen können, aufeinander aufgebaut werden kann und neue Möglichkeiten entstehen können, was bereits Lipman und Sharp zum Ziel hatten (Gregory & Granger, 2012).

Konklusion: Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem ältere Schülerinnen und Schüler, in philosophischen Gesprächen mit der Zeit eigenständiger denken, wobei Impulse das vertiefte Denken fördern.

3.1.3. Soziale Kompetenzen und Interaktion

Von Beginn an war ein respektvoller Umgang erkennbar: Die Kinder liessen einander aussprechen, hörten zu und akzeptierten unterschiedliche Meinungen. Dadurch konnten alle ihre Ansichten äussern, vergleichen und hinterfragen. Zudem achtete die Gruppe darauf, dass alle Kinder einbezogen werden und sich äussern können.

Im Verlauf der Sequenzen wurde eine zunehmende Kooperation sichtbar. Zu Beginn handelte es sich überwiegend um ein Frage-Antwort-Gespräch. Ab der vierten Sequenz hat sich das verändert und die Gruppe begann aufeinander zu reagieren und auf Aussagen aufzubauen.

«Die Diskussion untereinander fand nicht gross statt. Sie haben auf die Leitfragen geantwortet und ihre Sicht mitgeteilt, aber wenig aufeinander reagiert.» (LP1, 2)

«Das finde ich, habe ich dann so ein bisschen gemerkt, dass sie wie gegen Ende, so gegen vierte, fünfte Sequenz konnten sie dann wie auf einen Dialog eingehen.» (LP1, 3)

«Sie haben sich gut ergänzt bei den einzelnen Fragen.» (LP2, 2)

«Also es gab dann so nicht noch eine Konversation untereinander, aber es hat sich dann eben so aufgebaut, dass dann mehr Argumente für diese Meinung gefunden wurden.» (LP2, 1)

In einer Klasse (LP1) zeigte sich kein spürbarer Einfluss auf die sozialen Kompetenzen.
In der anderen Klasse (LP2) hingegen schon. Ein zuvor wenig integrierter Schüler beteiligte sich im Verlauf der Sequenzen zunehmend am Gespräch und wurde stärker von der Gruppe einbezogen. Das wirkte sich auf die ganze Klasse aus, sodass er häufiger ins Spiel integriert wurde.
Die Lehrpersonen vermuten jedoch, dass sich soziale Kompetenzen bei einer längeren Durchführung noch deutlicher hätten entwickeln können.

«Ich glaube, wenn man jetzt noch mehr drangeblieben wäre, hätten die sozialen Kompetenzen noch mehr gefördert werden können.» (LP1, 3)

Die Ergebnisse zeigen, dass die respektvolle Haltung in beiden Klassen bereits gegeben war, wovon nicht in jeder Klasse ausgegangen werden kann, jedoch eine wichtige Basis ist, damit Interaktionen überhaupt gelingen (Neisser & Vorholt, 2012).

Die Kinder kannten diese Art von Gespräch nicht, weshalb es ihnen zu Beginn schwerfiel einen Dialog einzugehen und sich eher eine Frage-Antwort-Situation abspielte. Mit der Zeit haben sie gelernt auf die anderen zu reagieren und mit ihren Argumenten sowie Meinungen weiterzuarbeiten, was bereits Tozzi feststellte (Tozzi, 2020). Dies lässt sich auf das Verhalten der Lehrperson zurückführen, die es den Kindern vorlebte. Durch Nachfragen und Ermutigungen, ihre Meinungen zu äussern unterstützte sie die Gruppe in ihrer Aufgabe (Sinhart-Pallin & Ralla, 2019).

Zudem zeigen sich unterschiedliche Wirkungen auf die Klasse. Diese hängen von der Zusammensetzung der Gruppe, den Beziehungen im Unterricht und der Klassendynamik ab.
Die Gruppe von Lehrperson 2 bestand aus älteren Kindergartenkindern, die einiges gemeinsam machen: isolierter Unterricht, gleiche Lernziele, gemeinsamer Übertritt. Dadurch wirkten sich die Sequenzen stärker auf ihre sozialen Kompetenzen und den Unterrichtsalltag aus.

Die Gruppe von Lehrperson 1 bestand aus jüngeren und älteren Kindern, die im Alltag weniger miteinander zu tun haben und möglicherweise weniger zusammen spielen. Innerhalb der Philosophiegruppe zeigten sich zwar kleine Verbesserungen, für einen deutlichen Effekt auf die ganze Klasse hätten die Sequenzen länger dauern müssen.

Konklusion: Im Laufe der Sequenzen wurde eine zunehmende Kooperation innerhalb der Gruppe wahrgenommen, sowie ein respektvoller Umgang, welcher von Beginn an gegeben war und sich weiterentwickelte, was sich positiv auf die gesamte Klasse auswirkte.

3.1.4. Beteiligung und Gruppendynamik

Ab der dritten Durchführung war für die Schülerinnen und Schüler klar, dass sie zur Philosophiegruppe gehören, was als besonders empfunden wurde und Freude sowie Stolz auslöste.

«Das hatte so ein bisschen einen Sonderstatus. Das war cool, wenn man da dazu mitkommen durfte, zum Besprechen und drüber reden.» (LP1, 3)

Zu Beginn der Sequenzen beteiligten sich vor allem jene Kinder, die sich auch sonst im Unterricht häufig melden. Im Verlauf der Sequenzen nahm jedoch die Beteiligung aller zu. Vor allem in Situationen, in welchen das Gesprächsthema auf Bildern basiert und sie an Erlebtem oder Bekanntem anknüpfen konnten, was bereits Dewey in seinem Ansatz erwähnte (Westbrook, 1993).
Im Laufe der Gespräche konnten sich die Kinder zunehmend öffnen und mehr aus sich herauskommen, was sich positiv auf ihre Beteiligung auswirkte.

«Alle Kinder haben sich beteiligt, die einen mehr die anderen weniger.» (LP2, 3)

«Ja, es war mega schön zu sehen, wie sie dann in der Gruppe so funktioniert haben und dann eben gemeinsam auf einen Weg gegangen sind, um sich dann irgendwann zu entscheiden.» (LP2, 6)

Zu beobachten war, wie Ereignisse des Tages den Gesprächsverlauf und die Gesprächsqualität veränderten. Die Konzentration und die Meinungsbildung wurden beeinflusst sowie auch, ob sich die Kinder auf das Gespräch einlassen konnten, was sich auf die Beteiligung und die Gruppendynamik auswirkte.

Die Ergebnisse weisen auf die Entwicklung eines positiven Gemeinschaftsgefühls hin. Die Kinder nahmen sich immer mehr als feste Gruppe wahr, was sich positiv auf ihr Wohlbefinden und die Gesprächsatmosphäre auswirkte. Vor allem bei den Kindern, deren Beteiligung im Verlauf zunahm, deutet dies darauf hin, dass es eine Regelmässigkeit und ein Kennenlernen der Struktur benötigt, um sich zu öffnen.

Die hohe Beteiligung bei Gesprächen über die Bilder ist darauf zurückzuführen, dass die Gruppe beobachten musste. Es ging weniger darum, sich seinem Standpunkt bewusst zu werden, sondern darüber zu sprechen, was man sieht oder was man von seinem eigenen Leben kennt (Westbrook, 1993).

«Dann habe ich die Bilder einfach umgedreht und gesagt, jetzt denken wir nicht mehr an die Bilder, jetzt habe ich eine andere Frage gestellt, dann ging es auch wieder.» (LP2, 4)

Das offene Setting und der geschützte Raum, ohne Beurteilung und Bewertung führte dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler immer mehr auf das Gespräch einlassen und sich öffnen konnten (Neisser & Vorholt, 2012). Dies ist zudem auf das positive Gemeinschaftsgefühl, mit dem daraus resultierenden positiven Wohlbefinden, zurückzuführen sowie auf das Eintauchen in die Gesprächsart.
Sichtbar wird, wie wichtig die Umwelt und Geschehnisse für unsere Gedanken und Auseinandersetzungen sind (Westbrook, 1993).

Konklusion: Das regelmässige Philosophieren förderten ein positives Gemeinschaftsgefühl und eine zunehmende Beteiligung aller Kindern. Dabei beeinflussten der geschützte Raum, die wiederholte Durchführung sowie situative Einflüsse die Gesprächsqualität und die Offenheit der Gruppe.

3.1.5. Struktur, Leitfragen und Methode

Die Leitfragen wurden während den Gesprächen meist alle genutzt, da sie Orientierung boten und bei der Strukturierung halfen.
Zu Beginn der Sequenzen wurden noch viele Leitfragen nacheinander benötigt, da schnell kein Input mehr kam und so das Gespräch dennoch aktiv blieb. Im weiteren Verlauf nahm der Bedarf an Leitfragen immer mehr ab und sie dienten eher dazu, die Gedanken zu vertiefen und dem roten Faden zu folgen, wodurch die Fragen der Situation angemessen gewählt werden konnten.
Ohne die Leitfragen wäre jedoch nach Einschätzungen der Lehrpersonen kein strukturiertes Gespräch entstanden.

«Ich habe im Laufe des Gesprächs alle Leitfragen gebraucht, um auf dem Weg zu bleiben.» (LP1, 1)

«Ich habe immer sehr viele Fragen gebraucht, weil wir so auch das Gespräch am Laufen halten konnten und wie klar war «Ah, wo wollen wir hin?».» (LP1, 4)

«…aber für mich waren die Fragen eigentlich so sehr gut, das Gespräch auch am Laufen zu halten mit den Kindern.» (LP2, 4)

Zudem zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler bei einigen Fragstellung häufig nach der richtigen Antwort gesucht haben. Zu Beginn bestand die Erwartung, die korrekte Antwort zu finden, was sich im Verlauf veränderte.

«Ja, war recht unterschiedlich, je nach Frage.» (LP2, 2)

Wichtig ist auch die Antwort auf die Frage nach der Reaktion der Kinder darauf, dass es keine richtige Antwort gibt:

«Ich glaube, das war für sie sogar angenehm, dass jeder das Denken konnte und für richtig empfinden konnte, was er denkt.» (LP1, 2)

Die sokratische Gesprächsführung wurde insgesamt als angenehm und natürlich wahrgenommen, wurde jedoch bisher nicht bewusst im Unterricht umgesetzt.
Die Nutzung der Leitfragen zeigt deren strukturierende Funktion innerhalb eines Gesprächs. Sie geben Sicherheit und Orientierung, indem sie einen klaren Rahmen vorgeben. Zudem helfen die Leitfragen der Lehrperson das Gespräch zu lenken, nachzufragen und bei Bedarf neue Impulse zu setzen, um eine vertiefte Auseinandersetzung anzuregen (Brüning, 2001).

Im Verlauf der Sequenzen zeigte sich, dass die Leitfragen flexibler eingesetzt und auf die Gedanken sowie Bedürfnisse der Gruppe angepasst werden können. Dies geschieht, indem die Gruppe immer mehr mit der Gesprächsart vertraut wurde und eigenständige Beiträge einbrachte, wofür die sokratische Gesprächsführung unter anderem dient (Stavemann, 2008). Dies deutet darauf hin, dass sich die Kinder schrittweise daran gewöhnten, nicht nur auf die Fragen zu antworten, sondern auch aufeinander zu reagieren und zu diskutieren.

Die Frage nach der richtigen Antwort ist auf den schulischen Alltag zurückzuführen, da sie sich gewöhnt sind diese zu suchen. Im philosophischen Gespräch musste dieser Automatismus durchbrochen werden und die Gruppe musste verstehen, dass es kein Richtig oder Falsch gibt. Sie lernten für ihre Aussagen Begründungen zu finden, um diese argumentieren zu können (Neisser & Vorholt, 2012). Dieser Erfahrung scheint für die Kinder herausfordernd, gleichzeitig aber auch entlastet gewesen zu sein.

Das angenehme Empfinden der sokratischen Gesprächsführung ist darauf zurückzuführen, dass das Nachfragen sich zunehmend zu einer selbstverständlichen Gesprächsform entwickelte und sich diese auch im regulären Unterricht automatisch so abspielt.

Konklusion: Die sokratische Gesprächsführung gibt durch die Leitfragen Struktur und Halt. Die Leitfragen wurden zu Beginn der Sequenzen noch häufig nacheinander eingebracht, wobei deren Bedarf mit der Zeit abnahm, da die Gruppe sich an die Gesprächsform gewöhnt hat und der schulische Automatismus verändert wurde.

3.1.6. Rolle der Lehrperson

Die Lehrpersonen mussten zu Beginn der Sequenzen viele Scaffolds geben, was im Verlauf abnahm. Es handelte sich dabei um Begriffserklärungen, Wiederholungen und Umformulierungen.
Die Lehrpersonen berichteten, dass es teilweise schwierig war, nur mithilfe der Leitfragen von einem Thema wegzukommen und das vertiefte Denken anzuregen, weshalb sie teilweise kritische oder ironische Fragen stellten.

«Ich habe dann mehrmals versucht so kritisch nachzufragen.» (LP1, 4)

«…habe ich dann einfach ironische Fragen gestellt, teilweise habe ich gesagt «Wir sind alles Tiere» um sie so mal auf etwas zu lenken.» (LP2, 5)

Es zeigte sich, dass es den beiden Lehrpersonen unterschiedlich schwerfiel, während des Gesprächs zurückhaltend zu bleiben.

«Das war für mich jetzt kein Problem, weil ich habe mir immer gedacht, ich will ja wissen, was die Kinder sagen.» (LP1, 4)

«Ja, also es ist ja so, ich durfte eigentlich nichts dazu sagen, das fiel mit sehr oft sehr schwer. Vor allem am Anfang, als es eben noch ein bisschen holprig war.» (LP2, 4)

Lehrperson 1 erklärte, dass es ihr zu Beginn schwer fiel sich auf das Gespräch einzulassen, da sie unterschiedliche Situationen und Geschehnisse gleichzeitig koordinieren musste. Das Einlassen der Lehrperson ist wichtig, da diese für die Lenkung des Gesprächs verantwortlich ist, was bereits Tozzi als solches definierte (Kohler, 2020).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Kennenlernen der philosophischen Gespräche immer weniger Hilfestellungen benötigten, sich zunehmend eigenständig helfen konnten und wussten, was von ihnen erwartet wird.

Die Schwierigkeiten von Thema wegzukommen zeigen, dass die Leitfragen alleine nicht immer ausreichen und didaktische Methoden unerlässlich sind, damit die Rolle des Nachfragens und Hinterfragens gelingen kann (Sinhart-Pallin & Ralla, 2019). Zudem zeigt es, dass ein moderiertes Gespräch immer mit spontaner Interaktion einhergeht und gezielte Irritationen das Denken anregen und vertiefen können.

Obwohl sich die Lehrperson inhaltlich aus dem Gespräch zurückzieht und nur formale Äusserungen treffen soll, wird erkennbar, dass dies nicht allen gleich leichtfällt (Brüning, 2001). Es zeigt, dass die Zurückhaltung eine zentrale, aber herausfordernde Kompetenz darstellt, welche Übung und Reflexion erfordert. Zudem kann das mit der Persönlichkeit der Person einhergehen, was die Unterschiede zwischen den Lehrpersonen erklären lässt und nicht mit der Berufserfahrung zusammenhängt. Es wird nämlich sichtbar, dass diese keinen Einfluss auf die Gespräche hatte.

Neben der inhaltlichen Begleitung müssen die Lehrpersonen Gesprächsverlauf, Beteiligung und Rahmenbedingungen gleichzeitig koordinieren. Die anfänglichen Schwierigkeiten zeigen, dass auch für erfahrene Lehrpersonen eine Eingewöhnungsphase nötig ist, um sich auf die Rolle einzulassen und Sicherheit im Prozess zu gewinnen.

Konklusion: Im Laufe der Sequenzen benötigte die Gruppe immer weniger Unterstützung. Zugleich zeigt sich, dass philosophische Gespräche gezielte Impulse, Zurückhaltung und eine gute Moderationsrolle der Lehrperson erfordern, welche sie durch Übung und Erfahrungen gewinnt.

3.1.7. Wirkung und Potenzial der Methode

Beide Lehrpersonen konnten während der Durchführung keine Grenzen oder Herausforderungen der Gesprächsführung feststellen. Sie empfanden die sokratische Gesprächsführung hilfreich und nützlich. Zudem empfanden sie diese als natürlich und angenehm und würden sie in ihren Unterricht einbringen.

«Grenzen und Herausforderungen habe ich jetzt so wie keine gespürt.» (LP1, 4)

«Ich fand sie eigentlich hauptsächlich sehr unterstützend und eine sehr gute Methode.» (LP1, 4)

«Sonst für mich war es super.» (LP2, 4)

Zudem empfanden die Lehrpersonen die Leitfragen als notwendig, damit ein Gespräch überhaupt zustande kam und sich im Laufe der Einheiten zu einem eigenständigen Gespräch entwickeln konnte.

«Die Leitfragen, die haben super geholfen, dass die Kinder auch wissen, wohin die Reise mit den Fragen geht.» (LP1, 3)

«…aber auch für mich waren die Fragen so sehr gut, um das Gespräch auch am Laufen zu halten mit den Kindern.» (LP2, 4)

Dennoch erwähnten die Lehrpersonen, dass es zu wenige Sequenzen waren und zu wenig Regelmässigkeit vorhanden war. Sie erklärten, dass sobald sie sich sowie auch die Kinder an die Gesprächsart gewöhnt haben, die Sequenzen zu Ende waren.
Sie erklärten zudem ihre Erwartung, dass die Fortschritte noch deutlicher zu sehen wären, wenn man die Sequenzen weiter und regelmässig durchführen würde.

«…eigentlich haben wir aufgehört, wo es so ein bisschen angefangen hätte, spannend zu werden.» (LP1, 3)

Die Aussagen der Lehrpersonen deuten darauf hin, dass die Methode insgesamt als hilfreich und strukturierend wahrgenommen wurde. Die Offenheit des Formats sowie auch die Passung der Fragen hilft allen Beteiligten im Gesprächsprozess.

Gleichzeitig wird erkennbar, dass philosophische Gespräche eine Eingewöhnungszeit benötigen, um das volle Potenzial ausschöpfen zu können, wie dies auch Tozzi erwähnte (Tozzi, 2020).

Zudem wird sichtbar, dass die Methode entwicklungsfördernd wirkt, denn die Kinder müssen aufmerksam bleiben, ihre Gedanken ausführen und begründen. Dies lässt sich mit Brüning (2001) in Verbindung bringen. Sie betont, dass das gezielte Nachfragen, das vertiefte Denken und das Begründen eigener Standpunkte fördert. Ebenso betont Stavemann (2008), dass das

Konfrontieren mit Widersprüchen kognitive Prozesse anregt, was zur Weiterentwicklung von Meinungen führen kann.

Die Aussagen verdeutlichen, dass regelmässiges Philosophieren notwendig ist um Effekte zu erzielen. Die - wenn auch nur, schwach beobachteten Entwicklungen - deuten darauf hin, dass die Kompetenzentwicklung Zeit und Regelmässigkeit benötigt. Das entspricht der Annahme, dass philosophische Gespräche Kompetenzen fördern, sobald diese regelmässig in den Unterricht eingebaut werden.

Konklusion: Die Lehrpersonen empfanden die sokratische Gesprächsführung als angenehm, natürlich und unterstützend. Jedoch betonten sie auch, dass philosophische Gespräche Regelmässigkeit und Zeit benötigen, damit die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nachhaltig gefördert werden können.

3.1.8. Rahmenbedingungen und Setting

Die Lehrperson 1 berichtet, dass das Setting zu Beginn der Sequenzen durch ungeeignete Räume, Stress oder die Präsenz anderer Kinder ungünstig war. Mit der Zeit verbesserte sich dies und die Gruppe fand ein passendes Umfeld für die Gespräche. Die Lehrperson betont zudem, wie wichtig es ist, sich als Lehrperson Zeit für das Gespräch zu nehmen.

«Von den Räumlichkeiten her, das war nicht unbedingt das Problem, aber ich glaube, man müsste Zeit haben, um wirklich eintauchen zu können.» (LP1, 4)

«Aber wirklich, dass man Ruhe hat und sich darauf einlassen kann und sich Zeit nehmen kann für die Fragen und das Gespräch und nicht nebenbei noch denken muss, funktioniert alles sonst noch.» (LP1, 4)

Eine weitere Auffälligkeit war der Zeitpunkt während des Tages, an dem die Sequenz durchgeführt wurde. Je nach Zeitpunkt waren die Schülerinnen und Schüler konzentrierter, aktiver und offener.
Die Lehrperson 2 betonte, dass es schwierig einzuschätzen war, ob sie inaktiv waren oder nachdachten und daher nicht viel Input von ihnen kam.

«Vielleicht wirkte es auf mich auch einfach so, dass sie schläfrig waren, aber vielleicht waren sie ja die ganze Zeit am Nachdenken, das kann ich so von aussen schwierig sagen.» (LP2, 3)

Die Gruppengrösse, welche acht Kinder betrug, wurde von den Lehrpersonen als angenehm empfunden. Sie erklärten dennoch, dass es auch mit mehr oder weniger Kinder möglich wäre.

«Es ging auch mit weniger, es ging auch mit mehr.» (LP1, 4)

Die Ergebnisse zeigen, wie das Setting das Gespräch positiv wie negativ beeinflussen kann. Bei der Planung müssen Lärm, andere Kinder, Ablenkungen und der Zeitpunkt am Tag berücksichtigt werden. Auch die Lehrperson hat großen Einfluss, wenn sie sich nicht auf das Gespräch einlassen kann oder sich nicht genügend Zeit nimmt, wirkt sich das auf die Kinder, ihre Gedanken und Aussagen aus.

Die Aussagen bezüglich der Gruppengrösse machen sichtbar, dass es in verschieden grossen Gruppen möglich ist. Dies hängt nicht unbedingt mit der Gruppengrösse zusammen, sondern in der Art und Weise wie man die Gruppe lenkt und begleitet.

Konklusion: Bei philosophischen Gesprächen muss das Setting sowie der Zeitpunkt bedacht werden. Zudem muss die Lehrperson sich Zeit nehmen, damit eine vertiefte Auseinandersetzung und ein Einlassen möglich werden.

3.1.9. Sprachliche Verständlichkeit und Begriffe

Sprachlich wurden in den beiden Klassen grosse Unterschiede wahrgenommen. In der Klasse der Lehrperson 1 wurde die Lehrperson gut verstanden, während die der Lehrperson 2 häufiger missverstanden wurde. Jedoch haben sich die Schülerinnen und Schüler untereinander in beiden Klassen immer gut verstanden.
Für die Klasse der Lehrperson 1 waren die Leitfragen verständlich formuliert, da sie bei der Auswahl der Kinder darauf geachtet hat, sprachgewandte zu wählen. Hingegen hatten die Kinder der Lehrperson 2 Mühe damit die Leitfragen zu verstehen, da sie teilweise zu schwierig formuliert waren und die Kinder einzelne Begriffe nicht kannten.

«Sie haben mich sehr oft sprachlich falsch verstanden.» (LP2, 3)

«Also wenn sie etwas sprachlich nicht so verstanden haben, dann waren es meine Begriffe. Aber nicht untereinander, da haben sie sich gut verstanden.» (LP2, 3)

«Es waren natürlich auch sprachgewandte Kinder, die ich bisschen gewählt habe.» (LP1, 3)

«Ich fand die Leitfragen auch gut formuliert, sodass sie es verstehen konnten.» (LP1, 3)

Auffällig war, dass die Kinder nachfragten, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Dadurch konnten die Unklarheiten, welche häufig Leitfragen und Begriffe waren, geklärt werden.
Sobald die Schülerinnen und Schüler die Frage verstanden hatten, konnten sie problemlos selbstständig denken und Meinungen bilden.

«Die Kinder hatten teilweise Mühe, die Frage zu beantworten. Ich musste die Frage dann entweder umformulieren oder nochmals stellen.» (LP2, 2)

«Ich musste teilweise Begriffe erklären oder die Fragen neu formulieren.» (LP2, 5)

Die Ergebnisse machen sichtbar, dass die Verständlichkeit stark vor der Klasse abhängt und nicht verallgemeinert werden kann. Die Leitfragen und die Begriffe sind nicht in jeder Klasse gleich zu verwenden, sondern müssen spezifisch auf den Stand der Gruppe angepasst werden.

Das Nachfragen bei Unverständnis zeigt, dass fehlendes Verständnis die Sicherheit mindert, Meinungen zu äussern und Gedanken frei zu entwickeln. Wenn die Gruppe die Frage nicht verstanden hatte, fiel es ihr schwer zu denken, wobei mit dem Verstehen der Denkprozess einsetzte.

Konklusion: Es ist wichtig, die Formulierungen der Leitfragen sowie die Wortwahl auf die Klasse anzupassen, sodass die Schülerinnen und Schüler verstehen, was von ihnen erwartet und gefragt wird.

3.1.10. Hinweise zur Verwendung im Unterricht

Aus den Aussagen der beiden Lehrpersonen konnten verschiedene Hinweise zur Verwendung im Unterricht entnommen werden, welche hier aufgeführt werden.

Es gibt verschiedene Voraussetzungen, welche vorhanden sein müssen, damit ein philosophisches Gespräch wirken und umgesetzt werden kann. Das sind Aspekte wie z.B. ein gutes Setting, sich als Lehrperson Zeit zu nehmen und eine angenehme Atmosphäre schaffen,

in der sich alle Beteiligten wohlfühlen. Zudem müssen die philosophischen Gespräche über einen längeren Zeitraum sowie regelmässig in den Unterricht eingebaut werden.

Die Lehrpersonen erklärten zudem, dass die Leitfragen für den Unterricht sehr gut vorbereitet werden müssen, damit sie Halt und Struktur bieten.

Abschliessend haben beide Lehrpersonen erwähnt, dass sie sich vorstellen könnten, diese Art von philosophischer Gesprächsführung in ihren eigenen Unterricht einzubauen.

«Wenn ich jetzt einfach mal so ein Gespräch führe, dann hält man vielleicht so ein bisschen was im Hinterkopf, aber hat es nicht so deutlich vorbereitet.» (LP1, 5)

«Aber ich denke, wenn ich jetzt explizit eine Philosophie-Lektion oder mehrere vorbereiten würde, würde ich das schon anwenden.» (LP1, 5)

«Aber sonst war es so offen, doch, würde ich auch so im Alltag verwenden.» (LP2, 5)

Diese Erkenntnisse zeigen, dass die Methode für die Kinder wie auch für die Lehrperson angenehm war, was das philosophische Gespräch positiv beeinflusste. Durch ein gutes Setting, der vorhandenen Zeit und einer angenehmen Atmosphäre gelingt es den Kindern und der Lehrperson, sich auf das Gespräch einzulassen, was dazu beiträgt, dass die Gedanken vertieft und hinterfragt werden können.

Zudem wird sichtbar, dass das Etablieren eines philosophischen Gesprächs Zeit und Regelmässigkeit benötigt, da es sich inhaltlich von einem normalen Gespräch unterscheidet. Daher muss im regulären Unterricht Zeit eingeplant werden, um sich an die Gesprächsform zu gewöhnen und diese kennenzulernen, bevor in die Thematiken eingetaucht werden kann.

Konklusion: Für die Umsetzung im Unterricht ist Planung sowie genügend Zeit ausschlaggebend dafür, wie gut das Gespräch gelingen kann und wie intensiv die Gedanken wahrgenommen werden können.

4. Kritische Würdigung des Vorgehens und der Ergebnisse

Die verwendete Methode zur Auswertung der Daten weist Stärken, aber auch Schwächen auf, welche im Folgenden thematisiert werden.

4.1. Vorgehen

Eine Stärke der Arbeit liegt in der qualitativen Herangehensweise. Mithilfe der halbstrukturierten Leitfadeninterviews konnten differenzierte Einblicke in die Eindrücke der Lehrpersonen gewonnen werden. Die Beobachtungen geben Einblick in die Fortschritte und die konkreten Unterschiede während der fünf Einheiten. Dennoch weisen die Beobachtungsbögen eine Schwäche bezüglich der verwendeten Skala (1-5) auf. Sie erwies sich als zu wenig aussagekräftig, sodass die Einflüsse nicht zahlenbasiert erkennbar waren. Die Einflüsse wurden vor allem durch die Kommentare sichtbar und durch die halbstrukturierten Interviews vertieft.

Durch das Verwenden der Auswertungsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring konnten die beiden Datensätze detailliert ausgewertet und verbunden werden, was zu einer ergebnisreichen Datenauswertung führte (Mayring, 2003).

Die Grösse der Stichprobe muss ebenfalls kritisch reflektiert werden. Normalerweise liegt die Stichprobe einer qualitativen Inhaltsanalyse zwischen fünf bis 50 Fällen (Roos & Leutwyler, 2022). In der vorliegenden Arbeit wurden zwei Lehrpersonen befragt und zwei Gruppen genauer untersucht. Die Gruppen bestanden jeweils aus acht Kindern, wodurch die Entwicklung von insgesamt 16 Kindern genauer betrachtet werden konnte, was bereits differenzierte Daten zur Kompetenzentwicklung liefert.

Die kleine Stichprobe der Lehrpersonen kann dadurch erklärt werden, dass in der vorliegenden Arbeit nicht die Repräsentativität im Vordergrund steht, sondern das vertiefte Verständnis individueller Perspektiven sowie die kontextbezogene Analyse, welche durch die Grösse der Stichprobe erkennbar wird.
Die beiden Lehrpersonen wurden gezielt ausgewählt, da sie bereits einige Erfahrungen mitbringen.

Die Beobachtungsbogen sowie die halbstrukturierten Leitfadeninterviews erwiesen sich als inhaltlich ergiebig und ermöglichten eine Herausarbeitung zentraler Kategorien.

Ein weiterer Punkt ist die Interventionsdauer, welche insgesamt aus fünf Einheiten bestand (eine pro Woche). Die Lehrpersonen erwähnen, dass größere Regelmässigkeit für nachhaltige Effekte nötig wäre: «Ich glaube, wenn man jetzt noch mehr drangeblieben wäre, hätten die sozialen Kompetenzen noch mehr gefördert werden können» (LP1, 3). Daher erscheint für zukünftige Studien eine längere Sequenzperiode sinnvoll.

Die angewendete Methode zur Erhebung und Auswertung der Daten zeigt nicht die Sicht aller Lehrpersonen auf die Thematik, gibt jedoch Einblick, wie dies angegangen werden kann und mit welchen Folgen gerechnet werden kann.

Die Lehrpersonen wurden bewusst mit unterschiedlich langer Berufserfahrung gewählt, elf und zwei Jahre, sodass dieser Einfluss berücksichtigt werden kann. Das hat die Kinder nicht beeinflusst, da eine Entwicklung beider Klassen erkennbar wurde. Daher kann gesagt werden, dass die Berufserfahrung der Lehrperson keinen Einfluss auf die personale oder soziale Kompetenzentwicklung, durch philosophische Gespräche, hat.

4.2. Ergebnisse

Im Laufe der Auswertung konnten in Bezug zur Planung und Auseinandersetzung mit der Theorie einige Punkte festgestellt werden, welche so in der Theorie nicht gefunden wurden. Dabei handelt es sich um die Kategorien, welche eine neue Erkenntnis beinhalten (vgl. Kapitel 2.4.5). Durch die Auswertung der Daten wurden Aspekte sichtbar, wie die Rahmenbedingungen, die Verständlichkeit oder auch Hinweise zur Weiterführung im Unterricht, welche in die Theorie nicht vorkamen und dennoch als wichtig erachtet werden.

Ein weiterer Punkt, der in der Literaturanalyse nicht vorkam, ist das Alter der Kinder. Das heisst konkret: der Unterschied zwischen den Kindern im ersten und zweiten Kindergartenjahr. Durch die Analyse der Daten wurde erkennbar, dass dies ein bedeutsamer Aspekt ist, welcher bei zukünftigen Planungen nicht vergessen werden darf.

4.3. Mögliches Verbesserungspotenzial

In einem nächsten Schritt können eigene Erfahrungen mit der Durchführung philosophischer Sequenzen im Zyklus 1 gesammelt werden. Dadurch liessen sich mögliche Lücken der geplanten Sequenzen erkennen und Überlegungen anstellen, wie diese geschlossen werden könnten. Zudem könnten routinierte Lehrpersonen zu ihrer Umsetzung der Philosophie befragt und dabei beobachtet werden. Dadurch würde man weitere Eindrücke und Inputs kennenlernen, um den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln.

Schlussfolgerung

In diesem letzten Kapitel geht es darum, die Leitfragen dieser Arbeit zu beantworten und zu überprüfen, ob sich die aufgestellten Hypothesen bestätigen oder diese verworfen werden.

Die Daten, welche einerseits aus Beobachtungsbögen und andererseits aus halbstrukturierten Leitfadeninterviews bestehen, wurden gelesen, kodiert und die Informationen in Kategorien eingeteilt. Anschliessend wurden die Daten in der Analyse präsentiert und interpretiert. Im Folgenden wird besprochen, inwiefern die aufgestellten Forschungsfragen, mit den dazugehörenden Hypothesen, mit Hilfe der Daten beantwortet werden können. Die Leitfragen mit den dazugehörenden Hypothesen, welche auf Grundlage der Problematik aufgestellt wurden, werden hier nacheinander präsentiert und beantwortet.

Tabelle 4
Erste Forschungsfrage mit Hypothese

Forschungsfrage	Hypothese
Können die **personalen Kompetenzen** gemäss Lehrplan 21 der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?	Das gemeinsame Philosophieren trägt zur Weiterentwicklung der personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bei. Das zeigt sich dadurch, dass sie eigene Meinungen hinterfragen, begründen und im Dialog mit anderen weiterentwickeln.

Die Analyse zeigte, dass die Kinder im Verlauf der Sequenzen lernten, ihre Meinung bewusster wahrzunehmen, sie zu reflektieren und argumentativ auszudrücken. Es wurde sichtbar, dass die Kinder bereits genaue Vorstellungen haben, welche durch kleine Impulse zum Ausdruck kommen und wenn nötig verändert werden können. Zudem wurde erkennbar, dass die Schülerinnen und Schüler ein immer grösseres Verständnis für verschiedene Perspektiven entwickelten (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2).

Diese Erkenntnisse können den personalen Kompetenzen (spezifischer: der Eigenständigkeit) des Lehrplans 21 zugeordnet werden (vgl. Kapitel 1.1.2). Dabei sollen die Kinder ihre Meinungen bewusst wahrnehmen, Standpunkte einnehmen und diese ausdrücken (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021). Die Analyse deutet darauf hin, dass die personalen Kompetenzen mit Hilfe philosophischer Gespräche gefördert werden können.

Tabelle 5
Zweite Forschungsfrage mit Hypothese

Forschungsfrage	Hypothese
Können die **sozialen Kompetenzen** gemäss Lehrplan 21 der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?	Das gemeinsame Philosophieren trägt zur Weiterentwicklung der sozialen Kompetenzen der Kinder im Zyklus 1 bei, indem sie sich aktiv in Gespräche einbringen, auf andere eingehen und sich in die Gruppe integrieren.

Die Analyse zeigt, dass auch diese Hypothese verifiziert werden kann. Die Kinder haben gelernt, sich immer mehr ins Gespräch einzubringen und haben mit der Zeit begonnen aufeinander einzugehen (vgl. Kapitel 3.1.3). Dies sind Teile der Dialogs- und

Kooperationsfähigkeit der sozialen Kompetenzen des Lehrplans 21 (vgl. Kapitel 1.1.2) (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021).

Von Beginn an herrschte ein respektvoller Umgang innerhalb der Gruppe. Die Schülerinnen und Schüler hörten sich gegenseitig zu und akzeptieren die verschiedenen Sichtweisen. Nach einigen Sequenzen war für die Gruppe klar, dass sie dazugehören was Freude und Stolz auslöste und die Gruppendynamik positiv beeinflusste (vgl. Kapitel 3.1.4). Im Lehrplan 21 wird das dem Bereich «Umgang mit Vielfalt» der sozialen Kompetenzen zugeordnet. Dieser betont, dass man sich der Wirkung der Sprache bewusst wird und sie beachtet, was einen respektvollen Umgang mit Menschen voraussetzt (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021, S. 34). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler weiterentwickelt haben und dass philosophische Gespräch als Mittel zur Förderung der sozialen Kompetenzen dienen.

Tabelle 6
Dritte Forschungsfrage mit Hypothese

Forschungsfrage	**Hypothese**
Wo liegen die **Grenzen und/oder Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung** im Zyklus 1?	Lehrpersonen schätzen die sokratische Gesprächsführung im Zyklus 1 grundsätzlich als geeignet ein, nennen jedoch auch spezifische Herausforderungen im Umgang mit Kindern.

In der Analyse zeigte sich, dass die Gesprächsführung als natürlich und angenehm wahrgenommen wurde. Die Leitfragen der sokratischen Gesprächsführung strukturierten das Gespräch, boten Orientierung und halfen, dem roten Faden zu folgen. Sie sind notwendig, dass ein solches Gespräch überhaupt entstehen und entwickelt werden kann (vgl. Kapitel 3.1.5).

Die Lehrpersonen mussten jedoch andere Methoden, wie ironische Aussagen oder kritisches Hinterfragen einsetzen, damit die Schülerinnen und Schüler bei einigen Fragen weitergedacht haben oder verstanden, was von ihnen erwartet wird (vgl. Kapitel 3.1.6).
Die Lehrpersonen betonten, dass sie keine Grenzen oder Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung gespürt haben, die Gespräche jedoch über längere Zeit hätten durchgeführt werden müssen, um noch deutlichere Entwicklungen festzustellen (vgl. Kapitel 3.1.7).

Die Hypothese kann somit teilweise bestätigt werden. Es wurden Grenzen sichtbar, die durch Ergänzungen wie kritisches Hinterfragen oder ironische Aussagen ausgeglichen werden konnten. Gleichzeitig zeigten sich keine Herausforderungen in der Gesprächsführung im Zusammenhang mit Kindern des Zyklus 1

Zudem wurde die Regelmässigkeit philosophischer Gespräche einige Male erwähnt. Diese erweist sich als wichtig, da die Kinder sich an die Gesprächsart gewöhnen müssen und erst nach der Eingewöhnungsphase ein richtiges Gespräch zustande kommen konnte. Zudem benötigt auch die Lehrperson Zeit, die Gesprächsart kennenzulernen und sich darauf einzulassen, damit sie die Kinder optimal begleiten kann.

Abschliessende Konklusion

Die Arbeit zeigt, dass Philosophieren im Zyklus 1 zur Stärkung der Gesprächskultur im Klassenzimmer beitragen kann und Kinder dazu anregt, über eigene Gedanken zu reflektieren sowie eine eigene Meinung zu entwickeln. Zudem ergaben sich Hinweise, dass durch das

Philosophieren mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung personale und soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden können. Diese Erkenntnisse sind sowohl für mich als angehende Lehrperson als auch für andere Lehrpersonen relevant, da sie die positiven Potenziale dieser Methode für den Unterricht aufzeigen.

Ich habe die Auseinandersetzung mit philosophischen Gesprächen und dem sichtbaren Einfluss in der Praxis als gewinnbringend erlebt und freue mich in Zukunft eigene Erfahrungen mit der Philosophie im Unterricht zu machen.

Bibliographische Angaben

Amt für Volksschule des Kantons Thurgau. (2021). *Lehrplan Volksschule Thurgau: Gesamtausgabe*. https://tg.lehrplan.ch/container/TG_DE_Gesamtausgabe.pdf

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). *Introduction à la recherche qualitative* (19(84); S. 142–145). Exercer la revue française de médecine générale. https://www.researchgate.net/publication/285158641_Introduction_a_la_recherche_qualitative

Auguet, G. (2005). *De la discussion à visée philosophique à la situation idéale de parole.* (S. 37–47). Revue de recherches en éducation. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2005_num_35_1_1337

Bauer, S. (2012). *Le rôle des directeurs de l'enseignement primaire genevois dans la reconnaissance de la diversité culturelle.* (Nr. 2; S. 64–66). Formation et profession. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34579

Birnbacher, D. (2002). *Das sokratische Gespräch*. Reclam.

Brüning, B. (2001). *Philosophieren in der Grundschule*. Cornelsen Scriptor.

Cagnolo, M.-C. (2006). *La philosophie*. Le Cavalier Bleu.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). *Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes* (Nr. 2; Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, S. 159–176). https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar.pdf

Ebel, E., Kümin, B., & Rohrer, F. (2025). *Ethik und Religionen im Kindergarten* (1. Aufl.). Lehrmittelverlag Zürich.

Fichten, W. (2017). Beobachtung. In J. Winkel, W. Fichten, & K. Grossmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg—Erhebungsmethoden* (S. 45–62). Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Europa-Universität Flensburg.

https://opus.bsz-bw.de/hsf/files/2919/Buch_Carolin-Bachelorarbeit-Anlage18.pdf#page=50

Figal, G. (2006). *Sokrates* (3. Aufl.). Verlag C.H. Beck. https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=5poL69xaQdkC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Figal,+G.+(1998).+Sokrates+(2.+%C3%9Cberarbeitete+Auflage).+Verlag+C.H.+Beck.&ots=9V9JyPNUt5&sig=qFaaklg7-thtxSP_3qK_0rDieEY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Gregory, M., & Granger, D. (2012). *Introduction John Dewey on Philosophy an Childhood* (Nr. 28; S. 1–25). Education and Culture. https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1472&context=eandc&utm_source=chatgpt.com

Hampe, M. (2017). *John Dewey: Erfahrung und Natur*. De Gruyter.

Helsper, W., & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder, & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehung in Schule und Unterricht Teil 1* (S. 32–59). Prolog Verlag. https://books.google.ch/books?hl=de&lr=&id=6VWtDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA32&dq=sch%C3%BCler+lehrer+beziehung&ots=Zho1iXcGhF&sig=ooP_hQ3eOcVC93xUNBKFiPvt0IY&redir_esc=y#v=onepage&q=sch%C3%BCler%20lehrer%20beziehung&f=false

Horster, D. (2013). *Philosophieren mit Kindern Springer Verlag*. Springer Verlag. https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=Ot7RBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=Horster,+D.+(2013).+Philosophieren+mit+Kindern.+Springer+Verlag.&ots=JukY0Obz2F&sig=o88ZdtZ2bMvzkL1hMZm0zGKu0tk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Institut de Pratiques Philosophiques. (2018, März 31). *La philosophie à l'école primaire*. https://www.pratiques-philosophiques.fr/fr/la-philosophie-a-lecole-primaire/

Klemm, N., & Holz, O. (2003). Theoretische Ansätze des Philosophieren mit Kindern. In M. Bolz (Hrsg.), *Philosophieren in schwierigen Zeiten* (Bd. 4, S. 173–185). Lit.

https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=yvO8KeDbeEgC&oi=fnd&pg=PA173&dq=Kinderphilosophie+Methoden&ots=t_JqNu3-Sq&sig=YJcsmsDVQE7r90Ke1lsAsHaFiQo&redir_esc=y#v=onepage&q=Kinderphilosophie%20Methoden&f=false

Kohler, A. (2020). *La discussion à visée philosophique en classe: Le problème d'une prise de parole authentique.* (Nr. 85). Haute École Pédagogique BEJUNE. https://sonar.ch/hepbejune/documents/329065

Krebs, T. (2020). *Sokrates*. http://sammelpunkt.philo.at:8080/id/eprint/2491/1/ps02arbkrebs.pdf

Kuckartz, U. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lehrmittelverlag Zürich. (2025, Juni 23). *Lehrmitteleinführung «Ethik und Religionen im Kindergarten (Zyklus 1) I Lehrmittelverlag Zürich* [YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=uX0y8NIIZfQ

Loosen, W. (2016). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbeck-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139–155). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01656-2_9

May-Krämer, S., & Niesseler, A. (2023). Mit Fragen ins Philosophieren kommen. In S. May-Krämer, K. Michalik, & A. Niesseler (Hrsg.), *Philosophieren im Sachunterricht* (S. 17–32). Verlag Julius Klinkhardt.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Beltz Verl. https://toc.library.ethz.ch/objects/pdf_uzh50/5/978-3-8252-8229-5_006303585.pdf

Michalik, K. (2021). *Philosophieren mit Kindern als Pädagogik für eine offene und ungewisse Zukunft* (S. 141–153). Journal for Religion in Education. https://rpb-journal.de/index.php/rpb/article/view/152/158

Möller, K. (2019). Lernen von Naturwissenschaften heisst: Vorstellungen verändern. In P. Labudde & S. Metzger (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaften 1.-9. Schuljahr* (3. Aufl., S. 59–71). Haupt Verlag.

Neisser, B., & Vorholt, U. (2012). *Kinder philosophieren*. Lit Verlag.

OpenAI. (2023). *Ablauf der Unterrichtssequenz*. https://chat.openai.com/chat

Pfister, J. (2020). Was ist eine gute Lehrperson für Philosophie, und wie wird man zu einer? In R. Torkler (Hrsg.), *Fachlichkeit und Fachdidaktik* (S. 107–120). J.B. Metzler, Stuttgart. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-476-05173-8_7

Pfister, J., & Richter, P. (2020). *Introduction: Michel Tozzi and the Didactics of Philosophy in France*. (4), 82–84. https://doi.org/https://doi.org/10.46586/JDPh.2020.9578

Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., & Gniewosz, B. (2015). *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4

Ring, R. (o.A.). *Ist hypothetisch-deduktive Methodik für geisteswissenschaftliches Interpretieren anwendbar?* (S. 3–6). Mythos-Magazin. https://mythos-magazin.de/erklaerendehermeneutik/rr_hypothetischdeduktiv.pdf

Röbken, H., & Wetzel, K. (2016). *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden.* (2. Aufl.). Carl von Center Ossietzky Universität Oldenburg - für lebenslanges Lernen. https://www.bba.uni-oldenburg.de/download/leseprobe_quantitativ_analytische_methoden.pdf

Roos, M., & Leutwyler, B. (2022). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtstudium – Recherchieren, schreiben, forschen* (3. Aufl.). Hogrefe.

Rude, C., Witt-Kruse, E., Zeitler, K., Simbeck, S., Proschak, B., Schneider, P., Wiesheu, R., Bossardt, B., Loebe, H., & Akademie Kinder Philosophieren im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft. (2008). *Praxisleitfaden Kinder philosophieren: Für Kindertageseinrichtungen und Schulen*. Akademie Kinder Philosophieren im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft. https://d-nb.info/1012251594/04

Ruin, S. (2017). Ansätze und Verfahren der Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Schulsportforschung: Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 119–134). Waxmann Verlag GmbH. https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=A_5MDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA119&dq=induktive+Kategorienbildung&ots=flwwE4MSM5&sig=EKDBK16Jx9RtUvv9YDOpSno5Hzg&redir_esc=y#v=onepage&q=induktive%20Kategorienbildung&f=false

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (2011, Juni 16). *Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften*. EDK-Plenarversammlung.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (o.A.). *Nationale Bildungsziele*. https://www.edk.ch/de/themen/harmos/nationale-bildungsziele

Simpson, D. J. (2006). *John Dewey* (P. Lang, Hrsg.).

Sinhart-Pallin, D., & Ralla, M. (2019). *Handbuch zum Philosophieren mit Kindern: Kindergarten, Grundschule, freie Einrichtungen* (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren GmbH. http://d-nb.info/1065835078/04

Stavemann, H. H. (2008). Sokratische Gesprächsführung. In M. Hautzinger & M. Linden (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual* (S. 280–286). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-75740-5_56

Thierbach, C., & Petschick, G. (2014). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855–866). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_66

Tozzi, M. (2020). *Penser par soi-même* (8. Aufl.). Chronique sociale.

Van der Maren, J.-M. (2003). Chapitre 1. La recherche scientifique et les recherches en éducation. In J.-M. Van der Maren (Hrsg.), *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement* (S. 15–38). De Boeck Supérieur.

https://shs.cairn.info/article/DBU_MAREN_2003_01_0015?lang=fr&tab=feuilleteur&ID_ARTICLE=DBU_MAREN_2003_01_0015

Westbrook, R. B. (1993). *John Dewey*. In *Perspectives*, (23), 277–293.

gKI-Tools	**Art der Nutzung**	**Verwendete Prompts und Link zu den Gesprächen oder Konversationen oder vollständige Konversation**	**Betroffene(r) Teil(e) der Arbeit oder Seitenzahl**
Microsoft Copilot	Bilderzeugung	Ich habe diese Sequenzen für meine Bachelorarbeit und benötige jetzt eine Grafik, die verdeutlicht, dass die Sequenzen aufeinander aufbauen und in der letzten Sequenz eine Zusammenführung von allem geschehen ist. Kannst du mir eine erstellen? https://copilot.microsoft.com/shares/35xyz98QEkG3bLdxaAoFa	S. 19 – Beschreibung des Materials zur Philosophie-sequenz

Anhänge

Anhang A: Sequenzplanungen

Zeitraum: 03.11.2025 (KW45) – 05.12.2025 (KW49) → 5 Wochen
Ablauf: Die Lehrperson bestimmt im Vorhinein 8 Schülerinnen und Schüler, welche jeweils an der Sequenz teilnehmen. WICHTIG: Es müssen immer die gleichen Kinder sein.
Anschliessend bekommt die Lehrperson die Sequenzplanung mit den dazugehörigen Materialien zur Verfügung gestellt. Ziel ist es, jeweils eine philosophische Sequenz pro Woche durchzuführen. Die Sequenz ist für zirka 20-30 Minuten geplant, wenn die Lehrperson jedoch merkt, dass die Kinder noch mehr Anregungen haben, darf das auch weiterlaufen und die Sequenz muss nicht nach 20-30 Minuten abgebrochen werden.
Es werden bewusst keine Minuten in die Planung notiert, da die Dauer der einzelnen Etappen abhängig von den Antworten der Schülerinnen und Schüler ist.
Nach der philosophischen Sequenz erhält die Lehrperson jeweils einen Beobachtungsbogen, welchen sie jeweils ausfüllen muss. Dazu ist es hilfreich, während der philosophischen Sequenz spannendes oder überraschendes bereits festzuhalten, um nachher die Erkenntnis richtig festhalten zu können. Ebenfalls kann die Lehrperson spannende oder überraschende Zitate der Schülerinnen und Schüler festhalten, um diese im Beobachtungsbogen festzuhalten. Zudem sollten während der Sequenz die genutzten Leitfragen der sokratische Gesprächsführung notiert werden.
Nach Sequenzen: Nach den 5 Wochen werde ich mit der Lehrperson ein Interview durchführen. Das Interview sollte, wenn möglich, zwischen dem 08.12.2025 (KW50) – 19.12.2025 (KW51) durchgeführt werden.

Sich wiederholende Gegenstände:

- Werkzeugkarten (von mir zur Verfügung gestellt)
- Gegenstand, welcher herumgegeben wird und Kind mit dem Gegenstand darf sprechen, die anderen nicht

Leitfragen (sokratische Gesprächsführung):
Dienen dazu, wenn SuS Denkanstösse brauchen, man die SuS zum Weiterdenken anregen möchte oder um die Diskussion zu lenken, damit die SuS nicht von Weg abkommen.
Die fettgedruckten Leitfragen sollten jeweils vorkommen, sie müssen nicht genau so formuliert werden. Wenn die SuS beispielsweise von alleine darauf kommen, kann diese einfach weiterleitend gestellt werden.

Bei Fragen darf sich die Lehrperson jederzeit bei mir melden.

Sequenz 1 (KW45): Einführung ins Nachdenken

	Aufgabe SuS	**Aufgabe LP**	**Leitfragen (sokratische Gesprächsführung)**	**Material**
	Hören zu	Liest das Buch der Gruppe vor		Buch von Ed Vere: «Ganz einfach Löwe»
Fragen zum Buch	SuS antworten auf die Fragen	Stellt folgende Fragen zum Buch: Wie sieht Leonard aus? Was macht Leonard? Was hilft ihm beim Nachdenken?		Buch von Ed Vere: «Ganz einfach Löwe»
Eintauchen in den Begriff «Nachdenken»	SuS antworten auf die Fragen und reagieren aufeinander	LP stellt die Ausgangsfrage: «Was ist nachdenken?» LP fragt nach, motiviert SuS aufeinander zu reagieren Wenn SuS Denkanstoss brauchen, nicht mehr weiterkommen oder LP das Gefühl hat eine Frage hilft für das Weiterdenken stellt sie eine Leitfragen	**Was macht man, wenn man nachdenkt?** Was passiert in deinem Kopf, wenn du nachdenkst? Wie sieht ein Mensch aus, der nachdenkt? **Worüber kann man nachdenken?** Ist Nachdenken anstrengend? Macht Nachdenken Spass? **Was wäre, wenn Menschen nicht nachdenken würden?** Kann Nachdenken laut und leise sein? Können Tier oder Pflanzen nachdenken?	

Diskussion darüber, was gemeinsames Denken ausmacht	SuS antworten auf die Fragen und reagieren aufeinander	LP stellt die Ausgangsfrage: «Kann man gemeinsam nachdenken?»	**Was macht man, wenn man gemeinsam nachdenkt?** **Was nützt es, wenn man gemeinsam nachdenkt?** Kann man über jede Frage und jedes Problem gemeinsam nachdenken? **Ist es besser alleine oder gemeinsam nachzudenken?** Wie hört es sich an, wenn wir gemeinsam denken oder ein Mitschüler*in denkt? Können wir zusammen eine Antwort finden?	
Rückblick auf die Sequenz & Einführung der Werkzeuge zum Nachdenken	SuS versuchen herauszufinden welche Aktivität bei welcher Werkzeugkarte gemacht wurde	LP stellt die Werkzeugkarten vor und fragt nach, welche Aktivität bei welcher Werkzeugkarte gemacht wurde		Werkzeugkarte Wahrnehmen: Wir haben genau hingeschaut und hingehört. Ihr habt beschrieben, was Leonard macht. Werkzeugkarte Hineinversetzen: Ihr habt euch in Leonard hineinversetzt und darüber nachgedacht, wie Leonard sich fühlt. Werkzeugkarte Entscheiden: Ihr habt

				euch entschieden, ob es besser ist, alleine oder zu zweit nachzudenken.
Abschluss		LP fasst nochmals die wichtigsten Punkte zusammen		

Sequenz 2 (KW46): Wer gehört dazu?

	Aufgabe SuS	**Aufgabe LP**	**Leitfragen (sokratische Gesprächsführung)**	**Material**
Einführung	SuS antworten SuS erklären Werkzeugkarten	LP wiederholt nochmals kurz das von letzter Sequenz, fragt nach was gemacht wurde LP zeigt die Werkzeugkarten und fragt SuS, was sie bedeuten		Werkzeugkarte Wahrnehmen Werkzeugkarte Hineinversetzen Werkzeugkarte Entscheiden
Bewusst wahrnehmen: «Wer gehört zur Klasse?»	Jedes Kind erhält ein Foto der Gruppe mit der LP SuS gehen umher und sprechen jede anwesende Person der Gruppe an und markiert sie auf dem Blatt, wenn sie/er hier ist	LP erklärt die Aufgabe und zeigt ein Beispiel vor, bevor die SuS beginnen		Foto der Gruppe mit der LP Beispiel wie markieren Stifte zum Markieren Werkzeugkarte Wahrnehmen

	Setzen sich wieder hin und antworten auf die Frage	LP stellt die Frage: «Gibt es Kinder, die abgebildet sind, aber nicht da sind?»		Markiertes Foto Werkzeugkarte Wahrnehmen
Diskussion darüber, was eine Gemeinschaft ist	SuS reagieren auf die Frage und beginnen zu diskutieren	LP gibt die Startfrage: «Welche Personen gehören zum Kindergarten/zur Kindergartenklasse?» LP fragt nach, motiviert SuS aufeinander zu reagieren Wenn SuS Denkanstoss brauchen, nicht mehr weiterkommen oder LP das Gefühl hat, eine Frage hilft für das Weiterdenken, stellt sie eine Leitfrage	**Welche Person gehört nicht zur Klasse? (z.B. Eltern, Geschwister, Kinder als letztem Jahr)** Gehören nur Menschen zur Gemeinschaft oder auch die Ameisen auf dem Pausenplatz? **Welche Personen müssen da sein, damit es ein Kindergarten ist?** Was ist, wenn einzelne Kinder nicht da sind? (z.B., weil sie krank sind) Was wäre, wenn die LP nicht da wäre? Was wäre, wenn andere Kinder da wären? (z.B. aus der 1. Klasse, Geschwister, etc.) Wie merkt man, dass jemand dazugehört?	
Abschluss	SuS antworten und geben eine mögliche Begründung	LP fragt die Kinder: «Also wer gehört alles dazu?» und fragt nach einer Begründung		Werkzeugkarte Entscheiden

Sequenz 3 (KW47): Was haben Kindergartenkinder gemeinsam?

	Aufgabe SuS	Aufgabe LP	Leitfragen (sokratische Gesprächsführung)	Material
Einstieg	SuS antworten	LP wiederholt nochmals kurz das von letzter Sequenz, fragt nach was gemacht wurde		
Input Sequenz	Kinder schauen sich das Plakat an und überlegen sich, woran man erkennt, dass dies ein Kindergarten ist	LP erklärt die Aufgabe & lässt SuS anschliessend einige Minuten die Plakate anschauen		Plakat Herbst (2x) Werkzeugkarte Wahrnehmen
Nachfragen	SuS antworten und reagieren aufeinander	LP stellt die Ausgangsfrage: «Woran erkennt man, dass es ein Kindergarten ist?» LP fragt, warum SuS das denken LP fragt nach, motiviert SuS aufeinander zu reagieren	Was haben die Kinder auf dem Plakat gemeinsam? Was unterscheidet sie voneinander? Welche Aufgaben und Regeln zeigen, dass es ein Kindergarten ist? Was macht ein Kindergarten aus, wenn wir uns das Plakat anschauen?	Plakat Herbst (2x) Werkzeugkarte Wahrnehmen
Übertragen auf eigenen Kindergarten	SuS schauen sich die Bilder an	LP stellt Ausgangsfrage: « Sieht unser Kindergarten und unsere Klasse auch so aus?» und zeigt die	Was unterscheidet die Kinder auf dem Plakat von uns?	Bilder vom Kindergarten

	SuS antworten und reagieren aufeinander	Bilder vom eigenen Kindergarten LP fragt, warum SuS das denken LP fragt nach, motiviert SuS aufeinander zu reagieren	Was haben wir mit den Kindern auf dem Plakat gemeinsam? Welche Dinge machen unseren Kindergarten besonders? Welche Unterschiede sind wichtig und welche nicht?	
Abschluss	SuS antworten und reagieren aufeinander	LP fragt: «Denkt ihr sowohl unsere Klasse, wie auch die Klasse auf dem Plakat sind eine Gemeinschaft? Auch wenn wir uns unterscheiden? LP fragt, warum SuS das denken LP fragt nach, motiviert SuS aufeinander zu reagieren LP fasst am Schluss der Sequenz nochmals das Wichtigste zusammen		Bilder des Kindergartens Plakat Herbst

Sequenz 4 (KW48): Was ist eine Gemeinschaft?

	Aufgabe SuS	Aufgabe LP	Leitfragen (sokratische Gesprächsführung)	Material
Einstieg	SuS antworten	LP wiederholt nochmals kurz das von letzter Sequenz, fragt nach was gemacht wurde		
Einführung, was eine Gemeinschaft ist	SuS hören sich die Definition an und versuchen sie zu wiederholen und gemeinsam die Definition zu wiederholen SuS schauen sich anschliessen die Bilder an	LP definiert eine Gemeinschaft (siehe unten für Definition) in stufengerechter Sprache LP lässt anschliessen die Definition von einem Kind oder mehreren Kindern wiederholen LP legt Bilder von verschiedenen Gemeinschaften in den Kreis		Bilder von Gemeinschaften: Fussballteam, Pfadfinder, Nachbarsfest, Arbeitsteam Definition einer Gemeinschaft (siehe unten) Werkzeugkarte Wahrnehmen
Diskussion der Bilder	SuS setzten sich zurück an ihren Platz SuS antworten und reagieren auf die Aussagen der Anderen	LP stellt die Ausgangsfrage: «Was tun diese Menschen auf den Bildern gemeinsam?» LP fragt, warum SuS das denken	Haben diese Menschen gemeinsame Interessen? Welche sind das? Erkennt ihr es an ihrer Kleidung oder an ihrer Aktivität, die sie auf dem Foto machen? Gibt es Gegenstände, die euch helfen	Bilder von Gemeinschaften Werkzeugkarte Hineinversetzen Werkzeugkarte Wahrnehmen

		LP fragt nach, motiviert SuS aufeinander zu reagieren	herauszufinden, was die Leute machen? Erkennt ihr etwas anhand davon, dass ihr es selbst macht? Was verbindet diese Menschen?	
	SuS antworten und reagieren auf die Aussagen der Anderen SuS versuchen ihre Antwort zu begründen	LP stellt die Ausgangsfrage: «Zeigt das Bild eine Gemeinschaft? Warum ja? Warum nein?» LP fragt, warum SuS das denken LP fragt nach, motiviert SuS aufeinander zu reagieren	Was haben wir vorher gesagt zeichnet eine Gemeinschaft aus? Wie zeigt sich eine Gemeinschaft? Was verbindet die Menschen? Haben die Menschen ein gemeinsames Interesse und welches?	
	SuS überlegen und versuchen Beispiele zu finden SuS antworten und reagieren aufeinander	LP wiederholt zusammenfassend was über die Bilder gesagt wurde LP beginnt (stufengerecht): «Gemeinschaften haben unterschiedliche Voraussetzungen und Erscheinungsformen. Manche sind erzwungen und manche sich bewusst	Sind z.B. Menschen die gemeinsam auf einen Zug warten eine Gemeinschaft? Ist die Sportmannschaft auf dem Foto eine Gemeinschaft? Was zeichnet denn eine Gemeinschaft aus? Würdest du dich in (der von den SuS genannten Gemeinschaft) als	Bilder von den Gemeinschaften

		gewählt.» → fragt SuS ob sie Beispiele dafür kennen LP stellt die Frage: «Können alle Gruppen eine Gemeinschaft sein?» LP fragt, warum SuS das denken LP fragt nach, motiviert SuS aufeinander zu reagieren	Gemeinschaft fühlen? Warum? Können Gemeinschaften gross und klein sein? Können Gemeinschaften auch erzwungen sein – und fühlt sich das anders an als freiwillig gewählte?	
Abschluss		LP fasst nochmals die wichtigsten Punkte zusammen		

Definition einer Gemeinschaft: «Eine Gemeinschaft ist eine Gruppe von Menschen. In einer Gemeinschaft tun Menschen Dinge gemeinsam oder sie interessieren sich für die gleichen Dinge. In einer Gemeinschaft pflegt man persönlichen Kontakt und man trifft sich oder kommuniziert regelmässig.»

Sequenz 5 (KW49): Sind wir eine Gemeinschaft?

	Aufgabe SuS	**Aufgabe LP**	**Leitfragen (sokratische Gesprächsführung)**	**Material**
Rückblick auf Sequenz 4	SuS antworten und reagieren aufeinander	LP wiederholt kurz was gemacht und besprochen wurde Frage LP: «Was zeichnet eine Gemeinschaft aus?»	Sind alle Gruppen eine Gemeinschaft? Sind Gemeinschaften bewusst gewählt oder erzwungen?	Definition einer Gemeinschaft Bilder von Gemeinschaften

		LP fragt, warum SuS das denken LP fragt nach, motiviert SuS aufeinander zu reagieren Nach Erarbeitung der Definition, fasst LP diese nochmals kurz zusammen (für Definition siehe Sequenz 4)	Haben Gemeinschaften ein gemeinsames Interesse?	
Sind wir eine Gemeinschaft?	SuS antworten und begründen SuS versuchen auf die Antworten der Anderen zu reagieren	LP zeigt ein Klassen-/Gruppenfoto und stellt die Ausgangsfrage: «Sind wir eine Gemeinschaft?» LP fragt, warum SuS das denken LP fragt nach, motiviert SuS aufeinander zu reagieren	Sind wir eine Gruppe? Tun wir etwas zusammen? Wenn ja, was? Was haben wir gemeinsam? Was unterscheidet uns voneinander? Haben wir gemeinsame Interessen?	Klassenfoto Werkzeugkarte Wahrnehmen
	SuS antworten und begründen SuS versuchen auf die Antworten der Anderen zu reagieren	LP fragt: «Warum sind wir denn eine Gemeinschaft?» LP fragt, warum SuS das denken	Was haben wir eben diskutiert? Was zeichnet nochmals eine Gemeinschaft aus? Haben wir persönlichen Kontakt? Treffen wir und regelmässig?	Werkzeugkarte Entscheiden

		LP fragt nach, motiviert SuS aufeinander zu reagieren	Tun wir Dinge gemeinsam?	
Abschluss		LP fasst das Gesagte nochmals zusammen und schliesst ab mit der Begründung, warum wir eine Gemeinschaft sind		

Anhang B: Beobachtungsbogen

Datum der Sequenz: **Lehrperson:**
Sequenz-Nr. (1-5): **Thema der Sequenz:**
Dauer (min):

Struktur & Durchführung

1. **Wie gut erkennbar angewendet wurde der sokratische Fragestil (Leitfragen)?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Beispiel(e):

Beispiele der gestellten offenen Fragen:

Schüler*innen Verhalten

2. **Wie war die Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:

3. **Wie war die Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:

4. **Wie gut konnten die Schüler*innen selbstständig Denken?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:

5. **Wie gut konnten die Schüler*innen mit Meinungsunterschieden umgehen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:

Soziale Interaktion

6. **Wie respektvoll und höflich waren die Schüler*innen untereinander?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:

7. **Wie gut haben die Schüler*innen miteinander kooperiert?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:

Lehrpersonenverhalten

8. **Mussten viele fördernde Impulse (Scaffolds) gegeben werden?**

Sehr viele einige praktisch keine gar keine

Beispiele:

9. **Gab es hervorstechende Zitate? Wenn ja, welche?**

Ja Nein

Beispiele:

Kurze Reflexion: Was lief gut? Was war limitiert?

Anhang C: Halbstrukturiertes Leitfadeninterview - Leitfaden

Forschungsfragen und Hypothesen:

- Können die personalen Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?

Die Lehrpersonen nehmen wahr, dass sich die personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch das gemeinsame Philosophieren weiterentwickeln, da die Kinder lernen, eigene Meinungen zu hinterfragen, zu begründen und im Dialog mit anderen weiterzuentwickeln.

- Können die sozialen Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 aus Sicht der Lehrperson mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung gefördert werden?

Die Lehrpersonen nehmen wahr, dass sich durch das gemeinsame Philosophieren die sozialen Kompetenzen von Kindern im Zyklus 1 weiterentwickeln, da sie lernen, sich aktiv in Gespräche einzubringen, auf andere einzugehen und sich in die Gruppe zu integrieren

- Wo liegen die Grenzen und/oder Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung im Zyklus 1?

Es wird angenommen, dass Lehrpersonen die sokratische Gesprächsführung im Zyklus 1 grundsätzlich als geeignet einschätzen, dabei jedoch auch spezifische Herausforderungen im Umgang mit Kindern benennen.

Thema 1: personale Kompetenzen der SuS aus Sicht der LP
Thema 2: soziale Kompetenzen der SuS aus Sicht der LP
Thema 3: Grenzen und Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung aus Sicht der LP

Persönliche Informationen:

Lehrperson:
Geschlecht: weiblich ☐ männlich ☐
Schulstufe:
Alter:
Berufserfahrung (in Jahren):

Halbstrukturiertes Leitfadeninterview:

Frage	Hilfsfragen (weiterdenken)	Theoriebezug
Einstiegsfragen		
Wie hast du die philosophische Sequenz insgesamt erlebt?		
Wie empfandest du die Vorbereitungen / Materialien / Zeitrahmen?		
Thema 1: personale Kompetenzen der SuS aus Sicht der LP		

Hast du Veränderungen bei den SuS in Bezug auf die personalen Kompetenzen beobachtet? Kannst du mir einige Beispiele nennen?	○ Konnten sich die SuS ihrer eigenen Meinung bewusst werden? ○ Konnten die SuS einen eigenen Standpunkt einnehmen? ○ Konnten sie ihren Standpunkt verändern?	Kapitel 1.1.2. Erläuterung des Problems Kapitel 1.1.3. Gesellschaftliches Interesse am Forschungsstand
Im LP21 ist die Philosophie vor allem unter dem Punkt der «Eigenständigkeit» zu verorten. Kannst du, wenn du dir diese Kompetenz anschaust, bei deinen SuS Entwicklungen feststellen?	○ Konnten sich die SuS im Laufe der Sequenzen ihrer eigenen Meinung besser bewusst werden? ○ Konnten die SuS einen eigenen Standpunkt einnehmen? ○ Konnten die SuS ihren Standpunkt verändern?	Kapitel 1.1.2. Erläuterung des Problems
Konntest du im Laufe der Sequenzen eine steigende Verbesserung feststellen?	○ Konnten die SuS ihre eigene Meinung irgendwann besser äussern und bilden? ○ Hast du gemerkt, dass die SuS über Fragen mit der Zeit besser nachgedacht haben?	Kapitel 1.1.3. Gesellschaftliches Interesse am Forschungsstand
Wie sind die SuS damit umgegangen, dass es für philosophische Fragen keine direkte Antwort gibt?	○ Konnten sie es akzeptieren? ○ Versuchten sie immer diese eine Lösung zu finden? ○ Haben sie dies gar nicht hinterfragt?	Kapitel 1.2.1 Begriffserklärung der Philosophie
Thema 2: soziale Kompetenzen der SuS aus Sicht der LP		
Welche Veränderungen in den sozialen Kompetenzen hast du feststellen können? Kannst du mir einige Beispiele dazu nennen?	○ Konnten die SuS aktiv teilnehmen und zuhören? ○ Konnten die SuS andere Meinung akzeptieren und darauf eingehen? ○ Konnten die SuS respektvoll mit den Anderen umgehen? ○ Konnten die SuS die Wirkung von Sprache wahrnehmen und anpassen?	Kapitel 1.1.2. Erläuterung des Problems Kapitel 1.1.3. Gesellschaftliches Interesse am Forschungsstand

Im LP21 ist die Philosophie vor allem unter dem Punkt der «Dialog- und Kooperationsfähigkeit» und dem Punkt «Umgang mit Vielfalt» zu finden. Kannst du, wenn du dir diese anschaust, bei deinen SuS Entwicklungen feststellen?	○ Konnten die SuS aktiv teilnehmen und zuhören? ○ Konnten die SuS andere Meinung akzeptieren und darauf eingehen? ○ Konnten die SuS respektvoll mit den Anderen umgehen? ○ Konnten die SuS die Wirkung von Sprache wahrnehmen und anpassen?	Kapitel 1.1.2. Erläuterung des Problems
Konntest du im Laufe der Sequenzen eine steigende Verbesserung feststellen?	○ Konnten die Äusserungen anderer besser akzeptiert und angenommen werden? ○ Konnten sich die SuS mit Hilfe der anderen eigene Werte/Meinungen aneignen/bilden?	Kapitel 1.1.3. Gesellschaftliches Interesse am Forschungsstand
Thema 3: Grenzen und Herausforderungen der sokratischen Gesprächsführung aus Sicht der LP		
Wie hast du den Einsatz der sokratischen Gesprächsführung in Form der Leitfragen erlebt?	○ Waren diese hilfreich den roten Faden beizubehalten? ○ Konnte dadurch das Weiterdenken der SuS angeregt werden?	Kapitel 1.2.4. Die sokratische Gesprächsführung
Konntest du die sokratische Technik einsetzen? Beispiele, wann es sehr gut geklappt hat?	○ Gibt es Momente, in denen die Leitfragen den SuS nicht weiterhelfen konnten? ○ Hat das Einbringen der Leitfragen das Denken manchmal unterbrochen?	Kapitel 1.2.4. Die sokratische Gesprächsführung
Die Theorie sagt, dass sich die Lehrperson bei der sokratischen Gesprächsführung inhaltlich aus dem Gespräch zurückzieht und nur formale	○ Ist es überhaupt möglich sich als LP in dieser Altersstufe inhaltlich aus dem Gespräch zurück zu ziehen?	Kapitel 1.2.4. Die sokratische Gesprächsführung

Äusserungen tätigt. Ist dir dies gelungen?	○ Haben dich die SuS auch nach deiner Meinung gefragt? ○ Kannst du mir einige Beispielsituationen nennen?	
Würdest du den Einsatz der sokratischen Gesprächsführung für den Zyklus 1 weiterempfehlen?	○ Wie beurteilst du den Zeitbedarf? ○ Wie beurteilst du den Aufwand für die LP?	Kapitel 1.2.4. Die sokratische Gesprächsführung
Wie beurteilst du den Einsatz spezifisch für den Kindergartenalltag?	○ Ist es für die Kleinen und die Grossen möglich? Was denkst du? ○ Würde es auch in der ganzen Klasse funktionieren? ○ Würde das konkrete Planen philosophischer Methoden in den Alltag passen? Wenn ja, wann?	Kapitel 1.2.4. Die sokratische Gesprächsführung
Welche Herausforderungen gab es?	○ Was würdest du nächstes Mal anders machen? ○ Was würdest du das nächste Mal gleich machen? ○ Hat das Einbringen der Leitfragen das Denken manchmal unterbrochen?	Kapitel 1.2.4. Die sokratische Gesprächsführung

Abschluss: Gibt es noch etwas, was du hinzufügen möchtest?

Anhang D: Einverständnis Lehrperson 1

Forschungsvertrag

FORSCHUNGSVERTRAG

HEP-BEJUNE

Der vorliegende Vertrag folgt dem Kodex der Forschungsethik der pädagogischen Hochschulen.

Folgend stehen die Bedingungen des vorliegenden Forschungsvertrags:

- Das Interview wird aufgezeichnet und vollständig transkribiert.
- Die Nichtoffenlegung des Namens der befragten Person und der Schülerinnen und Schüler ist vollständig gewährleistet. Die Anonymität wird sowohl in der Aufzeichnung des Gesprächs als auch in der Analyse der Daten gewährleistet sein.
- Die Daten werden nach den Datenschutzbestimmungen übertragen und ausgewertet. Sie sind nur für Personen zugänglich, die an dieser Forschung beteiligt sind.
- Die gesammelten Daten werden nur im Rahmen dieser Forschungsarbeit verwendet.
- Sobald die Daten analysiert sind, werden die Aufzeichnungen zerstört, um die Privatsphäre der Befragten zu schützen und zu respektieren.
- Die befragte Person kann das Gespräch jederzeit beenden, wenn sie dies wünscht.

Wenn gewünscht, können alle Befragten bei der Veröffentlichung ein Exemplar dieser Forschungsarbeit erhalten. Mit der Unterzeichnung dieses Vertrags verpflichten sich beide Parteien, sich an diesen Vertrag zu halten, wobei sie erneut betonen, dass die Arbeit jederzeit ohne Folgen unterbrochen werden kann.

Datum und Unterschrift; Studentin: 17.12.2025, [signature]

Datum und Unterschrift; Lehrperson: 17.12.2025, [signature]

INTERVIEWLEITFADEN

Ich möchte Ihnen im Voraus dafür danken, dass Sie sich bereit erklärt haben, sich durch dieses Gespräch an dieser Forschung zu beteiligen. Ich möchte Sie daran erinnern, dass die durchschnittliche Dauer dieses Gesprächs 60 Minuten beträgt. Wie Sie wissen, wird dieses Interview im Rahmen meiner Bachelorarbeit durchgeführt, die sich mit der Sichtweise von Lehrperson auf das Philosophierens im Zyklus 1 mit Hilfe des didaktischen Mittels der sokratischen Gesprächsführung, mit Fokus auf die Entwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen beschäftigt. Diese Befragung wird es mir ermöglichen, die notwendigen Daten zu sammeln, um die Wichtigkeit des Philosophierens mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung im Zyklus 1 zu verstehen und mit den theoretischen Aspekten zu verknüpfen, sowie die Sichtweisen von mehreren Lehrpersonen zu vergleichen.

Erinnerung an die Datenschutzbestimmungen und den Ethischen Kodex der Forschung:

Das folgende Gespräch wird aufgezeichnet und unter stetiger Beachtung der Vertraulichkeitsregeln transkribiert. Die Daten werden vollständig anonymisiert. Um die Anonymität der befragten Personen zu garantieren, werden sowohl in der Abschrift als auch in der Datenanalyse keine Namen erscheinen.

Daher werden die gesammelten Daten nur im Rahmen meiner Forschung verwendet und nach Fertigstellung der Bachelorarbeit vollständig zerstört werden.

Darüber hinaus und dies zu jeder Zeit, hat die interviewte Person das Recht, das Gespräch jederzeit zu beenden, wenn sie dies wünscht.

Persönliche Angaben

Lehrperson (Pseudonym): Lehrperson 1

Geschlecht: ☐ männlich ☒ weiblich

Schulstufe(n): ☒ KiGa ☐ 1. Kl. ☐ 2. Kl.

Alter: 33 Jahre

Erfahrungsjahre: 11 Jahre

Unterrichtsort: ☒ Dorf ☐ Stadt

Anhang E: Einverständnis Lehrperson 2

Forschungsvertrag

FORSCHUNGSVERTRAG

HEP-BEJUNE

Der vorliegende Vertrag folgt dem Kodex der Forschungsethik der pädagogischen Hochschulen.

Folgend stehen die Bedingungen des vorliegenden Forschungsvertrags:

- Das Interview wird aufgezeichnet und vollständig transkribiert.
- Die Nichtoffenlegung des Namens der befragten Person und der Schülerinnen und Schüler ist vollständig gewährleistet. Die Anonymität wird sowohl in der Aufzeichnung des Gesprächs als auch in der Analyse der Daten gewährleistet sein.
- Die Daten werden nach den Datenschutzbestimmungen übertragen und ausgewertet. Sie sind nur für Personen zugänglich, die an dieser Forschung beteiligt sind.
- Die gesammelten Daten werden nur im Rahmen dieser Forschungsarbeit verwendet.
- Sobald die Daten analysiert sind, werden die Aufzeichnungen zerstört, um die Privatsphäre der Befragten zu schützen und zu respektieren.
- Die befragte Person kann das Gespräch jederzeit beenden, wenn sie dies wünscht.

Wenn gewünscht, können alle Befragten bei der Veröffentlichung ein Exemplar dieser Forschungsarbeit erhalten. Mit der Unterzeichnung dieses Vertrags verpflichten sich beide Parteien, sich an diesen Vertrag zu halten, wobei sie erneut betonen, dass die Arbeit jederzeit ohne Folgen unterbrochen werden kann.

Datum und Unterschrift; Studentin: 15.12.2025, D. Egenthaler

Datum und Unterschrift; Lehrperson: 15.12.25 [illegible]

INTERVIEWLEITFADEN

Ich möchte Ihnen im Voraus dafür danken, dass Sie sich bereit erklärt haben, sich durch dieses Gespräch an dieser Forschung zu beteiligen. Ich möchte Sie daran erinnern, dass die durchschnittliche Dauer dieses Gesprächs 60 Minuten beträgt. Wie Sie wissen, wird dieses Interview im Rahmen meiner Bachelorarbeit durchgeführt, die sich mit der Sichtweise von Lehrperson auf das Philosophierens im Zyklus 1 mit Hilfe des didaktischen Mittels der sokratischen Gesprächsführung, mit Fokus auf die Entwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen beschäftigt. Diese Befragung wird es mir ermöglichen, die notwendigen Daten zu sammeln, um die Wichtigkeit des Philosophierens mit Hilfe der sokratischen Gesprächsführung im Zyklus 1 zu verstehen und mit den theoretischen Aspekten zu verknüpfen, sowie die Sichtweisen von mehreren Lehrpersonen zu vergleichen.

Erinnerung an die Datenschutzbestimmungen und den Ethischen Kodex der Forschung:

Das folgende Gespräch wird aufgezeichnet und unter stetiger Beachtung der Vertraulichkeitsregeln transkribiert. Die Daten werden vollständig anonymisiert. Um die Anonymität der befragten Personen zu garantieren, werden sowohl in der Abschrift als auch in der Datenanalyse keine Namen erscheinen.

Daher werden die gesammelten Daten nur im Rahmen meiner Forschung verwendet und nach Fertigstellung der Bachelorarbeit vollständig zerstört werden.

Darüber hinaus und dies zu jeder Zeit, hat die interviewte Person das Recht, das Gespräch jederzeit zu beenden, wenn sie dies wünscht.

Persönliche Angaben

Lehrperson (Pseudonym): Lehrperson 2

Geschlecht: ☐ männlich ☒ weiblich

Schulstufe(n): ☒ KiGa ☐ 1. Kl. ☐ 2. Kl.

Alter: 28 Jahre

Erfahrungsjahre: 3 Jahre

Unterrichtsort: ☒ Dorf ☐ Stadt

Anhang F: Fragen zur Auswahl (Lehrperson 1)

Wie heisst du?	Jasmin Grünenfelder (Lehrperson 1)
Wie alt bist du?	33
Welche Klassenstufe unterrichtest du?	Kindergarten
Wie lange unterrichtest du schon?	Seit 2014
Wie lange unterrichtest du jetzt schon an der jetzigen Schule?	Seit Januar 2023
Wie viel Prozent arbeitest du?	46 %
Hast du Erfahrungen mit Philosophieren (im Studium, Beruf, Freizeit)? Wenn ja, welche?	Modul «Philosophieren mit Kindern» während der Ausbildung zur Kindergartenlehrperson
Hast du mit einer Klasse schonmal philosophiert? Wenn ja, über welches Thema oder welche Themen?	Im Rahmen des Moduls während der Ausbildung. Die genauen Themen weiss ich nicht mehr.
Wie ist deine persönliche Einstellung gegenüber dem Philosophieren?	Ich finde es sehr spannend und bereichernd mit den Kindern zu philosophieren. Es regt sie zum Nachdenken, Überdenken und überprüfen an. Ich finde philosophieren sollten alle kennen und «können».
Planst du mit deinen Klassen jeweils zu philosophieren?	Im Rahmen dieses Austausches mit Daria. Ich plane es nicht ein, es kommt aber oft in Kreissituationen zu kurzen philosophischen Gesprächen. Es wäre aber wünschenswert es in den Alltag zu integrieren.
Sonstige Anmerkungen:	Ich freue mich, deine Planungen bei mir im Kindergarten umzusetzen.

Anhang G: Fragen zur Auswahl (Lehrperson 2)

Wie heisst du?	Delia Haeberlin (Lehrperson 2)
Wie alt bist du?	28
Welche Klassenstufe unterrichtest du?	1. und 2. Kindergarten
Wie lange unterrichtest du schon?	Seit August 2023
Wie lange unterrichtest du jetzt schon an der jetzigen Schule?	Seit August 2023
Wie viel Prozent arbeitest du?	89%
Hast du Erfahrungen mit Philosophieren (im Studium, Beruf, Freizeit)? Wenn ja, welche?	Habe selbst im Praktikum 2-mal mit einer Kindergruppe philosophiert. Im Alltag stell ich auch ab und zu Fragen wie «Was ist eigentlich Glück?»
Hast du mit einer Klasse schonmal philosophiert? Wenn ja, über welches Thema oder welche Themen?	Nicht konkret zu einem Thema, wenn es sich gerade ergibt. Z.B. was ist ein guter Freund? Oder was ist Glück? Was ist Pech? Muss man immer alles mit jedem Teilen? Was ist richtig und was falsch? Wer bestimmt das? Sind die Farben für alle Kinder da? (pink, blau)
Wie ist deine persönliche Einstellung gegenüber dem Philosophieren?	Ich finde es sehr schön die Gedanken der Kinder zu hören. Oft kommt ganz unerwartet etwas sehr Schönes oder auch etwas sehr Trauriges.

Planst du mit deinen Klassen jeweils zu philosophieren?	Nein, mache es meistens spontan, wenn es sich zu einem Thema ergibt. - Regenbogenfisch teilt seine Schuppe damit er Freunde hat. Müssen wir immer teilen, um Freunde zu haben? Wie kann man auch ein guter Freund sein? - Pippi macht, was ihr gefällt. Wer bestimmt bei dir was dir gefällt beim Spielen? - Elmar, was bedeutet Einzigartigkeit? Wie ist man einzigartig?
Sonstige Anmerkungen:	

Anhang H: Beobachtungsbogen Lehrperson 1

Beobachtungsbogen 1

Datum der Sequenz:04.11.2025 **Lehrperson: J. Grünenfelder**
Sequenz-Nr. (1): **Thema der Sequenz: Bilderbuch erzählen/ Nachdenken**
Dauer (min): 25 min

Struktur & Durchführung

1. **Wie gut erkennbar angewendet wurde der sokratische Fragestil (Leitfragen)?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Beispiel(e): Ich habe im Laufe des Gesprächs fast alle Leitfragen gebraucht, um auf dem Weg zu bleiben.
Beispiele der gestellten offenen Fragen: -Macht es Spass nachzudenken?
- Ist es besser alleine oder gemeinsam nachzudenken?

Schüler*innen Verhalten

2. **Wie war die Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: 3. Einige Kinder haben viel geredet und spannende Gedanken geteilt. Andere haben vorallem zu gehört aber sich nicht an der Disskussion beteiligt.
Spannend war, dass die Kinder während dem Gespräch zuerst der Meinung waren, dass gemeinsames Nachdenken mehr bringt, weil viele zusammen auch mehr Ideen haben. Wo wir uns dann aber mit dem Werkzeug entscheiden sollten was denn nun besser ist, haben sie alle gesagt alleine Nachdenken wäre besser.

3. **Wie war die Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: 4. Die Kinder konnten ihre Aussagen gut begründen und mit Argumenten unterlegen.

4. **Wie gut konnten die Schüler*innen selbstständig Denken?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Sie haben oft einander gegenseitg nachgesprochen. «Ach ja, dann finde ich auch alleine nachdenken besser».

5. **Wie gut konnten die Schüler*innen mit Meinungsunterschieden umgehen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Meinungsverschiedenheiten wurden gut akzeptiert. Einige haben ihre Meinung auf Grund der Meinung von anderen Kindern noch gewechselt.

Soziale Interaktion

6. **Wie respektvoll und höflich waren die Schüler*innen untereinander?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Die Kinder haben einander zugehört. Sie waren anständig untereinander und konnten Aussagen stehen lassen.

7. **Wie gut haben die Schüler*innen miteinander kooperiert?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Die Kinder haben wenig kooperiert. Sie haben vor allem ihre Meinung preisgegeben oder eigene Erfahrungen geteilt.

Lehrpersonenverhalten

8. **Mussten viele fördernde Impulse (Scaffolds) gegeben werden?**

Sehr viele einige praktisch keine gar keine

Beispiele: Habe alle Leitfragen gebraucht, damit wir nicht vom Thema Nachdenken abkommen. Die Kinder hätten gerne auch noch mehr über den Inhalt der Geschichte diskutiert.

9. **Gab es hervorstechende Zitate? Wenn ja, welche?**

Ja Nein

«Wenn mä zeme nochdenkt, denn isch d'Idee am Schluss viel grösser».
«Ich denke gern ellei noh, denn isches ruhiger, ich has gern wenns ruhig isch.»

Kurze Reflexion: Was lief gut? Was war limitiert?

Die Kinder waren sehr aufmerksam und interessiert. Einige Kinder haben sehr spannende Ideen und Ansichten. Andere haben vor allem zugehört.
Das Setting war noch nicht optimal. Die Ablenkung durch die anderen Kinder und der Lärmpegel war mir persönlich zu laut, um einzutauchen. Die Kinder schien es aber nicht gross gestört zu haben.

Beobachtungsbogen 2

Datum der Sequenz:12.11.2025 **Lehrperson: Jasmin Grünenfelder**
Sequenz-Nr. (1-5): 2 **Thema der Sequenz: Wer gehört dazu?**
Dauer (min): 30min

Struktur & Durchführung

1. **Wie gut erkennbar angewendet wurde der sokratische Fragestil (Leitfragen)?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Beispiel(e): 4
Beispiele der gestellten offenen Fragen: Welche Person gehört nicht in unsere Klasse?
Wer muss da sein, dass es Kindergarten ist?

Schüler*innen Verhalten

2. **Wie war die Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: 4 Die Kinder haben viel gesprochen und spannende Gedanken. Die Diskussion untereinander fand nicht gross statt. Sie haben auf die Leitfragen geantwortet und ihre Sicht mitgeteilt, aber wenig auf einander reagiert.

3. **Wie war die Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: 4, sie hatten für sich schlüssige Argumente.

4. **Wie gut konnten die Schüler*innen selbstständig Denken?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: 3, Teils teils. Einige haben auch den anderen nachgeschätzt.

5. **Wie gut konnten die Schüler*innen mit Meinungsunterschieden umgehen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:4, kein Problem

Soziale Interaktion

6. **Wie respektvoll und höflich waren die Schüler*innen untereinander?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:5

Wie gut haben die Schüler*innen miteinander kooperiert?

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: 2 Sie haben sich gegenseitig gut zugehört, aber wenig auf andere aussagen reagiert.

Lehrpersonenverhalten

7. **Mussten viele fördernde Impulse (Scaffolds) gegeben werden?**

Sehr viele einige praktisch keine gar keine

Beispiele: Einige, habe alle Leitfragen gebraucht.

8. **Gab es hervorstechende Zitate? Wenn ja, welche?**

Ja Nein

«D'Chinde ghöret in Chindergarte, will es heisst jo Chindergarte»
«D Lehrerinne ghöret au dezue, sie müend jo de Chinde zeige wies got.»
«De Findus ghört au zu üs, will er üses Thema isch, und d'Mucklas au»
«Wer krank isch ghört au dezue, au wenner denn nöd do isch»
«Wenn mir id Schuel gönd, ghöremer nüm dezue, mir hend jo denn e gääli Lüchtweste und ghöret id Gruppe vo de Klässler».
«D Eltere ghöret nöd dezue, nur am Geburstag, wenns au do sind».

Kurze Reflexion: Was lief gut? Was war limitiert?

Ich fand es spannend zu hören, was die Kinder denken. Sie haben genaue Vorstellungen und können diese mitteilen. Es wäre schön, wenn sie noch besser aufeinander reagieren würden.

Beobachtungsbogen 3

Datum der Sequenz:18.11.2025 **Lehrperson: Jasmin Grünenfelder**
Sequenz-Nr. (1-5): 3 **Thema der Sequenz: Was haben Kindergartenkinder gemeinsam**
Dauer (min):

Struktur & Durchführung

1. **Wie gut erkennbar angewendet wurde der sokratische Fragestil (Leitfragen)?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Beispiel(e): 4

Beispiele der gestellten offenen Fragen:

Schüler*innen Verhalten

2. **Wie war die Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: 4

3. **Wie war die Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: 3

4. **Wie gut konnten die Schüler*innen selbstständig Denken?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: 4, sie konnten ihre eigenen Ansichten gut formulieren und waren heute auch ab und zu unterschiedlicher Meinung und haben nicht einfach nur dem anderen nachgesprochen.

5. **Wie gut konnten die Schüler*innen mit Meinungsunterschieden umgehen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:5

Soziale Interaktion

6. **Wie respektvoll und höflich waren die Schüler*innen untereinander?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: 5

7. **Wie gut haben die Schüler*innen miteinander kooperiert?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Sie sind wieder wenig aufeinander eingegangen. Sie geben ihre Meinung bekannt und reagieren aber nicht auf die Meinungen anderer oder nur mit einem «Ja, stimmt» oder «Nein».

Lehrpersonenverhalten

8. **Mussten viele fördernde Impulse (Scaffolds) gegeben werden?**

Sehr viele einige praktisch keine gar keine

Beispiele: Einige. Ich habe wieder viele Fragen gestellt. Es entsteht weiterhin kein richtiges Gespräch, sondern mehr ein Frage-Antwort-Spiel. Heute waren die Kinder auch abgelenkt. Das Bild hat sehr dazu verleitet, einfach viel zu erzählen was sie sehen. Und die Sitautionen auf dem Bild anzuschauen.

9. **Gab es hervorstechende Zitate? Wenn ja, welche?**

Ja Nein

«Mir ghöret zeme, will mir die glichige Lehrerinne hend»
«Do hets Lüchtstreife, das muess en Chindergarte si»

Kurze Reflexion: Was lief gut? Was war limitiert?

Ich schaffe es nicht eine «richtige» Diskussion zu ermöglichen. Wir haben immer ein Frage-Antwort-Gespräch. Dank des Bildes waren heute dafür alle Kinder sehr gesprächig und jeder konnte sich mitteilen und etwas bemerken und Gedanken formulieren.

Beobachtungsbogen 4

Datum der Sequenz:25.11.2025 **Lehrperson: Jasmin Grünenfelder**
Sequenz-Nr. (1-5): 4 **Thema der Sequenz: was ist eine Gemeinschaft**
Dauer (min): 25min

Struktur & Durchführung

1. **Wie gut erkennbar angewendet wurde der sokratische Fragestil (Leitfragen)?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Beispiel(e):
Beispiele der gestellten offenen Fragen: Haben diese Menschen gemeinsame Interessen? Ist die Sportmannschaft eine Gemeinschaft? Kann eine Gemeinschaft auch erzwungen sein? Welches Interesse haben diese Personen gemeinsam? Wieso sind sie eine Gemeinschaft?

Schüler*innen Verhalten

2. **Wie war die Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: War ein strenger Morgen, einige Kinder hatten Gefühlsausbrüche während des Morgens. Alle warem dementsprechens ausgelaugt und eher müde.

3. **Wie war die Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: kurze, sehr knappe Argumente, ohne Diskussion

4. **Wie gut konnten die Schüler*innen selbstständig Denken?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:

5. **Wie gut konnten die Schüler*innen mit Meinungsunterschieden umgehen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Andere Meinungen werden nach wie vor, anstandslos akzeptiert.

Soziale Interaktion

6. **Wie respektvoll und höflich waren die Schüler*innen untereinander?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:

7. **Wie gut haben die Schüler*innen miteinander kooperiert?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: wenig Kooperation, eher wieder Frage-Antwort-Spiel

Lehrpersonenverhalten

8. **Mussten viele fördernde Impulse (Scaffolds) gegeben werden?**

Sehr viele einige praktisch keine gar keine

Beispiele: Brauchte viele der Leitfragen, musste sehr durchführen, es ergab sich kein richtiges Gespräch.

9. **Gab es hervorstechende Zitate? Wenn ja, welche?**

Ja Nein

«Die (Bild mit den älteren Leuten) sind ä Essgemeinschaft, will sie alli gern ässät.»

«Wills alli rot sind ghörets zeme (Fussballteam)» → Dies ergab dann eine kurze Diskussion, da der Goali ein schwarzes Trikot trägt. Eine Schülerin meinte dies sei der Schiri und der gehöre ja nicht zu Team. Andere meinten das sei der Goalie und der muss immer ein anderes Trikot anhaben.»

Kurze Reflexion: Was lief gut? Was war limitiert?

Spannend war die Antwort auf: «fühlt sich eine erzwungene Gemeinschaft anders an als eine gewählte?»: Die Kinder meinten einstimmig, eine gewählte fühlt sich besser an, weil man sich dafür entscheiden kann und sich davon wieder abmelden kann. Bei einer erzwungenen, wie dem Kiga muss man ja gehen, ob man will oder nicht.

Heute waren die Kinder sehr müde und emotional belastet. Es kam wenig Gespräch zustande. Auch bin ich nicht zufrieden mit dem Setting. Oft habe ich Zeitdruck (kurz vor dem Nachhause gehen) und da ich an diesem Morgen doch alleine bin, muss ich immer die anderen Kinder alleine lassen, was nicht immer optimal läuft. Dadurch kann ich mich nicht gut auf das Gespräch einlassen.

Beobachtungsbogen 5

Datum der Sequenz:03.12.25 **Lehrperson: Jasmin Grünenfelder**
Sequenz-Nr. (1-5): 5 **Thema der Sequenz: Sind wir eine Gemeinschaft**
Dauer (min): 20min

Struktur & Durchführung

1. **Wie gut erkennbar angewendet wurde der sokratische Fragestil (Leitfragen)?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Beispiel(e):
Beispiele der gestellten offenen Fragen: Was haben wir gemeinsam? Was unterscheidet uns?

Schüler*innen Verhalten

2. **Wie war die Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Heute waren alle sehr gesprächig. Sie hatten viele Ideen und haben auch gut aufeinander reagiert.

3. **Wie war die Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Die Kinder konnten ihre Antworten begründen und haben tolle Gründe gefunden, warum wir eine Gemeinschaft sind.

4. **Wie gut konnten die Schüler*innen selbstständig Denken?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Es gabe oft wiederholende Antworten, aber die Kinder waren sich auch mal uneinig und konnten eigene Gedanken formulieren.

5. **Wie gut konnten die Schüler*innen mit Meinungsunterschieden umgehen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Andere Meinungen werden nach wie vor gut akzeptiert.

Soziale Interaktion

6. **Wie respektvoll und höflich waren die Schüler*innen untereinander?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: sehr angenehmes Gespräch

7. **Wie gut haben die Schüler*innen miteinander kooperiert?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen:

Lehrpersonenverhalten

8. **Mussten viele fördernde Impulse (Scaffolds) gegeben werden?**

Sehr viele einige praktisch keine gar keine

Beispiele: Ohne fördernde Impulse kommt noch immer kein richtes Gespräch zustande.

9. **Gab es hervorstechende Zitate? Wenn ja, welche?**

Ja Nein

«Viellicht hät öpert nöd gern Blueme, denn ghört mer aber trotzdem i üsi Chindigruppe»
«Die (zeigt auf Bild von Fussballmannschaft) sind meh e Gemeinschaft wie die andere, will die sind glich agleit»
auf Frage: Warum sind wir eine Gemeinschaft: «Weg üsere Fründschaft und Lieblichkeit

Kurze Reflexion: Was lief gut? Was war limitiert?

Heute war das Setting besser. Wir waren im oberen Stock und ich konnte ihn Ruhe das Gespräch führen, da die UA die anderen Kinder beaufsichtigt hat. Es hat mich überrascht, wie gut die Kinder noch wussten, was wir letzte Woche gemacht haben. Sie konnten die Definition einer Gemeinschaft zusammen wieder zusammentragen. So langsam kommen wir rein und die Kinder freuen sich jeweils auch auf die Gespräche und sind stolz, Teil der Philosophen-Gemeinschaft zu sein. Es wäre sinnvoll, dieses Gefäss, welches nun aufgebaut ist und sich langsam etabliert, weiterzuführen.

Anhang I: Beobachtungsbogen Lehrperson 2

Beobachtungsbogen 1

Datum der Sequenz:6.11.25 **Lehrperson:** Delia Haeberlin
Sequenz-Nr. (1-5): 1 **Thema der Sequenz:** Einführung ins Nachdenken
Dauer (min): 35 – 40min

Struktur & Durchführung

1. **Wie gut erkennbar angewendet wurde der sokratische Fragestil (Leitfragen)?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Beispiel(e): Die Kinder mussten nicht lange überlegen, wenn ich eine Frage gestellt habe konnten sie direkt antworten.
Beispiele der gestellten offenen Fragen: Worüber kann man nachdenken: Wann es endlich wieder Schokopudding gibt. Was wäre, wenn Menschen nicht nachdenken: Dann sterben wir, dann können wir nicht sprechen. Dann haben wir kein Wasser und kein Haus. Was macht man wenn man gemeinsam nachdenkt: Ideen austauschen.

Schüler*innen Verhalten

2. **Wie war die Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Von 9 Kinder haben sich 5 ganz aktiv beteiligt, 2 teilweise und 2 haben garnichts gesagt und nur zugehört.

3. **Wie war die Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: +Nachdenken ist: Lösungen für einen Streit suchen, wie man sich schützen kann. Was nützt es, wenn man gemeinsam nachdenkt: dann kann man sich auf ein Spiel einigen.
- Nachdenken ist, wenn man auf einem Hügel ist. Worüber kann man nachdenken: dass man Freunde hat. Was passiert in unserem Kopf, wenn wir nachdenken: Nichts, ich denke einfach.

4. **Wie gut konnten die Schüler*innen selbstständig Denken?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Gut, teilweise eher selten musste ich die Frage nochmals anders stellen weil sie sie nicht verstanden haben.

5. **Wie gut konnten die Schüler*innen mit Meinungsunterschieden umgehen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Sie haben jede Meinung akzeptiert. (Kann man gemeinsam nachdenken Kind 1: Nein, weil man kann nicht an das Selbe denken. Kind 2: Ja, weil man dann zusammen spricht und dann meint man vielleicht das Selbe.)

Soziale Interaktion

6. **Wie respektvoll und höflich waren die Schüler*innen untereinander?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Sehr sie haben einander immer aussprechen lassen und die Plüschfigur immer weitergegeben. Als die Bemerkung mit der Sprachentzündung kam mussten einige kichern.

7. **Wie gut haben die Schüler*innen miteinander kooperiert?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Teilweise haben sie wiederholt was der Vorherige sagte, teilweise haben sie Ideen aufeinander aufgebaut. (Was macht Leonard: er ist anders, er spielt mit der Ente, er ist nett.)

Lehrpersonenverhalten

8. **Mussten viele fördernde Impulse (Scaffolds) gegeben werden?**

Sehr viele | einige | praktisch keine | gar keine

Beispiele: Die Gruppe wirkte teilweise etwas müde. (ca. 8:40 Uhr) und gaben sich auch schnell mit der Antwort eines anderen zu frieden (so wirkte es auf mich). Es gab aber auch Fragen da haben sich sehr viele Kinder daran beteiligt.

9. **Gab es hervorstechende Zitate? Wenn ja, welche?**

Ja | Nein

Wenn Menschen nicht nachdenken, können sie auch nicht sprechen also dann haben sie eine Sprachentzündung.
Wenn wir nicht mehr nachdenken, sind wir tot.
Vielleicht wäre der Löwe lieber gestorben an Stelle der Ente.
Wenn wir nicht nachdenken, verlieren wir unsere Gedanken.

Kurze Reflexion: Was lief gut? Was war limitiert?

Die Frage, was macht man, wenn man nachdenkt, war sehr schwierig. Die Frage, wieso kann man besser zusammen überlegen, war auch eher schwierig. Antworten waren, weil man dann einfach besser überlegen kann (es ist einfach so).
Der Schluss mit den Werkzeugkarten lief sehr gut.
Wie habt ihr Leonard wahrgenommen? Er will die Ente nicht fressen, weil er ein lieber Löwe ist. Er hat gerne Freunde. Er klettert gerne auf seinen Denkerhügel. Er geht gerne mit seiner Freundin spazieren und spielen.
Wenn ihr euch in Leonard hineinversetzt, wie fühlt er sich? Er war traurig, und wütend, dass die andern sagten, er muss die Ente fressen. Er möchte, dass die bösen Löwen nicht leben. Er findet es blöd, dass die anderen sagen, er anders sein muss.
Was habt ihr entschieden ist es besser alleine nachzudenken oder gemeinsam? Es ist besser gemeinsam, weil man dann mehr Ideen hat.

Beobachtungsbogen 2

Datum der Sequenz:13.11.25 **Lehrperson:** Delia Haeberlin
Sequenz-Nr. (1-5): 2 **Thema der Sequenz:** Wer gehört dazu?
Dauer (min): 30 – 35min

Struktur & Durchführung

1. **Wie gut erkennbar angewendet wurde der sokratische Fragestil (Leitfragen)?**

1 (--) | 2 (-) | 3 (-+) | 4 (+) | 5 (++)

Beispiel(e): Die Kinder hatten teilweise Mühe, die Fragen zu beantworten. Musste die Frage dann entweder anders formulieren oder nochmals stellen.
Beispiele der gestellten offenen Fragen: **Welche Personen gehören zu einer Kigaklasse:** Lehrerin und viele Kinder und viele Sachen, dass es so aussieht, dass es ein Kiga wär. (Ich vermute Spielsachen und Tische und Stühle). **Welche Personen gehören nicht zur Klasse:** Eltern, Babys, Geschwister, Grosseltern, Götti/ Götti, normale Leute, also andere Menschen, Nachbarn, andere Schüler, Haustiere, Spielsachen, andere Tiere. **Gehören nur Menschen zur Gemeinschaft oder auch die Ameisen auf dem Pausenplatz**: Ein Kind sagte: Ameisen können auch eine Gemeinschaft sein - ich wiederholte die Frage - dann sagte ein Kind: die Ameisen gehören nicht dazu. Ein Kind sagte: doch sie gehören dazu, als ich nachfragte, wieso er dies denkt, sagte er: weiss es nöd. **Was ist wenn einzelne Kinder nicht da sind:** Dann machen wir einfach ohne sie weiter und warten bis sie wiederkommen und machen dann wieder was zusammen. **Was wäre wenn die LP nicht da wäre:** Dann kann sie einen Ersatz schicken z.B. Frau X oder Y. Oder wir melden die ganze Klasse ab und alle bleiben Zuhause. Oder wir entscheiden selbst, wann wir Znüni essen und im Garten spielen und sind lieb zu einander, so dass eine LP nichts sagen müsste. **Was wäre, wenn andere Kinder da wären:**

Dann können wir auch mit denen spielen, aber die ghören dann nicht zu unserer Gemeinschaft. **Wie merkt man, dass jemand dazugehört:** Wenn jemand gleich ist wie wir und auch normal spielt.

Schüler*innen Verhalten

2. **Wie war die Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Alle anwesenden Kinder haben sich beteiligt.

3. **Wie war die Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Ameisen gehören zu unserer Gemeinschaft, weil wir Freunde sein könnten. Ein anderes Kind sagte: Nein, die gehören nicht dazu, weil in einer Gemeinschaft machen alle das Selbe und die Ameisen machen nicht dasselbe wie wir Menschen (Ameisen malen und basteln nicht). Wenn andere Kinder da wären, können die mit uns spielen, gehören aber nicht zu unserer Gemeinschaft, weil sie eigentlich in einer anderen Klasse sind.

4. **Wie gut konnten die Schüler*innen selbstständig Denken?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Bei der Frage, ob alle, die im Raum sind, auch auf dem Foto abgebildet sind, sagten sie im Chor «Ja!». Da ich aber nicht drauf war, wartete ich und sagte nix. Sie wiederholten dann nochmals, dass das Kind, welches krank war, nicht da ist. Ich wiederholte nochmals «Sind alle Leute, die hier im Raum sind auch auf dem Foto?» Sie sagten wieder «Jaaa!», dann kam Stille. Ein Mädchen fragte, welches Foto meinst du. Ich zeigte es und wiederholte nochmals die Frage und betonte das Wort «Alle». Ein Kind merkte dann, dass ich nicht drauf bin.

5. **Wie gut konnten die Schüler*innen mit Meinungsunterschieden umgehen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Sie haben jede Meinung akzeptiert, niemand sagte: «Nein, das stimmt nicht!»

Soziale Interaktion

6. **Wie respektvoll und höflich waren die Schüler*innen untereinander?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Die Kinder waren sehr respektvoll untereinander, liessen jeden ausreden, akzeptierten jede Meinung und gaben direkt die Plüschfigur weiter, wenn jemand aufhielt.

7. **Wie gut haben die Schüler*innen miteinander kooperiert?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Sie haben sich gut ergänzt bei den einzelnen Fragen. (Wer gehört zur Klasse, wer gehört nicht dazu, was ist, wenn ein Kind nicht da ist, was wäre, wenn die LP nicht da ist.)

Lehrpersonenverhalten

8. **Mussten viele fördernde Impulse (Scaffolds) gegeben werden?**

Sehr viele einige praktisch keine gar keine

Beispiele: Die Gruppe hatte Mühe mit der Frage, ob alle auf dem Foto auch im Raum sind, musste die Frage ein paar mal wiederholen bzw. anders stellen. Die Frage, ob Ameisen zu einer Gemeinschaft gehören, war auch schwierig. Am schwierigsten war, wie merkt man, dass jemand dazugehört.

9. **Gab es hervorstechende Zitate? Wenn ja, welche?**

Ja Nein

Normale Leute gehören nicht zu einer Klasse. (Ich vermute das Kind meinte andere Erwachsene)

Was ist, wenn einzelne Kinder nicht da sind: Dann müssen sie sich abmelden.

Wie merkt man, ob jemand zu unserer Gemeinschaft dazu gehört? Dann fragt man das Kind. Oder wir versuchen uns ganz fest daran zu erinnern.

Kurze Reflexion: Was lief gut? Was war limitiert?

Gut: Die Kinder haben sich gut ergänzt, aussprechen lassen, nachgefragt wenn sie etwas nicht verstanden haben.
Die Übung mit den Köpfen auf dem Foto einkreisen hat auch super funktioniert.
Limitiert: Ich hatte das Gefühl bei den Fragen, bei welchen sie Mühe hatten, hatten sie versucht, die «richtige» Antwort zu geben. Hatte das Gefühl, sie wären in einem freieren Setting kreativer gewesen.
Werkzeugkarten:
Sind alle im Raum auch auf dem Foto? Diese Wahrnehmung war zu Beginn noch nicht so aktiv, die Kinder haben lange gebraucht, bis sie herausgefunden haben, dass ich nicht auf dem Foto bin.
Wie fühlt ihr euch, wenn ich von einer Gemeinschaft ausgeschlossen werdet? Das macht uns traurig, das ist gemein.
Was habt ihr entschieden wer gehört zu unserer Gemeinschaft? Kinder, die so sind wie wir, zusammen spielen und basteln.

Beobachtungsbogen 3

Datum der Sequenz:20.11.25 **Lehrperson:** Delia Haeberlin
Sequenz-Nr. (1-5): 3 **Thema der Sequenz:** Was haben Kigakinder gemeinsam?
Dauer (min): 30 – 35min
Struktur & Durchführung

1. **Wie gut erkennbar angewendet wurde der sokratische Fragestil (Leitfragen)?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Beispiel(e): Die Kinder konnten die Fragen gut beantworten, musste nur ein paar neu formulieren oder ihnen erklären was diese beudetet.
Beispiele der gestellten offenen Fragen: **Woran erkennt man dass das ein Kindergarten ist?** Es hat Stelzen, hier essen 2 Kinder Znüni, sie hatten ein Räbelichtliumzug (Foto an der Wand), Garderobe, Stuhlkreis, Spielzeug, Mal- und Zeichnigssachen, Schaukel und Sandkasten, Kapplla, Klettergerüst, Schublädli mit Bildli. **Was haben die Kinder auf dem Plakat gemeinsam?** Sie essen zusammen Znüni, sie malen zusammen, Stelzen laufen, Seili ziehen. **Welche Aufgaben und Regeln zeigen, dass das ein Kiga ist?** Man darf nicht streiten beim Seili, Räben schnitzen, Lehrperson begrüssen, die Kinder kommen ohne die Eltern in den Kiga, die Kleider in der Garderobe müssen schön aufgehenkt sein, Abfall gehört in den Abfalleimer, die Farbstifte bleiben auf dem Tisch, die Kinder haben einen Leuchtstreifen. **Sieht unser Kiga auch so aus?** Neeeein, ja wir haben auch ein Kreis, Bastelsachen, Tische und Stühle, Garderobe, Familienecke (Grosses Rollenspiel), Bauecke, Büechli. **Was unterscheided die Kinder auf dem Plakat von uns?** Wir haben keine Baseballbälle, (Ich erklärte nochmals es geht um die Kinder, nicht um die Spielsachen «Was machen die Kinder anders?») sie haben einen anderen Kreis, sie essen auf den Stühlen (wir auf dem Boden) 2 Kinder essen alleine (wir immer alle gemeinsam), Spielzeug liegt auf dem Stuhl, ein Paar spielen drinnen ein Paar draussen, sie haben keine Bildli auf den Stühlen, wo sitzt denn die Lehrerin? Wir haben keine Katze im Sandkasten. Wir haben keine Küche und essen nicht gemeinsam Zmittag. Ein Kind kommt gerade an und die anderen spielen schon. **Was haben wir mit den Kindern auf dem Plakat gemeinsam?** Wir haben auch eine Vogelschaukel, Sandkasten, Klettergerüst, Schublädli mit Bildli, Stelzen, Büechliecke mit Kissen, Seilizieh. **Welche Sachen machen unseren Kiga besonders?** In unserer Garderobe gibt es einen Gumpi (grosse Bauklötze und Matten), wir dürfen auch in der Garderobe spielen, Zickzack Scheren, wir haben bei der Schaukel Kunstrasen, Farbstiftbecher, Plüschtiere im Büechliecke, wir haben einen kleinen Wald (kleines Rollenspiel), wir haben einen grossen Sitztsack, Ordner.

Welche Unterschiede sind wichtig und welche nicht? Die Leuchtwesten sind wichtig (Info von mir: das ist kein Unterschied. Wiederhole nochmals die Frage), wir haben eine Toniebox, ist aber nicht wichtig, die Ordner sind wichtig, weil wir dort unsere Sachen einordnen können. Wir haben Morgenritualwägeli, die sind wichtig, damit wir wissen, was wir heute machen (Tagesablauf) unsere Regeln sind dort drauf und das Datum. Znünitäschliwägeli sind wichtig weil sonst wäre es zu schwer zum Tragen für die Znüniämtli-Kinder. **Denkt ihr dass diese Klasse auf dem Plakat und wir eine Gemeinschaft sind?** Kinder im Chor die einen JAAAA die einen NEEEIN. Die Kinder sind eine Gemeinschaft, weil sie auch eine Kigaklasse sind.

Schüler*innen Verhalten

2. **Wie war die Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Alle Kinder haben sich beteiligt, die einen mehr, die anderen weniger.

3. **Wie war die Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: + Die Ordner sind wichtig im Kiga, damit wir unsere Blätter einordnen können und nicht alles nach Hause schleppen müssen. Morgenritualwägeli, Ämtli Wetterfrosch - warum ist das wichtig? Damit wir wissen, was wir im Garten anziehen müssen. Wir sind eine Gemeinschaft, weil wir eine Kindergartenklasse sind. Mühe mit der Frage «Was haben die Kinder auf dem Plakat gemeinsam» dort haben die Kinder hauptsächlich aufgezählt, was die Kinder gemeinsam machen. Habe dann nochmals erklärt, was gemeinsam bedeutet. Habe ihnen dann gesagt, dass sie alle gleich alt sind.

4. **Wie gut konnten die Schüler*innen selbstständig Denken?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Die Kinder konnten recht gut selbständig denken, nur teilweise haben sie die Frage falsch verstanden, dann hab ich's nochmals wiederholt oder anders formuliert.

5. **Wie gut konnten die Schüler*innen mit Meinungsunterschieden umgehen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Sie haben jede Meinung akzeptiert, niemand sagte: «Nein, das stimmt nicht!»

Soziale Interaktion

6. **Wie respektvoll und höflich waren die Schüler*innen untereinander?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Die Kinder waren sehr respektvoll untereinander. Liessen jeden ausreden, akzeptierten jede Meinung und gaben direkt die Plüschfigur weiter, wenn jemand aufhielt.

7. **Wie gut haben die Schüler*innen miteinander kooperiert?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Sie haben sich gut ergänzt bei den einzelnen Fragen. (Was haben die Kinder auf dem Plakat gemeinsam, was macht ein Kiga aus, was unterscheidet uns.)

Lehrpersonenverhalten

8. **Mussten viele fördernde Impulse (Scaffolds) gegeben werden?**

Sehr viele einige praktisch keine gar keine

Beispiele: Ich musste nur selten eine Frage neu formulieren: Was unterscheidet die Kinder auf dem Plakat von uns?

9. **Gab es hervorstechende Zitate? Wenn ja, welche?**

Ja Nein

Einen Ordner im Kiga zu haben ist wichtig, damit man nicht alle Blätter einzeln nach Hause tragen muss.

Kurze Reflexion: Was lief gut? Was war limitiert?

Gut: Die Kinder haben sich gut ergänzt, aussprechen lassen, nachgefragt wenn sie etwas nicht verstanden haben.
Limitiert: Die Kinder hatten Mühe mit der Frage was die Kigakinder gemeinsam haben. Welche Sachen machen unseren Kiga besonders war auch schwierig ich vermute, weil sie nur unseren Kiga kennen, ist ihnen nicht so bekannt, was es noch geben könnte oder eben nicht. Die Frage, welche Unterschiede sind wichtig und welche nicht, war schwierig.
Werkzeugkarten:
Woran erkennt man, dass das ein Kiga ist? Die Kinder haben einige Sachen aufgezählt, die ganz typisch für einen Kiga sind.
Was habt ihr entschieden sind wir und die Klasse auf dem Plakat eine Gemeinschaft? Ja, aber jede Klasse für sich nichts gemeinsam.

Beobachtungsbogen 4

Datum der Sequenz:27.11.25 **Lehrperson:** Delia Haeberlin
Sequenz-Nr. (1-5): 4 **Thema der Sequenz:** Was ist eine Gemeinschaft?
Dauer (min): 30 – 35min
Struktur & Durchführung

1. **Wie gut erkennbar angewendet wurde der sokratische Fragestil (Leitfragen)?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Beispiel(e): Die Kinder konnten die Fragen gut beantworten, musste nur ein paar neu formulieren oder ihnen erklären, was diese bedeutet. Teilweise musste ich auch Begriffe erklären (Interessen, gemeinsam).
Beispiele der gestellten offenen Fragen: **Haben diese Menschen (auf den Fotos) gemeinsame Interessen?** Fussball: Springen und Fussball spielen, Gartenparty: zusammen Abendessen, Jubla: die Kinder möchten einen Drachen steigen lassen, basteln, Fürli machen, zusammen spielen, Wald, mit Freunden zusammen sein. **Erkennt ihr es an ihrer Kleidung oder an ihrer Aktivität die sie auf dem Foto machen?** Fussball: gleiches T-Shirt, viele Leute auf einem Haufen. Jubla: alle lassen einen Drachen steigen, Schreibtisch: sie arbeiten gemeinsam. **Was verbindet diese Menschen?** Fussball: Sie mögen sich alle, sie haben teilweise die selbe Haarfarbe. Gartenparty: Gemeinsam zusammen sitzen, gemeinsam Musik hören, alle haben eine Einladung bekommen. **Sind Menschen die gemeinsam auf den Zug warten eine Gemeinschaft?** Ja, weil sie sich in der Zeit, wo sie warten, anfreunden könnten, weil sie vielleicht zusammen wohnen, also sie sind eine Familie. Nein, weil sie nicht zusammen wohnen, weil sich nicht zusammengehören, sie steigen einfach in den gleichen Zug ein und jeder an einem anderen Ort wieder aus, weil sie nicht an den selben Ort hingehen. **Würdest du dich im KiTu als eine Gemeinschaft fühlen?** Ja, weil dort alle gemeinsam spielen. **Welche Gemeinschaften sind erzwungen?** Familie: konnte ich nicht aussuchen, Kindergarten: manchmal gehe ich gerne, manchmal nicht. **Fühlt sich das anders an wenn man in einer Gemeinschaft ist die erzwungen ist?** Fühlt sich gleich an, nicht gleich an, wenn man nicht gehen will, muss man trotzdem gehen, die Freude ist anders. **Können Gemeinschaften gross oder klein sein?** Gross; Weil der Kindergarten braucht ja auch noch eine Lehrperson. Klein: wenn z.B. 2 heiraten. Zu dritt kann man auch eine Gemeinschaft sein, weil wir dann gemeinsam besprechen können, was wir spielen könnten.
Schüler*innen Verhalten

2. **Wie war die Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Ausser ein Kind haben sich alle beteiligt.

3. **Wie war die Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Wir haben beim Fussballbild gemeinsam besprochen, dass man anhand der Kleidung erkennt, dass die eine Gemeinschaft sind. Ein Kind stellte fest, dass der Goali ein

anderes T-Shirt anhat. Gehört er trotzdem zu der Gemeinschaft dazu? Die einen sagten nein, die einen ja. Ein Kind glaubte, es sei der Trainer, ein anderes, es ist der Goali, den macht es auch beim Fussballspielen. Bei der Frage «Sind Menschen, die gemeinsam auf den Zug warten, eine Gemeinschaft?» Argumentierte ein Kind, wenn alle am selben Ort aussteigen, sind sie eine Gemeinschaft, wenn nicht, dann nicht.

4. **Wie gut konnten die Schüler*innen selbstständig Denken?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Die Kinder mussten teilweise etwas mehr aufgefordert werden, wenn ein Kind etwas zum Fussballbild gesagt hat, gab es eine lange Stille - bis ich fragte: «Was ist mit den anderen Bildern?»

5. **Wie gut konnten die Schüler*innen mit Meinungsunterschieden umgehen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Ein Kind sagte beim Fussballbild, «Ein paar haben dieselbe Haarfarbe», darauf sagten die anderen Kinder etwas lauter «nein». Ich verteidigte das Kind und betonte nochmals, dass das Kind ja auch extra ein paar gesagt hat und nicht alle.

Soziale Interaktion

6. **Wie respektvoll und höflich waren die Schüler*innen untereinander?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Die Kinder waren sehr respektvoll untereinander. Liessen jeden ausreden und gaben direkt die Plüschfigur weiter, wenn jemand aufhielt.

7. **Wie gut haben die Schüler*innen miteinander kooperiert?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Sie haben sich gut ergänzt bei den einzelnen Fragen. (Was machen die Menschen gemeinsam auf den Fotos, was gibt es noch für Gemeinschaften)

Lehrpersonenverhalten

8. **Mussten viele fördernde Impulse (Scaffolds) gegeben werden?**

Sehr viele einige praktisch keine gar keine

Beispiele: Ich musste teilweise Begriffe erklären oder die Fragen neu formulieren (gross und klein)

9. **Gab es hervorstechende Zitate? Wenn ja, welche?**

Ja Nein

Militär ist auch eine Gemeinschaft. Was ist dort die Voraussetzung? -> Frieden schliessen.
Ein Ehepaar und Zwillinge im Bauch sind auch eine Gemeinschaft, weil man dann gemeinsam im Bauch spielen kann.

Kurze Reflexion: Was lief gut? Was war limitiert?

Gut: Die Kinder waren einfallsreich, hatten einige Ideen/Meinungen zu den Fotos/Gemeinschaften.
Limitiert: Die Kinder hatten Mühe mit dem Begriff Interessen. Habe den Begriff vor der Frage erklärt. **Haben diese Menschen (auf den Fotos) gemeinsame Interessen?** Habe Antworten bekommen wie, Fussball: Sie tragen alle das gleiche T-Shirt, sie besprechen, wer im Toor ist, sie rufen alle siuuuu. Bei der Frage: **Fühlt sich das anders an, wenn man in einer Gemeinschaft ist, die erzwungen ist?** Hatten sie auch etwas Mühe. Wir mussten zuerst besprechen, was man fühlen kann. Sie hatten Mühe mit den Begriffen klein und gross, haben es nicht auf die Menge, sondern Körpergrösse und Alter bezogen.
Werkzeugkarten:
Woran erkennt man, dass das eine Gemeinschaft ist? Die Menschen machen alle dasselbe oder haben dieselbe Kleidung an.
Wie fühlt ihr euch in einer erzwungenen Gemeinschaft? Manchmal glücklich, freudig und manchmal nicht so glücklich.

Beobachtungsbogen 5

Datum der Sequenz:04.12.25 **Lehrperson:** Delia Haeberlin
Sequenz-Nr. (1-5): 5 **Thema der Sequenz:** Sind wir eine Gemeinschaft?
Dauer (min): 30 – 35min

Struktur & Durchführung

1. **Wie gut erkennbar angewendet wurde der sokratische Fragestil (Leitfragen)?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Beispiel(e): Die Kinder konnten die Fragen gut beantworten, musste nur ein paar neu formulieren oder ihnen erklären was dies beudetet. Teilweise musste ich auch Begriffe erklären (Interessen, gemeinsam).
Beispiele der gestellten offenen Fragen: **Was zeichnet eine Gemeinschaft aus?** Dass man was zusammen macht, besprechen, wer im Goal ist, was wir essen sollen, sie reden gemeinsam. (Ich nahm dann die Bilder weg und fragte nochmals) **Sind alle Gruppen eine Gemeinschaft?** Die, die auf den selben Bus warten, gehen evtl. garnicht in die selbe Stadt. Nein, weil es gibt auch Einzelgänger. **Sind Gemeinschaften bewusst oder gewählt erzwungen?** Man muss gehen «wohin» nach Frauenfeld «warum» weiss ich nicht. Man muss in den Kiga, man kann sich seine Familie nicht aussuchen, man darf auch nicht entscheiden ob man schon früher in den Kiga darf. Ich muss ins Ballet gehen. Wenn man im 2. Kiga ist darf man nicht entscheiden, ob man in die Schule will oder nicht - man muss gehen und man kann auch nicht entscheiden, zu welcher Lehrerin man geht. Man kann auch nicht wählen, wenn man etwas gekauft hat, kann man nicht direkt wieder sagen: ah, nein, ich will das gar nicht. **Sind wir eine Gemeinschaft?** Ja, weil wir alle auf einem Klassenfoto sind, ja weil wir alle in den gleichen Kiga gehen, weil wir fast jeden Tag in den Kiga kommen. **Tun wir etwas zusammen?** Arbeiten (schaffä), spielen, wir haben gemeinsam Ideen und besprechen uns, malen, Geburtstag feiern, teilweise haben wir die selben Finken an, wir basteln zusammen, Weihnachtswerkstatt, wir hören gemeinsam einer Geschichte zu, singen, Fasnacht feiern, Weihnachten feiern, Rätsel lösen, im Kreis sitzen, helfen, in der Garderobe anziehen, Zähneputzen, trösten, wenn die Fotografin kommt, machen wir gemeinsam ein Foto, Znüni essen. **Was haben wir gemeinsam?** Wir haben die gleiche Kleidung, wir basteln manchmal zusammen (Ich erkläre nochmals was gemeinsam bedeutet z.B. was haben wir gleich) gleiche Finken, gleiche Haarfarbe, wir sind alles Menschen, also Kinder. **Was unterscheidet uns voneinander?** Wir haben nicht die selben Hosen an, wir haben nicht die gleiche Kleidung, wir machen nicht zur selben Zeit ab zum Spielen. **Haben wir persönlich und regelmässig Kontakt?** Ja, wir sehen uns jeden Tag ausser am Samstag und Sonntag.

Schüler*innen Verhalten

2. **Wie war die Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Die Beteiligung war gut, teilweise sind die Kinder abgeschweift, als es um gewählt oder erzwungen ging, sprachen wir plötzlich über Einkäufe.

3. **Wie war die Argumentationsfähigkeit der Schüler*innen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: War bei der Frage, was zeichnet eine Gemeinschaft aus eher schwierig, ich musste sie recht unterstützen, brachte dann den Begriff gemeinsame Interessen ins Spiel.

4. **Wie gut konnten die Schüler*innen selbstständig Denken?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Zu Beginn recht gut - in der Mitte hatten sie mit den Begriffen gemeinsam, persönlichen Kontakt und regelmässig Mühe, zum Schluss hörten sie sich nicht mehr richtig zu und wiederholten einige Ideen.

5. **Wie gut konnten die Schüler*innen mit Meinungsunterschieden umgehen?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Sie konnten gut damit umgehen, als sie nicht einer Meinung waren, erzählte jeder seine eigene Meinung.

Soziale Interaktion

6. **Wie respektvoll und höflich waren die Schüler*innen untereinander?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Die Kinder waren sehr respektvoll untereinander. Liessen jeden ausreden, und gaben direkt die Plüschfigur weiter, wenn jemand aufhielt.

7. **Wie gut haben die Schüler*innen miteinander kooperiert?**

1 (--) 2 (-) 3 (-+) 4 (+) 5 (++)

Bemerkungen: Zu Beginn gut, nachher haben sie sich öfters wiederholt.

Lehrpersonenverhalten

8. **Mussten viele fördernde Impulse (Scaffolds) gegeben werden?**

Sehr viele einige praktisch keine gar keine

Beispiele: Ich musste teilweise Begriffe erklären, oder die Fragen neu formulieren. Die Frage: was haben wir gemeinsam war besonders schwierig. Die Kinder zählten auf, was wir gemeinsam machen. Ich erklärte neu, was haben wir gleich, die Kinder nannten vorallem äusserliche Dinge wie gleiche Finken, gleiche Haarfarbe. Ich gab den Kindern einen Denkanstoss indem ich sagte: «Wir sind alles Ameisen», die Kinder sagten «neeein», ich fragte: was sind wir dann?

9. **Gab es hervorstechende Zitate? Wenn ja, welche?**

Ja Nein

Kurze Reflexion: Was lief gut? Was war limitiert?

Gut: Die Kinder konnten die neu formulierten Fragen gut beantworten. Oder teilweise auch erklären, was sie nicht verstehen.

Limitiert: Die Kinder hatten Mühe mit der Frage: Was zeichnet eine Gemeinschaft aus? Da die Bilder noch im Kreis lagen, zählten sie auf, was die Leute da gemeinsam machen, jedoch nicht die Merkmale (Definition) einer Gemeinschaft. Teilweise gab es ein Durcheinander zwischen was tun wir zusammen und was haben wir gemeinsam. Ich änderte die Frage zu: was haben wir gleich. Die Frage haben wir persönlichen Kontakt war auch sehr schwierig - ein Kind verwechselte Kontakt mit Takt und sprach über Musik.

Werkzeugkarten:

Was tun wir zusammen? Die Kinder konnten sehr Vieles aufzählen, was wir gemeinsam tun.

Warum sind wir eine Gemeinschaft? Weil wir einiges zusammen machen und uns regelmässig sehen.

Anhang J: Transkript Lehrperson 1

Bewusster wahrnehmen + kommunizieren

Lehrperson 1: Ja, und auch kommunizieren und nicht einfach nur nicken, und «ja, ja, ich denke auch», sondern «nein, das sehe ich jetzt anders». Bei dem Bild mit der Fussballmannschaft, warum sind die eine Gemeinschaft, hatten sie ganz unterschiedliche Ideen. Die einen haben gesagt «ja, weil sie das gleiche anhaben» und dann haben wir diskutiert, weil der Goali hat etwas anderes an. Die einen haben dann gesagt, «ja, der gehört jetzt nicht dazu, der ist nur mit auf dem Foto, aber der hat nicht das gleiche Outfit». Die anderen fanden dann, «nein, das ist einfach der Goali, ist ja klar, der gehört trotzdem zur Mannschaft». Solche Sachen konnten sie dann diskutieren.

Beim Standpunkt bleiben

Interviewer: Ja, und zu dem Standpunkt verändern, dass sie jetzt zum Beispiel, ich sage, die Fussballmannschaft ist keine Gemeinschaft und ein anderes Kind hat dann zum Beispiel gesagt, ja doch?

Lehrperson 1: Das konnten sie dann wie gut, sie sind nicht geswitched, dass sie dann sagend «Doch, ich finde jetzt auch das», sondern sie sind wie bei ihrem Standpunkt geblieben.

Interviewer: Ja, das ist auch spannend.

+Stand-punkt begründen

Lehrperson 1: Ja, aber sie konnten es dann auch begründen, weil das und das so und so ist und ich finde jetzt das.

Interviewer: Ja, und dann konnten sie aber auch die anderen Meinungen akzeptieren?

Akzeptanz, Meinungs-unterschied klar

Lehrperson 1: Ja, das war nie ein Problem.
Es gab auch nie irgendwie Streit oder ein Konfliktgespräch, weil sie fanden, das sehe ich jetzt anders, sondern das war wirklich nie ein Problem. Das konnten sie immer ganz gut akzeptieren. Und auch nachvollziehen meistens dann, warum das Kind jetzt das so denkt.

Interviewer: Ja, das ist auch schön.
Und allgemein dann außerhalb der Sequenzen, hast du wieder das Gefühl, hat man auch etwas gemerkt oder war es da wie zu wenig lange, weil es ja doch eigentlich nur fünf Wochen waren?

Keine Verbin-dung Alltag

Lehrperson 1: Ja, das könnte ich jetzt wie nicht in Verbindung bringen, ob wirklich das einen Einfluss hatte. Ich glaube, da hätte man wie länger noch dranbleiben müssen. Und dann vielleicht auch die Gruppe, also die sind ja dann beim Spielen sind das nicht Kinder, die oft zusammen sind, darum kam das da wie nicht zum Tragen.

Interviewer: Und gab es auch negative Aspekte, die sich jetzt in Bezug auf das Personale gezeigt haben?

Nur +

Lehrperson 1: Nein, eigentlich nicht, nein. Würde ich nicht sagen, ja.

Interviewer: Und wie sind sie so damit umgegangen, dass es ja keine richtige Antwort gibt, oder die eine Antwort für Fragen? Manchmal gab es ja schon, was ist eine Gemeinschaft mit der Definition, da gibt es ja diese eine Antwort, aber jetzt gerade zu diesen philosophischen Fragen.

+ keine richtige Antwort → Ent-wicklung und Akzeptanz

Lehrperson 1: Das war eigentlich kein Problem. Ich glaube, das war für sie sogar noch angenehm, dass wie jeder das Denken konnte und für richtig empfinden konnte, was er denkt. Es hatte da auch einen Jungen drin, der eigentlich so sehr auf das ist richtig und das ist falsch und das ist für Mädchen, das ist für Jungs oder wie so jetzt vom Verhalten her. Und für ihn war es wie auch dann am Anfang so, «hä aber warum kann jetzt der sagen, das ist so, und ich finde es aber so?».
Und das war aber dann wie mit der Zeit klar, es sind solche Fragen und Antworten, wo halt auch mehreres gültig sein kann.

Fester Standpunkt, aber akzeptiert

Interviewer: Und dann hat sich dieser Junge auch…

Lehrperson 1: Er konnte sich dann da auch anpassen. Und hat dann schon seine Meinung streng vertreten und gefunden «doch, ich denke jetzt das aber so» und wir konnten das aber wie auch.

Anhang K: Transkript Lehrperson 2

Respekt + Akzeptanz

Du hast ja in den Beobachtungsbogen sehr positiv beschrieben, dass sie sehr respektvoll miteinander umgegangen sind und das auch akzeptiert haben. Hast du vielleicht noch andere soziale Aspekte festgestellt, die sich ins Positive, vielleicht aber auch ins Negative verändert haben?

Lehrperson 2: Also ins Negative sicher nicht, da konnte ich nichts beobachten. Es gab nur einmal eine Situation, ich weiss nicht mehr, bei welcher Frage, aber ich habe es aufgeschrieben im Beobachtungsbogen, wo irgendjemand etwas geäußert hat und dann alle «NEEEEIN» ganz laut.
Dann habe ich dort nochmal erklärt, mit den verschiedenen Meinungen, jeder darf seine eigene Meinung haben. Sonst gab es sehr selten so Situationen.
Teilweise hatte ich eben das Gefühl, mit dem Aktivsein, ob die Uhrzeit nicht so günstig war. Wobei einmal hab ich's auch am Nachmittag gemacht. Ich glaube, dort waren sie dann wirklich auch erschöpft und müde. Vielleicht wirkte es einfach auf mich so, dass sie schläfrig waren, aber vielleicht waren sie ja auch die ganze Zeit am Nachdenken, das kann ich so von aussen schwierig sagen.
Sonst haben sie gut aufmerksam zugehört, gerade wenn wir dann mehrere Sachen aufgezählt haben, wie «Was macht ein Kindergarten aus?» Das ist ja nicht nur etwas, dann haben sie schon recht gut zugehört, wer hat schon was gesagt, dass es nicht doppelt genannt wurde.

Zitat

LP falsch verstanden

Interviewer: Und so sprachlich, dass sie sich vielleicht untereinander auch falsch verstanden haben?

Lehrperson 2: Sie haben mich sehr oft sprachlich falsch verstanden.

Interviewer: Oder so, ja.

Begriffe schwierig

Lehrperson 2: Ah, was war das? Das war in der letzten Sequenz etwas mit Kontakt, genau «Da haben wir persönlichen Kontakt». Dort hat ein Kind gemeint, Kontakt bedeutet Takt und hat irgendwas vom Klavierspielen erzählt. Sonst hatten sie teilweise einfach mit den Begriffen Mühe.
«Was haben wir gemeinsam?», habe ich dort, glaube ich, gefragt. Dann hat ein Kind wieder aufgezählt, was wir alles machen. Dann hat es gesagt, «wir malen zusammen». Da habe ich dort nochmal den Begriff «gemeinsam» genau erklärt.
Also wenn sie etwas sprachlich nicht so verstanden haben, dann waren es meine Begriffe. Aber nicht untereinander, da haben sie sich gut verstanden.
Interviewer: Und so, ich weiss nicht, ob das schwierig zu beurteilen ist, aber gerade so, weil es in meiner Arbeit eigentlich um die Entwicklung geht. Hast du das Gefühl, sie konnten das Soziale entwickeln oder auch das Personale? Wie konkret zeigt sich, dass das entwickelt wurde?

Sich öffnen Anfang: nicht getraut Meinung zu sagen

Lehrperson 2: Wenn es bei dem Punkt aus sich herauskommen, da konnte ich schon bei einem Kind sehen, das sehr, sehr selten mitgemacht hat, dass es gegen Schluss dann schon mitgemacht hat.
Ein anderes Kind, das sowieso immer sehr gut mitgemacht hat, hat die ganze Zeit sehr gut mitgemacht.
Bei ein Paar konnte ich es sehen, wie sie dann sich besser öffnen konnten. Ich hatte dort auch teilweise das Gefühl, dass sie sich vielleicht gar nicht so getrauen ihre Meinung zu sagen, denn es könnte ja falsch sein. Das hat sich sicher mit der Zeit verbessert.

Interviewer: Also, dass sie sich dann getraut haben?

Lehrperson 2: Dass sie sich dann getraut haben, ja.
Was hast du noch gesagt? Personal und?

Interviewer: Und Sozial.

+Entwick-lung

Lehrperson 2: Oh ja, da ist mir etwas Schönes aufgefallen.
Ich habe ein Kind, das fast nie etwas gesagt hat, das nicht so mega fest in der Gruppe integriert ist. Auch in der ganzen Klasse, wenn die kleinen Kindergärtner auch noch dabei sind. Die ersten paar Male hat er nie das Plüschtier gehabt, hat sich auch nicht gemeldet.
Gegen Schluss hat er sich gemeldet. Da ist mir auch aufgefallen, dass vor allem ein anderes Kind immer ganz bewusst ihm den Igel gegeben hat, dass er dann auch seine Meinung sagen kann, endlich.

Rücksicht

Dort ist mir auch aufgefallen, dass die Kinder gemerkt haben. Die einen haben schon die ganze Zeit immer sich hin und her, die besten Freunde waren das. Und andere, die eigentlich auch einen besten Freund oder Freundin hätten, haben es dann einfach irgendjemand anderem Mal gegeben. Die einen haben dann schön geschaut, dass jeder mal drankommt.

Anhang L: Daten erkunden – Beobachtungsbogen

Jasmin Grünenfelder Delia Heaberlin

Struktur und Durchführung:

- Alle Leitfragen wurden genutzt (1)
- Alle Leitfragen wurden genutzt (2)
- Viele Fragen wurden genutzt (3)
- Bilder haben dazu verleitet darüber zu sprechen, was sie sehen und nicht zu philosophieren → alle haben sich mitgeteilt bei den Bildern (3)
- Sehr viele Leitfragen genutzt (4)
- Ohne die Leitfragen kommt kein richtiges Gespräch zustande (5)
- Fragen waren teilweise schwierig zu verstehen (1)
- Werkzeugkarten waren sehr gut (1)
- Formulierung der Fragen war teilweise schwierig (3)
- Fragen wurden besser verstanden als in der Woche zuvor (3)
- Einige Begriffe waren sehr schwierig zu verstehen (4)
- Einige Begriffe und Fragen waren sehr schwierig (5)

SuS Verhalten:

- Nicht alle SuS beteiligt, einige haben nur zugehört (1)
- Meinungen wurde nach Besprechung der Fragen geändert oder aufgrund der Meinungen der Anderen (1)
- Kinder haben sich oft nachgesprochen «Ach ja, dann finde ich alleine nachdenken besser» (1)
- Es gab eine hohe Akzeptanz der unterschiedlichen Meinungen (1)
- Waren sie aufmerksam und interessiert (1)
- Manche haben sehr spannende Ideen und Ansichten (1)
- Viel gesprochen und spannende Gedanken (2)
- Einige SuS haben den anderen einfach nachgesprochen → keine eigene Meinung bilden (2)
- SuS haben eine sehr genaue Vorstellung (2)
- Konnten ihre Ansichten gut formulieren (3)

- Hatten unterschiedliche Meinungen und haben nicht nur nachgesprochen (3)
- Kein richtiges Gespräch mehr eine Frage-Antwort-Situation (3)
- Beteiligung war sehr gering, da sie müde waren aufgrund vorheriger Geschehnisse (emotionale Ausbrüche) (4)
- Kurze, knappe Antworten ohne Diskussion (4)
- Spannende Antworten (4)
- Sehr gesprächig und haben guten Ideen (5)
- Gute Begründungen (5)
- Gab immer wieder wiederholende Antworten (5)
- Waren sich auch mal uneinig, haben aber gute Formulierungen gefunden die Gedanken zu begründen (5)
- Wussten noch sehr gut was die Woche zuvor gemacht wurde (5)
- Freude und Stolz, dass sie Teil der Philosophie-Gruppe sind (5)
- SuS mussten nicht lange nachdenken, sie hatten sehr schnell Antworten auf die Fragen (1)
- Unterschiedliche Teilnahme (von 9 SuS, 5 aktiv, 2 teilweise, 2 nur zugehört) (1)
- Gute Argumentationsfähigkeit (1)
- Konnten sehr gut selbstständig denken (1)
- Hatten bei manchen Fragen Mühe sie zu beantworten (2)
- Alle SuS haben sich am Gespräch beteiligt (2)
- Konnten ihre Meinungen gut begründen (2)
- Konnten mehr oder weniger selbst denken, Fragen mussten immer wieder wiederholt werden, damit sie richtig beginnen zu überlegen (2)
- Haben nachgefragt, wenn sie etwas nicht verstanden haben (2)
- Wenn sie eine Frage nicht verstanden haben, versuchten sie die «richtige» Antwort zu finden (2)
- Haben nachgefragt, wenn sie etwas nicht verstanden haben (3)
- Alle waren beteiligt, einige mehr andere weniger (3)
- Argumentationsfähigkeit war okay (3)
- Konnten gut selberdenken, wenn sie da Fragen richtig verstanden haben (3)
- Hohe Akzeptanz der Unterschiede (3)
- Können ihre Gedanken und Ideen gut begründen (4)
- Müssen zum Selberdenken aufgefordert werden (4)
- Kinder waren sehr einfallsreich, hatten einige Ideen und Meinungen (4)
- SuS waren gut beteiligt, sind manchmal vom Thema abgeschweift (5)
- Argumentationsfähigkeit war begrenzt, weil die Fragen und Begriff teilweise schwierig zu verstehen waren (5)
- Selberdenken: Anfang sehr gut, Mitte mehr Mühe und am Ende wiederholten sie viel, weil sie nicht mehr richtig zuhörten (5)
- SuS konnten sehr gut erklären, was sie nicht verstanden haben (5)

<u>Soziale Interaktion:</u>

- SuS sind nicht stark aufeinander eingegangen → wenig Kooperation (1)
- Wenig Interaktion → Diskussion untereinander fand nicht gross statt (2)

- Konnten sehr gut mit Meinungsunterschieden umgehen und haben gut zugehört → sehr respektvoller Umgang (2)
- Wenig Interaktion zwischen den SuS → mit Ja oder Nein zugestimmt oder nicht (3)
- Hohe Akzeptanz (4)
- Wenig Interaktion → Frage-Antwort-Situation (4)
- Gute Kooperation → haben aufeinander regiert (5)
- Gute Akzeptanz der Meinungen (5)
- Meinungen anderer wurde sehr gut akzeptiert (1)
- Waren sehr respektvoll untereinander → immer aussprechen lassen und Plüschtier immer weitergegeben (1)
- Weniger kooperiert → teilweise wiederholt was gesagt wurde, teilweise aufeinander aufgebaut (1)
- Meinungen wurden sehr gut akzeptiert (2)
- Waren sehr respektvoll → gut zugehört, Meinungen akzeptiert, Plüschtier immer weitergegeben (2)
- Sehr gut miteinander kooperiert und haben sich gegenseitig ergänzt (2)
- Haben sich gut ergänzt und sich aussprechen lassen → respektvoll (3)
- Manchmal waren sich die SuS uneinig und die Meinung anderer wurde nicht immer vollständig akzeptiert → Fussballbild (4)
- Sehr höflich und respektvoll (4)
- Haben gut kooperiert und die Aussagen gegenseitig ergänzt (4)
- Sehr guter Umgang mit Meinungsunterschieden (4)
- Sehr respektvoll und höflich miteinander umgegangen (5)
- Am Anfang gut kooperiert, am Ende nicht mehr so (5)

<u>LP-Verhalten:</u>

- Einige Scaffolds geben → alle Leitfragen, um beim Thema zu bleiben (1)
- Einige Scaffolds geben (2)
- Einige Scaffolds geben (3)
- Sehr viele Scaffolds (4)
- LP konnte sich nicht auf das Gespräch einlassen, aufgrund der Umgebungsbedingungen (4)
- Einige Förderimpulse → waren müde und gaben sich schnell mit der Antwort zufrieden (1)
- Musste Fragen immer wieder wiederholen oder umformulieren damit die SuS begonnen haben nachzudenken (2)
- Fragen mussten wiederholt oder umformuliert werden, aber weniger als die Woche zuvor (3)
- Praktisch keine Förderimpulse (3)
- Einige Erklärungen von Begriffen oder Umformulierungen mussten gemacht werden (4)
- Einige Erklärungen von Begriffen oder Umformulierungen mussten gemacht werden (5)

<u>Hervorstechende Zitate:</u>

- «Wenn mä zeme nochdenkt, denn isch d'Idee am Schluss viel grösser» (1)

- «Ich denke gern ellei noh, denn isch es ruhiger, ich hans gern wenns ruhig isch» (1)
- «D'Chinde ghöred in Chindergarten, will es heisst ja Chindergarte» (2)
- «D Lehrerinnen ghöred au zu üs, sie müend ja de Chinde zeige wies goht» (2)
- «De Findus ghört au zu üs, will er üses Thema isch und d Mucklas au» (2)
- «Wer krank isch ghört au dezue, au wenner nöd do isch» (2)
- «Wenn mir id Schuel gönd ghöremer nüm dezue, mir hend ja denn e gääli Lüchtweste und ghöred id Gruppe vo de Klässler» (2)
- «D Eltere ghöred nöd dezue, nur am Geburtstag wenns au do sind» (2)
- «Mir ghöred zeme, will mir die gliche Lehrerinne hend» (3)
- «Do hets Lüchtstreife, das muess en Chindergarte si» (3)
- «Die (Bild mit den älteren Leuten) sind ä Essgemeinschaft, will sie alli gern ässät» (4)
- «Wills alli rot sind ghöreds zeme (Fuessballteam)» (4)
- «Viellicht hät öpert nöd gern Blueme, denn ghört mer aber trotzdem i üsi Chindigruppe» (5)
- «Die (zeigt auf Bild von Fussballmannschaft) sind meh e Gemeinschaft wie die andere, will die sind alli glich ahgleit» (5)
- «Wenn Menschen nicht nachdenken, können sie auch nicht sprechen also dann haben sie eine Sprachentzündung» (1)
- «Wenn wir nicht mehr nachdenken, sind wir tot» (1)
- «Vielleicht wäre der Löwe lieber gestorben als die Ente» (1)
- «Wenn wir nicht nachdenken, verlieren wir unsere Gedanken» (1)
- Wie merkt man, dass jemand dazugehört: «Wenn jemand gleich ist wie wir und auch normal spielt» (2)
- «Normale Leute gehören nicht zu einer Klasse» (2)
- Wie merkt man, ob jemand zu unserer Gemeinschaft dazu gehört? «Dann fragt man das Kind oder wir versuchen uns ganz fest daran zu erinnern» (2)
- Sind die Leute, die auf einen Zug warten eine Gemeinschaft? «Ja, weil sie sich in der Zeit, in der sie warten, anfreunden können» (4)
- Können Gemeinschaften gross oder klein sein? «Gross, weil der Kindergarten braucht auch noch eine Lehrperson, Klein wenn zum Beispiel zwei Heiraten. Zu dritt kann man auch eine Gemeinschaft sein, weil wir dann gemeinsam besprechen können, was wir spielen könnten.» (4)
- «Militär ist eine Gemeinschaft, um Frieden zu schliessen» (4)
- Sind alle Gruppen eine Gemeinschaft? «Nein, weil es gibt auch Einzelgänger» (4)

<u>Sonstiges:</u>

- Setting war nicht optimal durch den Lärmpegel der anderen Kinder (1)
- Setting ist nicht optimal aufgrund der anderen Kinder (4)
- Gutes Setting → LP und SuS konnten sich sehr gut auf das Gespräch einlassen (5)
- Kinder und LP sind die die Methode und die Gesprächsart hineingekommen und es wäre sinnvoll dieses Gefäss weiterzuführen, um es noch weiter zu etablieren (5)
- In einem freieren Setting wären die SuS kreativer gewesen (5)

Anhang M: Kategorienbildung und Codierung - Beobachtungsbogen

Lehrperson 1 Lehrperson 2

Rahmenbedingungen und Setting

- Werkzeugkarten waren sehr gut (1)
- Wussten noch genau was die Woche zuvor gemacht wurde (5)
- LP konnte sich nicht auf das Gespräch einlassen, aufgrund der Umgebungsbedingungen (4)
- Setting war nicht optimal durch den Lärmpegel der anderen Kinder (1)
- Setting ist nicht optimal aufgrund der anderen Kinder (4)
- Gutes Setting → LP und SuS konnten sich sehr gut auf das Gespräch einlassen (5)
- (In einem freieren Setting wären die SuS kreativer gewesen (5))

Zusammenfassung:

- SuS wussten genau was gemacht wurde die Woche zuvor (LP2)
- Setting ist ausschlaggebend, wie die Sequenz gelingt → LP und SuS sich einlassen können → verschiedenen Settings ausprobiert, bis das passende gefunden wurde (LP2)

Struktur, Leitfragen und Methode

- Alle Leitfragen wurden genutzt (1)
- Alle Leitfragen wurden genutzt (2)
- Viele Fragen wurden genutzt (3)
- Bilder haben dazu verleitet darüber zu sprechen, was sie sehen und nicht zu philosophieren → alle haben sich mitgeteilt bei den Bildern (3)
- Sehr viele Leitfragen genutzt (4)
- Ohne die Leitfragen kommt kein richtiges Gespräch zustande (5)
- Kein richtiges Gespräch mehr eine Frage-Antwort-Situation (3)
- Hatten bei manchen Fragen Mühe sie zu beantworten (2)
- Musste Fragen immer wieder wiederholen oder umformulieren damit die SuS begonnen haben nachzudenken (2)
- Kinder und LP sind in die Methode und die Gesprächsart hineingekommen und es wäre sinnvoll dieses Gefäss weiterzuführen, um es noch weiter zu etablieren (5)

Zusammenfassung:

- Leitfragen wurden meistens alle genutzt (LP1)
- Ohne Leitfragen kommt kein richtiges Gespräch zustande (LP1)
- Kein richtiges Gespräch → mehr eine Frage-Antwort-Situation (LP1)
- Bilder (aus dem Lehrmittel) haben nicht zum Philosophieren verleitet (LP1)
- Manche Fragen waren schwierig zu beantworten und mussten wiederholt oder umformuliert werden, damit die SuS begonnen haben zu denken (LP2)
- Als die LP und die SuS in die Methode und die Gesprächsart hineingekommen sind war es zu Ende, es wäre sinnvoll gewesen es weiterzuführen und es noch weiter zu etablieren (LP1)

Sprachliche Verständlichkeit und Begriffe

- Fragen waren teilweise schwierig zu verstehen (1)
- Formulierung der Fragen war teilweise schwierig (3)

- Fragen wurden besser verstanden als in der Woche zuvor (3)
- Einige Begriffe waren sehr schwierig zu verstehen (4)
- Einige Begriffe und Fragen waren sehr schwierig (5)
- Haben nachgefragt, wenn sie etwas nicht verstanden haben (2)
- Wenn sie eine Frage nicht verstanden haben, versuchten sie die «richtige» Antwort zu finden (2)
- Haben nachgefragt, wenn sie etwas nicht verstanden haben (3)
- Konnten gut selberdenken, wenn sie da Fragen richtig verstanden haben (3)
- Argumentationsfähigkeit war begrenzt, weil die Fragen und Begriff teilweise schwierig zu verstehen waren (5)
- SuS konnten sehr gut erklären, was sie nicht verstanden haben (5)
- Musste Fragen immer wieder wiederholen oder umformulieren damit die SuS begonnen haben nachzudenken (2)
- Fragen mussten wiederholt oder umformuliert werden, aber weniger als die Woche zuvor (3)
- Einige Erklärungen von Begriffen oder Umformulierungen mussten gemacht werden (4)
- Einige Erklärungen von Begriffen oder Umformulierungen mussten gemacht werden (5)

Zusammenfassung:

- Fragen waren teilweise sehr schwierig → wurden aber mit der Zeit besser verstanden (LP2)
- Begriffe waren manchmal sehr schwierig zu verstehen (LP2)
- SuS haben nachgefragt, wenn sie etwas nicht verstanden haben (LP2)
- Wenn sie etwas nicht verstanden haben, versuchten sie die «richtige Antwort» zu finden (LP2)
- Wenn die Frage verstanden wurde, konnten sie sehr gut selbstständig denken → umformulieren oder wiederholen der Frage (LP2)
- Erklärungen von Begriffen und Umformulierungen mussten gemacht werden (LP2)

Kognitive Aktivierung und Denken

- Bilder haben dazu verleitet darüber zu sprechen, was sie sehen und nicht zu philosophieren → alle haben sich mitgeteilt bei den Bildern (3)
- Kinder haben sich oft nachgesprochen «Ach ja, dann finde ich alleine nachdenken besser» (1)
- Waren sie aufmerksam und interessiert (1)
- Manche haben sehr spannende Ideen und Ansichten (1)
- Viel gesprochen und spannende Gedanken (2)
- SuS haben eine sehr genaue Vorstellung (2)
- Spannende Antworten (4)
- Sehr gesprächig und haben guten Ideen (5)
- SuS mussten nicht lange nachdenken, sie hatten sehr schnell Antworten auf die Fragen (1)
- Konnten sehr gut selbstständig denken (1)

- Konnten mehr oder weniger selbst denken, Fragen mussten immer wieder wiederholt werden, damit sie richtig begannen zu überlegen (2)
- Müssen zum Selberdenken aufgefordert werden (4)
- Kinder waren sehr einfallsreich, hatten einige Ideen und Meinungen (4)
- sind manchmal vom Thema abgeschweift (5)
- Selberdenken: Anfang sehr gut, Mitte mehr Mühe und am Ende wiederholten sie viel, weil sie nicht mehr richtig zuhörten (5)
- Musste Fragen immer wieder wiederholen oder umformulieren damit die SuS begonnen haben nachzudenken (2)

Zusammenfassung:

- SuS haben sich oft nachgesprochen (LP1)
- SuS waren sehr aufmerksam und interessiert (LP1)
- Einige SuS haben sehr spannende Gedanken und Ansichten (LP1+2)
- SuS haben sehr genau Vorstellungen und spannende Antworten (LP1)
- SuS mussten nicht lange nachdenken, sondern hatten sehr schnell Antworten auf die Fragen (LP2)
- SuS konnten gut selbstständig denken → manchmal mussten Fragen wiederholt oder umformuliert werden damit sie anfangen zu überlegen (LP2)
- Müssen zum Selberdenken aufgefordert werden (LP2)
- Zu Beginn sehr gut selbst gedacht, Mitte mehr Mühe und am Ende wiederholen sie viel, weil sie nicht mehr richtig zugehört haben → eine Sequenz (LP2)

Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit

- Meinungen wurde nach Besprechung der Fragen geändert oder aufgrund der Meinungen der Anderen (1)
- Kinder haben sich oft nachgesprochen «Ach ja, dann finde ich alleine nachdenken besser» (1)
- Manche haben sehr spannende Ideen und Ansichten (1)
- Einige SuS haben den anderen einfach nachgesprochen → keine eigene Meinung bilden (2)
- Konnten ihre Ansichten gut formulieren (3)
- Hatten unterschiedliche Meinungen und haben nicht nur nachgesprochen (3)
- Kurze, knappe Antworten ohne Diskussion (4)
- Gute Begründungen (5)
- Gab immer wieder wiederholende Antworten (5)
- Waren sich auch mal uneinig, haben aber gute Formulierungen gefunden die Gedanken zu begründen (5)
- Gute Argumentationsfähigkeit (1)
- Konnten ihre Meinungen gut begründen (2)
- Argumentationsfähigkeit war okay (3)
- Können ihre Gedanken und Ideen gut begründen (4)
- Kinder waren sehr einfallsreich, hatten einige Ideen und Meinungen (4)

Zusammenfassung:

- Nach der Besprechung einer Frage und dem Hören von anderen Meinungen haben die SuS ihre eigene Meinung teilweise verändert (LP1)

- SuS haben sich auch teilweise nachgesprochen → keine eigene Meinung gebildet (LP1)
- Die SuS konnten ihre Ansichten und Begründungen gut formulieren (LP1)
- Die SuS hatten unterschiedliche Meinungen und haben sich nicht einfach nur nachgesprochen → nach einigen Sequenzen (LP1)
- Die SuS waren sich auch einmal uneinig und haben gute Formulierungen gefunden, um ihre Meinung zu äussern und bei ihr zu bleiben (LP1)
- SuS konnten ihre Meinung gut begründen und gut Argumentieren (LP2)
- SuS waren sehr einfallsreich, hatten viele eigene Ideen und Meinungen (LP2)

Soziale Kompetenzen und Interaktion

- Meinungen wurde nach Besprechung der Fragen geändert oder aufgrund der Meinungen der Anderen (1)
- Es gab eine hohe Akzeptanz der unterschiedlichen Meinungen (1)
- Einige SuS haben den anderen einfach nachgesprochen → keine eigene Meinung bilden (2)
- Waren sich auch mal uneinig, haben aber gute Formulierungen gefunden die Gedanken zu begründen (5)
- Freude und Stolz, dass sie Teil der Philosophie-Gruppe sind (5)
- Hohe Akzeptanz der Unterschiede (3)
- SuS sind nicht stark aufeinander eingegangen → wenig Kooperation (1)
- Wenig Interaktion → Diskussion untereinander fand nicht gross statt (2)
- Konnten sehr gut mit Meinungsunterschieden umgehen und haben gut zugehört → sehr respektvoller Umgang (2)
- Wenig Interaktion zwischen den SuS → mit Ja oder Nein zugestimmt oder nicht (3)
- Hohe Akzeptanz (4)
- Wenig Interaktion → Frage-Antwort-Situation (4)
- Gute Kooperation → haben aufeinander regiert (5)
- Gute Akzeptanz der Meinungen (5)
- Meinungen anderer wurde sehr gut akzeptiert (1)
- Waren sehr respektvoll untereinander → immer aussprechen lassen und Plüschtier immer weitergegeben (1)
- Weniger kooperiert → teilweise wiederholt was gesagt wurde, teilweise aufeinander aufgebaut (1)
- Meinungen wurden sehr gut akzeptiert (2)
- Waren sehr respektvoll → gut zugehört, Meinungen akzeptiert, Plüschtier immer weitergegeben (2)
- Sehr gut miteinander kooperiert und haben sich gegenseitig ergänzt (2)
- Haben sich gut ergänzt und sich aussprechen lassen → respektvoll (3)
- Manchmal waren sich die SuS uneinig und die Meinung anderer wurde nicht immer vollständig akzeptiert → Fussballbild (4)
- Sehr höflich und respektvoll (4)
- Haben gut kooperiert und die Aussagen gegenseitig ergänzt (4)
- Sehr guter Umgang mit Meinungsunterschieden (4)
- Sehr respektvoll und höflich miteinander umgegangen (5)

- Am Anfang gut kooperiert, am Ende nicht mehr so (5)

Zusammenfassung:

- Die Meinung anderer haben einzelne Meinungen beeinflusst oder sogar verändert (LP1)
- Die verschiedene Meinung wurden sehr gut akzeptiert (LP1+2)
- Uneinigkeiten waren kein Problem, die SuS haben gute Formulierungen gefunden ihre Meinungen zu vertreten (LP1)
- SuS sind wenig aufeinander eingegangen oder diskutiert → haben mit «ja» oder «nein» zugestimmt oder nicht (LP1)
- War eher eine Frage-Antwort-Situationen zwischen LP und SuS (LP1)
- In der letzten Sequenz haben die SuS begonnen aufeinander zu reagieren (LP1)
- Die SuS waren sehr respektvoll untereinander: aussprechen lassen, zugehört, etc. (LP1+2)
- SuS haben sehr gut miteinander kooperiert und Aussagen aufeinander aufgebaut (LP2)
- Am Anfang der Sequenzen miteinander kooperiert, am Ende meist nicht mehr so stark (LP2)

Beteiligung und Gruppendynamik

- Bilder haben dazu verleitet darüber zu sprechen, was sie sehen und nicht zu philosophieren → alle haben sich mitgeteilt bei den Bildern (3)
- Nicht alle SuS beteiligt, einige haben nur zugehört (1)
- Beteiligung war sehr gering, da sie müde waren aufgrund vorheriger Geschehnisse (emotionale Ausbrüche) (4)
- Freude und Stolz, dass sie Teil der Philosophie-Gruppe sind (5)
- Unterschiedliche Teilnahme (von 9 SuS, 5 aktiv, 2 teilweise, 2 nur zugehört) (1)
- Alle SuS haben sich am Gespräch beteiligt (2)
- Alle waren beteiligt, einige mehr andere weniger (3)
- SuS waren gut beteiligt, sind manchmal vom Thema abgeschweift (5)
- Waren sehr respektvoll untereinander → immer aussprechen lassen und Plüschtier immer weitergegeben (1)
- Waren sehr respektvoll → gut zugehört, Meinungen akzeptiert, Plüschtier immer weitergegeben (2)
- Sehr höflich und respektvoll (4)
- Sehr respektvoll und höflich miteinander umgegangen (5)
- Gutes Setting → LP und SuS konnten sich sehr gut auf das Gespräch einlassen (5)

Zusammenfassung:

- Beim Sprechen über die Bilder haben sich alle SuS beteiligt (LP1)
- Es waren nicht immer alle SuS beteiligt, einige haben nur zugehört (LP1+2)
- Freude und Stolz, dass sie Teil der Philosophie-Gruppe sind (LP1)
- Mit der Zeit haben sich alle SuS beteiligt → einige mehr und andere weniger (LP2)
- SuS waren sehr respektvoll untereinander: immer aussprechen lassen und Plüschtier immer weitergegeben (LP2)
- Sehr höflich und respektvoll miteinander umgegangen (LP1+2)
- Gutes Setting → LP und SuS konnten sich sehr gut auf das Gespräch einlassen (LP1)

Rolle der Lehrperson

- Alle Leitfragen wurden genutzt (1)
- Alle Leitfragen wurden genutzt (2)
- Viele Fragen wurden genutzt (3)
- Müssen zum Selberdenken aufgefordert werden (4)
- Einige Scaffolds geben → alle Leitfragen, um beim Thema zu bleiben (1)
- Einige Scaffolds geben (2)
- Einige Scaffolds geben (3)
- Sehr viele Scaffolds (4)
- LP konnte sich nicht auf das Gespräch einlassen, aufgrund der Umgebungsbedingungen (4)
- Einige Förderimpulse → waren müde und gaben sich schnell mit der Antwort zufrieden (1)
- Musste Fragen immer wieder wiederholen oder umformulieren damit die SuS begonnen haben nachzudenken (2)
- Fragen mussten wiederholt oder umformuliert werden, aber weniger als die Woche zuvor (3)
- Praktisch keine Förderimpulse (3)
- Einige Erklärungen von Begriffen oder Umformulierungen mussten gemacht werden (4)
- Einige Erklärungen von Begriffen oder Umformulierungen mussten gemacht werden (5)

Rolle der Lehrperson:

- Alle/viele Leitfragen genutzt (LP1)
- Mussten immer Scaffolds gegeben werden (in Form von Erklärungen, Leitfragen, etc.) (LP1)
- LP konnte sich auf das Gespräch einlassen (LP1)
- Immer weniger Förderimpulse mussten gegeben werden (LP2)
- Erklärungen von Begriffen oder Umformulierungen mussten gemacht werden (LP2)

Wirkung und Potenzial der Methode

- Ohne die Leitfragen kommt kein richtiges Gespräch zustande (5)
- Kein richtiges Gespräch mehr eine Frage-Antwort-Situation (3)
- Wenn sie eine Frage nicht verstanden haben, versuchten sie die «richtige» Antwort zu finden (2)
- Kinder und LP sind die die Methode und die Gesprächsart hineingekommen und es wäre sinnvoll dieses Gefäss weiterzuführen, um es noch weiter zu etablieren (5)
- In einem freieren Setting wären die SuS kreativer gewesen (5)

Zusammenfassung:

- Ohne Leitfragen kommt kein richtiges Gespräch zustande → mehr eine Frage-Antwort-Situation (LP1)
- Wenn Fragen nicht verstanden wurde, versuchen sie die «richtige» Antwort zu finden (LP2)

- Als sich LP und SuS an die Gesprächsart und die Methoden gewöhnt haben und hineingekommen wären, war es schon vorbei → wäre sinnvoll gewesen es noch weiterzuführen und noch weiter zu etablieren (LP1)

Hinweise zur Verwendung im Unterricht

- Gutes Setting → LP und SuS konnten sich sehr gut auf das Gespräch einlassen (5)
- Kinder und LP sind die die Methode und die Gesprächsart hineingekommen und es wäre sinnvoll dieses Gefäss weiterzuführen, um es noch weiter zu etablieren (5)
- In einem freieren Setting wären die SuS kreativer gewesen (5)

Zusammenfassung:

- Gutes Setting ist wichtig, um sich darauf einlassen zu können (LP1)
- Muss über einen längeren Zeitraum gemacht werden (LP1)
- In einem freieren Setting wären die SuS kreativer gewesen (LP2)

Anhang N: Muster, Unterschiede und Gemeinsamkeiten – Beobachtungsbogen

- wichtige Textstellen am Computer beschrieben
- Erste Erklärungsversuche oder Interpretationen hinzugefügt
- Zitate (der LP oder der SuS einfügen)

Rahmenbedingungen und Setting

- SuS konnten sich noch genau daran erinnern was die Woche zuvor gemacht wurde
  - SuS waren aufmerksam und am Gespräch dabei
- Setting war nicht optimal → LP konnte sich nicht auf das Gespräch einlassen
- Gutes Setting → LP und SuS konnten sich auf das Gespräch einlassen
  - ➔ Wie das Setting ist und wie dieses auf die Beteiligt wirkt, hat einen grossen Einfluss auf die Antworten und das Einlassen auf das Gespräch

Struktur, Leitfragen und Methode

- Leitfragen wurden meist alle genutzt («Ich habe im Laufe des Gesprächs alle Leitfragen gebraucht, um auf dem Weg zu bleiben» (LP1, S1)
  - ➔ Hilfreich das Gespräch zu lenken und einen roten Faden zu geben
- Ohne Leitfragen kommt kein richtiges Gespräch zustande
  - ➔ Leitfragen sehr wichtig, um einen Rahmen vorzugeben und die SuS am Strang zu halten, sodass sie nicht abschweifen
- Kein richtiges Gespräch, mehr eine Frage-Antwort-Situation
  - ➔ SuS müssen sich zuerst an die Situation gewöhnen und dass sie nicht nur Antworten, sondern auch diskutieren in der Gruppe
- Bilder (aus dem Lehrmittel) haben nicht zum Philosophieren verleitet, sondern darüber zu sprechen was man sieht
  - ➔ Hätten anders eingesetzt werden müssen (weniger präsent vielleicht)
- Manche Fragen waren schwierig zu beantworten und mussten wiederholt oder umformuliert werden, damit die SuS begonnen haben zu denken
  - ➔ Fragen Kinder freundlicher formulieren
  - ➔ Auf Klassen anpassen, wenn man seine Klasse kennt
- Als LP und die SuS in die Gesprächsart hineingekommen sind war es zu Ende, es wäre sinnvoll gewesen es weiterzuführen und es noch weiter zu etablieren

➔ Braucht etwas Zeit, bis LP und die SuS daran gewöhnt haben
➔ Muss über längeren Zeitraum gemacht werden

Sprachliche Verständlichkeit und Begriffe

- Fragen waren teilweise schwierig → wurden aber mit der Zeit besser verstanden («Ich musste nur selten eine Frage neu formulieren» (LP2, S3))
  ➔ Auch ein Lernprozess, was mit den Fragen gemeint ist (vor allem wenn vorher noch nicht mit solchen Fragen gearbeitet wurde)
- Begriffe waren manchmal sehr schwierig zu verstehen
  ➔ Müsste auf Klasse spezifisch angepasst werden, da es sehr grosse Unterschiede gibt
- SuS haben nachgefragt, wenn sie etwas nicht verstanden haben
- Wenn sie etwas nicht verstanden haben, versuchten sie «die richtige Antwort» zu finden
  ➔ Vielleicht aus Unsicherheit in das Muster zurückgefallen, dass es eine Antwort geben muss
- Wenn die Frage verstanden wurde, konnten sie sehr gut selbstständig denken → umformulieren oder wiederholen der Frage («Die Kinder hatten teilweise Mühe die Frage zu beantworten. Musste die Frage dann entweder umformulieren oder nochmals stellen» (LP2, S2))
  ➔ Sicherheit, wenn die Frage verstanden wurde, konnten Gedanken freien Lauf lassen
- Erklärungen von Begriffen und Umformulierungen mussten gemacht werden («Ich musste teilweise Begriffe erklären oder die Fragen neu formulieren» (LP2, S5))
  ➔ Unterschiede in der Klasse, bei LP2 das Problem, LP1 hatte keine Probleme mit Verständnis im Allgemeinen (egal ob LP, Fragen oder untereinander)

Kognitive Aktivierung und Denken

- SuS haben sich oft nachgesprochen
  ➔ Möglichst schnell zu antworten und nicht wirklich über das Ziel nachzudenken und sich der eigenen Meinung bewusst werden
- SuS waren sehr aufmerksam und interessiert
  ➔ Durch Offenheit der Fragen war das Gespräch sehr interessant, da jeder denken konnte was er/sie möchte
- Einige SuS habe sehr spannende Gedanken und Ansichten
- SuS haben sehr genaue Vorstellungen und spannende Antworten («Sie haben genaue Vorstellungen und können diese mitteilen» (LP1, S2))
- SuS mussten nicht lange nachdenken, sondern hatten sehr schnell Antworten auf die Fragen («Sie Kinder mussten nicht lange überlegen, wenn ich eine Frage gestellt habe, konnten sie direkt antworten.» (LP2, S1))
  ➔ SuS haben schon eine genau Vorstellung von den Dingen und wie diese sein sollten
- SuS konnten gut selbstständig denken → manchmal mussten Fragen wiederholt oder umformuliert werden damit sie anfangen zu überlegen («Die Kinder konnten sehr gut selbstständig denken, nur teilweise haben sie die Frage falsch verstanden, dann hab ich's nochmals wiederholt oder anders formuliert» (LP2, S3))
  ➔ Unverständnis

➔ Gibt längere Überlegungszeit oder sogar noch einige Inputs oder Denkanstösse durch Verwendung anderer Wörter, etc.

- SuS müssen zum Selberdenken aufgefordert werden
- Zu Beginn sehr gut selbst gedacht, Mitte mehr Mühe und am Ende wiederholen sie viel, weil sie nicht mehr richtig zugehört haben
  ➔ Zu lange Sequenzen, weshalb sich die SuS nicht mehr konzentrieren konnten
  ➔ Müde vom Zuhören und dem langen Stillsitzen
- Manchmal mussten Fragen wiederholt oder umformuliert werden damit die SuS begonnen haben nachzudenken
  ➔ Unverständnis
  ➔ Zusätzliche Aufforderung des Nachdenkens → Relevanz der Frage wird bewusst

Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit

- Nach der Besprechung einer Frage und dem Hören von anderen Meinungen haben die SuS ihre eigene Meinung teilweise verändert
  ➔ SuS waren bereit ihre Sichtweise zu verändern und auch darüber zu diskutieren
  ➔ Sehen ihr eigenen Sichtweise nicht als die einzig richtige
- SuS haben sich auch teilweise nachgesprochen
- SuS konnten ihre Ansichten und Begründungen gut formulieren «Die Kinder konnten ihre Aussagen gut begründen und mit Argumenten unterlegen» (LP1, S1)
- Die SuS hatten unterschiedliche Meinungen und haben sich nicht einfach nur nachgesprochen → Entwicklung nach einigen Sequenzen
  ➔ Sinn der Fragen wurde verstanden → bei anderen gesehen und stärker begonnen darüber nachzudenken was man selber denkt
- Die SuS waren sich auch einmal uneinig und haben gute Formulierungen gefunden, um ihre Meinung zu äussern und bei ihr zu bleiben
  ➔ Haben gelernt zu ihrer Meinung zu stehen, diese zu vertreten und auch Worte zu finden diese zu begründen
- SuS konnten ihre Meinung gut begründen und gut argumentieren
- SuS waren sehr einfallsreich, hatten viele eigenen Ideen und Meinungen («Kurze, sehr knappe Argumente ohne Diskussion» (LP2, S4))
  ➔ Sehr kreative Vorstellung der Welt und wie diese funktioniert
  ➔ Klare Vorstellungen darüber, wie die Dinge funktionieren und wie diese aussehen und sein könnten

Soziale Kompetenzen und Interaktion

- Meinung anderer haben einzelne Meinung beeinflusst oder sogar verändert
  ➔ SuS waren bereit ihren Standpunkt mitzuteilen und diesen ggf. auch zu verändern
- Die verschiedenen Meinungen wurden über alle Sequenzen immer sehr gut akzeptiert
  ➔ Immer sehr respektvoll und wertschätzend
  ➔ LP am Anfang auch gesagt, dass alle Meinungen gut sind und es kein richtig oder falsch gibt
- Uneinigkeiten waren kein Problem, die SuS haben gute Formulierungen gefunden ihr Meinungen zu vertreten
- SuS sind wenig aufeinander eingegangen oder haben diskutiert → hat sich mit der Zeit verändert

➔ Haben über die Zeit gelernt auf die anderen zu reagieren und ihre Meinung zu äussern, nachzufragen, etc. → LP evtl. auch durch anregendes Nachfragen vorgezeigt

- War eher eine Frage-Antwort-Situation zwischen LP und den SuS («Die Diskussion untereinander fand nicht gross statt. Sie haben auf die Leitfragen geantwortet und ihre Sicht mitgeteilt, aber wenig aufeinander reagiert.» (LP1, S2))
  ➔ Zu Beginn der Sequenzen eine ungewohnte Situation, dass jeder mit seiner/ihrer Meinung richtig liegt, mussten sich erstmal daran gewöhnen
- Die SuS waren sehr respektvoll untereinander: aussprechen lassen, zugehört, etc.
- SuS haben mit der Zeit sehr gut miteinander kooperiert und Aussagen aufeinander aufgebaut («Sie haben sich gut ergänzt bei den einzelnen Fragen» (LP2, S2))
  ➔ Haben das gelernt und evtl. von der Lehrperson vorgelebt bekommen
- Am Anfang der Sequenzen haben die SuS jeweils miteinander kooperiert, gegen Ende der Sequenz nahm dies immer mehr ab
  ➔ Müde nach gewisser Zeit
  ➔ Konzentration hat abgenommen
  ➔ Zu langes Stillsitzen

Beteiligung und Gruppendynamik

- Beim Sprechen über die Bilder haben sich alle SuS beteiligt
  ➔ Ging um das Beobachten und nicht das Bewusstwerden der eigenen Meinung und fiel daher einigen Kindern leichter
- Es waren nicht immer alle SuS beteiligt, einige haben nur zugehört
- Freude und Stolz, dass sie Teil der Philosophie-Gruppe sind
  ➔ Sehr positive Auswirkung auf die Gruppendynamik
- Mit der Zeit haben sich alle SuS beteiligt → einige mehr andere weniger («Alle Kinder haben sich beteiligt, die einen mehr die anderen weniger» (LP2, S3))
  ➔ Manche mussten sich zuerst an die Situation gewöhnen und evtl. auch bei den anderen Kindern schauen, was sie machen und wie diese sich verhalten
  ➔ Ist auch ein Lernprozess
- SuS waren sehr respektvoll untereinander: immer aussprechen lassen und Plüschtier immer weitergegeben
- Sehr höflich und respektvoll miteinander umgegangen
- Gutes Setting → LP und SuS konnten sich sehr gut auf das Gespräch einlassen
  ➔ Setting trägt sehr viel dazu bei, ob sich die Kinder und auch die LP darauf einlassen können, wie sie sich fühlen und ob sie sich wohlfühlen
- Ereignisse die vor den Sequenzen/über den Tag passierten, haben einen grossen Einfluss auf das Gespräch
  ➔ Das rundherum und Wohlbefinden hat einen grossen Einfluss auf die Gespräche, die Bereitschaft und das Denken

Rolle der Lehrperson

- Alle/viele Leitfragen genutzt
- Mussten immer Scaffolds geben (in Form von Erklärungen, Leitfragen, etc.)
  ➔ Wurden über die einzelnen Sequenzen nicht mehr oder weniger → schwankten immer von der Menge → führe ich auf den Zustand der SuS und die Zeit am Tag zurück in der die Sequenz gemacht wurde

- LP konnte sich auf das Gespräch einlassen
  - ➔ Wichtig, dass die LP sich auch einlassen kann, damit das Gespräch läuft
  - ➔ Kinder merken es, wenn LP nicht voll dabei ist und das beeinflusst ihr Handeln
- Immer weniger Förderimpulse mussten gegeben werden
  - ➔ SuS wussten mit der Zeit was von ihnen verlangt werden, konnten die Situation einschätzen und haben sich warmgelaufen
- Erklärungen von Begriffen oder Umformulierungen mussten gemacht werden

Wirkung und Potenzial der Methode

- Ohne Leitfragen kommt kein richtiges Gespräch zustande → mehr Frage-Antwort-Situation
  - ➔ SuS brauchen die Fragen, um am Strang zu bleiben und damit ihr Denken angeregt wird
- Wenn Fragen nicht verstanden wurden, versuchen sie die «richtige» Antwort zu finden
  - ➔ Vielleicht aus Unsicherheit in das Muster zurückgefallen, dass es eine Antwort geben muss
- Als sich LP und SuS an die Gesprächsart und Methode gewöhnt haben und hineingekommen wären, war es schon vorbei → («Es wäre sinnvoll, dieses Gefäss, welches sich langsam etabliert, weiterzuführen» (LP1, S5))
  - ➔ Braucht längeren Zeitraum und Angewöhnung damit es wirklich funktionieren kann

Hinweise zur Verwendung im Unterricht

- Gutes Setting ist wichtig, um sich darauf einlassen zu können
  - ➔ Ruhig, nicht zu gross, angenehme Atmosphäre
  - ➔ Für LP und SuS wichtig
- Muss über längeren Zeitraum gemacht werden
- In einem freieren Setting wären die SuS kreativer gewesen
  - ➔ Mehr Bewegung = längere Konzentration

Anhang O: Daten erkunden – halbstrukturiertes Leitfadeninterview

Jasmin Grünenfelder Delia Heaberlin

Organisatorisches:

- Sequenzen waren sehr angenehm (1)
- War klar, was die Aufgabe war (1)
- Setting war nicht optimal (3)
- Muss Zeit haben, um wirklich einzutauchen → den Kopf frei haben und nicht noch nebenbei hören, was die anderen Kinder machen (4)
- Schön, wenn man alleine wäre und keine Nebengeräusche hätte (4)
- Gruppengrösse (8 SuS) war sehr angenehm, geht aber auch mit mehr oder weniger (4)
- Leitfragen waren sehr nützlich, da man weiss wo, man hin will und nicht abschweift (4)
- Sequenzen waren gut geplant (1)
- Fragen konnten der Situation angemessen ausgewählt werden, da es viele verschiedene gab (1)
- LP hat immer wieder betont, dass es mehrere Antworten und Meinungen geben kann → kein richtig oder falsch (1)

- Regeln wurden sehr gut eingehalten (2)
- War jeweils am Morgen früh und SuS waren nicht so aktiv, einmal aber auch wo es am Nachmittag durchgeführt wurde: «Vielleicht wirkte es auf mich auch einfach so, dass sie schläfrig waren, aber vielleicht waren sie ja die ganze Zeit am Nachdenken, das kann ich so von aussen schwierig sagen» (3)

Allgemeines:

- Ab 3-mal war klar für die SuS, dass sie zur Gesprächsgruppe gehören (1)
- Kinder waren gut ausgewählt für das Projekt (2 Kleine, 6 Grosse) (1)
  - Kleine: konnten noch nicht gleich mitsprechen, vor allem zugehört und bestätigt
  - Grosse: Gespräch geführt
- SuS haben sehr lustige Sachen gesagt und diese auch begründet (5)
- «Es war wirklich auch witzig zu sehen, wie die Kinder so denken. Und wer auch so was für eine Weltanschauung hat. Es was wirklich spannend» (5)
- Am Anfang der Einheit sehr viele Fragen nacheinander eingebracht, weil da noch manchmal schnell kein Input mehr von der Klasse kam (4)
- Fragen müssen kindlicher gestellt sein, damit sie es verstehen (5)

Personale Kompetenzen:

- Argumentation wurde mit der Zeit besser (1)
- SuS haben begonnen zu überlegen (1)
- «Sie konnten dann mit der Zeit wie merken, ah der sagt zwar das, aber ich denke es anders und wie auch solche Argumente bestätigen» (1)
- Die Entwicklung, dass es verschiedene Meinungen gibt und das okay ist, wurde ebenfalls sichtbar (1)
- SuS konnten mit der Zeit ihre Meinungen bewusst wahrnehmen und auch kommunizieren («Nein, das sehe ich jetzt anders») (1)
- SuS konnten gut bei ihrem Standpunkt bleiben und haben diesen nicht geswitched (2)
- SuS konnten begründen, warum sie das jetzt so denken/finden (2)
- SuS hatten nie ein Problem damit andere Meinungen zu akzeptieren → gab nie Streit oder Konfliktgespräche (2)
- SuS konnten nachvollziehen, warum die anderen Kinder etwas denken (2)
- Keine direkte Verbindung zum Alltag, dafür hätte man wahrscheinlich länger dranbleiben müssen (2)
- Keine negativen Aspekte der personalen Kompetenzen wurden wahrgenommen (2)
- SuS konnten ihre Meinung streng vertreten und die Meinung der anderen dennoch verstehen und nachvollziehen (2)
- SuS sind gut zu ihrer eigenen Meinung gestanden und konnten sie gut begründen → hat sich bis zur 5. Sequenz stark verbessert (1)
- SuS haben sich sehr selten beeinflussen lassen (1)
- Am Ende konnte jede Person die eigene Meinung sehr gut sagen (1)
- Anfang: SuS versucht das zu sagen, was LP sie dachten das die LP hören wollen würde (das Richtige oder Falsche herausfinden) → gegen Ende dann immer besser und jeder konnte dann für sich entscheiden (1)
- Meinungsfindung hat sich über die Zeit sehr gut entwickelt (1)
- Zu einer Meinung wurden aufbauend aufeinander Argumente gemeinsam entwickelt (1)

- Die eigene Meinung wurde gegen Ende immer bewusster wahrgenommen → SuS brauchten länger, um sich zu melden und haben sich mehr gemeldet / am Anfang nach einer Antwort war für die Anderen die Frage erledigt (2)
- Am Schluss wurden automatisch verschiedene Meinung mitgeteilt, ohne nachzufragen (2)
- Verschiedene Sichtweisen wurden akzeptiert und damit weitergearbeitet (2)
- Immer versucht eine Lösung zu finden: «Ja, war recht unterschiedlich, je nach Frage» → mal gesucht mal nicht (2)
- Standpunkt konnte durch Thematisierung verändert werden (2)
- Die Kinder sind im Laufe der Sequenzen aus sich herausgekommen → 1 Kind macht sehr, sehr selten mit und das hat im Laufe der Einheit immer mehr mitgemacht (3)
- Kinder, die immer gut mitmachen haben auch hier gut mitgemacht (3)
- SuS konnten sich besser öffnen → Anfang haben sie sich nicht getraut ihre Meinung zu sagen und das wurde immer besser und sie haben sich getraut (3)
- Ein Kind ist nicht stark in der Klasse integriert (auch gesamte Klasse) und sagt nicht viel → er hat sich nach ein paar Sequenzen getraut Dinge zu sagen und wurde auch von den Anderen immer mehr einbezogen (3)
  - ➔ Hat sich auch in Kreissituationen in der gesamten Klasse verbessert (4)
- Manche Kinder haben darauf geachtet, dass jeder zum Sprechen kommt und jeder drankommt (3)

Soziale Kompetenzen:

- Am Anfang haben sie zu den unterschiedlichen Meinungen einfach «ja» gesagt, mit der Zeit haben sie aber begonnen den Argumenten wirklich zuzuhören und zu hinterfragen (3)
- Gegen 4 und 5 Sequenz konnten die SuS wirklich auf einen Dialog eingehen, vorher war es einfach ein Frage-Antwort-Spiel (3)
- Leitfragen haben sehr geholfen, damit die SuS wussten, wohin die Reise geht (3)
- Wenn die Sequenzen weitergeführt werden würden, würden die sozialen Kompetenzen noch mehr gefördert werden → «Eigentlich haben wir aufgehört, wo es so ein bisschen angefangen hätte spannend zu werden» (3)
- Kein direkter Einfluss im Unterricht sichtbar (soziale Kompetenzen) (3)
- Soziales Gefühl der Gesprächsgruppe wurde gestärkt → war cool dazuzugehören, «Sonderstatus» (3)
- Alle SuS, die wollten, konnten ihre Meinung äussern und wurden von den Anderen miteinbezogen → von Anfang an (3)
- Unterschiedliche Typen des Denkens haben während des Philosophierens sehr gut funktioniert und konnten auch zusammen diskutieren (2)
- Nicht Negatives aufgefallen in der Entwicklung (3)
- SuS haben einander sehr gut zugehört (3)

Sprache:

- Kinder haben sich untereinander und die LP ohne Probleme verstanden (3)
- Leitfragen waren verständlich formuliert (3)
- Definition der Gemeinschaft war abstrakt aber konnte durch Aufteilen verständlich gemacht werden (3)
- Waren sprachgewandte Kinder (3)

- SuS haben LP oft falsch verstanden (3)
- Begriffe waren sehr schwierig zu verstehen (3)
- Untereinander haben sich die SuS sehr gut verstanden (3)

Weiterführung im Unterricht:

- würde sich lohnen es weiterzumachen, auch über eine längere Zeit → aufgrund der positiven Aspekte (4)
- wäre sehr sinnvoll (4)
- Voraussetzungen: (4)
  - Optimales Setting
  - Sich viel Zeit nehmen, dass nebenbei nicht noch etwas ist
- «Aber ich glaube, wenn man sich einrichten könnte, dass man wirklich sich Zeit nehmen kann und nicht noch nebenbei etwas hat, dann wäre es, glaube ich, sehr sinnvoll. (4)
- Auch öfters mit der Klasse solche Fragen aufgreifen (4)
- «Ich glaube schon, dass es einen Mehrwert hat, wenn man es gut einsetzen kann» (4)
- Bewusst wird die Methode nicht natürlicherweise umgesetzt → wenn, dann sind Fragen im Hinterkopf aber nicht so deutlich vorbereitet (5)
- Für den Unterricht müssten die Fragen sehr gut vorbereitet werden, könnte aber gut vorstellen, da es Halt und Struktur gibt im Gespräch (5)
- Gut, weil offene Methode (5)
- Wüsste nicht was anpassen (5)
- LP würde es auch im Alltag so verwenden (5)
- Baut die Philosophie unbewusst in den Alltag durch Leitfragen ein (5)

Wirkung auf Kinder:

- Natürlich, sehr angenehm (5)

Richtige Antwort:

- Kein Problem, sondern eher angenehm, dass es keine richtige Antwort gibt, da alle das denken, konnte und für richtig empfinden konnte was für sie oder ihn passt (2)
- Entwicklung der Akzeptanz, dass es keine richtige Antwort gibt wurde erkennbar (2)

Grenzen und Herausforderungen:

- Keine Grenzen oder Herausforderungen gespürt (4)
- «Ich fand sie (die Gesprächsmethode) eigentlich hauptsächlich sehr unterstützend und eine sehr gute Methode» (4)
- Nicht schwierig sich als LP aus dem Gespräch zurückzuziehen → keine Herausforderung (4)
- Begriffe die die SuS nicht verstanden haben (4)
- Für LP war die Gesprächsführung gut, sie konnte die passenden Fragen auswählen und einbringen: «…aber für mich waren die Fragen eigentlich so sehr gut, das Gespräch auch am Laufen zu haten mit den Kindern» (4)
- Für SuS war es angenehm (4) → waren froh, wenn eine neue Frage kam, um über etwas Neues nachzudenken und waren dann auch direkt wieder dabei
- Weiterdenken konnte angeregt werden (4)
- Teilweise war es schwierig von einem Thema nur mit Hilfe der Fragen wegzukommen → Beispiel der Fussballmannschaft (4)
- Als LP die eigene Meinung nicht preiszugeben war schwierig (5)

- ➔ Vor allem am Anfang schwierig, als es noch etwas holprig war → rhetorische Fragen gestellt
- ➔ Kinder haben aber nach ihrer Meinung nicht nachgefragt (5)
- Selbst melden der Kinder müsste noch thematisiert werden (5)
- Schön zu sehen, wie sie als Gruppe funktionieren und gemeinsam den Weg gegangen sind sich zu entscheiden (6)

Beispiele:

- Beispiel einer Diskussion über die Fussballmannschaft auf dem Foto (1)
- Beispiel einer Begründung, wer alles zur Kindergartengemeinschaft gehört (5)
- Beispiel für verschiedene Meinungen zur Zugehörigkeit des Goalis (Fussballmannschaft) (5)
- Beispiel den Standpunkt verändern über das Thema ob Ameisen zur Klassengemeinschaft gehören oder nicht (4)
- Beispiel, wo eine Meinung nicht akzeptiert wurde (3)
- Beispiel der Entwicklung der sozialen Kompetenzen → Junge der nicht so integriert ist in die Klasse (3)
- Beispiel gestellter rhetorischer Fragen (5)
- Beispiel wo die LP ihre eigene Meinung (in Form von Beispielen) mitgegeben hat (5)
- Beispiel von philosophischen Fragen im Alltag (5)

Anhang P: Kategorienbildung - halbstrukturiertes Leitfadeninterview

Rahmenbedingungen und Setting

- Setting war sehr angenehm
- War klar, was die Aufgabe war (1)
- Kinder waren gut ausgewählt für das Projekt (2 Kleine, 6 Grosse) (1)
  - Kleine: konnten noch nicht gleich mitsprechen, vor allem zugehört und bestätigt
  - Grosse: Gespräch geführt
- Setting war nicht optimal (3)
- Muss Zeit haben, um wirklich einzutauchen → den Kopf frei haben und nicht noch nebenbei hören, was die anderen Kinder machen (4)
- Schön, wenn man alleine wäre und keine Nebengeräusche hätte (4)
- Gruppengrösse (8 SuS) war sehr angenehm, geht aber auch mit mehr oder weniger (4)
- Natürlich, sehr angenehm (5)
- Sequenzen waren gut geplant (1)
- Fragen konnten der Situation angemessen ausgewählt werden, da es viele verschiedene gab (1)
- Regeln wurden sehr gut eingehalten (2)
- War jeweils am Morgen früh und SuS waren nicht so aktiv, einmal aber auch wo es am Nachmittag durchgeführt wurde: «Vielleicht wirkte es auf mich auch einfach so, dass sie schläfrig waren, aber vielleicht waren sie ja die ganze Zeit am Nachdenken, das kann ich so von aussen schwierig sagen» (3)
- Selbst melden der Kinder müsste noch thematisiert werden (5)

Struktur, Leitfragen und Methoden

- Kein Problem, sondern eher angenehm, dass es keine richtige Antwort gibt, da alle das denken, konnte und für richtig empfinden konnte was für sie oder ihn passt (2)
- Leitfragen haben sehr geholfen, damit die SuS wussten, wohin die Reise geht (3)
- Leitfragen waren verständlich formuliert (3)
- Leitfragen waren sehr nützlich, da man weiss, wo man hinwill und nicht abschweift (4)
- «Ich fand sie (die Gesprächsmethode) eigentlich hauptsächlich sehr unterstützend und eine sehr gute Methode» (4)
- Nicht schwierig sich als LP aus dem Gespräch zurückzuziehen → keine Herausforderung (4)
- Bewusst wird die Methode nicht natürlicherweise umgesetzt, → wenn dann sind Fragen im Hinterkopf aber nicht so deutlich vorbereitet (5)
- Natürlich, sehr angenehm (5)
- Fragen konnten der Situation angemessen ausgewählt werden, da es viele verschiedene gab (1)
- LP hat immer wieder betont, dass es mehrere Antworten und Meinungen geben kann → kein richtig oder falsch (1)
- Anfang: SuS versucht das zu sagen, was sie dachten, das die LP hören wollen würde (das Richtige oder Falsche herausfinden) → gegen Ende dann immer besser und jeder konnte dann für sich entscheiden (1)
- Immer versucht eine Lösung zu finden: «Ja, war recht unterschiedlich, je nach Frage» → mal gesucht mal nicht (2)
- Am Anfang der Einheit sehr viele Fragen nacheinander eingebracht, weil da noch manchmal schnell kein Input mehr von der Klasse kam (4)
- Für LP war die Gesprächsführung gut, sie konnte die passenden Fragen auswählen und einbringen: «…aber für mich waren die Fragen eigentlich so sehr gut, das Gespräch auch am Laufen zu halten mit den Kindern» (4)
- Weiterdenken konnte angeregt werden (4)
- Teilweise war es schwierig von einem Thema nur mit Hilfe der Fragen wegzukommen → Beispiel der Fussballmannschaft (4)
- Als LP die eigene Meinung nicht preiszugeben war schwierig (5)
    - ➔ Vor allem am Anfang schwierig, als es noch etwas holprig war → rhetorische Fragen gestellt
    - ➔ Kinder haben aber nach ihrer Meinung nicht nachgefragt (5)
- Fragen müssen kindlicher gestellt sein, damit sie es verstehen (5)

Sprachliche Verständlichkeit und Begriffe

- Kinder haben sich untereinander und die LP ohne Probleme verstanden (3)
- Leitfragen waren verständlich formuliert (3)
- Definition der Gemeinschaft war abstrakt aber konnte durch Aufteilen verständlich gemacht werden (3)
- Waren sprachgewandte Kinder (3)
- SuS haben LP oft falsch verstanden (3)
- Begriffe waren sehr schwierig zu verstehen (3)
- Untereinander haben sich die SuS sehr gut verstanden (3)
- Begriffe, die die SuS nicht verstanden haben (4)

- Fragen müssen kindlicher gestellt sein, damit sie es verstehen (5)

Kognitive Aktivierung und Denken

- Kinder waren gut ausgewählt für das Projekt (2 Kleine, 6 Grosse) (1)
  - Kleine: konnten noch nicht gleich mitsprechen, vor allem zugehört und bestätigt
  - Grosse: Gespräch geführt
- SuS haben begonnen zu überlegen (1)
- SuS konnten gut bei ihrem Standpunkt bleiben und haben diesen nicht geswitched (2)
- Unterschiedliche Typen des Denkens haben während des Philosophierens sehr gut funktioniert und konnten auch zusammen diskutieren (2)
- Entwicklung der Akzeptanz, dass es keine richtige Antwort gibt, wurde erkennbar (2)
- Am Anfang haben sie zu den unterschiedlichen Meinungen einfach «ja» gesagt, mit der Zeit haben sie aber begonnen den Argumenten wirklich zuzuhören und zu hinterfragen (3)
- «Es war wirklich auch witzig zu sehen, wie die Kinder so denken. Und wer auch so was für eine Weltanschauung hat. Es was wirklich spannend» (5)
- LP hat immer wieder betont, dass es mehrere Antworten und Meinungen geben kann → kein richtig oder falsch (1)
- Für SuS war es angenehm (4) → waren froh, wenn eine neue Frage kam, um über etwas Neues nachzudenken und waren dann auch direkt wieder dabei
- Weiterdenken konnte angeregt werden (4)
- Anfang: SuS versucht das zu sagen, was sie dachten das die LP hören wollen würde (das Richtige oder Falsche herausfinden) → gegen Ende dann immer besser und jeder konnte dann für sich entscheiden (1)
- Die eigene Meinung wurde gegen Ende immer bewusster wahrgenommen → SuS brauchten länger, um sich zu melden und haben sich mehr gemeldet / am Anfang nach einer Antwort war für die Anderen die Frage erledigt (2)
- Immer versucht eine Lösung zu finden: «Ja, war recht unterschiedlich, je nach Frage» → mal gesucht mal nicht (2)
- War jeweils am Morgen früh und SuS waren nicht so aktiv, einmal aber auch wo es am Nachmittag durchgeführt wurde: «Vielleicht wirkte es auf mich auch einfach so, dass sie schläfrig waren, aber vielleicht waren sie ja die ganze Zeit am Nachdenken, das kann ich so von aussen schwierig sagen» (3)
- Am Anfang der Einheit sehr viele Fragen nacheinander eingebracht, weil da noch manchmal schnell kein Input mehr von der Klasse kam (4)

Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit

- Kinder waren gut ausgewählt für das Projekt (2 Kleine, 6 Grosse) (1)
  - Kleine: konnten noch nicht gleich mitsprechen, vor allem zugehört und bestätigt
  - Grosse: Gespräch geführt
- «Es war wirklich auch witzig zu sehen, wie die Kinder so denken. Und wer auch so was für eine Weltanschauung hat. Es was wirklich spannend» (5)
- Argumentation wurde mit der Zeit besser (1)
- «Sie konnten dann mit der Zeit wie merken «Ah der sagt zwar das, aber ich denke es anders» und wie auch solche Argumente bestätigen (1)
- Die Entwicklung, dass es verschiedene Meinungen gibt und das okay ist, wurde ebenfalls sichtbar (1)

- SuS konnten mit der Zeit ihre Meinungen bewusst wahrnehmen und auch kommunizieren («Nein, das sehe ich jetzt anders») (1)
- SuS konnten gut bei ihrem Standpunkt bleiben und haben diesen nicht geswitched (2)
- SuS hatten nie ein Problem damit andere Meinungen zu akzeptieren → gab nie Streit oder Konfliktgespräche (2)
- SuS konnten nachvollziehen, warum die anderen Kinder etwas denken (2)
- SuS konnten ihre Meinung streng vertreten und die Meinung der anderen dennoch verstehen und nachvollziehen (2)
- Kein Problem, sondern eher angenehm, dass es keine richtige Antwort gibt, da alle das denken konnten und für richtig empfinden konnten, was für sie oder ihn passt (2)
- Am Anfang haben sie zu den unterschiedlichen Meinungen einfach «ja» gesagt, mit der Zeit haben sie aber begonnen den Argumenten wirklich zuzuhören und zu hinterfragen (3)
- SuS sind gut zu ihrer eigenen Meinung gestanden und konnten sie gut begründen → hat sich bis zur 5. Sequenz stark verbessert (1)
- SuS haben sich sehr selten beeinflussen lassen (1)
- Am Ende konnte jede Person die eigene Meinung sehr gut sagen (1)
- Meinungsfindung hat sich über die Zeit sehr gut entwickelt (1)
- Zu einer Meinung wurden aufbauend aufeinander Argumente gemeinsam entwickelt (1)
- Die eigene Meinung wurde gegen Ende immer bewusster wahrgenommen → SuS brauchten länger, um sich zu melden und haben sich mehr gemeldet / am Anfang nach einer Antwort war für die Anderen die Frage erledigt (2)
- Am Schluss wurden automatisch verschiedene Meinung mitgeteilt, ohne nachzufragen (2)
- Standpunkt konnte durch Thematisierung verändert werden (2)

Soziale Kompetenzen und Interaktion

- «Sie konnten dann mit der Zeit wie merken, ah der sagt zwar das, aber ich denke es anders und wie auch solche Argumente bestätigen (1)
- Die Entwicklung, dass es verschiedene Meinungen gibt und das okay ist, wurde ebenfalls sichtbar (1)
- SuS hatten nie ein Problem damit andere Meinungen zu akzeptieren → gab nie Streit oder Konfliktgespräche (2)
- SuS konnten nachvollziehen, warum die anderen Kinder etwas denken (2)
- Keine direkte Verbindung zum Alltag, dafür hätte man wahrscheinlich länger dranbleiben müssen (2)
- SuS konnten ihre Meinung streng vertreten und die Meinung der anderen dennoch verstehen und nachvollziehen (2)
- Unterschiedliche Typen des Denkens haben während des Philosophierens sehr gut funktioniert und konnten auch zusammen diskutieren (2)
- Kein Problem, sondern eher angenehm, dass es keine richtige Antwort gibt, da alle das denken konnten und für richtig empfinden konnten, was für sie oder ihn passt (2)
- Entwicklung der Akzeptanz, dass es keine richtige Antwort gibt, wurde erkennbar (2)
- Gegen 4 und 5 Sequenz konnten die SuS wirklich au einen Dialog eingehen, vorher war es einfach ein Frage-Antwort-Spiel (3)

- Wenn die Sequenzen weitergeführt werden würden, würden die sozialen Kompetenzen noch mehr gefördert werden → «Eigentlich haben wir aufgehört, wo es so ein bisschen angefangen hätte spannend zu werden» (3)
- Kein direkter Einfluss im Unterricht sichtbar (soziale Kompetenzen) (3)
- Alle SuS konnten ihre Meinung äussern die wollten und wurden von den Anderen miteinbezogen → von Anfang an (3)
- SuS haben sich sehr selten beeinflussen lassen (1)
- Verschiedene Sichtweisen wurden akzeptiert und damit weitergearbeitet (2)
- Ein Kind ist nicht stark in der Klasse integriert (auch gesamte Klasse) und sagt nicht viel → er hat sich nach ein paar Sequenzen getraut Dinge zu sagen und wurde auch von den Anderen immer mehr einbezogen (3)
    - ➔ Hat sich auch in Kreissituationen in der gesamten Klasse verbessert (4)
- Manche Kinder haben darauf geachtet, dass jeder zum Sprechen kommt und jeder drankommt (3)
- Nicht Negatives aufgefallen in der Entwicklung (3)
- SuS haben einander sehr gut zugehört (3)

Beteiligung und Gruppendynamik

- Ab 3-mal war klar für die SuS, dass sie zur Gesprächsgruppe gehören (1)
- Die Entwicklung, dass es verschiedene Meinungen gibt und das okay ist, wurde ebenfalls sichtbar (1)
- SuS hatten nie ein Problem damit andere Meinungen zu akzeptieren → gab nie Streit oder Konfliktgespräche (2)
- SuS konnten nachvollziehen, warum die anderen Kinder etwas denken (2)
- Soziales Gefühl der Gesprächsgruppe wurde gestärkt → war cool dazuzugehören, «Sonderstatus» (3)
- Sinnvoll auch öfters mit der Klasse solche Fragen aufgreifen (4)
- Verschiedene Sichtweisen wurden akzeptiert und damit weitergearbeitet (2)
- Die Kinder sind im Laufe der Sequenzen aus sich herausgekommen → 1 Kind macht sehr, sehr selten mit und das hat im Laufe der Einheit immer mehr mitgemacht (3)
- Kinder, die immer gut mitmachen haben auch hier gut mitgemacht (3)
- SuS konnten sich besser öffnen → Anfang haben sie sich nicht getraut ihre Meinung zu sagen und das wurde immer besser und sie haben sich getraut (3)
- Ein Kind ist nicht stark in der Klasse integriert (auch gesamte Klasse) und sagt nicht viel → er hat sich nach ein paar Sequenzen getraut Dinge zu sagen und wurde auch von den Anderen immer mehr einbezogen (3)
    - ➔ Hat sich auch in Kreissituationen in der gesamten Klasse verbessert (4)
- Manche Kinder haben darauf geachtet, dass jeder zum Sprechen kommt (3)
- SuS haben einander sehr gut zugehört (3)
- Selbst melden der Kinder müsste noch thematisiert werden (5)
- Schön zu sehen, wie sie als Gruppe funktionieren und gemeinsam den Weg gegangen sind sich zu entscheiden (6)

Rolle der Lehrperson

- Für den Unterricht müssten die Fragen sehr gut vorbereitet werden, könnte aber gut vorstellen, da es Halt und Struktur gibt im Gespräch (5)

- LP hat immer wieder betont, dass es mehrere Antworten und Meinungen geben kann → kein richtig oder falsch (1)
- Für LP war die Gesprächsführung gut, sie konnte die passenden Fragen auswählen und einbringen: «…aber für mich waren die Fragen eigentlich so sehr gut, das Gespräch auch am Laufen zu halten mit den Kindern» (4)
- Weiterdenken konnte angeregt werden (4)
- Teilweise war es schwierig von einem Thema nur mit Hilfe der Fragen wegzukommen → Beispiel der Fussballmannschaft (4)
- Als LP die eigene Meinung nicht preiszugeben war schwierig (5)
    - ➔ Vor allem am Anfang schwierig, als es noch etwas holprig war → rhetorische Fragen gestellt
    - ➔ Kinder haben aber nach ihrer Meinung nicht nachgefragt (5)
- Selbst melden der Kinder müsste noch thematisiert werden (5)

Wirkung und Potenzial der Methode

- Keine direkte Verbindung zum Alltag, dafür hätte man wahrscheinlich länger dranbleiben müssen (2)
- Keine negativen Aspekte der personalen Kompetenzen wurden wahrgenommen (2)
- Leitfragen haben sehr geholfen, damit die SuS wussten, wohin die Reise geht (3)
- Kein direkter Einfluss im Unterricht sichtbar (soziale Kompetenzen) (3)
- würde sich lohnen es weiterzumachen, auch über eine längere Zeit → aufgrund der positiven Aspekte (4)
- wäre sehr sinnvoll (4)
- «Aber ich glaube, wenn man sich einrichten könnte, dass man wirklich sich Zeit nehmen kann und nicht noch nebenbei etwas hat, dann wäre es, glaube ich, sehr sinnvoll. (4)
- «Ich glaube schon, dass es einen Mehrwert hat, wenn man es gut einsetzen kann» (4)
- Keine Grenzen oder Herausforderungen gespürt (4)
- «Ich fand sie (die Gesprächsmethode) eigentlich hauptsächlich sehr unterstützend und eine sehr gute Methode» (4)
- Nicht schwierig sich als LP aus dem Gespräch zurückzuziehen → keine Herausforderung (4)
- Natürlich, sehr angenehm (5)
- Fragen konnten der Situation angemessen ausgewählt werden, da es viele verschiedene gab (1)
- SuS konnten sich besser öffnen → Anfang haben sie sich nicht getraut ihre Meinung zu sagen und das wurde immer besser und sie haben sich getraut (3)
- Nichts Negatives aufgefallen in der Entwicklung (3)
- Am Anfang der Einheit sehr viele Fragen nacheinander eingebracht, weil da noch manchmal kein Input mehr von der Klasse kam (4)
- Weiterdenken konnte angeregt werden (4)
- Teilweise war es schwierig von einem Thema nur mit Hilfe der Fragen wegzukommen → Beispiel der Fussballmannschaft (4)
- Fragen müssen kindlicher gestellt sein, damit sie es verstehen (5)
- Gut, weil offene Methode (5)
- Wüsste nicht was anpassen (5)

- LP würde es auch im Alltag so verwenden (5)

Hinweise zur Verwendung im Unterricht

- Muss Zeit haben, um wirklich einzutauchen → den Kopf frei haben und nicht noch nebenbei hören, was die anderen Kinder machen (4)
- Schön, wenn man alleine wäre und keine Nebengeräusche hätte (4)
- Voraussetzungen: (4)
  - Optimales Setting
  - Sich viel Zeit nehmen, dass nebenbei nicht noch etwas ist
- Auch öfters mit der Klasse solche Fragen aufgreifen (4)
- Für den Unterricht müssten die Fragen sehr gut vorbereitet werden, könnte aber gut vorstellen, da es Halt und Struktur gibt im Gespräch (5)
- Natürlich, sehr angenehm (5)
- Wüsste nicht was anpassen (5)
- LP würde es auch im Alltag so verwenden (5)
- Baut die Philosophie unbewusst in den Alltag durch Leitfragen ein (5)
- Selbst melden der Kinder müsste noch thematisiert werden (5)

Anhang Q: Muster, Unterschiede und Gemeinsamkeiten – halbstrukturiertes Leitfadeninterview

- wichtige Textstellen am Computer beschrieben
- Erste Erklärungsversuche oder Interpretationen hinzugefügt
- Zitate

Rahmenbedingungen und Setting:

War sehr klar, was die Aufgabe war, Sequenzen waren gut geplant

Setting war nicht immer optimal

- Je nach Wohlbefinden der LP und der SuS beeinflusst das das Gespräch
- Das Rundherum (Lärm, andere Kinder, Ablenkungen draussen, etc.) können das Gespräch beeinflussen

LP muss Zeit haben, sich wirklich auf das Gespräch einzulassen

- LP muss auch mit dem Kopf beim Gespräch sein um die SuS begleiten und fördern zu können

Gruppengrösse war sehr angenehm (8 SuS)

- Dadurch hat man die Möglichkeit, dass jedes Kind seine/ihre Meinung äussern kann ohne, dass die andere so lange warten müssen
- SuS können dadurch besser begleitet und gefördert werden, da LP sich nicht auf eine ganze Klasse konzentrieren muss

Zeitpunkt am Tag ist ein Aspekt zu überlegen

- War jeweils am Morgen früh und SuS waren nicht so aktiv, einmal aber auch wo es am Nachmittag durchgeführt wurde: «Vielleicht wirkte es auf mich auch einfach so, dass sie schläfrig waren, aber vielleicht waren sie ja die ganze Zeit am Nachdenken, das kann ich so von aussen schwierig sagen»
- Die SuS sollten in einer aktiven/wachen Phase philosophieren, um die Kraft zu haben wirklich nachzudenken und sich auf das Gespräch einzulassen, den anderen zuzuhören, sich mitzuteilen, etc.

Struktur, Leitfragen und Methode:

Leitfragen haben sehr geholfen, damit die SuS wissen, wohin die Reise geht und man nicht abschweift

- Gibt Halt und Struktur
- Gibt den SuS Sicherheit, wo es hingeht und dass es einen Weg gibt

Leitfragen konnten der Situation angemessen ausgewählt werden

- «…aber für mich waren die Fragen eigentlich so sehr gut, das Gespräch auch am Laufen zu halten mit den Kindern»
- Sehr positiv, da nicht alle SuS die gleichen Äusserungen machen und nicht zum gleichen Zeitpunkt die gleichen Fragen brauchen
- Menge der Fragen kann so auch variiert werden, da nicht zwingend alle gebraucht werden müssen

Am Anfang wurden noch sehr viele Fragen nacheinander gebracht, weil dann schnell kein Input mehr kam

- Es wurde gegen Ende immer weniger, da sich die SuS an den Gesprächsstil gewöhnten, mehr nachdachten, mehr Äusserungen tätigten und so das Gespräch länger am Laufen blieb
- «Ich fand sie (die Gesprächsmethode) eigentlich hauptsächlich sehr unterstützend und eine sehr gute Methode»

Sich als LP aus dem Gespräch zurückzuziehen ist nicht schwierig (LP1) /Als LP die eigene Meinung nicht preiszugeben ist sehr schwierig (L2)

- Sehr unterschiedlich aufgrund der Charaktere der Lehrpersonen
- Ist von Person zu Person unterschiedlich

Während regulärem Unterricht wird die Methode nicht natürlicherweise verwendet, wenn dann unbewusst

- Das Einbringen von Fragen in solchen Situationen wird automatisch gemacht und wird nicht direkt geplant
- Passiert automatisch, da sonst von den Kindern irgendwann nichts mehr kommt, da man als Lehrperson die Führung der Gespräche übernehmen muss und die SuS darauf angewiesen sind

Natürliche und sehr angenehme Methode

- Durch das automatische Nachfragen in Gesprächssituationen fühlt es sich natürlich an

Anfang: SuS versucht das zu sagen, was sie dachten, das die LP hören wollen würde (das Richtige oder Falsche herausfinden) → gegen Ende dann immer besser und jeder konnte dann für sich entscheiden

- Weil SuS sind darauf ausgerichtet das zu sagen, was die LP hören möchte und sie mussten dies zuerst lernen, dass sie nur das sagen müssen, was sie denken und nicht das, was die LP will

Je nach Frage versucht immer eine Lösung zu finden

- Weil sich die SuS gewohnt sind, dass es immer eine richtige Lösung gibt und sie mussten diesen Automatismus zuerst durchbrechen und merken, dass es kein Richtig oder Falsch gibt
- «Ja, war recht unterschiedlich, je nach Frage»

Sprachliche Verständlichkeit und Begriffe:

Kinder haben sich untereinander und auch die LP sehr gut verstanden, gab keine Probleme (LP1)
Leitfragen waren verständlich (LP1)
Waren sprachgewandte Kinder (LP1)
LP wurde oft falsch verstanden (LP2)
Leitfragen waren teilweise unverständlich und manche Begriffe waren zu schwierig (LP2)

- Grosse Unterschiede je nach Klasse und SuS → muss an den Stand der Kinder angepasst werden (Leitfragen, Begriffe, etc.) und können nicht für eine Allgemeinheit formuliert werden

Kognitive Aktivierung und Denken:

Kleine KiGa-Kinder konnten noch nicht gleich mitsprechen und haben vor allem zugehört/bestätigt / grosse KiGa-Kinder haben das Gespräch geführt

- Je älter die Kinder sind, desto verständlicher werden die Fragen und auch die Art zu denken

- Durch das hin und wieder philosophieren im regulären Unterricht haben die Grossen bereits 1 Jahr Erfahrung und die Kleinen haben noch weniger Erfahrung damit, was sich auf das Gespräch auswirken kann

SuS haben immer mehr begonnen zu überlegen

- SuS kamen immer mehr ins Gespräch und die Gesprächsart hinein und haben immer mehr verstanden um was es geht
- «Und irgendwann haben sie dann auch begonnen den Argumenten zuzuhören «Ah der denkt jetzt das».

Unterschiedliche Typen des Denkens haben während des Philosophierens sehr gut funktioniert und konnten auch gemeinsam diskutieren.

- Jeder konnte so denken wie er möchte und die anderen Kinder haben es akzeptiert
- SuS haben verstanden, dass nicht jeder gleich denken muss, sondern dass jedes Denken richtig und gut ist
- «Ja, es war wirklich auch witzig zu sehen, wie die Kinder so denken. Und wer auch so was für eine Weltanschauung hat. Es war wirklich spannend»

Die LP hat immer wieder betont, dass es mehrere Antworten und Meinungen geben kann → kein Richtig oder Falsch.

Wenn eine neue Frage kam, waren sie froh über etwas Neues nachdenken zu können und waren dann direkt auch wieder dabei.

- SuS hatten manchmal keine Ideen mehr
- SuS brauchten einen neuen Input, um noch weiter zu denken oder abgeholt zu werden und nicht abzuhängen

Weiterdenken konnte angeregt werden

- Durch die Leitfragen
- Durch den Vergleich der unterschiedlichen Meinungen, etc.

Anfang: SuS versucht das zu sagen, was sie dachten, dass die LP hören wollen würde (das Richtige oder Falsche herausfinden) → gegen Ende dann immer besser und jeder konnte für sich entscheiden

- Weil SuS sind darauf ausgerichtet das zu sagen, was die LP hören möchte und sie mussten dies zuerst lernen, dass sie nur das sagen müssen, was sie denken und nicht das, was die LP will

Die eigene Meinung wurde gegen Ende immer bewusster wahrgenommen → SuS brauchten länger, um sich zu melden und haben sich mehr gemeldet / am Anfang nach einer Antwort war für die Anderen die Frage erledigt (2)

- Haben mehr nachdacht, länger nachgedacht oder intensiver nachgedacht
- Haben verstanden, dass es mehr als eine richtige Antwort gibt und ihr Denken völlig legitim ist und sie ihre Gedanken mitteilen dürfen

Waren manchmal nicht so aktiv, schläfrig und müde

- Hat einen Einfluss auf das Denken und wie das Gespräch verläuft, jedoch weiss man nicht, ob es so war oder ob sie am Nachdenken waren, wenn es länger gedauert hat bis sich jemand gemeldet hat
- «Vielleicht wirkte es auf mich auch einfach so, dass sie schläfrig waren, aber vielleicht waren sie ja die ganze Zeit am Nachdenken, das kann ich so von aussen schwierig sagen»

Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit:

Unterschiede erkennbar zwischen den Grossen und den Kleinen

- Die Grossen sind schon besser im Nachdenken (kognitive Entwicklung) und auch begründen, können sich besser ausdrucken und haben schon klarere Vorstellungen und Meinungen von gewissen Dingen

Argumente wurden mit der Zeit besser, Meinungen konnten mit der Zeit besser gefunden und auch entwickelt werden

- «Mit der Zeit dann wie merken: «Ah, der sagt zwar das, aber ich denke es anders» und wie auch ihre Argumente bestätigen»

Die Entwicklung, dass es verschiedenen Meinungen gibt, ist okay und wurde sichtbar, gab nie Probleme die Meinung anderer zu akzeptieren
SuS konnte die Meinung anderer nachvollziehen und dennoch eine andere Meinung vertreten

- Haben das auch gelernt, dass verschiedene Meinungen zu haben gut ist und auch erlaubt ist
- Haben gelernt sich in andere hineinzuversetzen und die Sichtweise anderer zu verstehen und aus einer anderen Perspektive zu denken

SuS konnten mit der Zeit ihre Meinungen bewusst wahrnehmen und auch kommunizieren

- Wurden sich mit der Zeit ihre Meinung immer mehr bewusst und haben auch gelernt, wie sie diese ausdrücken und mitteilen können

SuS konnten bei ihrem Standpunkt bleiben und sind nicht geswitched → SuS sind sehr gut zu ihrer Meinung gestanden und konnten diese gut begründen (hat sich bis zur 5. Sequenz verbessert)

- Ist ein Lernprozess für sich einzustehen und sich nicht beeinflussen zu lassen

Die eigene Meinung wurde gegen Ende immer bewusster wahrgenommen → SuS brauchten länger, um sich zu melden und haben sich mehr gemeldet / am Anfang nach einer Antwort war für die Anderen die Frage erledigt (2)

- Haben mehr nachdacht, länger nachgedacht oder intensiver nachgedacht
- Haben verstanden, dass es mehr als eine richtige Antwort gibt und ihr Denken völlig legitim ist und sie ihre Gedanken mitteilen dürfen

Durch das Gemeinsame suchen von verschiedenen Argumenten zu einer Meinung, konnte der eigenen Standpunkt hinterfragt und verändert werden

- Interaktionen und das gemeinsame Diskutieren haben die Kinder nachdenken und hinterfragen lassen
- SuS standen zwar klar zu ihrer Meinung, sahen sie aber nicht als einzige Lösung, weshalb sie ihren Standpunkt auch verändern konnten

Soziale Kompetenzen und Interaktion:
Keine direkte Verbindung zu Alltag, dafür hätte man wahrscheinlich länger dranbleiben müssen (LP1)

- Ist je nach Klasse unterschiedlich
- Hängt auch davon ab wie die Gruppekonstellation ist → spielen die Kinder auch ausserhalb miteinander?
- Vielleicht mit ganzer Klasse mehr Auswirkungen, da alle miteinbezogen sind

Gegen 4 und 5 Sequenz konnten die SuS wirklich auf einen Dialog eingehen, vorher war es eher ein Frage-Antwort-Spiel

- Musste auch geübt und verstanden werden, dass es auch darum geht aufeinander zu reagieren und etwas zu den Meinungen von anderen zu sagen

Wenn die Sequenzen weitergeführt werden würden, würden die sozialen Kompetenzen noch mehr gefördert werden

- Muss über einen längeren Zeitraum geschehen und nicht nur über 5 Wochen
- Dennoch schon einige kleine Verbesserungen gezeigt, sonst hätte LP nicht gesagt, dass es bei einer Weiterführung zu einer stärkeren Förderung kommen würde
- «Eigentlich haben wir da aufgehört, wo es so ein bisschen angefangen hätte spannend zu werden» (LP1)

Alle SuS konnten ihre Meinung äussern und wurden von den Anderen miteinbezogen (von Anfang an)

- Ist nicht in jeder Klasse gegeben, je nach Gruppendynamik und auch Handhabung der LP
- Grundrespekt war von Anfang an gegeben und damit wurde weitergearbeitet

Ein Kind ist nicht stark in der Klasse integriert (auch gesamte Klasse) und sagt nicht viel → er hat sich nach ein paar Sequenzen getraut Dinge zu sagen und wurde auch von den Anderen immer mehr einbezogen → hat sich auch in Kreissituationen in der gesamten Klasse verbessert (LP2)

- Sehr positive Entwicklung
- Hat Einfluss auf die ganze Klasse → die, die nicht beim Philosophieren dabei waren, haben es bei den anderen gesehen und «abgeschaut»

Manche Kinder haben darauf geachtet, dass jeder zum Sprechen kommt und jeder drankommt

- Grundrespekt ist vorhanden und wird auch in der Sequenz sichtbar
- Verbindung zum Jungen, der eher immer ausgeschlossen ist und dann doch auch miteinbezogen wird

SuS haben sich gegenseitig sehr gut zugehört

- Grundrespekt ist vorhanden

Beteiligung und Gruppendynamik:

Ab dem 3. Mal war klar, dass sie zur Philosophiegruppe gehören = soziales Gefühl der Gesprächsgruppe wurde gestärkt, was war cool dazu zugehören und es hatte einen «Sonderstatus»

- Positives Gemeinschaftsgefühl
- Haben sich als eine Gruppe wahrgenommen und auch gefühlt, was sich sehr positiv auf das Wohlbefinden und somit auf das Gespräch auswirkte

Für das Gemeinschaftsgefühl und die Gruppendynamik wären es sinnvoll solche Fragen in der ganzen Klasse öfters aufzugreifen

- Würde sich sehr positiv auf das Gemeinschaftsgefühl auswirkten und den Unterricht positiv beeinflussen

Kinder sind im Laufe der Sequenzen immer mehr aus sich herausgekommen

- 1 Kind macht sehr selten mit und hat das hat im Laufe der Sequenzen immer mehr mitgemacht (Beispiel LP2)
- Haben sich mehr getraut

Kinder, die immer gut mitmachen haben auch hier gut mitgemacht

- Bei Kindern, die immer gut mitmachen wurde kein grosser Unterschied sichtbar
- Doch Kinder die weniger mitmachen, haben sich mehr gemeldet mit der Zeit und sich mehr beteiligt

SuS konnte sich im Laufe immer mehr öffnen → Anfang haben sie sich nicht so getraut ihre Meinung zu sagen und das wurde immer besser und sie haben sich immer mehr getraut

Kinder haben darauf geachtet, dass jeder drankommt und die Meinung sagen darf

- Ein sehr respektvoller und auch wertschätzender Umgang untereinander
- Die SuS wollten die Meinung der anderen hören
- «Ja, es war mega schön zu sehen, wie sie dann in der Gruppe so funktioniert haben und dann eben gemeinsam auf einen Weg gegangen sind, um sich dann irgendwann zu entscheiden.»

Rolle der Lehrperson:

Leitfragen geben Halt und Struktur

- Den Kindern wie aber auch der Lehrperson
- Lehrperson weiss genau, wohin sie will und schweift nicht ab
- LP kann durch die Leitfragen den SuS Sicherheit geben

Für die LP war die Gesprächsführung sehr angenehm, sie konnte die passenden Fragen zur Situation auswählen und einbringen

- LP war sehr frei in der Anwendung der Fragen, war sehr angenehm für die LP und wirkt dadurch auf die SuS natürlich
- «…aber für mich waren die Fragen eigentlich so sehr gut, das Gespräch auch am Laufenden zu halten mit den Kindern»

Manchmal war es schwierig von einem Thema (vor allem den Bildern) mit nur einer Frage wegzukommen

- LP musste zusätzliche didaktische Methoden anwenden, um wegzukommen (nicht schlecht)
- Leitfragen alleine reichen nicht

Die eigene Meinung nicht preiszugeben war schwierig (LP2)

- Nur für Lehrperson 2
- Ist von Person zu Person unterschiedlich
- Hängt auch von der Klasse ab, als es am Anfang noch sehr holprig war, wollte sie die Meinung preisgeben, um den Stein ins Rollen zu bringen

Wirkung und Potenzial der Methode:

Für direkte Einflüsse in alltäglichen Situationen hätte man länger dranbleiben müssen
Lohnt sich weiterzumachen und in den Unterricht regelmässig einzubringen, ist sehr sinnvoll

- Zeigt keine negativen Auswirkungen
- Positive aber zu wenig stark, dass man diese jetzt so direkt feststellen könnte (LP1)
- «Aber ich glaube, wenn man sich einrichten könnte, dass man sich wirklich Zeit nehmen kann und nicht noch nebenbei etwas hat, dann wäre es glaube ich sehr sinnvoll» (LP1)
- «Ich glaube, dass es einen Mehrwert hat, wenn man es gut einsetzen kann» (LP1)

Keine Grenzen und Herausforderungen der Methode gespürt

- «Ich fand sie (die Gesprächsmethode) eigentlich hauptsächlich sehr unterstützend und eine sehr gute Methode» (LP1)
- Gibt Halt und Struktur
- Gibt nichts, was schwierig ist oder schwierig sein kann
- Fragen konnten passend ausgewählt werden

Natürliche und angenehme Methode, da sie auch sehr offen ist

- Für SuS und auch LP

Am Anfang sehr viele Fragen nacheinander gebraucht, weil schnell kein Input mehr kam, aber das wurde besser

- Einsatz der Methode hat sich auch mit der Entwicklung der Kinder entwickelt

Hinweise zur Verwendung im Unterricht:

Man muss Zeit haben, um wirklich einzutauchen → Kopf frei haben und nicht noch nebenbei auf etwas hören oder aufpassen müssen
Voraussetzungen, dass es optimal gelingen würde: optimales Setting, sich viel Zeit nehmen, dass nebenbei nicht noch etwas ist
Fragen müssten für den Unterricht sehr gut vorbereitet sein, damit es halt und Struktur gibt

- LP's könnten sich es beide vorstellen so zu machen
- Spricht für die Methode und auch die Auswirkungen auf die Entwicklung

Anhang R: Zusammenführung der Daten

- Zitate
- Erste Erklärungsversuche und Interpretationen
- Beobachtungsbogen
- Interview
- Gemeinsames (Zusammengefügtes)

Dinge, die nicht thematisiert wurden (Theorie) und in den Beobachtungsbogen oder Interviews vorgekommen sind:

- Rahmenbedingungen und Setting → Gruppengrösse
- Unterschied grosser KiGa und kleiner KiGa

Rahmenbedingungen und Setting:

- War sehr klar, was die Aufgabe war, Sequenzen waren gut geplant
- Setting war nicht optimal → LP konnte sich nicht auf das Gespräch einlassen
  - Je nach Wohlbefinden der LP und der SuS beeinflusst das das Gespräch
  - Das Rundherum (Lärm, andere Kinder, Ablenkungen draussen, etc.) können das Gespräch beeinflussen

- Setting war optimal → SuS und LP konnten sich auf das Gespräch einlassen
    - Wie das Setting ist und wie dieses auf die Beteiligten wirkt, hat einen grossen Einfluss auf die Antworten und das Einlassen auf das Gespräch
- LP muss Zeit haben sich auf das Gespräch einzulassen
    - LP muss auch mit dem Kopf beim Gespräch sein, um die SuS begleiten und fördern zu können
- Gruppengrösse war sehr angenehm
    - Dadurch hat man die Möglichkeit, dass jedes Kind seine/ihre Meinung äussern kann ohne, dass die andere so lange warten müssen
    - SuS können dadurch besser begleitet und gefördert werden, da LP sich nicht auf eine ganze Klasse konzentrieren muss
    - «Es ging auch mit weniger, es ging auch mit mehr» (LP1, 4)
- Zeitpunkt am Tag muss man sich überlegen
    - War jeweils am Morgen früh und SuS waren nicht so aktiv, einmal aber auch wo es am Nachmittag durchgeführt wurde: «Vielleicht wirkte es auf mich auch einfach so, dass sie schläfrig waren, aber vielleicht waren sie ja die ganze Zeit am Nachdenken, das kann ich so von aussen schwierig sagen»
    - Die SuS sollten in einer aktiven/wachen Phase philosophieren, um die Kraft zu haben wirklich nachzudenken und sich auf das Gespräch einzulassen, den anderen zuzuhören, sich mitzuteilen, etc.

Struktur, Leitfragen und Methode:

- Leitfragen wurden meistens alle genutzt, da sie geholfen haben zu wissen, wohin die Reise geht und man nicht abschweift (auch SuS)
    - Gibt Halt und Struktur
    - Gibt den SuS Sicherheit, wo es hingeht und dass es einen Weg gibt
    - («Ich habe im Laufe des Gesprächs alle Leitfragen gebraucht, um auf dem Weg zu bleiben» (LP1, S1))
    - Hilfreich das Gespräch zu lenken und einen roten Faden zu haben
- Leitfragen konnten der Situation angemessen gewählt werden
    - «…aber für mich waren die Fragen eigentlich so sehr gut, das Gespräch auch am Laufen zu halten mit den Kindern»
    - Sehr positiv, da nicht alle SuS die gleichen Äusserungen machen und nicht zum gleichen Zeitpunkt die gleichen Fragen brauchen
    - Menge der Fragen kann so auch variiert werden, da nicht zwingend alle gebraucht werden müssen
- Am Anfang mussten noch sehr viele Fragen nacheinander gebracht werden, weil schnell kein Input mehr kam
    - Es wurde gegen Ende immer weniger, da sich die SuS an den Gesprächsstil gewöhnten, mehr nachdachten, mehr Äusserungen tätigten und so das Gespräch länger am Laufen blieb
- Ohne Leitfragen kommt kein richtiges Gespräch zustanden, jedoch auch mit den Fragen eher eine Frage-Antwort-Situation
    - Leitfragen sehr wichtig, um einen Rahmen vorzugeben und die SuS am Strang zu halten, sodass sie nicht abschweifen
    - SuS müssen sich zuerst an die Situation gewöhnen und dass sie nicht nur Antworten, sondern auch diskutieren sollen
- Manche Fragen waren schwierig zu beantworten und mussten wiederholt oder umformuliert werden, damit die SuS begonnen haben zu denken
    - Fragen kinderfreundlicher formulieren
    - Auf Klassen anpassen, wenn man seine Klasse kennt

- Als LP und SuS in die Gesprächsart hineingekommen sind war es zu Ende → wäre sinnvoll gewesen es weiterzuführen und zu etablieren
    - Braucht etwas Zeit, bis sich die LP und die SuS daran gewöhnt haben
    - Muss über längeren Zeitraum gemacht werden
- Sich als LP aus dem Gespräch zurückzuziehen ist nicht schwierig (LP1) / Als LP die eigene Meinung nicht preiszugeben ist sehr schwierig (L2)
    - Sehr unterschiedlich aufgrund der Charaktere der Lehrpersonen
    - Ist von Person zu Person unterschiedlich
- Natürliche und angenehme Methode, wird aber so nicht bewusst im Unterricht schon angewendet
    - Das Einbringen von Fragen in solchen Situationen wird automatisch gemacht und nicht direkt geplant
    - Passiert automatisch, da sonst von den Kindern irgendwann nichts mehr kommt, da man als Lehrperson die Führung der Gespräche übernehmen muss und die SuS darauf angewiesen sind
    - Durch das automatische Nachfragen in alltäglichen Gesprächssituationen fühlt es sich natürlich an
- Anfang: SuS versucht das zu sagen, was sie dachten, das die LP hören wollen würde (das Richtige oder Falsche herausfinden) → gegen Ende dann immer besser und jeder konnte dann für sich entscheiden
- SuS haben auch je nach Frage versucht die richtige Antwort zu finden
    - Weil SuS sind darauf ausgerichtet das zu sagen, was die LP hören möchte und sie mussten dies zuerst lernen, dass sie nur das sagen müssen, was sie denken und nicht das, was die LP will
    - Weil sich die SuS gewohnt sind, dass es immer eine richtige Lösung gibt und sie mussten diesen Automatismus zuerst durchbrechen und merken, dass es kein Richtig oder Falsch gibt
    - «Ja, war recht unterschiedlich, je nach Frage»
- Antwort auf Frage wie es war, dass es keine richtige Antwort gibt: «Ich glaube, das war für sie sogar angenehm, dass jeder das denken konnte und für richtig empfinden konnte, was er denkt» (LP1, 2)
- «Ich fand sie (die Gesprächsmethode) eigentlich hauptsächlich sehr unterstützend und eine sehr gute Methode»

Sprachliche Verständlichkeit und Begriffe:

- Kinder haben sich untereinander und auch die LP sehr gut verstanden, gab keine Probleme (LP1)
- Leitfragen waren verständlich (LP1)
- Waren sprachgewandte Kinder (LP1)
- LP wurde oft falsch verstanden (LP2)
- Leitfragen waren teilweise unverständlich und manche Begriffe waren zu schwierig (LP2)
    - Grosse Unterschiede je nach Klasse und SuS → muss an den Stand der Kinder angepasst werden (Leitfragen, Begriffe, etc.) und können nicht für eine Allgemeinheit formuliert werden
- SuS haben nachgefragt, wenn sie etwas nicht verstanden haben
- Wenn sie etwas nicht verstanden haben, versuchten sie «die richtige Antwort» zu finden
    - Vielleicht aus Unsicherheit in das Muster zurückgefallen, dass es eine Antwort geben muss

- Wenn Fragen verstanden wurden, konnten sie sehr gut selbstständig denken → umformulieren oder wiederholen der Frage
    - «Die Kinder hatten teilweise Mühe, die Frage zu beantworten. Man musste die Frage dann entweder umformulieren oder nochmals stellen» (LP2, S2)
    - Sicherheit, wenn die Frage verstanden wurde, konnten Gedanken freien Lauf lassen
    - «Ich musste teilweise Begriffe erklären oder die Fragen neu formulieren» (LP2, S5)
    - Unterschiede in der Klasse, bei LP2 das Problem, LP1 hatte keine Probleme mit Verständnis im Allgemeinen (egal ob LP, Fragen oder untereinander)

Kognitive Aktivierung und Denken:

- Kleine KiGa-Kinder konnten noch nicht gleich mitsprechen und haben vor allem zugehört/bestätigt / grosse KiGa-Kinder haben das Gespräch geführt
    - Je älter die Kinder sind, desto verständlicher werden die Fragen und auch die Art zu denken
    - Durch das hin und wieder philosophieren im regulären Unterricht haben die Grossen bereits 1 Jahr Erfahrung und die Kleinen haben noch weniger Erfahrung damit, was sich auf das Gespräch auswirken kann
- SuS haben sich oft nachgesprochen
    - Möglichst schnell zu antworten und nicht wirklich das Ziel nachzudenken und sich der eigenen Meinung bewusst werden
- SuS haben zu Beginn sehr gut selbst gedacht, Mitte mehr Mühe und am Ende wiederholen sie viel, weil sie nicht mehr richtig zugehört haben
    - Zu lange Sequenzen, weshalb sich die SuS nicht mehr konzentrieren konnten
    - Müde vom Zuhören und dem langen Stillsitzen
- SuS haben sehr genaue Vorstellungen, spannende Gedanken und Ansichten
    - («Sie haben genaue Vorstellungen und können diese mitteilen» (LP1, S2))
- SuS waren sehr aufmerksam und interessiert
    - Durch Offenheit der Fragen war das Gespräch sehr interessant, da jeder denken konnte was er/sie möchte
- SuS haben immer mehr begonnen zu überlegen und konnten gut selbstständig denken → manchmal mussten Fragen wiederholt oder umformuliert werden damit SuS angefangen haben zu überlegen
    - «Die Kinder konnten sehr gut selbstständig denken, nur teilweise haben sie die Frage falsch verstanden, dann hab ich's nochmals wiederholt oder anders formuliert» (LP2, S3)
    - SuS kamen immer mehr ins Gespräch und die Gesprächsart hinein und haben immer mehr verstanden um was es geht
    - «Und irgendwann haben sie dann auch begonnen den Argumenten zu zuhören «Ah, der denkt jetzt das».»
- Anfang: SuS versucht das zu sagen, was sie dachten, das die LP hören wollen würde (das Richtige oder Falsche herausfinden) → gegen Ende dann immer besser und jeder konnte dann für sich entscheiden
    - Weil SuS sind darauf ausgerichtet das zu sagen, was die LP hören möchte und sie mussten dies zuerst lernen, dass sie nur das sagen müssen, was sie denken und nicht das was die LP will
    - «Zu Beginn hatte ich das Gefühl, wenn jemand etwas gesagt hat, war für die anderen die Frage erledigt» (LP2, 2)
- Manchmal mussten Fragen wiederholt oder umformuliert werden damit die SuS begonnen haben nachzudenken

    - Unverständnis
    - Zusätzliche Aufforderung des Nachdenkens → Relevanz der Frage wird bewusst
- SuS müssen zum Selberdenken aufgefordert werden
    - «Und irgendwann haben sie dann auch begonnen zu überlegen oder manchmal musste ich sie wie auch darauf bringen» (LP1, 1)
- Weiterdenken konnte angeregt werden
    - Durch die Leitfragen
    - Durch den Vergleich der unterschiedlichen Meinungen, etc.
- SuS mussten nicht lange nachdenken, sondern hatten sehr schnell Antworten auf die Fragen
    - «Die Kinder mussten nicht lange überlegen, wenn ich eine Frage gestellt habe, konnten sie direkt antworten.» (LP2, S1)
    - SuS haben schon eine genau Vorstellung von den Dingen und wie diese sein sollten
- Die eigene Meinung wurde gegen Ende immer bewusster wahrgenommen → SuS brauchten länger, um sich zu melden und haben sich mehr gemeldet / am Anfang nach einer Antwort war für die Anderen die Frage erledigt (2)
    - Haben mehr nachdacht, länger nachgedacht oder intensiver nachgedacht
    - Haben verstanden, dass es mehr als eine richtige Antwort gibt und ihr Denken völlig legitim ist und sie ihre Gedanken mitteilen dürfen
- Unterschiedliche Typen des Denkens haben während des Philosophierens sehr gut funktioniert und konnten auch gemeinsam diskutieren
    - Jeder konnte so denken wie er möchte und die anderen Kinder haben es akzeptiert
    - SuS haben verstanden, dass nicht jeder gleich denken muss, sondern dass jedes Denken richtig und gut ist
    - «Ja, es war wirklich auch witzig zu sehen, wie die Kinder so denken. Und wer auch so was für eine Weltanschauung hat. Es war wirklich spannend»
    - «Da ich ihnen dann auch kommuniziert habe, dass wir ein Projekt machen und beim Projekt jeder seine eigene Meinung sagen darf, es gibt kein richtig oder falsch» (LP2, 1)
- Die LP hat immer wieder betont, dass es mehrere Antworten und Meinungen geben kann → kein Richtig oder Falsch
- Wenn eine neue Frage kam, waren sie froh über etwas Neues nachdenken zu können und waren dann direkt auch wieder dabei
    - SuS hatten manchmal keine Ideen mehr
    - SuS brauchten einen neuen Input, um noch weiter zu denken oder abgeholt zu werden und nicht abzuhängen
- Waren manchmal nicht so aktiv, schläfrig und müde
    - Hat einen Einfluss auf das Denken und wie das Gespräch verläuft, jedoch weiss man nicht, ob es so war oder ob sie am Nachdenken waren, wenn es länger gedauert hat, bis sich jemand gemeldet hat
    - «Vielleicht wirkte es auf mich auch einfach so, dass sie schläfrig waren, aber vielleicht waren sie ja die ganze Zeit am Nachdenken, das kann ich so von aussen schwierig sagen»

Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit:

- Nach dem Besprechen einer Frage und dem Hören von anderen Meinungen haben die SuS ihre eigene Meinung teilweise verändert
    - SuS waren bereit ihre Sichtweise zu verändern und auch darüber zu diskutieren
    - Sehen ihre eigene Sichtweise nicht als die einzig richtige

    - «Die Kinder sind sehr oft zu ihrer Meinung gestanden, haben sich selten beeinflussen lassen von jemand anderem» (LP2, 1)
- Die SuS hatten unterschiedliche Meinungen und haben sich nicht einfach nur nachgesprochen → Entwicklung nach einigen Sequenzen / Zudem gab es nie Probleme bei Meinungsunterschiedenen und alle Meinungen wurden akzeptiert
    - Sinn der Fragen wurde verstanden → bei anderen gesehen und stärker begonnen darüber nachzudenken was man selber denkt
    - «Und irgendwann haben sie dann auch begonnen den Argumenten zu zuhören» (LP1, 3)
- Durch das gemeinsame Suchen von verschiedenen Argumenten zu einer Meinung, konnte der eigene Standpunkt auch hinterfragt und verändert werden
    - Interaktionen und das gemeinsame Diskutieren haben die Kinder nachdenken und hinterfragen lassen
    - SuS standen zwar klar zu ihrer Meinung, sahen sie aber nicht als einzige Lösung, weshalb sie ihren Standpunkt auch verändern konnten
- SuS haben sich teilweise nachgesprochen
- SuS konnten mit der Zeit Meinungen bewusst wahrnehmen und auch kommunizieren
    - Wurden sich mit der Zeit ihre Meinung immer mehr bewusst und haben auch gelernt wie sie diese ausdrücken und mitteilen können
    - «Und am Anfang waren sie so immer oft gleicher Meinung und irgendwann hat es dann so ein bisschen begonnen, dass sie fanden «Nein, eigentlich sehe ich das anders, oder so könnte es ja auch sein» (LP1, 1)
- Argumente wurden mit der Zeit besser, Meinungen konnten mit der Zeit besser gefunden und entwickelt werden → SuS konnten Meinungen gut begründen und argumentieren
    - «Mit der Zeit dann wie merken: «Ah der sagt zwar das, aber ich denke es anders» und wie auch ihre Argumente bestätigen»
    - «Die Kinder konnten ihre Aussagen gut begründen und mit Argumenten unterlegen» (LP1, S1)
    - «Ja, aber sie konnten es dann auch begründen» (LP1, 2)
- SuS waren sich auch mal uneinig und haben gute Formulierungen gefunden, um ihre Meinung zu äussern und bei ihr zu bleiben → konnten bei ihrem Standpunkt bleiben (hat sich bis zu 5. Sequenz stark verbessert)
    - Haben gelernt zu ihrer Meinung zu stehen, diese zu vertreten und auch Worte zu finden, diese zu begründen
    - Ist ein Lernprozess für sich einzustehen und sich nicht beeinflussen zu lassen
- SuS waren sehr einfallsreich, hatten viele eigenen Ideen und Meinungen
    - «Kurze, sehr knappe Argumente ohne Diskussion» (LP2, 4)
    - Sehr kreative Vorstellung der Welt und wie diese funktioniert
    - Klare Vorstellungen darüber, wie die Dinge funktionieren und wie diese aussehen und sein könnten
- Unterschiede erkennbar zwischen den Grossen und den Kleinen
    - Die Grossen sind schon besser im Nachdenken (kognitive Entwicklung) und auch begründen, können sich besser ausdrucken und haben schon klarere Vorstellungen und Meinungen von gewissen Dingen
- Die eigene Meinung wurde gegen Ende immer bewusster wahrgenommen → SuS brauchten länger, um sich zu melden und haben sich mehr gemeldet / am Anfang nach einer Antwort war für die Anderen die Frage erledigt (2)
    - Haben mehr nachdacht, länger nachgedacht oder intensiver nachgedacht

- Haben verstanden, dass es mehr als eine richtige Antwort gibt und ihr Denken völlig legitim ist und sie ihre Gedanken mitteilen dürfen

Soziale Kompetenzen und Interaktion:

- Keine direkte Verbindung zum Alltag erkennbar, dafür hätte man wahrscheinlich länger dranbleiben müssen (LP1)
  - Ist je nach Klasse unterschiedlich
  - Hängt auch davon ab, wie die Gruppenkonstellation ist → spielen die Kinder auch ausserhalb miteinander?
  - Vielleicht mit der ganzen Klasse mehr Auswirkungen, da alle miteinbezogen sind
- Ein Kind ist nicht stark in der Klasse integriert (auch gesamte Klasse) und sagt nicht viel → er hat sich nach ein paar Sequenzen getraut Dinge zu sagen und wurde auch von den Anderen immer mehr einbezogen → hat sich auch in Kreissituationen in der gesamten Klasse verbessert (LP2)
  - Sehr positive Entwicklung
  - Hat Einfluss auf die ganze Klasse → die die nicht beim Philosophieren dabei waren, haben es bei den anderen gesehen und «abgeschaut»
- Gegen 4 und 5 Sequenz konnten die SuS wirklich auf einen Dialog eingehen, vorher war es eher ein Frage-Antwort-Spiel, vorher sind sie eher weniger aufeinander eingegangen oder haben diskutiert
  - Musste auch geübt und verstanden werden, dass es auch darum geht aufeinander zu reagieren und etwas zu den Meinungen von anderen zu sagen
  - Haben mit der Zeit gelernt auf andere zu reagieren und ihre Meinung zu äussern, nachzufragen, etc. → LP evtl. auch durch anregendes Nachfragen vorgezeigt
  - Frage-Antwort-Spiel:
    - «Die Diskussion untereinander fand nicht gross statt. Sie haben auf die Leitfragen geantwortet und ihre Sicht mitgeteilt, aber wenig aufeinander reagiert.» (LP1, S2)
    - «Das finde ich, habe ich dann so ein bisschen gemerkt, dass sie wie gegen Ende, so gegen vierte, fünfte Sequenz konnten sie dann wie auf einen Dialog eingehen» (LP1, 3)
    - Zu Beginn der Sequenzen eine ungewohnte Situation, dass jeder mit seiner/ihrer Meinung richtig liegt, mussten sich erstmal daran gewöhnen
- Die SuS waren untereinander sehr respektvoll: aussprechen lassen, zugehört, darauf geachtet, dass jeder drankommt, etc.
  - Grundrespekt ist vorhanden und wird auch in den Sequenzen sichtbar
  - Verbindung zum Jungen, der eher immer ausgeschlossen ist und dann doch miteinbezogen wird
- Verschiedene Meinungen wurden von Anfang an und über alle Sequenzen akzeptiert
  - Immer sehr respektvoll und wertschätzend
  - LP am Anfang auch gesagt, dass alle Meinungen gut sind und es kein Richtig oder Falsch gibt
- Alle konnten ihre Meinung äussern und wurden von anderen miteinbezogen, dadurch haben manche Meinungen die eigene beeinflusst oder sogar verändert
  - SuS waren bereit ihren Standpunkt mitzuteilen und diesen ggf. auch zu verändern

    - Grundrespekt war von Anfang an gegeben und damit wurde weitergearbeitet → Ist nicht in jeder Klasse gegeben, je nach Gruppendynamik und auch Handhabung der LP
  - SuS haben mit der Zeit sehr gut miteinander kooperiert und Aussagen aufeinander aufgebaut
    - «Sie haben sich gut ergänzt bei den einzelnen Fragen» (LP2, S2)
    - Haben das gelernt und evtl. von der Lehrperson vorgelebt bekommen
    - «Also es gab dann so nicht noch eine Konversation untereinander, aber es hat sich dann eben so aufgebaut, dass dann mehr Argumente für diese Meinung gefunden wurden.» (LP2, 1)
- Am Anfang der Sequenzen haben die SuS jeweils miteinander kooperiert, gegen Ende der Sequenz nahm dies immer mehr ab
    - Müde nach einer bestimmten Zeit
    - Konzentration hat abgenommen
    - Zu langes Stillsitzen
  - Uneinigkeiten waren kein Problem, die SuS haben gute Formulierungen gefunden ihre Meinung zu vertreten
  - Wenn die Sequenzen noch weitergeführt werden würden, würden die sozialen Kompetenzen noch mehr gefördert werden
    - Muss über einen längeren Zeitraum geschehen und nicht nur über 5 Wochen
    - Dennoch schon einige kleine Verbesserungen gezeigt, sonst hätte LP nicht gesagt, dass es bei einer Weiterführung zu einer stärkeren Förderung kommen würde
    - «Eigentlich haben wir da aufgehört, wo es so ein bisschen angefangen hätte spannend zu werden» (LP1)
    - «Ich glaube, wenn man jetzt noch mehr drangeblieben wäre, hätten die sozialen Kompetenzen noch mehr gefördert werden können» (LP1, 3)

Beteiligung und Gruppendynamik:

- Ab dem 3. Mal war klar, dass sie zur Philosophiegruppe gehören = soziales Gefühl der Gesprächsgruppe wurde gestärkt, was war cool dazu zugehören und es hatte einen «Sonderstatus» → Freude und Stolz, dass sie Teil der Philosophiegruppe sind
    - Positives Gemeinschaftsgefühl
    - Haben sich als eine Gruppe wahrgenommen und auch gefühlt, was sich positiv auf das Wohlbefinden und somit auf das Gespräch auswirkte
    - «Das hatte so ein bisschen einen Sonderstatus. Das war cool, wenn man da dazu mitkommen durfte, zum Besprechen und drüber reden.» (LP1, 3)
- Für das Gemeinschaftsgefühl und die Gruppendynamik wären es sinnvoll, solche Fragen in der ganzen Klasse öfters aufzugreifen
    - Würde sich sehr positiv auf das Gemeinschaftsgefühl auswirkten und den Unterricht positiv beeinflussen
- Am Anfang waren nur einige SuS beteiligt (die, die immer mit machen haben auch hier mitgemacht) und mit der Zeit haben sich alle beteiligt (manche mehr, manche weniger)
  - Bei Kindern, die immer gut mitmachen, wurde kein grosser Unterschied sichtbar
  - Doch Kinder die weniger mitmachen, haben sich mehr gemeldet mit der Zeit und sich mehr beteiligt
  - «Alle Kinder haben sich beteiligt, die einen mehr die anderen weniger» (LP2, S3)
  - Manche mussten sich zuerst an die Situation gewöhnen und evtl. auch bei den anderen Kindern schauen, was sie machen und wie diese sich verhalten
  - Ist auch ein Lernprozess

- Beim Sprechen über die Bilder haben sich alle SuS beteiligt
  - Ging um das Beobachten und nicht das Bewusstwerden der eigenen Meinung und fiel daher einigen Kindern leichter
- Kinder konnten sich im Laufe der Sequenz immer mehr öffnen und sind immer mehr aus sich herausgekommen
  - 1 Kind macht sehr selten mit und hat das hat im Laufe der Sequenzen immer mehr mitgemacht (Beispiel LP2)
  - Haben sich mehr getraut
- Kinder waren sehr respektvoll untereinander: aussprechen lassen/ Plüschtier weitergegeben / zu gehört / darauf geachtet, dass jeder seine Meinung sagen darf
  - Ein sehr respektvoller und auch wertschätzender Umgang untereinander
  - Die SuS wollten die Meinung der anderen hören
  - «Ja, es war mega schön zu sehen, wie sie dann in der Gruppe so funktioniert haben und dann eben gemeinsam auf einen Weg gegangen sind, um sich dann irgendwann zu entscheiden.»
- Gutes Setting → LP und SuS konnten sich sehr gut auf das Gespräch einlassen
  - Setting trägt sehr viel dazu bei, ob sich die Kinder und auch die LP darauf einlassen können, wie sie sich fühlen und ob sie sich wohlfühlen
- Ereignisse die vor den Sequenzen/über den Tag passiert hatten einen grossen Einfluss auf das Gespräch
  - Das Rundherum und Wohlbefinden hat einen grossen Einfluss auf die Gespräche, die Bereitschaft und das Denken

Rolle der Lehrperson:

- Die Leitfragen waren nützlich, denn sie geben Halt und Struktur, weshalb auch meistens alle genutzt wurden, jedoch war es manchmal schwierig nur mit einer Frage vom Thema wegzukommen
  - Den Kindern, wie aber auch der Lehrperson
  - Lehrperson weiss genau, wohin sie will und schweift nicht ab
  - LP kann durch die Leitfragen den SuS Sicherheit geben
  - LP musste zusätzliche didaktische Methoden anwenden, um wegzukommen (nicht primär schlecht)
  - Leitfragen alleine reichen nicht
  - «Ich haben immer sehr viele Fragen gebraucht, weil wir so auch das Gespräch am Laufen halten konnten und wie klar war «Ah, wo wollen wir hin?» (LP1, 4)
- Die LP musste viele Scaffolds geben zu Beginn (Begriffserklärungen, Umformulierungen, etc.), dies hat aber im Laufe der Sequenzen abgenommen
  - Wurden über die einzelnen Sequenzen nicht mehr oder weniger → schwankten immer von der Menge → führe ich auf den Zustand der SuS und die Zeit am Tag zurück in der die Sequenz gemacht wurde
  - SuS wussten mit der Zeit was von ihnen verlangt werden, konnten die Situation einschätzen und haben sich warmgelaufen
- Die LP hatte mit der Zeit keine Probleme mehr sich auf das Gespräch einzulassen, da die Gesprächsführung angenehm für sie war und sie die Fragen situationsgemäss wählen konnte
  - Wichtig, dass die LP sich auch einlassen kann, damit das Gespräch läuft
  - Kinder merken es, wenn LP nicht voll dabei ist und das beeinflusst ihr Handeln
  - LP war sehr frei in der Anwendung der Fragen, war sehr angenehm für die LP und wirkte dadurch natürlich auf die SuS

    - «…aber für mich waren die Fragen eigentlich so sehr gut, das Gespräch auch am Laufenden zu halten mit den Kindern»
- Die eigene Meinung nicht preiszugeben war schwierig (LP2)
    - Nur für Lehrperson 2
    - Ist von Person zu Person unterschiedlich
    - Hängt auch von der Klasse ab, als es am Anfang noch sehr holprig war, wollte sie die Meinung preisgeben, um den Stein ins Rollen zu bringen
    - «Das war jetzt für mich persönlich nicht schwierig, weil, ich habe mir immer gedacht, ich will ja wissen, was die Kinder sagen.» (LP1, 4)

Wirkung und Potenzial der Methode:

- Man braucht die Leitfragen, da ohne diese kein richtiges Gespräch zustande kommt, vor allem am Anfang wurden sehr viele Leitfragen direkt nacheinander gebraucht, da schnell kein Input mehr von der SuS kam (wurde mit der Zeit aber besser)
    - Einsatz der Methode hat sich auch mit der Entwicklung der Kinder entwickelt
    - SuS brauchen die Fragen, um am Strang zu bleiben und damit ihr Denken angeregt wird
    - «Mit den Leitfragen, die haben super geholfen dazu ein bisschen, dass die Kinder auch wissen, wohin geht die Reise mit den Fragen» (LP1, 3)
- Als sich LP und SuS an die Gesprächsart und Methode gewöhnt haben und hineingekommen wären, war es schon vorbei
    - «Es wäre sinnvoll, dieses Gefäss, welches sich langsam etabliert, weiterzuführen» (LP1, S5)
    - Braucht längeren Zeitraum und Angewöhnung, damit es wirklich funktionieren kann
- Lohnt sich weiterzumachen und in den Unterricht regelmässig einzubringen, ist sehr sinnvoll, auch um direkte Einflüsse für alltägliche Situationen zu erkennen (hätte länger dranbleiben müssen)
    - Zeigt keine negativen Auswirkungen
    - Positive aber zu wenig stark, dass man diese jetzt so direkt feststellen könnte (LP1)
    - «Aber ich glaube, wenn man sich einrichten könnte, dass man sich wirklich Zeit nehmen kann und nicht noch nebenbei etwas hat, dann wäre es glaube ich sehr sinnvoll» (LP1)
    - «Ich glaube, dass es einen Mehrwert hat, wenn man es gut einsetzen kann» (LP1)
    - «Ich glaube, es würde sich lohnen es weiterzumachen, auch über eine längere Zeit» (LP1, 4)
- Keine Grenzen und Herausforderungen der Methode gespürt
    - «Ich fand sie (die Gesprächsmethode) eigentlich hauptsächlich sehr unterstützend und eine sehr gute Methode» (LP1)
    - Gibt Halt und Struktur
    - Gibt nichts, was schwierig ist oder schwierig sein kann
    - Fragen konnten passend ausgewählt werden
    - «Grenzen und Herausforderungen habe ich jetzt so wie keine gespürt» (LP1, 4)
- Natürliche und angenehme Methode, da sie auch sehr offen ist
    - Für SuS und auch LP

Hinweise zur Verwendung im Unterricht:

- Voraussetzungen, dass es optimal gelingt: gutes Setting, sich viel Zeit nehmen, schauen, dass nicht nebenbei noch etwas ist
    - Ruhig, nicht zu gross, angenehmen Atmosphäre

    - Für LP und SuS wichtig
- Man muss Zeit haben, um wirklich eintauchen zu können → Kopf frei haben und nicht noch nebenbei auf etwas hören oder aufpassen müssen
- Fragen müssen für den Unterricht sehr gut vorbereitet sein, damit es Halt und Struktur gibt
    - «Wenn ich jetzt einfach mal so ein Gespräch führe, dann hält man vielleicht so ein bisschen was im Hinterkopf, aber hat es nicht so deutlich vorbereitet.» (LP1, 5)
- Muss über längeren Zeitraum gemacht werden
- In einem freieren Setting wären die SuS kreativer gewesen
    - Mehr Bewegung = längeren Konzentration
- LP's könnten sich es beide vorstellen so zu machen
    - «Aber ich denke, wenn ich jetzt explizit eine Philosophie-Lektion oder mehrere vorbereiten würde, würde ich das schon anwenden» (LP1, 5)