

Philosophieren mit Kindern – im Medium der schriftlichen Sprache

Stefan Schröter

Abstract

Philosophieren mit Kindern fordert und fördert Sprachkompetenzen. Mit einem deutschdidaktischen Blick auf das *Philosophieren mit Kindern* fällt auf, dass dieses auf der Primarstufe überwiegend für eine Durchführung im Medium der mündlichen Sprache konzipiert ist. Dabei bleibt ausser Acht, dass insbesondere auch eine Durchführung philosophischer Unterrichtssequenzen im Medium der schriftlichen Sprache vielfältige Lernchancen bietet – dies sowohl für den Auf- und Ausbau spezifisch bildungssprachlicher Sprachkompetenzen als auch für die Förderung von Schreibkompetenzen.

Dieser Artikel stellt eine Unterrichtsidee für den Deutschunterricht vor. Dabei erfahren die Leser:innen, wie sie mit Schüler:innen auf der Primarstufe ausgehend von literarischen Textlektüren im Medium der geschriebenen Sprache philosophieren und dabei auch die Kompetenzen des Deutschunterrichts, insbesondere die Schreibkompetenzen, gezielt fördern können.

Schlüsselwörter

Philosophieren mit Kindern, literarische Texte, Dokumentationen literarischer Lektüren, schriftliche Sprache, bildungssprachliche Sprachkompetenzen, Scaffolding, Textprozeduren.

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autor

Stefan Schröter, Pädagogische Hochschule Zürich PHZH, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich,
stefan.schoeter@phzh.ch

Philosophieren mit Kindern – im Medium der schriftlichen Sprache

Stefan Schröter

1 Einleitung

Das *Philosophieren mit Kindern* ist seit einiger Zeit in Publikationen unterschiedlichster Art ein viel besprochenes Thema. Indem der *Lehrplan 21* den Begriff *Philosophieren* in NMG 11 explizit nennt (D-EDK, 2017), ist die Thematik inzwischen auch im Unterrichtsalltag der Volksschule fest verankert. Das philosophisch-ethische Nachdenken gewinnt auch mit der Kompetenzorientierung ganz grundsätzlich an sich an Bedeutung, da das Philosophieren nicht in erster Linie den Erwerb von Wissen bedeutet, sondern sich als eine *elementare Kulturtechnik* (Martens, 2012) auffassen lässt. Im Zentrum dieses Erwerbs steht die Erziehung zum selbständigen Denken sowie zu mündigen und verantwortungsvoll handelnden Mitglied der Gesellschaft. Das *Philosophieren mit Kindern* spricht also ebenfalls einen grundlegenden Bildungsauftrag der Volksschule an (Mercolli, in Vorbereitung).

Eine Möglichkeit, das *Philosophieren mit Kindern* noch stärker im Unterrichtsalltag zu etablieren, bietet dessen Integration in die einzelnen Fächer. Das Forschungsprojekt der PH Bern *Philosophieren in den Fächern der Sekundarstufe 1* erarbeitet derzeit entsprechende Grundlagen und Umsetzungsvorschläge dazu (*Philosophieren in den Fächern der Sekundarstufe I*, 2018). Aufgrund der engen Verwandtschaft zwischen den Disziplinen Philosophie und Sprache eignet sich der Deutschunterricht für ein solches Vorhaben in ganz besonderer Masse. In den einleitenden Ausführungen des *Lehrplan 21* zu den Bedeutungen und Zielsetzungen des Kompetenzbereichs Sprachen erscheinen u.a. auch zentrale Aspekte des Philosophierens: «Über die Sprache zeigen sich Schülerinnen und Schüler als kritik- argumentations- und reflexionsfähig, integrieren sich verantwortungsbewusst in die Gesellschaft und gestalten diese aktiv mit» (D-EDK, 2017). Zudem verweisen verschiedene Fachpublikationen zum *Philosophieren mit Kindern*, wie das Philosophieren – u.a. insbesondere *bildungssprachliche* (Feilke, 2012; Morek & Heller 2012) – Sprachkompetenzen fordert und Möglichkeiten bietet, jene auch zu fördern (z.B. Buchs & Gyger 2016; Gyger, Juska-Bacher, Buchs, & Künzli, 2015; Koch, Kümin, & Schröter, 2021). Ebenso nehmen Lehrmittel für den Deutschunterricht auf der Primarstufe die Thematik auf (Sprachstarken 6, 2010).

Aus deutschdidaktischer Perspektive betrachtet fällt auf, dass das *Philosophieren mit Kindern* überwiegend für eine Durchführung im Medium der mündlichen Sprache konzipiert ist. Dies zeigen neuere Veröffentlichungen zum *Philosophieren mit Kindern* (z.B. de Boer & Michalik, 2018) und lässt sich etwa auch am Konzept des kürzlich erschienenen Lehrmittels *Schauplatz Ethik* (Bernet et al., 2020) deutlich erkennen. In deutschdidaktischen Einführungsdarstellungen erscheint das Philosophieren als eine besondere *Gesprächsform* (z.B. Bartnitzky, 2020). Erfahrungen und Berichte aus der Praxis bestätigen diese Beobachtungen: Die mediale Schriftlichkeit spielt beim Philosophieren auf der Primarstufe eher eine marginale Rolle – allenfalls im Rahmen der Vorbereitung auf ein philosophisches Gespräch – mehr jedoch kaum.

Vor diesem Hintergrund konzipiert der vorliegende Praxisbeitrag ein Unterrichtsvorhaben zum *Philosophieren mit Kindern* exemplarisch für den zweiten Zyklus des *Lehrplan 21*, bei dem die philosophische Reflexion primär im Medium der schriftlichen Sprache stattfindet. Die Schüler:innen suchen – ausgehend von individuellen Dokumentationen literarischer Lektüren – philosophische Fragen und halten diese schriftlich fest. Im Rahmen der anschliessenden philosophischen Reflexionen schreiben die Schüler:innen begleitet durch *Scaffolding* philosophische Texte. Darunter sind Texte zu verstehen, die einerseits spezifisch philosophische Inhalte enthalten und andererseits spezifisch philosophische Vorgehensweisen zeigen. Auf die entstandenen Texte nehmen die Schüler:innen dann wiederum in schriftlicher Form Bezug. Ein solcher Zugang bietet vielfältige Lernchancen:

1. Als methodisches Konzept für Sprachförderung durch Philosophieren ist *Scaffolding* eine zielführende Möglichkeit – u.a. auch für die Förderung spezifisch bildungssprachlicher Sprachkompetenzen (Koch et al., 2021). Dabei werden den Schüler:innen Bausteine mit inhaltlichen und strukturellen Handlungshinweisen und Formulierungshilfen angeboten, welche die Textproduktion begleiten. Der Schreibvorgang an sich, der beim Philosophieren im Medium der geschriebenen Sprache nötig ist, begünstigt die Internalisierung spezifisch bildungssprachlicher Wörter und Strukturen.

2. Als *Scaffolding* beim Schreiben können *Textprozeduren* – Werkzeuge für Schreiben und Lesen – zum Einsatz kommen und dabei auch erworben werden (Feilke & Rezat, 2020). Mit dem Erwerb von Textprozeduren erlernen die Schüler:innen im Umgang mit schriftlichen Texten Formulierungsmuster, welche den Textaufbau stützen. Philosophische Texte bieten viel Potenzial für die Vermittlung von argumentierenden oder auch beschreibenden *Textprozeduren*. Die Schüler:innen können beim schriftlichen Philosophieren Werkzeuge für das eigenen Schreiben erlernen, die dabei helfen, Gedanken und Gedankengänge schriftlich zu realisieren.
3. Philosophische Texte enthalten durch das diskursive Wesen der Philosophie einen starken Adressatenbezug. Die Schüler:innen erleben das Schreiben so als bedeutsam, was sich positiv auf die Schreibmotivation auswirkt. Philosophische Texte erfordern dringend die Reaktionen von Peers oder von Lehrpersonen; nur so kann philosophiert werden, nur so kann bisher Erkanntes erneut in Frage gestellt und philosophisch weitergedacht werden. Wenn Kinder auf philosophische Texte ebenfalls *schriftlich* Bezug nehmen, bedeutet dies ein materialisierter Partner- und Themenbezug, den die Schüler:innen bewusst und handelnd vollziehen. Sie erfahren und verinnerlichen dadurch eine zentrale Komponente philosophisch-ethischen Nachdenkens.
4. Philosophische Texte bieten durch ihren hohen Anspruch an begriffliche und strukturelle Klarheit viel Potenzial hinsichtlich einer prozessorientierten Schreibdidaktik. Sie bieten sehr vielfältige Möglichkeiten, Schreibtechniken und Schreibstrategien auf- und auszubauen, die einerseits spezifisch in einzelnen Prozessphasen des Schreibens – dem Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten – und andererseits für einen Schreibprozess insgesamt – von den ersten Ideen bis zum fertigen Text – erforderlich sind.
5. Die schriftliche Sprachverwendungssituation erzeugt auf das einzelne Kind einen geringeren situativen Druck als die mündliche. Kinder, denen es schwerfällt, gedanklich einer im Hier und Jetzt stattfindenden Diskussion zu folgen, haben die Möglichkeit, im eigenen Tempo nachzudenken, Gedanken zu suchen, zu ordnen und zu versprachlichen. Kinder, die sich in einer Plenumsituation ad hoc nicht getrauen, ihre vielleicht noch nicht zu Ende gedachten oder gar kühnen Gedanken zu äussern, fühlen sich in schriftlichen Situationen womöglich sicherer als in mündlichen. Dies ermöglicht beim schriftlichen Philosophieren eine hohe Lernbeteiligung des einzelnen Kindes.
6. Die Lehrperson erhält beim schriftlichen Philosophieren einen differenzierten Einblick in die Gedanken und Schreibkompetenzen der Kinder und dadurch wichtige Anhaltspunkte für die gezielte Weiterarbeit. Schriftlich vorliegende Resultate philosophischer Unterrichtssequenzen zeigen die Spuren von Denkprozessen auch derjenigen Kinder, die sich mündlich in Gruppengesprächen kaum oder gar nicht äussern.

2 Philosophieren mit Kindern und die Kompetenzen des Deutschunterrichts

Im Zentrum von *Philosophieren mit Kindern* steht bei den verschiedenen, sich teils überlappenden Ansätzen einheitlich immer die Förderung des selbständigen und autonomen Denkens der Kinder. *Philosophieren mit Kindern* verfolgt das Ziel, die Argumentationskompetenz und die kognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen auf- und auszubauen. Eine inhaltliche Orientierung bieten u.a. die klassischen philosophischen Grundfragen Kants «Was kann ich wissen?», «Was darf ich hoffen?», «Was soll ich tun?» und «Was ist der Mensch?» (Bruell, 2019).

Der *Lehrplan 21* umreißt die Inhalte des Philosophierens in NMG 11 mit «menschliche Grunderfahrungen, Werte, Normen» (D-EDK, 2017). Konkretisierung erfahren diese inhaltlichen Angaben durch die Begriffe «Identität», «Wahrheit», «Geist/Denken/Seele», «Wissen», «Entstehen und Vergehen», «Gutes Leben/Glück», «Werte», «Moralische Regeln und Normen», «Gut und Böse», «Gerechtigkeit», «Freundschaft und Liebe» (Buchs, 2019).

Was die Kinder beim Philosophieren lernen sollen, erscheint im *Lehrplan 21* stark unter dem Aspekt des Tuns und des Könnens: «Die Schülerinnen und Schüler können philosophische Fragen stellen und über sie nachdenken»; die Kompetenzstufenbeschreibungen nennen Tätigkeiten wie «beschreiben», «reflektieren», «Fragen stellen», «nachdenken», «erläutern», «prüfen», «vertreten», «hinterfragen», «ethisch beurteilen» und «begründend vertreten» (D-EDK, 2017).

Für das Verständnis von *Philosophieren mit Kindern* ist schliesslich auch relevant, wie dabei methodisch vorgegangen werden kann. Ein weit verbreitetes Konzept, das hier als Orientierungsrahmen dient und worauf etwa auch das Lehrmittel *Schauplatz Ethik* praxisnah aufbaut, ist das philosophiedidaktische *5-Finger-Modell* von Martens (2012). Es stellt fünf mögliche methodische Zugänge bzw. Vorgehensweisen beim Philosophieren erkennen:

1. Der phänomenologische Zugang stellt die genaue Wahrnehmung und Beschreibung eines Phänomens bzw. eines philosophischen Problems ins Zentrum. Die Methode hat einen vorbereitenden und beschreibenden Charakter.
2. Der hermeneutische Zugang versucht, durch Nachdenken Situationen zu erklären im Sinne von deuten. Im Rahmen dieses Zugangs geht es darum, Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und zu jenen auch begründend Vermutungen anzustellen.
3. Der analytische Zugang fokussiert die Bedeutung von Begriffen. Dabei stehen diejenigen Begriffe im Zentrum, die bei einer philosophischen Frage oder einem Argument zentral sind. Beim analytischen Vorgehen wird u.a. mit Beispielen geprüft, unter welchen notwendigen und hinreichenden Bedingungen ein Begriff zutreffend verwendet werden kann.
4. Der dialektische Zugang verfolgt das Ziel, Meinungen zu philosophischen Fragen und Thesen zu bilden, sich für eine Haltung zu entscheiden und diese im Widerstreit mit anderen Gesprächsteilnehmer:innen begründend zu vertreten.
5. Der spekulative Zugang geht so vor, dass er durch Gedankenexperimente beispielsweise in Form von «Was wäre, wenn...» oder «Stell dir vor, ...» neue und andere Sichtweisen auf vertraute Dinge ermöglicht. Indem Situationen imaginiert werden, die in der Realität so nicht zutreffen – jedoch aber so zutreffen könnten oder sollten – können durch kreatives Nachdenken philosophische Erkenntnisse erzielt werden.

Sowohl die Formulierungen des *Lehrplan 21* aus *NMG 11* als auch die knappe Darstellung der fünf philosophiedidaktischen Zugänge zeigen, wie *sprachlich* die Tätigkeit des Philosophierens insgesamt ist: Die Rezeption und Produktion komplexer Gedanken findet im Medium der Sprache statt – und dies bietet je nach Umsetzung – zahlreiche Möglichkeiten für die Sprachförderung in den Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben*. Auch Kompetenzen aus den beiden thematischen Bereichen *Sprache(n) im Fokus (D.5.)* einerseits und *Literatur im Fokus (D.6)* andererseits spricht das Philosophieren an: Erstere dann, wenn es innerhalb der philosophischen Reflexion nötig wird, Bedeutungen von Begriffen zu klären bzw. über Bedeutungen von Wörtern nachdenken (D.5.A.1) und letztere dann, wenn philosophische Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden sollen und wie bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten Perspektivenübernahmen literarischer Figuren gefordert sind (D.6. A.1).

3 Praxisvorschlag

Der folgende Praxisvorschlag skizziert eine Umsetzungsmöglichkeit des *Philosophierens mit Kindern* im Medium der schriftlichen Sprache entlang von fünf Unterrichtsschritten exemplarisch für den zweiten Zyklus. Die Beispiele aus einem ersten Pilot-Erprobungsversuch stammen von einer philosophisch interessierten Drittklässlerin, die ebenfalls gerne und gut liest. Die Erprobung fanden im Rahmen von Förderlektionen statt, sind aber genauso für eine Durchführung im Klassenverband konzipiert.

Schritt 1: Eine sprachliche Sammlung zu einem philosophischen Begriff erstellen

In einem ersten Schritt dokumentieren die Schüler:innen die Lektüre eines literarischen Textes zu einem philosophischen Begriff. Die daran anschliessende philosophische Reflexion kann schon während oder auch erst nach der gesamten Textlektüre stattfinden. Die Dokumentation wird mit folgenden Impulsen initiiert:

1. Wo kommt das Wort ... (z.B. «Freundschaft»/ «Tod») im Buch vor? Du kannst die Stelle auch abschreiben.
2. Wo spielt der/die ... (z.B. «Freundschaft»/ «Tod») im Buch eine Rolle?
3. Auf welchem Bild im Buch sieht man ... «Freundschaft»/ «Tod»?

Für das Vorhaben eignen sich Texte, die menschliche Grunderfahrungen wie z.B. Glück, Angst, Tod, Freundschaft, Gerechtigkeit, Zeit etc. in Form von sprachlichen und/oder bildlichen Textwelten anschaulich und differenziert darstellen. Es ist nicht eine zwingende Bedingung, dass in einem literarischen Text ein philosophischer Begriff auf der Textoberfläche häufig oder überhaupt erscheint. Sicherlich aber begünstigt die Präsenz eines philosophischen Begriffs als konkretes Wort die Erstellung einer philosophisch akzentuierten Textdokumentation, insbesondere auch für schwächere Kinder. Bei der Suche nach einem geeigneten Text lohnt es sich ferner folgende Aspekte zu beachten:

- Ist der Text auf der Handlungsebene gut fassbar?
- Gibt es Handlungen von Figuren, die moralisch fragwürdig, irritierend oder überraschend sind?
- Ist der Text formal (z.B. durch einen Ich-Erzähler) und inhaltlich (mit inhaltlichen Lebensweltbezug) so gestaltet, dass die Kinder in ihren Erfahrungen angesprochen sind?
- Gibt es fantastische Elemente, welche zu Spekulationen anregen?
- Welche Stolpersteine oder Hilfen für das Textverständnis enthält der Text in den Bereichen grafische Gestaltung (Illustrationen/Fotos/Grafiken/Layout) und sprachliche Anforderungen (Sichtbarkeit der Textgliederung; Textstruktur, Satzbau, Wortschatz (vgl. Neugebauer & Nodari, 2019, S. 55)

Für einen ersten Erprobungsversuch hat die Schülerin einerseits den literarisch avancierten Comic *Hilda und die Vogelparade* von Luke Pearson (Pearson, 2014) gewählt, um eine Sammlung zum Begriff «Freundschaft» zu erstellen. Andererseits hat sie die Lektüre zum zugeteilten Text *Die Besten Beerdigungen der Welt* von Ulf Nilsson und Eva Eriksson (2015) zum Begriff «Tod» dokumentiert. Entstanden sind folgende Sammlungen; sie sind auszugsweise dargestellt. Die Seitenangaben sind Bestandteil der Notizen des Kindes.

<i>Die besten Beerdigungen der Welt (Nilsson, 2015)</i>	<i>Hilda und die Vogelparade (Pearson, 2014)</i>
-«S. 7: Ester fand eine tote Hummel.» - «S. 8: Ich hatte Angst vor dem Leben und auch vor dem Tod.» - «S. 9: Es steht über den Tod, dass er furchtbar ist.» - «S. 12 Sie beerdigten die toten Tiere.» - «S. 14 Ester erklärte ihrem kleinen Bruder, was das Wort ‘tot’ bedeutet.» - «S. 17 Der Tod ist eine unbegreifliche Person, die zuschlägt.» - «S. 17 Es war nett von den Kindern, dass sie sich um die toten Tiere kümmerten.» - «S. 19 Wieso ist es spassig, wenn es ein trauriger Tag ist?»	- «Auf einem Bild am Anfang sind alle Wesen und Freunde versteckt, die sie in anderen Büchern kennenlernt!» - «Auf der nächsten Seite geschieht das Gleiche, einfach an einem anderen Ort. Dort lebt Hilda zwei Jahre später und ihr gefällt es nicht so gut, das merkt man, ein Blitz am Tag? Komisch.» - «Das Thema vom nächsten Buch ist auch schon im ersten.» - «Die Freundschaft von Hilda und Hörnchen ist wirklich dick.» - «Die Freundschaft verplatzte fast bei dem Raben und Hilda.» - «Am Schluss sagt sie aus ihrem Mund: ‘Es ist gar nicht so schlimm in Trolberg’.»

Tab. 1: Dokumentationen der Textlektüren aus der Erprobung (sprachformal bereinigt)

Die Beispiele zu *Die besten Beerdigungen der Welt* (linke Spalte) zeigen, wie das Kind den Hinweis, dass auch wörtliche Übernahmen aus dem literarischen Text möglich sind, nutzt: «Ich hatte Angst vor dem Leben und auch vor dem Tod», ist sozusagen eine wörtliche Übernahme aus dem Buch *Die besten Beerdigungen der Welt*, in dem steht: «Ich war klein. Und hatte Angst vor dem Leben und auch vor dem Tod.» Und auch der Eintrag, «Es steht über den Tod, dass er furchtbar ist.», ist sehr nahe am literarischen Text. In diesem steht: «Ich schreibe ein Gedicht über den furchtbaren Tod».

Der Schülerin gelingt es aber auch, eine Sammlung zum Begriff «Freundschaft» zu erstellen, ohne dass dieser im Text *Hilda und die Vogelparade* konkret – mit Ausnahme von einem einzigen Mal – genannt wird. Bedingung dafür sind sicherlich die fortgeschrittenen Lesekompetenzen, welche die Schülerin schon

mitbringt, etwa im Bereich der Herstellung globaler Kohärenz. Die Geschichte erzählt unter anderem davon, wie Hilda einen Freund findet. Zudem zeigen die Dokumentationen beachtlich ausgereifte Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten, was die Erstellung einer philosophisch akzentuierten Textdokumentation sicherlich begünstigt. Die Schülerin bezieht ihr subjektives Textverständnis auf objektive Textwahrnehmungen und ihr Ausdruck von Irritation während einer literarischen Lektüre belegt einen gewohnten und kompetenten Umgang mit literarischen Texten: «Auf der nächsten Seite geschieht das Gleiche, einfach an einem anderen Ort. Dort lebt Hilda zwei Jahre später und ihr gefällt es nicht so gut, das merkt man, ein Blitz am Tag? Komisch.»

Der Aufbau einer solchen Sammlung während oder auch nach einer literarischen Textlektüre lässt sich ohne erheblichen Aufwand in alltägliche Inhalte des Deutschunterrichts integrieren beispielsweise als Bestandteil eines Lesetagebuchs: Neben gängigen Einträgen zu wann, was, wie viel gelesen worden ist, neben festgehaltenen subjektiven Leseindrücken, emotionalen Reaktionen, Gefallen und/oder Missfallen, Figurenverzeichnungen, Karten literarischer Welten oder Ergebnissen von Recherchearbeiten zu einem Autor/einer Autorin etc. halten die Schüler:innen auch ihre Beobachtungen zu philosophischen Phänomenen bzw. Begriffen fest. Dieses schriftlich fixierte sprachlich-gedankliche Rohmaterial steht dann für anschließende philosophische Reflexionen bereit.

Schritt 2: Philosophische Fragen oder Thesen formulieren

Ausgehend von ihren Textdokumentationen versuchen die Schüler:innen in einem zweiten Schritt philosophische Fragen zu formulieren – Fragen, welche existenzielle menschliche Grunderfahrungen betreffen und nicht abschliessend beantwortbar sind. Auch schon erste Erkenntnisse bzw. Thesen zu den fokussierten philosophischen Phänomenen bzw. Begriffen sind möglich. Die Schüler:innen halten ihre Fragen und Gedanken schriftlich fest.

Schau deine Sammlung an:

1. Was beschäftigt dich? Schreibe eine Frage auf. z.B.: Warum....?
2. Hast du schon etwas über ... («Freundschaft»/ «Tod» herausgefunden? Schreibe auf.

Die Schülerin hat folgende Fragen und Erkenntnisse formuliert:

<i>Beste Beerdigungen der Welt (Nilsson, 2015)</i>	<i>Hilda und die Vogelparade (Pearson, 2014)</i>
- «Warum ist der Tod furchtbar?» - «Warum ist es nett, sich um die Toten zu kümmern?» - «Warum haben die meisten Menschen Angst vor dem Tod?»	- «Wenn man Freunde hat, ist es nicht mehr so schlimm an einem neuen Ort, wo es einem am Anfang nicht gefallen hat.»

Tab. 2: Während der Erprobung gefundene Fragen und Erkenntnisse (sprachformal bereinigt)

Ausgehend von der dokumentierten Textlektüre eine philosophische Frage zu finden, hat der Schülerin bei der Erprobung keine Mühe bereitet. Viele Gedanken liegen in den Dokumentationen schriftlich vor, woran sich die Schüler:innen beim Nachdenken und Suchen philosophischer Fragen orientieren können. Dies nutzt die Schülerin. Die gefundenen Fragen orientieren sich eng an den Textdokumentationen. Auch das in der Aufgabenstellung angebotene Wort *Warum* erscheint: Aus dem Eintrag, «Es steht über den Tod, dass er furchtbar ist», gewinnt die Schülerin die Frage, «Warum ist der Tod furchtbar?»; aus «Es war nett von den Kindern, dass sie sich um die toten Tiere kümmerten» die Frage, «Warum ist es nett, sich um die Toten zu kümmern?» und aus «Ich hatte Angst vor dem Leben und auch vor dem Tod.» die Frage, «Warum haben die meisten Menschen Angst vor dem Tod?».

Im sprachlichen *Scaffold* in Form des Wortes *Warum* ist die philosophiedidaktische Methode des *hermeneutischen* Zugangs zu einer philosophischen Frage erkennbar. Weitere *Scaffolds* könnten das Finden philosophischer Fragen oder Thesen auf der Basis der erstellten Textdokumentationen anregen:

- «Was erkennst du, wenn du deine Sammlung genau liest?»; «Was fällt dir beim Lesen deiner Sammlung auf zu ...?» (phänomenologischer Zugang)
- «Was bedeutet das Wort ...?»; «Was wäre ein anderes Wort für ...?»; «Kannst du ein Beispiel nennen für ...» (analytischer Zugang)
- «Ich finde ... gut, weil ...»; «Ich bin gleicher/anderer Meinung wie ..., weil ...», «Dem stimme ich zu/nicht zu, weil...» (diskursiver Zugang)
- «Was wäre, wenn ...?» (spekulativer Zugang)

Der Impuls für den zweiten Unterrichtsschritt hat nicht nur zu Fragen, sondern auch zu einer ersten philosophischen Erkenntnis geführt: «Wenn man Freunde hat, ist es nicht mehr so schlimm an einem neuen Ort, wo es einem am Anfang nicht gefallen hat.» Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Textdokumentationen gelingt es dem Kind also, die konkrete Ebene des Textinhaltes zu verlassen und auf einer allgemeineren Ebene eine philosophische Erkenntnis zum Phänomen Freundschaft festzuhalten.

An dieser Stelle liesse sich die Auseinandersetzung mit philosophischen Fragen natürlich vertiefen: Die Schüler:innen könnten hierfür die gefundenen Fragen nach den Kategorien *philosophische Frage* und *keine philosophische Frage* ordnen und mit verschiedenen Markierungen oder schriftlichen Kommentaren versehen.

Schritt 3: Einen philosophischen Text verfassen

Der dritte Schritt beinhaltet die eigentliche Textproduktion philosophischer Texte, welche die gefundenen philosophischen Fragen erhellen. Sprachliche Scaffolds begleiten die Textproduktion sowohl auf der Ebene von Textstruktur als auch auf der Ebene von Wortschatz.

Wähle eine Frage aus. Du kannst auch etwas auswählen, was du schon herausgefunden hast. Schreibe einen philosophischen Text dazu. Die Satzanfänge helfen dir dabei.

	Ein philosophischer Text, der von einer Drittklässlerin zum Thema <i>Tod</i> verfasst worden ist.	Ein philosophischer Text, der von einer Drittklässlerin zum Thema <i>Freundschaft</i> verfasst worden ist:
<u>Das ist meine Frage:</u>	«Warum haben die meisten Menschen Angst vor dem Tod?»	
<u>Das habe ich herausgefunden:</u> Ich denke, ... Ich bin der Meinung, ...	Sie haben Angst vor dem Tod (wahrscheinlich) ...	«Wenn man Freunde hat, ist es nicht mehr so schlimm an einem neuen Ort, wo es einem am Anfang nicht gefallen hat.
<u>Das ist meine Begründung:</u> Ich denke das, weil... Ich komme darauf, weil...	... weil sie sich den Tod meistens gruselig vorgestellt haben.	Ich denke, das ist so, weil am Anfang von diesem Buch fühlte sich Hilda nicht so wohl, weil sie denkt, die Natur ist weit entfernt von ihr. Aber am Schluss fühlte sie sich wohl, weil sie den Raben als Freund hat.
<u>Das ist mein Beispiel dazu:</u> Zum Beispiel... Das ist, weil... Das habe ich auch erlebt...	Das ist, weil es in Geschichten vorkam und es gibt vielleicht eine Legende dazu.	Zum Beispiel ich fühlte mich, als ich nach H. gezogen bin auch nicht so sicher, weil ich die Gegend noch nicht so kannte. Aber als ich N. kennenlernte, fühlte ich mich sicherer, weil ich nicht allein war.

<u>Das sind meine neuen Fragen:</u> Ja, aber... Aber wenn... ? Heisst das nun, dass... ?	Ja, aber was wäre denn, wenn es zu dieser Zeit noch gar keine Bücher gegeben hat?»	Ja, aber hättest du dich nicht auch einfach daran gewöhnen können – ohne Freundschaft?»
--	--	---

Tab. 3: Während der Erprobung entstandene philosophische Texte (sprachformal bereinigt)

Die Beispiele zeigen, wie durch *Scaffolding* begleitetes schriftliches Philosophieren u.a. *bildungssprachliche* Sprachkompetenzen fordert und fördert. Die Texte enthalten die dafür typischen Texthandlungen wie z.B. Beschreiben, Vergleichen oder Erklären (Feilke, 2012). Das Kind kann Bildungssprache in ihrer epistemischen Funktion adäquat verwenden. Es vollzieht durch den Einsatz von Bildungssprache komplexe kognitive Operationen wie z.B. Abstraktion, Verallgemeinerung oder Kausalität (Morek & Heller, 2012), indem es vom konkreten Inhalt des literarischen Textes abstrahiert, verallgemeinert und auch kausale Zusammenhänge herstellt: «Wenn man Freunde hat, ist es nicht mehr so schlimm an einem neuen Ort, wo es einem am Anfang nicht gefallen hat» oder «Zum Beispiel ich fühlte mich, als ich nach H. gezogen bin auch nicht so sicher, weil ich die Gegend noch nicht so kannte. Aber als ich N. kennenlernte, fühlte ich mich sicherer, weil ich nicht alleine war.» Auf der syntaktischen Ebene zeigen sich in diesen Beispielen zudem typisch *bildungssprachliche* Satzgefüge wie etwa kausale Nebensätze oder das diskursive stilistische Merkmal einer logischen Textgliederung.

Für schwächere Kinder könnte das *Scaffolding* noch stärker ausgebaut werden, sodass diese einen philosophischen Text quasi als Paralleltext verfassen. Sie tauschen dabei 'nur' einzelne Wörter aus und den Rest übernehmen die Kinder direkt aus einem vorliegenden Modelltext. Mit einer solch engen Begleitung eines Textproduktionsprozesses können auch sprachlich schwächere Kinder kurze philosophische Texte verfassen. Es kann so etwas gelingen, was im mündlichen Gespräch vielleicht (noch) nicht gelingt, weil es in der mündlichen Situation das Tempo oder der soziale Druck zu hoch ist, um sich adäquat in die Diskussion einzubringen. Schriftlich eingeübte sprachliche Mittel und Muster können vielleicht dann zu einem späteren Zeitpunkt auch bei Gesprächsbeiträgen ad hoc mündlich eingesetzt werden.

Schritt 4: Ausgehend von verfassten Texten weiterdenken und neue Fragen stellen

Nach einer ersten Textproduktion darf die philosophische Reflexion nicht enden, damit würden sowohl wichtige Chancen für Sprachförderung vergeben als auch die philosophische Denkarbeit missverstanden. Ausgehend von entstandenen Texten denken die Schüler:innen weiter. Sie lesen die Texte und adressieren neue Fragen an den Text bzw. die Autor:innen, indem sie jene auf Haftzetteln als *Sprechblasen-Kommentare*¹ festhalten und an einer passenden Stelle in den Text kleben.

Arbeite an deinem Text weiter.

1. Lies deinen/den Text von ... durch und überlege, welche neuen Fragen du stellen könntest.
2. Schreibe neue Fragen auf die Zettel. Du darfst die Fragen auf den Sprechblasen brauchen.
3. Klebe sie an einer passenden Stelle in deinen Text.

¹ Das deutschdidaktische Verfahren der Sprechblasen-Kommentare wurde im Rahmen des Lehrfilms Der Schreibprozess auf der Primarstufe (Graf, 2007) entwickelt. Die sprachlichen Mittel lehnen sich eng an den Werkzeugen zum Philosophieren aus dem Lehrmittel Schauplatz Ethik 3/4 (Bernet et al., 2020) an. Philosophiedidaktisch werden an dieser Stelle in gewisser Weise auch die Werkzeuge für schlaue Denker erkennbar, die Eva Zoller mit Verweis auf andere Autor:innen wie Thomas Jackson oder Doris Daurer darstellt (Zoller Morf, 2011, S. 31–32).

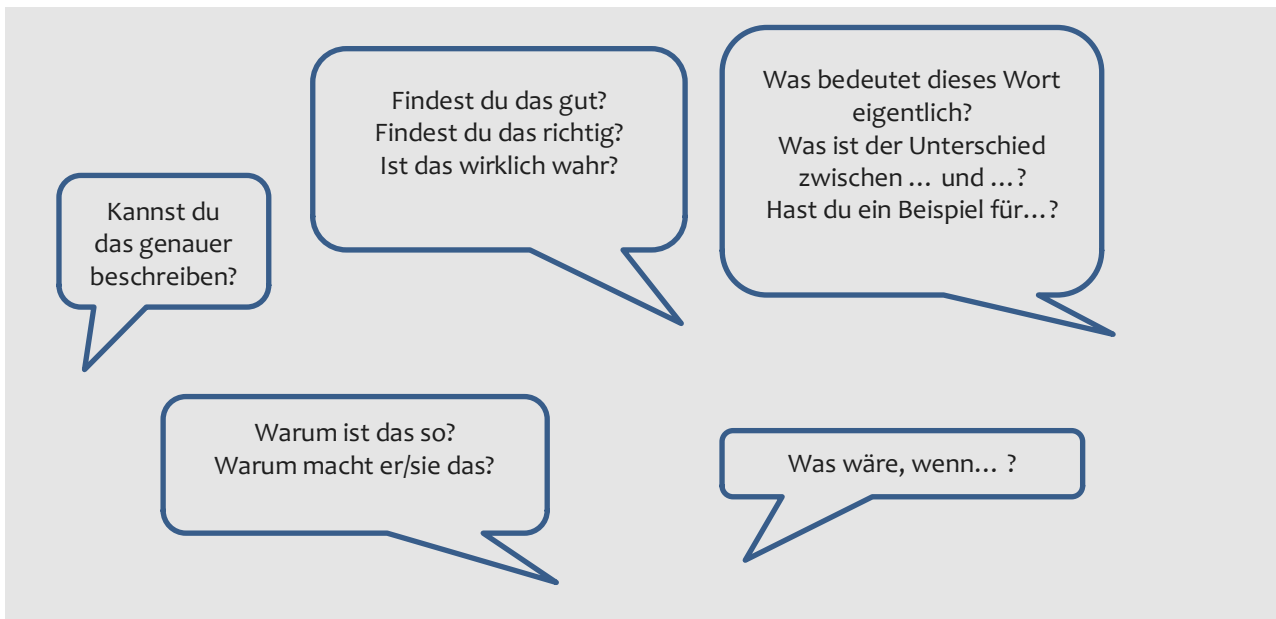
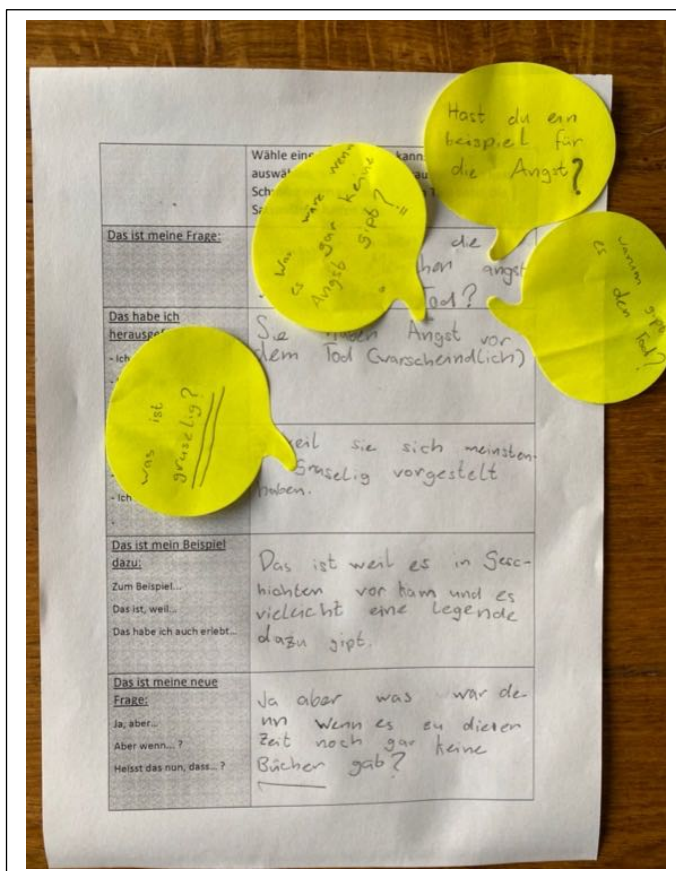


Abb. 1: Sprachliche Scaffolds für das Finden neuer Fragen

Bei der weiteren schriftlichen Auseinandersetzung mit der Frage «Warum haben die meisten Menschen Angst vor dem Tod?» ist bei der Erprobung folgendes entstanden. (Die gefundenen Fragen stammen im Rahmen eines ersten Erprobungsversuches von der Autorin selber. Sinnvollerweise reagieren die Schüler:innen bei einer Durchführung im Klassenverband natürlich auf die Texte ihrer Peers, um das didaktische Potenzial der starken Adressatenorientierung philosophischer Texte auszuschöpfen.)



Fragen dazu auf den Klebezetteln:

«Hast du ein Beispiel für die Angst?»

«Warum gibt es den Tod?»

«Was wäre, wenn es gar keine Angst gibt?»

«Was wäre, wenn es diese Bücher noch gar nicht gegeben hat?»

«Was ist gruselig?»

Abb. 2: Während der Erprobung gefundene Fragen

Der Schülerin ist es durch den vorgegebenen Impuls gelungen, zum selbst verfassten philosophischen Text zur Frage «Warum haben die meisten Menschen Angst vor dem Tod?» neue philosophische Fragen zu finden. Wiederum zeigt sich Scaffolding in Form von sprachlichem Material, das in den Sprechblasen zur Verfügung steht, als eine zielführende Methode: Bei der Frage «Hast du ein Beispiel für die Angst?» oder auch bei «Was ist gruselig?» wird die analytische Vorgehensweise erkennbar, bei den Beispielen «Was wäre, wenn es diese Bücher noch gar nicht gegeben hat?» oder «Was wäre, wenn es gar keine Angst gibt?» die spekulative und bei «Warum gibt es den Tod?» die hermeneutische.

Die Herausforderung bei diesem Schritt besteht darin, zu einer geeigneten Textstelle eine geeignete Frage zu finden. Bei schwächeren Kindern könnten auch die Lehrperson oder stärkere Kinder Sprechblasen mit einer passenden Frage an eine passende Stelle im Text kleben oder eine vorhandene umplatzieren, um so das Philosophieren weiter einzuüben. Zudem könnte die Anzahl der Sprechblasen und die Fülle des angebotenen sprachlichen Materials reduziert werden. Die drei Fragen «Was bedeutet dieses Wort?», «Ist das ein guter Grund?» und «Was wäre, wenn...?» (Brüning, 2013) würden bereits das Wesentliche der vielfältigen philosophischen Vorgehensweisen gut abdecken.

Schritt 5: Schriftlich weiterphilosophieren

In einem letzten Schritt, der natürlich beliebig oft wiederholt werden kann, kommen die mit Haftzetteln versehenen Texte mit neuen Fragen wieder zu den Autor:innen zurück. Folgender Impuls regt die Kinder dann zum Weiterdenken und -schreiben an:

Arbeite an deinem Text weiter. Du darfst die Wörter und Satzanfänge in den Sprechblasen brauchen.

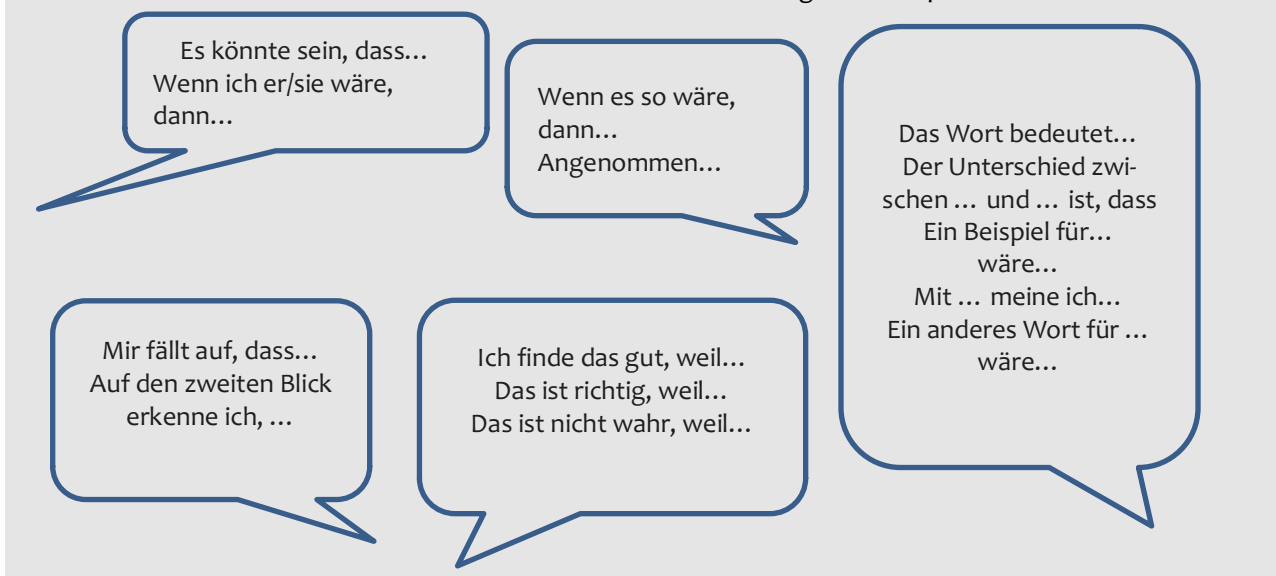


Abb.3: Sprachliche Scaffolds für die philosophische Weiterarbeit

Entstanden ist bei der weiteren schriftlichen Auseinandersetzung mit der Frage «Warum haben die meisten Menschen Angst vor dem Tod?» schliesslich folgendes:

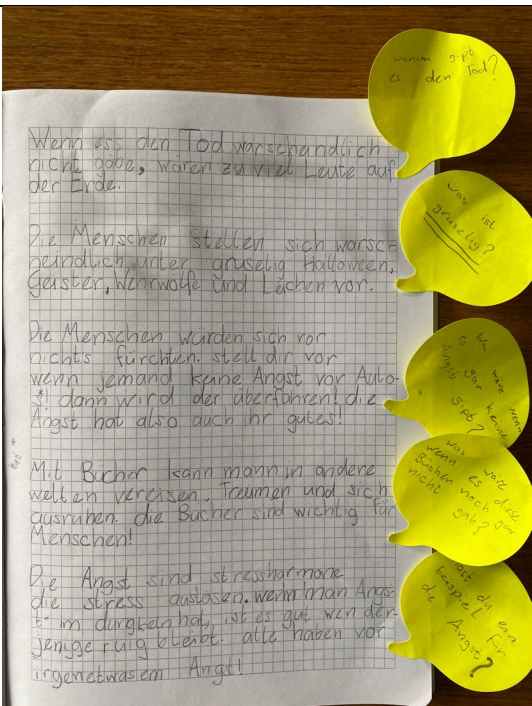
 Wenn es den Tod wahrscheinlich nicht gäbe, wären zu viel Leute auf der Erde. Die Menschen stellen sich wahrscheinlich unter gruselig Halloween, Geister, Werwölfe und Leichen vor. Die Menschen würden sich von nichts fürchten. Stell dir vor wenn jemand keine Angst vor Autos! dann wird der überfahren die Angst hat also auch ihr gutes! Mit Büchern kann man in andere Welten verreisen. Träumen und sich ausruhen. Die Bücher sind wichtig für Menschen! Die Angst sind Stresshormone die Stress auslösen. Wenn man Angst im Dunkeln hat, ist es gut. Wenn derjenige ruhig bleibt, alle haben vor irgendetwas Angst!	<u>«Warum gibt es den Tod?»</u> Wenn es den Tod wahrscheinlich nicht gäbe, wären zu viel Leute auf der Erde.» <u>«Was ist gruselig?»</u> Die Menschen stellen sich wahrscheinlich unter gruselig Halloween, Geister, Werwölfe und Leichen vor.» <u>«Was wäre, wenn es gar keine Angst gibt?»</u> Die Menschen würden sich von nichts fürchten. Stell dir vor, wenn jemand keine Angst vor Autos hätte? Dann würde der überfahren. Die Angst hat also auch was Gutes!« <u>«Was wäre, wenn es diese Bücher noch gar nicht gegeben hätte?»</u> Mit Büchern kann man in andere Welten verreisen. Träumen und sich ausruhen. Die Bücher sind wichtig für die Menschen!« <u>«Hast du ein Beispiel für die Angst?»</u> Die Angst sind Stresshormone, die Stress auslösen. Wenn man Angst im Dunkeln hat, ist das gut, wenn derjenige ruhig bleibt.
---	--

Abb. 4: Während der Erprobung entstandene Texte (sprachformal bereinigt)

Die Schülerin hat die offen formulierte Aufgabenstellung so gelöst, dass sie die Zettel mit den neuen Fragen der Reihe nach in Form von vielen kürzeren Texten abgearbeitet hat. Sie hat nicht den Text gedanklich vertieft, dafür aber mehrere neue kürzere z.T. philosophische Texte verfasst, die wiederum auch spezifisch bildungssprachliche Sprachkompetenzen zeigen.

4 Fazit und Ausblick

Die punktuelle Erprobung des Praxisvorschlages hat gezeigt, dass sich literarische Texte eignen, um daraus schriftlich fixiertes sprachliches Material als philosophisches ‘Rohmaterial’ zu gewinnen. Die Sammlungen bieten nicht nur Ausgangspunkte für das Verfassen philosophischer Texte, sondern auch Lernchancen für den Auf- und Ausbau der Kompetenz philosophische Fragen zu stellen. Wie die Praxisbeispiele zeigen, ermöglicht die schriftliche Durchführung philosophischer Reflexionen einen besonders differenzierten Einblick in die Gedanken der Schüler:innen. Sie zeigt, welche Fragen Kinder stellen bzw. ob es einem Kind überhaupt gelingt, eine philosophische Frage zu stellen; sie zeigt, wie Schüler:innen über philosophische Fragen nachdenken und welche Erkenntnisse sie gewinnen. Die Lernprozesse lassen sich gut dokumentieren und es können Schlüsse für die gezielte philosophische und insbesondere auch sprachliche Förderung gezogen werden.

Der methodische Ansatz *Scaffolding* erweist sich als zielführenden Zugang, um die philosophische Textproduktion der Schüler:innen zu begleiten: Die entstandenen Schülertexte zeigen philosophische Inhalte und

Vorgehensweisen und dadurch auch spezifisch bildungssprachliche Sprachkompetenzen. Die Weiterarbeit mit einem philosophischen Text, die durch das Anbringen von Haftzetteln mit neuen philosophischen Fragen initiiert wird, hat im Rahmen der Erprobung zwar nicht zu einem weiter ausgearbeiteten Text zur selben Frage geführt. Anstelle dessen sind aber neue kurze philosophische Texte entstanden, welche wiederum philosophische Vorgehensweisen und bildungssprachliche Sprachkompetenzen in unterschiedlich ausgeprägter Weise zeigen. Durch den wiederholten Schreibvorgang, der beim Verfassen solch kurzer Texte nötig ist, können sowohl ethisch-philosophische Reflexionskompetenzen als auch spezifisch *bildungssprachliche* Sprachkompetenzen entwickelt und internalisiert werden.

Das *Philosophieren mit Kindern* im Medium der geschriebenen Sprache liesse sich noch fokussierter in den Dienst der Förderung von Bildungssprache durch das Verfassen von Texten stellen. Ausblickend versucht untenstehende Tabelle, eine theoretisch fundierte und möglichst praxisnahe Inspirationsquelle zur Erstellung von Begleitmaterialien für philosophisches Schreiben bereitzustellen. Sie führt in der linken Spalte die fünf philosophiedidaktischen Vorgehensweisen auf und dazu jeweils auch die spezifischen Wörter und Wendungen aus dem Lehrmittel *Schauplatz Ethik*, welche das Philosophieren methodisch und sprachlich unterstützen. Die Hinweise in der rechten Spalte zeigen, welche typisch *bildungssprachlichen* Sprachkompetenzen bei einem bestimmten philosophiedidaktischen Ansatz jeweils primär angesprochen sind:

Werkzeuge zum Philosophieren (Bernet et al., 2020) basierend auf (Martens, 2012)	Bildungssprachliche Aspekte (Feilke, 2012; Morek & Heller, 2012), die bei einem spezifischen methodischen Zugang primär gefordert sind und auch gefördert werden. (Koch et al., 2021)
«Beschreibe. Schau genau hin. Hör genau hin.» – «Ich entdecke...» – «Ich erkenne...» – «Auf den zweiten Blick erkenne ich...» – «Mir fällt auf, dass...»	– Beschreiben (z.B. von einzelnen Erlebnissen, Vorkommnissen, Situationen, Beobachtungen, Phänomenen etc.); Vergleichen derselben. – Hierfür braucht es einen differenzierenden und spezifizierenden Wortschatz. – Insbesondere beim Vergleichen ist Abstraktion von Einzelbeispielen und Verallgemeinerung gefordert. Die Abstraktionsfähigkeit wird idealerweise dabei auch gefördert.
«Denk nach. Stelle Vermutungen an. Begründe. Versetze dich in die Lage von...» – «Wenn ich/er/sie wäre, dann...» – «Er/Sie macht..., weil ...» – «Es könnte sein, dass ... , weil...» – «Sie/Er fühlt sich ... weil ...»	– Erklären (im Sinne von Deuten) z.B. von Handlungsmotiven (z.B. auch literarischer Figuren) – Nötig ist dabei die Vermutung über mögliche Gründe (z.B. für das Glück der Hauptfigur); beim Begründen müssen kausale Zusammenhänge hergestellt werden. Satzgefüge sind nötig (Wenn..., dann...; ... weil ...). – Bei der Perspektivenübernahme, welche u.a. bei diesem methodischen Zugang gefordert ist, ist Abstraktion gefordert.
«Unterscheide. Kläre den Begriff. Vergleiche.» – «Ein Beispiel für... ist...» – «Ein anderes Wort für ... ist ... » – «Der Unterschied zwischen ... und ... ist, dass ...» – «Das Gegenteil von ... ist...»	– Analysieren (Beschreiben/Vergleichen) – Hierfür braucht es einen differenzierenden und spezifizierenden Wortschatz. – Sprachlich realisierte kognitive Operationen wie Abstraktion und Verallgemeinerung sind insbesondere dann gefordert, wenn die Schüler:innen gemeinsame Merkmale oder auch Unterschiede zwischen Einzelfällen/Beispielen eines zu klärenden Begriffs bestimmen müssen.

«Diskutiert. Entscheide. Bilde dir eine Meinung.» – «Das ist gut/schlecht, weil...» – «Einerseits ... ,andererseits...» – «Ich bin dafür/dagegen, weil...»	– Erörtern (Erklären, Beschreiben, Begründen) – Dabei ist insbesondere die Herstellung von Kausalität gefordert. Satzgefüge sind nötig (wenn..., dann...; ... weil...). – Die Sprecherrollen und Sprecherwechsel sind klar festgelegt.
«Stell dir vor. Fantasiere.» – «Falls...» – «Angenommen...» – «Wenn es so wäre, dann...» – «Geht man davon aus, dass...»	– Beschreiben (Erklären) – Spekulation erfordert insbesondere Abstraktion: Umstände und Elemente – die konkret (und real) nicht zusammentreffen – werden neu so kombiniert, wie sie zusammentreffen könnten, müssten oder sollten. – Äusserungen im Konjunktiv sind nötig sowie auch vermehrt konditionale Nebensätze («Wenn/Falls, ... dann... »).

Tab. 4: Philosophiedidaktische Zugänge und bildungssprachliche Kompetenzen (Koch et al., 2021, S. 90)

Um das didaktische Konzept der *Textprozeduren* (Feilke & Rezat, 2020) für den Auf- und Ausbau von Schreibkompetenzen durch Philosophieren ausschöpfen zu können, reicht es nicht, die Schüler:innen mit Listen sprachlicher Mittel zu versorgen, die sie dann beim Schreiben einsetzen können. Bei der Vermittlung von *Textprozeduren* geht es um «die Verknüpfung der Handlungen mit den Ausdrücken» (Feilke & Rezat, 2020, S. 11). Den Schüler:innen muss nicht nur explizit vermittelt werden, *mit welchen sprachlichen Mitteln* das Vertexten gelingt, sondern auch das, *was* beim Texten *getan* werden muss und *weshalb* das *getan* werden muss. Letztere beiden Aspekte sind im dargestellten Unterrichtsvorschlag etwa für die Teilhandlung des Fragenstellens, einem Kernbestandteil des Philosophierens, bereits angelegt: Die Schüler:innen adressieren Haftzettel mit Fragen *handelnd* an Texte mit bereits vorhandenen philosophischen Gedanken und erfahren so ein zentrales Handlungselement, welches beim Verfassen philosophischer Texte nötig ist. Offensichtlich sind beim Philosophieren etwa beschreibende oder auch argumentierende Handlungsschemata gefordert. Für diese und evtl. auch noch für weitere typische Textprozeduren, die beim Philosophieren zum Einsatz kommen, könnten in einem nächsten Schritt spezifische Handlungsschemata und Textprozedurausdrücke weiter ausgearbeitet werden.

Ein weiterer etwas allgemeinerer und für die Praxis geeigneter Referenzrahmen um das schriftliche Philosophieren klar in den Dienst der Schreibförderung zu stellen, bietet die Monografie von Sturm & Weder (2020). Sie stellt Möglichkeiten der Schreibförderungen für die Bereiche *Basale Schreibfertigkeiten*, *Schreibstrategien* und *Schreiben als soziale Praxis* theoretisch weitreichend dar. Die Webseite des Volksschulamtes des Kantons Zürich bietet in der Praxis erprobte Musteraufgaben zu all diesen drei Bereichen an («Musteraufgaben zu 'Schreiben auf allen Schulstufen'», 2018) und damit geeignete Modelle, um das Schreiben von philosophischen Texten für einen dieser drei Bereiche gezielt auszuarbeiten: Als Schreib Anlass zur Förderung der *Basalen Schreibfertigkeiten*, bei dem Förderprinzipien wie «wiederholtes Praktizieren» und «explizite und systematische Vermittlung» gewählt werden, ohne eine anschließenden Textproduktion auszulassen (Sturm & Weder, 2020, S. 63); als prozessorientierte Schreibaufgabe, welche den Aufbau verschiedener Schreibstrategien fokussiert, die je nach Genre oder Aufgabe unterschiedlich gewählt werden müssen (Sturm & Weder, 2020, S. 92); oder auch als Aufgabe im Rahmen von *Schreiben als soziale Praxis*, die so konzipiert ist, dass von den Kindern das Schreiben als etwas Bedeutsames erfahren wird (Sturm & Weder, 2020, S. 119).

Literatur

- Bartnitzky, H. (2020). *Sprachunterricht heute* (19., aktual. Aufl.). Cornelsen.
- Bernet, M., Ebel, E., Karrer, Y., Kilchsberger, J. R., Lüscher, L., Mercolli, L. & Schröter, S. (2020). *Schauplatz Ethik: wahrnehmen, fragen, begründen*. LMVZ.
- Boer, H. de & Michalik, K. (Hrsg.). (2018). *Philosophieren mit Kindern: Forschungszugänge und -perspektiven*. Verlag Barbara Budrich.
- Bruell, C. (2019). Philosophieren mit Kindern. In J. S. G. Drerup (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 178–184). J.B. Metzler Verlag.
- Brüning, B. (2013). *Philosophieren in der Grundschule* (3. Aufl.). Lehrerbücherei Grundschule. Cornelsen Scriptor.
- Buchs, C. (2019, 4. Mai). *Philosophische Reflexionskompetenz: Was heisst das*. PH. Eröffnungsreferat anlässlich der Tagung "Philosophieren mit Kindern konkret. Kompetenzorientierte Gesprächsführung im NMG-Unterricht", Bern.
- Buchs, C. & Gyger, M. Bildungssprache fördern in philosophischen Gesprächen mit Kindern. In R. Kreyer, S. Schaub & B. A. Güldenring (Hrsg.), *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule: Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung* (S. 41–74). Peter Lang.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, (39), 4–13.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren: Werkzeuge fürs Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, (281), 4–17.
- Graf, M. (2007). *Der Schreibprozess auf der Primarstufe: Ein deutschdidaktischer Lehrfilm*. Bern. Hep-Verlag.
- Gyger, M., Juska-Bacher, B., Buchs, C. & Künzli David, C. (2015). Förderung von Bildungssprache durch Philosophieren mit Kindern: Interdisziplinäre Betrachtungen aus linguistischer, deutschdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In C. Müller, L. Amberg, T. Dütsch, E. Hildebrand, F. Vogt & Wannack Evelyn (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe* (S. 233–250). Waxmann.
- Koch, T., Kümmin, B. & Schröter, S. (2021). Philosophieren mit Kindern und Bildungssprache. In U. Franz, H. Giest, M. Haltenberger, A. Hartinger, J. Kantreiter & K. Michalik (Hrsg.), *Schriftenreihe der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.: Band 31. Sache und Sprache* (S. 89–97). Verlag Julius Klinkhardt.
- Martens, E. (2012). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (6. Aufl.). Siebert.
- Mercolli, L. (in Vorb.) *Philosophieren im Deutschunterricht (Arbeitstitel)*. Hep-Verlag.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, (57), 67–101.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2019). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe I* (6. Aufl.). Impulse zur Unterrichtsentwicklung. Schulverlag plus AG.
- Nilsson, U. (2015). *Die besten Beerdigungen der Welt* (O. Könnecke, Übers.) (3. Aufl.). Beltz & Gelberg.
- Pearson, L. (2014). *Hilda und die Vogelparade* (1. Aufl.). Reprodukt.
- Sturm, A. & Weder, M. (2020). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (3. Aufl.). Reihe Lehren lernen. Klett Kallmeyer.
- Zoller Morf, E. (2011). *Selber denken macht schlau: Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen; Anregungen für Schule und Elternhaus* (2. Aufl.). Zytglogge.

Lehrmittel

Sprachstarken 6: Kommentarband mit CD-Rom. (2010). Klett und Balmer.

Internetquellen

- D-EDK (Hrsg.). (2017). *Lehrplan 21*. <https://zh.lehrplan.ch/>
- Musteraufgaben zu ‚Schreiben auf allen Schulstufen‘. (2018). <https://wiki.edu-ict.ch/quims/fokusa/mua>.
- Philosophieren in den Fächern der Sekundarstufe I. (2018). <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/philosophieren-in-den-faechern-der-sekundarstufe-i>

Autor

Stefan Schröter, M.A., ist Primarlehrer und seit 2012 Dozent an der PHZH für Fachdidaktik Deutsch für die Primarstufe. Er ist Mitautor des Lehrmittels *Schauplatz Ethik* und primär in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.



Philosopher avec les enfants - par le biais du langage écrit

Stefan Schröter

Résumé

Philosopher avec les enfants demande des compétences linguistiques et favorise leur apprentissage. Si l'on regarde d'un point de vue didactique la philosophie avec les enfants, on constate qu'au niveau primaire, elle est principalement conçue pour être pratiquée à l'oral. On ne tient pas compte du fait que les séquences d'enseignement philosophique en langue écrite offrent de nombreuses possibilités d'apprentissage, tant pour l'acquisition et le développement de compétences linguistiques spécifiques à la langue de formation que pour la promotion de compétences écrites.

Cet article présente une idée d'enseignement pour le cours d'allemand langue scolaire. Les lecteurs et lectrices apprennent comment ils et elles peuvent philosopher avec des élèves du niveau primaire à partir de lectures de textes littéraires écrits, pour promouvoir de manière ciblée les compétences du cours d'allemand langue scolaire, en particulier les compétences d'écriture.

Mots-clés

Philosopher avec les enfants, textes littéraires, documentation de lectures littéraires, langue écrite, compétences linguistiques éducatives, scaffolding, procédures textuelles

Cet article a été publié dans le numéro 2/2022 de forumlecture.ch

Fare filosofia con i bambini – nel mezzo del linguaggio scritto

Stefan Schröter

Riassunto

Fare filosofia con i bambini richiede e promuove le competenze linguistiche. Guardando al filosofare con i bambini nell'ottica della didattica del tedesco, si nota che a livello di scuola primaria essa è stata progettata prevalentemente per essere attuata nel mezzo della lingua orale. In tutto questo, però, non si tiene conto del fatto che in particolare anche lo svolgimento di sequenze di insegnamento filosofico per mezzo della lingua scritta offre una varietà di opportunità di apprendimento – sia per lo sviluppo e l'espansione di specifiche competenze linguistiche educative che per la promozione delle competenze di scrittura.

Questo articolo presenta un'idea di insegnamento per le lezioni di tedesco. I lettori impareranno come filosofare con gli alunni della scuola primaria attraverso la lingua scritta, sulla base di letture di testi letterari, e come promuovere in modo mirato anche le competenze dell'insegnamento del tedesco, in particolare le competenze di scrittura.

Parole chiave

filosofare con i bambini, testi letterari, documentazioni di letture letterarie, lingua scritta, competenze linguistiche educative, scaffolding, procedure testuali.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2022 di forumlettura.ch