

Dötsch, Julia

## Philosophische Gespräche mit Kindern. Reflexion durch "joint meaning making"

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 182-188. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)*



Quellenangabe/ Reference:

Dötsch, Julia: Philosophische Gespräche mit Kindern. Reflexion durch "joint meaning making" - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 182-188 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255667 - DOI: 10.25656/01:25566*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255667>

<https://doi.org/10.25656/01:25566>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Julia Dötsch*

## Philosophische Gespräche mit Kindern: Reflexion durch „joint meaning making“

### Abstract

Aktuelle Gesprächsanalysen zeigen, dass kollektive Denkprozesse im Philosophieren Möglichkeiten reflexiven Denkens für Kinder eröffnen (vgl. de Boer 2018b). So lassen sich im „joint meaning making“ (de Boer 2018a) Ansätze gemeinsamen Reflektierens feststellen (de Boer 2018b, 218). Reflexionsprozesse sind nach Arendt Nachdenkprozesse und ermöglichen Norm- und Werturteile (vgl. Arendt 1998). Im Zentrum des Beitrags steht, wie Kinder beim Philosophieren in einen Reflexionsprozess eintreten. Anhand eines Fallbeispiels aus dem Gesprächskorpus eines Masterseminars wird interaktionsanalytisch (Krummheuer 2010) rekonstruiert, wie sich das „joint meaning making“ vollzieht und welche Rolle Reflexion hier spielt.

### Schlüsselwörter

Philosophieren mit Kindern, joint meaning making

## 1 Einleitung

Der „gemeinsam hergestellte [...] Gesprächsprozess“ beim Philosophieren mit Grundschulkindern (de Boer 2018a, 34) ermöglicht kollektive Denkprozesse und eröffnet so Möglichkeiten reflexiven Denkens, wie aktuelle Gesprächsanalysen belegen (vgl. de Boer 2018b, 2018c). Beispielhaft wird an einer Sequenz im Beitrag interaktionsanalytisch (Krummheuer 2010) rekonstruiert, wie sich „joint meaning making“<sup>1</sup> (de Boer 2018a) hier vollzieht und welche Rolle Reflexion dabei spielen könnte.

1 „Joint meaning making“ bezeichnet, „wie [in philosophischen Gesprächen] kollektiv Bedeutung ausgehandelt wird“ (de Boer 2018a, 35). De Boer prägt diesen Begriff in Anlehnung an das Konzept „joint meaning making“ in der englischsprachigen fachdidaktischen und mathematikdidaktischen Forschung und fokussiert so „[...] den kollektiven Denkprozess, der fachlich inhaltliche und soziale Dimensionen umfasst“ (de Boer 2018b, 205).

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Philosophieren mit Kindern

„In philosophischen Gesprächen mit Kindern werden existentielle Fragen unseres Erkennens und Handelns, Fragen nach Sinn und Bedeutung von Mensch und Welt thematisiert“ (Michalik 2015, 429). Das Philosophieren mit Kindern ist ein „pädagogischer und methodischer Ansatz“ zu dessen Zielen „Nachdenklichkeit als individuelle Haltung“ und „Gesprächsfähigkeit und Gesprächskultur“ zählen (ebd.). Man unterscheidet das Philosophieren im Philosophieunterricht und das „Philosophieren als Unterrichtsprinzip“ (ebd., 430), wo sich der vorliegende Beitrag verortet. Hier werden die philosophischen Gespräche in alle Fächer eingebunden (vgl. ebd.).

Im „joint meaning making“ (de Boer 2018a) des philosophischen Gesprächs werden „vorgefasste Vorstellungen spielerisch in Frage gestellt und neue Überlegungen in den reflexiven Bedeutungshorizont gebracht“ (de Boer 2018b, 218). So wird Gelegenheit für die Aushandlung von Norm- und Werturteilen geboten (de Boer 2018c). Für die Entstehung des „joint meaning making“ ist die Gesprächsführung wesentlich, wie de Boer unter Bezug auf Finlay (2015) sowie Kumpulainen und Lipponen (2010) betont (de Boer 2018a, 34).

### 2.2 Reflexion als Nachdenkprozess und Grundlage für Werturteile

Nachdenkprozesse im Zwiegespräch oder im Kollektiv sind Arendt zufolge Reflexionsprozesse (1998, 15f.) und ermöglichen Norm- und Werturteile (vgl. ebd., 15 & 191f.). Das Denken selbst lässt sich, im Gegensatz zu Gefühlen, nur mithilfe von „metaphorische[r] Sprache“ ausdrücken (ebd., 41), das Sprechen über ein Gefühl enthält somit bereits Reflexion (ebd.).

Nachdenkprozesse sind nach Arendt primär innere Dialoge (1998). Beim Philosophieren mit Kindern werden nicht nur innere Nachdenkprozesse angestoßen, sondern durch den „gemeinsam hergestellten Gesprächsprozess“ (de Boer 2018a, 34) auch kollektive Denkprozesse ermöglicht (vgl. ebd.). Im Sinne Arendts ergeben sich so Möglichkeiten für reflexives Denken der beteiligten Kinder. Dies belegen auch aktuelle Gesprächsanalysen, die eine durch den kollektiven Denkprozess im „joint meaning making“ entstandene Reflexion und Aushandlung eigener Norm- und Wertvorstellungen zeigen (vgl. de Boer 2018b).

## 3 Fragestellung

In der Analyse des folgenden Fallbeispiels soll die Frage fokussiert werden, wie sich das „joint meaning making“ zwischen den Gesprächsteilnehmenden in der Sequenz des herangezogenen philosophischen Gesprächs vollzieht und auf welche Weise die beteiligten Kinder dort in einen Reflexionsprozess eintreten.

## 4 Methodik

### 4.1 Erhebungsmethode und Entstehungskontext des Fallbeispiels

Für das Fallbeispiel wird das Philosophieren mit Kindern als Erhebungsmethode genutzt (vgl. Michalik 2018). Die Sequenz selbst ist Teil eines Gesprächskorpus aus dem Masterseminar *Mit Kindern philosophieren – philosophische Gespräche im Sachunterricht* von Prof.in Dr. Heike de Boer an der Universität Koblenz. Nach einer theoretischen Einführung führen die Studierenden im Tandem philosophische Gespräche im Unterrichtsalltag in Grundschulen (de Boer 2018c), diese werden audiografiert, transkribiert und im Seminar nach festgelegten Kriterien analysiert (ebd.). Das Fallbeispiel des Vortrags entstammt einem Gespräch zum Thema Gerechtigkeit, das zwei Studentinnen mit Drittklässler:innen geführt haben.

### 4.2 Auswertungsmethode

Der Gesprächsausschnitt wurde für den vorliegenden Beitrag interaktionsanalytisch ausgewertet (vgl. Krummheuer 2010; de Boer 2018b, c). Diese Methode entstammt der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, worauf die sequenzanalytische Vorgehensweise beruht (vgl. Krummheuer 2010, 1). Sie wurde jedoch entworfen mit dem Ziel, „thematische Entwicklungen [...] wie sie z. B. für fachdidaktische Forschungen von Interesse sind“, nachzuvollziehen (ebd.) und fokussiert so die „Bedeutungsaushandlung“ (Blumer 1969; Krummheuer & Fetzer 2005, 16; Krummheuer & Naujok 1991, 17 zit. n. Krummheuer 2010, 1).

Die interaktionsanalytische Auswertung des Fallbeispiels folgt den Analyseschritten Krummheuers (ebd., 2). Im Beitrag wird, angelehnt an Krummheuer (vgl. ebd., 3), der letzte Schritt, die „[z]usammenfassende Interpretation“ (ebd., 2), als Ergebnis der Interaktionsanalyse offen gelegt.

## 5 Fallbeispiel „wir hatten aber (.) auch (.) niemals halt gesagt dass wir junge mädchen machen“<sup>2</sup>

- 1 S 2: bedeutet das was ihr jetzt gesagt habt  
 2 (.) dass gerechtigkeit immer dann ist (.)  
 3 wenn alle gleich behandelt werden?  
 4 Alle: ja (3)  
 5 Fabian: ich will noch was sagen (5) zwei meldungen (.) bitte (2)  
 6 S 2: fabian was magst du noch sagen?  
 7 Fabian: ich finds auch noch ungerecht (.) schau mal wir machen ja

2 Bezüglich der Transkription der Pausen wird auf die Konvention nach GAT 2 (Selting u. a. 2009) zurückgegriffen: (.) Mikropause, geschätzt bis 0,2 Sek.; (-) kurze geschätzte Pause, ca. 0,2-0,5 Sek.; (--) mittlere geschätzte Pause, ca. 0,5-0,8 Sek. Pause; (---) längere geschätzte Pause, ca. 0,8-1,0 Sek.; (2) gemessene Pause, Angabe Länge in Sek. (ebd.).

- 8 hier immer mädchen junge (.) und schau mal jetzt hat (.) die  
 9 tanja (.) die ella drangenomm (.) die ella die tanja (-- und  
 10 die tanja die ella und wir machen ja eigentlich (-) die  
 11 tanja mila (.) und das fand ich sau ungerecht (.) weil wir  
 12 ja eigentlich mädchen JUNGE machen (-- doch machen wir oder  
 13 frau knopf? und das fand ich so ungerecht dass ich fast  
 14 ausgeflippt bin grad  
 15 S 1: die regel kannst ich aber auch nicht sonst hätt ich dazu was  
 16 gesagt (4)  
 17 S 2: also eben habt ihr gesagt dass gerechtigkeit dann ist (.)  
 18 wenn alle immer gleich behandelt werden  
 19 Fabian: ja  
 20 S 2: aber was wäre denn (.) wenn jetzt wie in unserer geschichte  
 21 (.) jemand der (.) noch nicht so gut (.) deutsch kann weil  
 22 er erst vor (.) erst seit einem jahr oder so was deutsch  
 23 lernt (.) im diktat (.) genau so streng bewertet wird wie  
 24 jemand der schon sein GANZES leben lang deutsch lernt? ist  
 25 das dann auch gerecht  
 26 Alle: mh2mh (4)  
 27 Mila: nein weil (.) man (.) weil (-) dann (.) weil wenn er dann  
 28 jetzt zum beispiel total viele rechtschreibfehler hätte (---)  
 29 und dann (.) zum beispiel ne VIER bekommt (5) und dann  
 30 ehm (2) und (.) die andern (2) halt ham bessere weil die  
 31 (.) besser noten weil zum beispiel so ne eins minus oder so  
 32 (.) weil die (---) weil die halt schon das ganze leben lang  
 33 seit seiner seit der geburt ehm (-- deutsch sprechen (.)  
 34 dass sie dann halt bessere noten bekomm das wär dann (.)  
 35 nicht gerecht  
 36 S 2: das wäre dann nicht gerecht wenn beide gleich behandelt  
 37 werden würden?  
 38 Mila: ja (.) weil (.) der eine ja nich so gut deutsch kann (3) und  
 39 ich wollt was zum fabian sagen und zwar wir hattn aber (.)  
 40 auch (.) niemals halt gesagt dass wir junge mädchen machen  
 41 Fabian: ja aber wir haben immer abgesprochen dass wir junge mädchen  
 42 machen (.) auch im normalen unterricht ham wir immer junge  
 43 mädchen gemacht  
 44 Mila: aber eigentlich ist das ja meine sache wie ich das mache  
 45 S 2: aber jetzt hat der fabian ja gesagt dass er das ungerecht  
 46 fand und jetzt können wir ja rücksicht darauf nehmen (-)  
 47 denn der fabian hat ja auch vorhin gemeint dass  
 48 gerechtigkeit ist aufeinander rücksicht zu nehmen (.) und  
 49 wenn wir uns gerecht verhalten wollen dann nehm wir jetzt  
 50 immer abwechselnd junge und mädchen dran  
 51 Mila: ich gebe das wort weiter an (3) jetzt gibts kein junge aber  
 52 S 2: wenn sich kein junge meldet kannst du auch ein mädchen drannehmen (...)

## 6 Zusammenfassende Interpretation

Die Interaktionsanalyse zeigt, dass die Interaktant:innen im „joint meaning making“ (de Boer 2018a) zwei unterschiedliche Themenstränge verfolgen.

Zum einen wird die Frage *Was ist Gerechtigkeit?* im Miteinander von Studentin 2 und den Kindern begrifflich ausdifferenziert. Die Studentin greift die These der Kinder (*Gerechtigkeit ist Gleichbehandlung*) auf (Z. 1), spitzt sie zu und formuliert eine Kurzantwortfrage (Z. 2f.). Sie überführt ihren Impuls selbstkohärent in ein Gedankenexperiment, in dem es möglicherweise gerecht wäre, beide Kinder nicht gleich zu behandeln (Z. 20-25). Mila schließt inhaltlich und sprachlich an und argumentiert mit einem Beispiel, dass eine gleiche Behandlung bei ungleichen Ausgangschancen nicht gerecht sei (Z. 27-35). So kommt es zu einer Erweiterung des Gerechtigkeitsbegriffs: Gerechtigkeit als Gleichbehandlung bei gleichen Ausgangschancen *oder* Ungleichbehandlung bei ungleichen Ausgangschancen.

Zum anderen wird die Anwendung und Gültigkeit der Regel *Jungen und Mädchen geben sich abwechselnd das Wort weiter*, ausgelöst von Fabians Beitrag (Z. 5, 7-14), zum Gesprächsgegenstand. Dabei setzen die Kinder das Thema zwar vordergründig als Metathema (durch die Wendung „zwei meldungen“ (Z. 5), die Explizierung der Redeabsicht (Z. 39) und die Frage nach dem Rederecht (Z. 5)). Inhaltlich schließt der Themenstrang aber an das Thema Gerechtigkeit an, da Fabian den Regelverstoß als ungerecht wertet (Z. 7).

Fabian und Mila nehmen hier konträre Positionen ein. Fabian empfindet die Situation als ungerecht und argumentiert mit dem philosophischen Kern der Regel, der Gleichbehandlung. Er wertet den Verstoß gegen die Gleichbehandlung als Ungerechtigkeit (Z. 11-14). Die emotional aufgeladene Sprache und die subjektivierten Ausdrücke (Z. 11) könnten darauf hindeuten, dass sich Fabian durch den Regelverstoß ungerecht behandelt fühlt. Für Mila scheint rein die Frage der Gültigkeit der Regel und deren Ausdifferenzierung relevant zu sein (Z. 39f. & 51). Sie begründet den Regelverstoß damit, dass die Gültigkeit für das philosophische Gespräch, das vom *normalen* Unterricht abweicht, nicht expliziert wurde (Z. 40). Womöglich erfolgt die Begründung als Reaktion auf die Nennung des eigenen Namens in Fabians Beitrag (Z. 11).

Fabian grenzt, wie Mila, philosophische Gespräche vom *normalen* Unterricht ab, folgert aus einem Analogieargument aber die Allgemeingültigkeit der Regel (Z. 41ff.). Diese Analogie lehnt Mila ab und betont in einer Gegenposition ihre Freiheit in der Regelanwendung (Z. 43ff.). Für die beiden Studentinnen scheint Gleichbehandlung durch die Regel auch nicht relevant zu sein. Studentin 1 beschäftigt sich mit der Gültigkeit der Regel (Z. 15). Studentin 2 fordert im Anschluss an Fabian (Z. 45) zwar die Regeleinhaltung, begründet dies aber mit seinem Gerechtigkeitsverständnis, nicht mit Gleichbehandlung.

Ziel der Regel ist vermutlich die Vermeidung von Ungerechtigkeit durch eine Gleichverteilung der Redebeiträge. Die Kinder verhandeln aber nicht, inwieweit die Abwechslung von Mädchen und Jungen der gleichberechtigten Teilnahme am Gespräch dient, sondern fokussieren eher die Normativität der Regel (*Wann muss man sich an die Regel halten?*).

Dass Fabian sein Ungerechtigkeitsempfinden nach dem Regelverstoß versprachlicht, ist nach Arendt Ergebnis eines Reflexionsprozesses (vgl. 1998, 41). Er thematisiert nicht nur das Gefühl, sondern formuliert ein Urteil („das fand ich so ungerecht“). Durch das „stumme [...] Zweigespräch [...]“ (1998, 191f.) entsteht so ein „Norm- und Werturteil“ als Ergebnis des „Denkprozesses“ (ebd., 191). Fabian setzt seine Äußerung zwar als Metathema (Z. 4), inhaltlich und sprachlich schließt sein Beitrag aber an das Thema Gerechtigkeit an (Z. 6ff.). Dies deutet daraufhin, dass der individuelle Denkprozess und so die Reflexion erst durch das philosophische Denken über Gerechtigkeit angestoßen wurden.

## 7 Fazit

Im Gesprächsausschnitt positionieren sich Mila und Fabian in der Aushandlung der Melderegul unterschiedlich. Während für Fabian der moralethische Kern relevant zu sein scheint, ist für Mila lediglich die Frage der Auslegung und Gültigkeit der Regel von Bedeutung. In Fabians Position zeigen sich mit Arendt Ansätze von Reflexion (1998). Da sein Urteil inhaltlich und sprachlich an das Thema des philosophischen Gesprächs anschließt, könnte dies darauf hindeuten, dass im Fallbeispiel die Reflexion erst durch das „joint meaning making“ im Kontext des Philosophierens ausgelöst wurde. Die Einzelsequenz deutet darauf hin, dass offene philosophische Gespräche Raum für individuelle Reflexionsprozesse (Arendt 1998) der Kinder bieten könnten. Diese Vermutung, die sich aus der qualitativ-rekonstruktiven Analyse des Fallbeispiels ergibt, könnte durch die Auswertung weiterer Sequenzen präzisiert werden. So soll untersucht werden, an welchen Stellen im Korpus sich Reflexion zeigt und ob es weitere Sequenzen gibt, in denen Reflexion (Arendt 1998), wie im Fallbeispiel, Bezüge zur Metaebene des Gesprächs herstellt.

## Literatur

- Arendt, H. (1998): Das Denken. In: M. McCarthy, H. Arendt & H. Vetter (Hrsg.): Hannah Arendt. Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen. München: Piper Verlag, 11-240.
- de Boer, H. (2018a): Joint meaning making im Forschungsdiskurs zu philosophischen Gesprächen mit Kindern. In: H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 33-45.
- de Boer, H. (2018b): „Wo soll denn Platz für ein Gehirn sein in ner Pflanze“ – „joint meaning making“ in philosophischen Gesprächen. In: M. Kim & E. Marsal (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern als Methode der Kindheitsforschung: ein wissenschaftlicher Diskurs. Berlin: LIT Verlag, 203-221.
- de Boer, H. (2018c): Kinder philosophieren über Freundschaft. Diskurspraktiken lernen, Normen aushandeln und ko-konstruieren. In: H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern. Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 107-121.
- Finlay, M. (2015): Establishing the Ground Rules for talk. Influencing attitudinal change towards talk as a tool for learning. In: THE STEP Journal 2 (3), 5-17.
- Krummheuer, G. (2010): Die Interaktionsanalyse. Kassel: Fallarchiv. Online unter: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer\\_inhaltsanalyse.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer_inhaltsanalyse.pdf) (Abrufdatum: 04.01.2022).
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2010): Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. In: K. Littleton & C. Howe (Hrsg.): Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction. Oxon & New York: Routledge, 48-63.
- Michalik, K. (2015): Philosophieren im Sachunterricht. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 429-433.
- Michalik, K. (2018): Das philosophische Gespräch als Methode zur Rekonstruktion von Vorstellungen und Weltdeutungen von Kindern. Ein Forschungszugang. In: H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern. Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 122-133.
- Selting, M.; Auer, P.; Barth-Weingarten, D. u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402. Online unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Abrufdatum: 17.05.2022).