

# Methoden der Selbstüberprüfung des moralischen Lernens

— Beispiele aus der kinderphilosophischen Praxis —

Takara Dobashi · Eva Marsal<sup>1</sup>

(Angenommen 4. Okt. 2007)

**Zusammenfassung.** In unserem Beitrag stellen wir zwei Beispiele einer subjektiven Überprüfung des moralischen Lernens vor, die den Schülern dabei behilflich sein sollen, ihre Fähigkeiten zum „Selbstlernen“ zu entwickeln, wie zum Beispiel die Kompetenz achtungsvoll miteinander umzugehen: Paradigmatisch sind dafür die Fragen: „Werden die Argumente der anderen berücksichtigt?“, „Wird respektvoll und unterstützend miteinander umgegangen?“ „Erfolgen die Antworten im höflichen Ton und angemessener Wortwahl?“ Die Schüler-/innen lernen es, durch autonome Selbstüberprüfungen ihre Haltungen und Wertvorstellungen aktiver zu reflektieren. So erwerben sie also durch die Methoden zur Selbstkorrektur Lebenskompetenz und Problemlösekompetenz, die sie kritisch-kreativ weiter entwickeln können.

Stichwörter: self-assessment, New Jersey Test, contentsanalysis, self-correction

## Einleitung

Methoden zur autonomen Überprüfung des moralischen Lernens sollten so konstruiert werden, dass sie ethisch autonom Selbstkorrekturen hervorbringen können. Mit den beiden Modellen von Maughn Gregory (A) und Daniela G. Camhy (B) stellen wir zwei Reflexionsmethoden vor, mit Hilfe derer die Kinder „Selbstdenken“ lernen, sich ihrer Wertvorstellungen bewusst werden und intendiert in Bezug auf ihre Fähigkeit zur Reflexion und zum kritischen Hinterfragen unterstützt werden, und zwar im Rahmen von echten, schwierigen Konfliktsituationen in der kindlichen Lebenswirklichkeit.

### 1. Modell A: Die autonome Selbstprüfung der Kinder als Voraussetzung für die ethische Selbstkorrektur

Um die demokratischen Fähigkeiten durch gemeinsames kritisches und kreatives Denken zu fördern, entschlossen sich amerikanische Lehrer<sup>1</sup> und Schulleiter, in der Schule einen Philosophieunterricht zu installieren, in dem diese Kompetenzen ausgebildet werden. Deshalb sollte nicht die Wissensvermittlung philosophischer Positionen im Mittelpunkt stehen, sondern die Tätigkeit des gemeinsamen Philosophierens, bei der die Klasse eine Forschungsgemeinschaft (community of inquiry) bildete. Unterstützt wurde dieses Anliegen u.a. vom IAPC<sup>2</sup>, einem Institut

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Karlsruhe

zur Förderung des Philosophierens mit Kindern, das mit der Universität *Montclair* assoziiert ist. Hier wurden auch Instrumente zur Überprüfung des Unterrichts entwickelt, die erheben sollten, ob diese in der Schule vollkommen unüblichen, freien Unterrichtsgespräche, bei denen die Lehrer lediglich die Rolle des Facilitators übernehmen, auch zu den angestrebten Zielen führen. Sachlogisch steht dabei die Selbstüberprüfung im Vordergrund, deren Ziel die autonome Selbstkorrektur ist, und zwar sowohl bei den Lehrern als auch bei den Schülern.<sup>3</sup>

Folgende Instrumente werden zur Selbstbewertung / Selbsteinschätzung eingesetzt:

- Early Childhood Philosophy Self-Assessment
- Primary Grades Philosophy Self-Assessment
- Primary Grades "Fishbowl" Observation Guide
- Middle & High School Philosophy Self-Assessment

Das Manual, das sich aus Tests zur Leistungserhebung und aus Feedbackfragebögen sowie Beobachtungsaufgaben für Lehrer und Schüler zusammensetzt, umfasst alle Klassenstufen und Zielvorstellungen und wird nach einem genau entwickelten Zeitplan im wöchentlichen, monatlichen und jährlichen Rhythmus eingesetzt. Allerdings wurden auch Instrumente für die Fremdbewertung entwickelt, damit sich die Schulbehörde, die Elternschaft, aber auch die Schüler selbst ein Bild von der Effektivität dieser Unterrichtspraxis machen können. Je nach angestrebtem Ziel geht es hierbei um den Nachweis staatsbürgerlicher, sozialer und kommunikativer Kompetenzen, der Fähigkeit, Texte zu lesen und zu verstehen, der Kompetenz zum logischen, kreativen, einführenden Denken und der Kenntnis philosophischer Begriffe, Probleme und Positionen. Die Tests dienen entweder der Bewertung des laufenden Prozesses oder der Ergebniskontrolle und damit der Notengebung.

- Reflection on Philosophy Session
- Primary Grades Philosophy Guided Observation
- Middle & High School Philosophy Guided Observation
- New Jersey Test of Reasoning Skills
- Philosophy in Schools Evaluation Study (student and teacher surveys)
- P4C Workshop Evaluation

Überprüft werden die individuellen Leistungen, die für die Zeugnisse benötigt werden und die Gruppenleistungen. Darunter wird die Kompetenz der Klasse verstanden, eine Forschungsgemeinschaft zu bilden, in der die Argumente in gemeinsamen respektvollen Prüfprozessen verbessert und kreative Ansätze entwickelt werden. Wir stellen ihnen als Beispiel nun ein Selbstbewertungsinstrument für die Sekundarstufe vor, „Middle & High School Philosophy Assessment“: aus dem „P4C Introductory Workshop Handbook“.

Bei allen Items sollte die Möglichkeit der Zustimmung bzw. Ablehnung gegeben werden, sowie eine schriftliche Stellungnahme. Die Auswertung kann am Ende der Unterrichtsstunde durch die gesamte Klasse erfolgen oder durch ausgewählte Beobachter.

Der Test ist in drei Bereiche aufgeteilt. Überprüft werden die kognitive und soziale Perspektive und das Lernergebnis.

### Cognitive Dimension of Inquiry

- Were we reasoning well? (clarifying, asking for and offering reasons, making careful inferences, identifying assumptions, offering definitions, using criteria, making good distinctions)
- Were we thinking creatively? (making metaphors, using images, trying out other points of view, thinking of new possibilities, extending ideas, transferring old forms to new contexts)
- Did our discussion open up the topic? Was it deep or superficial? Did we construct a rich, complex understanding of the texts?
- Is there evidence of self-correction? (correcting thinking mistakes, noticing missing points of view, changing one's mind, adapting one's beliefs/values)

Die intellektuelle Dimension des Dialogs wird mit Fragen nach der Qualität und Kreativität der Argumente und der Fähigkeit zur Selbstkorrektur überprüft, z.B.: Werden Denkfehler korrigiert, Argumentationslücken bemerkt, Einstellungen geändert? Als Beispiel greifen wir die 2. Frage heraus: „Dachten wir kreativ nach? (verdeutlichten wir unsere Gedanken durch Metaphern, visualisierten sie durch Bilder, entwickelten wir neue Gesichtspunkte und neue Perspektiven oder überlegten uns neue Möglichkeiten und Alternativen, erweiterten wir unseren Vorstellungsraum, übertrugen wir alte Muster in neue Kontexte).

### Social Dimension of Inquiry

- Did we share control/management of the discussion, or did the teacher or a dominant clique control/manage it?
- Did most of us contribute to the conversation, or did a few people dominate?
- Did we work for inclusion—bringing in minority voices?
- Did we give all opinions equal intellectual consideration?
- Were we actively listening to each other? (eye contact, looking at each other instead of the teacher, paraphrasing, asking follow-up questions, without side conversations)?
- Were we responding to each other (rather than just taking turns speaking; relating what we say to what has been said before)?
- Were we respectful of each other? (responding, polite tone of voice and word choice, lack of aggression, insult and dismissal, avoiding making the discussion too personal)
- Were we caring of each other? (helping a timid person make his point, getting to know each other well enough to know what is important to each of us)

Die soziale Dimension des Dialogs wird z.B. mit folgenden Fragen überprüft: Wer bestimmt den Verlauf der Diskussion: die Lehrer, einzelne Schüler oder die gesamte Klassengemeinschaft? Werden die Argumente der Minderheiten berücksichtigt, wird respektvoll und unterstützend miteinander umgegangen? Hier greifen wir als Beispiel die vorletzte Frage heraus: Gehen wir respektvoll miteinander um? (Antworten im höflichen Ton und angemessener Wortwahl, unaggressiv ohne Beleidigungen und Zurückweisungen und vermeiden wir es, in der Diskussion persönlich anzugreifen?)

### Inquiry Outcomes

- Did the inquiry advance? What kinds of progress were there? (new connections, distinctions, definitions)
- Did we think of ways to test our hypotheses in experience?
- What have we learned?

- What new questions can we now ask, that we couldn't before?
- Was the discussion relevant and meaningful to us?

Als offene Frage stellt sich bei dieser Unterrichtseinschätzung die Übereinstimmung der Fremd- und Selbsteinschätzung. Wie werden Dissense beurteilt? Wie können sie interpretiert werden?

Sowohl die Philosophen als auch Psychologen sind ausführlich auf die unterschiedlichen Betrachtungsweisen aus der Perspektive der 1. Person und der 3. Person und der daraus resultierenden Problematik eingegangen. Um dieser Frage bei dem amerikanischen Bewertungssystem nachzugehen, wollten wir die Ich-Perspektive der Selbsteinschätzung mit dem Blick aus der Beobachter-Perspektive miteinander vergleichen. Deshalb legten wir im Februar 2007 einer 4. Klasse der Peter-Hebel-Grundschule Karlsruhe nach einem zweimonatigen Philosophiekursus einen Feedbackbogen mit den drei folgenden Items vor, die wir dem Primary Grades Philosophy Self-Assessment entlehnt sind:

Ich habe mein Bestes gegeben:	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>	%
Ich habe die anderen respektvoll behandelt:	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>	%
Ich bin auf die Argumente der anderen eingegangen:	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>	%

Dabei sollten die Schüler zunächst grundsätzlich ihre Bereitschaft einschätzen, sich auf den Prozess einzulassen und auf die anderen einzugehen. Anschließend sollten sie versuchen, dieses Engagement in Prozentwerten auszudrücken. Diese Aussagen wurden in Beziehung zu der Fremdbeobachtung gesetzt, den Beteiligungs-Strichlisten der Lehrerin. Alle Kinder kreuzten an, ihr Bestes gegeben zu haben, bis auf ein Mädchen, das auch konsequenterweise ihr Engagement nur mit 60% betitelte. Trotzdem differierten die Selbsteinschätzungen erheblich, vor allem unter dem Genderaspekt. Während die Mädchen sich hier bei den höchsten Werten ansiedelten, begnügten sich die Jungen mit dem mittleren Bereich.

### 1. Selbsteinschätzung „Ich habe mein Bestes gegeben“

Selbsteinschätzung in %	10-49		50-79		80-100	
	J	M	J	M	J	M
Bestes geben	0%	0%	60%	40%	40%	60%

Diese Selbsteinschätzung ist umgekehrt proportional zum Erscheinungsbild, das sich durch die reale Beteiligung zeigt. Im Gegensatz zu ihrer Selbsteinschätzung weisen die Jungen nämlich wesentlich höhere Werte bei der Unterrichtsbeteiligung auf als die Mädchen.

### 2. Fremdbeobachtung: Unterrichtsbeteiligung

Jungen	66 %
Mädchen	34 %

Diese Datenlage könnte nahe legen, dass die Jungen selbstkritischer sind und die Mädchen selbstbewusster. Berücksichtigt man aber zusätzlich die beiden anderen Antworttendenzen,

### 3. Selbsteinschätzung: Respekt

Selbsteinschätzung in %	10-49		50-79		80-100	
	J	M	J	M	J	M
Respekt	20%		60%	20%	20%	80%

### 4. Selbsteinschätzung: Eingehen auf Argumente:

Selbsteinschätzung in %	10-49		50-79		80-100	
	J	M	J	M	J	M
Argumente	40%		40%	20%	20%	80%

nach denen die Mädchen vor allem bei den Werten zum caring-Thinking (Ich habe die anderen respektvoll behandelt/ Ich bin auf die Argumente der anderen eingegangen) jeweils mit 80% die höchsten Werte erzielen, während hier die Jungen eine Normalverteilung aufweisen, so ergeben sich andere Interpretationsmöglichkeiten.

Es sieht so aus, als hätten die Mädchen die philosophische Haltung, von der die community of inquiry lebt, und die zwischendurch immer wieder in mündlichen Feedbackgesprächen reflektiert wurde, stärker verinnerlicht als die Jungen. Es scheint so, als ob die Jungen eher in einer Art naturwissenschaftlichem Interesse im Sinne des kritischen und kreativen Denkens an der Sache selbst interessiert waren. Deshalb haben sie zwar ihr Bestes gegeben, schätzten dieses aber eher im mittleren Feld ein. Dafür spricht auch, dass die Jungen zwischendurch leise dem Nachbarn sachbezogene Mitteilungen machten, während sich die Mädchen voll mit dem gesamten Prozess identifizierten, der sich vor allem in ihrer inneren Haltung zeigte.

## 2. Modell B: Reflexives Denken mit Hilfe qualitativer Tests

An den österreichischen Volksschulen wurde 1998-1999 in dem groß angelegten Forschungsprojekt „*Entwicklung einer praxisrelevanten Strategie gegen Fremdenfeindlichkeit am Beispiel der Kinderphilosophie*“<sup>4</sup> untersucht, ob das Philosophieren bei 8-10-jährige Kindern eine präventive Strategie gegenüber der wachsenden Ausländerfeindlichkeit und dem Vorurteil gegen „das Fremde“ und „die Fremden“ darstellt. Die Hypothese, die dabei mit Hilfe qualitativer Tests als Außenkriterium überprüft werden sollte, lautete: „Philosophieren wirkt sich bei Kindern positiv auf ihre Wert- und Einstellungshaltung gegenüber Fremden aus, erhöht ihre Kritikfähigkeit und fördert ihre demokratische Grundhaltung.“

### (1) Der Projektablauf

Nach der Erhebung der Einstellungen und Vorstellungen der Kinder bezüglich fremder Menschen durch Anfangsinterviews und Aufsätze, wurden die Klassen in Versuchs- und Kontrollklassen eingeteilt. In den Versuchsklassen wurde der reguläre Deutschunterricht einmal wöchentlich durch eine Philosophiestunde ersetzt, in der sich die Kinder in kritischem, kreativem und sozialem Denken übten. Die Einstellungen gegenüber Fremden wurden sowohl laufend auf der diachronen Ebene überprüft, als auch am Ende des Projekts, und zwar durch Satzergänzungen, Bildbeschreibungen, Denktests und den Endinterviews. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

### (2) Die Vorstellung der Tests

#### Die Anfangsinterviews und Aufsätze

Die Bewertung des Fremden wurde im Anfangsinterview durch sechs begriffsoffene Bilder

festgestellt, die unterschiedliche Dimensionen von Fremdheit veranschaulichten. Die Aufsätze mit der Fragestellung „Was ist fremd?“ wurden nach folgenden Kategorien ausgewertet: „wer“ oder „was“ ist für die Kinder fremd, welche Wertungen und Empfindungen verbinden sie damit? Zwei Beispiele:

*Was ist „fremd“?:*

*Als ich nach Graz gekommen bin, bin ich in eine Siedlung eingezogen und ich war ganz fremd. Die Kinder haben nicht mit mir gespielt und keiner hat mit mir gesprochen. Ich bin auch in eine fremde Schule gekommen. Es war nicht leicht, weil mich immer alle ausgelacht haben. Ich bin fremd und ich bin auch vielen Fremden begegnet.*

*Wenn ich Fremde sehe, bekomme ich immer ein komisches Gefühl. Wie einmal, da bin ich mit meinem Hund gegangen. Dort auf der Wiese ist mir ein Mädchen begegnet. Ich habe schon wieder ein komisches Gefühl bekommen. Das Mädchen sprach eine andere Sprache. Ich war schüchtern und sagte „Hallo!“, das Mädchen verstand und sagte auch „Hallo!“, dann hatte ich keine Angst mehr. Nun sind wir Freunde geworden.*

### Satzergänzungen

Bei den Satzergänzungen wurden Satzanfänge vorgegeben, die „fremde Menschen“ marginalisierten. Die konditionale „Wenn“-Form sollte die Kinder auf das „Dann“ einer Handlungs- oder Denkkonsequenz hinführen.

*Wenn ich ein Kind aus einem anderen Land sehe, dann denke ich, da ist schon wieder so ein Ausländer!*

*Wenn ich in eine fremde Stadt komme, dann reden die Leute anders.*

*Wenn alle dieselbe Sprache sprächen, dann wäre es langweilig.*

(Ausschnitt aus den Satzergänzungen: Ergänzungen der Kinder sind unterstrichen.)

### Bildbeschreibungen

Bei den Bildbeschreibungen sollten selbst gemalte Bilder zum Thema „Eine Begegnung mit einem fremden Menschen“ schriftlich erläutert werden.



(Camhy, D. G., 2007, S. 136)

### Denktests

Bei den Denktests werden Situationen mit verschiedenen fremden Menschen skizziert. Von drei vorgegebenen Möglichkeiten, mit dieser Situation umzugehen, soll eine ausgewählt werden und durch eine eigene Alternative ergänzt werden.

*Karin, Silvia und Katherina gehen in der Stadt spazieren. An einer Ecke steht ein Schwarzer, der Zeitungen verkauft.*

*Wem stimmst du zu und warum?*

*a) Karin sagt: Ich möchte wissen, woher er kommt.*

*Warum?*

*b) Silvia sagt: Die stehen ja überall herum!*

*Warum?*

*c) Katherina meint: Der Mann kann sicher keine andere Arbeit finden.*

*Warum?*

*d) .....*

*Warum?*

(Ausschnitt aus den Denktests)

### Endinterviews

Damit die konkreten Einstellungsänderungen erfasst werden konnten, wurden neben den bereits eingangs gestellten Fragen zur Erkennbarkeit und Andersartigkeit eines fremden Menschen und den damit verbundenen Gefühlen, auch die Akzeptanz der Andersartigkeit und die Gründe für einen Aufenthalt in Österreich angesprochen:

I: Warum glaubst du, kommen fremde Menschen nach Österreich?

A: *Ja weil dort Krieg ist und - weil sie dort wahrscheinlich keine Arbeit finden und wenig Geld verdienen, und es wenig Wasser gibt.*

I: Und was glaubst du, wie geht es ihnen bei uns?

A: *Nicht so gut.*

I: Warum?

A: *Ja sie werden eben ausgeschlossen und .....*

I: Warum werden sie ausgeschlossen?

A: *Ja weil sie eine andere Sprache sprechen, und eine andere Hautfarbe haben und so, weil sie halt andere Sitten haben.*

(Ausschnitt aus einem Endinterview)

### (3) Die Entwicklung der Empfindungen gegenüber dem Fremden

Von den vielen Ergebnissen greife ich die Entwicklung der Empfindungen gegenüber dem Fremden auf. In den *Anfangsinterviews* beziehen sich Empfindungen vor allem auf ungewohnte Situationen und unbekannte Orte. Positive Empfindungen werden in keiner Klasse erwähnt. Bei den *Bildbeschreibungen* kommen zum ersten Mal selbstständig Empfindungen zum Ausdruck. Positive Empfindungen beziehen sich vor allem auf Begegnungen mit Kindern und in seltenen Fällen auch auf Frauen, Männer lösen negative Empfindungen aus.

Bei den *Endinterviews* wurde gezielt danach gefragt, wie eine Begegnung mit fremden Menschen und wie das Anderssein von Fremden empfunden wird.

Begegnungen mit fremden Menschen werden in den Versuchsklassen von einem Viertel der Kinder als „lustig“, „spannend“ oder „aufregend“ erlebt; in den Kontrollklassen gibt es hierzu keine

positiven Äußerungen. Die Skala der negativen Empfindungen in den Kontrollklassen reichen von „ein bisschen Bauchkribbeln“ über ein eher unangenehmes bis zu einem explizit unguuten Gefühl und Angst. Während in den Versuchsklassen genauso viel positive wie negative Äußerungen zu finden sind, wurden in den Kontrollklassen ausschließlich negative Empfindungen geäußert. In etlichen Fällen wird eine Begegnung mit einem fremden Menschen weder als positiv noch als negativ, sondern neutral, als „ganz normal“, empfunden. Auch das Anderssein eines fremden Menschen wird oft als normal und natürlich angesehen, mit dem Argument, dass sich grundsätzlich alle Menschen voneinander unterscheiden bzw. alle Menschen gleich sind. Die Versuchsklasse fällt hier mit genau 50% der Kinder auf, in den Kontrollklassen äußert sich maximal ein Fünftel der Kinder dahingehend.

Kein Kind ist allerdings der Ansicht, dass es Fremden in Österreich gut geht oder dass sie es leicht haben, im Gegenteil: Fremde sind arm, werden verspottet, haben keine Freunde und tun sich schwer, die Sprache zu lernen. Ein schwarzer Zeitungsverkäufer stößt vor allem bei den Kindern der Versuchsklassen auf Verständnis. Es überwiegen deutlich die Annahmen, dass er keine Arbeit finden kann. Als Begründung dafür werden vor allem Hautfarbe, Herkunft und mangelnde Sprachbeherrschung angegeben. Kinder der Kontrollgruppe äußerten oft, dass die „Leute glauben, dass die Schwarzen etwas Schlimmes machen könnten“. Die Kinder der Kontrollklassen, die nicht mit türkischen Kindern spielen wollen, lehnten diese wegen ihrer Herkunft oder der ethnischen Zugehörigkeit ab. In den Versuchsklassen wollte dagegen nur ein Kind nicht mit türkischen Kindern spielen, es begründete seine Wahl damit, dass es grundsätzlich nicht mit Fremden spiele. Einige Kinder sehen einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Befinden der Ausländer und dem Verhalten der Österreicher, sie sind sich darüber bewusst, dass vor allem Menschen mit anderer Hautfarbe oder Ausländern gegenüber Vorurteile bestehen. In den Versuchsklassen waren zu Beginn des Projekts massive Anfeindungen gegenüber bosnischen und türkischen Kindern zu bemerken. Die Ablehnung gegenüber diesen Kindern verringerte sich im Laufe des Projektjahres. Die Kinder der Versuchsklassen bewerten fremde Personen häufiger und positiver als die Kinder der Kontrollklassen. Gleichzeitig beginnen sie negative Beurteilungen fremder Menschen zu hinterfragen.

## Schluss

Durch die autonome Überprüfung ihrer Fortschritte beim „Selbstlernen“ entwickeln die Kinder Reflexivitätskompetenz in Bezug auf ethische Handlungen und werden in ihrem Selbstwertgefühl gefördert. Durch die Selbstbeobachtungen, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden, entwickeln die Kinder ein reflexives Bewusstsein gegenüber Pauschalierungen, Vorurteilen und Sündenbockstrategien, sie gelangen also zu einer positiveren Grundhaltung gegenüber fremden Menschen. Wir würden deshalb wünschen, dass die Lernmethode der Überprüfung im Rahmen der Kinderphilosophie auch für das subjektive Morallernen produktiv gemacht wird, damit die Kinder ihre Fähigkeiten erhöhen, eigenständig zu lernen, Lebenskompetenz, Problemlösedenken, Demokratieverständnis und tolerantes Miteinander der Schülerin/-innen von Kind selbst zu entfalten.<sup>5</sup>

## Anmerkungen

- 1) Die Bezeichnungen „Schulleiter, Lehrer und Schüler“ beziehen sich gleichermaßen auf männliche wie auf weibliche Personen.
- 2) Institut for the Advancement of Philosophy for Children, (New Jersey, USA) founded 1974 by Prof.

Matthew Lipman. Hier wurden alle Instrumente entwickelt, die wir in diesem Kapitel vorstellen (Gregory 2007).

- 3) In diesem Zusammenhang sind auch die Ergebnisse der Leckey-Studie (2006) bedeutsam: "This paper reports the findings of a year long qualitative study in philosophy for children conducted in a Year 7 classroom. A single case study was chosen so that a close examination of the effects of the implementation of the philosophy program could be identified. An important feature of this study was the use of student perspectives accessed through multiple sources of data. The importance of this study was in its explicit connections between the education of young adolescents in the context of current educational debate on the middle years of schooling.

According to Hargreaves (1994) education and schools must be understood within the context of a postmodern world. This study began by exploring current educational issues in relation to the education of young adolescents in contemporary society. Being cognisant of the harsh reality of the present world and demands on young people at a time when they are struggling to find their own identity and place in society is fundamental when discussing curriculum. Philosophy for children programs must be seen in this light. Moreover, the findings of current educational research and the resulting recommendations should not be ignored when implementing new programs in schools. Philosophy for children programs should not be exempt from this. The present study is nested in these wider concerns with the view to justifying the place of philosophy for children in the curriculum in the middle years of schooling." (Leckey- 2006, S. 1).

- 4) Camhy, Daniela G.: 2007, S. 143, In: Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern. Frankfurt a. M.: Peter Lang.  
5) Camhy, Daniela G. 2007, S.144.

## Literatur

- Camhy, Daniela G.: *Kann das Philosophieren eine Strategie gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sein?* In: Eva Marsal, Takara Dobashi, Barbara Weber, Felix G. Lund (Herausgeber): *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern.* Frankfurt a. M.: Peter Lang 2007, S. 131-144.
- Gregory, Maughn: *Assessing Philosophy for Children.* In: P4C Introductory Workshop Handbook, 2007, S. 73-74.
- Gregory, Maughn: *Thinking & Inquiry*, in: Camhy, Daniela G. & Born, Rainer (Eds.) *Encouraging Philosophical Thinking*, Academia Verlag: Sankt Augustin, 2006, pp.114-118.
- Gregory, Maughn: *Political Aspects of philosophy in School*, in: Camhy, Daniela G. (Ed.): *Philosophical Foundations of Innovative Learning*, Academia Verlag: Sankt Augustin 2007, pp.95-99..
- May Leckey: *Philosophy for Children in the Middle Years of Schooling: Findings from a Year Seven Case study.* May Leckey, Faculty of Education, University of Melbourne, Victoria, Australia 2006.
- „*Minna no Dōtoku*“ hrsg. als Handbuch für LehrerIn/-rer , 6. Klasse , Tōkyō: Gakushūkenkyūsha.
- „*Dōtoku*“ hrsg. als Handbuch für LehrerIn/-rer, Tōkyō: Bunkeidō.
- „*Shōgakkō Dōtoku*“ hrsg. als Handbuch für LehrerIn/-rer, 6. Klasse, Tōkyō: Tōkyōshoseki