

Symposium: Potenziale des Philosophierens mit Kindern für den Sachunterricht – Fragen, Erwägen, Ungewissheit

Stine Albers, Bettina Blanck, Susanna May-Krämer, Kerstin Michalik und Andreas Nießeler

1. Einleitung

Die hier versammelten Beiträge sind das Ergebnis gemeinsamer Arbeitsprozesse in der AG *Philosophieren mit Kindern* der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) und sollen Grundlagen für die Weiterarbeit in der AG und die inhaltliche Konkretisierung der hier exemplarisch vorgestellten Themenbereiche schaffen.

2. Was ist Philosophieren mit Kindern?

Das Philosophieren verfolgt das Anliegen, das selbständige Denken von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Es geht nicht darum, die Gedanken großer Philosoph/innen zu vermitteln, sondern das Philosophieren zielt darauf ab, Nachdenklichkeit als eine Haltung zu entwickeln und das gemeinsame Denken im Austausch mit anderen zu fördern. Beim Philosophieren als Unterrichtsprinzip wird das gemeinsame Nachdenken über philosophische Fragen in den Fachunterricht integriert. Kinderfragen mit philosophischem Gehalt werden aufgegriffen bzw. angeregt und das Philosophieren wird als Bestandteil der Auseinandersetzung mit den Sachen des Sachunterrichts in den Unterricht integriert. Eine Alternative stellt das Philosophieren als ein eigenes Grundschulfach dar, das es bislang nur in Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und demnächst auch in Niedersachsen und Baden-Württemberg gibt.

Mit dem Philosophieren als Unterrichtsprinzip verbinden sich unter anderem folgende Ziele:

- das Fragenstellen und eine Fragehaltung der Kinder fördern,
- Nachdenklichkeit kultivieren,
- Inhalte des Unterrichts mehrdimensional vertiefen und vernetzen,
- vielperspektivische Zugänge zu den Inhalten des Unterrichts entwickeln,
- Gesprächsfähigkeiten und demokratische Umgangsformen fördern.

Internationale empirische Forschung zu Wirkungen des Philosophierens mit Kindern hat gezeigt, dass regelmäßiges Philosophieren im Umfang von einer Stunde pro Woche vielfältige positive Wirkungen auf die kognitive, soziale, emotionale und sprachliche Entwicklung von Kindern hat. Dies betrifft alle Kinder, und wie in verschiedenen Studien deutlich geworden ist, profitieren sozial benachteiligte oder leistungsschwächere Kinder vom regelmäßigen Philosophieren in besonderem Maße (Michalik 2018).

3. Fragen – Erwägen – Ungewissheit

Das Philosophieren mit Kindern entwickelt sich aus authentischen *Fragen*. In einem offenen Prozess geht es um den Austausch und das *Erwägen* von Argumenten und Positionen mit dem Ziel, Antwortmöglichkeiten zu finden und zu prüfen. Da es auf philosophische Fragen immer unterschiedliche Antwortmöglichkeiten gibt, ist mit *Ungewissheit* als einem konstitutiven Moment philosophischen Fragens und Forschens umzugehen. Diese Dimensionen des Philosophierens mit Kindern werden in den folgenden drei Beiträgen im Hinblick auf ihre Relevanz für Bildungsprozesse im Sachunterricht und für die Konzeption des vielperspektivischen Sachunterrichts erörtert.

Literatur

Michalik, K. (2018): Empirische Forschung zu Wirkungen philosophischer Gespräche mit Kindern. In: Boer, H. de & Michalik, K. (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 13-32.

Fragen

Susanna May-Krämer und Andreas Nießeler

1. Fragen und Bildung

Fragen ist eine wesentliche Dimension des Philosophierens mit Kindern im Sachunterricht. Indem Gelegenheiten geschaffen werden, Fragen der Schüler/innen nach Sinn und Bedeutung der Erscheinungen der sozialen, kulturellen, natürlichen und technischen Welt nachzugehen, können sachunterrichtliche Lernprozesse vertieft werden (Michalik 1999). Die Frage als Motiv philosophischen Nachdenkens weckt oder bestärkt in diesem Sinne das Interesse am eigenen Denken und regt dazu an, sich auf die Erfahrung des Denkens einzulassen (May-Krämer, Müller & Nießeler 2014). „Wo keine Frage existiert, sind Bildungsprozesse nicht möglich“ (Duncker 2007, 162; Köhnlein 2012, 152).

2. Fragen im Sachunterricht

„Eine eigene Frage stellen“ hat im Kontext des entdeckenden Lernens sachunterrichtsdidaktische Relevanz, indem es einen Dialog mit den Sachen initiiert, der zu einem aktiven Erkenntnisprozess führt, in dessen Zentrum der Lernende und das Lernobjekt stehen. Im Gesamtunterricht Berthold Ottos, im Nuffield Junior Science Project, in Science 5/13, im exemplarisch-genetischen Sachunterricht sowie in der Konzeption der Welterkundung finden sich dazu überzeugende Beispiele (Zocher 2002; im Überblick Brinkmann 2019, 102-103). Intrapersonal gesehen konkretisieren Kinderfragen die zielgerichtete Neugier und sind Ausdrucksformen eines Wechselwirkungsprozesses zwischen der kindlichen Beschäftigung mit sich selbst und mit der Welt und der damit verbundenen Entfaltung einer unverwechselbaren Persönlichkeit. Heinrich Roth hat dies als Prinzip der originalen Begegnung formuliert. Originale Begegnung heißt, das Kind fragt, „weil ihm der Gegenstand Fragen stellt, und der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind ist“ (Roth 1957, 111; Nießeler 2015).

Im theoretischen Modell des Perspektivrahmens der GDSU (2013) werden Fragen unter den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen verortet: Neben vor- und außerschulisch erlangten Wissensbeständen und Kompetenzen, Interessen und Lernbedürfnissen werden hier „Fragen“ explizit aufgeführt. Kinderfragen sollen dabei die Anschlussfähigkeit an das in Fachkulturen erarbeitete, gepflegte und

weiter zu entwickelnde Wissen ermöglichen. Die Begrifflichkeit ist an dieser Stelle jedoch nicht unproblematisch, weil nicht deutlich wird, warum Fragen zu den Lernvoraussetzungen und nicht zur Bildung selbst gezählt werden.¹ Entsprechend wird die Förderung bzw. Unterstützung des Fragens im Perspektivrahmen nicht als pädagogisch-didaktische Aufgabe gesehen; jedenfalls fehlt diese Dimension bei den Formulierungen des Bildungsanspruchs des Sachunterrichts, da nur an die Lernvoraussetzung angeknüpft werden soll, nicht jedoch von Lerngeschichten ausgegangen wird (a.a.O., 9). Fragen werden nur berücksichtigt, nicht aber gebildet (a.a.O., 3). Auf der einen Seite spiegelt dies die Problematik wider, Fragen kompetenzorientiert einzupassen und zu schulen – was auch sein Gutes haben kann, da philosophisches Fragen wohl eher eine Grundhaltung statt eine Kompetenz voraussetzt. Auf der anderen Seite führt es zu einer Abwertung des Fragens und des Bildungsbegriffs, wenn die Kultivierung von Fragen aus den pädagogischen Aufgaben ausgeklammert wird und Kinderfragen stattdessen in den Bereich der vor- und außerschulischen Lernvoraussetzungen abgeschoben werden.

Entsprechend werden bei den perspektivübergreifenden Komponenten zwar vernetzende Themenbereiche und Fragestellungen genannt. Um die Bedeutung des Fragens als Methode der Sach- und Welterschließung deutlicher zu machen, sollte das Fragen aber auch bei den perspektivübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen explizit eingebunden werden, damit nicht der Eindruck entsteht, Fragen habe im Sachunterricht nur als Motivation eines Lernprozesses Berechtigung, der auf Antworten hindriftet. Die Konzeption des vielperspektivischen Sachunterrichts geht ja davon aus, dass Sachen in vielfältiger Hinsicht fragwürdig werden und dass zu einem erkenntnisorientierten, aktiv-forschenden Lernen auch eine fragende Grundhaltung gegenüber der Welt gehört. Wenn die Zielsetzung darin besteht, „den Sachen interessiert zu begegnen“ (a.a.O., 25), so müssten also nicht nur Fragen und Themen der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt berücksichtigt werden, sondern auch die Fragen und Themen der Kinder, welche Subjekte ihrer Bildung sind. Die Sicht des Philoso-

¹ Vogt und Götz stellen in ihrem Forschungsüberblick zu Kinderfragen fest, dass die Thematik der Kinderfrage bildungstheoretisch kaum Beachtung findet. Selbst konstruktivistische Theorien und sozialkonstruktivistische Ansätze (Ritz-Fröhlich 1992) „spezifizieren ihre Ausführungen nicht hinsichtlich der Untersuchung kindlicher Fragen als sprachliche Mittel des Austausches in hier sozial bestimmten Bildungsprozessen [...]“ (Vogt & Götz 2009, 2).

phierens mit Kindern kann in diesem Sinne die kindorientierte Seite der Interessensbildung stärken, indem nicht nur vorgegebene Fragestellungen erlebt, nachvollzogen und bearbeitet (a.a.O., S. 25), sondern Fragen selbst entwickelt werden.

3. Zur Dimension philosophischer Fragen

Zwei Schlussfolgerungen ergeben sich aus den bisherigen Überlegungen:

1) Die Fähigkeit der Lernenden, eine eigene Fragestellung zu entwickeln oder sich für eine Fragestellung vom Lehrenden gewinnen zu lassen, ist eine wichtige Grundlage für forschendes Lernen. In der Umsetzung und Praxis als didaktisches Lehrkonzept treten jedoch gerade an dieser entscheidenden Stelle oftmals Schwierigkeiten in der Umsetzung des forschenden Lernens auf. Lernen verliert schnell an Motivation, wenn keine die Lernsubjekte betreffenden Fragen formuliert werden und Lernen nur um seiner selbst willen praktiziert wird.

2) Noch kaum untersucht ist, wie das Fragen selbst gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang bietet sich das Philosophieren mit Kindern an, weil dieses pädagogische Konzept seinem Selbstverständnis nach von Fragen ausgeht. Die Besonderheit der Philosophie besteht darin, dass ihre Fragen anders strukturiert sind als gewöhnliche Fragen. Philosophisches Fragen ist ein offenes Fragen, in dem die Antwort nicht vorweggenommen ist, da es keine Instanz gibt, die eine Antwort bereits formuliert hat. Es entfaltet sich in einer geistigen Suchhandlung, die sich nicht auf bestehendes Wissen beziehen kann, sondern Vorhandenes und sich selbst in Frage stellt. Philosophische Fragen werden als Aufgaben wahrgenommen, die nicht ein Mittel zu einem bestimmten Zweck sind, sondern vor ein Problem stellen, das nur selbst angegangen werden kann und das einen selbst angeht. Es sind authentische Fragen, welche sich auf die existenzielle Situation der Fragenden beziehen (Merleau-Ponty 1964, 1986). Dörpinghaus sieht in dieser Struktur der philosophischen Frage ein wesentliches Moment im Bildungsprozess:

„Es ist ein fragendes Denken, das vom Fremdbezug der Frage ausgeht. Sie antwortet somit auf etwas, das sie nicht selbst bestimmt oder generiert [...]. Es geht, das sei betont, um ein Fragen jenseits vorgegebener Antwortstrukturen, um ein offenes Fragen“ (Dörpinghaus 2003, 28).

Im Folgenden soll nun erörtert werden, wie die Fragekultur von Kindern gefördert werden kann.

4. Eine Woche voller Fragen

Die Arbeit mit den Fragen der Kinder steht bei den Würzburger Philosophiereinheiten im Vordergrund. Dabei wird das „Fragenkönnen“ im Kontext forschenden Lernens verortet. Ausgehend von eigenen Fragestellungen können wissenschaftliche Methoden erlernt und angewendet werden. Mittels Sachbegegnungen oder Bildbetrachtungen, „offenen“ Fragesammlungen (Abb. 1) oder „Subjektiven Karten“ (Abb. 2 und 3, May-Krämer 2018), werden bei vorgegebenen Themen das Nachdenken über eigene Fragen und eine aktive Auseinandersetzung mit denselben initiiert.

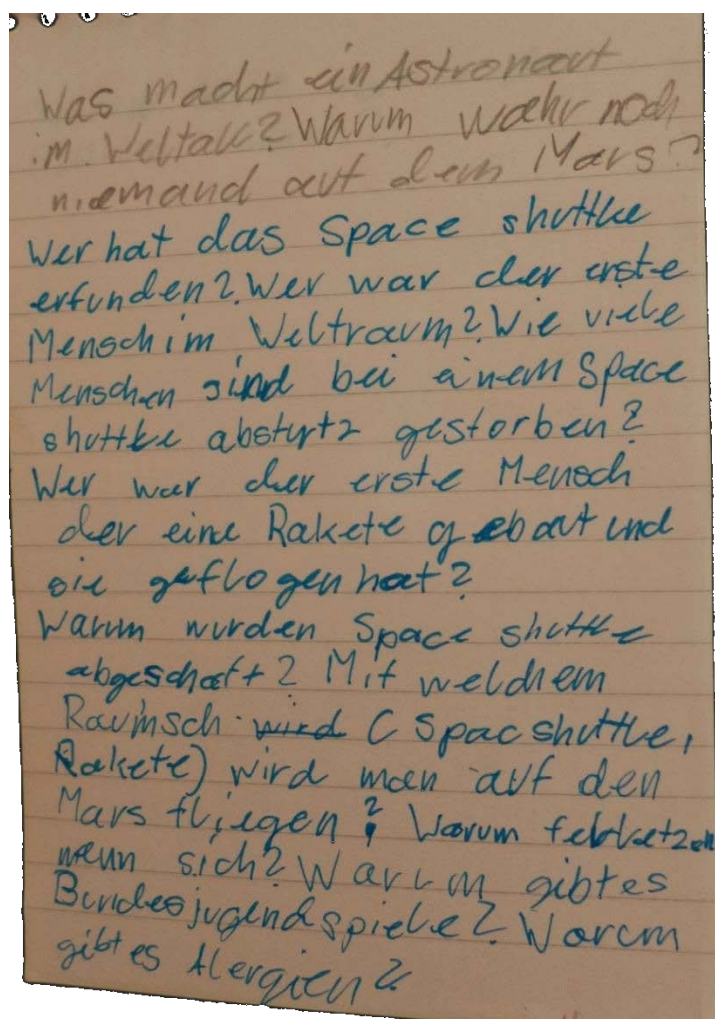


Abb. 1: Fragebüchlein von K17 zur „Woche der Fragen“

Nach dem Sammeln werden die Fragen den Sach-, Forscher- oder Philosophierfragen, die letztlich zur Wahl gestellt werden, zugeordnet. Die Anzahl unterschiedlicher Antwortmöglichkeiten (zwischen abrufbarem konkreten Wissen, Perspektiven oder Sinnfragen) helfen bei der Einsortierung.

„Die Kinder lernen dabei, dass eine Frage manchmal als Sachfrage selbstverständlich erscheint (Ist die Erde eine Kugel?), die zu einer anderen Zeit eine Forscher- oder Philosophierfrage war, bzw. aus einer Philosophierfrage auch eine Sachfrage werden und bei neuen Erkenntnissen sich daraus Forscherfragen oder neue Philosophierfragen ergeben können“ (May-Krämer 2018, 112).

Im ersten Schritt treffen die Fragesteller die Zuordnung, die im zweiten Schritt ggf. von der Klasse hinterfragt wird. Wenn der Fragesteller einverstanden ist, kann eine andere Zuordnung vereinbart werden. Die anderen müssen allerdings seine Entscheidung akzeptieren, wenn die eigenen Begründungen nicht überzeugen konnten. Aus den auf diese Weise herausgefundenen Philosophierfragen können die Kinder in geheimer Wahl die im Moment für die Klasse wichtigste Frage herausfinden.

Das Beschriebene soll auszugsweise anhand von einzelnen Fragen und Zuordnungen der Kinder aus dem laufenden Projekt „Über Fragen mit Kindern ins Philosophieren kommen“ veranschaulicht werden. Bei diesem Projekt wird der Frage nachgegangen, ob durch das Philosophieren mit Kindern die prozessbegleitende Fragekompetenz bereits in der Grundschule gefördert werden kann. An fünf Tagen wird jeweils eine Einheit zum Philosophieren angeboten. Das Fragebüchlein begleitet die Kinder über die „Woche der Fragen“ hinaus.

In der ersten Einheit werden Fragen gesammelt, die nach einer kurzen Einführung in das Thema „Fragen“ auf die Frage „Welche Fragen habt ihr denn so den Tag über, wenn ihr an eure Welt zuhause oder die Zeit hier in der Schule denkt?“ spontan einfallen:

Sachfragen

- Wieso können wir nicht fliegen?
- Wie baut man Radios?

Forscherfragen

- Warum leben wir auf der Erde?
- Was machen Opa und Oma zu Hause?

Philosophierfragen

- Wer wird der erste Mensch auf dem Mars sein?
- Reden die Leute in anderen Ländern in ihrer Sprache über uns?

Der nachfolgende Protokollauszug gibt einen Einblick, wie die Kinder versuchen, bei einer nicht eindeutigen Frage argumentativ die Fragen abzuwägen und einzuordnen:

Wer hat die Menschen erschaffen?

W05: () Sachfrage aber es könnte auch eine Forscherfrage sein, nämlich andere Leute fragen, wie das anders ist.

W01: Es könnte eine Philosophierfrage sein, weil es gibt ja viele Möglichkeiten, wer das jetzt gemacht haben könnte.

M01: /Ehm/ ich glaub, das gibt ganz viele Erklärungen. Es gibt Leute, die sagen, es war Gott und es gibt Leute, die sagen, die sind einfach so entstanden.

((Kinder murmeln leise))

M01: Das ist die, was die /ehm/ über Gott erzählen, dass es den Gott gar nicht gibt zum Beispiel.

Beim Unterrichtsgang am zweiten Tag in der Schule werden mithilfe einer „Subjektiven Karte“ anhand von offenen Fragen wiederum Fragen der Kinder gesammelt, Philosophierfragen gefunden und ausgewählt, über die an den Tagen drei und vier philosophiert wird.

Fragen auf deinem Weg:

Gibt es bestimmte Dinge, die dir auf deinem Weg auffallen? Welche Fragen fallen dir dazu ein?

Warum ist das mit noch nie Aufgetaucht?
 Warum gibt es so viele Lehrer und Lehrerinnen
 in der Schule. Was bedeutet die
 Seite in der Aula? Warum haben
 wir die Freizeit der Betreuer einen
 Schlüssel für den Arbeitsplatz?
 Warum ist das Umweltmobil zu?

Mit welchen dieser Fragen würdest du dich gerne weiter beschäftigen?

Warum ist das Umweltmobil zu?
 Warum gibt es so viele Lehrer?

Welche dieser Fragen ist für dich besonders wichtig?

Warum ist das Umweltmobil zu?

Warum? Weil ich da noch nicht da war?

Gibt es weitere Fragen, die dir zu deiner besonderen Frage einfallen?

Wann war das Umweltmobil offen?
 Wann wurde das Umweltmobil
 in den Pausenhot gestellt?

Abb. 2: Weg-Karte von K19

Auch hier beispielhaft von den Kindern zugeordnete Fragen:

Sachfragen:

- Warum hängen die Bilder aus der 2. Klasse noch im Treppenhaus?
- Für was ist die Ampel im Speisesaal?

Forscherfragen:

- Wer hat die Schule erfunden?
- Lebt vielleicht noch irgendwo ein Dinosaurier?

Philosophierfragen:

- Wieso verändert man sich, wenn man älter wird?
- Wieso können Tiere nicht mit uns reden?

Zum Abschluss der Woche werden die Kinder gebeten, sich noch einmal die Frageweche zu vergegenwärtigen und weitere für sich wichtige Fragen festzuhalten:

Eine Woche voller Fragen:

Über welche der Fragen von dieser Woche würdest du noch gerne weiter nachdenken?

Kann man Wissen speichern?
Wer ist der erste Mensch auf dem
MARS?

Überlege warum dir die Frage wichtig sein könnte!

Haben dir die Stunden rund um das Fragen gefallen?

Wenn ja: Was genau hat dir gefallen?

Mir haben die vielen Fragen
gefallen. 😊 😊

Wenn nein: Was genau hat dir nicht gefallen?

Welches Thema oder welche neue Frage wäre dir wichtig in einer Fragerunde zu besprechen?

Das Thema Zukunft ist mir wichtig
in eine Fragerunde zu besprechen.

VIELEN DANK für deine Gedanken!!!

Abb. 3: Reflexionskarte von K19

Im Laufe der Woche hat sich das Frageverhalten geändert. K19 z.B. hat, wie viele seiner Mitschüler/innen, auf der „Weg-Karte“ viele Sachfragen notiert, die gleichförmig formuliert werden. Am Ende der Woche werden die Fragen der Reflexionskarte von K19 sowohl inhaltlich als auch formal differenzierter niedergeschrieben.

Zu Beginn gestellte Forscher- oder Philosophierfragen einzelner Kinder, die dann auch von der Mehrheit der Kinder für die Philosophierunden ausgewählt wurden, finden sich auffallend häufig am Ende der Woche als „Weiterdenkfragen“ bei den Fragestellern oder den Mitschülern wieder (Warum gibt es ver-

schiedene Sprachen? Wieso können Tiere nicht mit uns reden? Warum verändert man sich, wenn man älter wird?).

5. Fazit

Die selbst formulierten Fragen belegen die konzentrierte Auseinandersetzung mit ausgewählten thematischen Inhalten und bringen die emotionale Bezogenheit der Kinder zum Ausdruck. Die Berücksichtigung der eigenen Fragen bei der Mitgestaltung des Unterrichts motiviert die Kinder, sich am Unterrichtsgeschehen engagiert zu beteiligen. Das Wissen darüber, welche Fragen für die Kinder bedeutsam und von Interesse sind, erleichtert der Lehrkraft die Planung weiterer Unterrichtseinheiten zum Thema. Das Sortieren der Fragen und die Philosophierunden machen den Kindern bewusst, dass es Fragen gibt, die mit ihnen und ihrem Leben zu tun haben und keine abschließende Antwort einfordern, dennoch zu Erkenntnissen führen können, die weiterführende Fragen und Suchbewegungen in Gang setzen. Fragen von Kindern als philosophische Fragen zu kultivieren, kann so die Haltung des forschend-entdeckenden Lernens fördern. Es werden Bildungsprozesse initiiert, die in einem fragenden Denken entstehen, welches sich auf die Abenteuer im Denken einlässt. Fragen ernst zu nehmen, heißt, Bildung ernst zu nehmen (Nießeler 2014).

Literatur

- Brinkmann, V. (2019): Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dörpinghaus, A. (2003): Zu einer Didaktik der Verzögerung. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld: Janus Projekte, 24-33.
- Duncker, L. (2007): Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte. Weinheim und München, Juventa.
- GDSU (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- May-Krämer, S. (2018): Mit subjektiven Karten über Kunst ins Philosophieren kommen. In: May-Krämer, S.; Michalik, K. & Nießeler, A. (Hrsg.): Mit Kindern über Medien und über Menschen und (andere) Tiere ins Philosophieren kommen. Beiträge zum Philosophieren mit Kindern. Münster: LIT, 111-121.

- May-Krämer, S.; Müller, H.-J. & Nießeler, A. (2014): Alltägliches – Besonderes – Unerwartetes. Protokolle philosophischer Denk-Wege von Kindern. München: kopaed.
- Merleau-Ponty, M. (1964/1986): Das Sichtbare und das Unsichtbare, gefolgt von Arbeitsnotizen. (Hrsg. von C. Lefort, aus dem Französischen übers. von R. Giuliani und B. Waldenfels). München: Fink.
- Michalik, K. (1999): Ausgangspunkte für das Philosophieren mit Kindern. In: Schreier, H. (Hrsg.): Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 125-141.
- Nießeler, A. (2015): Den Sachen begegnen. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 441-448.
- Nießeler, A. (2014): Schule der Fragen. In: May-Krämer, S.; Müller, H.-J. & Nießeler, A.: Alltägliches – Besonderes – Unerwartetes. Protokolle philosophischer Denk-Wege von Kindern. München: kopaed.
- Ritz-Fröhlich, G. (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, H. (1957): Die „originale Begegnung“ als methodisches Prinzip. In: Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin u.a.: Schroedel, 116-126.
- Vogt, M. & Götz, M. (2009): „Warum weht der Wind?“ – Kinderfragen als Forschungsgegenstand und Herausforderung für die Bildungspraxis. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 13. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneIII/fragen.pdf> [13.05.2020].
- Zocher, U. (2000): Entdeckendes Lernen lernen: zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer.

Philosophisches Erwägen am Beispiel von Begriffsarbeit zum Oder

Stine Albers und Bettina Blanck

1. Vorbemerkung

Im Grundschulunterricht, insbesondere im Sachunterricht, aber auch bereits in der frühkindlichen Bildung, ist die Förderung der Entwicklung von Begriffsklärungsfähigkeiten (Osburg 2002) eine zentrale Aufgabe und Herausforderung bei der Welterschließung (z.B. Sinhart-Pallin & Ralla 2019, 13). Entsteht bei solcher Begriffsklärungsarbeit echte Erwägungsbetroffenheit, die „echte Fragen“ im Zusammenhang klärender Auseinandersetzungen an konkreten Beispielen impliziert, dann können Kinder sich mit z.B. alternativen Interpretationen philosophierend Kontroversen erschließen, die es zu den jeweiligen Fragen gibt.

2. Erwägen als konstitutiver Bestandteil von Entscheidung

Die Fähigkeit, unterschiedliche Möglichkeiten als Alternativen zu einer Frage (Problem, Aufgabe, Auswahlgedanken) zu erwägen und zu bewerten, zeichnet uns Menschen als reflektierende, entscheidungsfähige Wesen aus. Diese Entscheidungsfähigkeit mag als Entscheidungsfreiheit oder aber als Entscheidungslast empfunden werden. Was jeweils der Fall ist, hängt auch von jeweiligen Entscheidungskompetenzen ab, die iterativ reflexiv auch Entscheidungen, nicht zu entscheiden, miteinschließen – wie z.B. die Frage eines Kindes an die Lehrer/in danach, was es jetzt machen soll oder könne oder das Vertrauen auf bisherige Gewohnheiten und die Entscheidungskompetenz anderer.

Im Folgenden wird von einem weit gefassten Verständnis von „Entscheidung“ ausgegangen. Unter einer „Entscheidung“ werden das Erwägen von mindestens einer Lösungsmöglichkeit für einen Auswahlgedanken (Frage, Problem usw.) und die positive oder negative Bewertung des Erwogenen verstanden (Beispiel: „Will ich das mir angebotene Eis oder nicht?“). Die Lösungssetzung oder auch die Lösungsrealisierung in Folge einer Entscheidung wird nicht zu dieser dazu gerechnet (Beispiel: Die Lösungssetzung, das Eis anzunehmen, oder/ und auch die anschließende Realisierung, das Eis tatsächlich zu übernehmen, in die Hand zu nehmen und zu essen, sind Folgeschritte, die in der Regel vermutlich stattfinden, aber auch nicht stattfinden können. Meine Setzung, das Eis anzunehmen,

wird verhindert, weil ich beim Blick auf die Uhr sehe, dass ich viel zu spät dran bin und dringend zum Bus muss. Oder: Ich kann meine Lösungssetzung zwar mitteilen und sage z.B.: „Gern nehme ich das Eis!“; dann aber misslingt die Lösungsrealisierung, weil das Eis bei der Übergabe auf den Boden fällt und sofort von einem Hund weggeschlabbert wird) (ausführlich zum Entscheidungsbegriff Blanck 2002).

Erwägen nimmt seinen Ausgang bei jeweiligen Subjekten. Wird ein umfassendes Erwägen zu einer Frage als sinnvoll erachtet, so mag ein Austausch mit Anderen und ihren Erwägungen hilfreich sein. Hierdurch kann sich jeweilige Subjektivität hin zu einer Intersubjektivität ermöglichenden Subjektivität entfalten, was Ausgang für Verstehen aber auch Abgrenzungen sein kann.

3. Nachdenken über Erwägen

Erwägen kann zum Gegenstand von kritisch-reflexivem Nachdenken über die Güte von jeweiligen Entscheidungen werden: Welche Zusammenstellungen von jeweiligen Erwägungen als alternative Lösungsmöglichkeiten für eine Frage sind angemessen oder nicht angemessen? Und was heißt dabei jeweils „angemessen“? Es mag reflexiv gute Gründe für bloß wenig oder aber umfassendes Erwägen geben. Möglicherweise wird auch eine reflexive Entscheidung gegen Erwägen und damit dann auch gegen eine Entscheidung getroffen. Woran lässt sich erkennen, ob es sich um gleichwertige oder ungleichwertige Erwägungen bzw. um echte Lösungsmöglichkeiten oder Pseudo-Alternativen handelt? Wie gelangt man zu verschiedenen Erwägungen? Kann man wissen und z.B. Regeln dafür angeben, ob alle problemadäquaten Erwägungen erschlossen wurden? Wie ist damit umzugehen, wenn man nicht wissen kann, ob dies der Fall ist? Mit den letzten Fragen kommt man zu Fragen nach der Verantwortbarkeit von Entscheidungen und den aus ihr folgenden Lösungen angesichts von reflexivem Wissen um Nicht-Wissen und Grenzen jeweiligen Wissens.

4. Erwägungsorientierung als philosophische Orientierung und Konzept für Bildung

Das philosophische Konzept einer Erwägungsorientierung fokussiert genau auf den Zusammenhang zwischen jeweils erwogenen Alternativen, dem damit einhergehenden reflexiven Wissen um Nicht-Wissen und der Einschätzung der Begründungsgüte jeweiliger Lösungen. Im Unterschied zur Wertschätzung von zu

erwägenden Alternativen vor allem in der Genese von jeweiligen Lösungen erachtet Erwägungsorientierung erwogene Alternativen auch als eine Geltungsbedingung für jeweilige Lösungen. Hierfür sind diese als Erwägungen (auf einer Erwägungs-, nicht auf der dazugehörigen Lösungsebene!) zu bewahren, wenn man die Begründung einer Lösung mit Bezug auf die jeweils erwogenen Alternativen einschätzen können will. Erwägungsorientierung verfolgt mit dieser Erwägungs-Geltungsbedingung also insbesondere ein nicht deduktives Begründungsverständnis. Transparenz über jeweils bisher erwogene problemadäquate Alternativen macht Grenzen jeweiliger Begründungen deutlich und kann so zu Verbesserungen von jeweiligen Erwägungen und den aus ihr hervorgehenden Lösungen motivieren. Da man nur wenig umfassend zu erwägen vermag und häufig auch z.B. auf mehr oder weniger bewährte Traditionen und Gewohnheiten zurückgreifen muss, bedeutet Erwägungsorientierung vor allem, eine kritisch-reflexive Sensibilität für jeweilige Begründungsgüten zu entwickeln. Das mag zu einer Identität distanzfähigen Engagements führen, weil man korrektur-engagierter im Umgang mit eigenen Positionen wird, sowie auch z.B. zu einer aufgeklärten Toleranz im Falle von dezisionären Konstellationen gelangen kann, wenn sich nicht mit hinreichenden Gründen eine zu erwägende Position gegenüber Alternativen vorziehen lässt.

Erwägungsorientierung eröffnet durch einen spezifischen Umgang mit zu erwägenden Alternativen und ein erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten einen grundlegenden Weg der Selbstbildung sowie Mündigkeit im Umgang mit Positionen anderer. Denn ein Blick auf die jeweils erwogenen Alternativen oder die Frage nach jeweils erwogenen Alternativen kann hilfreich sein einzuschätzen, inwiefern jemand eine Position/ einen Lösungsvorschlag zu begründen vermag. So etwas wie „Alternativlosigkeit“ kann es aus der reflexiven Perspektive einer Erwägungsorientierung nicht geben, allenfalls Lösungen, die sich so umfassend und gut gegenüber allen denkbaren zu erwägenden alternativen Lösungsmöglichkeiten begründen lassen, dass nur eine einzige Lösungsmöglichkeit als positiv zu bewertende Lösung in Frage kommt. Unter welchen Bedingungen dies überhaupt möglich sein könnte, zeigt erneut die zentrale Funktion von einem erwägungsorientierten Umgang mit Erwägungen: eine Sensibilisierung für jeweilige Begründungsniveaus und die Grenzen jeweiligen Wissens. Was das für eine Weiterentwicklung von Demokratietheorien und demokratisches Zusammenleben bedeuten könnte, wäre genauer zu erforschen.

Erwägungsorientierte Bildung versucht Bildungsprozesse von Anfang an so zu gestalten, dass Kinder in ihrer Entfaltung jeweiliger Subjektivität hin zu mehr Intersubjektivität ermöglichender Subjektivität unterstützt werden, indem sie auf vielfältige Weisen zu einem erwägungsorientierten Denken in Möglichkeiten und insbesondere auch zu einem methodisch orientierten kritisch-reflexiven Vergleichen von jeweils unterschiedlichen zu erwägenden Lösungsmöglichkeiten herausgefordert werden. (Beispiel: Ein kombinatorisch erzeugbarer Überblick über zu erwägende Alternativen unterscheidet sich von einem Brainstorming zu möglichen Alternativen). Eine grundlegende Weise, sich mit Logiken des Erwägens zu befassen, ist eine Auseinandersetzung mit der Art und Weise, wie zu erwägende Alternativen als Disjunktionen (Oder-Verknüpfungen) aufbereitet und zusammengestellt werden.

5. Logiken der Disjunktionen

Im Unterschied zur dominant mathematisch orientierten Logik-Literatur (z.B. Bochenski, Carnap, Frege, Quine, Tarski), die sich zwar in der Aussagenlogik mit Oder-Verknüpfungen befasst, diese aber nicht aus der Perspektive von Entscheidungszusammenhängen thematisch diskutiert, findet man in der älteren Logik-Literatur (Erdmann, Lotze, Sigwart, Ziehen) hilfreiche Hinweise zu möglichen Unterscheidungen von Oder-Verknüpfungen (Disjunktionen) (hierzu Blanck 2002, 84-87; ausführlich zur Problemlage Loh 2009). Für die folgenden Überlegungen ist vor allem die Diskussion darüber relevant, inwiefern sich die Glieder einer Disjunktion untereinander ausschließen müssen und einem gemeinsamen Oberbegriff als Alternativen zuzurechnen sind. Dementsprechend wäre z.B. für Erdmann (1907, 557) die Disjunktion „Eine Linie ist entweder gerade oder krumm oder aus beiden gemischt“ eine Zusammenstellung von Alternativen verschiedener Qualität.

6. Begriffsklärende Vorarbeiten als Ausgang für Begriffsarbeit: Erste Kernsätze zu Oder-Konstellationen

Im Folgenden werden Einblicke in ein Projekt gegeben, mit Schüler/innen über Disjunktionen (Oder-Konstellationen) nachzudenken. Wesentliche Voraussetzung für eine die Schüler/innen unterstützende und herausfordernde Begriffsarbeit war im Vorfeld eine erwägungsorientierte vorläufige Begriffsklärung. Dabei gelangten wir über Kernideen zur Formulierung von ersten Kernsätzen zu Oder-

Konstellationen. Mit derartiger Begriffsklärung ist nicht die Ausarbeitung einer definitorischen Vorgabe, sondern ein erstes (veränderungsoffenes) Andenken eines Horizontes von Beispielen und möglichen Deutungen (Verständnissen) gemeint, der es ermöglicht, jeweilige subjektive Positionen zu verorten oder allererst einzubringen. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass solche Begriffsarbeit mit Schüler/innen immer ein Forschungsprozess ist, denn durch die Beispiele, Überlegungen, Fragen, Positionierungen und Argumentationen der Kinder verändert sich der vorab angedachte erste Horizont. Wir haben einen ersten Forschungshorizont für uns und die Arbeit mit Schüler/innen mit Hilfe der folgenden Kernsätze festgehalten:

- Bei einer Oder-Konstellation habe ich eine Wahl zwischen mindestens zwei Erwägungs-Alternativen und/ oder Bewertungs-Alternativen.
- Eine Frage, auf die ich mit „ja“ oder „nein“ antworten kann, ist auch eine kleine Oder-Bewertungs-Konstellation (vermutlich die Kleinste, die es gibt).
- Eine Oder-Konstellation kann auch vorliegen, ohne dass das Wort „Oder“ vorkommt (nonverbale Oder-Konstellation).
- Die Bewertung einer Oder-Konstellation kann leichtfallen, weil eine Alternative eindeutig bevorzugt sowie das Alternativenspektrum insgesamt als problemadäquat und ausreichend eingeschätzt wird.
- Die Bewertung einer Oder-Konstellation kann schwerfallen (und zur Qual werden), wenn zwischen verschiedenen Alternativen keine eindeutige Entscheidung getroffen werden kann, aber muss, sowie das Alternativenspektrum als einschränkend und nicht ausreichend empfunden wird.
- Bei manchen Oder-Konstellationen muss man sich schnell entscheiden, sonst ist es zu spät und es gibt keine Wahlmöglichkeit mehr.
- Eine Oder-Konstellation kann in sich gestaffelt sein und nacheinander angegangen werden.
- Eine Oder-Konstellation kann selbstbestimmt oder fremdbestimmt aufgeworfen, bearbeitet und gelöst werden.
- Es gibt Oder-Konstellationen mit Wahlmöglichkeiten, die voraussetzen, dass jemand anders zustimmt.
- Was für den einen eine echte Oder-Konstellation (mit echten Alternativen) ist, muss es für den anderen nicht sein.
- Eine Oder-Konstellation kann echt und ernst gemeint sein (echte Alternativen) oder es gibt nur scheinbar eine Wahlmöglichkeit (Pseudo-Alternativen).

- Die Alternativen einer Oder-Konstellation können auf gleichen und ungleichen (verschiedenen) Abstraktionsniveaus (Konkretionsniveaus) liegen.
- Manche Oder-Konstellationen lassen sich auch in eine Und-Konstellation wandeln. Die Und-Konstellation kann entweder gleichzeitig oder nachzeitig realisiert werden. Wenn aus einer Oder-Konstellation eine Und-Konstellation wird, die sich der Möglichkeit nach gleichzeitig und nachzeitig realisieren ließe, steht man vor einer erneuten Oder-Konstellation.
- Die Veränderung einer Oder-Konstellation in eine Und-Konstellation kann manchmal nur gelingen, wenn dabei eine bestimmte Reihenfolge eingehalten wird.
- Manche Oder-Konstellationen lassen sich nicht in Und-Konstellationen verwandeln.
- Ob eine Oder-Konstellation adäquat ist, hängt von der Frage/ dem Problem/ dem Auswahlgedanken ab.
- Eine Oder-Konstellation kann Möglichkeiten, die auch Wirklichkeiten werden können, oder Denkmögliches zusammenstellen.
- Mit diesen Kernsätzen wäre weiterhin systematisch umzugehen und zu klären, inwiefern sie sozial eingebettet zu interpretieren sind. Sie sind z.B. auch im eingangs erwähnten Spannungsfeld von Entscheidungsmöglichkeiten als Entscheidungsfreiheit oder Entscheidungslast zu erörtern.

7. Begriffsarbeit mit Schüler/innen: Unterwegs mit dem Oder-Lupenblick

Um aufzuzeigen, welches Potenzial sich in Schüler/innenaussagen für die Begriffsarbeit zum Wort „Oder“ zeigen kann, wird im Folgenden ein kleiner Unterrichtsausschnitt (3./4. Schuljahrgang) dargestellt:

Die Lehrerin (LP) bringt zu Beginn der Unterrichtssequenz ein Beispiel für eine Oder-Konstellation ein, um den Oder-Lupenblick der Schüler/innen für Oder-Konstellationen zu schärfen:

LP: „Möchte ich das orangene T-Shirt anziehen oder das blaue oder das grüne?“

Diese Oder-T-Shirt-Farben-Konstellation wurde sogleich von drei Schüler/innen um jeweils eine T-Shirt-Farbe erweitert: um rosa, pink und rot.

Ein von der Lehrerin auf die Oder-T-Shirt-Farben-Konstellation aufbauender Impuls war auf den Kernsatz

„Die Bewertung einer Oder-Konstellation kann schwerfallen (und zur Qual werden), wenn zwischen verschiedenen Alternativen keine eindeutige Entscheidung getroffen werden kann, aber muss.“

ausgerichtet:

LP: „Warum kann diese Frage vielleicht knifflig sein? ... für jemand von euch?“

Eine Schülerin ging darauf sogleich im Sinne des intendierten Kernsatzes ein:

K6: „Weil zum Beispiel das pinke Kleid gefällt und das rote Kleid gefällt mir. Aber man kann beide ja nicht anziehen.“

Daraufhin setzten sich einige Schüler/innen damit auseinander, wie sie mit der Wahl verschiedenfarbiger Kleidung/ T-Shirts umgehen würden:

F.: „Aber man könnte doch eigentlich auch, wenn man alle mag, könnte man alle anziehen. Alle übereinander.“

Diese Aussage steht im Kontext des Kernsatzes „Manche Oder-Konstellationen lassen sich auch in eine Und-Konstellation wandeln.“, wobei es um ein gleichzeitiges Realisieren einer Und-Konstellation (unterschiedlich farbiger T-Shirts) ging. Dahingegen realisierte ein anderer Schüler eine Und-Konstellation durch Nachzeitigkeit:

N.: „Man kann an einem Tag das anziehen und am anderen das.“

Neben den drei zur Auswahl stehenden T-Shirts wurde von einigen Schüler/innen auch eine vierte Alternative ins Spiel gebracht und damit auf den Kernsatz „Die Bewertung einer Oder-Konstellation kann schwerfallen (und zur Qual werden), wenn [...] das Alternativenspektrum als einschränkend und nicht ausreichend empfunden wird.“ eingegangen:

T: „Oder man kann auch ein buntes nehmen, von allen Farben, die man will. Dann hat man alle zusammen in einem.“ [...] „Wenn man sich nicht entscheiden kann, dann nimmt man einfach ein VFB-Trikot.“

Darüber hinaus stellte ein Schüler im Sinne des Kernsatzes „Die Bewertung einer Oder-Konstellation kann leichtfallen, weil eine Alternative eindeutig bevorzugt [...] wird.“ fest:

K10: „Für mich ist das nicht schwierig. Weil meine Lieblingsfarbe ist grün.“

An einfachen, zunächst trivial erscheinenden Beispielen kann Bedeutsames zugänglich und diskutierbar gemacht werden: Das Oder eröffnet Alternativen und damit Teilhabe durch Wahlmöglichkeiten. Mit ihm verantwortungsbewusst umgehen zu können, ist in Demokratien unabdingbar.

In den bisher durchgeführten Unterrichtsprojekten zur Begriffsarbeit zum Oder hatten wir den Eindruck, dass das Sammeln von Oder-Konstellationen den Fokus zu sehr auf das lenkt, was disjunktiv verbunden ist. Die Disjunktion „Ziehe ich das orangene oder das blaue oder das grüne T-Shirt an?“ kann so im Vergleich mit anderen Disjunktionen, wie „Nehme ich Gouda oder Erdbeermarmelade oder Käse auf mein Brot?“, in eine Diskussion über T-Shirts oder Brotbeläge münden. Die Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit dem Oder ist für Schüler/innen dann schwierig nachzuvollziehen und in diesem Zusammenhang auch kaum einsichtig, warum sie sich mit dem Oder auseinandersetzen sollen, wo sie doch keine Schwierigkeiten haben, es bei der Frage der T-Shirt-Farbe oder der Butterbrotbelage zu verwenden. Entsprechend haben wir inzwischen für den Einstieg in unser Oder-Projekt eine Unterrichtssequenz entwickelt und erprobt, in der wir den Fokus zunächst auf eine Sensibilisierung der Schüler/innen für Bedeutungen von Oder-Konstellationen in der Aussage von Sätzen legen. Dazu setzten sich die Schüler/innen geschichtengestützt mit der Frage auseinander, inwiefern es bemerkt werden würde, wenn das Oder „einfach“ aus der Sprache verschwinden würde.

8. Fazit

Wer sich kritisch-reflexiv mit der Güte von jeweiligen Erwägungen zu Fragen/Problemen usw. befasst bzw. Lösungen mit Blick auf jeweils Erwogenes in ihrer Güte einschätzt, nimmt insbesondere dann Grenzen jeweiligen Erwägens in den Blick, wenn auf Vollständigkeit und Adäquatheit der Erwägungen geachtet wird: „Woher wissen wir, ob wir alles erwogen haben? Und wie gehen wir damit um, wenn wir das nicht wissen können?“ Derartig verstandenes erwägungsorientiertes Erwägen sensibilisiert für reflexives Wissen um Nicht-Wissen und Ungewissheiten.

Literatur

- Blanck, B. (2002): *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Erdmann, B. (1907): *Logik*. I. Band: *Logische Elementarlehre*. Halle a.S.: Niemeyer.
- Loh, W. (2009): *Logiken der Geschichten als Geschichtlichkeiten der Logiken: Disjunktionen über Disjunktionen*. In: Loh, W.; Mall, R.A. & Zimmermann, R. (Hrsg.): *Interkulturelle Logik. Zur Wahrnehmung und Modellierung der geschichtlichen Welt*. Paderborn: Mentis, 13-121.

- Osburg, C. (2002): Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Sinhart-Pallin, D. & Ralla, M. (2019): Handbuch zum Philosophieren mit Kindern – Kindergarten, Grundschule, freie Einrichtungen. Baltmannsweiler: Schneider.

Ungewissheit als pädagogische Herausforderung und Chance und die produktive Rolle des Philosophierens für Bildungsprozesse im Sachunterricht

Kerstin Michalik

1. Einleitung

Ungewissheit ist seit dem letzten Viertel des vergangenen Jahrhunderts zu einem gesellschaftlich, zeitdiagnostisch und auch pädagogisch bedeutsamen Begriff geworden. Es geht um die unterschiedlichen Risiken, die sich in diversen gesellschaftlichen Handlungsfeldern und in unterschiedlichen Ausprägungen entfalten. Zum grundsätzlichen Nicht-Wissen in der „Risikogesellschaft“, die Beck bereits in den 80er Jahren beschrieben hat, kommt eine Zunahme von Ungewissheit(en) angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen. Zu nennen sind hier der zunehmend rasante technologische Wandel, der sich nicht nur im Bereich der Digitalisierung und Künstlichen Intelligenzentwicklung zeigt, das Problem einer kaum noch möglichen Risiko- und Folgenabschätzung, die existentiellen Dimensionen dieser Risiken wie der Klimawandel, die Zunahme von Migrationsbewegungen und die Auflösung traditioneller identitätsstiftender Elemente.

Der Umgang mit Ungewissheiten wird zu einer besonderen Herausforderung für Individuum und Gesellschaft, und in der Erziehungswissenschaft wird daher seit der Jahrtausendwende zunehmend darüber nachgedacht, wie sich die Bedingungen für Erziehung, Bildung und Lernen angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen unter dem Fokus gesteigerter Ungewissheiten verschoben haben und wie ein adäquater Umgang mit Ungewissheit auch im Kontext von Lehren und Lernen aussehen kann (z.B. Helsper, Hörster & Kade 2003). Es geht einerseits um die Frage, welche möglichen Antworten die Erziehungswissenschaft auf die Herausforderungen einer zunehmend durch Ungewissheiten bestimmten Welt zu bieten hat, welche Bildungsziele angemessen sind, wie Unterricht zu gestalten ist, wie Lehrkräfte ausgebildet werden können, um mit den genannten gegenwärtigen und zukünftigen, durchaus ungewissen Herausforderungen, verantwortungsvoll umzugehen. Und es geht andererseits auch um die Frage, wie Schule und Unterricht auch angesichts der Kontingenz pädagogischer Arbeit, der Ungewissheit von Unterricht und von Ungewissheit als einem Struk-

turmerkmal von Bildungsprozessen zu gestalten sind (Paseka, Keller-Schneider & Combe 2018).

Meine These lautet, dass das Philosophieren mit Kindern besondere Chancen bietet, auf einen produktiven Umgang mit Ungewissheit sowohl im gesellschaftlichen als auch im schulischen Leben vorzubereiten, weil *Ungewissheit* ein konstitutives Merkmal philosophischer Gespräche ist und gewissermaßen im Zentrum der Methode steht. Philosophische Fragen sind genau in jenem Bereich angesiedelt, in dem es keine Gewissheiten gibt, und ungewiss sind im philosophischen Gespräch auch der Gesprächsverlauf und seine Dynamiken. Das Philosophieren kann gewissermaßen als ein besonderer Raum für die Entfaltung von und den Umgang mit Ungewissheit betrachtet werden inmitten eines ansonsten tendenziell eher auf (scheinbare) Gewissheiten orientierten Lehr-Lernbetriebs, und dies gilt sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrkräfte. Und gerade durch diese besondere Eigenschaft kann das Philosophieren das Lernen und Lehren im Sachunterricht auf eine besondere Art und Weise bildungswirksam machen.

Ich gehe erstens auf die Bedeutung des „Ungewissen“ im Prozess philosophischen Fragens und Nachdenkens für Bildungsprozesse im Sachunterricht auf einer allgemeinen, theoretisch-konzeptionellen Ebene ein. Ich werde dann zweitens auf der Grundlage von Gruppengesprächen mit Kindern und Interviews mit Lehrkräften konkretisieren, welche produktive Rolle das „Ungewisse“ oder auch „Mehrdeutige“ im philosophischen Gespräch für die Gestaltung bildungswirksamer Lehr-Lernsituationen im Sachunterricht haben kann.

2. Ungewissheit als Medium für Bildungsprozesse im Sachunterricht

Beim Philosophieren mit Kindern steht „Ungewissheit“ im Zentrum der Methode. Es geht um offene Fragen (philosophische Fragen), auf die es keine eindeutigen Antworten gibt. Das philosophische Gespräch steht damit in einem gewissen Spannungsverhältnis zu Zielen und Rahmungen von Schulunterricht, die vor allem auf Wissensvermittlung und Leistungsüberprüfung und damit notwendig auf Gewissheiten auf der inhaltlichen Ebene konzentriert sind. In Kontrast zu dieser Ausrichtung schulischen Lernens gehe ich davon aus, dass gerade die Ungewissheit und Offenheit philosophischen Fragens und Forschens in besonderem Maße dazu geeignet ist, den Sachunterricht zu einem Ort von Bildungspro-

zessen höherer Ordnung, von persönlichkeitswirksamen Bildungsprozessen zu machen (Michalik 2015; Helzel & Michalik 2015).

Was ist Bildung, was sind bildungswirksame Lernprozesse? Thema der klassischen Bildungstheorie seit Humboldt ist die Verknüpfung des Ichs mit der Welt in seinen Wechselwirkungen. Es geht um die Selbstformung und Selbstbildung des Menschen, um die Entfaltung seiner körperlichen und seelischen Anlagen mit dem Ziel der Selbstbestimmung, der eigenen Urteilsfähigkeit und Mündigkeit. Bildung entsteht in der Wechselwirkung von Ich und Welt, es handelt sich um Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse, die das Verhältnis der Menschen sowohl zu den Dingen als auch zu anderen Menschen umfassen. Hans-Christoph Koller hat den Humboldtschen Bildungsgedanken weiterentwickelt. Er definiert Bildung als

„Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen. [...] Bildungsprozesse bestehen demzufolge darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als zuvor gerecht zu werden“ (Koller 2012, 16).

Vor dem Hintergrund dieses transformatorischen Bildungsverständnisses ginge es darum, nach Möglichkeiten und Bedingungen von Lernprozessen zu fragen, die zu einer Erweiterung oder Neuorientierung vorhandener Formen des Wahrnehmens, Denkens und auch Handelns führen können. Von zentraler Bedeutung sind hier die folgenden für das Philosophieren konstitutiven Elemente:

Das Fragen, Hinterfragen und Infragenstellen der Dinge, das Gespräch, in dem verschiedene Deutungsmöglichkeiten und Perspektiven erschlossen werden, die damit verbundene Selbstreflexion und die prinzipielle Ergebnisoffenheit bzw. Ungewissheit der richtigen Antworten. Die Bedeutung von Ungewissheiten, auch Fremderfahrungen, von Irritationen, Brüchen und Krisen für Bildungsprozesse, die über die Aneignung von (scheinbar gesichertem) Wissen, von vorab definierten Kenntnissen und Fähigkeiten hinausreichen, ist für verschiedene fachdidaktische und pädagogische Zusammenhänge bereits diskutiert und theoretisch fundiert worden (z.B. Bähr, Gebhard, Krieger, Lübke, Pfeiffer, Regenbrecht, Sabisch & Sting 2019).

Das Fragen, Hinterfragen und In-Fragen-Stellen der Dinge

Das Philosophieren mit Kindern richtet sich auf rätselhafte, ungeklärte Phänomene, komplexe Probleme oder auch auf das Selbstverständliche, das beim genaueren Hinsehen fragwürdig und fremd wird. Dabei sind Verunsicherung und Irritation im Spiel. Das Denken, bisherige Sichtweisen und Vorstellungen werden in besonderem Maße herausgefordert.

Der Austausch von Denkweisen und Weltdeutungen im philosophischen Gespräch

Im philosophischen Gespräch geht es um den Austausch verschiedener Erfahrungen, Meinungen, Sichtweisen und Deutungen, es geht darum, Gedanken zu klären, Argumente zu prüfen und sich mit der Vielfalt von Perspektiven, Denkweisen und Antwortmöglichkeiten auseinanderzusetzen. In diesem Prozess gilt es auch, die Ungewissheit von Antworten und Ergebnissen auszuhalten, ohne in einen indifferenten Relativismus (es ist alles gleich egal) oder in Scheinsicherheiten doktrinären Denkens (es gibt nur schwarz oder weiß) zu verfallen.

Selbstreflexion – Selbsterkenntnis und Selbstbildung

Philosophische Gespräche dienen auf der einen Seite dazu, gemeinsam Sinn und Bedeutung herzustellen. Sie bieten andererseits Raum für Selbstreflexion: Entscheidend ist „die Erfahrung des Denkprozesses, die nicht nur einer besseren Kenntnis des Problemfeldes dient, sondern auch der Selbsterkenntnis und Selbstbildung [...]“ (Raupach-Strey 2013, 187f.). Im philosophischen Gespräch werden eigene Selbst- und Weltbilder bewusst und öffentlich gemacht und in der Konfrontation mit anderen Denk- und Sichtweisen reflektiert, geprüft und hinterfragt.

Ob im Rahmen schulischen Lernens Bildungsprozesse im Sinne einer umfassenden „Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses“ nach Koller möglich sind, muss offen bleiben. Koller selbst hat diesen Prozess in einen Horizont von Ungewissheit gestellt:

*„Vielleicht [...] besteht Bildung ja weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines **etablierten** durch ein neues Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder*

Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines Anderswerdens mit offenem Ausgang“ (Koller 2012, 169, Hervorhebungen i. Original).

Versteht man Bildung in diesem Sinne als einen permanenten Prozess des Hinterfragens der Welt und ihrer Erscheinungen und des Offenhaltens von Sinn und Bedeutung, dann ist das Philosophieren mit Kindern das Medium par excellence, um Selbst-Bildungsprozesse zu ermöglichen und anzuregen. Denn es geht hier darum, bestimmte Haltungen zu entwickeln und zu kultivieren: eine kritische Fragehaltung, eine Haltung der Offenheit für andere Denkweisen, die Bereitschaft, eigene Sicht- und Denkweisen immer wieder kritisch in Frage zu stellen und zu prüfen und mit der Vielfalt von Denk- und Deutungsmöglichkeiten, mit Ungewissheit als einem wesentlichen Element unseres Daseins konstruktiv umzugehen (Helzel & Michalik 2015; Helzel 2018).

2. Empirische Befunde – Welche Bedeutung hat „Ungewissheit“ im Prozess philosophischen Fragens und Forschens für Kinder und Lehrkräfte?

Grundlage der folgenden Ausführungen sind Interviews mit Lehrkräften und Gruppengespräche mit Kindern zu ihren Erfahrungen mit dem Philosophieren in der philosophischen Gesprächs- und Forschungsgemeinschaft. Die Ergebnisse der Interviews und Gespräche, die hier nur verkürzt vorgestellt werden können (siehe ausführlich Michalik 2018), bieten exemplarische Eindrücke in die vielfältigen Potentiale, die das Philosophieren für einen produktiven Umgang mit Ungewissheit bietet.

Ungewissheit als Element des Philosophierens in der Wahrnehmung der Kinder

Was den Kindern am Philosophieren besonders gut gefällt und von anderen Lernsituationen deutlich unterscheidet sind erstens die Inhalte und zweitens ist es das Gespräch an sich, wobei letzteres im Vordergrund steht. Die Kinder schätzen am philosophischen Gespräch insbesondere die Möglichkeit, eigene Gedanken, Vorstellungen und Meinungen einzubringen, was in ihren Augen auch einer der wichtigsten Unterschiede zum üblichen Unterricht ist. Ein besonders positiver Aspekt ist für die Kinder, dass das philosophische Gespräch ergebnisoffen ist, weil es keine eindeutigen Antworten auf philosophische Fragen gibt:

„Ich finde es gut, dass keine Meinung falsch ist, aber auch keine Meinung richtig ist. Also es kann eigentlich so sein, aber es kann auch anders sein“ (B1: 2.04). „Ich finde es gut, dass es kein richtig oder falsch gibt“ (K2: 14.48).

Die Offenheit und Ungewissheit der Antworten auf philosophische Fragen wird von den Kindern mehrheitlich als eine interessante Herausforderung für das eigene Denken und eigene Standpunkte bewertet:

„Ich finde das auch gut, weil man sich von anderen Kindern beeinflussen lässt und dann über seine Meinung nachdenkt, die dann vielleicht doch nicht ganz richtig ist, weil andere dann vielleicht noch was sagen, wo man nochmal nachdenken drüber kann“ (K2: 1.10). „Also, ich finde es auch sehr gut, wenn jemand sagt, das ist richtig und der andere sagt, na ja, vielleicht nicht. Dann muss man ja wieder nachdenken. Das mag ich oder finde es gut“ (B1: 3.06). „Man ändert auch jedes Mal, wenn man über etwas spricht, seine Meinung darüber, nicht immer komplett, aber man denkt trotzdem drüber nach und denkt, hm, es könnte ja auch so und so sein“ (K1: 12.64).

Die Gruppendiskussionen zeigen eindrucksvoll die große Bereitschaft der Kinder, die spannungsreiche Vielfalt von Meinungen und Perspektiven sowie die Ungewissheit im Hinblick auf die Ergebnisse philosophischen Fragens und Forschens als eine positive Erfahrung und Herausforderung für das eigene Denken und Weiterdenken zu betrachten. Der Austausch mit den anderen Kindern, die gemeinsame Suche nach Sinn und Bedeutung in einer bewertungs- und angstfreien Atmosphäre scheint einen offen, ja geradezu spielerischen Umgang mit Ungewissheit besonders zu unterstützen:

„Wenn es unterschiedliche Meinungen gibt, dann überleg ich jetzt noch mal, ist das richtig? Dann sage ich das jetzt einfach mal und dann überlegt man dann halt alle zusammen“ (K2: 5.14).

Aus den Äußerungen der Kinder lässt sich das Philosophieren als eine dialogische, partizipatorische und demokratische Praxis rekonstruieren, in der die Verschiedenheit der Perspektiven und die Ungewissheit der möglichen Antworten eine besonders produktive Rolle hat.

Ungewissheit aus der Sicht von Lehrkräften

Aus den Interviews mit den Lehrkräften lässt sich Ungewissheit als ein wichtiger Impuls für die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns rekonstruieren.

ren. Was die Lehrer/innen am Philosophieren besonders schätzen, ist die Tiefe und Intensität der Gespräche und das authentische Miteinandersprechen „auf Augenhöhe“ (Mi, B33), bei dem die klassische Rolle der Lehrer/in als Vermittler/in von Wissen ausgesetzt ist:

„Es ist ja auch natürlich ein anderes Lehrerbild, was entsteht. [...] Weil man auch selbst aus dieser Antwortgeberrolle herauskommt [...] und letztendlich dann wie die Kinder aber auch aushalten muss, dass man selber die Antwort nicht gibt [...]“ (Ha, AIX, 19). „Es kommen ja auch immer wieder Überraschungen, dass sich eine Gruppe für eine Fragestellung interessiert, mit denen ich mich dann selbst auch noch einmal neu befassen muss, [...] und auf diese Frage weiß man keine Antwort. Da denkt man mit den Kindern mit und nimmt wieder diese kindliche, versucht zumindest diese kindliche Haltung anzunehmen. Und denen genauso zu folgen, wie sie versuchen, mir zu folgen“ (Ha, AX, 44).

Andere Lehrerinnen sprechen von der philosophischen Gesprächsgemeinschaft als einer „gleichberechtigten Truppe“ (Ha, AVIII, 8) oder einer neuen Rolle der Lehrerin als Begleiterin des Lernens der Kinder (Ha, AVI, 19).

Als eine Herausforderung wird von manchen Lehrer/innen aber auch das Spannungsverhältnis zwischen der herkömmlichen Lehrer/innenrolle und der Offenheit philosophischen Fragens und Forschens bzw. dem nicht planbaren Verlauf philosophischer Gespräche genannt:

„Man muss natürlich gut vorbereitet sein, um so ein offenes Gespräch führen zu können. Ja und das ist ja eine Form von Unsicherheit, in die man sich selber begibt. Man weiß ja nicht, worauf wird diese Stunde eigentlich hinauslaufen“ (Ha, AVI, 52f.).

„Aber das ist ja eben das Gefühl des Lehrers, dass er immer so alles unter Kontrolle haben möchte. Das man nicht alles lenken kann, das muss man erst mal so akzeptieren und sich, ja, darauf einlassen. Die Fragen kommen dann ja von den Kindern“ (Mi, C15).

Von den interviewten Lehrkräften wurden diese Elemente von Ungewissheit jedoch nicht als Problem, sondern als ein positives Merkmal des Philosophierens gesehen:

„Man muss nicht interessiert sein an Ergebnissen, sondern wirklich auch sich darauf einlassen können, dass es vielleicht auch Richtungen einnimmt, die man sich selber so vielleicht gar nicht vorgestellt hat [...]“ (Ha, VIII, 41).

Diese Offenheit des philosophischen Gespräches kann einen Raum dafür bieten, dass von den Kinder selbst Vernetzungen mit anderen Unterrichtsfächern oder Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt hergestellt werden können, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Die sortieren eben ihre Erfahrungen nicht in Fächern, sondern können dann halt flexibler zugreifen“ (Mi, E17).

Hier wird der grenzüberschreitende Charakter des Philosophierens deutlich und es werden die Chancen sichtbar, die sich für einen mehrperspektivischen Zugang zu den Gegenständen des Sachunterrichts bieten.

Die Erfahrung des offenen Prozesses philosophischen Fragens und Forschens wird dabei von vielen Lehrkräften auch als eine große berufliche und persönliche Bereicherung empfunden, die zur Erweiterung des eigenen Horizontes und zur Veränderung eignen Denkens geführt habe:

„Für mich persönlich ist es immer ein großes Geschenk, Philosophieren mit Kindern zu unterrichten, weil ich die Welt immer wieder auch aus Kinderaugen und Kindersicht widergespiegelt bekomme. Und ich werde immer wieder an das Wesentliche im Leben erinnert. [...] Was sind die grundlegenden Fragen des Lebens?“ (Ha, AVI, 35).

„Ich denke über Dinge nach, über die ich vorher nicht nachgedacht habe. [...] Ich interessiere mich auch auf eine ganz andere Art für Dinge. Also mein Blick ist echt geweitet“ (Ha, AV, 8).

Als Teil der philosophischen Gesprachsgemeinschaft profitieren auch die Lehrkräfte vom gemeinsamen Nachdenken, das Lehren und Lernen wird beidseitig und es eröffnet sich ein Raum für die Reflexion sowohl pädagogischer als auch persönlicher Vorstellungen und Denkweisen.

3. Fazit

In den Äußerungen der Kinder und auch der Lehrkräfte wird deutlich, dass die für das philosophische Fragen und Forschen konstitutive Ungewissheit des Verlaufs und der Ergebnisse philosophischer Gespräche besondere Chancen sowohl für Bildungsprozesse der Kinder als auch für Professionalisierungsprozesse der Lehrkräfte bietet. Und es werden Potentiale des Philosophierens deutlich, Kinder im Sinne eines produktiven Umgangs mit Ungewissheit auf zukünftige individuelle und gesellschaftliche Herausforderungen vorzubereiten. In diesem Sinne gilt es, weitere Forschung anzustellen, die sich auf die skizzierten bildungs-

theoretischen und fachdidaktischen Dimensionen richtet als auch in professionstheoretischer Hinsicht nach der Bedeutung von Ungewissheit für die Entwicklung des pädagogischen Handelns von Lehrkräfte und die Gestaltung von Sachunterricht fragt.

Literatur

- Bähr, I.; Gebhard, U.; Krieger, C.; Lübke, B.; Pfeiffer, M.; Regenbrecht, R.; Sabisch, A. & Sting, W. (Hrsg.) (2019): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W.; Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück.
- Helzel, S. (2018): Kindliche Entwicklungsprozesse beim Philosophieren mit Kindern. Eine empirische Studie zu Ungewissheit und Mehrperspektivität. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Helzel, G. & Michalik, K. (2015): Kindliche Entwicklungsprozesse beim Philosophieren mit Kindern. Eine empirische Untersuchung zu Mehr-Perspektivität und Ungewissheitstoleranz. In: Fischer, H.-J.; Giest, H. & Michalik, K. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-196.
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Michalik, K. (2015): Philosophische Gespräche mit Kindern als Medium für Bildungsprozesse im Sachunterricht. In: Fischer, H.-J.; Giest, H. & Michalik, K. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 175-182.
- Michalik, K. (2018): Ungewissheit als Herausforderung und Chance – Perspektiven von Lehrer/innen und Kindern auf das philosophische Gespräch. In: Boer, H. de & Michalik, K. (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 175-187.
- Paseka, A.; Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer.
- Raupach-Strey, G. (2013): Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. (2. Aufl.). Berlin: LIT.