



# **GDSU - Journal**

*Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.*

***Juli 2020, Heft 10***

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Informationen sind im Internet unter: <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

2020 © by GDSU – INFO ([www.gdsu.de](http://www.gdsu.de))

Herausgeberin der Reihe: GDSU e.V.

Herausgeber des Bandes: Hartmut Giest und Ute Franz

Redaktion: Hartmut Giest und Ute Franz

Published in Germany

ISSN 2196-9191

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgebenden unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien.

***Gesellschaft für Didaktik des  
Sachunterrichts e.V.***

**GDSU – Journal**

**Juli 2020, Heft 10**



## Inhalt

### Editorial

*Hartmut Giest und Ute Franz* ..... 7

### Eine digitale Perspektive für den Sachunterricht – ein Vorschlag zur Diskussion

*Martin Brämer, Philipp Straube, Hilde Köster und Ralf Romeike* ..... 9

### Epistemische Überzeugungen von Studierenden in Bezug zum Philosophieren mit Kindern

*Beatrice Kümin* ..... 21

### Inklusiver Unterricht – Eine qualitative Studie zur Wahrnehmung von inklusivem Unterricht von Lehrer/innen und Studierenden

*Josephine Laukner und Katrin Hauenschild* ..... 29

### Archäologie in „Natur, Mensch, Gesellschaft“ / Sachunterricht – Entwurf einer Didaktik des archäologischen Lernens

*Christian Mathis* ..... 41

### Lernen mit historischen Narrationen in der Grundschule

*Anne-Seline Moser* ..... 61

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

### Einleitung

*Stine Albers, Bettina Blanck, Susanna May-Krämer, Kerstin Michalik und Andreas Nießeler* ..... 81

**Fragen**

*Susanna May-Krämer und Andreas Nießeler* .....83

**Philosophisches Erwägen am Beispiel von Begriffsarbeit zum Oder**

*Stine Albers und Bettina Blanck*.....93

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

*Kerstin Michalik* .....102

**Autorinnen und Autoren** .....111

## Editorial

Die zehnte Ausgabe des GDSU-Journals enthält Beiträge, die zur Vertiefung der Diskussion zum Thema der Jahrestagung 2019 in Lüneburg beitragen sollen. Andererseits handelt es sich um Beiträge, die über den Rahmen des Tagungsthemas hinausgehen. Das betrifft vor allem eine Dokumentation eines Symposiums, welches in keinem direkten Zusammenhang mit der Tagung stand. Wir könnten uns auch gut vorstellen, dass andere Symposien, die auf der Jahrestagung stattfanden oder eben im Verlaufe des Jahres, in einem Heft des Journals dokumentiert werden. Wir folgen hier der Politik der Veröffentlichungen innerhalb des Jahresbandes der GDSU, der sich ja ganz bewusst nicht als Tagungsband, sondern als Jahresband versteht. Damit soll der wissenschaftliche Diskurs innerhalb der GDSU im zurückliegenden Jahr dokumentiert werden. Naturgemäß fokussiert sich dieser Diskurs auf die Jahrestagung, die als Höhepunkt im wissenschaftlichen Leben der Gesellschaft anzusehen ist. Daher finden sich sowohl in Jahresband als auch Journal vor allem Beiträge, die in direktem Zusammenhang mit der Jahrestagung stehen. Dennoch gibt es neben den mit dem Tagungsthema verbundenen Inhalten auch weitere wichtige Themenkreise, von denen der wissenschaftliche Diskurs innerhalb der Gesellschaft berührt ist. Und es gibt eine Reihe von immer aktuellen zentralen Themen, an denen die Scientific Community arbeitet. Dazu gehören der Diskurs über das Verhältnis von Kind und Sache, Kind- und Wissenschaftsorientierung, das Problem der Anschlussfähigkeit nach unten und oben, das Verhältnis von Theorie und Praxis des Sachunterrichts und seiner Didaktik und vieles andere.

Wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang, auf die Funktion des Journals hinzuweisen. Es wird in ihm die Möglichkeit geboten, ein Thema ausführlicher darzustellen, ferner besteht hier die Möglichkeit, über Work in Progress, also Studien in Planung oder vorläufige bzw. erste Ergebnisse von Untersuchungen zu berichten. Dies erfolgt mit der Absicht, den Diskurs über die dargestellten Inhalte anzuregen, da alle Beiträge nicht nur in der Website erscheinen, sondern auch im Blog der GDSU diskutiert werden können, wozu wir anregen wollen.

In diesem Zusammenhang erscheint uns wichtig, dass in stärkerem Maße diskutiert werden sollte, inwiefern die in den Beiträgen gemachten Vorschläge und Anregungen reale Konsequenzen für die Praxis des Sachunterrichts haben. Denkanregungen und neue Ideen sind immer wichtig, dennoch sollte u.E. stets

auch mitbedacht werden, inwiefern und ggf. unter welchen Bedingungen diese sich tatsächlich praktisch verwirklichen lassen oder welche praktisch relevanten Konsequenzen sich aus ihnen ableiten. Ferner sollte stärker diskutiert werden, ob und in welcher Weise schulpolitisch motivierte Entwicklungen im Spannungsverhältnis zu theoretisch begründeten Konzeptionen stehen. Das betrifft sowohl Fragen der Studentafel, der Einführung neuer Fächer und veränderte Schwerpunktsetzungen, die stets Auswirkungen auf bereits etablierte Bildungsangebote haben. Beispiele hierfür sind das Fach Philosophieren mit Kindern, bei dem u.E. das Zusammenwirken mit dem Sachunterricht und den anderen Grundschulfächern diskutiert werden müsste oder die Frage zu stellen ist, warum es sich hier nicht um ein fächerübergreifendes Anliegen handelt. Gleiches gilt für eine digitale Perspektive im Sachunterricht. Angesichts des ohnehin sehr angespannten Verhältnisses zwischen den dem Sachunterricht übertragenen Aufgaben und dem Stundenvolumen innerhalb der Studentafeln der Grundschule sollte darüber nachgedacht werden, wie verhindert werden kann, dass eine Aufgabe auf Kosten einer anderen gelöst wird oder durch die Vielzahl an Anforderungen und Inhalten die Tendenz zur Beliebigkeit verstärkt wird, weil jede Lehrkraft aus dem Stoffangebot auswählen muss und ggf. sehr individuelle Schwerpunkte setzt, was verlässlich im Sachunterricht behandelt wird. Aus theoretischer Sicht sollte u.E. innerhalb des Diskurses stärker beachtet werden, dass nicht bei kritisierten Ansätzen (in der Tradition der Reformpädagogik = Kritik an Schule – Oelkers 2004) die Praxis für die Theorie genommen wird, beim eigenen aber die Theorie für die Praxis. Das aber bedeutet, theoretische Ansätze stets auch empirisch zu überprüfen, wobei die praxisorientierte Anwendungsforschung zentral erscheint.

Wir freuen uns auf die entsprechenden Diskussionen und empfehlen der Leserschaft die Beiträge zur sorgfältigen und interessierten Lektüre.

Hartmut Giest und Ute Franz

## **Literatur**

Oelkers, J. (2004): Reformpädagogik. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, 783-806.



## **Eine digitale Perspektive für den Sachunterricht – ein Vorschlag zur Diskussion**

*Martin Brämer, Philipp Straube, Hilde Köster und Ralf Romeike*

### **1. Einleitung**

Der Sachunterricht soll Kinder darin unterstützen, sich ihre Umwelt zu erschließen, sie zu verstehen und kompetent zu handeln (GDSU 2013, 9; Köhnlein 2015, 89; Kahlert 2016, 11f.). Da Digitalisierung, Automatisierung und Vernetzung die Umwelt prägen (Döbeli Honegger 2017; Stalder 2016), sollte eine Auseinandersetzung mit informatischen und technologischen Aspekten der Digitalisierung Teil des Sachunterrichts sein.

Bislang wurde jedoch vor allem das Lernen *mit* Medien fokussiert und die Erkenntnis, auch weitere Aspekte der Digitalisierung in den Fokus nehmen zu müssen, setzt sich erst langsam durch. Auch der Perspektivrahmen Sachunterricht liefert im Hinblick auf Fragen nach entsprechenden Bildungsinhalten und -zielen nur wenige Antworten (Straube, Brämer, Köster & Romeike 2018). „Computer“ werden zwar als „wichtige Erfindung“ betrachtet (GDSU 2013, 72) und Kinder sollen sich als „technisch Wirkende“ (a.a.O., 66) erleben, diese Anforderung bezieht sich jedoch lediglich auf „einfache technische Maschinen sowie Geräte“ (a.a.O., 67). „Computer“ und andere Informatiksysteme<sup>1</sup> werden als technische Geräte verstanden, „die kaum einsichtig sind (z.B. Telefon, Computer, Fernsehen)“ (a.a.O., 66). Zwar deckt der perspektivvernetzende Bereich „Medien“ wichtige medienpädagogische und -didaktische Aspekte ab (a.a.O., 85), und es werden hardware- bzw. anwendungsbezogene Kompetenzziele im Hinblick auf „technische Funktionsweisen neuer Medien“ (ebd.) aufgeführt, allerdings fehlt hierbei eine softwareseitige Betrachtung im Sinne eines Verständ-

---

<sup>1</sup> „Ein Informatiksystem besteht aus der Hardware (das Gerät), der Software (die Programme bzw. Apps und das Betriebssystem) und den Netzwerkkomponenten (ermöglichen die Kommunikation mit anderen Geräten). Beispiele für Informatiksysteme sind Computer, Handys, Internet, Ampelschaltungen, Autos oder Digitalkameras. Informatiksysteme sind aber nicht auf diese technischen Aspekte beschränkt, denn sie werden von Menschen und für Menschen geschaffen. Für ihre Gestaltung ist daher auch ein Verständnis menschlichen Verhaltens, sozialer Interaktion und physischer Fähigkeiten nötig, damit sie akzeptiert und genutzt werden“ (Bergner et al. 2017, 9).

nisses der dahinterliegenden Algorithmen (a.a.O., 148ff.). Außerdem zeigen die gewählten Beispiele auch nur wenige Übereinstimmungen mit den Interessen von Kindern zum Umgang mit Medien (z.B. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb 2017; Borowski, Diethelm & Wilken 2016, 74). Unter anderem aus diesen Gründen (ausführlich dazu s. Straube et al. 2018) möchten wir in diesem Beitrag eine neue „Digitale Perspektive“ zur Diskussion stellen, die einen weiteren „grundlegende[n] Bereich [...] des Denkens“ (Köhnlein 2001, 317) repräsentiert, der durch keine andere Art des „Weltzugangs“ (ebd.) ersetzt werden kann.

## 2. Zur Entwicklung der „Digitalen Perspektive“

Die im Folgenden vorgeschlagene „Digitale Perspektive“ orientiert sich an den konsensualen Beständen und Modellen der Sachunterrichtsdidaktik und den Grundlagen und Strukturen des Perspektivrahmens Sachunterricht der GDSU (2013). Es wurden internationale und nationale Curricula gesichtet sowie einschlägige theoretische Abhandlungen und empirische Forschungsergebnisse berücksichtigt. Als Disziplin für das Lernen *über* Medien kam dabei der Informatik(-didaktik) die Rolle einer bedeutsamen „Bezugswissenschaft“ zu. Bei der Auswahl der Quellen wurde jedoch darauf geachtet, dass die formulierten Vorschläge den Grundschulbereich explizit fokussieren oder zumindest miteinschließen.

Die diesen Texten zugrundeliegenden unterschiedlichen Konzepte (s. jeweilige Quellen in Kap. 5) wurden im Anschluss an die Quellensichtung einem mehrschrittigen Verfahren, angelehnt an die Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2007), unterzogen und es wurde ein „kategoriale(r) Bezugsrahmen aus den Daten selbst konstruiert“ (a.a.O., 58)<sup>2</sup>. Darüber hinaus wurden empirisch belegte aktuelle einschlägige Interessen von Kindern (ausführlich dazu s. Straube et al. 2018) für die Auswahl der Inhalte berücksichtigt.

Auf Grundlage dieser Analyse und in Anlehnung an vergleichbare aktuell diskutierte Modelle wie das Dagstuhl-Dreieck (GI 2016) ergeben sich drei Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH): „*Digitales verstehen, entwerfen und erstellen*“, „*Digitales nutzen und darüber kommunizieren*“ und „*Wirkungen von Di-*

---

<sup>2</sup> Kuckartz selbst begrenzt diese Aussage über induktive Schlüsse dahingehend, dass „[...] das Vor- und Kontextwissen des Forschers dabei einen nicht zu unterschätzenden Einfluss hat“ (Kuckartz 2007, 58). Diese Einschränkung wird demensprechend auch bei unserem Vorgehen mitgedacht.

*gitalem berücksichtigen, verstehen und bewerten“*. Während das Dagstuhl-Dreieck jedoch von der „Sache“ aus gedacht ist, fokussiert das hier vorgeschlagene Modell den „Umgang des Kindes mit der Sache“. Das Kind sollte dementsprechend digitale Artefakte kennen, verstehen, nutzen, entwerfen und bewerten. Die im Dagstuhl-Dreieck aufgespannten Perspektiven sind dementsprechend in den DAH enthalten, treten aber etwas in den Hintergrund und werden weniger trennscharf abgebildet. Alle DAH beschreiben entweder die für Kinder interpretierbaren und relevanten Fachinhalte aus der Bezugsdisziplin Informatik (Digitales verstehen, entwerfen und erstellen), eine Reflexion über den eigenen Medienumgang und die Elaboration der Medienkompetenzen im Alltag (Digitales nutzen und kommunizieren) sowie eine Reflexion gesellschaftlicher Prozesse in Verbindung mit digitalen Medien (Wirkungen von Digitalem berücksichtigen, verstehen und bewerten). In der zweiten und dritten DAH werden soziale Phänomene thematisiert, welche mikro- und makrosoziologisch unterschieden werden können. Die einzelnen DAH sind im Modell zur „Digitalen Perspektive“ dementsprechend nicht trennscharf und werden als komplementär verstanden (Abbildung 1).



**Abb. 1: Modell der DAH der Digitalen Perspektive**

### **3. Vorschlag für perspektivbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen**

Alle hier unterbreiteten Vorschläge zur Diskussion sind auf Grundlage von derzeit vorliegenden Quellen entwickelt worden. Sie bedürfen jedoch noch einer

empirisch abgesicherten „Übersetzung“ hinsichtlich der Ziele und Inhalte für den Sachunterricht. Die Kompetenzformulierungen (s.u.) sind für die bessere Nachvollziehbarkeit der Entwicklung der „Digitalen Perspektive“ noch sehr nahe an den verwendeten Quellen formuliert. Für fast alle Kompetenzen gilt daher, dass diese im Sachunterricht angebahnt werden sollten.

<b>Digitale Perspektive: Funktionen – Nutzen – Wirkungen</b>	
Perspektivbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen	
<b>DAH DI 1:</b>	Digitales verstehen, entwerfen und erstellen
<b>DAH DI 2:</b>	Digitales nutzen und darüber kommunizieren
<b>DAH DI 3:</b>	Wirkungen von Digitalem berücksichtigen, verstehen und bewerten
Perspektivbezogene Themenbereiche	
<b>TB Di 1:</b>	Robotik, Informatiksysteme und Softwaregestaltung
<b>TB Di 2:</b>	Alltag in einer Medienwelt (soziale Medien)

### (1) Digitales verstehen, entwerfen und erstellen

Das Verstehen, Entwerfen und Erstellen digitaler Artefakte gehört zu den zentralen digitalisierungsbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen. Auf der Grundlage dessen, dass die Kinder sowohl digitale Medieninhalte als auch verschiedene Informatiksysteme als Teil ihrer Lebenswelt wahrnehmen und über deren Funktionen und Wirkprinzipien nachdenken, können sie einfache Grundlagen der Digitalisierung zunächst auch ohne Computer („unplugged“) kennenlernen. Das Programmieren von Spiel-Robotern oder mit Hilfe einfacher Programmierumgebungen eröffnet daran anschließende weitere niederschwellige Einstiege in das Verstehen der Funktionsweise von Computern.

Schüler/innen können:

- einfache Prozesse der Digitalisierung (z.B. Daumen hoch für Ja, eine Zahl für die Einfärbung von Pixeln) verstehen, zum Problemlösen nutzen und bewerten (Acara 2015; D-EDK, 6; CSTA 2017; DfE 2013; NZME 2017, 4),
- Inhalte und Prozesse für eine automatisierte Verarbeitung vereinfachen (abstrahieren, modularisieren und digitalisieren) sowie in unterschiedliche Darstellungsformen bzw. Modelle überführen (z.B. Diagramme, Tabellen) (Partnership for 21st Century Learning 2015, 4; CSTA 2017; DfE 2013; Denning 2003; NZME 2017, 4),

- eigene Ideen und Lösungsansätze von Problemen mithilfe von bzw. in Form von digitalen Artefakten (z.B. Filme, kleine Programme, Präsentationen) umsetzen (KMK 2017, 11f.; Partnership for 21st Century Learning 2015, 4; CSTA 2017; DfE 2013),
- neue unbekannte, kreative Wege gehen und eine eigene Innovationsbereitschaft entwickeln (Partnership for 21st Century Learning 2015, 3f.; Gervé & Peschel 2013, 60; NZME 2017, 3),
- unterschiedliche Algorithmen anwenden, erstellen und zum Problemlösen und Experimentieren einsetzen (bspw. Sequenzierung, Schleifen und Wenn-Dann-Algorithmen) (Schwill 1993, 22; KMK 2017, 13; GI 2018, 9f.; CSTA 2017; D-EDK, 7; NZME 2017, 4),
- Ergebnisse der Problemlösung bzw. der Produkte kritisch evaluieren und bewerten sowie darauf basierend Entscheidungen oder Vorhersagen treffen (CSTA 2017; DfE 2013),
- informatische Konzepte und Algorithmen für die Optimierung der eigenen Vorgehensweise beim Problemlösen nutzen (z.B. Teillösungen zur Gesamtlösung ausbauen (Schwill 1993, 22), systematische Fehlersuche bzw. Debugging betreiben (Denning 2003; Brennan & Resnick 2012; DfE 2013; CSTA 2017),
- die Übertragung von Daten innerhalb und zwischen Informatiksystemen verstehen (z.B. grundlegende Funktionsweisen des Internets; erklären, wie und wo Daten verloren gehen können) (D-EDK, 8; Denning 2003, 17),
- die Funktionsweise der digitalen Artefakte explorieren und verstehen (Bergner et al. 2017).

## (2) Digitales nutzen und darüber kommunizieren

Kinder erleben und nutzen digitale Medien bzw. Informatiksysteme regelmäßig in ihrem Alltag. Sie sollen sich in Bezug auf diese Alltagspraxen (Mikroperspektive) im doppelten Sinne als digital wirksam erleben: Einerseits werden sie durch digitale Artefakte und damit zusammenhängende soziale Phänomene beeinflusst, andererseits beeinflussen sie durch ihr Nutzungsverhalten das digitale Artefakt bzw. gestalten soziale Phänomene (bspw. können Kinder durch Artefakte wie Social Media und damit zusammenhängende Phänomene wie Cybermobbing beeinflusst werden und umgekehrt). Beim Suchen von Informationen verwenden sie unterschiedliche Suchmaschinen und Filterstrategien.

Sie lernen über und mit digitalen Medien bzw. Informatiksystemen angemessen zu kommunizieren (Kommunikationskultur) und mit anderen zu kooperieren. Die Beachtung rechtlicher Vorgaben (z.B. Urheber- und Persönlichkeitsrechte) sowie ethischer und sozialer Normen bildet die Grundlage für einen angemessenen Einsatz digitaler Medien. Sie berücksichtigen Maßnahmen der IT-Sicherheit (z.B. sichere Passwörter), entwickeln Regeln zum Umgang mit persönlichen Daten im digitalen Raum und reflektieren deren Einhaltung.

Schüler/innen können:

- verschiedene digitale Artefakte/ Medien sachgemäß und bedarfsgerecht (bspw. zum Lernen, Arbeiten, Präsentieren oder Problemlösen) einsetzen und bedienen (GI 2018, 9; Gervé 2016, 123f.; Gervé & Peschel 2013, 60, 73; GDSU 2013, 85; KMK 2017, 12; Partnership for 21st Century Learning 2015 4ff.; D-EDK, 8; CSTA 2017; DfE 2013; NZME 2017, 4),
- verschiedene mediale Gestaltungsmittel einsetzen und vergleichen sowie deren Entstehung und Wirkung in unterschiedlichen Kontexten reflektieren (Iri- on 2016, 24; Gervé & Peschel 2013, 60; CSTA 2017; DfE 2013; Partnership for 21st Century Learning 2015, 5; NZME 2017, 4),
- reflektiert und respektvoll über und mit digitalen Medien kommunizieren und in diesem Rahmen kooperieren (Brennan & Resnick 2012, 10f.; CAS- Barafoot 2014; GI 2018, 13; KMK 2017, 11; Partnership for 21st Century Learning 2015, 4f.; GI 2018, 7; Gervé 2016, 123f.; GDSU 2013, 85; Acara 2015; CSTA 2017; DfE 2013),
- verschiedene Such- und Filterstrategien im Umgang mit digitalen Medien einsetzen, um Informationen zu erlangen und zu bewerten (Mitzlaff 2007, 474; KMK 2017, 10; Gervé 2016, 123f.; GDSU 2013, 85; Partnership for 21st Century Learning 2015, 5; D-EDK, 3; DfE 2013),
- sich über Medienerfahrungen austauschen, über ihre Erlebnisse kommunizieren sowie Gefahren erkennen (insbesondere bei internetbasierten Anwendungen), sich ggf. Hilfe holen (Gervé 2016, 123f.; KMK 2017, 12; Acara 2015; CSTA 2017; DfE 2013),
- Datenschutz- und Persönlichkeitsrechte berücksichtigen (Mitzlaff 2007, 474; GI 2018, 11; GDSU 2013, 86; Acara 2015; D-EDK, 4; NZME 2017, 4),
- sich die Verbreitung von Informationen im Internet bewusstmachen und kritisch die Preisgabe von eigenen Informationen, Bildern und Videos im Internet reflektieren (Gervé 2016, 123f.; GDSU 2013, 85; Acara 2015; D-EDK, 4; NZME 2017, 4).

### (3) Wirkung von Digitalem berücksichtigen, verstehen und bewerten

Digitale Medien und Informatiksysteme werden zu unterschiedlichen Zwecken erstellt bzw. programmiert und eingesetzt. Nicht jeder Zweck ist dabei sofort offensichtlich und auch nützliche Werkzeuge können für Personengruppen oder die Gesellschaft negative Konsequenzen haben (Makroperspektive). Aber auch die damit einhergehenden Auswirkungen auf die Umwelt durch Energienutzung und Rohstoffverbrauch sind zu berücksichtigen. Daher müssen Informatiksysteme und Digitale Medien grundsätzlich auch kritisch reflektiert und bewertet werden.

Kinder können an einfachen Beispielen den Zweck und die (ggf. verdeckte) Wirkung reflektieren und bewerten. Insbesondere hier bestehen enge Bezüge zur sozialwissenschaftlichen Perspektive, bspw. hinsichtlich manipulativer Effekte von Digitalem (z.B. „Fake-News“).

Schüler/innen können:

- exemplarisch benennen und einordnen, wo, wozu und von wem digitale Medien und Informatiksysteme genutzt werden (Gervé 2016, 123; GDSU 2013; D-EDK, 2f.; DfE 2013; NZME 2017, 4),
- digitale Medien, den Umgang mit ihnen, deren Zweck und Wirkung analysieren sowie exemplarisch im individuellen und gesellschaftlichen Kontext bewerten (bspw. deren Einfluss auf Arbeit, Überwachung vs. Freiheit) (GDSU 2013; KMK 2017, 13; Gervé 2016, 123f.; Gervé & Peschel 2013, 60; D-EDK, 2f.; CSTA 2017; Mitzlaff 2007, 474; NZME 2017, 4),
- Konsequenzen der Herstellung, des Gebrauchs und der Entsorgung digitaler Medien und Informatiksysteme in Bezug zu sozialen, gesundheitlichen und natürlichen Umwelten kennen und reflektieren (Gervé 2016, 123; KMK 2017, 12; Mitzlaff 2007, 474; NZME 2017, 4),
- rechtliche (Urheberrechte) (KMK 2017, 11f.; Acara 2015; CSTA 2017), ethische und soziale Normen (Partnership for 21st Century Learning 2015, 6) berücksichtigen und diskutieren.

## 4. Exemplarische Themenbereiche

*Robotik, Informatiksysteme und Softwaregestaltung* spielen in der Alltagswelt eine wichtige Rolle. So ist zu erwarten, dass selbstfahrende Autos und Roboter unseren Alltag bald zunehmend prägen werden. Andere Informatiksysteme wie Smartphones, Tablets, Roboter und Spielekonsolen sind auch aktuell schon im

Alltag von Kindern präsent. Diese erschließen sich durch das Spiel mit Robotern, Computerspiele o.ä. quasi beiläufig Funktionen und Prinzipien von Automatisierungs- und Digitalisierungsprozessen.

Mögliche Inhalte im Sachunterricht:

- einfache Informatiksysteme und Roboter (Acara 2015; D-EDK, 6ff.; CSTA 2017; DfE 2013),
- Algorithmen (auch „unplugged“) (Brennan & Resnick 2012; KMK 2017, 13; CAS- Barefoot 2014; Schwill 1993, 22; Acara 2015; D-EDK, 7; GI 2018, 9f.; CSTA 2017; DfE 2013),
- Bestandteile von Informatiksystemen (Acara 2015; CSTA 2017; DfE 2013),
- Zusammenwirken von Hard- und Software (CSTA 2017).

*Der Alltag in einer Mediengesellschaft (soziale Medien)* ist durch schnelle Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten geprägt, die Individuum und Gesellschaft vor Herausforderungen stellen: Direkte und massenmediale Verbreitungswege sind relativ frei zugänglich und können mit (nahezu) beliebigen Inhalten bestückt werden. Sowohl den „klassischen“ sozialen Medien wie Foren und Blogs, Video- oder Fotoportale (z.B. YouTube, Instagram) als auch den sogenannten „Sozialen Netzwerken“ (z.B. Facebook) ist gemeinsam, dass diese von Inhalten leben, die die Nutzer/innen bereitstellen. Neben den Fragen zur Beeinflussung der eigenen Person sind hier Themen wie Daten- und Persönlichkeitsschutz sowie Regeln des Umgangs zentral. Bezüglich der Informationsbeschaffung werden Suchmaschinen mit ihren Suchalgorithmen und Filterblasen sowie die Frage nach der Bewertung und Validierung von Informationen relevant.

Mögliche Inhalte im Sachunterricht:

- Suchstrategien und Suchmaschinen (Acara 2015),
- Ordnungs- und Sortieralgorithmen (D-EDK, 7; CSTA 2017),
- Werbung in digitalen Medien (z.B. Influencer) (D-EDK, 3),
- Cybersecurity-Maßnahmen (z.B. sichere Passwörter) (KMK 2017, 12; GDSU 2013, 84ff.; CSTA 2017; Mitzlaff 2007, 474; GI 2018, 11; Acara 2015; D-EDK, 4),
- Verbreitung von Informationen im Internet (Gervé 2016, 123f.; GDSU 2013, 85; Acara 2015; D-EDK, 4),
- Kommunikation im Netz (Acara 2015; D-EDK, 4; DfE 2013),
- Strategien zum Umgang mit gefährlichen Erlebnissen im digitalen Raum (Gervé 2016, 124; Acara 2015; CSTA 2017; DfE 2013),



- Herausforderungen der Digitalisierung für die Gesellschaft (Döbeli-Honegger 2017, 14; KMK 2017, 11f.; GDSU 2013, 84; Acara 2015; D-EDK, 2; CSTA 2017; DfE 2013),
- mediale Gestaltungsmittel (Irion 2016, 24; Gervé & Peschel 2013, 60; CSTA 2017; DfE 2013; Partnership for 21st Century Learning 2015, 5),
- Nutzen digital verfügbarer Materialien (Texte, Bilder etc.) und Angabe von Referenzen (KMK 2016, 11; Brennan & Resnick, 2012, 8; Acara 2015; D-EDK, 4; CSTA 2017).

## 5. Zusammenfassung

Im Beitrag wird ein Vorschlag für eine „*Digitale Perspektive*“ zur Diskussion gestellt, deren Entwicklung auf konsensuale sachunterrichtsdidaktische Bestände sowie auf einer Analyse einschlägiger nationaler und internationaler Curricula sowie theoretischer und empirischer Arbeiten basiert. In der Synthese ergeben sich drei Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen: *Digitales verstehen, entwerfen und erstellen, Digitales nutzen und kommunizieren, Wirkungen von Digitalem berücksichtigen, verstehen und bewerten*. Für die zur besseren Nachvollziehbarkeit der Entwicklung dieser „Digitalen Perspektive“ noch nahe an den verwendeten Quellen formulierten Kompetenzziele und vorgeschlagenen Inhalte bedarf es für den konkreten Sachunterricht einer Entwicklung entsprechender und in der Praxis einsetzbarer Lernumgebungen.

Ein Ziel der Formulierung dieser Perspektive ist aber zunächst die Sicherstellung dessen, dass die evidenzbasierte curriculare Verantwortung für die Gestaltung des Sachunterrichts durch die Sachunterrichtsdidaktik wahrgenommen wird.

## Literatur

- Acara – Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2015): Information and Communication Technology Capability Learning Continuum. URL: <https://www.australiancurriculum.edu.au/media/1074/general-capabilities-information-and-communication-ict-capability-learning-continuum.pdf> [12.05.2020].
- Bergner, N.; Köster, H.; Magenheimer, J.; Müller, K.; Romeike, R.; Schroeder, U. & Schulte, C. (2017): Zieldimensionen für frühe informatische Bildung im Kindergarten und in der Grundschule. In: Diethelm, I. (Hrsg.): Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt. Lecture Notes in Informatics (LNI). Bonn: Gesellschaft für Informatik, 53-62.

- Bergner, N.; Köster, H.; Magenheimer, J.; Müller, K.; Romeike, R.; Schroeder, U. & Schulte, C. (2018): Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 9).
- Borowski, C.; Diethelm, I. & Wilken, H. (2016): What Children Ask about Computers, the Internet, Robots, Mobiles, Games etc. In: Vahrenhold, J. & Barendsen, E. (Eds.): WiPSCE 2016 – Proceedings of the 11th Workshop in Primary and Secondary Computing Education. New York: The Association for Computing Machinery, 72-75.
- Brennan, K. & Resnick, M. (2012): New Frameworks for Studying and Assessing the Development of Computational Thinking. In: AERA (Hrsg.): Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association. Vancouver, Kanada: AEA, 1-25.
- CAS-Barefoot (2014): Computational Thinking. URL: <http://barefootcas.org.uk> [20.12.2019].
- Computer Science Teachers Association (CSTA) (2017): K-12 Computer Science Standards. URL: <http://www.csteachers.org/page/standards> [12.05.2020].
- Denning, P. (2003): The Profession of IT. Great Principles of Computing. ACM's Ubiquity online magazine 2003-11, 15-20. URL: <https://cacm.acm.org/magazines/2003/11/6682-great-principles-of-computing/fulltext?mobile=false> [08.06.2020].
- Department for Education (DfE) (2013): Design and Technology Programs of Study: Key Stages 1 and 2 – National Curriculum in England. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/239041/PRIMARY\\_national\\_curriculum\\_-\\_Design\\_and\\_technology.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239041/PRIMARY_national_curriculum_-_Design_and_technology.pdf) [12.05.2020].
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21. URL: [https://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan\\_printout.php?k=1&ekalias=0&fb\\_id=10](https://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&ekalias=0&fb_id=10) [12.05.2020].
- Döbeli Honegger, B. (2017): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. (2. Auflage). Bern: Hep Verlag.
- Feierabend, S.; Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017): Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest URL: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM\\_2016\\_Web-PDF.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf) [12.05.2020].
- Gervé, F. (2016): Digitale Medien als „Sache“ des Sachunterrichts. In: Peschel, M. & Irion, T. (Hrsg.): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, 121-134. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 141).
- Gervé, F. & Peschel, M. (2013): Medien im Sachunterricht. Entwickeln – Gestalten – Reflektieren. In: Gläser, E. & Schönknecht, G. (Hrsg.): Sachunterricht in der Schule entwickeln. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, 58-77.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. (Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Informatik (GI) (2016): Dagstuhl-Erklärung. URL: <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklaerung> [08.06.20].

- Gesellschaft für Informatik (GI) (2018): Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich. URL: [http://ddi.uni-wuppertal.de/website/repoLinks/v63\\_Kompetenzen\\_Entwurfssfassung\\_2018-06-26.pdf](http://ddi.uni-wuppertal.de/website/repoLinks/v63_Kompetenzen_Entwurfssfassung_2018-06-26.pdf) [13.05.2020].
- HDKF – Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2017): Informatik entdecken – mit und ohne Computer. URL: [https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere-Informatik\\_2017.pdf](https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere-Informatik_2017.pdf) [13.05.2020].
- Irion, T. (2016): Digitale Medienbildung in der Grundschule – Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen. In: Peschel, M. & Irion, T. (Hrsg.): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, 16-32.
- Kahlert, J. (2016): Der Sachunterricht und seine Didaktik. (4. aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2001): Innovation Sachunterricht. Auswahl und Aufbau der Inhalte. In: Köhnlein, W. & Schreier, H. (Hrsg.): Innovation Sachunterricht. Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 299-326.
- Köhnlein, W. (2015): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 88-97.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf) [13.05.2020].
- Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mitzlaff, H. (2007): Was machen wir mit dem Computer und was macht er mit uns? – Nachdenken über die ICT und ihre Folgewirkungen. In: Mitzlaff, H. (Hrsg.): Internationales Handbuch Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Baltmannsweiler: Schneider, 473-490.
- NZME - New Zealand Ministry of Education (2017): Technology in the New Zealand Curriculum. URL: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Technology> [08.06.2020].
- Partnership for 21st Century Learning (2015): P21 Framework Definitions. URL: [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_2015\\_9pgs.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015_9pgs.pdf) [13.05.2020].
- Schwill, A. (1993): Fundamentale Ideen der Informatik. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 25, 1, 20-31.
- Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Straube, P.; Brämer, M.; Köster, H. & Romeike, R. (2018): Eine digitale Perspektive für den Sachunterricht? Fachdidaktische Überlegungen und Implikationen. In: widerstreit-sachunterricht, 24, 1-11. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/zumsach/straubeetal.pdf> [13.05.2020].



# Epistemische Überzeugungen von Studierenden in Bezug zum Philosophieren mit Kindern

*Beatrice Kümin*

## 1. Einführung

Mit dem neuen Lehrplan 21<sup>1</sup> sind Ethik und damit auch das philosophisch-ethische Nachdenken ein fester Bestandteil des Curriculums in den Deutschschweizer Schulen geworden (D-EDK 2016). Das Fach Ethik wird dabei dem Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)<sup>2</sup> zugeordnet und bildet unter der inhaltlichen Ausrichtung „Grunderfahrungen, Werte und Normen erkunden und reflektieren“ einen der 12 Kompetenzbereiche. Der kompetenzorientierte Lehrplan sieht vor, dass die Praxis des philosophischen Denkens eine zentrale Rolle spielt. Schüler/innen sollen lernen, philosophische Fragen zu stellen und über sie nachzudenken. Philosophieren mit Kindern (PmK) bildet mit seinem didaktischen Zugang ein wichtiges Element im schulischen Unterricht.<sup>3</sup>

Die Lehrer/innenbildung ist nun besonders gefordert, da es im schweizerischen Kontext erst vereinzelt empirische Studien zum Philosophieren mit Kindern gibt (Conrad & Mathis 2015; Buchs & Künzli David 2018; Conrad, Mathis & Cassidy 2018). Konzepte, Inhalte und Methoden des Philosophierens stellen die Studierenden vor besondere Herausforderungen und bedürfen auch eines besonderen fachdidaktischen Settings. In einer philosophischen Forschergemeinschaft (*Community of Inquiry*) sollen die Schüler/innen die Kompetenzen erwerben, philosophische Fragen aufzuwerfen und im gemeinsamen philosophischen Gespräch darüber nachzudenken (Lipman 2003). Die Lehrpersonen haben die an-

---

<sup>1</sup> Mit diesem ersten gemeinsamen Lehrplan für die Volksschule setzten die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone den Artikel 62 der Bundesverfassung um, die Ziele der Schule zu harmonisieren.

<sup>2</sup> Das Fach Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) entspricht in Deutschland dem Fach Sachunterricht.

<sup>3</sup> Philosophieren wird als „elementare Kulturtechnik“ verstanden. Martens (2003) hat dazu ein Modell mit fünf verschiedenen Zugängen zu philosophischen Fragen entwickelt. Mit Hilfe dieser Zugänge sollen Kinder lernen, über philosophische Fragen nachzudenken und sich in ethisch herausfordernden Situationen zu orientieren.

spruchsvolle Aufgabe, das philosophische Gespräch zu strukturieren und zu moderieren – und gleichzeitig mit den Schüler/innen auf Augenhöhe zu philosophieren. Dies fordert von der Lehrperson eine offene, demokratische Haltung und verändert in einer gewissen Weise das Machtgefälle, weil die Lehrperson ein gleichwertiges Mitglied des philosophischen Zirkels ist und nicht über den Ausgang des philosophischen Gesprächs bestimmt (siehe dazu auch Baumfield 2016; Haynes & Murriss 2011; Makaiiau & Miller 2010; Michalik 2018). Eine weitere Herausforderung liegt im Setzen und Beurteilen von Unterrichtszielen, da das PmK den Anspruch hat, den Schüler/innen ein ergebnisoffenes aber auch ein stringentes Philosophieren zu vermitteln. Zudem fehlt es an Materialien, um den Studierenden das Philosophieren nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis zugänglich zu machen.

Im Kontext der Pädagogischen Hochschule stellt sich die Frage, wie die Ausbildung gestaltet wird, damit Lehrpersonen das Fach Ethik selbstreflektierend, prozessorientiert und offen gegenüber den Fragen der Kinder unterrichten können. Studien haben gezeigt, dass für eine lernwirksame Ausbildung die Lernvoraussetzung der Studierenden miteinbezogen werden müssen, insbesondere ihr Wissen, ihre Vorstellungen, Überzeugungen und Motivation. An diese sogenannten Epistemic Beliefs der Studierenden gilt es anzuknüpfen bzw. diese als Lernvoraussetzungen zu erkennen und Lernanlässe entsprechend zu strukturieren (van Dijk & Kattmann 2007).

## **2. Epistemische Überzeugungen angehender Lehrpersonen**

Die epistemischen Überzeugungen sind bedeutsam für die Ausbildung, haben aber auch einen Einfluss im Hinblick auf die spätere Unterrichtstätigkeit und das pädagogische Handeln (Hofer 2001; Hofer & Bendixen 2012; Reusser & Pauli 2014). Epistemische Überzeugungen sind nicht statisch, sie werden im Laufe der Zeit gewandelt, können differenzierter und komplexer werden. Im Kontext der Pädagogischen Hochschule ist dabei von besonderem Interesse, wie die subjektiven Konzepte der Studierenden den Lernprozess beeinflussen, wie sie sich im Laufe des Studiums verändern und schlussendlich in die Schulpraxis einfließen. Verschiedene empirische Studien lassen auf einen Zusammenhang zwischen den individuellen Überzeugungen von Lehrenden und ihrem Lehrhandeln schließen. Die Beliefs beeinflussen ihre Unterrichtstätigkeit, sie steuern – vielfach unbe-

wusst – ihr pädagogisches Handeln und haben dadurch Einfluss auf den Lernprozess im Klassenzimmer (Hofer 2001, 372).

Um in Erfahrung zu bringen, welche Überzeugungen die Studierenden zum Bereich Philosophie/ Philosophieren mitbringen, wurden in einer ersten Phase im Dezember 2018 Studierende im 5. Semester mit einem leitfadengestützten Interview befragt (n=16). Im Januar 2019 wurden in einer zweiten Phase fünf Gruppen von Studierenden in einem Kompaktmodul mit einem Fragebogen (Paper-Pencil) befragt (n=64). Diese Erhebung entstand nach dem zweiten Ausbildungssemester. Die befragten Studierenden beider Untersuchungsgruppen hatten noch keine Lehrveranstaltungen im Fachbereich Ethik besucht. Die erhobenen Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) kodiert und nach thematischen Schwerpunkten kategorisiert.<sup>4</sup>

### **3. Einstellungen und Haltungen gegenüber PmK**

Die ersten, vorläufigen Schlüsse beziehen sich einerseits auf die Ausführungen der Studierenden zu ihren Kenntnissen zur Philosophie und zu eigenen Erfahrungen im Philosophieren und andererseits zu ihren Vorstellungen zum Philosophieren mit Kindern in der Schule. Drei Viertel der befragten Studierenden hatten während ihrer Schullaufbahn Unterricht in Philosophie, allerdings schätzen die Studierenden ihre Kenntnisse als gering ein. Alle Studierenden geben an, dass sie schon einmal philosophiert hatten. In den Aussagen wird jedoch deutlich, dass der Begriff des Philosophierens meist im Sinne des nichtformalen Nachdenkens gebraucht wird (Philosophieren mit Freunden, mit der Familie, bei einem Glas Wein, auf Reisen oder vor dem Einschlafen im Bett).<sup>5</sup> Die Studierenden sind gesamthaft der Überzeugung, dass das Philosophieren für alle Schüler/innen geeignet ist. Schwierigkeiten werden zwar nicht ausgeschlossen, namentlich genannt werden beispielsweise die sprachlichen Kompetenzen der Kinder, eine mögliche fehlende Offenheit gewisser Kinder, sich auf das Gespräch einzulassen, oder ein ungenügendes Wissen bei jüngeren Kindern. Bei den positiven Auswirkungen des Philosophierens verweisen die Studierenden

---

<sup>4</sup> Zu beachten ist, dass die befragten Studierenden mit einer Ausnahme alle weiblich sind. Wie sehr der Gender-Aspekt einen Einfluss auf die Daten hat, ist noch zu untersuchen. Neuere Forschungen plädieren allerdings dafür, die kulturellen Aspekte epistemischer Überzeugungen genauso in den Blick zu nehmen (Khyne 2008).

<sup>5</sup> Vgl. dazu Breitenmoser, Kümin & Mathis i.V.

übereinstimmend auf Kompetenzen, die die Kinder gewinnen können: eine eigene Meinung bilden, andere Meinungen hören, Perspektiven wechseln, argumentieren, Dinge hinterfragen, kritisches Denken üben, verschiedene Denkweisen erleben. Zudem fördere das Philosophieren die Kommunikation, das Vorstellungsvermögen, Kreativität und Phantasie.

Die Aussagen der Studierenden legen nahe, dass sich die Mehrzahl darauf freut, in der Schule mit den Kindern gemeinsam zu philosophieren. Wie aber sind ihre Vorstellungen und ihre Haltung gegenüber dem Begleiten und Führen von philosophischen Gesprächen? Hier nennen die Studierenden methodisch-didaktische Überlegungen zur Eröffnung eines philosophischen Gesprächs, wie zum Beispiel „eine Frage formulieren, um einzusteigen“ (UA.3). Mehrheitlich wird ausgeführt, dass Lehrpersonen das Gespräch leiten müssen. Die aufgeführten Gründe sind unterschiedlich: Eine Studierende findet es wichtig, dass das gewählte Thema nicht verlassen wird, die Lehrperson müsse „das Gespräch führen, damit es nicht vom Thema abweicht“ (EC.3). Eine weitere Studierende sieht die Aufgabe weniger in der inhaltlichen Kohärenz als vielmehr darin, dass das Gespräch in geordneten Bahnen verläuft. Eine Lehrperson soll „das Gespräch führen und eingreifen, wenn es aus dem Ruder läuft“ (TB.3). Dabei scheint es den Studierenden wichtig, dass das philosophische Gespräch aktiv verläuft. Des Öfteren wird auf die Metapher des Flusses zurückgegriffen – „den Fluss fördern“ (DC.3), „moderieren, so dass es im Fluss bleibt“ (ZB.3) – um deutlich zu machen, dass ein aktives, aber geordnetes Gespräch erwartet wird. Gedankengänge, die in andere Richtungen führen, sollen dabei wieder auf das ursprüngliche Thema zurückgeführt werden. Die Studierenden sehen die Aufgaben der Lehrperson auch darin, „Inputs zu geben“ (CC.3), sie soll „den Kindern Denkanstöße geben, so dass die Schülerinnen und Schüler weiterdenken können“ (KA.3). Dabei soll die Lehrperson, so formuliert es eine Studierende, „nicht nervös werden, wenn es eine Zeit lang still ist“ (J5.1).

Bei den Aussagen wird deutlich, dass die Studierenden ihre Aufgabe vor allem darin sehen, das philosophische Gespräch anzuleiten und zu strukturieren. Die Didaktik des PmK hat jedoch den Anspruch demokratisch zu sein und die Autorität unter den Mitwirkenden aufzuteilen. Eine solche gemeinsame Autorität ist allerdings ein komplexes Phänomen. Einerseits muss die Lehrperson das Gespräch strukturieren und begleiten, andererseits Raum geben, in dem alle Teilnehmer/innen Einfluss nehmen und die Diskussion steuern können. Es gibt keine einfache Lösung, wie dieses gemeinsame Unternehmen balanciert werden



kann. Ein möglicher Ansatz kann sein, dass die Lehrpersonen die paradoxe Natur dieser unterschiedlichen Haltungen im philosophischen Gespräch annehmen und nicht versuchen, sie zu überwinden (Michaud & Väilitalo 2017, 31-32). Ein erster Schritt in der Ausbildung kann sein, dass sich die Studierenden der Komplexität des PmK bewusst werden, um später in der Praxis souveräner mit der demokratischen Dialogkultur umgehen zu können, die das Philosophieren in das Klassenzimmer bringt.

Die Studierenden betonen in ihren Aussagen, dass für ein erfolgreiches Philosophieren mit Kindern eine gute, vertrauensvolle Klassenatmosphäre wichtig ist. Alle Schüler/innen sollen ermutigt werden, sich zu beteiligen. Dazu soll die Lehrperson „ein Wohlfühlklima gewährleisten“ (CC.3), „ein angenehmes und vertrauensvolles Klima schaffen“ (AC.3) und „Streitereien verhindern“ (XA.3). Zur Erhaltung oder zur Bestätigung dieser angenehmen Atmosphäre wird von den Studierenden überdurchschnittlich oft gesagt, es gäbe beim Philosophieren kein richtig oder falsch. Es ist die „Werteneutralität“ (PA.3), welche die Studierenden beim Philosophieren mit Kindern als gegeben sehen. So sagt eine Studentin, die Lehrperson „sollte meiner Meinung nach das Gespräch anleiten und die Antworten aufnehmen, aber keinesfalls werten oder verurteilen. Das Wichtigste beim Philosophieren ist für mich, dass man offen ist und nicht über richtig und falsch urteilt“ (SA.3). Die Annahme, dass es beim philosophischen Gespräch kein richtig oder falsch gibt, lässt sie annehmen, dass es dann ein „angenehmes Gespräch“ (YA.3) wird. Dieser Wunsch nach „Wohlfühlklima“ ist so dominant, dass eine Studierende dies bei der Vorbereitung schon miteinbeziehen möchte. Bei der Wahl der philosophischen Frage „soll es eine Frage sein, auf die es keine richtigen oder falschen Antworten gib, dann sind die Kinder völlig frei, ihre Gedanken zu äußern“ (E5.1). Diese tiefsitzende Überzeugung, dass es kein richtig oder falsch gäbe, scheint für die Studierenden ein befreiender Gedanke zu sein: Alle Beteiligten können ihre Meinung äußern, emotionale Störungen können vermieden werden und ungenügendes Wissen der Lehrperson wird irrelevant. Dabei wird aber unterschlagen, dass beim Philosophieren mit Kindern eine sorgfältige und genaue Denkarbeit gefordert ist, bei der nicht alles unkritisch angenommen wird, Äußerungen können auch nicht korrekt, ungültig oder irrelevant sein (Haynes & Murriss 2011, 295).

Die Studierenden zeigen in ihren Aussagen eine große Offenheit gegenüber dem neuen Fach. Im Gespräch zeigen die Studierenden jedoch auch eine gewisse Selbstüberschätzung und sehen zum Beispiel keinen Bedarf für eine vertiefte

fachdidaktische Ausbildung. Für den Großteil der Studierenden scheint das Fach Ethik und das Philosophieren mit Kindern ein angenehmes Fach zu sein, das wenig Vorbereitung benötigt. Eine Studentin meint, „dass man nicht viel Aufwand braucht, um eine Philosophierunde mit einer Klasse anzuzetteln. Eine Frage oder eine kurze Geschichte reicht. Teilweise kommen auch Fragen von den Kindern. Folglich sind der Aufwand und die Vorbereitung gering. Der Ertrag aber im besten Fall groß“ (P5.1). Nur eine Studentin sieht ausdrücklich für wichtig an, als Lehrperson selber eine fragende Haltung einzunehmen:

*„Ich finde es sehr wichtig, dass man auch selber etwas über den Tellerrand herauschaut und über Dinge nachdenkt, die keine eindeutige Lösung haben. Das Leben ist nämlich sehr chaotisch und hat nicht wie im Mathebuch immer eine eindeutige Lösung bereit. Dadurch kann so die Lehrperson auch rein menschlich den Kindern mehr mitgeben, wenn sie sich mit der Welt befasst und darüber spricht. Zudem kann man die Kinder im Gespräch besser leiten und unterstützen, wenn man selber die eigenen Gedanken gut ausformulieren kann. Zudem soll die Lehrperson auch in einer Philosophierunde ein Vorbild darstellen“ (NR.1).*

#### **4. Entwicklung einer philosophischen Haltung**

Mit einer zweiten Erhebung – nachdem die Studierenden das PmK in einem Praktikum in der Schule erprobt hatten – soll erfasst werden, ob und wie sich die epistemischen Überzeugungen gewandelt und verändert haben. Ein Fokus wird dabei auf die Aufgabe der Leitung und Moderation der philosophischen Forschergemeinschaft gelegt. Im Sinne der Aktionsforschung in der Lehrer/innenbildung sollen die ausgewerteten Daten reflektiert und in einem längerfristigen Forschungs- und Entwicklungszyklus eingebettet werden. Die Resultate sollen in die weitere Optimierung der Ausbildung einfließen (Altrichter, Posch & Spann 2018). Methoden sollen erprobt werden, aber auch das eigene kritische Denken soll praktiziert werden, um über Werte und Normen nachzudenken und philosophischen Herausforderungen zu begegnen. Nur durch eine fragende, reflektierende Haltung kann die Lehrperson den Schüler/innen helfen, sich selbst Frage zu stellen.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> “There is no virtue or excellence to teach, unless it is the uneasy relationship with knowledge, a disturbance with what one knows, a manic search for knowledge while knowing nothing other than this not-knowing and the value of the search in itself. Only

Es ist festzuhalten, dass die fragende und demokratische Kultur einer philosophischen Forschergemeinschaft für Lehrpersonen anspruchsvoll und verunsichernd sein kann. Das Einführen, Begleiten und Moderieren von Philosophieren mit Kindern braucht Zeit und Unterstützung – während der Ausbildung, aber auch noch in den ersten Jahren in der Praxis. Eine philosophische Forschergemeinschaft zu leiten und mit den Kindern gemeinsam Fragen nachzugehen, ist mehr als eine fachdidaktische Methode – obwohl die Methoden, den Prozess unterstützen können –, die Lehrpersonen benötigen dazu eine „philosophische Haltung“ (Weber & Wolf 2016, 80) und in dieser kann die Lehrperson auch ein Vorbild für die Schüler/innen sein.

## Literatur

- Altrichter, H.; Posch, P. & Spann, H. (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breitenmoser, P.; Kümin, B. & Mathis, C. (i.V.): Überzeugungen von Studierenden der Primarstufe in Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG). Didaktische Rekonstruktion als Grundlage für die Ausbildung im Fach NMG an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Buchs, C. & Künzli David, C. (2018): Das Potential gesprächsanalytischer Methoden zur Erforschung der Argumentationsfähigkeit in philosophischen Gesprächen mit Kindern. In: De Boer, H. & Michalik, K. (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Leverkusen: Barbara Budrich, 46-67.
- Baumfield, V. (2016): Changing Minds: the Professional Learning of Teachers in a Classroom Community of Inquiry. In: Gregory, M.; Haynes, J. & Murriss, K. (Eds.): The Routledge International Handbook of Philosophy for Children. London: Routledge Publisher, 119-126.
- Conrad, S.-J. & Mathis, C. (2015): Kompetent mit Kindern philosophieren lernen. In: Fischer, H.-J.; Giest, H. & Michalik, K. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 121-128.
- Conrad, S.-J.; Mathis, C. & Cassidy, C. (2018): Philosophieren mit Kindern als aktive Demokratie. In: Ziegler, B. & Waldis, M.: Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 137-154.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Religionen, Kulturen, Ethik. In: Lehrplan 21. URL: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|5> [29.12.2019].
- Haynes, J. & Murriss, K. (2011): The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children. In: Journal of Philosophy of Education, 45, 2, 285-303.

---

through self-questioning can an educator help others to question themselves” (Kohan 2013, 370).

- Lipman, M. (2003): *Thinking in Education*. (2. Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Khyne, M.S. (2008): *Knowing, Knowledge and Beliefs. Epistemological Studies across Diverse Cultures*. Wiesbaden: Springer.
- Kohan, W.O. (2013): Plato and Socrates: From an Educator of Childhood to a Childlike Educator? In: *Studies in Philosophy and Education*, 32, 3, 313-325.
- Makaiau, A. & Miller, C. (2010): The Philosopher's Pedagogy. In: *Educational Perspectives*, 44, 1-2, 8-19.
- Martens, E. (2003): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Michalik, K. (2018): Ungewissheit als Herausforderung und Chance – Perspektiven von Lehrerinnen und Kindern auf das philosophische Gespräch. In: Michalik, K. & de Boer, H. (Hrsg.): *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven*. Leverkusen: Barbara Budrich, 175-187.
- Michaud, O. & Väitalo, R. (2017): Authority, Democracy and Philosophy: The Nature and Role of Authority in a Philosophical Community of Inquiry. In: Gregory, M.; Haynes, J. & Murriss, K. (Eds.): *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London: Routledge Publisher, 27-35.
- Hofer, B.K. (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. In: *Educational Psychology Review*, 13, 353-384.
- Hofer, B.K. & Bendixen, L.D. (2012): Personal Epistemology: Theory, Research, and Future Directions. In: Harris, K.R.; Graham, S.; Urdan, T.; McCormick, C.B.; Sinatra, G.M. & Sweller, J. (Eds.): *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues*. Washington, DC: American Psychological Association, 227-256.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Brennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642-661.
- Dijk, E. van & Kattmann, U. (2007): A Research Model for the Study of Science Teachers' PCK and Improving Teacher Education. In: *Teaching and Teacher Education*, 23, 885-897.
- Weber, B. & Wolf, A. (2016): Questioning the Question: How to Cultivate Philosophical Questioning in a Community of Inquiry. In: Gregory, M.; Haynes, J. & Murriss, K. (Eds.): *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London: Routledge Publisher, 74-82.

# **Inklusiver Unterricht – Eine qualitative Studie zur Wahrnehmung von inklusivem Unterricht von Lehrer/innen und Studierenden**

*Josephine Laukner und Katrin Hauenschild*

## **1. Theoretischer Hintergrund**

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 und die Einführung einer inklusiven Schule steigt die Diversität in den Schulen und bringt erhebliche didaktische und erzieherische Herausforderungen mit sich. Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses geraten die Schüler/innen mit ihren je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen sowie entsprechend vielfältigen Heterogenitätsdimensionen (Hinz 2009) in jeder Schule in den Blick. Der Fokus der Studie liegt dennoch auf Inklusion im engeren Sinne, da diejenigen Kinder in den Blick genommen werden, die bis zur Einführung der inklusiven Schule vom Regelbetrieb ausgeschlossen waren bzw. nur unter besonderen Voraussetzungen (im Sinne der Integration) regelbeschult werden durften. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention und den geänderten Schulgesetzen ändert sich die Schulsituation auch für alle Lehrer/innen unweigerlich.

Inklusion hat somit weitreichende Konsequenzen für die organisationalen und individuellen Prozesse auf allen Ebenen im Bildungsbereich (Fend 2008): Es verändern sich die strukturellen Rahmenbedingungen, die es überhaupt erst allen Kindern ermöglichen, eine Regelschule besuchen zu können. An dieser Stelle reihen sich grundsätzliche Fragen zum Bildungssystem ein, wie auch notwendige juristische und administrative Veränderungen (Erbring 2018; Prengel 2013; Textor 2015). Auf schulischer Ebene rufen Veränderungen zudem neue Interaktionsmuster insbesondere zwischen den Lehrkräften, den Eltern und Kindern hervor (Prengel 2014; Arndt & Werning 2018). Zuletzt muss auch der Unterricht neu gedacht werden (Prengel 2013): Veränderte Lehr-Lernsituationen erfordern neue Unterrichtsformen und Methoden (Laukner, Ohnesorge & Hauenschild 2018). Differenzierung sollte fester Bestandteil des Unterrichts in Grundschulen sein und die Verschiedenheit innerhalb vieler Klassen gelebte Normalität. Auch die Lehrer/innen nehmen eine veränderte Rolle ein, sowohl im Prozess der

Schulentwicklung als auch auf der Ebene des Unterrichts, was entsprechende individuelle und sozioemotionale Veränderungen mit sich bringt.

Lehrer/innen sind somit für den Inklusionsprozess von zentraler Bedeutung, denn das Gelingen einer inklusiven Schule hängt in hohem Maße von ihnen ab. Dabei wird vor allem die Einstellung von Lehrenden als wesentliche Voraussetzung betrachtet (Avramidis & Norwich 2002). Wie auch Hattie und Zierer (2016) oder Miller (2013) haben bereits Trautmann und Wischer in der Diskussion um Heterogenität die Relevanz der Einstellungen von Lehrer/innen erkannt:

*„Solange sich an der Einstellung der LehrerInnen nichts ändere, [...] werde sich auch im Unterricht, werde sich in der Schule nur wenig ändern“  
(Trautmann & Wischer 2011, 108).*

Einstellungen bedingen nicht nur ursächlich das Handeln, sondern können sich auch als Folge von Handeln mit den Erfahrungen verändern. Einstellungen werden in diesem Forschungsprojekt im Sinne eines Erwartungs-Wert-Ansatzes (Ajzen 1991) verstanden.

Die hier vorgestellten Ergebnisse nehmen als weitere Perspektive die Erfahrungen von Lehramtsstudierenden in ihren Praktika sowie ihrem Studium in den Blick. Dabei sprachen die Studierenden oft vom Sachunterricht, was die Relevanz für einen inklusiven Sachunterricht zusätzlich unterstreicht. Der Sachunterricht „als allgemeinbildendes Orientierungsfach“ (Pech, Schomaker & Simon 2018, 18) sieht sich mindestens so stark wie alle anderen Fächer in der Verantwortung, die Heterogenität der Schülerschaft zu berücksichtigen und den Blick auf Inklusion zu richten. Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen wird von Kucharz (2015) als ein Grundphänomen der Arbeit an Grundschulen gesehen. Reusser, Stebler und Mandel (2015) beschreiben die Heterogenität der Schülerschaft sogar als Schlüsselproblem von Schule und Unterricht, dem sich die Schule und auch der Sachunterricht stellen sollten. Somit gilt es für die allgemeine Didaktik wie auch und insbesondere für die Didaktik des Sachunterrichts, sich an den Lebenswelten der Schüler/innen zu orientieren – was ebenso als Qualitätsmerkmal von Unterricht gesehen werden darf.

## **2. Forschungsstand**

Inzwischen liegt eine Vielzahl von Studien zu Inklusion vor. Dabei weisen jüngere Untersuchungen darauf hin, dass Lehrer/innen einem gemeinsamen Unterricht aller Kinder zwar grundsätzlich positiv gegenüber stehen, jedoch bei der

Umsetzung Unterstützung benötigen (Amrhein 2011; Behrensen, Kiso & Solzbacher 2014; Kullmann et al. 2014; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2012; Werning, Mackowiak, Rothe & Müller 2017). Zum Teil unterscheiden sich die Einstellungen je nach Schulform: So sind Förderschullehrer/innen positiver gegenüber Inklusion eingestellt als Grundschullehrer/innen (Feyerer & Reibnegger 2014; Kullmann et al. 2014; Scheer, Scholz, Rank & Donie 2015). Es zeigt sich, dass sowohl private Erfahrungen wie auch Erfahrungen in integrativen oder inklusiven Settings ebenso wie entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildungen eine positive Einstellung gegenüber Inklusion begünstigen (Antonak & Larrivee 1995; Bosse & Spörer 2014; Kopp 2009; Rotter & Knigge 2014; Scheer et al. 2015; Stoiber, Gettinger & Goetz 1998). Eine positive Einstellung zu Inklusion bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass Lehrer/innen bereit sind, inklusiv zu unterrichten (Amrhein 2014; Avramidis & Norwich 2002; Heyl & Seifried 2014; Kullmann et al. 2014). Die Bereitschaft für inklusiven Unterricht ist somit nicht zwingend durch eine positive Einstellung bedingt.

Einige Studien weisen zudem darauf hin, dass Lehrende die angenommene „Inklusionsfähigkeit“ von Kindern mit Beeinträchtigungen unterschiedlich einschätzen: Sie sind beispielsweise Kindern mit motorischen- oder Sinnesbeeinträchtigungen gegenüber positiver eingestellt als gegenüber Schüler/innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf (Amrhein 2014; Avramidis, Bayliss & Burden 2000; De Boer, Pijl & Minnaert 2011; Hecht, Niedermair & Feyerer 2016; Rotter & Knigge 2014; Stoiber et al. 1998). Bei der Analyse von inklusionsbezogenen Einstellungen stellen Erkenntnisse zu Entwicklungen und Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und praktischem Handeln in längsschnittlichen Formaten ein Forschungsdesiderat dar (Bosse, Jäntsich & Spörer 2015).

### **3. Zielsetzung und Fragestellung**

Mit dem Ziel, die inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrer/innen zu identifizieren, geht das von der VolkswagenStiftung geförderte Forschungsprojekt „Inklusion – Denken und Gestalten“ aus grundschuldidaktischer und psychologischer Perspektive der Frage nach, welche Einstellungen zu Inklusion sich bei Lehrenden, Eltern sowie Kindern an Grundschulen zeigen und wie sich diese über die Zeit verändern. Das Projekt untersucht die auf Inklusion bezogenen Einstellungen, die darauf bezogenen Erfahrungen und die Einstellungsveränderungen von Akteur/innen an Grundschulen.

## 4. Forschungsdesign

Im Kontext des längsschnittlich angelegten Forschungsprojektes mit multimedialen Design wurden in einer qualitativen Teilstudie die Einstellungen von Lehrer/innen sowie Studierenden untersucht. Ausgehend von der Forschungsfrage nach den Einstellungen und Einstellungsänderungen zu Inklusion wurden die Proband/innen mittels problemzentrierter Interviews (Witzel 2000) u.a. zu Inklusionserfahrungen und zum Inklusionsverständnis, zum Unterricht, zur Schulgemeinschaft und zu ihren Unterrichtserfahrungen befragt. Die Interviews wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) ausgewertet. Der Aspekt des Unterrichts fokussiert auch einzelne Unterrichtsfächer, wobei im vorliegenden Beitrag folgenden Fragen nachgegangen wird:

- Wie gestaltet sich inklusiver Sachunterricht?
- Wie können Studierende in ihrem Studium gezielter auf inklusiven Sachunterricht vorbereitet werden?

## 5. Ergebnisse

Die Ergebnisse fokussieren neben den Erfahrungen aus der Praxisphase, im Rahmen von GHR 300<sup>1</sup>, fachdidaktisches Wissen sowie inklusionsbezogene Erfahrungen und Vorstellungen. Dabei zeigt sich zusammenfassend, dass der Sachunterricht, den Studierende erleben, wenig innovativ scheint und sich stark am Lehrbuch und an Sachtexten orientiert. Zum anderen wird inklusiver Unterricht durch explizite Zuwendung zum Kind wahrgenommen. Studierende können fachdidaktisches Wissen einordnen und wissen um dessen Bedeutung. Im Umgang mit Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten lassen sich jedoch Unsicherheiten erkennen.

### Unterrichtserfahrungen

In einem Fragebereich der Interviews wurden die Studierenden aufgefordert, von ihren Unterrichtserfahrungen und Erlebnissen aus der Praxisphase im Rah-

---

<sup>1</sup> GHR 300 steht für die Neuorientierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen in Niedersachsen seit dem Wintersemester 2014/15. Die Praxisphase besteht unter anderem aus einem Praxisblock im Umfang von 18 Unterrichtswochen (Niedersächsisches Kultusministerium 2014).



men ihres Masterstudiums zu berichten. Ein Student berichtet vom erlebten Sachunterricht seiner Mentorin:

*„der Unterricht war halt bisher vor allen Dingen von Arbeitsblättern (--) geprägt, also im Sachunterricht beziehungsweise öhm °h (---) der Sachunterricht der Klassenlehrerin, bisher war eher so ‘n an die Fibel angeheftetes Sachlernen so ‘n bisschen °h öhm ((schluckt)) oder halt bestand auch darin, zum Beispiel ein Lesetext zum °h zum Vö/ zu Vögeln am Futterhaus zu lesen und dann so ‘n paar Texte dazu oder die Namen da aufzukleben“ (St\_m01:29\_23).*

Dieses Unterrichtsbeispiel steht exemplarisch für viele Unterrichtsfächer. Über ähnliche Erfahrungen berichten auch andere Studierende. Dies weckt den Eindruck, dass Lehramtsstudierende nur vereinzelt zeitgemäßen und inklusionsorientierten Unterricht erleben. Zudem wird wenig von Differenzierung oder Methodenvielfalt berichtet.

Ein weiteres Beispiel eines Studenten verdeutlicht, wie inklusiver Sachunterricht in der Praxisphase erlebt wird:

*„also in anderen Fächern, wie zum Beispiel jetzt Sachunterricht oder so, wo zum Beispiel auch °h Lesekompetenz ähm von Nöten (--) äh ist, zum Beispiel in ein zwei Stunden war das so, °h da hat sich dann zum Beispiel die Lehrerin explizit meistens neben das Kind gesetzt“ (St\_m03:7\_52).*

Inklusiver Unterricht findet in diesem Fall durch besondere Förderung gegenüber dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf statt. Positiv hervorzuheben ist, dass das Kind beachtet wird und die Grundschullehrerin bemüht ist, dem Kind etwas zu erklären. Jedoch findet, laut Beschreibung des Studenten, kaum oder gar kein gemeinsamer Unterricht statt.

## Fachdidaktisches Wissen

Im Rahmen des Studiums erlangen Studierende fachdidaktisches Wissen und können dieses einordnen. Sie kennen beispielsweise didaktische Prinzipien (Laukner et al. 2018) und halten Sachunterricht in besonderem Maße für geeignet, um inklusiven Unterricht umzusetzen:

*„also gerade in Bezug auf Sachunterricht °h ähm (--) wird ja immer gesagt, dass der sich besonders gut für inklusiven Unterricht eignet und das/ dem möchte ich auch zustimmen °h ähm (---), weil man ja von/ gut von den Themen der Kinder ausgehen kann“ (St\_m01:22\_06).*

Didaktische Prinzipien, wie beispielsweise Vielperspektivität (Köhnlein 1999, 2012; Thomas 2015; Laukner et al. 2018), sind Studierenden bekannt und werden ebenso positiv gewertet:

*„Sachunterricht ähm (--) ist man ja durch/ oder wird man durch das Studium natürlich auch ‘n bisschen geprägt und ähm ich finde gerade, also den Aspekt der ähm (--) Vielperspektivität, den versuch ich eigentlich schon immer mit °h ähm einzubringen, also dass ich eben wirklich auch ‘n Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchte, (--) das finde ich sehr wichtig“ (St\_w04:3\_15).*

Die Studierenden sprechen ebenso über Handlungsorientierung und Lernen mit allen Sinnen (Kahlert 2007; Laukner et al. 2018):

*„aber es gibt zum Beispiel bestimmte Fächer, in denen das immer funktioniert, würde ich sagen, (--) Sachunterricht wäre für mich so ‘n Fach, weil es so °h handlungsorientiert ist und grundsätzlich so alle Sinne anspricht“ (St\_w05:24\_10).*

*„also im Sachunterricht zum Beispiel find ich ‘s immer schön, wenn man (--) halt wirklich aktiv arbeiten kann, mit Experimenten °h oder so, ich mein es geht nicht in jeder Stunde, es gibt auch Stunden, wo man (--) doch mal ‘n Text reingeben muss, °h aber ähm das ist schon immer ‘ne ganz schöne Sache, wenn die Kinder (--) aktiv sein können (St\_w06:04\_00).*

Viele Studierende zeigen jedoch Unsicherheiten im Umgang mit Differenzierung. So wissen sie häufig nicht, wie sie gezielt differenzieren und den Unterricht individualisieren können:

*„im Sachunterricht ist das ja wieder noch ganz anders, weil °h (---) da müssen einfach alle das Thema machen, ich kann ja nicht mit den einen das Thema äh Feuer machen und mit den anderen mach ich irgend ‘n anderes Thema, da ist ja schon °h dieses Thema vorgegeben (1.6) eigentlich war in Sachunterricht Differenzierung nur (--) dass wenn wir (--) mal ‘n Text hatten, das Kind vielleicht ‘n Bild bekommen hat oder so °h oder wenn die was aufgeschrieben haben, hat der was gemalt oder so was, °h in Sachunterricht weiß ich ehrlich gesagt nicht so richtig, wie ich differenzieren soll (---) außer halt, dass die Kinder sich gegenseitig helfen (--) zum Beispiel bei Experimenten (---) ne so (1.6) in Sachunterricht find ich das (--) super schwer (St\_w06:24\_10).*

Der Studentin fällt es schwer, geeignete Differenzierungsmöglichkeiten für den Sachunterricht zu eruieren. Dabei ist anzunehmen, dass sie in ihrem Studium di-

verse Möglichkeiten der Differenzierung kennengelernt hat. Aus der Erfahrung der Praxisphase erleben Studierende jedoch selten zeitgemäßen Sachunterricht. Zudem erleben sie keinen inklusiven Sachunterricht. Möglich ist jedoch auch, dass im Studium noch immer zu wenig über inklusive Didaktik und Unterrichtsplanung gelehrt wird oder den Studierenden die Beispiele zu praxisfern sind.

### Inklusion als gesellschaftlich relevantes Thema

Studierende erfahren in ihrem Studium, dass Inklusion – in einem weiten Verständnis – ein gesellschaftliches Thema ist, das sich nicht ausschließlich auf Schule beschränkt:

*„...die Uni schon dazu beitragen (--) konnte, ist wirklich °h nochmal/ also nicht so wirklich an die Schule nur zu denken, sondern auch nochmal aufzuzeigen, dass es eben ‘ne gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist“ (St\_w04:35\_23).*

Sie berichten aber auch von unerfüllten Erwartungen. Sie erfahren demnach zu wenig schulbezogene Praxis. Die Diskussionen erfolgen meist nur auf theoretischer Ebene und fokussieren den Inklusionsbegriff im gesellschaftlichen Kontext. Der Bezug zur Schule, zum Unterricht sowie zur Unterrichtsplanung findet nur marginal statt. Die Studierenden haben somit nur wenig konkrete Vorstellungen, wie die Umsetzung von Inklusion in der Schule gelingen kann:

*„überhaupt informiert ist über ähm was was soll Inklusion denn (---) genau an der Schule (---) bringen, wie kann man das umsetzen, das weiß ja auch keiner, das ist ja auch das Problem, keiner weiß °h wie soll ich’s umsetzen“ (St\_w06:16\_11).*

*„ich weiß nichts über Inklusion in der Grundschule“ (St\_w02:11\_10).*

Die Studierenden wünschen sich konkretere Hinweise für die Unterrichtsplanung und fragen danach, wie sie inklusive Didaktik umsetzen sollen. Zusammenfassend lässt sich daraus schlussfolgern, dass Studierende in ihrem Lehramtsstudium (auch im Sachunterricht) nicht hinreichend vorbereitet werden.

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Auf Grundlage der Auswertung der Interviews mit den Studierenden ergeben sich erste Zusammenhangsvermutungen. Alle Studierenden befürworten allgemein die Idee der Inklusion. Zudem verfügen sie über grundlegende Kenntnisse zum Thema Inklusion und können den Begriff gesellschaftlich wie auch pädä-

gogisch einordnen. Die Studierenden des Sachunterrichts kennen didaktische und fachdidaktische Prinzipien und wissen mehr oder minder um ihre Bedeutung für den Unterricht. Den Studierenden der vorliegenden Studie mangelt es jedoch an praktischen Erfahrungen. Zudem fehlt es ihnen an positiven Unterrichtsbeispielen aus der Praxis.

Die hier vorgestellten Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutsamkeit der Verzahnung von Theorie und Praxis. Die Studierenden kennen und wissen um didaktisch relevante Handlungsweisen und sind Inklusion gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt. Der Sachunterricht bietet bereits Ansätze einer inklusiven Didaktik, die weiterentwickelt werden sollten, indem Umsetzungsbeispiele zu verschiedenen Sachunterrichtsthemen für die Praxisphasen im Studium konkreter aufbereitet und für eine systematische Erprobung bereitgestellt werden. Zu nennen wären an dieser Stelle beispielhaft die sachunterrichtsdidaktischen Leitlinien (Seitz 2005), die inklusionsdidaktischen Netze (Kahlert & Heimlich 2012) als generelle Grundlage zur Planung und Entwicklung von inklusivem Sachunterricht oder das didaktische Planungs- und Handlungsmodell für inklusiven (Sach-)Unterricht (Gebauer & Simon 2012).

Inklusion ist als fachdidaktische Querschnittsaufgabe zu verstehen. Diese Modelle gilt es weiterzuentwickeln und konkreter für die Praxisanwendung aufzubereiten. Der Transfer gelingt bisher nicht oder nur sehr geringfügig. Obwohl Studierende mit entsprechenden Kenntnissen in die Schule gehen, mangelt es ihnen an Vorbildern und positiven Anwendungsbeispielen.

## Literatur

- Ajzen, I. (1991): The Theory of Planned Behavior: In: *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 2, 179-211.
- Amrhein, B. (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A. & Werning, R. (2018): Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In: Laux, S. & Adelt, E. (Hrsg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster; New York: Waxmann, 15-33.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002): Teachers' Attitudes towards Integration/ Inclusion: A Review of the Literature. In: *European Journal of Special Needs Education*, 17, 2, 129-147.

- Avramidis, E.; Bayliss, P. & Burden, R. (2000): A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. In: *Educational Psychology*, 20, 2, 191-211.
- Behrensen, B.; Kiso, C. & Solzbacher, C. (2014): Auf dem Weg zur Inklusion – Eine Sekundäranalyse zu Positionen von Grundschullehrkräften. In: *Schulpädagogik heute*, 5, 10, 1-12.
- Bosse, S.; Jäntsch, C. & Spörer, N. (2015): Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. Ludwigsfelde; Potsdam: LISUM, 137-154.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 279-299.
- Boer, A. de; Pijl, S. & Minnaert, A. (2011): Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: a Review of the Literature. In: *International Journal of Inclusive Education*, 3, 331-353.
- Erbring, S. (2018): Inklusive Schulentwicklung als systemische Organisationsentwicklung. Ressourcen und Entwicklungsimpulse zur Umsetzung schulischer Inklusion. In: Laux, S. & Adelt, E. (Hrsg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster, New York: Waxmann, 51-60.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012): *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*. URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf) [25.12.2019].
- Hattie, J. & Zierer, K. (2016): *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hecht, P.; Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016): Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunden aus einem Mixed-Methods-Design. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86-102.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 171-179.
- Kahlert, J. (2007): Ganzheitlich Lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begreifen. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/kahlert/kahlert.pdf), Nr. 8. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/kahlert/kahlert.pdf> [19.12.2019].
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012): *Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts)*. In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer, 153-190.

- Köhnlein, W. (1999): Vielperspektivisches Denken – eine Einleitung. In: Köhnlein, W.; Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-23.
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kopp, B. (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: Empirische Sonderpädagogik, 1, 1, 5-25.
- Kucharz, D. (2015): Inklusiver Sachunterricht. In: Huf, C. & Schnell, I. (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, 221-236.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kullmann, H.; Lütje-Klose, B.; Textor, A.; Berard, J. & Schitow, K. (2014): Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: Schulpädagogik heute, 5, 10, 1-14.
- Laukner, J.; Ohnesorge, L. & Hauenschild, K. (2018): Inklusiver Unterricht – didaktische Fragen und Empfehlungen für den Unterricht. In: Sengpiel, J. & Smolka, D. (Hrsg.): Das große Handbuch Schulkultur. Köln: Wolters Kluwer, 211-226.
- Miller, S. (2013): Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In: Jürgens, E. & Miller, S. (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim; Basel: Juventa, 235-251.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Regelungen in Schulen und Studienseminaren zur Durchführung der Praxisphase der Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen. RdErl. d. MK v. 1.8.2014 – 35 – 84110/23 – VORIS 20411. Hannover.
- Pech, D.; Schomaker, C. & Simon, T. (2018): Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In: Pech, D.; Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10-25.
- Prenzel, A. (2014): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, T. & Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-46.
- Prenzel, A. (2013): Inklusive Bildung in der Primarstufe. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Reusser, K.; Stebler, R. & Mandel, D. (2015): Heterogene Lerngruppen unterrichten – maßgeschneiderte Angebote für kompetenzorientiertes Lernen. In: Villinger, C. & Trautwein, U. (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Münster: Waxmann, 223-242.
- Rotter, C. & Knigge, M. (2014): „Eine ganz normale Grundschulklasse, nur ein Schüler ist behindert“: Unterschiedliche Wahrnehmungen einer Unterrichtssituation und Handlungsvorstellungen bei Lehramtsstudierenden – erste Ergebnisse aus dem Projekt EiLink. In: Schulpädagogik heute, 5, 10, 1-15.

- Savolainen, H.; Engelbrecht, P.; Nel, M. & Malinen, O. (2012): Understanding Teachers' Attitudes and Self-efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-service and In-service Teacher Education. In: *European Journal of Special Needs Education*, 27, 1, 51-68.
- Scheer, D.; Scholz, M.; Rank, A. & Donie, C. (2015): „Alle außer Aaron...“ – Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 388-400.
- Seitz, S. (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (Reihe Basiswissen Grundschule, Bd. 18).
- Stoiber, K.; Gettinger, M. & Goetz, D. (1998): Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners Beliefs about Inclusion. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 1, 107-124.
- Textor, A. (2015): *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomas, B. (2015): Vielperspektivischer Sachunterricht. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249-256.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werning, R.; Mackowiak, K.; Rothe, A. & Müller, C. (2017): Inklusive Grundschule – Eine empirische Analyse von Gelingensbedingungen und Herausforderungen. In: *Empirische Pädagogik*, 31, 3, 323-339.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519#gcit> [6.03.2019].





## **Archäologie in „Natur, Mensch, Gesellschaft“/ Sachunterricht – Entwurf einer Didaktik des archäologischen Lernens**

*Christian Mathis*

### **Einleitung<sup>1</sup>**

Archäologische Stätten wie die mittelalterliche Burgruine oberhalb des Dorfs oder die eisenzeitliche Befestigung der eigenen Stadt lassen Geschichte im Nahraum fassbar und lebendig werden. Ihr wird Authentizität zugeschrieben, die fasziniert und zum Hinschauen und Fragen motiviert.

Auf der Primarstufe sind archäologische Phänomene beliebte Unterrichtsthemen. „Steinzeit“ und „Römer“ sind geradezu Unterrichtsklassiker geworden. Zudem wird zu diesen Inhalten ständig neues Unterrichtsmaterial produziert (Hein 2011; Sénécheau & Schuster 2020). Miriam Sénécheau hat diesbezüglich jedoch gezeigt, dass in den Lehrmitteln die Archäologie sowohl inhaltlich als auch methodisch oft fehlerhaft oder stereotyp dargestellt wird. Ebenso werden teilweise veraltete und überholte archäologische Wissensstände reproduziert und präsentiert (Sénécheau 2008).

Auch wenn die Archäologie kein eigenes Schulfach auf der Sekundar- und Gymnasialstufe erhalten hat, ist sie eine Bezugsdisziplin des Schulfachs „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016b). Phänomene, die klar zum Forschungsgegenstand der Archäologie gehören, haben im NMG-Lehrplan teilweise einen „verpflichtenden“ Status, so zum Beispiel „Objekte“ oder „Ruine“ (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz a.a.O., 32-34). Die Archäologie hätte somit ihren Platz im Lehrplan 21 erhalten. Doch darf angenommen werden, dass im Unterricht darunter die „Kunde der alten Dinge“ (s. unten) verstanden wird. Das Wesen der Archäologie – ihre Fragen und Gegenstände, ihr interdisziplinärer Charakter sowie ihre Methoden oder ihre geschichtskulturelle Dimension – werden dabei nicht erfasst, wie Stefanie Samida (2010) betont.

---

<sup>1</sup> Dieser Artikel basiert im Wesentlichen auf dem Studienbuch „Sachlernen im Nahraum“ von Mathis, Favre & Keller (2017), siehe auch URL: <https://librum-publishers.com/sachlernen-im-nahraum/> [12.06.2020].

Deshalb soll im Folgenden das Verständnis der Archäologie als interdisziplinäre historische Kulturwissenschaft erläutert werden. Anschließend wird der Gegenstand der Archäologie im Lernbereich „NMG“/ Sachunterricht begründet. Danach wird eine Didaktik des archäologischen Lernens im Sachunterricht entworfen und ein „Prozessschema archäologischen Lernens“ vorgestellt. Schließlich wird auf die Bedeutung und Funktion der Aufgaben beim archäologischen Lernen eingegangen.

## **2. Archäologie als interdisziplinäre historische Kulturwissenschaft**

Mit Manfred K.H. Eggert wird hier Archäologie als interdisziplinäre historische Kulturwissenschaft verstanden, „die sich in erster Linie der Erforschung der schriftlosen Spuren vergangener Kulturen widmet und damit einen eigenen Beitrag zur Kenntnis des historischen Universums liefert“ (Eggert 2006, 3). Die Archäologie beschäftigt sich mit vergangenen, menschlichen Aktivitäten in Raum und Zeit, die sie deutet und rekonstruiert. Ihr Erkenntnisinteresse fokussiert dabei auf die Vielfalt kultureller und sozialer Praktiken der einstigen Menschen. In ihren Forschungstätigkeiten stützen sich Archäologinnen und Archäologen in erster Linie auf materielle Hinterlassenschaften. Sind schriftliche (oder gar bildliche) Quellen aus der zu untersuchenden Zeit vorhanden, werden diese ebenso in den Erkenntnisprozess einbezogen (Eggert 2006, 2011; Eggert & Samida 2013; Renfrew & Bahn 2012).

Archäologie ist zwar eine historische (Kultur-)Wissenschaft, weil es letztlich um eine Rekonstruktion der Vergangenheit in Form einer Erzählung geht. Insofern dominiert die historische Perspektive. Archäologie kann jedoch nicht einfach mit Geschichte gleichgesetzt werden. Denn die Untersuchung der materiellen Hinterlassenschaften macht die Archäologie zu einer *interdisziplinär* forschenden Wissenschaft, die sowohl kultur- und sozial- als auch natur- und materialwissenschaftliche Methoden systematisch aufeinander bezieht (s. unten).

Der Begriff „Archäologie“ soll erstmals in einem Dialog zwischen Sokrates und Hippias von Elis aufgetaucht sein. Hippias von Elis war ein umherwandernder Geschichtenerzähler. Er nannte seine Vorträge über die Vergangenheit „archaologia“. Das altgriechische „archaios“ meint „alt“, „lógos“ bedeutet „Lehre“. Also bedeutet Archäologie ursprünglich „Lehre von den Alten“ bzw. „von den alten Dingen“. Allerdings war in der griechischen Antike der Begriff noch offen und verwandt mit dem heutigen populären Verständnis von Geschichte. Erst im

18. und 19. Jahrhundert wurde das Verständnis von Archäologie „auf die materiellen Hinterlassenschaften vergangener Kulturen eingeschränkt“ (Eggert 2006, 4).

An den Universitäten findet man denn auch kein allgemeines Fach „Archäologie“. Unter dem Begriff der „Archäologie“ subsumieren sich verschiedene Fächer, deren Selbstverständnis „sich im Wesentlichen aus einer jeweils eigenen inhaltlichen, zeitlichen und räumlichen Bestimmung“ herleitet (Samida a.a.O.). Für Eggert bezeichnet er quasi „die ‚Quersumme‘ aus den ‚Einzelarchäologien‘“ (Eggert 2006, 3). Verbindende Elemente sind ihr gemeinsames Verständnis von Archäologie als einer interdisziplinären, historischen Wissenschaft, der hauptsächlich materielle Charakter ihrer Quellen und die sich daraus ergebende spezifisch archäologische Methodik. Dazu zählen etwa „die Quellenerschließung durch systematische Ausgrabung, Methoden der relativ- und absolut-chronologischen Datierung und die Klassifikation archäologischer Phänomene, aber auch die Deutung der Quellen“ (Samida a.a.O., 216). Franziska Lang definiert den Gegenstand ihrer Disziplin wie folgt:

„Die Archäologie arbeitet mit den materiellen Hinterlassenschaften der Vergangenheit, die abgelagert in Schichten oder auf der Oberfläche überdauert haben“ (Lang 2009, 30).

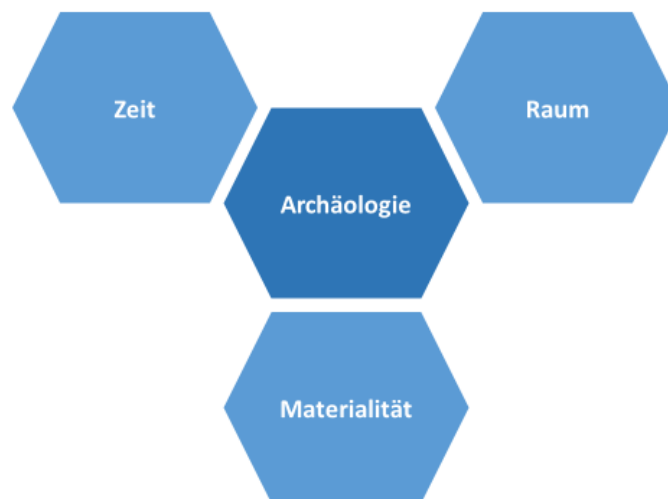
Das primäre Erkenntnisinteresse der „Archäologie“ liegt in der Deutung und Rekonstruktion sozialer und kultureller Praktiken der Vergangenheit. Das bedeutet jedoch nicht, dass Archäologen die Vergangenheit ausgraben, denn das archäologische Material ist im Augenblick seiner Ausgrabung „Teil unserer Gegenwart“ und höchstens eine Spur der Vergangenheit (Eggert 2006, 31). Diese Spuren ermöglichen eine kulturhistorische Sinnbildung und Deutung der menschlichen Aktivitäten in *Raum* und *Zeit* der Vergangenheit (Rüsen 2013, 34-48). Damit sind zwei zentrale Kategorien der Archäologie genannt: *Raum* und *Zeit*.

Hinzu kommt jedoch noch eine dritte Kategorie: jene der *Materialität*. Diese zeigt sich insbesondere in den materiellen Hinterlassenschaften. Spezifische Fragen nach Alter, Herkunft und insbesondere nach der Beschaffenheit dieser Quellen können fast ausschließlich durch naturwissenschaftliche Methoden und Verfahren beantwortet werden (z.B. Isotopen- oder DNA-Analysen) (Baeriswyl 2013, 102-103; Nagy 2016, 31-33). Das bedeutet, dass die Archäologie interdisziplinär arbeiten muss und deshalb in einem engen Verhältnis zu Physik, Chemie, Geologie, Biologie oder benachbarten Naturwissenschaften steht oder diese

explizit integriert: Es können beispielsweise verschiedene und detaillierte Einblicke in das Leben, die Ernährung oder die Kultur der Bewohner/innen von jungsteinzeitlichen Pfahlbauten, römischen Gutshöfen oder mittelalterlichen Städten gegeben werden (IPNA | Departement Umweltwissenschaften 2020). So lassen sich zum Beispiel aus der Verteilung von Wild- und Kulturpflanzenresten in einer jungsteinzeitlichen Kulturschicht neben Aussagen zum Nahrungsspektrum der ehemaligen Dorfgemeinschaft auch Hinweise auf landwirtschaftlichen Praktiken, ökologischen Verhältnissen des Umlands und möglicherweise auf den Siedlungsstrukturen gewinnen.

Erst im interdisziplinären Zusammenspiel von kulturhistorischen, raumwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Methoden und Erkenntnisverfahren ergibt sich eine umfassende Analyse möglichst vieler Fundkategorien und damit die Schaffung einer möglichst breiten empirischen Basis für Interpretationen hinsichtlich einer *übergeordneten* archäologisch-kulturhistorischen Fragestellung (vgl. Abb. 1). Darin unterscheidet sich die Archäologie von den vor allem schriftzentrierten Geschichtswissenschaften.

### Drei wesentliche Grunddimensionen von Archäologie



**Abb. 1: Die wesentlichen Grunddimensionen der Archäologie: Materialität, Zeit und Raum**

Zeit, Raum und Materialität sind jedoch nicht bloß grundlegende Kategorien, sondern „gleichzeitig ein Modus des Argumentierens“ (Lang 2009, 30). Dies gilt hinsichtlich der Dimension Raum zunächst „in der Stratifikation, der räumlichen Verteilung von Artefakten auf der Oberfläche, sowie der Objektverortung und dient ferner als Werkzeug der räumlichen Visualisierung von Artefakten“ (ebd.).

Ebenso ist der weitere Raum, sind z.B. die Lagebeziehungen, die Raumelemente usw. in den Blick zunehmen.

Analog gilt dies auch für die Dimension Zeit (z.B. im Sinne von Dauer und Wandel). Hier sind mit Modi des Argumentierens etwa Erzählen, Erklären und Erläutern sowie Chronologie herstellen oder Zeitschichten differenzieren gemeint (Koselleck 2015; Rösen 2013).

Drittens können auch für die Dimension Materialität solche Modi genannt werden. Hier geht es um das Untersuchen der Stoffe und deren Eigenschaften sowie um das Sammeln und Ordnen, Analysieren und Strukturieren von Merkmalen usw. (Labudde & Metzger 2019).

Franziska Lang betont hinsichtlich der Interdisziplinarität der Archäologie:

*„Das multikausale und komplexe Wechselspiel politischer, sozioökonomischer, naturräumlicher, kultureller und mentaler Faktoren, die die beständig neuen Raumkonstruktionen und -konstitutionen im Wandel der Zeit bestimmen, ist ganzheitlich nur in einer fachübergreifenden Methodenverschränkung (Archäologie, Geschichts-, Geo-, Bio-, Ingenieurs- und Literaturwissenschaften sowie Philosophie, Soziologie usw.) zu erfassen“ (Lang, 2009, 42).*

### **3. Archäologie im Integrationsfach Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)/ Sachunterricht**

Die Archäologie versteht sich heute also als interdisziplinäre historische Kulturwissenschaft. Dieser interdisziplinäre Charakter birgt für die fächerintegrative, multiperspektivische Didaktik von NMG/ Sachunterricht große Chancen (Kalcsics & Wilhelm 2017, 2019). Auch der Sachunterricht bezieht sich auf unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen. Neben (Schul-)Fächern wie Geografie, Biologie oder Geschichte gehören weitere akademische Disziplinen der tertiären Stufe wie eben die Archäologie als Bezugsdisziplin dazu.

Für die Didaktik des Sachunterrichts ist das Prinzip der Mehrperspektivität zugleich Herausforderung und Aufgabe (Köhnlein 2013; Marquart-Mau 2013; Duncker 2013). Ludwig Duncker betont,

*„dass es für Bildungsprozesse bedeutsam ist, einen Lerngegenstand von verschiedenen Seiten zu betrachten, weil jede Seite andere Facetten zum Vorschein bringt und weil die Betrachtung nur einer Seite dem Gegenstand nicht gerecht werden kann. Nur im Unterscheiden verschiedener Blickrichtungen*

*kann auch ein Bewusstsein darüber entstehen, dass die zunächst naiv eingenommene Perspektive nur eine von vielen Möglichkeiten darstellt und dass sie abhängig ist von dem Standpunkt, den man vielleicht unbewusst eingenommen hat. Standpunkte kann man jedoch wechseln, und so wird speziell der Wechsel zwischen Perspektiven zum entscheidenden Merkmal, der die Qualität von Erkenntnisprozessen steigert“ (Duncker, 2013, o.S.).*

Wenn der Unterricht zu archäologischen Themen zu sehr auf eine Perspektive – z.B. die historische Perspektive – setzt, fördert er bei den Kindern ein unvollständiges Bild. „Das heuristische Potenzial verschiedener fachlicher Perspektiven wird so nicht genutzt“, meint Brunhilde Marquart-Mau, und somit „für die Kinder nicht deutlich“ (Marquardt-Mau 2013, o.S.). Der multiperspektivische Blick auf die Welt bzw. das archäologische Phänomen müssen systematisch geschult werden.

Für Unterricht im Allgemeinen und Sachunterricht im Speziellen lässt sich ein Spannungsfeld zwischen den Erfahrungen der Kinder einerseits und den inhaltlichen und methodischen Angeboten der Fachwissenschaften andererseits ausmachen. Oder wie es Walter Köhnlein formuliert hat: „Die Aufmerksamkeit gilt gleichermaßen dem wissenschaftlich gesicherten Wissen und den entsprechenden methodischen Zugriffen, wie auch den lebensweltlich erfahrbaren, vielfältig erlebbaren Sachen und Vorgängen, denen die Menschen in unserer Kultur Bedeutung zuschreiben“ (Köhnlein et al., 2013, o.S.). Eine „gleichwertige und wechselseitige Berücksichtigung [...] ist konstitutiv für den Sachunterricht“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013, 10). Diese „wechselseitige Berücksichtigung“ ist dialektisch als Wechselspiel zwischen eigener Vorerfahrung und dem Neuen, dem Fachlichen zu verstehen. Es darf im Unterricht weder zur Vermittlung erfahrungsleerer Begriffe aus der Wissenschaft noch zur banalen Reproduktion des Alltagswissens der Kinder kommen. So darf der Unterricht zu archäologischen Phänomenen sich nicht darauf beschränken, lediglich die Annahmen der Kinder und deren Vorwissen zu bestätigen, sondern muss daran anschließende Fachkonzepte zur Verfügung stellen (Mathis & Duncker 2018).

Für den Sachunterricht, der die Archäologie in den Mittelpunkt setzt, sind daher insbesondere aus dem Lehrplan 21 die historische (NMG.9) und geografisch-räumliche (NMG.8) sowie die naturwissenschaftlich-technische (NMG.3 und NMG.5) Fachperspektive bedeutsam, die jeweils in den genannten Kompetenzbereichen von NMG verortet sind (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016b). Die Erkundung einer Burgruine wirft beispielsweise

zeitlich-räumliche Fragen auf: Wer hat wohl diese Burg erstellt? Wer waren wohl die Auftraggeber? Wie alt sind diese Mauern? Gab es bereits vorher an dieser Stelle ein Gebäude oder eine Siedlung? Warum haben sich die damaligen Menschen die Mühe gemacht, die Burg an dieser Stelle zu bauen? Hätte es im Gelände nicht auch eine alternative Stelle gegeben? In welcher Distanz und in welcher Richtung liegt die Burg zur nächsten Stadt, zum nächsten Kloster, zur nächsten Burg? Woher kamen wohl die Steine für die Mauern, woher wohl das Holz? Wie wurde diese Mauer errichtet? Wie viele Menschen haben wohl daran gearbeitet? Woher kamen die? Wer hat sie – wenn überhaupt – bezahlt und womit?

## Dimensionen des archäologischen Denkens



**Abb. 2: Dimensionen des archäologischen Denkens**

Das Beispiel verdeutlicht, dass im Rahmen des Sachunterrichts mit archäologischem Fokus mehrperspektivische Fragestellungen die Regel sein sollten. Das bedeutet auch, dass zu deren Bearbeitung auf Wissensbestände aus unterschiedlichen Disziplinen zurückgegriffen sowie unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden müssen (Adamina, Hemmer & Schubert 2016; Becher, Gläser & Pleitner 2016; Giest 2017) (vgl. Abb. 2). Die Lehrperson muss als „Moderatorin“ der Perspektiven die Kinder auf das Neue hinweisen und pädagogisch geschickt Vertrautheiten durch neue Sichtweisen irritieren und erweitern helfen.

#### **4. Didaktik des archäologischen Lernens in Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)/ Sachunterricht**

Archäologische Spuren zu suchen, zu entdecken und zu entschlüsseln, bedient eine ganze Reihe didaktischer Prinzipien und Methoden, die von der NMG-didaktik gefordert und erwartet werden (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016b; Kalcsics & Wilhelm 2019). Dazu gehören etwa Handlungsorientierung, Lebensweltbezug, forschend-entdeckendes Lernen und das Lernen vor Ort.

##### Handlungsorientierung

Im Sachunterricht steht das reflektierte Handeln der Lernenden im Zentrum. Handlungsorientierung zielt nicht bloß auf das Hantieren mit den Händen und dem Körper ab, sondern insbesondere auf Denkhandlungen. Getreu dem Leitsatz „Denken ist das Ordnen des Tuns“ des Schweizer Psychologen Hans Aebli sollen pädagogisch eingesetzte Handlungen neben der Motivation auch inhaltsbezogene Denkprozesse fördern (Aebli 1994, 2019).

Die Handlungen selbst sind als integrale Aspekte von Kompetenzorientierung zu verstehen. Im Lehrplan 21 werden sie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen genannt (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016b). Das Denkhandeln zielt dabei auf das Erarbeiten und Einüben sowie Anwenden von Denkprozessen, auch prozedurales Wissen genannt, und deren Verinnerlichen bzw. deren Automatisieren. Dazu gehört etwa das für die Archäologie wichtige Beobachten bzw. Betrachten. Als exaktes, differenziertes und kriteriengeleitetes Wahrnehmen von Merkmalen, Eigenschaften und Veränderungen ist es mehr als bloßes Hin- und Ansehen. Es schließt Denkvorgänge und das Beschreiben des Wahrgenommenen mit ein.

Eine Aufgabenstellung kann beispielsweise vorsehen, dass Kinder aus ihrer Vorstellung einen Grabungsfund (z.B. eine Steinaxt) zeichnen und sich dazu ihre Fragen notieren. Danach erhalten sie eine Replik – z.B. aus einem Archäologiekoffer – mit dem Auftrag, das tatsächliche Objekt mit dem gezeichneten zu vergleichen. Durch das angeleitete Betrachten können sie in der Folge einige ihrer Fragen eigenständig beantworten.

Solche Handlungen gelten als Könnensaspekte. Werden diese nicht von Wissensaspekten losgelöst, sondern konsequent mit ihnen gekoppelt erarbeitet, geübt, gefestigt und auf andere Phänomene angewandt, spricht man im Sinne des



Lehrplans 21 von Kompetenzorientierung (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016b; Klieme & Hartig 2008; Weinert 2001).

Eine zentrale Bedeutung nimmt beispielsweise beim historischen Lernen auch das Vergleichen ein (Günther-Arndt 2014, 173-175). So können etwa mit dem Betrachten und Vergleichen zweier unterschiedlicher Zeitpunkte (z.B. zeitgenössischer Stich der Ruine aus dem 16. Jahrhundert und eigener Blick in der Gegenwart) Unterschiede und Gemeinsamkeiten bzw. Wandel und Dauer festgestellt und benannt werden. Die Ruine sieht möglicherweise heute noch weiter zerstört aus, oder es sind deutlich weniger Mauerreste zu sehen als damals. Oder aber es sind heute mehr Mauerreste vorhanden als damals. Diese Feststellungen sind für die anschließende historische Sinnbildung der Kinder unerlässlich (Rüsen 2013). Eine solche könnte lauten: „Die Ruine wurde (teil-)rekonstruiert, weil die Menschen sie für bedeutsam hielten. Das finde ich gut.“ Oder: „Man hat die Ruine leider nicht erhalten und heute sieht man fast nichts mehr. Das ist schade.“ Die entsprechende Kompetenz hinsichtlich der historischen Perspektive, an der dabei gearbeitet wird, lautet im Lehrplan 21: „NMG.9.2: Die SuS können Dauer und Wandel [...] in der eigenen Lebenswelt und Umgebung erschliessen“ (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016b, 55).

### Forschend-entdeckendes Lernen

Ein der Handlungsorientierung verpflichtetes Unterrichtsverfahren ist das forschend-entdeckende Lernen. Forschend-entdeckendes Lernen wird als Sammelbegriff für eine Vielzahl von Lehr- und Lernformen verwendet, die sich durch die möglichst selbständige Aneignung von Wissen auszeichnen. Allerdings gibt es Argumente für die konzeptionelle Trennung von entdeckendem Lernen und forschendem Lernen. Entdeckendes Lernen betont die Selbstaktivität und die persönliche Bedeutung des Lernprozesses bzw. des Lerngegenstands für die Lernenden. Es geht intuitiv und explorativ von Kinderfragen aus (Hartinger & Lohrmann 2011).

Forschendes Lernen dagegen stellt das methodisch kontrollierte und zielorientierte Handeln ins Zentrum. Für Ludwig Huber zeichnet es sich „vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens [...] (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, 10). Ob die Fragestellung von den Lernenden selbst kommt oder nicht, ist von untergeordneter Bedeutung. Forschend-entdeckender Unterricht verbindet die beiden Katego-

rien zu einem lernwirksamen Ganzen. Entsprechend gestaltete Unterrichtssequenzen zeichnen sich durch instruktive Elemente und Freiräume für die Lernenden aus. Dabei wird nicht dichotom zwischen Instruktion und Selbstentdecken unterschieden, vielmehr geht es um die Spannung und die dazwischenliegenden graduellen Abstufungen und Mischformen. Dazu gehören Phasen der Reflexion (Mathis et al. 2017, 64).

### Ein Prozessschema archäologischen Lernens

Das idealtypische „Prozessschema archäologischen Lernens“ dient als Grundlage zur Planung und Entwicklung kompetenzorientierter Lernarrangements zu archäologischen Themen im Sachunterricht (vgl. Abb. 3). Es folgt den dem Fachbereich NMG zugrunde gelegten vier Handlungsaspekten für die Kompetenzentwicklung – „die Welt wahrnehmen, sich die Welt erschließen, sich in der Welt orientieren und In-der-Welt-Handeln“ (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016b, 4). Dabei werden den vier aufeinanderfolgenden Handlungsfeldern spezifische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zugeteilt. Archäologisches Lernen wird als Prozess entlang dieser vier Handlungsaspekte mit je unterschiedlichen Lernhandlungen verstanden.

Der Lernprozess läuft vom Wahrnehmen zum Erschließen, weiter zum sich Orientieren und schließlich zum kompetenten Handeln. Diese vier Phasen lassen sich je nach den Voraussetzungen der Kinder auf einer Spanne unterschiedlicher Öffnungsgrade für das forschend-entdeckende Lernen organisieren. Diese reicht von einem systematisch angeleiteten, nachvollziehenden, zu einem punktuell angeleiteten, zu einem selbstgesteuerten und freien Forschen und Entdecken (Mathis et al. 2017, 47-51 u. 64). Dabei steuern Aufgaben die Lernprozesse der Schüler/innen, tragen dazu bei, deren Wissen zu aktivieren und helfen, es zu verändern, zu erweitern und anzureichern und sie ermöglichen, dies auch erkennbar zu machen und zu reflektieren. Im Sinne eines „Cognitive Apprenticeship“ müssen die Lehrpersonen entscheiden, wie eng oder weit der Grad der Selbstständigkeit gestaltet werden soll und welche Scaffolds die Schüler/innen benötigen, um erfolgreich die Lernaufgaben lösen zu können (Brown, Collins & Duguid 1989).



**Abb. 3: Prozessschema für forschend-entdeckendes Lernen zu archäologischen Themen (Mathis et al. 2017, 18)**

Entlang dieser Gliederung in vier Phasen sollen in erster Linie vollständige, systematisch aufbauende Lehrprozesse durchlaufen werden können (Aebli 2019; Helmke 2017). Der Nutzen des Prozessschemas besteht insbesondere darin, dass Lehrer/innen damit kompetenzorientierte Unterrichtseinheiten konzipieren können (Luthiger, Wilhelm, Wespi & Wildhirt 2018). Das Prozessschema basiert auf Kurt Reussers KAFKA-Modell (Reusser 1999), in dem er Hans Aebli's PADUA-Modell (Aebli 2019) konsequenter vom Lernen her denkt. Reusser definiert darin fünf Lernphasen mit je spezifischer Lerntätigkeit: Kontakt herstellen, Aufbauen, Flexibilisieren, Konsolidieren, Anwenden.

Zunächst geht es um das *forschende Wahrnehmen* archäologischer Spuren, indem diese sinnlich-leiblich erfahren, genau betrachtet und beschrieben werden. So genannte Kontakt- oder Konfrontationsaufgaben steuern den Blick der Kinder, machen neugierig, irritieren möglicherweise, werfen Fragen auf und regen erste Gedanken oder Vermutungen an.

Anschließend erfolgt ein Prozess des handelnden *Erschließens*. Hier geht es um das Zeichnen, Ausmessen, Fotografieren sowie um das Fragenstellen, Aufstellen von Vermutungen und das Formulieren von ersten Erkenntnissen. In sogenannten Erarbeitungsaufgaben wird der Aufbau von Kompetenzaspekten unterstützt. Dabei werden die ersten individuellen Erkenntnisse der Schüler/innen mit kindgerechten fachwissenschaftlichen Wissenselementen verknüpft. Neben ersten, verstandenen Zusammenhängen werden auch begründete Vermutungen festgehalten.

Danach erfolgt das *Deuten* der archäologischen Spuren, bei dem die ersten Erkenntnisse mit weiteren Sachinformationen aufgebaut, ergänzt und differenziert werden. Die Wissenselemente werden mit Erarbeitungsaufgaben in naturräumliche, soziale und kulturelle – historische – Zusammenhänge eingeordnet. Die persönlich erarbeiteten Erkenntnisse werden nun mit abstrakten und fachwissenschaftlichen Begriffen in Verbindung gebracht. Aufgaben helfen dabei, das Wissen zu konsolidieren. Im Sinne einer Vertiefung des Wissens werden Vergleiche angestellt und mit sogenannten Syntheseaufgaben unterschiedliche Aspekte des Lerngegenstands verknüpft. Die Sache wird geklärt und es werden Sachurteile gefällt. In dieser Phase des *Orientierens* stellen die Kinder sich vor, wie die Menschen der *Vergangenheit* gelebt und mittels *Materialien* im Raum interagiert hatten.

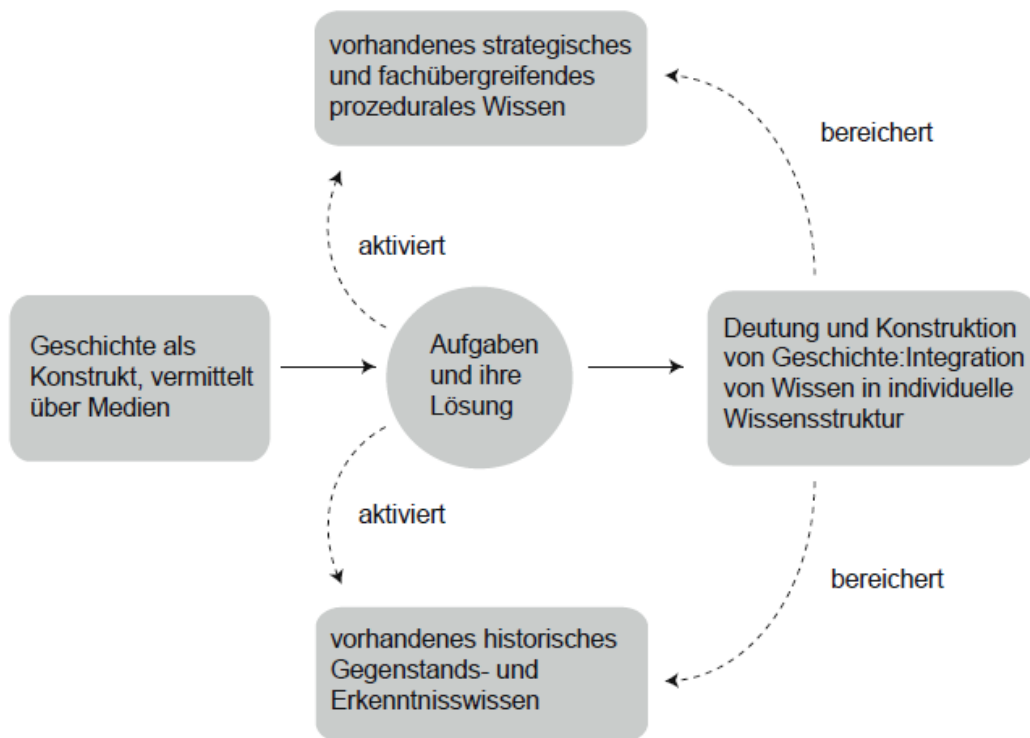
Dabei konstruieren bzw. erzählen die Schüler/innen auf Basis der erarbeiteten Fakten eine Geschichte über die Vergangenheit, beantworten ihre in der Phase

des Erschließens formulierten Fragen und fällen unter Rückgriff auf das historische Sachurteil ein Werturteil. Das heißt, sie formulieren einen eigenen Standpunkt und bringen ihn mit ihrer eigenen Lebenswelt in Verbindung. Die gewonnenen Erkenntnisse, Antworten und Lernergebnisse werden dabei in einem Heft eintrag, einem Referat usw. präsentiert. Es kommt im vierten, oben beschriebenen Handlungsaspekt von NMG zum informierten, kompetenten und reflektierten *Handeln in der Welt*. Dabei handelt es sich im Sinne von Habermas um zielgerichtetes Handeln mit objektivem Weltbezug (Richter 2005, 81).

Wird Archäologie als interdisziplinäre, historische Kulturwissenschaft verstanden, die sich mit dem menschlichen Handeln in der Vergangenheit beschäftigt, steht im Zentrum der archäologischen Lernprozesse – trotz der Forderung nach Mehrperspektivität – insbesondere die historische Sinnbildung (Rüsen 2013) und der Aufbau und die Förderung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins (Körper, Schreiber & Schöner 2007). Für den Geschichtsdidaktiker Karl-Ernst Jeismann umfasst das Geschichtsbewusstsein Kompetenzen auf drei unterschiedlichen Ebenen; auf der Ebene der Analyse, des Sachurteils und des Werturteils: „Die Rekonstruktion von Vergangenheit im Geschichtsbewusstsein geschieht durch Analyse vergangener Prozesse oder Verhältnisse, durch einordnende Deutung in historische Zusammenhänge und schließlich durch die Herstellung einer wertenden Beziehung zur Gegenwart“ (Jeismann 1988, 15). Diese drei aufeinander aufbauenden Ebenen finden sich auch im idealtypischen Prozessschema archäologischen Lernens.

## Aufgaben

Kompetenzorientiertes Lernen zu archäologischen Themen steht und fällt mit den Aufgaben. Diese steuern die Lernprozesse der Schüler/innen. Sie aktivieren Wissen und helfen es zu verändern, zu erweitern und anzureichern. Ebenso ermöglichen sie es, das zu erkennen und zu reflektieren (Grygier & Hartinger 2009; Kiper et al. 2010; Luthiger et al. 2018). Lernaufgaben sollen im Sinne der Lerntheorie des „Conceptual Change“ zum Wissensaufbau, -umbau und zur Vernetzung und Anreicherung der unterschiedlichen Wissensformen (Gegenstandswissen, Erkenntniswissen und metakognitives Wissen) beitragen. Schließlich bezwecken Lernaufgaben die Förderung des vernetzenden, kontextbildenden und kumulativen Lernens (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016a).



**Abb. 4: Funktion von Aufgaben im Lernprozess von Schüler/innen (Wenzel 2015, 76)**

Produktive Lernaufgaben sollten bei einer Frage mit aktuellem, lebensweltlichem Bezug oder bei der Begegnung mit einer interessanten Sache ansetzen, aktives und forschend-entdeckendes Lernen ermöglichen, Raum für Mitbestimmung und eigene Steuerung bei Lerninhalten und Lernwegen lassen. Sie sollten die Kinder auffordern, ihre Erkenntnisse in unterschiedlichen Formen festzuhalten und zu dokumentieren, selber zu erzählen, zu erklären und sie sollten zu Stellungnahmen, Beurteilungen oder Handlungen anregen. Sie ermöglichen das Nachdenken und die Reflexion über die Welt und über das Lernen. Sie fördern das eigene Entwickeln, Gestalten und die Mitwirkung bei Vorhaben (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016b). Betrachtet man die Funktion von Aufgaben im Lernprozess von Schüler/innen (vgl. Abb. 4), wird deutlich, dass sie sich mit dem „Prozessschema archäologischen Lernens“ in Übereinstimmung bringen lassen.

Neben den oben bereits erwähnten aus Reussers KAFKA abgeleiteten Aufgaben (Reusser 1999), können in Anlehnung an Wenzel (2015) für das archäologische Lernen drei Typen von Lernaufgaben unterschieden werden, denn: „Gute kompetenzorientierte Aufgaben sind fachbedeutsame, gehaltvolle Aufgaben. Sie repräsentieren fachliche Kernideen und lenken den Blick auf jene Konzepte, Zu-

sammenhänge, Prozesse, Fertigkeiten und Haltungen, welche den Bildungsgehalt von Fachbereichen auszeichnen“ (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016a, 9).

Erstens: *Reproduktionsaufgaben* verlangen nach der Wiedergabe von Gegenstandswissen (Wer? Was? Wann? Wo?): „Wie heißen die Elemente einer Burg? Zähle auf!“ Auf den ersten Blick tragen sie wenig zum eigentlichen Lernprozess bei, doch können sie bei dessen Überprüfung eingesetzt werden. In erster Linie sollen Reproduktionsaufgaben aber dazu beitragen, das bis dahin erarbeitete Wissen zu aktivieren und zu vergegenwärtigen, damit es anschließend zur Bearbeitung so genannter epistemischer Aufgaben genutzt werden kann.

Zweitens: *Epistemische Aufgaben* zielen auf eine selbstständige Wissensgenerierung durch die Lernenden (Warum? Wieso? Weshalb? Wozu?): „Welche Quellen und Darstellungen müssen wir konsultieren, um die Aufgabe nach dem Wozu und Warum beantworten zu können?“ „Warum haben die Archäologen bei der Restaurierung und Rekonstruktion der Burgruine wohl unterschiedliche Steinarten verwendet?“ Zu den auf die Generierung von Wissen zielenden Lernaufgaben gehören auch solche, die nach Ursachen und Gründen eines historischen Ereignisses und nach Motiven historischer Akteure fragen: „Warum hat die Ritterfamilie die Burg genau hier gebaut?“ „Wozu haben sie diese Burg errichtet?“

Drittens: *Reflexionsaufgaben* bezwecken das Aktivieren und Anwenden von metakognitivem Wissen. Sie zielen auf die historische Reflexion (Wenzel 2015, 77). Haben die Schüler/innen verstanden, dass im Mittelalter auch Frauen regieren konnten, etwa als Stadtherrinnen einer Stadt, kann eine entsprechende Reflexionsaufgabe etwa lauten: „Denkst du jetzt anders über die Stellung der Frau im Mittelalter nach? Weshalb?“

## 5. Resümee

Archäologie versteht sich heute als interdisziplinäre, historische Kulturwissenschaft und bezieht sich immer auf die Grunddimensionen – Zeit, Raum und Materialität. Dabei werden kulturhistorische und naturwissenschaftliche Methoden und Erkenntnisverfahren eingesetzt. Das birgt für die fächerintegrierte, multiperspektivische Didaktik von NMG/ Sachunterricht Chancen, da auch der Sachunterricht sich auf unterschiedliche wissenschaftliche Bezugsdisziplinen bezieht. Deshalb sollte archäologisches Lernen immer multiperspektivisches Lernen sein.

Durch die materielle Dimension bietet sich ein forschend-entdeckender Unterricht an, der sich entlang von vier Handlungsfeldern organisieren lässt. Die dabei provozierten oder angebotenen Fragen können mittels kompetenzorientierter Aufgaben beantwortet werden.

Das präsentierte Prozessschema archäologischen Lernens folgt dem Prinzip der Handlungsorientierung. Es verlangt nach einer sorgfältig geplanten, sinnlich-leiblichen Wahrnehmungsphase, worauf eine Erschließungsphase folgt. Darin werden Fragen generiert, formuliert und erste Vermutungen geäußert. In der anschließenden Phase der Orientierung erfolgt die Konsolidierung des Wissens mit dem Festhalten des gelernten Wissens in eigenen Worten (Sachurteil). Schließlich wird in der letzten Phase ein Werturteil gefällt, indem die Schüler/innen beispielweise ihre Erkenntnisse mit heutigen Problemen verbinden und vergleichen sowie Situationen und Probleme beurteilen. Die Schüler/innen handeln schließlich im Sinne des Lehrplan 21 „in der Welt“ (Richter 2005, 81-33), indem sie Erkenntnisse zu archäologischen Spuren beispielsweise präsentieren. Archäologisches Lernen als mehrperspektivisches, historisch-kulturwissenschaftliches Lernen verlangt abschließend stets nach einer Reflexion über den eigenen Lernprozess und Erkenntniszuwachs sowie über die offenen Fragen zur Thematik.

## Literatur

- Adamina, M.; Hemmer, M. & Schubert, J.C. (Hrsg.) (2016): Die geographische Perspektive konkret: Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aebli, H. (1994): Denken, das Ordnen des Tuns. (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (2019): Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage: Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. (15. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baeriswyl, A. (2013): Wie funktioniert Archäologie? In: Kanton Bern. Archäologischer Dienst (Hrsg.): Die Pfahlbauer: Am Wasser und über die Alpen. Bern: Archäologischer Dienst des Kantons Bern: 98-105.
- Becher, A.; Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.) (2016): Die historische Perspektive konkret: Bd. Band 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brown, J.S.; Collins, A. & Duguid, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. In: Educational Researcher, 18, 1, 32-42.
- D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.) (2016a): Grundlagen. In: Lehrplan 21. Luzern: D-EDK.
- D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.) (2016b): Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft. Luzern: D-EDK.



- Duncker, L. (2013): Vielperspektivität. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/viel.pdf> [30.01.2020].
- Eggert, M.K.H. (2006): Archäologie: Grundzüge einer historischen Kulturwissenschaft. Tübingen: Francke.
- Eggert, M.K.H. (2011): Retrospektive: Archäologie in kulturwissenschaftlicher Sicht. Münster: Waxmann.
- Eggert, M.K.H. & Samida, S. (Hrsg.)(2013): Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie. (2. Aufl.). Tübingen: UTB.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. (Vollständig überarb. und erw. Ausg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H. (Hrsg.) (2017): Die naturwissenschaftliche Perspektive konkret: Begleitband 4 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grygier, P. & Hartinger, A. (2009): Gute Aufgaben Sachunterricht: Naturwissenschaftliche Phänomene begreifen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Günther-Arndt, H. (2014): Methodik des Geschichtsunterrichts. In: Günther-Arndt, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. (6., überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen Scriptor, 158-204.
- Hartinger, A. & Lohrmann, K. (2011): Entdeckendes Lernen. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzl, F.; Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. (3., vollst. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 367-371.
- Hein, W. (2011): Steinzeit-Werkstatt im Unterricht. Hannover: Friedrich.
- Helmke, A. (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (7. Aufl.). Hannover: Friedrich-Kallmeyer.
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L.; Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UVW, 9-35.
- IPNA | Departement Umweltwissenschaften (2020): Was ist Integrative Prähistorische und Naturwissenschaftliche Archäologie? URL: <https://duw.unibas.ch/de/ipna/> [11.06.2020].
- Jeismann, K.-E. (1988): Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Schneider, G. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler: Centaurus, 1-27.
- Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (2017): Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausbildung: Fachdidaktische Grundlagen, 1. und 2. Zyklus : Studienbuch. Bern: Schulverlag plus.
- Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (Hrsg.) (2019): Lernwelten. Natur – Mensch – Gesellschaft, Weiterbildung, Grundlagen und Planungsbeispiele Zyklus 1 und Zyklus 2. Bern: Schulverlag plus.
- Kiper, H.; Meints, W.; Peters, S.; Schlump, S. & Schmit, S. (Hrsg.) (2010): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M.; Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hrsg.):

- Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden: VS Verlag für Erziehungswissenschaft, 11-29. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2) [04.07.2020].
- Köhnlein, W. (2013): Vielperspektivität. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/viel.pdf> [12.06.2020].
- Körper, A.; Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una.
- Koselleck, R. (2015): *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. (9. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Labudde, P. & Metzger, S. (Hrsg.) (2019): *Fachdidaktik Naturwissenschaft*. (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Lang, F. (2009): Archäologie. In: Günzel, S. (Hrsg.): *Raumwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 30-45.
- Luthiger, H.; Wilhelm, M.; Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.) (2018): *Kompetenzförderung mit Aufgabensets: Theorie – Konzept – Praxis*. (1. Auflage). Bern: hep der Bildungsverlag.
- Marquart-Mau, B. (2013): Vielperspektivität. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/viel.pdf> [12.06.2020].
- Mathis, C. & Duncker, L. (2018): Historisches Lernen im Sachunterricht. Perspektivenwechsel als Merkmal der Unterrichtsqualität. In: Fenn, M. (Hrsg.): *Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, 89-106.
- Mathis, C.; Favre, P. & Keller, P.M. (2017): *Ausflug in die Vergangenheit – Sachlernen im Nahraum. Didaktische Grundlagen zur Reihe Ausflug in die Vergangenheit*. Basel: Librum Publishers & Editors.
- Nagy, G. (Hrsg.) (2016): *Ausflug in die Vergangenheit: Archäologische Streifzüge durch den Kanton Zürich*. Basel: Librum Publishers & Editors LLC.
- Renfrew, C. & Bahn, P. (2012): *Basiswissen Archäologie: Theorien, Methoden, Praxis*. (Übers. v. H. Schareika). Darmstadt: WBG.
- Reusser, K. (1999): *KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens*. Aus: Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Richter, D. (2005): *Sachunterricht – Ziele und Inhalte: Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik*. (2., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rüsen, J. (2013): *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Samida, S. (2010): Was ist und warum brauchen wir eine Archäologiedidaktik? In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 1, 215-226.
- Sénécheau, M. (2008): *Archäologie im Schulbuch. Themen der Ur- und Frühgeschichte im Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen, Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen*. Schulbücher, Unterrichtsfilme, Kinder- und Jugendliteratur. Freiburg: Universität Freiburg.
- Sénécheau, M. & Schuster, H. (Hrsg.) (2020): *Steinzeit: Ur- und Frühgeschichte*. Themenheft: *Praxis Geschichte*, 33, 1.

- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Wenzel, B. (2015): Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, H. & Handro, S. (Hrsg.): Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. (5., überarb. Neuauflage). Berlin: Cornelsen, 75-83.



# Lernen mit historischen Narrationen in der Grundschule

*Anne-Seline Moser*

## 1. Einleitung

Historische Narrationen und Sinnbildungen sowie der Konstruktionscharakter von Geschichte sind zentrale Bestandteile des historischen Lernens, welche bis anhin mit Bezug auf die Umsetzung in der Grundschule aber noch wenig erforscht wurden. Der Konstruktionscharakter von Geschichte soll im historischen Lernen in einer für die Stufe angemessenen und gleichzeitig herausfordernden Form nachvollziehbar gemacht werden. In diesem Beitrag werden erste Beschreibungen und Erkenntnisse aus meinem Dissertationsprojekt vorgestellt, in dem ich in einem Design-based-research dem Lernen und dem Umgang mit dem Konstruktionscharakter sowie historischen Narrationen und Sinnbildungen in der Grundschule nachgegangen bin. Ich werde hier aufzeigen, welche Schwerpunkte die Schüler/innen in der Bearbeitung historischer Narrationen gesetzt haben, wie sie mit Quellen und dem Konstruktionscharakter von Geschichte umgegangen sind und welche Aussagen sich zu historischen Sinnbildungen herausarbeiten lassen.

Im zweiten Teil werde ich auf die theoretischen Hintergründe des Projektes eingehen und einerseits das für das historische Lernen grundlegende Prinzip der Konstruktivität und Narrativität von Geschichte skizzieren, andererseits werde ich den Entstehungsmythos, als eine Form der historischen Narration, kurz erläutern: Der Entstehungsmythos der Schweiz liefert die Grundlage für das im Projekt entwickelte Lern-Lehrarrangement. Im dritten Teil werde ich die Vorstellungen von Schüler/innen zu Geschichte, Quellen sowie Fakten und Fiktion in historischen Narrationen und den Forschungsstand zur Grundschule umreißen. In einem vierten Teil schildere ich das Forschungsdesign sowie das Lern-Lehrarrangement und dessen zentrale Aufgabenstellungen. An die theoretischen Ausführungen im dritten Teil werde ich im fünften Teil anknüpfen, wo ich erste Ergebnisse der Analyse darstellen und kommentieren werde. Abschließen werde ich mit einem Zwischenfazit und einem Ausblick.

## 2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Kinder sind umgeben von Geschichte und begegnen historischen Erzählungen, Ereignissen und Personen in ihrem Alltag. Sie sind interessiert an und neugierig auf Vergangenes und entwickeln Vorstellungen zu früher (Kübler 2018a, 310). Kinder kommen in ihrem Alltag mit Geschichtskultur in Berührung und erwerben ihre Vorstellungen zu historischen Themen und Methoden aus ihrer Lebenswelt. Diese Erfahrungen und Vorstellungen verdichten sich zu einem individuellen Geschichtsbewusstsein, weshalb es laut aktuellen empirischen Untersuchungen gut begründbar ist, das historische Lernen schon in der Grundschule zu beginnen (Becher & Gläser 2018, 80; Pandel 2013, 137ff.; Pape 2008; Reeken 2017a, 113). Die Aufgabe des frühen historischen Lernens ist es, das alltagsweltlich entstandene Geschichtsbewusstsein zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein weiterzuentwickeln und den Schüler/innen damit einen Anschluss an ihre lebensweltlichen Vorstellungen und eine Weiterentwicklung derselben zu ermöglichen (GDSU 2013, 56).

### 2.1 Geschichte als (Re)Konstruktion

Geschichte ist das, was Archäolog/innen und Historiker/innen aus ausgewählten Quellen (re-)konstruieren. Dies geschieht in der Form historischer Erzählungen oder Narrationen als Antworten auf Fragen. Diese Fragen werden aus der Perspektive der Gegenwart heraus formuliert und sind durch das jeweils spezifische Orientierungsbedürfnis und das Erkenntnisinteresse der Fragenden geprägt (Historische Fragekompetenz). Die Beantwortung erfolgt methodisch kontrolliert. Es werden Antworten in Quellen gesucht und in der Auseinandersetzung mit bereits vorliegenden wissenschaftlichen Darstellungen (Historische Methodenkompetenz) zu einer sinnvollen, empirisch und narrativ triftigen Erzählung zusammengefügt (Historische Narrationskompetenz) (Reeken a.a.O., 106).

Dieser Konstruktionscharakter von Geschichte soll im historischen Lernen in einer für die Stufe angemessenen und gleichzeitig herausfordernden Form nachvollziehbar gemacht werden. Die Lernenden sollen Erfahrungen mit der historischen Methode sammeln und ihre historische Frage-, Methoden- und Narrationskompetenz weiterentwickeln (a.a.O., 107). Die historische Methode basiert auf Quellenkritik und Quelleninterpretation: Quellen werden je nach Perspektive und Fragestellung der Forschenden und ihrer Verfügbarkeit ausgewählt und befragt. Zentral für die Arbeit mit Quellen ist die Erkenntnis, dass Quellen nicht

einfach nur Abbilder der Realität sind. Sie sind partiell und perspektivisch, sie geben die Perspektive im Sinne des Wahrnehmungshorizonts sowie Intentionen, Gedanken und Gefühle der Urheber/innen der Quellen wieder. Die Ergebnisse aus der Quellenarbeit werden von Forscher/innen bewertet, gewichtet und interpretiert und mit bereits vorliegenden wissenschaftlichen Darstellungen verglichen und ergänzt, bevor daraus historische Narrationen (Texte, Bilder, Ausstellungen etc.) gestaltet werden. Historische Narrationen sind also Konstrukte, die bestimmte Teile der Vergangenheit innerhalb der Grenzen von Quellen, Fragestellungen und Methoden sowie den Setzungen, Einordnungen und Interpretationen der Forscher/innen darstellen (Reeken 2017b, 107). Diese Narrationen enthalten auch immer Angebote zur Sinnbildung und Orientierung, die durch quellenkritisches Arbeiten, Vergleiche mit anderen Narrationen und durch wissenschaftliche Diskurse und in Diskussionen dekonstruiert und offengelegt werden können (Rüsen 2013; Schreiber, Körber & Schöner 2007). Auch diesen Teilschritt der historischen Methode sollen Schüler/innen nachvollziehen lernen. Um die Dekonstruktion, also das Offenlegen der Intentionen von Narrationen, systematisch betreiben zu können, bieten sich die Triftigkeitskriterien von Jörn Rüsen (1983, 2013) an: Plausibel ist eine historische Narration nur dann, wenn die empirische, normative und narrative Triftigkeit als erfüllt anerkannt werden kann<sup>1</sup>.

## 2.2 Entstehungsmythen

Ein Beispiel für historische Narrationen, die immer noch und immer wieder in einer alltäglichen Geschichtskultur Aufmerksamkeit erhalten, sind Entstehungs- oder Gründungsmythen. Es sind Erzählungen, die erklären wollen, wie Nationen und Staaten entstanden sind und welche Grundwerte dabei prägend waren und weiterhin sein sollen. Mythen legitimieren politische Ordnungen und stiften kol-

---

<sup>1</sup> Dies gilt dann, wenn die historische Narration erstens nicht im Widerspruch zu Quellaussagen steht (empirische Triftigkeit), zweitens die in der Erzählung angebotene Sinnbildung, Identitätspräsentation und damit Orientierung zustimmungsfähig ist (normative Triftigkeit) und drittens der Sinnzusammenhang zwischen erzählten Einzelheiten aus der Vergangenheit und Sinnbildungen für die Zukunft und damit die „roten Fäden“ der Narration plausibel erscheinen (narrative Triftigkeit) (Bernhard, Grindel, Hinz & Meyer-Hamme 2017, 20).

lektive Identitäten (Bernhard et al. a.a.O., 12) und beinhalten Aspekte von Faktizität und Fiktionalität, die sie nicht nur über Texte, sondern auch in Bildern und Denkmälern symbolisch verdichten und die durch Rituale und Gedenkfeiern immer wieder inszeniert und aktualisiert werden (Kotte 2010, 124). Mit diesem sich wandelnden Aussehen und den unterschiedlichen Funktionen für vielfältige gesellschaftliche und politische Anliegen werden Mythen von verschiedensten Akteur/innen eingesetzt (Kreis 2010, 37). Sie sind Teil der Geschichtskultur und sollten deshalb von Schüler/innen kritisch bearbeitet werden, damit sie zur Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und der DeKonstruktionskompetenz beitragen können. Entscheidend ist dabei immer, einerseits nach der Plausibilität der historischen Narration und andererseits nach der Funktion der Erzählung im Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft zu fragen (Bernhard et al. a.a.O., 20).

In der Schweiz ist der prägende Entstehungsmythos die Erzählung um den Schützen Wilhelm Tell, von einem Aufstand („Burgenbruch“) gegen die ungerechte Fremdherrschaft und dem Bundesschwur der drei Urkantone. Schon zu Beginn der schriftlichen Überlieferung im „Weissen Buch von Sarnen“ (1470) stand das Bedürfnis nach einem gestärkten Gemeinschaftsbewusstsein der führenden Eliten des lockeren, durch innere Konflikte gefährdeten eidgenössischen Bündnissystems im Vordergrund. Die Ablehnung der habsburgischen Herrschaft sollte als legitime Notwehr der „frommen, edlen Bauern“ gegen deren Willkürherrschaft dargestellt werden. Daraus sind höchst tragfähige und weit verbreitete Leitbilder einer schweizerischen Staatsideologie entstanden, deren Ausrichtung und Bedeutung sich in den letzten 500 Jahren immer wieder verändert haben. Die Erzählung ist in der alltäglichen Geschichtskultur nach wie vor präsent und mit einem Anspruch auf Orientierung für Gegenwart und Zukunft verbunden (Maissen 2015, 52; Marchal 1990, 320; 2007, 255). In der Fachwelt wurde die reale Existenz des Schützen Tell bereits seit dem 18. Jh. diskutiert und ist spätestens mit den quellenkritischen Arbeiten von Joseph Eutyck Kopp 1845 als empirisch nicht plausibel bzw. nicht belegbar geklärt worden (Marchal 2007, 118). Dies tat der Popularität der Erzählung jedoch keinen Abbruch, auch weil Mythen meist „schön“ im Sinne von eingängig sind und auch deshalb rezipiert werden (Bernhard et al. a.a.O., 25). In den Schweizer Schulen wird nach wie vor mit der Erzählung um den Wilhelm Tell gearbeitet, wobei der aktuelle Stand der Fachwissenschaft häufig außer Acht gelassen wird (Kübler 2005, 103). Die Sage



von Wilhelm Tell wird auch als Beispiel im aktuellen Deutschschweizer Lehrplan 21 genannt (D-EDK 2016, 9.4d).

Wie oben ausgeführt, unterstützt die kritische Auseinandersetzung und Dekonstruktion von historischen Narrationen und Mythen Schüler/innen dabei, Geschichtskultur und damit ihre Lebenswelt besser zu verstehen. Entstehungsmythen sind dazu besonders geeignet, weil sich an ihnen Sinnbildungs- und Orientierungsangebote und als konstitutiv konstruierte Elemente von (kollektiven) Identitäten herausarbeiten lassen (Kreis 1998; Maissen a.a.O.; Meyer-Hamme 2013). Auch lassen sich daran grundlegende Prinzipien von Quellenarbeit wie Perspektivität und Partialität zeigen und Fragen nach Bedingungen narrativer, normativer und empirischer Triftigkeit von Erzählungen wie z.B. das Vorhandensein von Quellen stellen (Bernhard et al. a.a.O.; Rösen 1983, 2013; Trautwein et al. 2017). Mit der kritischen Bearbeitung von Mythen kann auch eine Sensibilisierung dahingehend angestrebt werden, dass historische Narrationen immer faktische und fiktive Anteile enthalten (Kotte a.a.O., 124; Kübler 2016, 189). Ohne diese sinnbildende Imagination ist ein Nachdenken über Geschichte nicht möglich (Bernhard et al. a.a.O., 24). Wenn die Forderung nach historischem Lernen in der Grundschule ernst genommen wird, muss mit diesen Auseinandersetzungen schon in der Grundschule in angepasster Form begonnen werden, was in dem hier vorgestellten Projekt explorativ in zwei vierten Klassen versucht wurde.

### 2.3 Forschungsstand zu Vorstellungen von Schüler/innen zu Geschichte: Lebensweltbezug, Quellen, Fakten und Fiktion, Konstruktionscharakter von Geschichte

In den letzten Jahren haben verschiedene Untersuchungen zu Vorstellungen, historischem Wissen, Interessen und Kompetenzen von Schüler/innen gezeigt, dass diese grundsätzlich sehr interessiert an historischen Themen sind und das Wissen und Kompetenzen im Verlauf der Grundschule zunehmen (Kölbl 2004; Kübler, Bietenhader, Bisang & Stucky 2014; Pape a.a.O.). Lernende verwenden in den Äußerungen zu ihren historischen Vorstellungen ihre Gegenwart und ihre Erfahrungen als Erklärungshorizont, indem beispielsweise Handlungsmotive oder moralische Vorstellungen dieselben sind wie heute – sie projizieren die aus ihrer Lebenswelt gewonnenen Erklärungsmuster in die Vergangenheit (Bietenhader & Bisang 2013, 104; Kübler 2018b, 235).

Bezüglich Vorstellungen zu Quellen, ihren Funktionen sowie dem Konstruktionscharakter von Geschichte bei Schüler/innen zeigte sich, dass diese schon im Anfangsunterricht vorhanden sind und darauf aufgebaut werden kann. Kinder haben Vorstellungen darüber, woher wir heute etwas über die Vergangenheit wissen und nennen dabei sowohl Sach- und Textquellen wie auch mündliche Überlieferung, wobei die Überlieferung der Quellen sowohl unbewusst, als auch bewusst stattgefunden haben kann (Becher & Gläser 2015a, 47). Quellen werden allerdings häufig als unmittelbares Zeugnis der Vergangenheit gesehen, sie werden mit der vergangenen Realität gleichgesetzt und als Belege für die Triftigkeit von Darstellungen gesehen, es wird also noch wenig kritisch z.B. über die Perspektivität von Quellen nachgedacht (a.a.O., 49; Kübler 2018b, 243). Schüler/innen bringen in ihren Erklärungen auch den Konstruktionscharakter von Geschichte zum Ausdruck, indem sie deutlich zwischen Vergangenheit und Geschichte unterscheiden (Kübler 2018b, 242).

Ältere Grundschüler/innen sind in der Lage, historische Narrationen als bewusstes und willentliches Erzählen von Geschichte in Texten und Bildern durch menschliche Akteure zu erklären und als zeit-, interessens- oder perspektivengebunden zu dekonstruieren (Becher & Gläser 2018, 83; Kübler 2018b, 237). Schüler/innen können erkennen, dass nicht jede Erzählung gleich wahr ist und sowohl fiktive wie auch reale Anteile enthalten kann und auch, dass Erzählungen absichtlich nicht realitätsgetreu dargestellt werden, zum Beispiel um sie spannender zu machen. Die Unterscheidung von Fakten und Fiktion in historischen Narrationen gelingt Schüler/innen häufig noch nicht (Kübler 2016, 184; 2018b, 243).

Zum Rekonstruktionscharakter von Geschichte haben die Untersuchungen von Kübler (Kübler et al. 2018b, 236) gezeigt, dass in der 4. Klasse bei über der Hälfte der Kinder Einsichten in den Rekonstruktionscharakter vorhanden sind (Niveau 3). Das Niveau 4, bei dem es um die Dekonstruktionskompetenz und die Einsicht geht, dass Geschichte zeit-, perspektiven- und interessensgebunden ist, erreichten in den untersuchten 4. Klassen nur 12,3% aller Schüler/innen. Es kann aber vermutet werden, dass dies auch an fehlenden Lernanregungen zum kritischen Umgang mit Narrationen liegt (Reeken 2017a, 116). Die Schüler/innen, die erste Einsichten in den Dekonstruktionscharakter zeigen, beschränken sich beim Hinterfragen von historischen Narrationen auf die empirische Stimmigkeit und lebensweltliche Plausibilität (Kübler 2018b, 243). Dazu,

wie Schüler/innen mit Orientierungs- und Sinnbildungsangeboten umgehen, fehlen bis jetzt empirische Befunde.

### **3. Forschungsdesign und Lern-Lehrarrangement**

#### 3.1 Forschungsfrage

Im Anschluss und aufbauend auf die oben beschriebenen Erkenntnisse, gehe ich in meiner Forschung der Frage nach, wie Schüler/innen mit historischen Narrationen, insbesondere mit den darin enthaltenen Orientierungs- und Sinnbildungsangeboten umgehen. Damit verknüpft sind Fragen des Erkennens des Rekonstruktionscharakters von Geschichte, der Triftigkeiten, des Umgangs mit Quellen und Darstellungen und der Fiktionalität.

#### 3.2 Forschungsdesign

Ich habe mich zur Beantwortung meiner Forschungsfrage für ein exploratives Design entschieden, denn um die Frage nach dem Umgang der Schüler/innen mit unterschiedlichen historischen Narrationen beantworten zu können, mussten sie sich zuerst mit solchen beschäftigen können. Dabei habe ich mich am Modell der Dortmunder FUNKEN-Gruppe orientiert, dessen iteratives und gegenstandsorientiertes Vorgehen dafür besonders geeignet ist (FUNKEN 2017; Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger & Ralle 2013; Prediger et al. 2013). Das in dessen Kontext in Zusammenarbeit mit der Lehrperson entstandene Lern-Lehrarrangement (LLA) soll in der Folge ausgeführt werden. Hier dienen der Forschungsweg (Kalcsics 2016, 2019) und die Geschichtsforscher-Lupen (Becher & Gläser 2015b, 2016) als didaktische Grundlagen. Es ist zentral für die Transparenz des Forschungsprozesses, dass es beim vorliegenden Projekt nicht um eine klassische Präkonzepterhebung geht, sondern um eine Erhebung der Vorstellungen, Aussagen und Argumentationen der Schüler/innen, nachdem sie zu verschiedenen historischen Narrationen über Wilhelm Tell gearbeitet hatten.

#### 3.3 Lern-Lehrarrangement

Das gesamte Design war auf 20-25 Lektionen angelegt, was den im Stundenplan vorgesehenen Sachunterrichts-Stunden für vier Wochen im Kanton Bern entspricht. Vor der Durchführung des LLA wurden in Form eines Kreisgespräches (Heinzel 2012) Vorstellungen von Schüler/innen zu Quellen erhoben und mit

ihnen an einem „Quellenmorgen“ die Arbeit mit Quellen geübt. Zum Einstieg in die Arbeit mit den Tell-Geschichten wurden Vorstellungen zu und Merkmale von Held/innen gesammelt und gemeinsam diskutiert. Anschließend wurde die älteste Textquelle von 1470 im „Weissen Buch von Sarnen“ mit quellenkritischen Fragen bearbeitet und dekonstruiert: Art, Urheber, Ort und Zeit der Herstellung der Quelle. In einem zweiten Schritt wurde der Inhalt der Erzählung, Adressaten und Intentionen des Urhebers in einem angeleiteten Setting geklärt. Die Schüler/innen arbeiteten mit der Quelle sowie zur Kontextualisierung mit einem Info-Text, in dem die wichtigsten fachwissenschaftlichen Erkenntnisse in einer der Klasse angepassten Sprache zusammengefasst waren. Dieser Teil der LLA wurde von der Lehrperson relativ eng begleitet. Die Ergebnisse wurden im Forschungsjournal festgehalten, welches nach den Schritten des Forschungsweges und durch die Fragen der Geschichtsforscher-Lupen strukturiert war. Die einzelnen Schritte der Erarbeitung wurden sowohl in den Gruppen wie auch im Plenum diskutiert. Damit die Lernenden auch den Umgang mit einer Bildquelle üben konnten, setzten sie sich mit der ersten bildnerischen Darstellung des Tell in der Chronik des Luzerners Petermann Etterlin von 1507 auseinander. Wichtige Schwerpunkte bei diesen zwei Narrationen von Schriber und Etterlin waren die Erarbeitung des Tell als importierte Wandersage, die fehlende empirische Triftigkeit, die Intentionen der Autoren und die Problematik von mündlicher Überlieferung sowie die Funktion der Erzählung als Identifikationsfolie für die Alte Eidgenossenschaft (Garovi 2013; Groebner & Blatter 2016; Marchal a.a.O.).

Vertieft und erweitert haben die Schüler/innen ihre Auseinandersetzung in einer zweiten Phase mit drei weiteren Narrationen des Entstehungsmythos um Wilhelm Tell in Gruppenarbeiten. Dies waren das Theaterstück „Wilhelm Tell“ von Friedrich Schiller (1804), das Bild „Wilhelm Tell“ von Ferdinand Hodler (1897) und ein Text über Tell aus einem Geschichtsbuch von Karl Meyer (1942). Dabei wurde eine Erzählung von zwei Gruppen von drei bis vier Lernenden mit den Instrumenten der Quellenkritik bearbeiteten, die sie bei der gemeinsamen Arbeit mit der ältesten Text- und Bildquelle kennengelernt hatten. Die Textquellen wurden gekürzt und sprachlich leicht angepasst. Anschließend wurden die Quellen und die festgehaltenen Antworten mit der Hilfe von Info-Texten kontextualisiert und erweitert. Alle Ergebnisse wurden im Forschungsjournal festgehalten. Zum Abschluss der LLA stellten die Gruppe ihre Erkenntnisse auf einem Plakat zusammen. Dazu fassten sie das, was sie in den Forschungsjournals festgehalten

hatten, nach vier vorgegebenen Aspekten zusammen. Dies waren (1) die „Tell-Beschreibung“: Hier wurden die Quelle, der Protagonist der Erzählung und seine Taten beschrieben. Es wurde also in eigenen Worten eine Narration mit eigenen Schwerpunkten basierend auf der Arbeit mit der Quelle erstellt. Unter (2) „Neuheiten“ wurde die eigene Erzählung mit den Erzählungen bei Schriber und Etterlin in Bezug auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verglichen. Auch hier entschieden die Schüler/innen selbst, welche für sie relevant waren. Unter (3) „Mission“ wurde die Intention der Erzählung bzw. des Autors der Quelle aus der Sicht der Schüler/innen und schließlich wurde unter (4) dem „Kommentar“, die eigene Meinung zu der von ihnen erstellten Narration festgehalten. Die Präsentationen wurden im Plenum diskutiert und verglichen.

#### **4. Beschreibungen und Kommentierung erster Ergebnisse**

Aus den Gruppeninterviews, die ich nach dem Abschluss der Lerneinheit durchgeführt habe, sollen nachfolgend erste Ergebnisse dargestellt werden. Der Einstieg in die Gruppeninterviews erfolgte mit der Aufforderung an die Schüler/innen, ihr vorliegendes Plakat zu beschreiben. Im Hauptteil des Interviews habe ich die Schüler/innen gebeten, die für sie wichtigsten Aspekte ihrer Erzählung zu schildern. Anschließend stellte ich Fragen nach der Funktion solcher Erzählungen und der Bedeutung für die Schüler/innen selbst. Ebenso fragte ich nach ihrem Umgang mit den darin enthaltenen Orientierungs- und Sinnbildungsangeboten. Abschließend habe ich nach ihren Erfahrungen in der Arbeit in den Gruppen und mit den Materialien gefragt. Ich analysierte die Gruppeninterviews mit einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016; Schreier 2012) und werde in der Folge auf vier Aspekte genauer eingehen, welche sich im Laufe der Analyse als besonders ergiebig herauskristallisiert haben. Diese werde ich anhand von Aussagen der Schüler/innen beschreibend zusammenfassen und mit Bezug auf die oben eingeführten theoretischen Grundlagen und den Forschungsstand kommentieren. Die Analyse ist noch nicht abgeschlossen, deshalb sind die folgenden Ausführungen als erste Einblicke zu verstehen.

##### **4.1 Inhaltlicher Schwerpunkte: Taten des Tell und Familie**

Der Apfelschuss und der Mord am tyrannischen Landvogt Gessler sind für die Schüler/innen die zentralen Topoi der Erzählungen:

*„Der zentrale Punkt ist... der Apfelschuss ist eigentlich der Dreh- und Wendepunkt in der Geschichte.“ (Schiller\_1\_Franz: 73).*

Auch bei den Gruppen, die sich mit dem Bild von Ferdinand Hodler oder mit dem Text von Meyer beschäftigt hatten, ist der Apfelschuss ein wichtiger Topos, auch wenn er in den Quellen nicht vorkommt. Der Mord an Gessler ist im Gegensatz dazu vor allem bei den Bild-Gruppen ein Thema und wird ausführlich beschrieben. Zu den am häufigsten genannten und ausgeführten Aspekten gehört die Rolle des Tell als Beschützer und Retter seiner Familie. Die Frau, vor allem aber der Sohn, sind für alle Gruppen ein relevanter Aspekt, der in allen Interviews zur Sprache kommt. So bringt eine Bild-Gruppe die Anregung ein, dass es zur Ergänzung des Bildes von Hodler und der Skizze noch ein weiteres Bild geben könnte, welches den Tell im Kreise seiner Familie zeigt:

*„[...] es könnte auch noch so ein zweites Bild geb-, ein drittes, weil es gibt ja die Skizze und das Bild. Ein Bild würde (noch) mit der Familie drauf (...) [...]dann weiß man, er hat ein Kind, er hat eine Frau, eine Ehefrau“ (Hodler\_1\_Mimi: 278).*

#### 4.2 Kommentar: narrative Triftigkeit und Lebensweltbezug

Dass der Apfelschuss und der Mord an Gessler als zentrale Topoi genannt werden, weist darauf hin, dass die Schüler/innen von der narrativen Triftigkeit der Erzählungen soweit überzeugt sind, dass sie die in den Erzählungen als relevant dargestellten Aspekte als solche akzeptieren und wiedergeben (Waldis, Marti & Nietzsche 2015). Der Apfelschuss war auch der zentrale Topos in der gemeinsam erarbeiteten Erzählung im Weißen Buch, die Gruppen ergänzten ihre Geschichte also vermutlich aus dieser Erzählung. Der Mord an Gessler wird im Weissen Buch aber nur beiläufig erwähnt. Dieser wurde jedoch schon während der gemeinsamen Arbeitsphase von den Schüler/innen engagiert diskutiert, wobei sie einen engen Bezug zu den eigenen Familien und Erfahrungen herstellen.

Die verschiedenen Aussagen der Schüler/innen zur Familie und zur Rolle des Tell als Beschützer verweisen auf die große Bedeutung, welche dieser Aspekt für die Lernenden einnimmt. Aufgrund ihrer Aussagen kann man vermuten, dass sie mit den Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt gut an dieses zentrale Argument des Autors anschließen können:

*„Ja, also, es ist, (...), schön, dass er so seine Familie beschützt, das ist, (...), das ist wirklich auch wichtig, dass er eben, (...), schaut, dass es, dass, dass es der Familie gut geht“ (Schiller\_2\_Ben: 52).*

Hier verwenden die Schüler/innen wiederum ihre eigenen Erfahrungen und ihren Gegenwartskontext als Erklärungshorizont (Bietenhader & Bisang 2013, 104). Eine Bild-Gruppe erklärte die Abwesenheit des Kindes im Bild mit der lebensweltlichen Plausibilität (Kübler 2018b, 243):

*„Tell würde ja den Vogt nicht erschießen, wenn er ein Kind dabei hätte, dem etwas passieren könnte. Ein weiteres Beispiel für das Argumentieren mit der lebensweltlichen Plausibilität ist die Gruppe, welche die Geschichte mit dem Apfelschuss diskutierte, als wenig realistisch ablehnte und dies als weiteren Beweis dafür ansah, dass es den Tell nicht gegeben hat“ (Meyer\_1: 156-158).*

### 4.3 Quellen und Darstellungen

Die Lernenden nehmen vielfach konkret Bezug auf die Quellen, mit denen sie gearbeitet haben, betonen deren Bedeutung und unterscheiden zwischen Quelle und Darstellung. Sie verwenden dafür in der Regel die konkreten Bezeichnungen (z.B. „das Bild von Hodler“, „den Info-Text“) und nicht die Begriffe „Quelle“ und „Darstellung“. Die Gruppen beziehen sich meist auf die Quelle, mit der sie jeweils gearbeitet haben: Dabei wird die Skizze „Gesslers Tod“ von einer Bild-Gruppe als zentral für das Verstehen der Narration bezeichnen:

*„Johnny: //Das ist ja// etwa, das ist genau etwa der Ausschnitt ((zeigt auf die Skizze Gesslers Tod)). Und dann der schon (.) Mimi: Du weißt ja nicht, was passiert ist.“ (Hodler\_1:76-77).*

Diese Gruppen unterscheiden klar zwischen dem Bild und dem Kontext, den sie durch den Info-Text gewinnen konnten. Alle Gruppen betonen, dass die Darstellungen für das Verständnis sehr wichtig gewesen seien, vor allem die Hodler-Gruppen waren auf den Info-Text und die darin enthaltene Skizze angewiesen, um sich das Bild zu erschließen. Eine Gruppe stellt dann auch im Gespräch Vermutungen an, warum Frau und Kind nicht auf dem Bild dargestellt wurden und ob das bedeute, dass der Tell keine Familie hatte (Hodler\_1: 266-292).

Auf das Weiße Buch von Hans Schriber mit der ältesten Geschichte des Wilhelm Tell verweisen wiederum verschiedene Gruppen. Diese gemeinsam erarbeitete Quelle wird als autoritativ angesehen, wenn bei der eigenen Interpretati-

on zum Beispiel des Bildes Fragen auftauchen, z.B. ob der Hodler-Tell eine Familie hatte:

*„Das gehört zur Geschichte und da weiß man es nicht. Weil es hat kein Bild, es hat, eh. Es hat kein, keine Geschichte darüber, also, (.), vielleicht steht es im Weißen Buch von Sarnen?“ (Hodler\_1\_Mimi: 280).*

#### 4.4 Kommentar: Original und Kontextwissen

In den Kreisgesprächen am Quellenmorgen zu Beginn der LLA konnte festgestellt werden, dass die Schüler/innen über Vorstellungen dazu verfügen, woher wir heute etwas über die Vergangenheit wissen. Sie nennen dabei Sach-, Textquellen sowie mündliche Überlieferung, wobei die Quellen unbewusst oder bewusst für die Nachwelt hinterlassen worden sein können. Ähnliche Vorstellungen haben Becher und Gläser festgestellt (2015a, 47). Die Gruppen differenzieren zwischen Quelle und Darstellung, dem Schritt der Arbeit mit Quellen und der Kontextualisierung und benannten diese konkret. Erste Einsichten in den Konstruktionscharakter von Geschichte werden erkennbar und die Schüler/innen können in Ansätzen die historische Methode nachvollziehen, ohne dass sie deswegen notwendigerweise diese Unterscheidung abstrahieren und übertragen könnten. Die Autoren der Quellen werden benannt und zum Teil wird auch über ihre Intentionen und damit über die Perspektivität der Quellen gesprochen. Die Schüler/innen sind also zumindest teilweise in der Lage, historische Narrationen als bewusstes und willentliches Erzählen von Geschichte in Texten und Bildern durch menschliche Akteure zu benennen und damit ein Stück weit zu dekonstruieren (Becher & Gläser 2018, 83).

Dass die Skizze von „Gesslers Tod“ von den Bild-Gruppen als zentral für das Verstehen der Narration bezeichnet wird, ist ein Hinweis darauf, dass Bildquellen für Schüler/innen nicht leichter zu bearbeiten sind als Textquellen. Dies ist ein Umstand, der in der Geschichtsdidaktik schon mehrfach festgestellt wurde (u.a. Grafe, Günther-Arndt & Hinrichs 2018, 101). Die gleiche Gruppe stellt im Gespräch Vermutungen zur Zuverlässigkeit der Quelle an, was die Abbildung der Kleidung des Tell angeht: Sie diskutieren darüber, dass sie solche Kleidung heute nicht mehr kennen würden und ob es sie früher überhaupt in dieser Form gegeben habe – sie hinterfragen die Quelle bzw. deren Autorität (Hodler\_1: 187-193). Die gleiche Gruppe diskutiert aber auch den Aspekt, warum Hodler weder Ehefrau noch Kinder abbildet und ob das bedeutet, dass dieser Tell keine Fami-



lie hatte. Hier wird möglicherweise der Anspruch sichtbar, dass die Quellen abbilden „wie es tatsächlich war“ (Becher & Gläser 2015a, 49; Kübler 2018b, 243). Es könnte aber auch sein, dass sie hier im Sinne einer narrativen Triftigkeit bzw. der Nachvollziehbarkeit der Erzählung argumentieren (Waldis et al. 2015). Ein interessanter Aspekt ist, dass verschiedene Gruppen das Weiße Buch als autoritativ ansehen, wenn bei der eigenen Interpretation Fragen auftauchen. Im LLA wurde thematisiert, dass sich Schiller für sein Theaterstück indirekt am Weißen Buch orientiert hat, dies konnten die Schüler/innen auch im Info-Text nachlesen. Möglicherweise stützten sich die Schüler/innen bei ihren Überlegungen darauf und betonen damit die Bedeutung von Quellen für das historische Arbeiten.

#### 4.5 Narrationen und Konstruktionen

Eine der Bild-Gruppen geht im Gespräch ausführlich darauf ein, wie sie darüber nachgedacht hätten, wie man die Geschichte vom Tell spannender erzählen könnte. Sie führen Beispiele dafür an, wie man schon mit dem Abändern einiger Wörter oder Aussagen die Geschichte und „das Bild im Kopf“ verändern könne (Hodler\_1: 194-219). Auch thematisieren die Mitglieder der Gruppe, dass sie für ihre eigene Erzählung des Tell in der Präsentation zuerst eigene Worte finden mussten. Das begründen sie damit, dass das bei anderen Neu-Erzählungen des Tell auch so gemacht worden sei. Für sie und die anderen Schüler/innen seien einige Wörter nicht verständlich gewesen, deswegen hätten sie diese angepasst (Hodler\_1: 343-352).

#### 4.6 Kommentar: Konstruktionscharakter von Geschichte

Eine erste Einsicht in den Konstruktionscharakter von Geschichte zeigt sich in der oben geschilderten Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung. Weitere interessante Einblicke ermöglichen die Überlegungen zur Narration in eigenen Worten (Hodler\_1: 194-219), die Einordnung der eigenen Erzählung in den Kontext der Überlieferung von Geschichten und dem damit verbundenen Aufzeigen, wie einfach es ist, Geschichte selbst als Narrator/in zu verändern. Die Verwendung eigener Worte begründen sie damit, dass einige Begriffe für sie und ihre Mitschüler/innen nicht verständlich gewesen seien. Die eigenen Narrationen werden also nicht nur durch die Schwerpunktsetzung, sondern auch sprachlich an die eigenen Bedürfnisse angepasst. Die Gruppe stellt darüber hinaus Überlegungen an und verwendet diese auch als Begründung für eigene Ver-

änderungen in der Narration: Die Menschen früher könnten – ähnlich wie sie selbst – die Geschichte während des Erzählens oder Abschreibens verändert haben (Hodler\_1: 362-365). Hier werden erste Überlegungen zur Zuverlässigkeit von Quellen, Perspektivität sowie möglichen Intention von Autor/innen (Bernhard et al. 2017, 20) sowie von historischen Narrationen als bewusster und willentlicher Akt des Erzählens sichtbar (Becher & Gläser 2018, 83).

#### 4.7 Einschätzung der Erzählungen um den Wilhelm Tell

In ihrer Einschätzung des Tell als Protagonist der Erzählungen waren alle Gruppen ambivalent: Den meisten Lernenden war „ihr“ Tell nicht wirklich sympathisch und sie grenzten sich von der Figur ab. Zum Teil beziehen sie sich auf äußerliche Merkmale wie Aussehen und Kleidung. Auch der Tyrannenmord wurde in diesem Zusammenhang erwähnt und von vielen Schüler/innen abgelehnt. Auf der anderen Seite wurde der Tell als Held bezeichnet, weil er seine Familie und unschuldige Menschen gerettet habe. Sie betonen aber auch, dass Tell sie nicht beeinflussen würde und sie keinen Bezug zu ihm hätten (Schiller\_1\_Franz: 81-90). Die Gruppen machen aber teilweise eine Unterscheidung zwischen sich selbst und anderen. So betonte eine Schülerin:

*„Also nicht nur für mich, aber (..) Zum Beispiel etwas für uns jetzt macht, dann wäre schon er ein Held. Aber wenn er würde, wenn ich, ja. (.). Aha. Eigentlich nicht so (..) ein Held“ (Hodler\_1\_Alessia: 141).*

Das Argument, dass ein Held etwas „Heldenhaftes“ für die eigenen Person oder Gruppe tun muss, kommt in verschiedenen Gruppen zur Sprache – Melanie fasst dies mit den Worten zusammen:

*„Er ist kein Macher mehr“ (Meyer\_2: 42).*

Für die Menschen früher kann der Tell aber durchaus ein Held gewesen sein, wie Mimi einräumt:

*„Ja, Nein. [...] Für mich jetzt nicht. Aber (...) für die (früheren) Menschen, wo man dargestellt hat, war er ein Held. Weil er hat ja die Vögte umgebracht. Und er hat beschützt“ (Hodler\_1\_Mimi: 135).*

In der gleichen Gruppe wird die Meinung vertreten, dass die Menschen, die sich die Geschichte früher erzählten, möglicherweise glaubten, dass es den Tell wirklich gab und dadurch weniger Angst vor den Vögten und um ihre Familien gehabt hätten. Im Zusammenhang mit der Frage, warum solche Narrationen weiter erzählt werden, wird von einer Schiller-Gruppe die Bedeutung für die Eidgen-

nossen oder die Menschen früher als Held und Sinnbild der Einigkeit oder auch als eine Art „Chef für die Schweiz“ hervorgehoben. Für sie selbst würde das aber keine Rolle mehr spielen (Schiller\_1: 209-231). In einer Meyer-Gruppe wird im Zusammenhang mit der Heldenhaftigkeit des Tell die Fiktionalität ausführlich diskutiert: Sie diskutieren, woher man denn wissen könne, ob eine der Tell-Geschichten wahr sei. Eine Schülerin betont dann die Fiktionalität der Figur des Tell: Ihn hätte es nicht wirklich gegeben, die Geschichten dagegen schon. Sie debattieren – wie schon oben erwähnt – auch die Zuverlässigkeit der Quellen. Hier wird spezifisch das Weiße Buch genannt. Sie stellen auch die Plausibilität der Geschichte mit dem Apfelschuss in Frage – ein weiterer Beweis für sie, dass es den Tell nicht gegeben hat (Meyer\_1: 141-158). Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Bedeutung für sie selbst, spielt bei einer Gruppe wieder die Fiktionalität eine Rolle. Johnny bemerkt mehrfach, „den hat es in echt ja auch gar nicht gegeben“ (Hodler\_1: 129), man könne deshalb die Frage nach der Heldenhaftigkeit des Tell auch nicht wirklich beantworten. Mimi tut das dann doch mit dem Verweis, dass zu der Zeit, wo man die Geschichte „dargestellt“ hätte, der Tell ein Held gewesen sei, da er die Vögte umgebracht und die Menschen beschützt hätte. Dass hätten die Menschen früher so gelesen und weitererzählt und deshalb weniger Angst um ihre Familien gehabt (Hodler\_1: 135).

#### 4.8 Kommentar: Fiktionalität und Sinnbildungsangebot

Die Fiktionalität des Tell – welche auch im Zusammenhang mit der Zuverlässigkeit der Quelle diskutiert wird – scheint für die Einschätzung seiner Bedeutung durch die Schüler/innen eine Rolle zu spielen. Sie können zumindest zum Teil benennen, dass die Geschichte fiktive und reale Anteile enthält und dass eine Geschichte auch absichtlich nicht realitätsgetreu dargestellt werden kann, z.B. um sie spannender zu machen (Kübler 2018b, 243). Zur Hinterfragung der historischen Narration und deren Orientierungsangebots beziehen sie sich einerseits auf die empirische Stimmigkeit und z.B. beim Apfelschuss auf die lebensweltliche Plausibilität (Kübler 2018b, 243), unterscheiden aber auch zwischen der Orientierung bzw. Sinnbildung für sie selbst und für die Menschen früher (Pandel 2014, 177). Die ambivalente Einschätzung und Haltung der meisten Schüler/innen zum Tell als Helden zeigte sich in einer Abgrenzung von der Figur z.B. dadurch, dass der Tyrannenmord als moralisch problematisch kritisiert

wurde. Betont wird auch, dass man – auch wenn man den Tell möglicherweise als Helden bezeichnen würde – dieser einen nicht beeinflussen würde und man keinen Bezug zu ihm hätte. Die meisten Schüler/innen stellen sich also ambivalent bis kritisch der als Orientierungsangebot in den Erzählungen vorhandenen Heldenhaftigkeit und Vorbildfunktion des Tell gegenüber und beziehen diese meist auf sich selbst als Individuen oder als Klasse. Die Aussage der Hodler-Gruppe ist aber auch ein Beispiel dafür, dass die auch an Kollektive gerichteten Orientierungs- oder Sinnbildungsangebote und damit ihre Funktion in der Geschichtskultur und im Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft schon in Ansätzen erschlossen werden können (Bernhard et al. 2017, 20).

## **5. Zwischenfazit und Ausblick**

Mit den obigen Ausführungen schließt sich der Bogen zu der oben aufgestellten Forderung, mit Entstehungsmythen schon in der Primarstufe im historischen Lernen Sinnbildungs- und Orientierungsangebote herauszuarbeiten. Es wird ersichtlich, dass Schüler/innen in der Primarstufe erste Erfahrungen mit historischen Methoden sammeln und historische Narrationen als Konstrukte sowie angeleitet Sinnbildungs- und Orientierungsmuster erkennen können. Die Aussage eines Schülers aus dem Projekt ist stellvertretend für diese positive „Zu-Mutung“: Die zum Abschluss des Interviews gestellte Frage danach, was sie zum Tell jetzt noch interessieren würde, wurde von Johnny wie folgt beantwortet:

*„Mich hat’s jetzt, (.), bevor wir dieses Thema hatten, auch nicht interessiert. Mich hat es dann erst interessiert, als ich alles erfahren habe“ (Hodler\_1: 370).*

Die oben ausgeführten Beschreibungen und Kommentare werden in der weiteren Analyse und Interpretation noch vertieft und mit den Daten aus der zweiten Durchführung verglichen, ergänzt und erweitert. Der Umgang mit der De-/ Rekonstruktivität von historischen Narrationen, Triftigkeitskriterien und die Orientierungs- und Sinnbildungsangebote, welche die Schüler/innen formulieren, sollen differenzierter herausgearbeitet werden.

## **Literatur**

Becher, A. & Gläser, E. (2015a): Historisches Denken und Kompetenzentwicklung im Elementar- und Primarbereich (HisDeKo) – Ein Projektbericht. In: Waldis, M. & Ziegler, B.

- (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung „geschichtsdi-  
daktik empirisch 13“. Bern: hep, 41-51.
- Becher, A. & Gläser, E. (2015b): Mit historischen Quellen Geschichte begreifen lernen. His-  
torische Medienkompetenz vermitteln. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 67, 7-9,  
12-13.
- Becher, A. & Gläser, E. (2016): Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung  
historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In: Becher, A.; Gläser,  
E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspek-  
tivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-52.
- Becher, A. & Gläser, E. (2018): Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Metho-  
denkompetenz. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes „HisDeKo“. In: Fenn, M.  
(Hrsg.): Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung.  
Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 75-88.
- Bernhard, R.; Grindel, S.; Hinz, F. & Meyer-Hamme, J. (2017): Was ist ein historischer My-  
thos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer  
Perspektive. In: Bernhard, R.; Grindel, S.; Hinz, F. & Kühberger, C. (Hrsg.): Mythen in  
deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göt-  
tingen: V&R unipress, 11-31.
- Bietenhader, S. & Bisang, U. (2013): Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern –  
Was wissen Kinder über das Mittelalter? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 31, 1, 100-106.
- D-EDK, D. E.-K. (2016): Lehrplan 21. NMG (1./2. Zyklus). 9.4 Die Schülerinnen und Schü-  
ler können Geschichte und Geschichten voneinander unterscheiden. URL: [https://be.lehr-  
plan.ch/index.php?code=a|6|1|9|0|4](https://be.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|1|9|0|4) [02.06.2020].
- FUNKEN (2017): Fachdidaktische Entwicklungsforschung zu diagnosegeleiteten Lehr- und  
Lernprozessen. Inhaltlicher und methodischer Rahmen/ Entwicklungsforschung. URL:  
<http://www.funken.tu-dortmund.de/cms/de/Gforschung/entwicklungsforschung.html>  
[02.06.2020].
- Garovi, A. (2013): Hans Schriber – Landschreiber und Verfasser der Chronik des Weissen  
Buches von Sarnen. Bemerkungen und Nachforschungen zum Weissen Buch. In: Ob-  
waldner Geschichtsblätter, 27, 9-31.
- GDSU (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht: Gesellschaft für Didaktik des Sa-  
chunterrichts. (Vollst. überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grafe, E.; Günther-Arndt, H. & Hinrichs, C. (2018): Bildliche Quellen und Darstellungen. In:  
Günther-Arndt, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch  
für die Sekundarstufe I und II. (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen, 100-131.
- Groebner, V. & Blatter, M. (2016): Wilhelm Tell, Import – Export. Ein Held unterwegs. Ba-  
den: Hier und Jetzt.
- Heinzel, F. (2012): Gruppendiskussionen und Kreisgespräch. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Metho-  
den der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Per-  
spektive. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, Juventa, 104-115.
- Hußmann, S.; Thiele, J.; Hinz, R.; Prediger, S. & Ralle, B. (2013): Gegenstandsorientierte  
Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung

- im Dortmunder Modell. In: Komorek, M. & Prediger, S. (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster: Waxmann, 25-42.
- Kalcsics, K. (2016): „Die hatten noch kein Handy?“ Dauer und Wandel erkennen und verstehen. In: Becher, A.; Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 156-167.
- Kalcsics, K. (2019): Zeitreise – Von Dauer und Wandel erzählen. In: Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (Hrsg.): Lernwelten. NMG Weiterbildung Praxisbuch. Bern: Schulverlag plus, 68-89.
- Kölbl, C. (2004): Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern. In: Journal für Psychologie, 12, 1, 25-49.
- Kotte, E. (2010): Geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Mythenforschung. In: Joachimsthaler, J. & Kotte, E. (Hrsg.): Kulturwissenschaft(en). Konzepte verschiedener Disziplinen. München: Martin Meidenbauer, 103-125.
- Kreis, G. (1998): Nationalpädagogik in Wort und Bild. In: Flacke, M. (Hrsg.): Mythen der Nationen: ein europäisches Panorama. Begleitband zur Ausstellung [des Deutschen Historischen Museums] vom 20. März 1998 bis 9. Juni 1998 [in Berlin]. Berlin: Deutsches Historisches Museum, 446-475.
- Kreis, G. (2010): Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swisness. Zürich: Verlag Neue Züricher Zeitung.
- Kübler, M. (2005): Historisches Lernen in der Grundschule zwischen nationaler Identitätsbildung und fachwissenschaftlicher Rationalität – ein Schweizer Beispiel. In: Cech, D. & Giest, H. (Hrsg.): Sachunterricht in Praxis und Forschung. Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 103-116.
- Kübler, M.; Bietenhader, S.; Bisang, U. & Stucky, C. (2014): Historisches Denken bei 4- bis 10jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte? In: Sauer, M.; Bühl-Gramer, C.; John, A.; Demantowsky, M. & Kenkmann, A. (Hrsg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz. 20. Zweijahrestagung der „Konferenz für Geschichtsdidaktik“ in Göttingen. Göttingen: V&R unipress, 271-287.
- Kübler, M. (2016): Fakten und Fiktion unterscheiden. In: Becher, A.; Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-195.
- Kübler, M. (2018a): Historisches Lernen von vier- bis zwölfjährigen Kindern im Deutschschweizerischen Lehrplan 21. In: Fenn, M. (Hrsg.): Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 296-314.
- Kübler, M. (2018b): Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden – Historisches Denken bei 4-bis 11-jährigen Kindern. In: Adamina, M.; Kübler, M.; Kalcsics, K.; Bietenhard, S. & Engeli, E. (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“ Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 231-252.

- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden.* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz; Juventa.
- Maissen, T. (2015): *Schweizer Heldengeschichten – und was dahintersteckt.* Baden: Hier und Jetzt.
- Marchal, G.P. (1990): Die „Alten Eidgenossen“ im Wandel der Zeit. Das Bild der frühen Eidgenossen im Traditionsbewusstsein und in der Identitätsvorstellung der Schweiz vom 15. bis ins 20. Jahrhundert. In: *Historischer Verein der Fünf Orte (Hrsg.): Innerschweiz und frühe Eidgenossenschaft. Jubiläumsschrift 700 Jahre Eidgenossenschaft. Band 2, Gesellschaft, Alltag, Geschichtsbild.* Olten: Walter-Verlag, 309-403.
- Marchal, G.P. (2007): *Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität.* (2. Aufl.). Basel: Schwabe.
- Meyer-Hamme, J. (2013): „I Never Liked History at School“ – Identitäten und Emotionen beim historischen Lernen. In: Brauer, J. & Lücke, M. (Hrsg.): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven.* Göttingen: V&R unipress, 125-137.
- Pandel, H.-J. (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis.* Forum historisches Lernen. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Pandel, H.-J. (2014): Sinnbildung. In: Mayer, U.; Pandel, H.-J.; Schneider, G. & Schöne-mann, B. (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik.* (3. Aufl.). Schwalbach Ts: Wochenschau-Verlag, 176-177.
- Pape, M. (2008): *Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie.* In: *widerstreit-sachunterricht*, 11. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/historisch/bewusst.pdf> [02.06.2020].
- Prediger, S.; Komorek, M.; Fischer, A.; Hinz, R.; Hußmann, S.; Moschner, B.; Ralle, B. & Thiele, J. (2013): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In: Komorek, M. & Prediger, S. (Hrsg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme.* Münster: Waxmann, 9-23.
- Reeken, D. von (2017a): 2.4 Historisches Lehren und Lernen. In: Hartinger, A. & Lange, K. (Hrsg.): *Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule.* Berlin: Cornelsen, 105-122.
- Reeken, D. von (2017b): *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht.* (6. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider. (Dimensionen des Sachunterrichts Bd. 2).
- Rüsen, J. (1983): *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft.* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1489).
- Rüsen, J. (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft.* Köln: Böhlau.
- Schreiber, W.; Körber, A.; Borries, B.; Krammer, R.; Leutner-Ramme, S.; Mebus, S.; Schöner, A. & Ziegler, B. (2007): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell.* In: Schreiber, W.; Körber, A. & Schöner, A. (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik.* Neuried: ars una, 17-53.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative Content Analysis in Practice.* London: Sage.

- Trautwein, U.; Bertram, C.; Borries, B.; Brauch, N.; Hirsch, M.; Klausmeier, K.; Körber, A.; Kühberger, C.; Meyer-Hamme, J.; Merkt, M.; Neureiter, H.; Schwan, S.; Schreiber, W.; Wagner, W.; Waldis, M.; Werner, M.; Ziegler, B. & Zuckowski, A. (2017): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster: Waxmann.
- Waldis, M.; Marti, P. & Nietsche, M. (2015): Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n). Zur Kontextabhängigkeit historischer Narrationen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14, 1, 63-86.



## **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.<sup>1</sup> 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-

---

<sup>1</sup> 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.

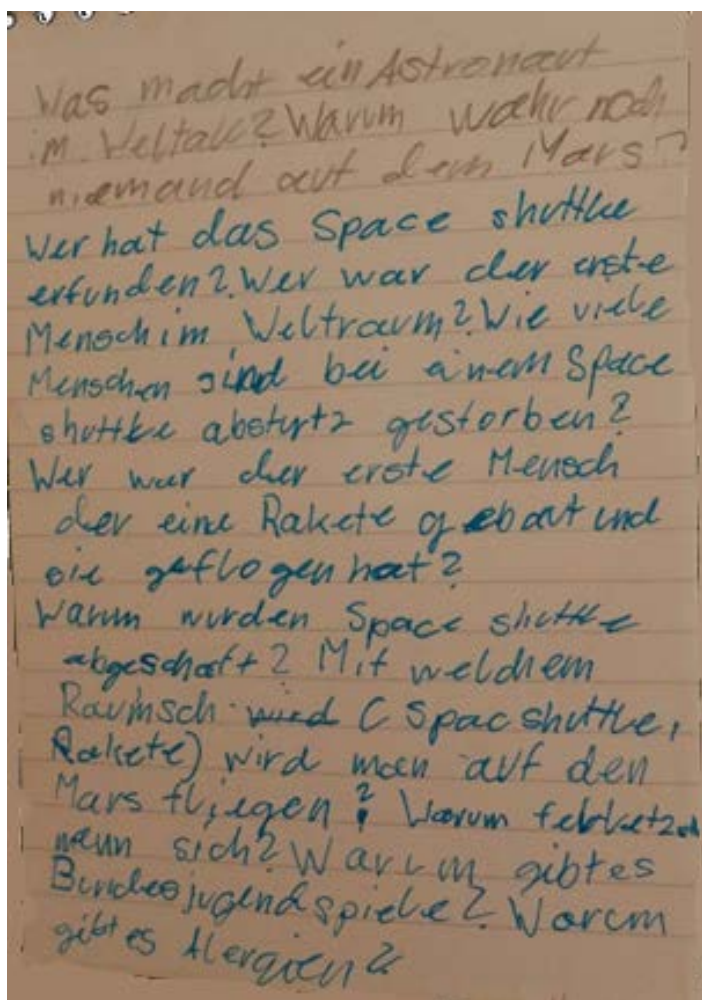
2) Noch kaum untersucht ist, wie das Fragen selbst gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang bietet sich das Philosophieren mit Kindern an, weil dieses pädagogische Konzept seinem Selbstverständnis nach von Fragen ausgeht. Die Besonderheit der Philosophie besteht darin, dass ihre Fragen anders strukturiert 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 Aufgetan?  
 Warum gibt es so viele Lehrer und Lehrerinnen  
 in der Schule. Was bedeutet die  
 Seite in der Aula? Warum haben  
 wir die Freizeit mit Betreuer einen  
 Schlüssel für den Apselraum?  
 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 ja noch nicht da war?

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

Wann war das Umweltmobil offen?  
 Wann war die das Umweltmobil  
 in den Pausenhot geteilt?

**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](http://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 Begründungsgütern 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.

## **Autorinnen und Autoren**

*Jun. Prof. Stine Albers*  
Universität Koblenz-Landau

*Prof. Dr. Bettina Blanck*  
Universität Siegen

*Martin Brämer*  
Freie Universität Berlin

*Prof. Dr. Ute Franz*  
Universität Bamberg

*Prof. Dr. Hartmut Giest*  
Universität Potsdam

*Prof. Dr. Katrin Hauenschild*  
Universität Hildesheim

*Prof. Dr. Hilde Köster*  
Freie Universität Berlin

*Dr. Beatrice Kümin*  
Pädagogische Hochschule Zürich

*Josephine Laukner*  
Universität Hildesheim

*Prof. Dr. Christian Mathis*  
Pädagogische Hochschule Zürich

*Susanna May-Krämer*  
Universität Würzburg

*Prof. Dr. Kerstin Michalik*  
Universität Hamburg

*Anne-Seline Moser*  
Pädagogische Hochschule Bern

*Prof. Dr. Andreas Nießeler*  
Universität Würzburg

*Prof. Dr. Ralf Romeike*  
Freie Universität Berlin

*Dr. Philipp Straube*  
Freie Universität Berlin

GDSU-Journal

ISSN 2196-9191

GDSU-Journal Juli 2020, Heft 10