

Marcus Rauterberg

Besprechung von Duncker, Ludwig/Nießeler, Andreas (Hrsg.) (2005): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter (Philosophie in der Schule, 10).

Münster: Lit. 243 Seiten, 24.90 Euro

„Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter.“ Imagination und Denken – man scheint sich auf einen Sammelband freuen zu können, der etwas anderes bietet, als die heute alltägliche „Bildungs“agenda – auch im Sachunterricht.

Auf dem Buchrücken erinnern Fragen wie „Was ist Wahrheit?“, „Warum streiten wir miteinander?“ an die Bände zur Kinderuni (Janßen/Steuernagel 2003). Blickt man in den Band hinein, so fällt auf, dass hier wirklich versucht wird, sich mit Fragen von Kindern auseinander zu setzen und nicht, sie zum Anlass zu nehmen, um den Kindern „kindgemäß“ das zu erzählen, was man als Wissenschaftler oder Wissenschaftlerin schon immer gesagt hat.

Es fällt weiter auf, dass mit Ausnahme von Hans-Joachim Müller die Mehrzahl der AutorInnen erstmals im Zusammenhang mit Kinderphilosophie und Sachunterricht in Erscheinung tritt.

Der Band ist in die drei Teile „Theoretische Blickrichtungen“, „Didaktische Perspektiven“ und „Weiterführende Fragen“ sowie ein Vorwort der Herausgeber gegliedert. Ich stelle zunächst die Beiträge einzeln vor und komme im Anschluss zu einigen übergreifenden Anmerkungen.

Das *Vorwort* von *Ludwig Duncker* und *Andreas Nießeler* erläutert die drei Teile des Bandes und stellt einen Zusammenhang zwischen dem Philosophieren mit Kindern und dem Sachunterricht her, nicht ohne mit Horst Rumpf kritisch auf die gegenwärtige kompetenzinfinzierte „Verödung der Lernkultur“ (S. 8) einzugehen.

Zentral für das Philosophieren im Sachunterricht sind für die Herausgeber:

1. die Fragen der Kinder, wobei Kinderfragen nicht in jedem Falle zum Philosophieren taugen (vgl. S. 225ff).
2. und das Prinzip, diesen Fragen nicht mit endgültigen Antworten zu begegnen.

Folgt man Duncker und Nießeler, gehen Philosophieren mit Kindern und Sachunterricht zusammen, solange sich der Sachunterricht zentral der sokratischen Methode bedient und bei der Bewältigung der Lebenswelt helfen will. Eine Aufgabe des Sachunterrichts könnte formuliert werden als (gelenktes) Nachdenken (allein und in der Gruppe) über eine Welt, die von der Schule nicht als ausinterpretiert dargestellt wird.

Das Vorwort der Herausgeber lässt sich auffassen als ein Aufschließen der Erträge des Philosophierens mit Kindern für den Sachunterricht und als Verweis auf die Nähe des Philosophierens im Sachunterricht zur Ästhetik und zum Denkvermögen, die in einzelnen Beiträgen aufgegriffen wird.

I. Theoretische Blickrichtungen

Ludwig Duncker zieht in seinem Beitrag „*Vom Ursprung des Philosophierens – Kinderfragen in anthropologischer Sicht*“ eine Verbindung von Kinderfragen über eine (neue) Anthropologie des Kindes zur Phänomenologie und entwickelt zum Abschluss sechs Kriterien für ein Philosophieren mit Kindern im schulischen Sachunterricht.

Ein in der Sachunterrichtsdidaktik wenig thematisierter Aspekt wird bei Duncker zentral: Wenn die Anthropologie Kinder(wesen) nicht mehr über Merkmale beschreibt, sondern über Differenzen zu Erwachsenen, thematisieren sich Erwachsene damit immer auch selber. Auch Thematisierungen von Welt im Unterricht sind nie nur *für* Kinder, sie zeigen immer auch etwas *von* Erwachsenen, ihrem Bild von Kindern und von Welt. Kinderfragen böten die Möglichkeit zur Verständigung zwischen den Generationen. Wenn Erwachsene ihr Weltbild immer mit thematisieren, dann beschränkt sich dies nicht darauf, *was* thematisiert wird, sondern auch darauf, *wie* es thematisiert wird. Ein philosophierender Unterricht würde von den Erwachsenen auch erfordern, (vorläufige) Fragen am Ende des Unterrichts stehen zu lassen – können sie das aber zulassen (vgl. S. 21)?

Im Hinblick auf eine didaktische Forschung schlägt Duncker eine Phänomenologie kindlichen Fragens vor, die ein Fenster in die Innenseite der Kindheit in ihrer historischen Ausprägung böte (vgl. S. 15). Kinderphilosophie wird nicht „nur“ als eine didaktische, sondern auch als Forschungsmethode konturiert.

Dabei wird auf einen Bildungsbegriff Bezug genommen, den Duncker formuliert als: Die Welt neu sehen können! Das ließe sich auch als Bildungs-Auftrag an den Sachunterricht verstehen (vgl. S. 20). Aber nicht nur der Blick auf „die Welt“ ändert sich beim Lernen: Zu Konkretisierungen eines Fragen-Lehrens zwischen Individuierung und Enkulturation schlägt Duncker vor: Fragen-Lehren müsse Lernen als ein methodisches Verhältnis

zur Wirklichkeit und als Persönlichkeitsänderung verstehen (vgl. S. 24), die Ausbildung eines vielseitigen Interesses intendieren und über die mit verschiedenen Augen sichtbare Welt hinaus zu hoffnungsvollen Entwürfen kommen wollen. Für den Sachunterricht gedacht bedeute dies, die Kinder nicht nur in ihrer Lebenswelt zu orientieren, sondern auch über andere *mögliche* Lebenswelten nachdenken (vgl. S. 26).

Der Beitrag *Das Denken neu schulen? Aktuelle Theorien zum kindlichen Denken und ihre Relevanz für die Kinderphilosophie* von Peter Ganser geht vom kindlichen Denken bzw. vom wissenschaftlichen Wissen über kindliches Denken aus. Dieses stamme nicht aus der Erziehungswissenschaft, nicht einmal die Frage nach dem kindlichen Denken sei hier zentral, konstatiert Ganser. Das Feld würde vielmehr der Kindheitssoziologie und Kognitionsforschung überlassen (vgl. S. 29). Wenn Denken in philosophischen Ansätzen zu einer pädagogischen und didaktischen Zentralkategorie wird, sei es Zeit für eine erziehungswissenschaftlich forschende Betrachtung des Denkens. Im Fazit dieses Beitrages kommt Ganser zu dem Ergebnis, dass die Erziehungswissenschaft sich, interdisziplinär eingebettet, um die Erforschung kindlichen Denkens bemühen sollte. Philosophieren mit Kindern könnte im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Denkforschung zu einer *Forschungsmethode* avancieren.

Die von Ganser skizzierte erziehungswissenschaftliche Denkforschung könnte vor einer psychologischen Begriffsnahme, wie sie beim Lernen zu sehen ist, bewahren. Bewahren sollte sich eine erziehungswissenschaftliche Denkforschung aber auch vor dem Gedanken, letztlich zu wissen, wie Kinder denken: Die Gedanken sind frei! – ich halte es für erstrebenswert, dass dies so bleibt!

Carmen Donges Beitrag *„Natur und Kosmos im Spiegel kindlichen Nachdenkens – Theoretische Befunde und Beispiele aus der Praxis des Sachunterrichts“* verweist dezidiert auf die Notwendigkeit einer Konzeptuierung und Reflexion des Philosophierens mit Kindern, um diesen Ansatz vor den Vorwürfen von Beliebigkeit und Situationsdidaktik zu schützen. Philosophische Kontroversen und entwicklungspsychologische Befunde sollen dabei helfen (vgl. S. 63).

Donges untersucht ihr vorliegende Kinderfragen, die – aus erwachsener Sicht! – um Natur und den Raum zwischen Himmel und Erde ranken. Eine Differenzierung zwischen kindlicher und erwachsener Sichtweise ist an dieser Stelle notwendig, da Kinderfragen m.E. zweierlei zeigen können:

1. welche Theorien Erwachsene zu diesen Fragen assoziieren.
2. was – ggf. welche Theorie – Kinder zur Frage geführt hat.

Donges geht in ihrer Interpretation kindlicher Frage m.E. auf die erste ein, gibt sie jedoch als die zweite aus – ein Beispiel: „Was bewegt ein Kind im 3. Schuljahr, wenn es folgende Frage aufschreibt: *„Was passiert eigentlich zwischen Himmel und Erde?“*“ (S. 65, Hervorh. im Orig.) Hilfreiche Hinweise sollen die nachfolgenden Fragen bieten: „Welche räumlichen Vorstellungen vom Kosmos impliziert ein solches Fragen? Der Himmel oben, die Erde unten? Und dazwischen? Wird da geozentrisch gedacht?“ (ebd.)

Mich stimmen diese Fragen skeptisch:

1. Ist es ohne ein hintergründiges Phasenmodell und eine Entwicklungstheorie sinnvoll zu benennen, dass das Kind in der 3. Klasse war? Warum ist es nicht wichtig, welches Geschlecht das Kind hatte, welchem sozialen Milieu es entstammt, ob es gläubig ist, ob es in seinem Umfeld in jüngerer Zeit zu einem Todesfall gekommen ist, etc.?
2. Es wird nicht überlegt, ob die Frage für das Kind eine räumliche Vorstellung impliziert, sondern es wird nur gefragt, welche?
3. Kann die Frage nicht auch auf einen Prozess zwischen zwei Komponenten (Himmel, Erde) zielen?
4. Sollte die Frage doch ein Raummodell implizieren, ist dann relevant welches (Es geht hier nicht um Didaktik, sondern um die Frage, was das fragende Kind umtreibt)?
5. Ließe sich die Frage nicht nur für Kinder zufriedenstellend auch in die Richtung bearbeiten: da fliegen Vögel, da sind Wolken usw.

Meine Kritik lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass hier Interpretationen und Assoziationen Erwachsener zu kindlichen Fragen als Denken der Kinder ausgegeben und nicht als erwachsene Perspektiven kommuniziert werden.

Ich schließe mit einem Blick darauf, ob die Formulierung: „... beim Ordnen und Verarbeiten *der* Wirklichkeit“ (S. 63, Hervorh. MR) soll den Kindern mittels des Führens von Nachdenkgesprächen „... über große Kinderfragen ...“ helfend zur Seite gestanden werden, nicht durch die Formulierung einer singulären Wirklichkeit sich selbst widerspricht. Wenn es nur die eine Wirklichkeit gibt sind m.E. Nachdenken und Ergebnisse im Modus des Möglichen – wie sie Duncker anspricht – nicht mehr denkbar. Wie ließen sich Kinderfragen deuten, wenn man ihnen nicht naive Theorien, sondern, wie Theorien Erwachsener, zunächst mal Sinn und Funktionalität (in der kindlichen Lebenswelt) unterstellte?

Wieder näher an den Sachunterricht kommt *Andreas Nießeler* mit seinem Beitrag *„Medialität der (kindlichen) Welterfahrung – Zur philosophischen Dimension des Sachunterrichts“*. Nießeler thematisiert die Notwendigkeit der Berücksichtigung einer

1. genetisch-dialogischen Sicht des Erkenntnisvermögens
2. der davon bedingten Sachlichkeit und damit die

3. Notwendigkeit einer philosophisch-hermeneutischen Auseinandersetzung im Sachunterricht (vgl. S. 97).

Diesen Ansatz basiert er auf vier Grundannahmen:

1. Kulturalität sei eine anthropologische Konstante, der Mensch ein „animal symbolicum“
2. Selbsterkenntnis sei nur in Anerkenntnis der Medialität menschlicher Erfahrung möglich
3. Philosophie sei als Dialog zu verstehen
4. Der Bildungsprozess der Sprache und der Welt bedingten sich (vgl. S. 96).

Für den sachdidaktischen Zusammenhang von Kind, Welt und Philosophie bedeuten diese Annahmen gravierende Erschütterungen: Sie machen aus dem pädagogischen Bild des natürlichen Kindes – aus dessen Kontext die Annahme einer ganzheitlichen Wahrnehmung des Kindes stammt (vgl. S. 98), die Müller in seinem Beitrag im vorliegenden Band aufgreift (vgl. S. 146) – ein kulturelles Kind. Die aktuelle Kindheitsforschung ergebe ein Bild des Kindes, als jemandem, der ein kulturelles Leben führt. Auch Natur begreift Niebeler kulturell überformt. Das bedeutet nicht weniger, als dass eine Gesellschaft in der schulischen Thematisierung der Natur stets sich selber, die eigene Kultur, kulturelle Be-Deutungen und symbolische Formen, mit denen sie die Wirklichkeit ordnet, thematisiert (vgl. S. 102).

Damit sind von Niebelers Grundannahmen mit dem Bild vom Kind und dem Bild von der Sache beide Bezugspunkte einer Sachdidaktik betroffen, was nicht ohne Auswirkungen auf die Lehrprozesse bleiben kann: Wenn Wirklichkeit kulturell verstanden wird, gewinnt sie Vieldeutigkeit, ein kleiner Schritt nur noch „Zur philosophischen Dimension des Sachunterrichts“ (vgl. S. 103) und dahin, dass der „homo paedagogus“ seine (meist „ihre“) Position absoluten Wissens relativieren muss: Vielperspektivität wird zu einem Zentralbegriff. Dem im Zusammenhang von Schule und einem Wissens-Plural immer drohende Vorwurf der Beliebigkeit gegengewogen Niebeler mit Cassirer, der auf die kulturelle Einbettung des Menschen verweist: „Die Kulturtheorie geht also davon aus, dass sich der Einzelne immer in einer bereits kulturell vorgezeichneten Lebenswelt befindet und dass daher zur gelungenen Ich-Entwicklung durchaus ein Schöpfen aus dem vorhandenen Reservoir der Kultur mit ihren etablierten Sinnschichten gehört.“ (S. 103)

Mit der Aufhebung der Differenz zwischen Natur und Kultur, steht das Kind offenbar auch nicht mehr einer Kultur gegenüber, sondern ist immer schon in ihr. Besteht die Pluralität, die eine Vielperspektivität ermöglicht, dann innerhalb der „vorgezeichneten Lebenswelt“? Und kann der Einzelne nur mit dem kulturellen Angebot umgehen, oder auch neues, auch mögliches generieren?

Sachunterricht braucht die Räume, die durch die Aufgabe des Wissensmonopols entstehen, für ein kulturelles Lernen in dem Individuen aus den „kulturell geformten und verfestigten symbolischen Beständen das für die Person Bedeutsame herausdestillieren“ (S. 107) können. Aus diesem Prozess können im individuellen (kindlichen) Ausdruck neue Einsichten entstehen, für die der Sachunterricht in einem kritischen Dialog offen sein müsse (vgl. S. 107).

II Didaktische Perspektiven

Jana Diehlmann und Susanne Enders verweisen in ihrem Beitrag „*„Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht ...“ Philosophische Gespräche mit Kindern über Wahrheit und Lüge, Aufrichtigkeit und Täuschung*“ darauf, dass Wahrheit und Lüge „von jeher auch Gegenstand philosophischer Erörterungen“ (S. 113) gewesen seien. Sie sehen die Frage von Wahrheit und Lüge als existenziell, betrachten sie philosophiegeschichtlich und kommen zur These: „Auch Lügen will gelernt sein!“ (S. 117) Was Kinder über Wahrheit und Lüge denken erörtern sie angelehnt an Piaget und Kohlberg nicht ohne sich mit Völkel und Astington demgegenüber auch kritisch zu positionieren. Mit Astington sind Kinder auch schon in der Grundschule in der Lage, vorsätzlich zu lügen und die Lüge vom Irrtum zu unterscheiden. Das Thema mache also Sinn für den Unterricht (vgl. S. 119), der darauf zielt, „... die Fähigkeit zum Perspektivwechsel [...] zu fördern sowie das argumentative und begriffliche Denken der Kinder zu schulen.“ (S. 121)

Lügen Lernen im Sachunterricht?

Diehlmann/Enders sehen ihren Versuch, mit DrittklässlerInnen zu philosophieren als gelungen an, problematisieren allerdings den Aspekt, dass aufgrund der Sprachbasierung des Philosophierens (in ihrem Unterricht) die „... sprachgewandten Kinder [...] deutlich im Vorteil waren.“ (S. 126) Ob auch andere Medien zum Philosophieren genutzt werden können thematisiert der Beitrag von Müller.

Gespräche mit philosophischem Charakter können, so stellt *Alexandra Dombrowski* in ihrem Beitrag „*„Du siehst etwas, was ich nicht seh“! Mehrperspektivität im Philosophieren im Grundschulunterricht*“ in Aussicht, einen Beitrag zu Kompetenzen für das Leben in einer pluralen Gesellschaft leisten (vgl. S. 129). Sie entfaltet ihre Argumentation in der Verbindung von Philosophieren und dem Prinzip der Mehrperspektivität.

Ihr Beitrag arbeitet sich an problematischen Aspekten der (Sachunterrichts-)Didaktik wie der doppelten Trivialisierung (vgl. S. 132) der Unterrichtsgegenstände ab und konturiert dagegen Potentiale des Philosophierens: Selbst-Reflexion, der Impuls zum selber Denken, Erziehung zur Gesprächsfähigkeit, aber auch die Erfahrung für die Kinder, dass ihre Meinung „... ein Gespräch weiterbringen und neue Erkenntnisse ermöglichen“ kann (vgl. S.

131). Philosophieren mit Kindern sieht Dombrowski als voraussetzungsvoll an und sie betont, es würde nicht dadurch erreicht, dass das Philosophische herbeigeseht oder das Bild vom Kind als naiven Denker zum Kind als Philosophen umgekrempelt werde (vgl. S. 135f.). Für die Schule sieht sie aufgrund gesellschaftlicher Änderungen jedoch grundlegenden Reformbedarf z.B. hinsichtlich der Rolle der Lehrkraft. Kinderphilosophie könne eine der veränderten schulischen Praxen sein.

Dombrowskis Beitrag eignet sich durch den Umgang mit der Kritik am Philosophieren mit Kindern gut für dessen „Rechtfertigung“ im Rahmen von Studienseminaren in der zweiten Phase oder auch für Prüfungen ohne dabei selber gegenüber diesem Ansatz unkritisch zu werden.

Hans-Joachim Müller verweist in seinem Beitrag „*Szenisches Spiel und Dialog: Medien der philosophischen Interpretation*“ auf das Gespräch, vor allem das sokratische Gespräch als zentrales Medium des Philosophierens, betont aber auch, dass es mit Mythen und Märchen, Tanz, Musik und Spiel ebenfalls zur Befreiung von „instinkthaften und konventionellen Reflexen käme“ (S. 145). Die verbale Form sei trotz ihrer spezifischen Leistungskräfte wie u.a. der Verallgemeinerung nicht als höchste Form des Deutungsprozesses anzusehen. Neben das begrifflich analytische habe erweiternd das ästhetische Deuten mit präsentativen Symbolen zu treten¹, das Kindern aufgrund ihres anschaulichen, bildlichen und ganzheitlichen Denkens besonders entgegen käme (vgl. S. 146), was Müller allerdings nicht belegt.

Bei den nachfolgend dokumentierten Unterrichtsvorhaben sollen entsprechend diskursive und präsentative Formen auf jeder der an Cassirer angelehnten Stufen des Philosophierens nebeneinander stehen: Initiiert durch eine Präsentation werden in einem „Blitzlicht“ zunächst Assoziationen zu einem Bild gesammelt, die dann als Basis für die induktive Ermittlung der Potentiale von Texttheater, verschiedener Formen von Standbildern oder situativer Rollenbefragung für das Philosophieren dienen. Müller zeigt in thematischen Sequenzen die didaktischen Möglichkeiten praxisnah auf. Die Unterrichtsversuche sieht Müller abschließend als Erfolg. Mittels diskursiver und präsentativer Elementen seien alle drei Stufen der philosophischen Denkbewegung erklommen worden, wobei er die dritte, das Nachdenken über vielfältige Handlungsalternativen, als unverzichtbar ansieht, da sie den Vorwurf der Beliebigkeit entkräfte (vgl. S. 155). Insofern bestehen auch Möglichkeiten eines Philosophierens ohne Sprache, die Müller gut nachvollziehbar skizziert.

Staunen, den Moment, in dem wir neu ordnen müssen, sieht Sandra Muth in ihrem Beitrag „*Die Entdeckung der Langsamkeit – Ästhetische Wahrnehmung und ihre Rolle in Erkenntnisprozessen philosophierender Kinder*“ als geeignetes Anfangsmoment für das Philosophieren (vgl. S. 157). Wirkliche Staunmomente böte die Schule der funktionalen Gesellschaft in der Regel jedoch nicht, sie suche vielmehr mit präzisen Fragestellungen eindeutige Antworten und unterstütze eine „anästhetische, selektierende Wahrnehmung“ (S. 159). Dazu greife sie z.B. beim LehrerInnenexperiment in der Regel auf das gelenkte Staunen zurück. Dieses ermögliche nach Muth jedoch nur den Erwerb von Wissen, nicht, was für Bildungsprozesse unabdingbar sei, die Erstellung von Sinnbezügen und Handlungsperspektiven. Das Individuelle bleibe hinter dem zu bestaunenden Objektiven zurück. Ästhetische Wahrnehmung dagegen ermögliche sowohl Bildung, als auch Individualität, ein unverwechselbares Staunen (vgl. S. 160), das Anlass zum Gespräch sein könne, selbst wenn sich die Wahrnehmung der begrifflichen Fixierung entziehe. Ästhetik und Philosophie lägen dennoch nicht unbedingt nahe: Wo z.B. der Philosoph Genauigkeit im Gespräch fordere, könne aus der Perspektive des Ästheten die Genauigkeit gar nicht beurteilt werden (vgl. S. 161). Sandra Muth sieht dennoch Verbindungsmöglichkeiten, die sie mit einem Unterrichtsbeispiel aufzeigt.

III. Weiterführende Fragen

Peter Gansers zweiter Beitrag in diesem Band „*Kindliches Denken in symbolischen Kontexten – Kinderphilosophie als Methode der pädagogischen Kinderforschung*“ knüpft mit dem Bezug auf kindliches Denken an seinen ersten und an die symbolisch vermittelte Wirklichkeit im Beitrag Niebelers an. Ganser greift die Kinderphilosophie als Forschungsmethode auf und konkretisiert sie am Beispiel der Erforschung des metaphorischen Denkens von Kindern.

Die Notwendigkeit einer neuen Forschungsmethode für die Kindheitsforschung resultiert für Ganser aus Defiziten gegenwärtiger Ansätze:

„Es wird [...] die Auffassung vertreten, dass eine an sozialwissenschaftlichen Themen und Methoden orientierte Kindheitsforschung nur zu einem Teil „die Perspektive“ von Kindern, deren lebensweltlich geprägte Themen, Deutungsmuster und Denkweisen eruieren kann; die (Entwicklungs-)Psychologie mit den ihr eigenen theoretisch-terminologischen und methodologischen Verengungen kann kaum dazu beitragen.“ (S. 167)

¹ Ganser stellt die Frage, ob die Unterscheidung zwischen präsentativen und diskursiven Darstellungen im Medienzeitalter, wo sich in elektronischen Medien beide Darstellungsmodi häufig überschneiden, noch sinnvoll sei (vgl. S. 181)

In der Folge dieser Einschätzung sucht Ganser, den Anschluss an die pädagogische Anthropologie, Phänomenologie, deren „Aktuelle Diskussion um eine genuin pädagogische Kindheitsforschung“ (ebd.) und deren methodologische Bereicherung durch das Philosophieren mit Kindern.

Dafür gäbe es mit den Arbeiten von Billmann-Mahecha bereits Ansätze. Abschließend skizziert Ganser Voraussetzungen für eine in seinem Sinne vielversprechende Umsetzung der Kinderphilosophie in die Forschungspraxis (vgl. S. 199-201). Wie schon in seinem ersten Beitrag hat er auch für diesen Beitrag eine breite theoretische Diskussion rezipiert und z.T. scharf kritisiert. Sieht er seinen Ansatz hier als Ersatz?

Wissenschaftsorientierung, über 10 Jahre ein didaktisches Paradigma des Sachunterrichts, und Philosophieren stellt Ulrich Wehner eingangs seines Beitrags „*Kindliches Denken in symbolischen Kontexten – Kinderphilosophie als Methode der pädagogischen Kinderforschung*“ als Dichotomie dar und gelangt am Ende zu einer notwendig philosophischen Wissenschaftsauffassung. Für seine Überlegungen bezieht er sich insbesondere auf den bekannten Beitrag von Thomas Kuhn. Im hier darzustellenden Zusammenhang entlarvt Wehner zunächst mit Soostmeyer, dass die scheinbar eindeutige Orientierung an Wissenschaften in der Didaktik, insbesondere der Sachunterrichtsdidaktik, die sich ja (im Verständnis der 1970er Jahre) auf verschiedene Bezugswissenschaften zu beziehen habe, große Probleme mit der Frage bekomme, was denn Wissenschaft in diesem Zusammenhang bedeute.

Wehner zeigt ein gesellschaftliches und durch Schule tradiertes, pädagogisiertes Bild von Wissenschaft als Normalwissenschaft auf. In diesem Bild sei Wissenschaft eine Erfolgsstory (vgl. S. 211), eine lineare Abfolge, in der Regel ohne Nebenwirkungen, eine Geschichte großer Helden, immer an den heutigen Paradigmen orientiert gewesen und vor allem nicht philosophisch (vgl. S. 214f). Solche Wissenschaft könne sich didaktisch durch philosophierende Ansätze geradezu behindert sehen. Damit wird ein didaktischer Gegensatz von Philosophieren und Wissenschaftsorientierung offenbar, der sich außerhalb der Didaktik als wissenschaftstheoretischer Streit zeige und den Wehner gut nachvollziehbar rekonstruiert (vgl. S. 208ff.).

Für die Didaktik will er Brücken zwischen den vermeintlichen Gegensätzen aufzeigen und führt dazu (Philosophie und Wissenschaft als Praxen bezeichnend; S. 210) den Begriff der Handlungsorientierung und ganz zentral den der „Normalwissenschaft“ von Kuhn ein.

Philosophieren mit Kindern als Aufklärung über das Projekt Wissenschaft, als einem Modus menschlicher Suchbewegungen, ihren Methoden, Möglichkeiten und Grenzen und insbesondere deren historisch-diskursivem Charakter. Eine, wie ich finde, reizvolle Verbindung von Wissenschaft und Philosophie in der Didaktik, die für die Sekundarstufe zu Denken spannend ist und aus Sicht des Sachunterrichts wohl als grundlegend für eine Orientierung in der wissenschaftlich geprägten Lebenswelt sein dürfte. Bildung statt Halbbildung (Deformatio) differenziert Wehner mit Wagenschein in *Formatio* und *Informatio*. Ob das Verhältnis zwischen den Generationen als Bildung angesehen werden könne, hängt für Wehner davon ab, ob es

„... durch eine *Kultur der Nachdenklichkeit* bestimmt wird, die Kinder nicht dogmatisch mit Denkergebnissen der Welt gegenwärtiger Erwachsener füttert, sondern ganz grundsätzlich mit der vielschichtigen und *fundamentalsten menschlichen Praxis selbsttätigen Denkens* bekannt macht – in ihrer teils widerstreitenden Mannigfaltigkeit und ihren Gründen und Abgründen.“ (S. 221, Hervorhebung im Original)

Die Relevanz dieses Beitrags zur Deutung der disziplinären Geschichte des Sachunterrichts und die auch noch gegenwärtige Begriffsfassung von Wissenschaftsorientierung ist evident. Vielleicht sollte für die fachdidaktische Fundierung auch Thomas Kuhn rezipiert werden.

Der Beitrag „*Philosophieren ist unvermeidlich – Ist das Unvermeidliche Philosophie?*“ von Johannes Jung endet mit drei Beispielen von Fragen in der schulischen Praxis. An diesen zeigt er seine vorstehenden Überlegungen auf, die didaktisch betrachtet nahe legen, bei Fragen, die im Unterricht auftauchen, zunächst die Absicht des Fragenden zu klären. Anhand einer zu ermittelnden von Jung so genannten Tiefendimension (vgl. S. 230) könne dann entschieden werden, ob philosophisch mit einer Frage umgegangen werden kann und soll – oder nicht. Erwartungen (präzise wiss. Antwort), Hoffnungen (den Unterricht zu verzögern) und inhaltliche Anbindungen² der Kinderfragen seien arbiträr und nicht ohne weiteres aus den Worten der Frage zu schließen.

Jung schlägt verschiedene Rückfragemodi vor, von der Frage nach der Motivation des Fragenden über die Frage nach der Genese der Kinderfrage oder der Frage nach inhaltlichen Konkretionen (vgl. S. 231).

Bei dieser Lösung liegt es nahe, dass er nach Möglichkeiten sucht, Kinderfragen von philosophischen Fragen von Kindern zu differenzieren – nicht alles, was Kinder von sich geben sei philosophisch oder Anlass zum Philosophieren, insbesondere in einer Einrichtung mit Bildungsauftrag nicht.

Wie ist also Philosophie von Nicht-Philosophie zu trennen, unter den erschwerenden Bedingungen eines Zeitalters, wo Banken auch Geldanlangephilosophien promoten (vgl. S. 226)? Jung schlägt zur Differenzierung die drei Ebenen Inhalt, Vorgehensweise und Ziel vor (vgl. S. 227).

² Um auf das bei Donges kritisiert Beispiel zurück zu kommen: Die Frage, was zwischen Himmel und Erde ist, verweist nicht zwingend auf ein Weltbild, sondern kann auch nach Raum für den Flug der Vögel fragen oder danach, warum die Sterne nicht runterfallen.

1. Inhaltlich präferiert Jung eine enge Fokussierung auf ethisch-moralische, religiöse und erkenntnistheoretische Fragestellungen.
2. Methodisch erwartet Jung „ein hohes Maß an Reflexivität und Abstraktion [...] also im vollen Wortsinn eine wissenschaftliche Methode“ (S. 228) und
3. intentional müsse die Frage einen Beitrag zur Befreiung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit leisten können (vgl. ebd.).

Einen m.E. relevanten Aspekt spricht Jung noch mit dem Kindbild von VertreterInnen eines fragenden oder philosophischen Ansatzes von B. Otto bis zu vielen Gegenwartsautoren³ an (vgl. S. 229): „Mitunter scheint mir allerdings diese Lesart, die implizit eine gewisse kindliche Naivität und Unmittelbarkeit annimmt, selbst ein wenig naiv zu sein. Schüler, [...] lernen bereits sehr rasch, in welchen Situationen welche Verhaltensweisen angebracht sind [...] – sie lernen, kurz gesagt, taktisch und situativ zu handeln.“ (S. 230)

Dies macht die Notwendigkeit von Rückfragen – zumindest aus Sicht der Lehrkraft – deutlich. Bleibt nur zu hoffen, dass die nicht naiven Kinder sich zu diesen „Echos“ auf ihre Fragen nicht allzu schnell ebenfalls taktisch verhalten.

Abschließendes

1) Fundiert und selbstbewußt

Ein toller, anspruchsvoller Band zur Thematik, ich habe ihn sehr gerne gelesen. Alle Beiträge argumentieren auf hohem Niveau und fast durchweg nicht mit den in der Didaktik allgemein üblichen Quellen. Kulturwissenschaften und Anthropologie, könnten sinnvoll mehr in den diskursiven Fokus der Didaktik des Sachunterrichts rücken. Insofern: Dieser Band bereichert den Diskurs um das Philosophieren im Sachunterricht insbesondere durch die Überlegungen zu Philosophieren und Forschung, zum Sachunterricht nur mit Einschränkungen (s.u.). Nicht das Philosophieren, sondern ein reflexives Weltbild, das man nicht teilen muss, stellt die Herausforderung für den Sachunterricht dar. Philosophieren im Sachunterricht kann als eine Möglichkeit gesehen werden, mit einem solchen Weltbild unterrichtlich umzugehen. Die Forderung an die Erziehungswissenschaft, sich eine Reihe zentraler Begriffe, wie Denken und Lernen, nicht (nur) aus anderen Disziplinen zu entlehnen, sondern selber in den Fokus ihrer Forschungen zu nehmen, ist erfrischend selbstbewusst. Der Band zeigt eben auch, dass (entwicklungs-)psychologische Begriffe und Denkmodelle aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Defizite aufweisen können.

2) Vielfältig

Die Beiträge des Bandes sind nicht aus einem Guss – zum Glück. Der Band ist spannend, weil unterschiedliche Positionen vertreten werden. Offenbar haben auch nicht alle AutorInnen in Kenntnis der Beiträge der anderen ihre eigenen verfasst bzw. überarbeitet. Auf diese Weise wird ein weites Feld in seiner Widersprüchlichkeit dargestellt. Könnten die AutorInnen dieses Bandes jetzt, in Kenntnis des Bandes, gemeinsam einen Beitrag „Philosophieren im Sachunterricht“ verfassen, der Widersprüche auflöst? Ich vermute, das kann nicht gelingen und sollte es vielleicht auch nicht. Die im Band genannten Forschungsansätze stehen in der Mehrzahl dem psychologischen mainstream entgegen. Das ist gut so, auch wenn es den Band wissenschaftstheoretisch parteiisch macht. Ob die in den Beiträgen formulierten Forschungsansätze ihre Intentionen einlösen und sich im Diskurs plausibler Stufenmodelle durchsetzen können, bleibt abzuwarten.

3) Mehr Sachunterricht!

Nun lautet der Titel des Bandes „Philosophieren im Sachunterricht“ und nicht Philosophieren mit Kindern oder zutreffender noch: Philosophieren mit SchülerInnen. Ich hätte eine noch engere Fokussierung auf den Sachunterricht begrüßt, einige Beiträge kommen ganz ohne diesen Bezug aus. Bei der Vielfalt unterschiedlicher Zugänge zur Thematik hätten auch die Bezugnahmen zum bzw. vom Sachunterricht spannend heterogen sein können. Von der anderen Seite betrachtet: Der fachdidaktische Diskurs insbesondere hinsichtlich der Sachkonstruktionen hätte auch den ein oder anderen Beitrag befruchten können. Frecher formuliert: Es wagen sich auch hier einige (nicht alle!) AutorInnen an ein Philosophieren im Sachunterricht, die im fachdidaktischen Diskurs des Sachunterrichts nicht zuhause sind. Es wäre ausgesprochen schade, wenn sie den Sachunterricht und seine Themen nur als Vehikel nutzen würden.

4) Mehr Transkripte

Ein bisschen schade – oder nur nicht erfüllte Erwartung? Gerechnet hätte ich mit mehr Transkripten, an denen sich „philosophisches Denken“ von Kindern von den LeserInnen auch nachvollziehen lässt. Bis auf einen Beitrag von Ganser enthält der Band nur relativ kurze Ausschnitte. Die z.T. eingehenden Interpretationen lassen sich

³ Ich kann mir gar nicht vorstellen, dass nicht auch Autorinnen gemeint sind!

so kaum nachvollziehen und zeigen mehr über das Denken der Erwachsenen, als über das der Kinder. Ich denke, der Aspekt der Nachvollziehbarkeit sollte gewissermaßen als Empirie des Philosophierens mit Kindern mehr beachtet werden.

5) Preis

Mit 24.80 Euro ist dieser Band, der einer eingeführten Reihe erscheint, nicht gerade kostengünstig.

Ist dieser Preis für ein Buch im Umfang von 250 Seiten nachvollziehbar? Einige Indizien: Die Formatierungen scheinen von den AutorInnen bzw. den Herausgebern erstellt worden zu sein. Das ist vollkommen o.k., aber, ein 25 Euro Lay-Out ist es nicht, da darf man schon eine professionelle Machart erwarten. Papier und Umschlagkarton sprechen auch nicht für den Preis und wirklich ärgerlich ist der enge Innenrand, der das Arbeiten mit diesem Buch erschwert. Insofern, der Inhalt rechtfertigt den Kauf des Bandes allemal! Schön wäre aber auch, wenn der Verlag dem Buch seinen Preis auch ein wenig ansehen lassen würden oder, da es sich ja um ein Arbeitsmittel handelt, noch besser, den Preis dem Band anpassen würde. Ich vermute, Studierende werden über den Preis abgeschreckt, was gerade bei diesem Band und diesem Thema bedauerlich wäre.