

## „Warum weht der Wind?“

### Kinderfragen als Forschungsgegenstand und als Herausforderung für die Bildungspraxis

Diese Kinderfrage notierte der englische Professor Dr. James Sully im Rahmen seiner *Studies of Childhood*<sup>1</sup>, die er 1895 unter selbigem Titel veröffentlichte (vgl. Sully 1897). Bereits seit 1884 widmete er sich in verschiedenen Publikationen der Kinderforschung und zählte damit zu der gegen Ende des 19. Jahrhunderts international rasch anwachsenden Gruppe von Pädagog/-innen und Psycholog/-innen, die dem neuen Wissensareal und damit verbunden auch den Aussagen und Fragen der Kinder verstärkt Aufmerksamkeit schenkten (vgl. ebd.; Sully 1884). Im deutschsprachigen Raum gilt Wilhelm T. Preyer vor allem durch sein Buch *Die Seele des Kindes* als Pionier auf diesem Forschungsgebiet (vgl. Preyer 1882). Mit seinem 1882 veröffentlichten Werk ebnete er den Weg für weitere deutsche Abhandlungen über das Kind. So verfasste beispielsweise Gustav Lindner 1885 den Aufsatz *Zum Studium der Kindersprache* und ging in diesem auch explizit auf frühkindliche Fragen ein (vgl. Lindner 1885). Unterstützt wurde das wachsende wissenschaftliche Interesse am Kind und an dessen Äußerungen durch die kindzentrierte Position der zu Beginn des 20. Jahrhunderts stark werdenden, reformpädagogischen Bewegung (vgl. u.a. Gaudig 1917). Einer ihrer wichtigsten Vertreter, Bertold Otto, erkannte bereits damals die Bildungsbedeutsamkeit von Kinderfragen und rückte sie deshalb in den Mittelpunkt seiner didaktischen Konzeption des freien Gesamtunterrichts (vgl. Otto 1912; Götz 1997; Oelkers 2005).

Seit der „Entdeckung“ der Kinderfragen vor weit mehr als 100 Jahren wurden diese abhängig vom jeweiligen Theoriedesign in ihrer formalen wie inhaltlichen Ausrichtung klassifiziert und in ihrer Bedeutung für kindliche Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse analysiert. Dies hat je nach disziplinärem Zugriff zu stark differierenden Diskursen geführt, die eine basale, allgemein zutreffende Definition der Kinderfrage erschweren. Trotzdem soll für die nachfolgenden Ausführungen die Bestimmung Rauschenbergers als Orientierung dienen. Er versteht unter einer Kinderfrage „jede sprachliche Äußerung eines Aufwachsenden ..., sofern sie eindeutig einen Fragesinn enthält“ (Rauschenberger 1985, S. 759).

Nachfolgend werden die für die Bildungspraxis zentralen wissenschaftlichen Erkenntnisperspektiven und -befunde zu Kinderfragen dargestellt – was aus Platzgründen nur überblicksartig und unter Vernachlässigung von Details geschehen kann –, um daran anschließend Möglichkeiten des Umgangs mit Kinderfragen für die Bildungspraxis im Vor- und Grundschulbereich zu skizzieren.

## 1. Kinderfragen als Forschungsgegenstand

### 1.1. Entwicklungspsychologische Perspektive

Erst das Abnehmen der Kinderarbeit in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ermöglichte eine veränderte Einstellung gegenüber Kindern in der deutschen Gesellschaft (vgl. Konrad & Schultheis 2008). Als Folge der Industrialisierung und der damit verbundenen verbesserten Lebensbedingungen machte man sich verstärkt den nicht-materiellen Wert des Nachwuchses bewusst und schuf damit die Ausgangsbedingungen für das Aufkommen der reformpädagogischen Bewegung (vgl. Honig 1996). Diese fokussierte unter der Maxime *Das Jahrhundert des Kindes*<sup>2</sup> auf eine diskursiv mythisierte, sich ihren Anlagen gemäß stufenförmig entwickelnde Natur des Kindes, mit der sich neben den Reformpädagogen seit der Jahrhundertwende vor allem die Entwicklungs- und Kinderpsychologen beschäftigten (vgl. Oelkers 2005).

In Übereinstimmung mit dem damaligen Bild eines stufenförmigen Entwicklungsverlaufes galt das psychologische Forschungsinteresse unter anderem der Identifizierung und Typisierung des kindlichen Frageverhaltens entlang unterschiedlicher Entwicklungsphasen (vgl. Boegner & Miller 2008). Dieser Thematik widmeten sich Clara und William Stern in einem separaten Kapitel ihres Werkes *Über die Kindersprache*, einer an ihren eigenen Kindern durchgeführten Beobachtungsstudie, die 1907 in erster Auflage erschien (vgl. Stern & Stern 1928). Konstatiert wurde von den Autoren ein erstes Fragealter, welches in seinem Beginn schwer festzulegen ist und charakteristischerweise sowohl „Wo-, Was- und Wer-fragen [sic]“ als auch „Fragen mit Interrogativwörtern – sogenannte ‚Bestimmungsfragen‘“ (Stern & Stern 1928, S. 214) aufweist. Darauf folgt ein zweites, durch das Auftreten zeitlicher und kausaler Fragen gekennzeichnetes Alter, das die Kinder „gewöhnlich um die Wende des 3. und 4. Lebensjahres“ (ebd., S. 214) erreichen (vgl. ebd.). Elisabeth Kawohl, deren 1929 erschienene Veröffentlichung als eine der letzten, rein entwicklungspsychologisch orientierten Auseinandersetzungen mit der kindlichen Frage gesehen werden kann, konzentrierte sich primär auf „die Entstehung

1 Das Werk wurde von J. Stimpfl ins Deutsche übersetzt und erschien hierzulande unter dem Titel *Untersuchungen über die Kindheit* (vgl. Sully 1897).

2 Der Ausdruck wurde durch das gleichnamige, von der Schwedin Ellen Key ursprünglich in Englisch verfasste und in übersetzter Form 1902 in Deutschland erschienene Werk geprägt, welches als eines der Zentralwerke der reformpädagogischen Bewegung fungierte (vgl. Key 1902 / 1992).

der Frage“ (Kawohl 1929, S. 110). Sie stellte den bei Stern & Stern (1928) im Rahmen des ersten Fragealters beobachteten Bestimmungsfragen die Phasen des Achtgebens, des Konstatierens und des darauffolgenden Äußerns von Entscheidungsfragen – die ein „Ja“ oder „Nein“ als Antwort verlangen – voran (vgl. Kawohl 1929).

In der Folgezeit reduzierte sich das entwicklungspsychologische Interesse an der Analyse aufeinanderfolgender Fragephasen auch als Reaktion auf veränderte wissenschaftliche Erkenntnisse über Verlauf und Beeinflussbarkeit der kindlichen Entwicklung. Unter anderem durch Piaget-kritische Studien überwand man in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Theorie naturhaft festgelegter, abgrenzbarer Phasen und orientierte sich an einer Sichtweise individuen- und domänenabhängig variierender Wissensentwicklung (vgl. Oerter 1969; Sodian 2008). Kinderfragen wurden nun als Indikatoren der Entwicklung bereichsspezifischen Wissens gesehen und dementsprechend primär aus einer – an den Besonderheiten der einzelnen Person ausgerichteten – diagnostischen Perspektive betrachtet (vgl. Schirp 2006). Geleitet durch das eigene Wissensprofil stellen Heranwachsende gezielt Fragen, um auf diesem Wege ihr inhaltliches Wissen mit passenden Informationen erweitern zu können (vgl. Hüther 2006; Fried 2008; Einsiedler 2009). Dieses von Kompetenz und Lernfähigkeit geprägte Handeln interpretiert die Säuglingsforschung – eine relativ junge, entwicklungspsychologische Subdisziplin – zudem dahingehend, dass bereits Neugeborene versuchen, als kreative und intelligente Wesen die Welt analog einem Wissenschaftler geistig zu durchdringen, zu erfassen und langfristig eine Fragehaltung aufzubauen (vgl. Dornes 1993; Stern 2002; Elschenbroich 2005).

## 1.2. Lernpsychologische Perspektive

Für die in Deutschland in den 1960er Jahren zunächst behavioristisch und später kognitiv ausgerichtete Lernpsychologie waren und sind Kinderfragen ein eher randständig behandeltes Forschungsthema, welches bis heute – wenn überhaupt – vornehmlich in Abhandlungen über intrinsische Motivation oder Entwicklung effizienter Lernstrategien erwähnt wird (vgl. Hilgard & Bower 1973; Bower 1975; Weinert 1996).

Vertreter der Lernpsychologie verbinden intrinsische Motivation mit Handlungen, die „um der Sache selbst willen und nicht aufgrund äußerer Anreize“ (Hartinger & Fölling-Albers 2002, S. 36) stattfinden (vgl. v.a. Schiefele 1974). Unter Bezugnahme auf den Gegenstand oder Themenbereich, auf den diese Handlungen ausgerichtet sind, kann die vorhandene intrinsische Motivation nach Hartinger (2008) konkreter als Interesse bezeichnet werden. Dieses gilt als Ausgangspunkt und zentrale Komponente effektiver und dauerhaft anhaltender Lernprozesse des Individuums (vgl. Krapp & Prenzel 1992; Hartinger & Fölling-Albers 2002). Angesichts dieses Erkenntnisstandes ist es überraschend, dass Kinderfragen als eigeninitiativ formulierte, sprachliche Manifestation eines neu aufkeimenden oder bereits vorhandenen Interesses in der lernpsychologischen Forschung bisher kaum Beachtung fanden (vgl. Götz 1997). Lediglich als effiziente Lernstrategie, die durch Anleitung trainierbar und für institutionalisierte Lernprozesse einsetzbar ist, wurden Fragen von Schülern in einigen Publikationen explizit behandelt (vgl. u.a. Arnold & Neber 2004; Niegemann 2004). Aus dieser Perspektive liegt der Interessensfokus auf epistemischen Fragen, die aus einem bei sich selber festgestellten, als unbefriedigend empfundenen Informationsdefizit resultieren und als mögliche Variante der metakognitiven Kontrolle eigener Verstehens- und Wissensaneignungsprozesse fungieren (vgl. Gowalla & Gowalla 2004; Niegemann 2004).

Auch im Zuge der sich in den 1980er Jahren vollziehenden Orientierung der Pädagogik und Lernpsychologie an der konstruktivistischen Erkenntnistheorie und der damit verbundenen veränderten Sicht auf Lernen als möglichst selbstständigen, individuell gesteuerten Aufbau von Wissensstrukturen verschafften den Fragen der Kinder als lernpsychologisches Forschungsgebiet keine größere Aufmerksamkeit (vgl. Foerster 1985; Gerstenmaier & Mandl 1995; Glasersfeld 1999; Terhart 1999). Obwohl beispielsweise Möller (2000; 2001) in ihrer moderat-konstruktivistischen Didaktik das Wechselspiel zwischen selbstgesteuertem und durch „Steuerungs- und Strukturierungshilfen des Lehrers“ (Möller 2000, 142) unterstütztem Lernen in der Auseinandersetzung mit aktivierenden Lernumgebungen betont, wird auf Kinderfragen als aufschlussreiches Signal einer willentlichen Beschäftigung mit der Umwelt in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen. Selbst die Vertreter des Sozialkonstruktivismus, die besonderen Wert auf das argumentierende Gespräch über individuell gewonnene Erkenntnisse legen, da auf diesem Wege eigenaktiv gewonnene Perspektiven überprüft werden können, spezifizieren ihre Ausführungen nicht hinsichtlich der Untersuchung kindlicher Fragen als sprachliche Mittel des Austausches in hier sozial bestimmten Bildungsprozessen (vgl. Ritz-Fröhlich 1992; Einsiedler 2004; Fried 2004).

## 1.3. Anthropologische Perspektive

Die Annäherung der Anthropologie an die Fragen der Kinder fand historisch gesehen in zwei Etappen statt: In einem ersten Schritt bildete sich im Feld anthropologischer Forschung in den 1940er Jahren die Strömung der pädagogischen Anthropologie<sup>3</sup> heraus, welche sich mit der „Deutung des Kindeslebens im Gesamt des Menschenbildes“ (Langeveld 1966, S. 16; zit. n. Bollnow 1983, S. 38) beschäftigte und damit überhaupt erst einen anthropologischen Zugang zur Kindheit im Expliziten schuf (vgl. Bollnow 1983; Duncker 2005a;). Im Gegensatz zu ihrer Intention, ein allgemeingül-

---

3 Die pädagogische Anthropologie (vgl. u.a. Bollnow 1983; Langeveld 1956; Roth 1971a/b) entstand vor dem Hintergrund der Philosophischen Anthropologie (vgl. u.a. Scheler 1928; Plessner 1928) als einer aus einem Gesamtverständnis heraus gedachten „Wesenslehre des Menschen“ (Bollnow 1983, 27) und unter dem Einfluss der Kulturphilosophie (vgl. u.a. Simmel 1923 / 1983; Cassirer 1944 / 1990), die ihr Augenmerk insbesondere auf die Symbol- und Ausdrucksfähigkeit des Menschen als spezifische menschliche Kulturfähigkeit richtete (vgl. Bollnow 1983; Duncker 2005a).

tiges – tendenziell eher ahistorisches – Bild vom Wesen des Kindes als Schöpfer und Geschöpf von Kultur zu entwerfen, konzentriert sich die *neuere anthropologische Forschung* darauf, „Facetten von Kindheit in einer sich verändernden Welt“ (Duncker 2005b, S. 13) zu ermitteln, die zur Vermeidung ontologischer Tendenzen immer in Differenz zum Erwachsenenesein gesehen werden (vgl. Duncker 2005a). Erst im Rahmen dieser Neuorientierung anthropologischer Forschung, die kindliche Lebensäußerungen phänomenologisch interpretiert und so Kindheit als vom Erwachsenenesein unterscheidbare Weise des Menschseins darstellt, konnte sich in einem zweiten Schritt eine explizite „Phänomenologie kindlicher Fragen“ (Duncker 2005b, S. 15) herausbilden. Seit Ende der 1980er Jahre wurde diesem Forschungsgebiet zudem im Zuge des stark aufkeimenden Interesses am Konzept des „Philosophierens mit Kindern“<sup>4</sup> erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Koring 2003).

Intrapersonal gesehen stellen Kinderfragen – aus der Perspektive aktueller anthropologischer Ansätze – als Folge zielgerichteter Neugier die Basis individueller Interessensausbildung und damit verbunden die „Entfaltung einer unverwechselbaren Person“ (Duncker 2005b, S. 17) dar. Sie sind Elemente eines Wechselwirkungsprozesses zwischen der kindlichen Beschäftigung mit sich selbst und dem Aufbau eines eigenen Bildes von der Welt (vgl. ebd.). Initiiert durch das „Erstaunen angesichts der Vielfältigkeit und Wundersamkeit der sie umgebenden Phänomene“ (Nießeler 2003, S. 125) steuern Suchbewegungen, die auf eine ständig an ihre Grenzen stoßende Ordnung der Welt und Orientierung in ihr abzielen, den kindlichen Weltentdeckungsprozess (vgl. Rauschenberger 1985; Popp 2004). Begleitet wird diese Suche durch eine weiterführende „Art und Weise des Nachdenkens, wie wir es aus der Philosophie kennen“ (Duncker & Nießeler 2005, S. 7), und die daraus in günstigen pädagogischen Situationen resultierenden Fragen der Kinder (vgl. Nießeler 2003; Konrad & Schultheis 2008).

Hinsichtlich der von der neueren anthropologischen Forschung postulierten „anthropologischen Differenz“ (Duncker 2005b, S. 15) fungieren Kinderfragen im generationalen Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen auch als interpersonale Elemente (vgl. ebd.). Sie sind eine auf Sprache basierende symbolische Ausdrucksform und können als Repräsentationen kindlicher Auseinandersetzungsprozesse von Erwachsenen phänomenologisch interpretiert werden, um auf diese Weise den „originären Blick der Kinder auf die Welt“ (ebd., 15) und damit „die Kindheit selbst zu entdecken“ (Duncker 2005a, S. 144; vgl. Nießeler 2003). Dieser adulte Auseinandersetzungsprozess kann jedoch nur auf der Basis einer als symmetrisch angesehenen, dialogisch stattfindenden, gemeinsamen Suchbewegung der Generationen ernsthaft initiiert werden (vgl. Duncker 2005a; Duncker 2005b).

## 2. Kinderfragen als Herausforderung für die Bildungspraxis

Transformiert man die skizzierten Theoriepositionen unter Berücksichtigung der gewählten Titelfrage „Warum weht der Wind?“ (Sully 1897, S. 73) auf die Bildungspraxis, dann resultieren daraus unterschiedliche Konsequenzen, die mit variierenden Herausforderungen für den pädagogischen und didaktischen Umgang mit Kinderfragen im Vor- und Grundschulbereich – aber auch darüber hinaus – verbunden sind. Jedoch geschieht diese Transformation in dem Bewusstsein, dass jede der dargestellten Wissenschaftslinien zudem Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Kinderfragen gibt, die ihr in den folgenden Ausführungen nicht linear zugeordnet werden.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht steht bei dieser kindlichen Frage die diagnostisch-analytische Perspektive im Vordergrund. Dies manifestiert sich in den zwischenzeitlich überholten Annahmen der älteren Entwicklungspsychologie darin, dass die geäußerte Kausalfrage als Signal für das Erreichen des von Clara und William Stern identifizierten zweiten Fragealters gesehen wird (vgl. u.a. Stern & Stern 1928). Pädagogisch relevant ist aus dieser Perspektive weniger die konkrete Inhaltlichkeit der kindlichen Frage, als vielmehr der Zeitpunkt des Auftretens dieses speziellen Fragestypus, da er als Anhaltspunkt dafür dient, ob die Entwicklung des fragenden Kindes in ihrem zeitlichen Ablauf der naturhaft gedachten Abfolge von Reifungsstufen entspricht. Der von der älteren Entwicklungspsychologie vernachlässigte Inhaltsaspekt kindlicher Fragen erfährt unter den Vorzeichen der neueren entwicklungspsychologischen Forschung mit ihrer Konzentration auf domänenspezifische Entwicklungsprozesse eine Aufwertung. Sie richtet ihre Aufmerksamkeit nicht mehr auf den Fragesatztypus als Kennzeichen einer altersabhängigen Entwicklungsstufe, sondern sieht die Frage eher als Indiz für einen vom heranwachsenden Individuum erreichten Wissensstand in einem speziellen Bereich. Dieser ist – disziplinär gesehen – im Falle der erfragten Ursache des Wetterphänomens Wind der Meteorologie zurechenbar. Ein Transfer der veränderten Entwicklungsauffassung auf pädagogisch-didaktisches Handeln unterstreicht die Wichtigkeit von domänenspezifischen Bildungs- und Lernerfahrungen, die der Pädagoge nach dem Inhaltsaspekt der geäußerten Frage gestaltet. Diese sollen in ihrem intendierten Ergebnis durch die Klärung der Kinderfrage dazu beitragen, dass „die im Hirn bereits entstandenen Verschaltungsmuster besonders gut erweitert und ergänzt werden“ (Hüther 2006, S. 75; vgl. Roth 2006; Neber 2004). Zu diesem Zweck können konkretisiert auf die gewählte Beispielfrage in der Bildungspraxis etwa einfache Versuche zur Luftherwärmung und Luftströmung durchgeführt oder Beobachtungen zur

---

4 Nach ersten, noch unspezifischen Ansätzen reformpädagogischer Wegbereiter wie Berthold Otto, Johannes Kretschmann, Peter Petersen und Herman Nohl wurde die Kinderphilosophie in Deutschland v.a. durch in den USA erschienene Werke von Matthew Lipman und Gareth E. Matthews, die Ekkehard Martens hierzulande bekannt machte, wiederentdeckt und weitergedacht (vgl. Popp 1994; Schreier 1999; Endres 2003; Klemm & Holz 2003;).

Luftzirkulation gesammelt werden. In einem speziell auf ihre Fragen abgestimmten Lernarrangement entsteht für die Kinder die Möglichkeit, als aktiv Forschende an ihrem individuellen Wissensprofil zu arbeiten und als Folge einer von ihnen selber in Gang gesetzten „Suche nach Neuem“ (Hüther 2006, S. 75) auf weitere, für ihren Erkenntnisstand relevante Fragen zu stoßen (vgl. Ritz-Fröhlich 1992; Fried 2008). Bedingt durch die hohe intra- und interpersonale Variabilität domänenspezifischer Erkenntnisstände beziehen sich Kinderfragen in Vorschulgruppen und Grundschulklassen auf ein sehr breites Wissensspektrum. Sollen sie in ihrem jeweiligen individuellen Zuschnitt als entwicklungsförderndes Potential genutzt werden, setzt das in der Bildungspraxis folglich einen hochgradig differenzierten und flexiblen Umgang mit ihnen voraus (vgl. Roth 2006).

Im Kontext lernpsychologischer Theoriemodelle werden Kinderfragen je nach Modellannahmen unterschiedliche Funktionen für den Lernprozess zugeschrieben. Sie repräsentieren zunächst eine individuell ausgeprägte Variante intrinsischer Motivation, die den natürlichen Lernantrieb des Kindes und die damit verbundene Entstehung kindlicher Sachfragen vorantreibt (vgl. Ernst 1996, S. 10). Bekanntlich können auf diesem Weg höherwertige und nachhaltigere Lernprozesse in Gang gesetzt werden, als es durch extrinsisch initiierte Motivation möglich ist (vgl. Götz 1991). Um solche Wirkungseffekte systematisch zu nutzen, sollte man pädagogisch-didaktische Rahmenbedingungen schaffen, die Kinderfragen nicht nur ermöglichen, sondern deren Entstehung auch gezielt anregen und fördern (vgl. Priebe 1978). Dies ist im schulischen Bereich vor allem durch den lernpsychologisch fundierten Ansatz eines interessenorientierten Unterrichts umsetzbar, mit dessen Realisierung intendiert wird, sachbezogene Interessen von Kindern über deren eigen-gesteuerte Auseinandersetzung mit differenzierten Lernaufgaben zu fördern (vgl. Hartinger 2008; Hartinger & Fölling-Albers 2002; Fölling-Albers 1995). Im Rahmen dieses schulischen Unterrichtsansatzes könnte die Frage „Warum weht der Wind?“ durch didaktisch aufbereitete Lernaufgaben in Gestalt einer vorbereiteten Klimawerkstatt angeregt und bearbeitet werden (vgl. Berger 2004). Kinder in vorschulischen Einrichtungen beginnen eventuell, während zum Thema „Naturphänomene“ (Lück 2003, S. 102) durchgeführten Experimentiertagen oder auf einem gemeinsamen Ausflug bei zufällig windiger Wetterlage die Herkunft des Windes zu hinterfragen. Die Thematisierung von Kinder- und Schülerfragen als Lernstrategie impliziert für die Bildungspraxis die konsequente und systematische Schulung von Fragetechniken, durch deren Anwendung das Lernen in seinem Verlauf wie in seinen Ergebnissen effektiviert werden soll (vgl. Ritz-Fröhlich 1992; Niegemann 2004). Diese Schulung kann in speziell konzipierten „Fragetrainings“ (vgl. u.a. King 1990) geschehen oder auch durch modellhaftes Verhalten der Lehrer/-innen und Erzieher/-innen, die in themenbezogenen Bildungs- und Lernphasen „im Sinne des Beobachtungslernens“ (Niegemann 2004, S. 349) ihr eigenes Frageverhalten demonstrieren und dadurch die Ausbildung von Fragekompetenzen bei Vor- und Grundschulkindern unterstützen. Unter den Prämissen sozialkonstruktivistisch orientierter Lerntheorien werden die Heranwachsenden durch ihr Frageverhalten und ihre Fragekompetenzen zu „mitverantwortliche[n] Akteuren in ihrem Lernprozeß“ (Ritz-Fröhlich 1992, S. 63), die Anregungen aus ihrer Umgebung aufgreifen, um eigene Fragen zu generieren und aktiv Wissen aufzubauen. Zudem eröffnet das in dem gewählten Beispiel nach der Ursache des Windes fragende Kind „Lehr- und Bildungschancen für alle Beteiligten“ (ebd., S. 48), indem es die Mitglieder der Kindergartengruppe oder des Klassenverbandes mit seiner Frage konfrontiert, in einen gemeinsamen Antwortfindungsprozess involviert und dadurch bewirkt, dass auch die Gesprächspartner ihre Vorstellungen zu den Ursachen der Windaktivität einbringen und reflektieren (vgl. Neber 1981).

Aus dem anthropologischen Theoriehintergrund mit seiner Konzentration auf dialogisch-philosophische Situationen zwischen und mit Kindern resultieren Ansprüche an die Bildungspraxis, welche vornehmlich die konkrete Rolle der anwesenden Erzieher/-innen und Lehrer/-innen betreffen (vgl. Nießeler 2003; Duncker 2005b). Sie sollen auf „kindliche Fragen, Suchbewegungen und Aktivitäten“ (Popp 2004, S. 65) nicht einfachhin mit vorgefassten Antworten – wie in unserem Fall der meteorologisch korrekten Erklärung des Wetterphänomens Wind – reagieren, sondern derartige Situationen als ernst zu nehmende Gesprächsanlässe wahrnehmen und pflegen. Das setzt in der Bildungspraxis die Schaffung unverplanter Freiräume voraus, in denen Kinder jenseits von Vorgaben der Professionen ihre unterschiedlichen Weltdeutungen und Perspektiven „in Bezug auf gemeinsame[n] Wahrnehmungen, Vorstellungen und Begriffe“ (Nießeler 2003, S. 133) darstellen und austauschen können (vgl. Popp 1989). Der dadurch offenbar werdende Perspektivenpluralismus erweitert gegebenenfalls den begrenzten Blick Einzelner auf die Wirklichkeit, bietet ihnen so Orientierungsmöglichkeiten in ihrer Lebenswelt und verdeutlicht gleichzeitig, dass es für jede Frage je nach Perspektive differierende Antwortmöglichkeiten gibt (vgl. Duncker 2005b; Rauschenberger 1985). Auch die Frage „Warum weht der Wind?“ könnte beispielsweise hin zu Gesprächen über die Anthropomorphisierung von Wetterphänomenen oder die Macht Gottes, derartige Naturgewalten zu beeinflussen, führen und damit neben der rein naturwissenschaftlich orientierten Antwort weiterführende Sichtweisen eröffnen und integrieren. Wird ein derart facettenreicher, kommunikativer Austausch gefördert, entsteht unter den Kindern eine „Kultur der Nachdenklichkeit“ (Popp 1989, S. 32), die auch den teilnehmenden Erwachsenen aus ihrer erlernten „Fraglosigkeit des Selbstverständlichen“ (ebd., S. 32) heraushelfen kann (vgl. Michalik 2005). Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sie Kinder als gleichberechtigte Gesprächspartner akzeptieren und mit den Fragen der Heranwachsenden im Sinne des dialogischen Prinzips respektvoll und einfühlsam umgehen (vgl. Buber 1984; Engelhardt 1997). Auf dieser Basis kann ein generationenübergreifendes, gemeinsames Nachdenken über – aus adulter Perspektive teilweise ebenfalls nur schwer bis gar nicht zu beantwortende – Kinderfragen entstehen, welches auch die Erwachsenen animiert, über die „Richtigkeit“ der eigenen Weltdeutungen zu reflektieren und „die

Welt [immer wieder] neu zu sehen“ (Duncker 2005b, 15) (vgl. Jaspers 1985; Rauschenberger 1985; Schreier 2004; Nießeler 2003).

Aufgrund der vorstehend skizzierten wissenschaftlichen Befunde besitzen Kinderfragen ein beachtliches Entwicklungs-, Lern- und Bildungspotenzial, das in der vorschulischen und schulischen Bildungspraxis nicht ignoriert werden sollte. Es erstaunt daher, dass sowohl die aktuellen Grundschullehrpläne wie auch die gegenwärtigen Bildungs- und Erziehungspläne für den Vorschulbereich den pädagogischen und didaktischen Umgang mit Kinderfragen allenfalls randständig thematisieren (vgl. Nießeler & Seichter in Druck). Wollen oder sollen heutige Kinder – zumindest wenn man offiziellen, bildungsadministrativen Vorgaben folgt – nichts mehr fragen?

## Literatur

- Arnold, Karl-Heinz & Neber, Heinz (2004): Lernen und Fragen – Einführung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. H. 4, 2004. S. 290-294
- Berger, Ulrike (2004): Die Klima-Werkstatt. Spannende Experimente rund um Klima und Wetter. Freiburg: OZ Velber
- Boegner, Vera & Miller, Susanne (2008): Kinderfragen als Ausgangspunkt des Sachunterrichts. In: Giest, Hartmut & Wiesemann, Jutta (Hrsg.) (2008): Kind und Wissenschaft. Welches Wissenschaftsverständnis hat der Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 145-158
- Bollnow, Otto Friedrich (1983): Anthropologische Pädagogik. Bern, Stuttgart: Paul Haupt
- Bower, Gordon H. (1995): Cognitive psychology. An introduction. In: Estes, William K. (Ed.) (1995): Handbook of learning and cognitive processes. Vol. I. Hillsdale: Erlbaum. S. 25-80
- Cassierer, Ernst (1944 / 1990): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt a. M.: Meiner
- Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.: Fischer
- Duncker, Ludwig (2005a): Pädagogische Anthropologie des Kindes. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahler, Joachim; Keck, Rudolf W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2005): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 141-146
- Duncker, Ludwig (2005b): Vom Ursprung des Philosophierens. Kinderfragen in anthropologischer Sicht. In: Duncker, Ludwig & Nießeler, Andreas (Hrsg.) (2005): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster: Lit. S. 13-28
- Duncker, Ludwig & Nießeler, Andreas (2005): Vorwort. In: Duncker, Ludwig & Nießeler, Andreas (Hrsg.) (2005): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster: Lit. S. 7-12
- Einsiedler, Wolfgang (2004): Aufgreifen von Problemen – Gespräche über Probleme – Problemorientierter Sachunterricht in der Grundschule. In: Duncker, Ludwig & Popp, Walter (Hrsg.) (2004): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim, München: Juventa. S. 199-212
- Einsiedler, Wolfgang (2009): Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und der kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. H. 1, 2009. S. 61-76
- Elschenbroich, Donata (2005): Weltwunder. Kinder als Naturforscher. München: Antje Kunstmann
- Endres, Susanne (2003): Die „wunderlichen“ Fragen der Kinder – Der Reformpädagogie Fritz Gansberg als Vordenker der Kinderphilosophie. In: Bolz, Martin (Hrsg.) (2003): Philosophieren in schwieriger Zeit. Münster: Lit. S. 9-21
- Engelhart, Stephan (1997): Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie. Heinsberg: Dieck
- Ernst, Katrin (1996): Den Fragen der Kinder nachgehen. In: Die Grundschulzeitschrift. H. 98, 1996. S. 6-11
- Foerster, Heinrich von (1985): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.) (1985): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper. S. 39-60
- Fölling-Albers, Maria (1995): Interessen von Grundschulkindern. In: Grundschule. H. 6, 1995. S. 24-26
- Fried, Lilian (2004): Kinder ko-konstruieren ihr Wissen über die soziale Welt. Eine Exploration inszenierter Handpuppenspiele. In: Fried, Lilian & Büttner, Gerhard (Hrsg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim, München: Juventa. S. 55-77
- Fried, Lilian (2008): Einleitung. In: Fried, Lilian (Hrsg.) (2008): Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik. Weinheim, München: Juventa. S. 7-20
- Gaudig, Hugo (1917): Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Erster Band. Leipzig: Quelle & Meyer
- Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 6, 1995. S. 867-888
- Glaserfeld, Ernst von (1999): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Pias, Claus; Engell, Lorenz; Fahle, Oliver & Vogl, Joseph (Hrsg.) (1999): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart: DVA. S. 348-372
- Götz, Margarete (1991): Weiß die Ameise, daß sie Ameise heißt? In: Grundschule. H. 11, 1991. S. 51-54
- Götz, Margarete (1997): Die Fragen der Schüler und die Grenzen der Fächer. In: Duncker, Ludwig & Popp, Walter (Hrsg.) (1997): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Bd. I. Heinsberg: Dieck. S. 196-204
- Gowalla, Gudrun & Gowalla, Ulrich (2004): Fragestrategien zu Lehrtexten im Studium. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. H. 4, 2004. S. 334-344
- Harterter, Andreas & Fölling-Albers, Maria (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Harterter, Andreas (2008): Anspruchsvolles Lernen durch Interessensförderung. In: Götz, Margarete & Jung, Johannes (Hrsg.) (2008): Anspruchsvolles Lernen in der Grundschule. Berlin: Lit. S. 7-28
- Hildgard, Ernest R. & Bower, Gordon H. (1973): Theorien des Lernens. Bd. II. Stuttgart: Klett
- Honig, Sebastian-Michael (1996): Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. H. 1, 1996. S. 9-25
- Hüther, Gerald (2006): Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Caspary, Ralf (Hrsg.) (2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien: Herder. S. 70-84
- Jaspers, Karl (1985): Einführung in die Philosophie. Zwölf Radiovorträge. München: Piper
- Kawohl, Elisabeth (1929): Die kindliche Frage. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Münster i. Westf.: Münsterverlag
- Key, Ellen (1902 / 1992): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Weinheim, Basel: Beltz
- King, Allison (1990): Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning. In: American Educational Research Journal. H. 4, 1990. S. 664-687

- Klemm, Nicole & Holz, Oliver (2003): Theoretische Ansätze des Philosophierens [sic] mit Kindern. In: Bolz, Martin (Hrsg.) (2003): Philosophieren in schwieriger Zeit. Münster: Lit. S. 173-186
- Konrad, Franz-Michael & Schultheis, Klaudia (2008): Kindheit. Eine pädagogische Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Koring, Bernhard (2003): Philosophieren mit Kindern – Grundbegriffe, Methoden und Perspektiven. In: Bolz, Martin (Hrsg.) (2003): Philosophieren in schwieriger Zeit. Münster: Lit. S. 159-172
- Krapp, Andreas & Prenzel, Manfred (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Münster: Aschendorff
- Langeveld, Martinus J. (1956): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Niemeyer
- Langeveld, Martinus J. (1966): Einführung in die Pädagogik. Stuttgart: Ernst Klett
- Lindner, Gustav (1885): Zum Studium der Kindersprache. In: Kosmos. Zeitschrift für die gesamte Entwicklungslehre. H. 1, 1885. S. 161-173 & 241-259
- Lück, Gisela (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertrageseinrichtungen. Freiburg, Basel, Wien: Herder
- Michalik, Kerstin (2005): Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht. In: Höble, Corinna & Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2005): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens. Hohengehren: Auer. S. 13-23
- Möller, Kornelia (2000): Lehr-Lernprozessforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts. In: Duit, Reinders & Rhöneck, Christoph von (Hrsg.): Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lern-Forschung. Kiel: IPN, S. 131-156
- Möller, Kornelia (2001): Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Czerwenka, Kurt; Nölle, Karin & Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2001): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 4. Opladen: Leske + Budrich. S. 16-31
- Neber, Heinz (1981): Fragen und entdeckendes Lernen – Einführung zum Beitrag von J.R. Suchman. In: Neber, Heinz (Hrsg.) (1981): Entdeckendes Lernen. Weinheim, Basel: Beltz. S. 239-243
- Neber, Heinz (2004): Förderung epistemischer Fragen im Religionsunterricht. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. H. 4, 2004. S. 308-320
- Niegemann, Helmut M. (2004): Lernen und Fragen: Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. H. 4, 2004. S. 345-356
- Nießeler, Andreas (2003): Staunen und Fragen. Erste Weltdeutungsversuche von Kindern und Anfänge philosophischen Denkens. In: Bolz, Martin (Hrsg.) (2003): Philosophieren in schwieriger Zeit. Münster: Lit. S. 121-135
- Nießeler, Andreas & Seichter, Sabine (in Druck): Philosophieren mit Kindern im Elementarbereich. In: Fischer, Hans-Joachim; Gansen, Peter & Michalik, Kerstin (Hrsg.) (in Druck): Die Welt entdecken und verstehen in frühen Bildungsprozessen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München: Juventa
- Oerter, Rolf (1969): Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth: Auer
- Otto, Berthold (1912): Die Reformation der Schule. Groß-Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers
- Plessner, Helmuth (1928): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin: de Gruyter
- Popp, Walter (1989): Wie gehen wir mit den Fragen der Kinder um. Erziehung zur Fraglosigkeit als ungewollte Nebenwirkung. In: Grundschule. H. 3, 1989. S. 30-33
- Popp, Walter (1994): Neugier, produktive Verwirrung und Nachdenklichkeit. In: Martens, Ekkehard & Schreier, Helmut (Hrsg.) (1994): Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I. Heinsberg: Dieck. S. 47-60
- Popp, Walter (2004): Zur anthropologischen Begründung eines handlungsorientierten Sachunterrichts. In: Duncker, Ludwig & Popp, Walter (Hrsg.) (2004): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim, München: Juventa. S. 57-78
- Preyer, William T. (1882): Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Leipzig: Grieben
- Priebe, Hiltrud (1978): Protokoll eines Lernprozesses für Schüler und Lehrer. „Interessen- und Freundschaftsthemen“. In: Grundschule. H. 1, 1978. S. 27-31
- Rauschenberger, Hans (1985): Kinderfragen - Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 6, 1985. S. 759-771
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Roth, Gerhard (2006): Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In: Caspary, Ralf (Hrsg.) (2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien: Herder. S. 54-69
- Roth, Heinrich (1971a): Pädagogische Anthropologie. Bd. 1. Hannover: Schroedel
- Roth, Heinrich (1971b): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Hannover: Schroedel
- Scheler, Max (1928): Die Stellung des Menschen im Kosmos. Darmstadt: Reicher
- Schiefele, Hans (1974): Lernmotivation und Motivlernen. München: Ehrenwirth
- Schirp, Heinz (2006): Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In: Caspary, Ralf (Hrsg.) (2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien: Herder. S. 99-127
- Schreier, Helmut (1999): Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schreier, Helmut (2004): Über das Philosophieren mit Kindern. In: Duncker, Ludwig & Popp, Walter (Hrsg.) (2004): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim: Juventa. S. 41-56
- Simmel, Georg (1923 / 1983): Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne. Gesammelte Essays. Berlin: Klaus Wagenbach
- Sodian, Beate (2008): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz. S. 436-479
- Stern, Clara & Stern, William (1928): I. Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. 4. Aufl. Leipzig: Johann Ambrosius Barth
- Stern, Elsbeth (2002): Wie abstrakt lernt das Grundschulkind. In: Petillon, Hanns (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Opladen: Leske + Budrich. S. 27-42
- Sully, James (1884): Outlines of Psychology with Special Reference to the Theory of Education. London: Longmans
- Sully, James (1897): Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Leipzig: Ernst Wunderlich
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 5, 1999. S. 629-647
- Weinert, Franz E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1996): Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 2. Göttingen: Hogrefe. S. 1-48