

Kerstin Michalik

Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip – Bildungstheoretische Begründungen und empirische Fundierungen

Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip soll dazu beitragen, die Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen zu bereichern und zu vertiefen, es soll zur Entwicklung eines vielschichtigen Welt- und Wirklichkeitsbildes beitragen und persönlichkeitswirksame Lernprozesse anregen. In der neueren Diskussion um Lern- und Verstehensprozesse sowie Sinnkonstituierungen im Unterricht finden sich eine Reihe anschlussfähiger Gedanken und Argumente für das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen als fächerübergreifendes Prinzip. Und auch empirische Befunde zu den Wirkungen philosophischer Gespräche im Unterricht weisen auf die besonderen Potentiale und Chancen des Ansatzes für fachbezogenes Lernen und gleichermaßen bildungswirksame Lern- und Verstehensprozesse hin.

1. Philosophieren als Unterrichtsprinzip – Konzept und Begründung

Beim Philosophieren als Unterrichtsprinzip werden philosophische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen in den Fachunterricht integriert. Das Philosophieren

als Unterrichtsprinzip ist nicht verbunden mit der Einführung neuer Inhalte im Sinne eines neuen Fachs oder Curriculums, sondern es geht um andere, alternative Zugänge zu den jeweiligen fachlichen Gegenständen des Unterrichts. Das gemeinsame Nachdenken geht von den Inhalten der Fächer aus, es ist bezogen auf diese und greift philosophische Fragen auf, die sich aus den Unterrichtsgegenständen ergeben.¹ Im Idealfall sind dies Fragen, die von den Kindern selbst gestellt werden. Die damit verbundene Kultivierung einer entsprechenden Fragehaltung bei den Schülerinnen und Schülern ist ein zentrales Moment des Ansatzes.

Grundlegend ist der Gedanke, dass Schulunterricht durch die Berücksichtigung philosophischer Fragen auf eine besondere Art und Weise bildungswirksam wird: Fachliches Lernen kann vertieft werden, indem Raum und Zeit geschaffen wird, um Fragen der Schülerinnen und Schüler nach Sinn und Bedeutung der Erscheinungen unserer sozialen, natürlichen und technischen Welt nachzugehen. Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip geht jedoch über fachliches Lernen weit hinaus. Fachliche Lernprozesse werden zum Anlass genommen, um allgemeinen

Erziehungs- und Bildungsaufgaben von Schule eine Chance zu geben. Vor dem Hintergrund der aktuellen bildungstheoretischen Diskussion werde ich folgende Aspekte näher beleuchten: Zum Einen geht es um die Bedeutung des Fragenstellens im Unterricht, zum Anderen um das Gespräch als Raum für die Entfaltung von Lesarten der Welt und für die gemeinsame Konstruktion von Sinn und Bedeutung in der Interaktion und im Austausch mit anderen.

1.1. Kinderfragen nach Sinn und Bedeutung von Mensch und Welt erhalten einen zentralen Stellenwert

Kinder haben viele Fragen, die im Unterricht keine Berücksichtigung finden, sei es, weil sie gar nicht erst gestellt werden, sei es, weil sie im Unterricht nicht aufgegriffen werden. Gertrud Ritz-Fröhlich hat in den 90er Jahren rund 1000 Fragen von Grundschulkindern erhoben. Ein großer Teil der Fragen bezog sich auf eigene Lebensprobleme, existentielle und metaphysische Fragen, Daseins- und Menschheitsprobleme.² Rund 15% der Fragen wurden als „Sinnfragen“ ausgewiesen,³ hierzu gehören Fragen wie die Folgenden: „Wieso bin ich auf der Welt?“, „Was wird nach dem Tod sein?“, „Warum gibt es Menschen?“, „Gibt es Gott?“, „Warum soll man nicht lügen?“. Die meisten dieser Schülerfragen, so lautete ein Ergebnis der Untersuchung, wurden nicht im Unterricht, sondern zwischen Tür und Angel, in den Pausen, auf Schulausflügen oder in besonderen Gesprächssituationen, z.B. Gesprächskreisen gestellt.⁴ Dass Kinderfragen – sei es nun mit oder ohne philosophischem Gehalt – eher selten zum Gegenstand des Unterrichts werden, liegt unter anderem an den vorherrschenden Interaktionsmustern im Unterricht, in denen die Schülerfrage im Unterschied zur Lehrerfrage eine eher geringe

Bedeutung hat. So zeigen Forschungsergebnisse zum Thema „Fragen im Unterricht“, dass es in der Regel die Lehrerfragen sind, die den Unterricht dominieren. Dabei handelt es sich häufig um Fragen, die ein eher niedriges kognitives Niveau, einen fixierenden und einschränkenden Charakter haben, indem sie auf bestimmte Begriffe oder vorab feststehende Antworten ausgerichtet sind.⁵ Unterricht ist danach immer noch weitgehend so angelegt, dass das Fragenstellen von Schülerinnen eher verhindert als befördert wird. Das ist problematisch, wenn man bedenkt, welche große Bedeutung das Fragenstellen für Lern- und Verstehensprozesse hat.

Das Fragen ist nach Neil Postman „das bedeutsamste intellektuelle Werkzeug“, das dem Menschen zur Verfügung steht, es ist das beste Instrument, um Nachdenklichkeit, kritisches Denken, eine skeptische Haltung, Vernunftgebrauch zu fördern.⁶ Er fordert daher, Kindern die „Kunst und Wissenschaft des Fragenstellens“ beizubringen, auch wenn Schule traditionellerweise als ein Ort gelte, wo Schüler Antworten lernten, aber nicht die Fragen, denen die Antworten entspringen.

Der Philosoph und Schriftsteller Peter Bieri definiert Bildung als etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: „Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst.“⁷ „Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“⁸ Bieris Konzept von Bildung ist eng mit der Fähigkeit zum Fragenstellen verknüpft. Denn Bildung beginnt nach Bieri mit Neugierde: „Man töte in jemanden die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden.“⁹ Bildung beginnt mit Neugierde, mit einer Fragehaltung. Bildung bedeutet,

sich selbst, die Dinge um uns herum, unser Verhältnis zu den Dingen permanent in Frage zu stellen und unser Selbst- und Weltverhältnis immer wieder neu zu bestimmen.

In einer anderen Hinsicht steht die Frage bei Hans-Georg Gadamer im Zentrum der Überlegungen. Gadamer betrachtet die Frage als Ausgangssituation jedes Verstehensprozesses. Die Frage ist von zentraler hermeneutischer Bedeutung, denn: „Einen Text verstehen, heißt die Frage verstehen, auf die der Text eine Antwort ist.“¹⁰ Die Frage ist bei Gadamer zugleich das dynamische Zentrum eines Gespräches, sie verhindert eine Stagnation des Gespräches, indem etwas als noch klärungsbedürftig, offen, ungewiss in den Raum gestellt wird: „Fragen heißt Offenlegen und ins Offene stellen. Gegen die Festigkeit der Meinungen bringt das Fragen die Sache mit ihren Möglichkeiten in die Schwebe.“¹¹ Die Kunst des Fragens und Weiterfragens ist das zentrale Moment, „mit der die Entwicklung der Sache im Gespräch vorwärts geht.“¹²

Das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen als Unterrichtsprinzip kann in diesem Zusammenhang als ein didaktischer Ansatz gelten, um den Fragen von Schülerinnen und Schülern und dem darin zum Ausdruck kommenden Sinnverlangen zu ihrem Recht zu verhelfen. Es geht darum, das Fragenstellen zu ermutigen und zu fördern und den Kindern zu zeigen, dass das gemeinsame Nachdenken über schwierige Fragen interessant und lohnenswert ist. Dieses Anliegen hat eine bildungstheoretische Dimension, die ich im Hinblick auf die Bedeutung der Frage für Bildungsprozesse im Allgemeinen und für das Unterrichtsgespräch im Fachunterricht im Besonderen entfalten werde.

Das klassische Unterrichtsgespräch wird, wie eingangs dargelegt, vor allem durch Fragen der Lehrkräfte geprägt.

Was das Bild mehrheitlich bestimmt, sind Lehrer und Lehrerinnen, die bereits alles wissen; sie sind es, die die Fragen stellen und auch bereits die richtigen Antworten habe, ohne jemals nachdenken, ohne sich geistig anstrengen zu müssen. Damit korrespondiert eine bestimmte Gestaltung und Lenkung des Unterrichtsgesprächs, die auf eindeutige Antworten zugeschnitten ist. Für das Offenhalten und Inganghalten von Gesprächen hat der Erziehungswissenschaftler Rainer Kokemohr im Rahmen seiner Charakterisierung von Unterrichtsgesprächen die Kategorien der Modalisierung und Validierung entwickelt.¹³ Unter Modalisierung versteht Kokemohr die Öffnung des Gespräches hin zu konkurrierenden Lesarten. Der Gegenbegriff der Validierung hingegen beschreibt den Prozess der Engführung des Gespräches, der vorschnellen Vereindeutigung von Sachverhalten und damit Schließung des Gespräches. Während modalisierende Tätigkeiten den Spielraum von Sinn- und Deutungsoptionen für den Verstehensprozess offen halten, verengen validierende Tätigkeiten die Deutungs-, Antwort-, und Äußerungsoptionen.

Modalisierungsversuche im Sinne spielerisch-experimenteller Deutungsversuche von Wirklichkeit werden nun aufgrund des institutionell auferlegten Validierungszwanges im Unterricht kaum oder gar nicht zugelassen.¹⁴ Sie werden aus der „Diskursöffentlichkeit“ der Schule verbannt.¹⁵ Damit werden wichtige Potentiale für Lern- und Verstehensprozesse verschenkt und es bleiben viele fruchtbare Lernsituationen ungenutzt, wie das folgende Beispiel aus dem Sachunterricht der Grundschule zeigt. Es macht gleichzeitig deutlich, welches Potential Kinderfragen innewohnt. In einer Unterrichtseinheit zum Thema „Erdgeschichte“ wird den Kindern ein Schaubild mit Stufen der Entwicklung des Menschen von affenähnlichen Lebewesen über den Urmenschen

bis hin zum heutigen Menschen gezeigt. Bei der Betrachtung der Abbildung werden von den Kindern unter anderem spontan folgende Fragen gestellt:

- „Waren Adam und Eva auch Vormenschen?“
- „Gab es Adam und Eva überhaupt?“
- „Ab wann ist man eigentlich ein Mensch?“

Die Fragen der Kinder spannen einen weiten Horizont auf. Es geht um den Zusammenhang oder auch Unterschied von Wissenschaft und Glauben, um Unterschiede zwischen Menschen und Tieren, um das Wesen und die Grenzen von Wissenschaft. Wer bestimmt eigentlich, wann das Menschsein beginnt, und auf welcher Grundlage? Die Fragen zeugen eindrucksvoll von dem Bedürfnis und dem Bestrebender Kinder, ihr bisheriges Wissen einzuordnen, mit den dargebotenen Informationen zu verbinden, um ein in sich schlüssiges, sinnvolles Bild zu entwickeln. Wo befinden sich Adam und Eva auf den Stufen der Menschheitsentwicklung? Wie sind Evolutionstheorie und Schöpfungsgeschichte zusammen zu bringen? Diese interessanten und reichhaltigen Kinderfragen wurden in dem Unterrichtsbeispiel nicht aufgegriffen, womit eine wichtige Chance, Unterrichtsgegenstände an die Erfahrungs- und Deutungshorizonte der Schülerinnen und Schüler zu knüpfen ungenutzt blieb.

Die Bearbeitung der Fragen in einem anderen Unterrichtskontext zeigt, welche Prozesse hier in Gang gesetzt werden können. Beim Versuch, Schöpfungsgeschichte und Evolutionstheorie zusammenzubringen, verwickelt sich das Denken in Widersprüche, die es durchzubuchstabieren gilt, wie der Gedankenbogen eines Achtjährigen zeigt:

„Die Bibel sagt, Adam und Eva waren die ersten Menschen. Und Wissenschaft-

licher und so meinen aber auch manche, dass die Affen die ersten Menschen waren und sich dann weiterentwickelt haben. [...] Das würde so zusammenpassen, dass Adam und Eva wirklich die ersten Menschen waren und dass die Affen sich zu denen entwickelt haben. Aber das wäre wiederum auch nicht wieder richtig, weil es gab viel mehr Affen, die sich weiter entwickelt haben, als nur zwei. Und die Bibel hat auch gesagt, dass Gott die Menschen erschaffen hat – nicht die Affen.“¹⁶

Der Versuch, Sinn aus den verschiedenen existierenden Welterklärungen zu machen, stellt eine große Herausforderung dar. Dass es nicht gelingt, eine zufrieden stellende Antwort zu finden, ist eine wichtige Erfahrung, die weiteres Fragen und Nachdenken stimuliert und zur Kultivierung einer Fragehaltung beitragen kann.

In einem anderen Unterrichtszusammenhang erforschen Kinder in einer zweiten Klasse die Entwicklungsphasen von der Raupe zum Schmetterling. Als die Raupen per Post in der Schule eintreffen, kommt bei einigen Kindern die Frage auf, ob es für die Raupen nicht unangenehm sei, in einem dunklen Paket verschickt zu werden, das auf seinem Transportweg vielleicht hin- und her geworfen wird. Es entspannt sich ein Gespräch über mögliche Gefühle und Empfindungen von Raupen und was man darüber wissen kann, über den Umgang der Menschen mit Tieren, über Unterschiede zwischen Mensch und Tier, über mögliche Rechte der Raupen, aber auch berechnete Interessen der Kinder am Forschen und Experimentieren. Erkenntnistheoretische und ethische Fragen erhalten Einlass in den naturwissenschaftlichen Unterricht, die Kinder gehen in der Folge des Gespräches achtsamer und bewusster mit den Raupen um, die Arbeit ist eingebettet in einen größeren Sinnzusammenhang.

Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip regt das Fragen der Kinder an, indem es die Unterrichtsinhalte selbst in ihrer Fragwürdigkeit präsentiert und damit den Unterricht für die philosophischen Dimensionen, die stets mit den Sachhalten verbunden sind, öffnet. Dies hat, wie auch die folgenden Ausführungen aus der aktuellen Diskussion zu Lern- und Verstehensprozessen im Unterricht zeigen, unmittelbare Auswirkungen auf das fachliche Lernen.

1.2. Die Bedeutung philosophischer Gespräche im Unterricht für fachbezogener Lern- und Bildungsprozesse

Die Erörterung philosophischer Fragen, die sich auf Inhalte des Unterrichts beziehen, d.h. diese in ihrer Fragwürdigkeit sichtbar machen, trägt zur Ent-trivialisierung eines eindimensional auf Wissensvermittlung ausgerichteten Schulsystems bei. Es zeigt den Kindern eine Welt, die nicht restlos vermessen, geordnet und erklärt ist, sondern noch Raum für Staunen, Nachdenklichkeit, Weiterfragen, Forschen bietet. Kinder lernen, dass es nicht auf jede Frage eine eindeutige Antwort gibt, dass unser menschliches Wissen vorläufig und ausschnitthaft ist und dass es Dimensionen unseres Daseins gibt, die mit den Instrumenten wissenschaftlicher Forschung nicht zu klären sind.

Horst Rumpf unterscheidet in seiner Auseinandersetzung mit den „Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs“¹⁷ zwei verschiedene Formens des Umgangs mit Welt und damit korrespondierenden Formen des Lernens: Die in den westlichen Zivilisationen vorherrschende Spielart des Weltzugangs zielt darauf ab, der Welt verlässliche, vorhersehbare Züge abzugewinnen, sie gewissermaßen in den Griff zu bekommen, um ihre mögliche Bedrohlichkeit zu vermindern und sie sich zu Nut-

zen zu machen. Der dazugehörige Typ des Lernens bestehe darin, etwas zu können, etwas zu beherrschen, über eine inhaltliche gefüllte Kompetenz, einen überprüfbareren Besitz zu verfügen, der zu Prüfzwecken jederzeit abrufbar ist. Diesem Lerntypus stellte er eine Weltzuwendung und eine Lernbewegung gegenüber, bei dem es darauf ankommt, die Fremdheiten, Brüche, Mehrdeutigkeiten im Umgang mit Welt freizulegen, nicht um sie zu überwinden, sondern um das Fremde, Unbekannte, Rätselhafte bewusst zuzulassen und auszuhalten.¹⁸ Beide Lernformen, so Rumpf, bedingen einander und sind wichtig, denn „das platte und pure Bescheidwissen und Bescheidgeben ohne die Präsenz von Gegenströmen, ohne das Salz von latenten Gegenfragen, ist steril und regt nicht zum Weiterdenken an.“¹⁹ Wenn Lernen auf die Übernahme von Wissen reduziert wird, entsteht totes Wissen, denn „alle Keime zur Nachdenklichkeit sind abgetötet.“²⁰

Das Aufgreifen philosophischer Fragen im Unterricht kann in dieser Hinsicht als ein Programm zur inhaltlichen Vertiefung von Lerngegenständen verstanden werden, um das Lernen gehaltvoller zu machen und nicht auf das Lösen einer Reihe vorgefertigter Aufgaben, deren Antworten bereits feststehen, zu beschränken. Es schafft Raum für Spontaneität in der Auseinandersetzung von Kind und Welt, Raum für das nicht Erwartete, bereits durch curriculare Vorgaben festgelegte. Es sprengt solche Rahmenvorgaben und bietet die Chance, neue Erfahrungen zu machen, selbst Sinn und Bedeutung im Austausch mit anderen aktiv zu konstruieren, Sinn und Bedeutungszusammenhänge, die nicht bereits vorgegeben sind.

Davon profitiert auch das fachliche Lernen, wie die vorgestellten Unterrichtsbeispiele zeigen. Die Kinderfragen aus den beiden zuvor behandelten Unter-

richtsbeispielen wurden spontan gestellt, und zwar in Unterrichtskontexten, die nicht auf das Philosophieren ausgerichtet waren. Es sind Fragen, deren Aufgreifen den Unterricht fundamental verändern würde, denn es sind Fragen, die über die Oberfläche der Erscheinungen hinausgehen und auf das Wesen der Dinge abzielen. Das Terrain des naturwissenschaftlichen, auf die Vermittlung von Fachwissen ausgerichteten Unterrichts, wird überschritten und für konkurrierende Deutungsmöglichkeiten, Sinnoptionen, übergreifende Sinnzusammenhänge und genau damit auch für ein tieferes Verständnis des Sachgegenstandes geöffnet. Denn was Wissenschaft ist, lässt sich ja auch und insbesondere in Abgrenzung zu anderen Formen der Weltdeutung entwickeln, dies auch im Sinne eines mehrperspektivischen, fächerübergreifenden Unterrichts. Wissenschaftsorientierung und Philosophieren mit Kindern sind keine Gegensätze, ich verstehe die Integration philosophischer Fragen in den Unterricht vielmehr als integrales Element eines wissenschaftsorientierten Unterrichts.²¹

Denn hier geht es um das zentrale Anliegen, die im schulischen und auch universitären Leben übliche Spaltung der Welt in eine von den Wissenschaften repräsentierte Welt des mehr oder weniger gesicherten Wissens und eine den Fachphilosophen (oder Kindern) überlassene Welt des Staunens, abgründigen Fragens und Zweifelns zu überwinden, um Kindern ein vielschichtiges und komplexes, realitäts- und auch wissenschaftsgerechteres Weltbild zu vermitteln.²² In der Naturwissenschaftsdidaktik hat das Anliegen, Kindern und Jugendlichen im Sinne von ‚scientific literacy‘ Einblicke in die Natur der Naturwissenschaften (NOS) zu vermitteln, in den letzten Jahren zunehmend Bedeutung erlangt, und zwar für alle Schulstufen, d.h. auch bereits in der

Grundschule. Es geht darum, mit den Schülern und Schülerinnen über das Wesen der Naturwissenschaften nachzudenken, im Sinne einer philosophischen Reflexion über die Naturwissenschaften im Unterricht.²³

Dazu gehört die Thematisierung wissenschaftstheoretischer, erkenntnistheoretischer und ethischer Fragen. Kinder und Jugendliche sollen nachvollziehen und verstehen, wie Wissen entsteht, indem sie – zum Beispiel beim ‚Forschenden Lernen‘ – mit wissenschaftlichen Erkenntniswegen und Arbeitsformen vertraut werden. Und die Kinder sollen Wissenschaft in ihren methodischen und erkenntnistheoretischen Grenzen begreifen, um einer unreflektierten Wissenschafts- und Technikgläubigkeit vorzubeugen. Es geht darum, Grundlagen für ein reflektiertes und differenziertes Welt- und Wissenschaftsbild zu legen.

Dabei wird nicht nur das fachliche Lernen, sondern, wie mein Unterrichtsbeispiel zeigt, auch das überfachliche Lernen gefördert, denn das Philosophieren im Unterricht ist gleichzeitig ein Kristallisationskern für die Integration verschiedener Fachperspektiven und für fächerübergreifendes Lernen. Das Philosophieren im Unterricht hat eine integrative Wirkung, weil die Beschäftigung mit philosophischen Fragen nur jenseits der durch Wissenschaft und Schulfächer gezogenen Grenzen möglich ist.

1.3. Das philosophische Gespräch im Fachunterricht als Raum für die Entfaltung von Lesarten der Welt

Die Beispiele aus dem naturwissenschaftlichen Sachunterricht zeigen, welche Produktivität das Philosophieren als Unterrichtsprinzip für die Fortentwicklung und Generierung von Sinn und Bedeutung in der nachdenklichen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen haben

können. Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip kann auch noch in einer anderen Hinsicht fachbezogene Lern- und Verstehensprozesse unterstützen. Ich verstehe das Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip auch als Element einer subjektorientierten Didaktik, weil es hier darum geht, die eigenen Erfahrungen, Gedanken, Assoziationen, Fragen, Vorstellungen, Phantasien und Deutungen der Kinder in die sach- und wissenschaftsorientierte Auseinandersetzung mit Welt einzubringen und für das Weltverstehen und Weltverständnis der Kinder zu nutzen.

Eine besondere Herausforderung für den Fachunterricht stellt die Aufgabe dar, den fachlichen Zugriff mit der lebensweltlichen Perspektive der Kinder zu vermitteln. Ich beziehe mich im Folgenden auf aktuelle Diskussionsbeiträge zu Verstehensprozessen und Sinnkonstituierung im Unterricht, die für das Philosophieren mit Kindern eine Vielzahl anschlussfähiger Gedanken enthalten. Für das Problem des *Verstehens* im Unterricht ist entscheidend, wie der Übergang oder die Vermittlung zwischen den verschiedenen Wissensformen, die im Unterricht aufeinander treffen, gestaltet wird. Es geht einerseits um die Fachperspektive, die Struktur und Logik der fachlichen Konzepte, andererseits um die von den Schülern an den Gegenstand herangetragenen, alltagsweltlich bewährten Erfahrungen und Vorstellungen.²⁴

Um Verstehensprozesse zu ermöglichen, müssen die subjektive und die objektive Welt produktiv miteinander vermittelt werden. Combe und Gebhard plädieren hier für eine „Zweisprachigkeit“²⁵, in der das Spannungsverhältnis der beiden Perspektiven nicht zugunsten der einen oder anderen Seite aufgelöst wird. Um die Interaktion im Unterricht auf ein Verstehen auszurichten, gelte es, der oft anzutreffenden schnellen Vereindeutigung

eines Sachverhalts entgegenzuwirken, indem „mehr Hermeneutik, mehr Interpretieren und ein viel intensiveres Abarbeiten von unterschiedlichen Deutungen“²⁶ Eingang in den Unterricht finden. So müsse es darum gehen, die Vielfalt von Deutungsmöglichkeiten auszuloten, eigene Vorstellungen und Vorverständnisse, Selbst- und Weltinterpretationen herauszufordern, auch und gerade wenn das irritiert. Combe und Gebhard plädieren für eine Lernatmosphäre, in der die Schülerinnen eigene Erfahrungen und Perspektiven an ein Thema heranzuführen können, wobei jedoch explizit gemacht werden muss, in welcher Beziehung diese Zugänge zueinander stehen. Dabei gelte es auch, die fachlichen Perspektiven im Lichte der anderen Perspektiven zu betrachten, um auch diese in ihrem Konstruktcharakter deutlich zu machen im Sinn einer Demokratisierung des Umgangs mit unterschiedlichen Zugängen und Sinnperspektiven.²⁷

Das Problem des Verstehens im Unterricht ist nicht nur ein Problem der Vermittlung von fachlicher und lebensweltlicher Perspektive. Angesichts einer pluralistischen und heterogenen Gesellschaft ist es auch ein Problem, das sich aus der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft ergibt.²⁸ Im Unterricht treffen eine Vielzahl von Perspektiven und soziokulturell unterschiedlich geprägter Deutungsmuster zusammen, mit denen nicht nur im Hinblick auf gegenstandsbezogene Verstehensprozesse, sondern auch auf das Ziel einer intersubjektiven Verständigung umgegangen werden muss.

Philosophische Gespräche im Unterricht, in denen die Kinder dazu eingeladen werden, ihre Gedanken, Vorstellungen und Deutungen zu einem Gegenstand bewertungs- und benutzungsfrei einzubringen, um die Vielfalt von Deutungsmöglichkeiten auszuloten, tragen nicht nur zu einem vertieften Verständnis der Unterrichtsgegenstände bei, sondern sie sind

auch ein besonders geeignetes Medium für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität. Dies gilt in zweierlei Hinsicht: Das Philosophieren trägt auf der inhaltlichen Ebene zu einer Haltung der Offenheit gegenüber verschiedenen Welt- und Wirklichkeitsdeutungen bei. Auf der methodischen Ebene steht das gemeinsame Gespräch im Mittelpunkt: das Philosophieren ist eine Methode zur Entwicklung und Förderung von Gesprächsfähigkeit. Die Kinder erwerben Elemente einer Gesprächskultur, die für respektvollen Umgang mit anderen Menschen und für die Verständigung in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft von fundamentaler Bedeutung sind.²⁹ Beide Komponenten sind angesichts der zunehmenden Tendenz zur Individualisierung im Unterricht, die in der Praxis teilweise zum individuellen, um nicht zu sagen, einsamen Abarbeiten von Aufgabenformaten und Arbeitsblättern führt, von großer Bedeutung. Das Philosophieren im Unterricht kann gewissermaßen auch ein Gegengewicht zu einer zu einseitigen Individualisierung von Lernprozessen darstellen.

Für die Bedeutung des Philosophierens als ein Unterrichtsprinzip für die Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen lassen sich empirischer Befunde aus unterschiedlichen Forschungszusammenhängen heranziehen. Es gibt eine Reihe von empirischen Hinweisen für die Wirksamkeit und Produktivität des Philosophierens mit Kindern im Unterricht, auch wenn diese nicht die gesamte Komplexität des Ansatzes abzubilden vermögen, weil die hier beschriebenen Lern- und Bildungsprozesse sich tendenziell dadurch auszeichnen, dass sie nicht zur Kategorie der vergleichenden Messungen zugänglichen Lernergebnisse zählen.

Zu bedenken ist ferner, dass sich der Sinn und Wert des Konzeptes nicht an der Nachweisbarkeit messbarer Effekte

bemisst und sich die berechnete Frage stellt, ob mit der Anschlussfähigkeit des Philosophierens mit Kindern an die empirische Bildungsforschung nicht vielleicht auch weniger willkommene Konsequenzen verbunden sind, die es sorgsam im Auge zu behalten gilt.

2. Empirische Forschung zum Philosophieren als Unterrichtsprinzip – Bilanz und Perspektiven

Das Philosophieren mit Kindern hat seit den 70er Jahren weltweite Verbreitung gefunden, und seitdem sind zahlreiche empirische Forschungsarbeiten entstanden, die deutliche Hinweise auf positive Auswirkungen regelmäßiger philosophischer Gespräche auf die Entwicklung von Kindern in ganz unterschiedlichen Bereichen geben. Empirische Forschung zum Philosophieren mit Kindern gibt es im deutschsprachigen Raum bislang noch wenig, was unter anderem daran liegt, dass in der deutschen Philosophiedidaktik empirische Forschung erst in den letzten Jahren zum Diskussionsgegenstand und Arbeitsgebiet geworden ist³⁰ und das Philosophieren mit Kindern in der allgemeinen Erziehungswissenschaft ein noch relativ wenig verbreitetes Arbeitsgebiet ist. Die Wirkungsforschung zum Philosophieren mit Kindern stammt daher vor allem aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum.

2.1. Ausgewählte Forschungsbefunde zu Wirkungen des Philosophierens mit Kindern

In den USA, in England, Kanada und Australien gibt es eine längere Forschungstradition, die bereits in den 70er Jahren mit Lipmans Gründung des „Institut für die Advancement of Philosophy for Children“ (P4C), einsetzte. Die überwiegend

an Lipmans kinderphilosophischem Ansatz orientierte Forschung konzentriert sich vor allem auf die für diesen Ansatz relevanten Aspekte: kritisches, logisches, kreatives Denken („Thinking Skills“) und Argumentations- und Gesprächsfähigkeiten, die eine Voraussetzung für Lipmans „Community of Inquiry“, die Forschungsgemeinschaft der philosophierenden Kinder, bilden. In den überwiegend mit quantitativen Forschungsmethoden in Gruppen von 8-12jährigen Kindern durchgeführten Untersuchungen konnten signifikante Effekte im Hinblick auf die kognitive und sprachliche Entwicklung festgestellt werden.³¹ Im Rahmen begleitender qualitativer Untersuchungen (Unterrichtsbeobachtungen, Videoanalysen) wurden positive Entwicklungen auch im Sozial- und Gruppenverhalten und im Hinblick auf das Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein der Kinder beobachtet.³²

Neben dieser vor allem auf formale Aspekte des Denkens oder die Sprachentwicklung ausgerichteten Forschung gibt es eine kleine Zahl von Studien, die für das Philosophieren als Unterrichtsprinzip von besonderem Interesse sind, weil hier auf der Basis überwiegend qualitativer Forschungsmethoden Wirkungen des Philosophierens im Rahmen von Fachunterricht und Auswirkungen regelmäßigen Philosophierens auf die Beschäftigung mit den Unterrichtsgegenständen untersucht worden sind. In verschiedenen kanadischen Studien wurden u.a. im Rahmen internationaler Forschungs Kooperationen philosophische Gespräche mit Grundschulkindern in den Mathematikunterricht integriert, um Möglichkeiten und Modalitäten der Entwicklung dialogischen und kritischen Denkens von Kindern im Grundschulalter zu untersuchen.³³ Die Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die soziale Interaktion im Diskurs unter Gleichaltrigen, wie sie für die philosophische „Community of Inquiry“ kennzeich-

nend ist, wesentlich zur Stimulierung von Denkprozessen höherer Ordnung beiträgt, d.h. das Klassengespräch im Fachunterricht von großer Bedeutung für die kognitive Entwicklung der Kinder ist. Es konnten empirische Hinweise gefunden werden, dass die Gesprächsbeiträge der Kinder im Untersuchungszeitraum eines Schuljahres deutlich an Umfang, Komplexität und Differenziertheit zunahm. Ferner wurden positive Auswirkungen auf die sprachlich-argumentativen Kompetenzen der Kinder und auf die Gesprächsdynamik zwischen Kindern und Lehrkräften im Sinn einer deutlichen Zunahme der an die Mitschüler gerichteten Gesprächsbeiträge festgestellt.³⁴

Im Hinblick auf die Erforschung des Entwicklungsprozesses kritischen Denkens kamen die Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass es eine Verbindung gibt zwischen der Entwicklung der Gesprächskultur oder Qualität des Gespräches in der Gruppe und der Entwicklung des individuellen kritischen Denkvermögens der Kinder. Mit der Etablierung eines wirklich „dialogischen“ Gesprächs in den Gruppen im Verlauf des Untersuchungszeitraumes, in dem andere Perspektiven und Meinungen aufgegriffen, diskutiert, weitergedacht und auch in das eigene Denken aufgenommen wurden, gestaltete sich auch das Denken der Kinder zunehmend komplexer und multimodal im Sinne logischen, kreativen, verantwortlichen und meta-kognitiven Denkens.³⁵

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der kanadischen Studien lautet, dass das Gespräch mit den Gleichaltrigen zu einer besonderen Komplexität und Tiefe der auf den Unterrichtsgegenstand bezogenen inhaltlichen Reflexion, hier mathematischer Probleme, führt,³⁶ und dass auch Haltungen und Einstellungen der Schüler und Schülerinnen zum Fach Mathematik durch philosophische Gespräche positiv beeinflusst werden konnten.³⁷

In einer australischen Interventionsstudie, in der philosophische Gespräche zu ethischen Fragen in das Grundschul-Curriculum 'Studies of Society and Environment', integriert wurden, fanden sich deutliche Hinweise darauf, dass das auf die Unterrichtsgegenstände bezogene Philosophieren sich einerseits in einer Verbesserung der ethischen Reflexionsfähigkeit auswirkte und andererseits auch in besonderem Maße zur Vertiefung und Differenzierung der sachbezogenen Auseinandersetzungen führte.³⁸

Von besonderem Interesse im Hinblick auf Wirkungen des Philosophierens als ein integrativer Bestandteil von Unterricht sind die Befunde der schottischen Begleitstudie zu einem Schulreformprojekt, in dessen Rahmen das Philosophieren in regulären Grundschulklassen mit 30 und mehr Schülerinnen in einem ganzen Schuldistrikt flächendeckend für den Zeitraum von sechs Monaten eingeführt wurde. Die Schulreform verfolgte das Ziel, das Lernen und Denken der Kinder durch philosophische Gespräche ('collaborative inquiry approach') zu verbessern, ausgehend von der Grundannahme, dass gemeinsames Forschen und Nachdenken der Schülerinnen und Schüler dem Lernen in besonderem Maße förderlich sei.

Deutliche Hinweise auf positive Wirkungen des wöchentlichen Philosophierens, bei dem die Beschäftigung mit mehrdeutigen, kognitiv herausfordernden Geschichten und Sachverhalten im Mittelpunkt stand, wurden in verschiedenen Bereichen festgestellt: Im Hinblick auf die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (standardisierte Testverfahren) wurde ein hochsignifikanter Zuwachs in allen Testbereichen und in allen Testgruppen um einen Durchschnitt von sechs Intelligenzquotientpunkten festgestellt.³⁹ Eine signifikante Verbesserung gab es auch im Bereich des auf das eigene Lernen bezogene Selbstwertgefühls der Kin-

der, die Selbstwahrnehmung als Lernende und aktive Problemlöser im Sinne meta-kognitiven Denkens.⁴⁰ Zu den untersuchten Wirkungen gehörten neben den kognitiven und meta-kognitiven Entwicklungen auch das Sozialverhalten der Kinder und die Gesprächskultur in der Klasse. Hier wurde eine Verbesserung des Gesprächsverhaltens und der Teilnahme der Kinder deutlich sowie ein verändertes Frageverhalten der Lehrkräfte hin zu mehr ergebnisoffenen und kognitiv herausfordernden Fragen.⁴¹

Besonders bemerkenswert sind die Ergebnisse der zwei Jahre später durchgeführten Follow-up Studie, in der Langzeiteffekte des Schulprojektes untersucht wurden. Hier zeigte sich, dass die Kinder aus den ehemaligen Philosophierklassen nach dem Übergang in die weiterführenden Schulen ihren Zugewinn im Bereich der kognitiven Leistungen halten können, obwohl das Philosophieren in diesen zwei Jahren in der Sekundarstufe nicht fortgeführt worden war. Bei den getesteten Schülern und Schülerinnen aus den Vergleichsgruppen war hingegen sogar eine Verschlechterung der Testergebnisse zu konstatieren, d.h. das Niveau der kognitiven Leistungen hatte nach dem Übergang in die Sekundarstufe gegenüber der Grundschulzeit abgenommen.⁴²

Als Fazit der schottischen Untersuchung lässt sich festhalten, dass das Philosophieren mit Kindern selbst in bescheidenem Umfang, in wöchentlichen einstündigen Einheiten und im Rahmen normaler Klassenstärken und unterschiedlichen Voraussetzungen der Lehrkräfte, messbar positive Auswirkungen hat sowohl auf kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse als auch die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte im Hinblick auf das Fragenstellen und Führen von Unterrichtsgesprächen, welche der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder förderlich sind.

Die hier vorgestellten Untersuchungen zum Philosophieren als Unterrichtsprinzip weisen darauf hin, dass die Kultivierung eines auf philosophische oder offene Fragen, mehrdeutige und komplexe Sachverhalte bezogenen Unterrichtsgesprächs zu verbesserten kognitiven Leistungen, aber auch zu positiven persönlichkeitsrelevanten und die Lerngruppe betreffenden Entwicklungen führt. Interessant ist die Interpretation und theoretische Einbettung der Ergebnisse durch die Autorinnen und Autoren der verschiedenen Studien, denn hier werden die zu beobachtenden Effekte einheitlich im Kontext sozio-konstruktivistischer Theorien der kognitiven Entwicklung und des Lernens gesehen (Vygotsky, Bruner u.a.), nach denen Kinder ihr Denken kollektiv durch Sprache in sozialen Kontexten entwickeln.⁴³

Das Philosophieren mit Kindern ist eine Methode, bei der sich kognitive Herausforderungen auf der inhaltlichen Ebene mit einem konsistenten Prozess des gemeinsamen Forschens, Nachdenkens und Reflektierens im Gespräch verbinden. Es handelt sich hier um einen Zugang, der Kinder auf eine besondere Art und Weise darin zu unterstützen scheint, ihre kognitiven und meta-kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln und ein tieferes Verständnis der Unterrichtsgegenstände zu entwickeln als im Rahmen herkömmlicher, stärker auf das individuelle Lernen der Kinder bezogene Unterrichtsformen.

Für die Frage nach Wirkungen des Philosophierens als Unterrichtsprinzip sind ferner Forschungsbefunde aus der Biologiedidaktik relevant, in der die Bedeutung von 'Alltagsphantasien' für den Lernprozess untersucht worden ist. Es handelt sich hier um einen dem Philosophieren mit Kindern verwandten Ansatz, weil in diesem Konzept die Alltagsphantasien – auf die Unterrichtsgegenstände bezogene Assoziationen, Vorstellungen und Deutungen der Schülerinnen und Schüler

– im Rahmen philosophischer Gespräche erhoben und bearbeitet werden.

Die dem Ansatz zugrunde liegende pädagogische und didaktische Annahme, dass fachliche Lernprozesse dann besonders erfolgreich, effektiv und sinnvoll sind, wenn die alltäglichen, subjektivierenden, intuitiven oder symbolischen Zugänge zu den Phänomenen im Unterricht nicht nur geduldet, sondern zum Gegenstand expliziter Reflexionen und des sozialen Austausches gemacht werden, konnte durch verschiedene Interventionsstudien empirisch fundiert werden.⁴⁴ Es konnte gezeigt werden, dass die Berücksichtigung der bei den Schülern vorhandenen subjektiven Bedeutungen von Lerngegenständen und deren Reflexion im gemeinsamen Gespräch sich positiv auf die Aneignung fachwissenschaftlicher Inhalte, nachhaltiges Lernen und die Lernmotivation auswirkt und dazu beiträgt, das Lernen für die Schüler subjektiv bedeutsamer zu machen.⁴⁵

Dass der naturwissenschaftliche Unterricht von (philosophischen) Gesprächen, in denen wissenschaftstheoretische und erkenntnistheoretische Fragen thematisiert werden, profitiert, ist auch das Ergebnis fachdidaktischer Forschung, die sich mit den Möglichkeiten der Förderung von Wissenschaftsverständnis im naturwissenschaftlichen Unterricht beschäftigt. Auch hier wurde festgestellt, dass die explizite Thematisierung erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Inhalte im Sachunterricht der Grundschule einen positiven Einfluss auf das Verstehen und Erinnern der Unterrichtsinhalte hat und dem naturwissenschaftlichen Lernen besonders förderlich ist.⁴⁶

Die Befunde aus den Naturwissenschaftsdidaktiken vermögen die im Rahmen anderer Forschungsarbeiten erhaltenen Hinweise, dass nicht nur die allgemeine kognitive Entwicklung der Kinder, sondern auch das inhaltsbezogene, fach-

liche Lernen durch sach- und fachbezogene philosophische Gespräche im Unterricht besonders profitiert, zu stützen. Abschließend sei noch auf einen besonderen Zweig der empirischen Forschung zum Philosophieren mit Kindern hingewiesen, der sich weniger auf die Wirkungen als auf die Inhalte philosophischer Gespräche mit Kindern bezieht und die Methode des gemeinsamen Nachdenkens zur Erhebung gegenstandsbezogener kindlicher Vorstellungen und Konzepte⁴⁷ oder im Sinne der pädagogischen Kindheitsforschung nutzt.⁴⁸ Im Sinne solcher Forschungszugänge sind an der Universität Hamburg verschiedene Studien entstanden, in denen das Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode eingesetzt wird. Es handelt sich hier um qualitative Inhaltsanalysen philosophischer Gespräche, in denen auf der Phänomenebene Vorstellungen, Assoziationen, Denkweisen von Kinder bezogen auf sachunterrichtsrelevante Themenkomplexe erfasst werden, um gegenstandsbezogene Reflexionsprozesse und auch Argumentationsgänge der Kinder zu untersuchen. Erste Studien zu Inhaltsbereichen wie Zeitvorstellungen und Zeitbewusstsein, Tod und Sterben, Natur und Umwelt, Ich-Identität und Umgang mit dem Anderen bieten Einblicke in die Potentiale philosophischer Gespräche für fachbezogene Lernprozesse. Sie zeigen eindrucksvoll, welches Reflexionsniveau Unterricht durch philosophische Gespräche erhalten kann und in welchem Ausmaß hier auch vernetzendes, Fächer übergreifendes Denken angeregt wird.

2.2. Nachdenklichkeit als Bildungsziel – (Forschungs-) Perspektiven für eine Bereicherung schulischen Lernens durch das Philosophieren als Unterrichtsprinzip

Wie gezeigt werden konnte, ist das Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprin-

zip anschlussfähig an die aktuelle lern- und bildungstheoretische Diskussion und es gibt auch eine Reihe eindrucksvoller empirischer Befunden zu den Wirkungen des Philosophierens mit Kindern, die zeigen, dass philosophische Gespräche im Unterricht nicht nur ein interessanter, aber eigentlich nutzloser Zeitvertreib, sondern für Lern- und Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler in hohem Maße bedeutsam sind.

In diesem Sinne gilt es, philosophische Gespräche systematisch in den Unterricht zu integrieren und die Curricula entsprechend zu gestalten. Unterricht muss philosophische Fragen von Kindern und Jugendlichen ermutigen und aufgreifen und dazu beitragen, mit den Schülerinnen und Schülern systematisch offene Fragen zu generieren, die einen philosophischen Gehalt haben und kognitive Herausforderungen bieten. Dies erfordert auch eine veränderte Lehrerrolle: Die Lehrerinnen und Lehrer sind nicht mehr die All-Wissenden, die alle Antworten bereits kennen. Sie müssen selbst ein Modell für Nachdenklichkeit im Unterricht sein und Raum und Zeit für Fragen und Prozesse des gemeinsamen Nachdenkens bieten.

Für eine Verankerung philosophischen Fragens und Nachdenkens im Unterricht ist zum einen eine Verstärkung der fachdidaktischen Forschung wichtig, die sich auf Wirkungen des Philosophierens auf das fachliche Lernen und darauf bezogene Lern- und Verstehensprozesse der Kinder bezieht. Zum andern muss diese Wirkungsforschung ergänzt werden durch die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen einer Integration des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsprinzip in das etablierte Schulsystem. Hier geht es im Sinne von Professionalisierungsforschung um Haltungen und Kompetenzen der Lehrkräfte. Das Philosophieren mit Kindern ist nicht einfach eine Unterrichtstechnik, sondern setzt eine bestimmte

pädagogische Haltung und ein bestimmtes Verständnis von Lernen, Unterricht und Bildungsprozessen voraus. Wie müssen Lehrkräfte fortgebildet werden, um erfolgreich mit Kindern im Unterricht philosophieren zu können? Wie verändern sich das pädagogische Selbstverständnis und der eigene Unterrichtsstil? Welche Chancen ergeben sich daraus für eine Verbesserung von Lernen und Unterricht? Von Interesse sind daher Untersuchungen zu Unterrichtsverständnissen und Unterrichtsstilen, die philosophische Nachdenklichkeit ermöglichen. Und schließlich geht es auch um die systemkritische Frage, welche möglichen Hindernisse sich durch das etablierte, auf Leistungsmessung und zunehmend auch standardisierten Unterricht ausgerichtete Schulsystem ergeben.

Man könnte grundsätzlich kritisch anfragen, ob nicht vielleicht unauflösbares Spannungsverhältnis besteht zwischen dem Anspruch des Philosophierens und den Aufgaben und Funktionen des etablierten Schulsystem, zwischen dem Anspruch, Kinder als Subjekte eines philosophischen Diskurses Ernst zu nehmen und der Praxis, von Entwicklungskonstrukten (Standards, Kompetenzstufen) auszugehen, die Kinder zu Objekten und zum Gegenstand von Leistungs-Messungen machen. Damit verbunden ist die Frage, ob das eigentlich Philosophische nicht vielleicht verloren geht, wenn das Philosophieren mit Kindern für Erziehungs- und Bildungsziele gewissermaßen instrumentalisiert wird.

In solchen kritischen Anfragen kann man jedoch auch eine Chance sehen, das Erziehungssystem und die eigenen Rolle darin zu überdenken. Möglicherweise erweisen sich herkömmliche Vorstellungen und Lernen und Unterricht als revisionsbedürftig und nicht das Philosophieren muss der Schule angepasst, sondern Schule und Unterricht müssen philosophischer werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Kerstin Michalik: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht. In: Corinna Hößle/Kerstin Michalik (Hg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens. Hohengehren 2005, S. 13-23
- 2 Gertrud Ritz-Fröhlich: Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn 1992
- 3 Ebenda, S. 34,
- 4 Ebenda, S. 25f.
- 5 Vgl. z.B. Helmut M. Niegemann: Lernen und Fragen: Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: Unterrichtswissenschaft 32/4 2004, S. 345-356; Helmut M. Niegemann/Silke Stadler: Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 29 (2001), S. 171 – 192; Detlef Sembill/ Karin Gut-Sembill: Fragen hinter Schülerfragen – Schülerfragen hinterfragen. Unterrichtswissenschaft 32 (2004), S. 321-333
- 6 Neil Postman: Die zweite Aufklärung. New York 1999, S. 202
- 7 Peter Bieri: Wie wäre es, gebildet zu sein? (2005) In: Hans-Ulrich Lessing/Volker Steenblock (Hg.): „Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht...“. Klassische Texte einer Philosophie der Bildung. München 2010, S. 205. Hervorhebungen im Original.
- 8 Ebenda, S. 206. Hervorhebungen im Original.
- 9 Ebenda
- 10 Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960, S. 375
- 11 Ebenda, S. 349
- 12 Ebenda
- 13 Rainer Kokemohr: Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Rainer Kokemohr/ Winfried Marotzki: Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt/M. 1985, S. 177-235
- 14 Ebenda, S. 178
- 15 Ebenda
- 16 Annette Schmidt: Möglichkeiten und Grenzen Historischen Lernens in einer zweiten Klasse am Beispiel eines Steinzeitprojektes. Wissenschaftliche Hausarbeit für das Erste Staatsexamen im Fach Grundschulpädagogik, Universität Hamburg 2011, S. 56
- 17 Horst Rumpf: Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. Weinheim, München 2010

- 18 Ebenda, S. 11
- 19 Ebenda, S. 15
- 20 Ebenda, S. 30
- 21 Kerstin Michalik: Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip und die Förderung von Wissenschaftsverständnis im Sachunterricht. In: Kerstin Michalik/Kerstin/Hans-Joachim Müller/Andreas Nießeler (Hg.): Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Möglichkeiten der Förderung des Wissenschaftsverständnisses in der Grundschule durch das Philosophieren mit Kindern. Berlin 2009, 27-42
- 22 Vgl. Ulrich Wehner: Philosophieren mit Kindern. Eine bildungstheoretische Korrektur falsch verstandener Wissenschaftsorientierung. In: Duncker, Ludwig/Nießeler, Andreas (Hg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter, Münster 2005, 207-224; Kerstin Michalik: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht. In: Corinna Höhle/Kerstin Michalik (Hg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens. Baltmannsweiler 2005, 13-23
- 23 Patricia Grygier/Joachim Günther/Ernst Kircher: Über Naturwissenschaften lernen. Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule, Baltmannsweiler 2004; Corinna Höhle/Dietmar Höttecke/Ernst Kircher: Lehren und Lernen über die Natur der Naturwissenschaften, Baltmannsweiler 2004
- 24 Arno Combe/Ulrich Gebhard: Verstehen im Unterricht. Opladen 2012, S. 7
- 25 Ebenda, S. 9
- 26 Ebenda
- 27 Ebenda, S. 10
- 28 Ebenda, S. 8
- 29 Vgl. Kerstin Michalik: Pluralismus als Botschaft und Ziel des Philosophierens mit Kindern. In: Dagmar Richter (Hg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, Braunschweig 2004, S. 73-84
- 30 Vgl. Johannes Rohbeck u.a. (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik. Dresden 2009; Markus Tiedemann: Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen. Berlin 2011
- 31 Vgl. hierzu folgende die Überblicksdarstellungen: Steve Trickey/Keith J. Topping: „Philosophy for Children“: a systematic review. In: Research Papers in Education, BVol 19 (3), 2004, S. 365-380; Eine Systematisierung verschiedener Forschungszugänge findet sich bei Eva Marsal/Takara Dobashi: Empirical Evaluation of Philosophy Instruction (P4C): Models, Methods, Examples. In: Eva Marsal/Takara Dobashi/Barbara Weber (Hg.): Children, Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts Frankfurt/M. u.a. 2009, S. S. 473-487; Robert J. Sternberg/Kastoor Bhana: Synthesis of Research on the Effectiveness of Intellectual Skills Programs: Snake-Oil remedies or Miracle Cures? In: Educational Leadership 44/2, 1996, S. 60-67
- 32 Vgl. z.B. die Studien von Joyce I. Fields: Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children. In: Early Child Development and Care 107 (1), 2006, S. 115-128; M. Sasseville: Self-esteem, logical skills and philosophy for children. In: Thinking 4 (2), 1995, S. 30-32
- 33 Siehe im Überblick Marie-France Daniel: Learning to philosophize: Positive impacts and conditions for implementation. In: Thinking 18/4, 2008, S. 36-47
- 34 Daniel 2008, S. 38-40
- 35 Marie-France Daniel/Louise Lafortune/Richard Pallascio/Laurance Splitter/Christina Slade/Teresa de la Garza: Modeling the Development Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils Aged 10 to 12 Years. In: Communication Education 45 (4) 2005, S. 334-354; Marie-France Daniel/ Louise Lafortune/Richard Pallascio/Laurance Splitter/Christina Slade/Pierre Mongeau: Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective? In: Critical and Creative Thinking 10/2 2002, S. 1-19
- 36 Vgl. Daniel u.a. 2005, S. 349
- 37 Louise Lafortune/Marie-France Daniel/Richard Fallascio/Michel Schleider: Evolution of Pupil's Attitudes to Mathematics When Using a Philosophical Approach. In: Analytic Teaching 20 (1), 2000, S. 46-63
- 38 Vgl. Sue Knight/Carol Collins: Enlivening the curriculum: The power of philosophical inquiry. In: Theory and Research in Education 8 (3) 2010, S. 305-318, S. 229
- 39 Ungeachtet der vielfältigen und kontroversen Überlegungen zur Validität von Intelligenzmessungen ist dies ein für unseren Zusammenhang bemerkenswerter Punkt.
- 40 Keith J. Topping/Steve Trickey: Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. In: British Journal of Educational Psychology 77 (2007), S. 271-288
- 41 Keith J. Topping/Steve Trickey: Collaborative philosophical enquiry for school children: Impact of philosophical inquiry on school student's interactive behaviour. In: Thinking Skills and Creativity 2 (2007). S. 73-84
- 42 Keith J. Topping/Steve Trickey: Collaborative philosophical inquiry for school children: Cognitive gains at a 2-year follow-up. In: British Journal of Educational Psychology 77 (2007), S. 787-796
- 43 Vgl. Knight/Collins, S. 316; Daniel u.a. 2005, S. 349; Topping/Trickey 2007
- 44 Vgl. Ulrich Gebhard: Intuitive Vorstellungen bei Denk- und Lernprozessen: Der Ansatz der „Alltagsphantasien“. In: D. Krüger/ H. Vogt (Hg.): Theorien in der biomedizinischen Forschung. Berlin 2007, S. 117-128.
- 45 Barbara Born: Zum Einfluss von Alltagsphantasien auf das Lernen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden 2007; Sabrina Monetha: Alltagsphantasien, Motivation und Lernleistung. Opladen 2009; Kerstin Oschatz: Intuition und fachliches Lernen. Zum Verhältnis von epistemischen Überzeugungen und Alltagsphantasien. Wiesbaden 2011. Vgl. auch die Zusammenfassung der Ergebnisse im Überblick bei Combe/Gebhard 2012, 112ff.
- 46 Patricia Grygier: Wissenschaftsverständnis von Grundschulern im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2008; Patricia Grygier/Joachim Günther u.a.: Unterstützt das Lernen über Naturwissenschaften das Lernen über naturwissenschaftlichen Inhalten im Sachunterricht? In: D. Cech/H.-J. Schwier (Hg.): Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2003, S. 59-76
- 47 Siehe z.B. Elfriede Billmann-Mahecha: Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein von Kindern. In: Jürgen Straub (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Frankfurt/M. 1998, S. 266-297; Ulrich Gebhard/Elfriede Billmann-Mahecha/Patricia Nevers: Naturphilosophische Gespräche mit Kindern. Ein qualitativer Forschungsansatz. In: Helmut Schreier (Hg.): Mit Kindern über Natur philosophieren. Heinsberg 1997, S. 130-151; Dominique Gillebeert: Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode. Erste Erfahrungen und Reflexion des Verfahrens. In: Daniela G. Camhy: Philosophische Grundlagen innovativen Lernens. Sankt Augustin 2007, S. 238-262
- 48 Vgl. hierzu Peter Gansen: Kindliches Denken in symbolischen Kontexten. Kinderphilosophie als Methode der pädagogischen Kindheitsforschung. In: Ludwig Duncker/Andreas Nießeler: Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster 2005, S. 167-206; Barbara Brüning: Philosophieren mit Kindern. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München 2000, S. 131-146.