

Wissenschaftliche Beiträge zur
Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie

Anne Goebels

Kleine Eulen zieht es nach Athen – über das Philosophieren mit Grundschulkindern

Eine empirische Studie
zur Konzeption des
Unterrichtsfaches Philosophie



Verlag Barbara Budrich

Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie

Band 4

Herausgeben von
Helge Kminek, Goethe-Universität Frankfurt am Main
Prof. Dr. Christian Thein, Johannes Gutenberg-Universität
Mainz

Anne Goebels

Kleine Eulen zieht es nach Athen –
über das Philosophieren mit
Grundschulkindern

Eine empirische Studie zur Konzeption des
Unterrichtsfaches Philosophie

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln als
Dissertation angenommen.

„So sagt Cicero“, „Dies ist die Ethik Platons“, „Aristoteles behauptet wortwörtlich“ –
all das kommt uns leicht über die Lippen. Aber wir, was sagen wir denn selbst? Wie
urteilen wir selbst? Wie handeln wir selbst? Ein Papagei würde ebensogut daherreden.
(Montaigne, E I, 25, 75)

Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2149-8 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1172-7 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Ver-
wertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustim-
mung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigun-
gen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Technisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

Danksagung	9
1 Einleitung.....	11
Teil I: Theoretische Überlegungen	17
2 Philosophie in der Primarstufe – Stand der Diskussion	17
2.1 Sinn oder Unsinn?	18
2.1.1 Philosophieren	19
2.1.2 Pragmatische Überlegungen	21
2.1.3 Systematische Überlegungen.....	26
2.2 Markt der Angebote und Stand der Forschung	41
2.2.1 Erste Wegbereiter	42
2.2.2 Lipman: Philosophy for children	46
2.2.3 Matthews: Philosophy with children	48
2.2.4 Martens u. a.: Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsfach	49
2.2.5 de Boer / Michalik: Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip	58
2.2.6 Zwischenfazit.....	59
2.3 Empirische Forschungsprojekte und Forschungsinteressen	59
2.4 Resümee	61
3 (Vor-)Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung	63
3.1 Weg zum philosophischen Diskurs mit Kindern: eine Kartografie.....	63
3.2 Maximen der Unterrichtsgestaltung	76
3.3 Ziele	81

Teil II: Unterrichtliche Erprobung und empirische Untersuchung 83

4	Die Studie	83
4.1	Forschungsfragen	83
4.2	Qualitative empirische Forschungsstudie.....	84
4.2.1	Datenerhebung	85
4.2.2	Datenanalyse und -interpretation	88
5	Rahmenbedingungen	97
5.1	Die Schule	97
5.2	Die Lerngruppen	99
5.2.1	Jahrgangsstufe 3	99
5.2.2	Jahrgangsstufe 4	101
6	Der Unterricht	103
6.1	Jahrgangsstufe 3	105
6.1.1	Lüge	105
6.1.2	Grenzen.....	142
6.2	Jahrgangsstufe 4	143
6.2.1	Freundschaft	143
6.2.2	Streit	226
6.2.3	Schülerinnen und Schüler über „Philosophie(ren)“	252
6.2.4	Grenzen.....	254
6.3	Vergleich der Strukturen	255
6.3.1	Die Strukturen des Unterrichts	255
6.3.2	Das Philosophieren der Lerngruppen.....	259

Teil III: Fachdidaktische Konsequenzen	263
7 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung	263
8 Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrkräften.....	267
9 Schlussbemerkung: Resümee und Perspektiven	269
10 Bildtafel.....	273
11 Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	289
12 Verzeichnis der Siglen.....	293
13 Literaturverzeichnis.....	295
14 Anhang.....	303

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist während meiner Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Philosophischen Seminar der Universität zu Köln als Dissertation entstanden und wurde von der Universität im Oktober 2016 anerkannt.

An dieser Stelle möchte ich ein Wort des Dankes an die Personen richten, die mich bei meiner Arbeit mit viel Hilfsbereitschaft und Engagement unterstützt haben.

Für seine hervorragende, intensive Betreuung und Förderung danke ich meinem Doktorvater, Prof. Dr. Thomas Nisters, sehr herzlich. Er hat mich mit zahlreichen Gesprächen eng begleitet, mir viele Freiheiten gelassen und mich vor Ort – in der Schule – unterstützt. Das schätze ich sehr. Besonders danke ich ihm für seine Initiative und Ideengebung, durch die ich dieses Projekt auf den Weg gebracht habe.

Prof. Dr. Dr. h. c. Andreas Speer, meinem Zweitbetreuer, bin ich sehr dankbar für seine hilfreichen Anmerkungen und seine anspornende Unterstützung.

Beide Betreuer haben maßgeblich zur Förderung und zum Ausbau meines Forschungsprojektes und somit zu meiner persönlichen Motivation beigetragen. Ich danke ihnen für das mir als Mitarbeiterin entgegengebrachte Vertrauen und die sehr lehrreiche Zeit am Philosophischen Seminar.

Für die Erstellung des Drittgutachtens, den fachlichen Austausch und die gemeinsame Arbeit danke ich Jun.-Prof. Dr. Minkyung Kim.

Meinen Freunden und Kollegen, StR'in i. H. Leonie Teubler und StR i. H. Dr. Carsten Roeger, danke ich für die tolle Zusammenarbeit, Gespräche auf fachlicher wie persönlicher Ebene und die Korrektur einzelner Teile meiner Arbeit.

Mein ganz besonderer Dank gilt der Schulleiterin jener Grundschule, die es mir ermöglicht hat, mein Projekt über einen langen Zeitraum in der Praxis zu realisieren sowie den Schülerinnen und Schülern, die durch ihre gedanklichen Anstrengungen ganz Wesentliches für diese Arbeit geleistet haben. Ihre Leistungen haben mich diese Arbeit mit so viel Freude schreiben lassen und mich in meinem Vorhaben immer wieder bestärkt.

Meinen Eltern und meiner Schwester danke ich sehr für ihre liebevolle und immerwährende Unterstützung und Förderung. Mit ihrem festen Glauben an mein Bestreben und an das Erreichen meiner Ziele haben meine Eltern meinen akademischen und beruflichen Weg geebnet.

Meinem Partner danke ich herzlich für seine beständige Teilhabe und dafür, dass er mir während des gesamten Projektes stets mit motivierenden Worten zur Seite gestanden hat.

Schließlich danke ich meiner Familie und meinem Partner für ihre mühevollen Arbeit des Korrekturlesens.

1 Einleitung

Das Unterrichtsfach *Praktische Philosophie* in der Sekundarstufe I trägt laut Kernlehrplan für Nordrhein-Westfalen „zum Bildungsauftrag der Schule bei, der die persönliche, soziale und politische Bildung“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: 9) der Kinder und Jugendlichen umfasst. Überdies fördere das Fach „die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit zu sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, zur Orientierung an Grundwerten [...] [und] zur kulturellen Mitgestaltung“ (ebd.). Praktische Philosophie ist in Nordrhein-Westfalen als Ersatzfach für den konfessionellen Religionsunterricht in den Fächerkanon der Sekundarstufe I aller Schulformen implementiert. Schülerinnen und Schülern der Grundschule in Nordrhein-Westfalen bleibt ein solcher Unterricht de jure bislang verwehrt. Genau darin liegt die Motivation des vorliegenden Forschungsprojektes. Indem diese Motivation einer Lücke im nordrhein-westfälischen Bildungssystem entspringt, ist sie also zunächst pragmatischer Natur.

Im Gegensatz zu Nordrhein-Westfalen gibt es in anderen Bundesländern neben dem konfessionellen Religionsunterricht ein ethisches oder philosophisches Unterrichtsangebot für die Primarstufe wie etwa in Schleswig-Holstein (Philosophie), Mecklenburg-Vorpommern (Philosophieren mit Kindern) oder Sachsen (Ethik). Diese Lücke in Nordrhein-Westfalens Bildungssystem bedingt eine grundlegende Problematik: Eine hohe Anzahl Schülerinnen und Schüler wird aus unterschiedlichen Gründen vom Angebot des konfessionellen Religionsunterrichts nicht erreicht:

- (1) weil sie einer anderen Religion angehören als dem angebotenen Unterricht zugrunde liegt;
- (2) weil sie keiner Konfession angehören;
- (3) weil für sie unabhängig von ihrer Konfession oder Konfessionslosigkeit ein weltanschaulich neutraler Unterricht gewünscht wird.

Diese Problematik schlägt in zwei Richtungen aus: Zum einen nehmen viele Kinder gar nicht am Religionsunterricht teil und werden auf den Unterricht anderer Jahrgangsstufen verteilt (sie werden „aufgeteilt“) oder in sogenannten *Auffanggruppen* „betreut“. Zwei Stunden pro Woche beschäftigen sie sich mit sich selbst, lesen, zeichnen oder erledigen ihre Hausaufgaben. Zum anderen nehmen einige Kinder am christlichen Religionsunterricht teil, weil ihre Erziehungsberechtigten eine „Werteerziehung“ wünschen. Eine Werteerziehung findet institutionalisiert im Raum Grundschule explizit bislang nur im Rahmen des (primär christlichen) Religionsunterrichts statt. Wenngleich die christliche

Werteerziehung nicht ihrer idealen Vorstellung entspricht, ziehen Erziehungsberechtigte diese der „Pseudobetreuung“¹ vor. Auch nehmen Schülerinnen und Schüler, die nicht dem christlichen Glauben angehören, am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teil, weil ihnen in der Auffanggruppe langweilig ist. Dies hat nicht selten eine inhaltliche Entfremdung des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts zur Folge, welche sich darin manifestiert, dass zunehmend weltanschaulich neutrale Auffassungen in den Unterricht integriert werden. Die Schulen sind bemüht, sich der problematischen Situation vor Ort anzunehmen, und entwickeln provisorische Lösungen. Da sie hier auf sich allein gestellt sind, sind die umgesetzten Lösungen bzw. Projekte jedoch zumeist improvisiert und bewegen sich in einer schulrechtlichen Grauzone. Zu der Problemlage aus pragmatischer Sicht kommt überdies ein ganz grundlegendes Problem hinzu: das Nichterfüllen der ethischen Erziehung und der Reflexion auf Fragen des Lebens als Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule. So ist in diesem Auftrag im Schulgesetz u. a. formuliert, dass Schülerinnen und Schüler insbesondere lernen sollen „in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen Stand: 2015 §2 (6)). Kinder, die an keinem Fachunterricht in weltanschaulichen Fragen teilnehmen bzw. teilnehmen *können*, scheinen hier benachteiligt zu sein.

Mit der Implementierung des Islamischen Religionsunterrichtes in den Fächerkanon der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I zeigt die Politik zwar eine Reaktion auf die zunehmende Heterogenität der Glaubensrichtungen in den Klassenzimmern, doch scheint dies keine ausreichende, möglicherweise sogar eine falsche Reaktion zu sein. Denn obwohl der Fächerkanon für zahlreiche Konfessionen einen eigenen Unterricht bietet, wird dieser de facto kaum erteilt. Noch dazu stellt sich folgende Frage: Was ist mit jenen Schülerinnen und Schülern, die keiner religiösen Gemeinschaft angehören? Denn gerade die Zahl der Kinder ohne Konfessionszugehörigkeit steigt in Nordrhein-Westfalen zunehmend (s. Kap. 2.1.2).

Meine Arbeit nimmt sich der Lücke im nordrhein-westfälischen Bildungssystem sowohl auf der Ebene theoretischer Überlegungen und Analyse als auch auf der Ebene qualitativer empirischer Forschung an. Als Ausgangspunkt liegt ihr folgende Hypothese zugrunde:

Die Implementierung des Unterrichtsfaches (Praktische) Philosophie in den Kanon der Unterrichtsfächer für die Grundschule – speziell im Land Nordrhein-Westfalen – ist sinnhaft und chancenreich.

1 Ich spreche hier von „Pseudobetreuung“, weil de facto keine Betreuung geleistet wird bzw. geleistet werden kann, sondern lediglich Beaufsichtigung.

Diese Hypothese gilt es zunächst auf der Basis theoretischer Überlegungen und unter Berücksichtigung des Forschungsstandes zu prüfen. Hier wird der Untersuchungsgang der Arbeit zeigen, dass Philosophieunterricht in der Primarstufe aus unterschiedlichen Perspektiven sinnvoll erscheint. Dies bietet die Basis für die anschließende unterrichtspraktische Erprobung und deren empirische Untersuchung. In letzter Instanz ist es Ziel der Arbeit, aus den Ergebnissen der empirischen Studie ein Konzept für die Gestaltung philosophischen Grundschulunterrichts zu entwickeln.

Eine solche kontinuierliche, empirisch-qualitative Untersuchung von Philosophieunterricht in der Primarstufe, welche die Genese eines solchen Gestaltungskonzeptes zum Ziel hat, fehlt bislang in der Forschungslandschaft. Zwar gibt es einen großen Markt an Materialien und Methoden, die für den Einsatz in der Grundschule angeboten werden, doch sind diese kaum wissenschaftlich fundiert. Vielmehr sind dies in einzelnen Unterrichtsstunden eingesetzte Materialien. Empirisch untersucht wird philosophischer Unterricht primär bislang nicht hinsichtlich seiner Inhalte und Methoden, sondern im Hinblick auf seinen (kompetenzorientierten) Output. Der Kern meiner Arbeit, die qualitative empirische Untersuchung philosophischen Grundschulunterrichts über einen langen Zeitraum mit dem Ziel der Entwicklung eines Konzeptes zur Unterrichtsgestaltung, stellt somit eine Art Pionierstudie dar (s. Kap. 2.3). Leitgedanke der praktischen Unterrichtsarbeit im Rahmen meiner Studie und didaktisches Ziel des zu generierenden Konzeptes ist das Schaffen und Gestalten von Denkräumen im Unterricht. Ziel der Arbeit ist es also, aus Perspektive der Philosophiedidaktik ein Konzept zur Gestaltung von Philosophieunterricht in der Primarstufe herauszustellen, das solche Denkräume schafft und ertragreich gestaltet bzw. die Schülerinnen und Schüler gestalten lässt.

Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile: Der erste Teil widmet sich theoretischen Überlegungen zum Philosophieren mit Kindern im Grundschulalter und konkret im Grundschulunterricht. Der zweite Teil unternimmt auf Basis dieser Überlegungen eine unterrichtliche Erprobung und macht diese zum Gegenstand einer qualitativen empirischen Forschungsstudie. Der dritte Teil leitet aus den Erkenntnissen der Studie fachdidaktische Konsequenzen ab und deckt offene Fragen auf.

Teil I: Theoretische Überlegungen

Einführend gilt es den Stand der Diskussion um das Philosophieren mit Kindern (im Grundschulalter) zu beleuchten. In diesem Zusammenhang bildet die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines philosophischen Unterrichtsfaches für die Primarstufe den Kern der Auseinandersetzung in Kapitel 2. Grundsätzlich bestimme ich dafür (Kap. 2.1.1) skizzenhaft das dem Philosophieren mit Kindern

bzw. das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Philosophie(ren). Anschließend gehe ich der Frage, ob philosophischer Grundschulunterricht sinnvoll ist, auf zwei Ebenen nach: Die Lücke im Bildungssystem lässt vermuten, dass die Implementierung des Faches aus (1) pragmatischer Sicht sinnvoll, nützlich ist. Doch muss diese Annahme genauer untersucht werden, und es muss dabei der Blick auf die konkrete Situation in den Schulen gerichtet werden (Kap. 2.1.2). Die Frage nach der Sinnhaftigkeit rein aus pragmatischer Sicht zu beantworten wäre nicht hinreichend. Dies würde weder der Schülerschaft noch der Philosophie gerecht, indem es als einzelne Perspektive nicht mehr als den Nützlichkeits- und den Dringlichkeitsfaktor hervorheben kann. Daher stelle ich ebenfalls (2) systematische Überlegungen an (Kap. 2.1.3). Hier findet sowohl die Perspektive der Entwicklungspsychologie (Kap. 2.1.3.1) als auch die Perspektive der Philosophie (Kap. 2.1.3.2) Beachtung.

Das Philosophieren mit Kindern (im Grundschulalter) erfährt im wissenschaftlichen Bereich wie in der Öffentlichkeit zunehmend Aufmerksamkeit. So wurden diverse Konzepte formuliert und Materialien erstellt. Diese stelle ich als Markt der Angebote und Stand der Forschung in Kapitel 2.2 dar. Hier fließen auch die Gedanken sogenannter Wegbereiter des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen ein (Kap. 2.2.1). Außerdem stelle ich kurz die Forschungsinteressen bestehender empirischer Forschungsprojekte zum Philosophieren mit Kindern vor (Kap. 2.3). Diese unterscheiden sich ganz grundsätzlich von meinem Forschungsinteresse.

Der erste Teil schließt ab mit eigenen (Vor-)Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung (Kap. 3). Diesen Überlegungen liegt die These zugrunde, dass es im Philosophieunterricht in der Primarstufe um selbstständiges und gemeinsames Philosophieren der Schülerinnen und Schüler, um eigenständiges Denken und gemeinsames Weiterdenken und um philosophische Reflexion geht. Ich stelle Überlegungen dazu an, unter welchen Bedingungen sich bei Grundschulkindern (prä-)philosophische Gedanken einstellen (Kap. 3.1). Außerdem formuliere ich Maximen für die Gestaltung philosophischen Grundschulunterrichts (Kap. 3.2) und die Ziele dieses Unterrichts (Kap. 3.3). Diese Maximen entstehen auf der Basis theoretischer wie erfahrungsmäßiger Überlegungen. Die Überlegungen des Kapitels 3 werden zur Handlungsleitung und somit zur Grundlage des Unterrichts im Rahmen der Erprobung im zweiten Teil der Arbeit.

Teil II: Unterrichtliche Erprobung und empirische Untersuchung

Mit der qualitativen empirischen Untersuchung des Philosophieunterrichts in einer Grundschule bildet der zweite Teil den Kern meiner Arbeit. Es handelt sich dabei um ein Feldforschungsprojekt, welches im Sinne seines explorativen Ansatzes die Theoriegenese zum Ziel hat. Anwendung findet hier die Methodologie der *Grounded Theory*. Die leitenden Forschungsfragen sowie das genaue methodische Verfahren der Datenerhebung und -analyse mittels der

Grounded Theory stelle ich in Kapitel 4 dar. Hauptsächlich geht es in der empirischen Studie darum, aufzudecken, wie Philosophieunterricht in der Primarstufe konzipiert werden kann und sollte. Dabei sollen Chancen dieses Unterrichts, aber auch mögliche Grenzen aufgedeckt werden.

In Kapitel 5 schildere ich die schulischen Rahmenbedingungen der unterrichtspraktischen Erprobung und bilde eine kurze Charakteristik der beiden Lerngruppen ab.

Kapitel 6 bildet die empirische Untersuchung des durchgeführten Philosophieunterrichts in einer Grundschule in Köln. Exemplarisch stelle ich drei der erprobten Unterrichtsreihen vor und analysiere diese. Aus dem Unterricht der dritten Jahrgangsstufe betrachte ich eine Unterrichtsreihe zum Thema Lüge (Kap. 6.1.1), aus dem Unterricht der vierten Jahrgangsstufe beleuchte ich philosophische Auseinandersetzungen mit den Themen Freundschaft und Streit (Kap. 6.2.1 u. Kap. 6.2.2). Die Analyse des Unterrichts nimmt Blick insbesondere auf zwei Aspekte: (1) das Philosophieren bzw. die Denkstrukturen der jungen Schülerinnen und Schüler; (2) die Struktur des Unterrichts. Denn: Die Denkstrukturen sind maßgebend für den Verlauf des Unterrichts und bestimmen dessen Struktur. Auf diese Weise versuche ich ein Gestaltungskonzept für Philosophieunterricht zu entwickeln, welches weitestmöglich dem philosophischen Denken und Interesse der Lernenden entspricht. So führe ich in Kapitel 6.3, welches das Kapitel 6 abschließt, die Ergebnisse aus den einzelnen Jahrgangsstufen zusammen, um die Strukturen der verschiedenen Unterrichtsreihen analysierend zu vergleichen und auf eine Tiefenstruktur hin zu prüfen. Außerdem untersuche ich das Verhältnis der Denkstrukturen der Lernenden zu den Unterrichtsmaterialien und -inhalten.

Teil III: Fachdidaktische Konsequenzen

Aus den theoretischen Überlegungen des ersten Teils und den Erkenntnissen der empirischen Untersuchung der unterrichtspraktischen Erprobung des zweiten Teils meiner Arbeit leite ich im dritten Teil Aussagen über fachdidaktische Konsequenzen ab. Dabei beziehe ich mich auf Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung (Kap. 7) und für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Kap. 8).

In Kapitel 9 fasse ich die Erkenntnisse meiner Arbeit zusammen und formuliere solche Forschungsfragen, die Grundlage für weitere empirische Forschungsarbeiten sein können.

Formalia

Es scheint sinnvoll, an dieser Stelle kurz auf bestimmte Besonderheiten der Arbeit einzugehen:

Erzählperspektive

Den Kern dieser Arbeit bildet die empirische Studie im zweiten Teil. Da ich den Unterricht im Rahmen dieser Studie nicht nur selbst geplant habe und analysiere, sondern ihn auch selbst durchgeführt habe, analysiere ich das Ereignis Unterricht von innen heraus, aber mit einem reflexiven und somit möglichst distanzierten Blick aus einer Meta-Perspektive. Daher wähle ich für die Darstellung der gesamten Arbeit bewusst die Ich-Erzählperspektive.

Fachbezeichnung

In der Arbeit geht es um ein mögliches philosophisches Unterrichtsfach für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Denkbare Namen für ein solches Fach wären etwa „Philosophieren mit Kindern“, „Praktische Philosophie“ oder „Philosophie“. Im Rahmen der schulpraktischen Erprobung nahmen die Schülerinnen und Schüler am Unterricht im Fach Philosophie teil. Daher verwende ich in der gesamten Arbeit die Fachbezeichnung Philosophie.

Zitierweise

Zitierte Literatur gebe ich konsequent im Fließtext in Form von Kurzbelegen an. Antike Literatur zitiere ich der jeweiligen Paginierung entsprechend. Das zugehörige Siglenverzeichnis findet sich auf S. 293. Hervorhebungen in Zitaten wie Kursiv- oder Fettdruck etc. sind grundsätzlich aus dem Originaltext übernommen. Änderungen sind durch eckige Klammern gekennzeichnet. Weitere Hinweise zur Zitierweise sind dem Verzeichnis der Siglen zu entnehmen.

TEIL I: THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

2 Philosophie in der Primarstufe – Stand der Diskussion

Das Philosophieren mit Kindern ist zum einen ein Thema der akademischen Wissenschaft, der Forschung und zum anderen des lebensweltlichen Alltags. Werden Theorie und Praxis teilweise eng beieinander geführt, klaffen sie anderswo sehr weit auseinander. Kinder philosophieren im Kindergarten, im Unterricht, im Nachmittagsangebot der Ganztagschulen wie bei freizeitleichen Angeboten. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler diverser Fachbereiche nehmen sich des Themas auf unterschiedlichen Ebenen an, Hobbyphilosophinnen und -philosophen scheinen mit Kindern „einfach mal drauflos“ zu philosophieren. Während einige ihrer praktischen Arbeit ein theoretisches, didaktisches Konzept zugrunde legen, andere umgekehrt ihre didaktisch-methodischen Überlegungen einem Praxistest unterziehen, verlassen noch andere ihre Welt der theoretischen Konstrukte nur höchst selten.

Obleich das Philosophieren mit Kindern an vielerlei Orten ein Thema ist, hat die Diskussion darüber in der Öffentlichkeit bislang nur wenig Aufmerksamkeit erregt. Ein Diskussionshoch zeichnet das Frühjahr 2014. Eine Frau aus Baden-Württemberg hatte im Jahre 2010 geklagt, weil die Grundschule, die ihre Kinder besuchten, keine Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht anbot. Sie forderte die Einführung des Unterrichtsfaches Ethik. In seinem Urteil wies das Verwaltungsgericht Freiburg die Klage und in zweiter Instanz der Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg die Berufungsklage ab (vgl. VG Freiburg 2011). Im späteren Urteil des Revisionsverfahrens 2014 ist durch das Bundesverwaltungsgericht u. a. erklärt:

Zur Begründung ihrer Revision trägt die Klägerin vor, bei Fehlen eines schulfachlichen selbstständigen Ethikunterrichts sei die ethisch-moralische Bildung konfessionsloser Schüler nicht hinreichend gesichert (BVerwG 2014).

Das Bundesverwaltungsgericht erkennt in letzter Instanz einen „Anspruch auf Einrichtung des Fachs Ethik in den Grundschulklassen“ (ebd.) ab und begründet dies u. a. wie folgt:

Mit der Entscheidung des Beklagten, in der Grundschule kein Fach Ethik einzurichten, wäre ein etwaiger verfassungsrechtlicher Mindeststandard nicht unterschritten, auch wenn man

hierin ein Minimum an schulisch betriebener Wertevermittlung einrechnet. Bereits der Unterricht in anderen Fächern wie etwa Deutsch oder Gemeinschaftskunde bringt eine solche Wertevermittlung stoffbedingt automatisch mit sich (ebd.)².

Darüber hinaus fehle jegliche rechtliche Grundlage für den Anspruch auf die Einrichtung eines entsprechenden Unterrichtsfaches.

Nach einem kurzweiligen Interesse der Medien an der Thematik, klang das öffentliche Interesse an ethischem oder philosophischem Grundschulunterricht schon bald wieder ab.

Im nicht-öffentlichen Bereich stellt die Philosophie oder das Philosophieren im Unterricht der Primarstufe weiterhin ein häufig diskutiertes und in der Praxis zunehmend Anwendung findendes Thema dar. Während einerseits Philosophiedidaktikerinnen und Philosophiedidaktiker sowie Pädagoginnen und Pädagogen für ein eigenständiges *Unterrichtsfach* plädieren, fordern andererseits einige Pädagoginnen und Pädagogen ebenso wie Didaktikerinnen und Didaktiker anderer Fachbereiche das Philosophieren mit Kindern als *Unterrichtsprinzip*. Für beide Formen gibt es verschiedene Konzepte, werden unterschiedliche Methoden und Medien herangezogen und wurden bereits zahlreiche Praxismaterialien entwickelt – auch für Grundschulen in Deutschland.

Daher gilt es zunächst (Kap. 2.1), die Frage nach der Sinnhaftigkeit philosophischen Grundschulunterrichts aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Dabei stelle ich heraus, was aus pragmatischer und aus systematischer Sicht für und gegen ein solches Unterrichtsfach spricht.

Im Anschluss daran folgt eine darstellende Übersicht über den Markt der Angebote (Kap. 2.2), welche sowohl den Ansatz des philosophischen Unterrichtsfaches als auch den des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsprinzip berücksichtigt.

Der pragmatischen und systematischen Erwägung sowie der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes und des Marktangebotes schließe ich im darauffolgenden Kapitel 3 eigene theoretische Überlegungen an.

2.1 Sinn oder Unsinn?

Im Fokus dieser Arbeit steht das Unterrichtsfach Philosophie in der Primarstufe (in Nordrhein-Westfalen). Daher nehme ich in der folgenden Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Sinn eines solchen Unterrichts ausschließlich Bezug auf den Fach-Ansatz, nicht hingegen auf den Prinzip-Ansatz. Den Kern dieser Diskussion bildet folgende Fragestellung:

2 An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Lehrpläne in den Bundesländern verschieden sind. Diese Erklärung muss also bezogen werden auf das Bundesland Baden-Württemberg und kann nicht ohne Prüfung auf andere Bundesländer übertragen werden.

Ist ein philosophisches Unterrichtsfach für die Grundschule sinnvoll?³

Diese Frage lässt sich ausdifferenzieren in folgende zwei Fragestellungen: Worin (genau) liegt der Wert eines philosophischen Unterrichts für Grundschul Kinder? Und was spricht möglicherweise gegen philosophierende Kinder im Grundschulunterricht?

Um diese Fragen zu beantworten, stelle ich zunächst pragmatische Überlegungen an, die insbesondere die Situation der Schulen und die Entwicklung der Konfessionszugehörigkeit nordrhein-westfälischer Grundschülerinnen und Grundschüler in den Blick nehmen. Anschließend formuliere ich systematische Überlegungen: dies einerseits aus Perspektive der Entwicklungspsychologie und andererseits aus Perspektive der Philosophie.

2.1.1 *Philosophieren*

Um sich differenziert mit dem Thema *Philosophie(ren) in der Primarstufe* und konkret mit der Frage nach der Sinnhaftigkeit sowie der Konzeption und Gestaltung philosophischen Grundschulunterrichts auseinandersetzen zu können, ist es unerlässlich, einführend den Begriff der Philosophie bzw. des Philosophierens zu klären. In Jahrtausenden konnte keine Einigung darüber gefunden werden, was Philosophie ist oder was sie nicht ist. Es kann und soll folglich nicht Anspruch dieser Arbeit sein, den Begriff der Philosophie zu definieren, sondern ein für die Arbeit bzw. meinen Ansatz grundlegendes Verständnis von Philosophie respektive Philosophieren im Kontext des Philosophierens mit (Grundschul-)Kindern als heuristische Skizze darzustellen.

Im Feld der vielzähligen Versuche, den Begriff der Philosophie definitiv in Worte zu fassen, fußt jeder dieser Gedankengänge auf der etymologischen Herkunft des Begriffs: *Philosophie* (φιλοσοφία) stammt aus dem Altgriechischen und ist ein Kompositum aus *philein* „lieben“ und *sophia* „Weisheit“. Sinngemäß bedeutet der Begriff *Philosophie* „Liebe zur Weisheit“. Etwas konkreter und fassbarer ausgedrückt beschreibt er das menschliche Streben nach Erkenntnis (vgl. Pfister 2011: 17). Der Begriff *Philosophie* fasst (1) den Gegenstand, i. e. die verschiedenen Teilbereiche/Disziplinen der Philosophie mit all ihren Fragen und (2) die Tätigkeit, das Philosophieren als Akt des Denkens (mitsamt seinen Methoden) zusammen. Philosophie stellt an sich selbst den Anspruch der Universalität.

- 3 Die Ausführungen zu dieser Frage aus pragmatischer und entwicklungspsychologischer Sicht sind in deutlich kürzer Fassung erschienen in:
Goebels, Anne (2014): Philosophie in der Primarstufe – Sinn oder Unsinn? In: Anne Goebels und Thomas Nisters (Hg.): Philosophie – ein Kinderspiel? Zugänge zur Philosophie in der Primarstufe. S. 8–20. Online verfügbar unter nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-99943 sowie in: Goebels, Anne (2016): Philosophie in der Primarstufe. Überlegungen zur Implementierung eines Faches. In: *Information Philosophie* (1), S. 54–60.

Philosophie als Begriff kann für die Vermittlung von Ideen aus der Philosophiegeschichte stehen – oder aber für die aktive Suche eines Individuums nach Antworten auf existentielle Fragen (Rude 2008: 140).

Kern philosophischen Grundschulunterrichts ist das Philosophieren (der Schülerinnen und Schüler).⁴ Der Begriff des Philosophierens beschreibt jenen menschlichen Akt des systematischen Denkens, mit welchem der Mensch hinsichtlich letzter Fragen den Versuch der Ergründung der Welt unternimmt. Dies verweist zugleich darauf, welches Verständnis von Philosophieunterricht in der Primarstufe zu hoch und welches zu tief greifen würde; sozusagen eine Bestimmung ex negativo. Philosophieunterricht in der Primarstufe bedeutet erstens nicht, dass Kinder im Grundschulunterricht mit hochkomplexen Schriften aus der tradierten Philosophiegeschichte konfrontiert werden, wie dies etwa in Nordrhein-Westfalen im Fächerkanon der Sekundarstufe II verankerten Unterrichtsfach Philosophie der Fall ist. Zweitens ist das Philosophieren im Grundschulunterricht nicht mit einem bloßen Nachdenkgespräch gleichzusetzen, das z. B. in einen von der Lehrkraft im Vorfeld bestimmten Konsens mündet. Keinesfalls also ist als die Idee philosophischen Grundschulunterrichts das Lehren und Lernen einer auf Kinderebene heruntergebrochenen akademischen Fachphilosophie oder (gemeinsames) unsystematisches Nachdenken zu verstehen. Vielmehr ist das Verständnis von Philosophie(ren) dem (hochschulbezogenen) fachdidaktischen Grundgedanken Immanuel Kants entlehnt:

Der den Schulunterweisungen entlassene Jüngling war gewohnt zu lernen. Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches aber unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophieren lernen (Kant NEV, AA II 306).

Kinder lernen nicht Philosophie, sie (lernen zu) philosophieren. Es geht also in der Primarstufe nicht (nur) darum, philosophieren zu lernen, sondern insbesondere ums Philosophieren selbst. Dahinter kann das Verständnis von Philosophie(ren) im Sinne Rosenbergs (1986) gestellt werden. Er begreift Philosophie als Disziplin, als Praxis und als solche als „Tätigkeit der Vernunft mit eigener Strategie und eigener Taktik, mit eigener Methode und Technik“ (ebd.: 17). Im Vordergrund dieses Philosophieverständnisses steht weniger der Gegenstand der Philosophie als ihre Methode. Rosenberg unterscheidet zwischen Disziplinen verschiedener Ordnung: Die Mathematik, die Kunst, die Psychologie, die Rechtswissenschaften usw. seien Disziplinen „erster Ordnung“, die Philosophie hingegen sei „Disziplin ‚zweiter Ordnung‘“ (ebd.: 18) und habe Behauptungen von Praktikern „erster Ordnung“ zum Gegenstand. Während beispielsweise ein Künstler die Behauptung „erster Ordnung“ aufstelle, ein Kunstwerk „sei ‚vollendeter‘ als ein anderes“ (ebd.: 19), formuliere der Philosoph die Frage „zweiter Ordnung“: „Was bedeutet es, von einem Kunstwerk zu sagen, es sei ‚vollendeter‘ als ein anderes?“ (ebd.).

4 Deutlich zeigen dies die Ausführungen in Kapitel 6 dieser Arbeit.

Philosophieren bedeutet die Klärung zentraler Begriffe des Interessengegenstandes, es bedeutet das Abstrahieren vom Konkreten, die Reflexion auf Handlungen oder Begriffe und die Prüfung von Argumentationszusammenhängen.

Philosophischer Fortschritt [...] liegt in [...] der Verfeinerung von Fragestellungen, dem Erreichen größerer argumentativer Schärfe, dem Erfassen von Zusammenhängen, dem Erkennen von Voraussetzungen oder darin, das Wesentliche einer Bemerkung zu erfassen (ebd.: 26).

Basis des Philosophierens ist also eine gewisse Unwissenheit. Dies kann eine unmittelbar bewusste Unwissenheit sein, aber auch eine durch unreflektierte Adaption. Der Mensch verwendet Begriffe etwa bestimmten Konventionen entsprechend. Kinder übernehmen die Begrifflichkeiten ihrer Eltern, ihrer Lehrerinnen und Lehrer usw., Kinder wie Erwachsene adaptieren Aussagen, Bewertungen etc. z. B. aus den Medien oder ihrem sozialen Umfeld.

Philosophieren hilft einem, die Gedanken zu klären, die Lebensführung zu prüfen, das Denken zu schulen und das Bedürfnis nach Tiefsicht zu stillen (Pfister 2011: 29).

2.1.2 *Pragmatische Überlegungen*

Situation in Deutschland: Philosophische Unterrichtsfächer in der Primarstufe

In einigen Bundesländern ist bereits ein philosophisches oder ethisches Unterrichtsfach als Wahlpflicht- oder Ersatzfach zum Religionsunterricht in den Fächerkanon der Grundschulen etabliert (Stand: November 2013):

Tab. 1: Übersicht ethischer und philosophischer Unterrichtsfächer an Grundschulen in Deutschland

Bundesland	Unterrichtsfach
Bayern	Ethik
Brandenburg	Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)
Hessen	Ethik
Mecklenburg-Vorpommern	Philosophieren mit Kindern
Rheinland-Pfalz	Ethik
Sachsen	Ethik
Sachsen-Anhalt	Ethik
Schleswig-Holstein	Philosophie
Thüringen	Ethik

Quelle: Eigene Abbildung

Für die Mehrheit der Bundesländer ist also bereits ein solches Unterrichtsfach für die Grundschule vorgesehen – wenngleich dies nicht bedeutet, dass die jeweiligen Fächer in den entsprechenden Bundesländern flächendeckend angeboten werden.

Die Situation in NRW: Philosophie und Religionsunterricht in Grundschulen

Nordrhein-Westfalen als Bundesland der Vielfalt, der Multikulturalität und -religiosität bietet bisweilen neben dem konfessionellen Religionsunterricht kein ethisches, philosophisches Unterrichtsangebot. Dies bedingt eine Problematik, die in zwei Richtungen ausschlägt:

Erstens nehmen immer mehr Schülerinnen und Schüler nicht mehr am Religionsunterricht teil. Dies ist zum einen darin begründet, dass viele der Schülerinnen und Schüler keiner Religionsgemeinschaft (mehr) angehören, und zweitens darin, dass es für einige Konfessionen (noch) keinen regulären Religionsunterricht gibt. Jene Kinder werden während des Religionsunterrichts zu meist in sogenannten *Auffanggruppen* „betreut“, gelegentlich auch auf den Unterricht anderer Jahrgangsstufen oder Klassen „aufgeteilt“. Zwei Stunden pro Woche beschäftigen sie sich still mit sich selbst, spielen, lesen oder erledigen ihre Hausaufgaben. Die Hausaufgaben bereits am Morgen erledigen zu können, bedeutet mehr freie Zeit am Nachmittag. Viele Kinder, die selbst entscheiden dürfen, ob sie am Religionsunterricht teilnehmen, entscheiden sich aus diesem Grunde dagegen.⁵

Zweitens wächst die Pluralität der Glaubensrichtungen der Kinder in einem Religionskurs zunehmend. Einige Erziehungsberechtigte wünschen eine „Werteerziehung“ ihrer Kinder und ziehen damit die Teilnahme am konfessionsgebundenen Religionsunterricht der Betreuung in einer Auffanggruppe vor. Manche Kinder entscheiden sich eigenmächtig für die Teilnahme am Religionsunterricht, weil ihnen in den Auffanggruppen schlichtweg langweilig ist. Fachlehrkräfte berichten, dass hieraus folgend zunehmend die Philosophie Einzug in den Religionsunterricht der Primarstufe erhält, indem z. B. vermehrt weltanschaulich neutrale Auffassungen anstatt religiöser Ansichten Gegenstand der unterrichtlichen Auseinandersetzung werden. Wie sonst könnte eine einzelne Grundschule der steigenden Vielfalt hinsichtlich Religiosität gerecht

5 Gemeint ist an dieser Stelle, dass Erziehungsberechtigte Kindern die Entscheidung überlassen und dieser entsprechend agieren. Rechtlich sind Kinder im Grundschulalter in Deutschland nicht befugt, diese Entscheidung zu treffen. Dies ist erst mit Erreichen der Religionsmündigkeit mit dem vollendeten 14. Lebensjahr der Fall: „Eine Schülerin oder ein Schüler ist von der Teilnahme am Religionsunterricht auf Grund der Erklärung der Eltern oder - bei Religionsmündigkeit der Schülerin oder des Schülers - auf Grund eigener Erklärung befreit [...]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Stand: 2015)§31 (6)).

werden? Würden entsprechende Lehrkräfte nicht auf die besonderen Gegebenheiten reagieren, würden sie eine Vielzahl ihrer Schülerinnen und Schüler nicht erreichen können. Hier spielt nicht nur fehlendes Interesse, sondern auch ein Mangel an Kenntnissen der jeweiligen Religion eine Rolle. Doch ist nicht lediglich die mangelnde Erreichung beklagenswert, sondern auch die daraus zwangsläufig resultierende Unruhe im Klassenzimmer. Aufgrund der misslichen Situation wird der Frage nach der Notwendigkeit der Einrichtung eines philosophischen Unterrichtsfaches für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen – als Ersatz-, Wahlpflichtfach oder zusätzlich zum Religionsunterricht – auch aus Perspektive der Religionslehrerschaft Bedeutung beigemessen.

Die beschriebene Situation ist zum einen in der *zunehmenden religiösen Heterogenität* und zum anderen in der *wachsenden Areligiosität* in unserer Gesellschaft und im Konkreten der Schülerschaft begründet. Ein differenziertes Bild dieser Situation liefert die Betrachtung entsprechender statistischer Werte. Im Schuljahr 1996/97 lag die Anzahl konfessionsloser Schülerinnen und Schüler an Grundschulen in NRW noch bei 8,2%, im Schuljahr 2006/07 bei 12,48% und im Schuljahr 2014/15 bereits bei 17,85%. Während im Schuljahr 1996/97 rund 12,4% der Schülerschaft an Grundschulen in NRW weder der evangelischen noch der katholischen oder islamischen Religion angehörten, lag der Anteil dieser Gruppe zehn Jahre später, nämlich im Schuljahr 2006/07, bereits bei 16,7% und im Schuljahr 2011/12 (nur weitere fünf Jahre später) schon bei 20,83%. Weitere drei Schuljahre später, im Schuljahr 2014/15 erreichte diese Gruppe mit 23,6% fast ein Viertel der Gesamtheit. Berücksichtigt man auch jene Schülerinnen und Schüler mit islamischer Religionszugehörigkeit, so lag der Anteil der Schülergruppe, die im Schuljahr 2014/15 weder evangelisch noch katholisch war und am entsprechenden Religionsunterricht teilnahm, mit 40,16% bei zwei Fünftel der gesamten Grundschülerschaft. Diese Gruppe ist größer als die der katholischen Kinder, die am Religionsunterricht teilnehmen (36,06%) und umfasst eine bemerkenswert höhere Zahl als die Gruppe der evangelischen Kinder, die am Religionsunterricht teilnahmen (24,07%). Ausschließlich die evangelische und die katholische Religionszugehörigkeit nordrhein-westfälischer Grundschülerinnen und Grundschüler verzeichnen im Jahresvergleich eine stetige Regression. Betrachtet man die statistischen Werte der einzelnen Städte, fällt auf, dass häufig allein die Zahl der konfessionslosen Grundschülerinnen und Grundschüler die der evangelischen oder katholischen überschreitet (z. B. in Aachen, Bad Salzuflen, Bielefeld, Detmold, Düsseldorf, Halle, Köln, Lemgo etc.) (vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen o. J.a, o. J.b; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015: 102).

Die Abbildungen 35 bis 38 (S. 273–275) visualisieren die prozentuale Entwicklung der Konfessionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler nordrhein-westfälischer Grundschulen und verdeutlichen ihre (politische) Brisanz.

Fakt ist also: Flächendeckend wird in Nordrhein-Westfalen ein Unterrichtsfach für 24,07% und bzw. oder eines für 36,06% der gesamten Grundschülerschaft angeboten – 40,16% der Kinder hingegen bleiben hinsichtlich ihres (Nicht-)Glaubens weitestgehend unberücksichtigt. Durchaus wird auch vereinzelt für andere Konfessionen ein entsprechender Unterricht angeboten, doch sind diese Angebote mehr als rar. Selbst der 2012 eingeführte islamische Religionsunterricht ist in nur wenigen Stundenplänen zu finden. Darüber hinaus ist zu betonen, dass eine Reihe der Erziehungsberechtigten einen philosophischen Unterricht einem ihrem Glauben entsprechenden Religionsunterricht vorziehen würden. „Sie soll das einmal selbst entscheiden“, erklärt beispielsweise der Vater einer Viertklässlerin (islamischen Glaubens).

Die statistischen Daten zeigen, dass die Konfessionszugehörigkeit der Grundschul Kinder in Nordrhein-Westfalen einen stetigen Wandel erfährt. Damit Schule ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag auch in lebensweltlichen, existenzialistischen und Wertfragen nachkommen kann, scheint es angezeigt, auf politischer Ebene auf diesen Wandel zu reagieren. Zweifelsohne ist es undenkbar, für jede Religion einen entsprechend spezifischen Unterricht einzuführen und flächendeckend anzubieten. Es müsste sich darüber hinaus ein Unterrichtsfach an jene Schülerinnen und Schüler richten, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, weil sie z. B. keiner Konfession angehören.

Ein philosophisches Unterrichtsfach könnte der zunehmenden religiösen Heterogenität sowie der wachsenden Areligiosität, aber auch der steigenden Multikulturalität gerecht werden, da stets die philosophische Reflexion des eigenen Weltverständnisses und der eigenen Wertvorstellungen sowie die der anderen Kinder im Mittelpunkt stünden.

Im Wesentlichen gibt es zwei Ansätze, die im Hinblick auf ein solches Unterrichtsfach vertreten werden:

(1) Philosophie als Ersatz- oder Wahlpflichtfach

Jene Schülergruppe, die nicht am an der jeweiligen Schule angebotenen konfessionellen Religionsunterricht teilnimmt, wird in Philosophie unterrichtet. Dies entweder, weil sie Religion abgewählt hat (Ersatzfach) oder weil sie sich zwischen Religion und Philosophie für letzteres entschieden hat (Wahlpflichtfach). Erreicht werden mit beiden Varianten jene Schülerinnen und Schüler, die einer anderen als der angebotenen Konfession angehören und jene, die keinen religiösen Glauben vertreten.

Beide Möglichkeiten könnten den konfessionellen Religionsunterricht stabilisieren. Zum einen hinsichtlich seiner Inhalte, indem Lehrkräfte sich nicht mehr gezwungen sähen, von den curricularen Vorgaben abzuweichen und zum anderen hinsichtlich der Teilnahme, indem Kinder sich nicht mehr bloß aus Faulheit und aufgrund zusätzlicher freier Zeit gegen die Teilnahme entscheiden könnten.

(2) *Philosophie als verpflichtendes Fach für alle*

Johannes Rohbeck postuliert in einem Interview, es gebe „gute Gründe, für alle Schüler einen weltanschaulich neutralen Unterricht verpflichtend zu machen“ (Nimmervoll 2013b). Als ein Grund ist etwa die fortwährend wachsende Pluralisierung unserer Gesellschaft zu nennen. Konrad Paul Liessmann erklärt, die Argumentation für ein solches verpflichtendes Unterrichtsfach sei bedeutend schlüssiger als die für ein Ersatzfach. Er begründet dies u. a. mit den antiken Wurzeln unserer ethischen Tradition, die weitaus weiter zurückreichen als die christliche (vgl. Nimmervoll 2013a). Wenngleich Religionen Teil der verschiedenen Kulturen sind und Kenntnisse hierin als Bildungsgut gezählt werden können, bedeute dies erst einmal nicht, dass der Schulunterricht eines spezifischen Religionsunterrichtes bedürfe. Denkbar wäre etwa das Fach Religionskunde, in dem die unterschiedlichen Religionen thematisiert würden. Dies schlägt auch Liessmann vor (vgl. ebd.). Wirft man einen Blick in den Kernlehrplan für Praktische Philosophie in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, impliziert dieser Unterricht mit dem siebten Fragenkreis genau das; die Auseinandersetzung mit den Weltreligionen.

Festzuhalten ist: Die Schulen stehen vor einem erheblichen Problem. Schulleitungen und Kollegien versuchen die von ihnen selbst, von Schülerinnen und Schülern wie deren Erziehungsberechtigten beklagte Situation zu bewerkstelligen. Dabei fühlen sie sich von der Schulpolitik im Stich gelassen, nicht gehört.

Eine Prognose lässt sich folgendermaßen formulieren: In besonderer Weise, aber keineswegs nur aufgrund der enormen und anhaltenden Zuwanderung (besonders in den Jahren 2015 und 2016) durch Asylbewerber in Deutschland, vor allem in Nordrhein-Westfalen, nimmt die Pluralität unserer Gesellschaft weiterhin zu. Dies stellt das Bildungssystem, konkret die Schulen mit ihren Lehrkräften vor außerordentliche Herausforderungen. Wird einerseits der konfessionelle Religionsunterricht jene Kinder nicht erreichen können, könnte ein philosophischer Unterricht einen wesentlichen Beitrag zu ihrer Integration leisten.

Die Ausführungen decken einen erheblichen Missstand im nordrhein-westfälischen Bildungssystem auf. Sie zeigen, dass die Implementierung eines philosophischen Unterrichtsfaches in den Fächerkanon nordrhein-westfälischer Grundschulen aus pragmatischer Sicht unabdingbar scheint.

Betrachtet man schließlich noch die in den *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008) festgelegten Aufgaben und Ziele von Grundschule, fällt auf, dass philosophischer Unterricht nahezu alle Aspekte erfüllt – bzw. erfüllen könnte:

Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen

- selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln
- für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen

- die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten
- in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln
- die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten
- die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten
- Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben
- mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen [...] (ebd.: 11).

2.1.3 Systematische Überlegungen

Neben den pragmatischen Überlegungen aus Kapitel 2.1.2 gilt es nun systematische Überlegungen anzustellen. Die Implementierung eines Unterrichtsfaches in den Fächerkanon darf nicht rein aus Nützlichkeitsdenken motiviert sein. Viel bedeutsamer ist die Betrachtung aus entwicklungspsychologischer und aus philosophischer Perspektive. Erst die Auseinandersetzung mit diesen beiden Feldern kann die pragmatischen Überlegungen untermauern oder entkräften.

Aufgrund des Umfangs und des thematischen Fokus der vorliegenden empirischen Arbeit, welcher im zweiten Teil gesetzt ist, erfordern die folgenden Ausführungen eine eingrenzende Auswahl. Daher erfolgt eine Beschränkung auf in den verschiedenen Forschungsbereichen präsenste, maßgebliche und relevante Theorien und Konzepte.

2.1.3.1 Perspektive der Entwicklungspsychologie

Dem Gedanken philosophischen Grundschulunterrichts steht die Frage nach der kognitiven Fähigkeit von Grundschülerinnen und Grundschulern zu philosophieren kritisch entgegen. Philosophieren als systematisches Denken traut man Kindern in der Regel erst einmal nicht zu.

Das wohl bekannteste Modell der kognitiven Entwicklung von Kindern arbeitete Jean Piaget aus. Im Zentrum seines Interesses steht die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt. Grundlegend für Piagets Modell ist ein zwischen Handeln und Denken bestehender Zusammenhang:

Das Handeln des Subjekts mit Gegenständen produziert sowohl Erkenntnis als auch aufgrund entstehender Denkstrukturen neue Möglichkeiten des Handelns. [...] In solchen Operationen (anfangs konkret, auf Gegenstände bezogen, später geistig, als formale Intelligenz) geschieht Erkennen, und indem es sich vollzieht, organisiert es sich in *Strukturen* [...], also in allgemeinen Regeln, Mustern, Kompetenzen, Systemen (Gudjons 2012: 126) .

Das Denkvermögen des Menschen entwickle sich durch das Selektieren und Interpretieren von Informationen aus seiner Umwelt. Erfahrungen würden

„durch die altersbedingten Verstehtensstrukturen gefiltert“ (Miller 1993: 51). Piaget schreibt Wissen folglich eine subjektive Färbung zu. „Das kindliche Weltbild verändert sich im Verlaufe der Entwicklung des kognitiven Systems. Mit dem Wissenden verändert sich das Gewußte“ (ebd.).

Vorangetrieben wird die kognitive Entwicklung nach Piaget durch (a) Assimilation und (b) Akkomodation. Assimilation bedeutet, dass neue Informationen, Inhalte in die bestehenden mentalen Strukturen integriert werden. Akkomodation meint die Anpassung bestehender Schemata als Reaktion auf die Umwelt. Diese beiden adaptiven Prozesse bilden die Adaption, d. h. den korrelativen Anpassungsprozess von Individuum und Umwelt. Piaget geht davon aus, dass der Mensch stets nach einem Ausgleich strebt und deshalb um ein kognitives Gleichgewicht zwischen sich selbst und der Umwelt bemüht ist. Diese Regulation nennt er Äquilibration. Misslingen der Äquilibration bedingt ein Ungleichgewicht. Dieses wird sodann durch das kognitive System versucht auszugleichen (vgl. Wisniewski 2016: 44).

Jean Piaget teilt die kognitive Entwicklung des Kindes in vier Stadien bzw. aufeinanderfolgende Stufen (Piaget/Inhelder 1972):

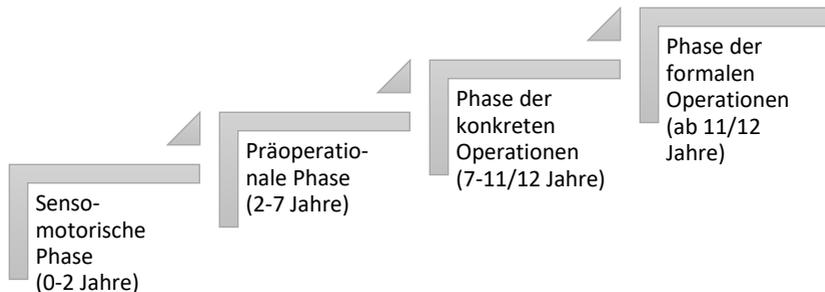


Abb. 1: Entwicklungsmodell nach Piaget

Diesem Stufenmodell zufolge befinden sich Kinder im Grundschulalter in Nordrhein-Westfalen in der dritten Phase⁶, i. e. die der konkreten Operationen. Piaget geht davon aus, dass Kinder in dieser Phase in Gedanken mit konkreten Objekten, mit Gegenständen respektive mit Vorstellungen von diesen operieren können. Charakteristisch für diese Stufe sind im Einzelnen folgende Aspekte bzw. Fähigkeiten (vgl. ebd.: 102–108):

- **Dezentrierung:** mehrere Merkmale eines Objektes können wahrgenommen und in Beziehung zueinander gesetzt werden

6 Aufgrund des Interesses dieser Arbeit, wird davon Abstand genommen, die einzelnen Stufen nach Piaget differenziert abzubilden. Dem Erkenntnisinteresse folgend wird jene dritte Phase gepaart mit kognitiven Defiziten, die Piaget Kindern hier zuschreibt, fokussiert.

- *Reversibilität*: Operationen können geistig vollständig durchgeführt und wieder umgekehrt werden
- *Invarianz*: verstehen, dass gewisse Merkmale eines Objektes konstant sind, auch wenn es sich optisch verändert
- *Seriation*: Objekte entsprechend eines Merkmals anordnen können
- *Klasseninklusion*: eine Gruppe von Objekten entsprechend eines Merkmals identifizieren, benennen können

Abstrakte, d. h. formale Operationen, sind nach Piaget erst in der vierten Entwicklungsphase des Denkens – also erst dann, wenn Kinder in Nordrhein-Westfalen i. d. R. bereits etwa ein Jahr lang die weiterführende Schule besuchen – möglich. In dieser Phase lösen sich Kinder vom Konkreten und ordnen „das Wirkliche in ein System von möglichen Transformationen ein[...]“ (ebd.: 133). Piaget schreibt Kindern in der vierten Entwicklungsstufe zu, durch die Unterscheidung zwischen Form und Inhalt fähig zu werden, folgerichtig über Hypothesen nachzudenken. Dies markiert den Anfang hypothetisch-deduktiven oder formalen Denkens.

Piaget unterscheidet [...] zwischen den einzelnen, miteinander unverbundenen spontanen Kinderäußerungen über die Entstehung der Welt, die Natur oder den menschlichen Geist einerseits und dem kontinuierlichen, systematischen Denken derartiger Gedanken andererseits. Das erste sei nur primitive, nicht wirkliche Philosophie, und nur das zweite sei wirkliche Philosophie [...]. Die für das wirkliche Philosophieren erforderlichen Operationen des ‚formalen Denkens‘ (Hypothesen bilden, deduktive und induktive Schlüsse ziehen, mit Begriffsnetzen umgehen etc.) oder des ‚metakognitiven Denkens‘ (des Nachdenkens über das ‚formale Denken‘) würden sich aber erst in einem Alter der Kinder von etwa 11 bis 14 Jahren entwickeln [...] ⁷ (Martens 1994: 12).

Neuere Forschungen belegen, dass Piaget die Kinder unterschätzt (vgl. Gerlach 2003: 147–150) und auch Grundschulkindern bereits zu formalem Denken fähig sind. Diesen Forschungen zufolge sind Defizite in formalem Denken in mangelnder Erfahrung von Kindern begründet und nicht in einer Einschränkung im Denken (vgl. Stern 2002: 30–31). Während Piaget Kinder in der präoperationalen Phase als „egozentrisch“ beschreibt, zeigen neuere

Befunde, dass Kinder früher [...] zu nicht-egozentrischen Antworten imstande sind (ca. vier Jahre alte Kinder verstehen, dass das gleiche Objekt aus unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven unterschiedlich aussehen kann), [...] [und], dass sie auch in unterschiedlichen Altersstufen zu unterschiedlichen Perspektivübernahmeleistungen fähig sind (Gerlach 2003: 148).

Weiteren Befunden zufolge sind Kinder, die Piaget der präoperationalen Phase zuordnet, nicht zu kausalem Denken außerstande, sondern ihnen fehlt lediglich

7 Martens bezieht sich hier auf Piagets 1933 erschienenen Artikel *Children's Philosophies* und geht zugleich auf Kitchener ein, der in seinem Artikel *Do Children Think Philosophically?* (erschienen 1990) auf Piaget Bezug nimmt.

das entsprechende bereichsspezifische Vorwissen, mithilfe dessen sie zu befriedigenden Erklärungen gelangen können (vgl. ebd.).

Darüber hinaus ist zu betonen, dass menschliche Entwicklung heutzutage als ein lebenslanger Prozess verstanden wird, der zwar nach bestimmten Regeln, aber nicht sukzessiv in klar definierbaren und voneinander abgrenzbaren Phasen verläuft:

Mit *Entwicklung* ist die ganzheitliche Veränderung eines Menschen gemeint, die kognitive, affektive und sonstige Faktoren einschließt. Entwicklung erfolgt nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten und dauert lebenslang (Gudjons 2012: 119).

Gudjons pointiert die zentralen Aspekte der Kritik an Piagets Stufenmodell folgendermaßen:

Zu schmale Basis (Kinder und Enkel statt repräsentativer Untersuchungen), kein Nachweis der globalen Sichtweise einer einheitlichen kognitiven Fähigkeit in einem Stadium, fehlender empirischer Nachweis für die qualitativen Sprünge z.B. im 6./7. und im 11./12. Lebensjahr, Überbetonung der kognitiven Seite der Entwicklung, Deutung der kindlichen Entwicklung von ihrem anzustrebenden Endstadium her (es geht um das naturwissenschaftlich-logische Denken), erhebliche Missverständnisse bei der Dechiffrierung des Sinnes kindlicher Handlungen, Kultur- und Schichtabhängigkeit der Sichtweise. (ebd.: 130)

Aus Perspektive der Entwicklungspsychologie ist festzuhalten, dass Kinder im Grundschulalter entsprechend ihrer Entwicklung zu abstraktem, formalem Denken in der Lage sind, ergo, dass sie fähig sind zu philosophieren. Folglich steht aus dieser Sicht der Sinnhaftigkeit philosophischen Grundschulunterrichts nichts entgegen.

2.1.3.2 Perspektive der Philosophie

Auch aus Perspektive der Philosophie soll die Frage nach der „*Eignung*“ der *Kinder zu philosophieren* betrachtet werden. Hierzu werden im Folgenden die Gedanken einiger Meisterdenker widerspiegelt. Diese Übersicht beansprucht mitnichten vollständig zu sein, sondern soll vielmehr einen vagen Überblick verschaffen.

Plato (428/427–348/347 v. Chr.)

Zentraler Begriff Platons Verständnisses von Philosophie ist die Dialektik. Plato stellt die Dialektik, jene Methode, mit der der Mensch zu Erkenntnis gelangt, über die anderen Lehrfächer. Im siebten Buch der *Politeia* lässt er seinen Bruder Glaukon mit Sokrates über die Bildung und Erziehung des Menschen sprechen. Hier hält Sokrates fest:

[...] daß die Dialektik für uns wie ein Schlußstein oben über den Lehrfächern liegt und daß man zu Recht kein anderes Lehrfach mehr darüber setzen kann, sondern daß dies das Endziel aller Lehrfächer sei (Platon, Pol. 534e).

Die Bildung in Lehrfächern wie dem Rechnen oder der Geometrie, seien als Vorbildung der Dialektik zu begreifen. In diesen Lehrfächern gelte es, die Menschen im Knabenalter, in der Jugend zu bilden. Erst ab dem zwanzigsten Lebensjahr sollen „Auserlesene“ in der Dialektik gebildet werden, indem

für sie nun [die unzusammenhängenden Lehrfächer] in Zusammenhang gebracht werden, damit sie die Verwandtschaft überblicken, die alle Lehrfächer miteinander und mit der Natur des Seienden verbindet (Pol. 537b-c).

Der Mensch solle „nicht zu jung“ (Pol. 539b) an die Philosophie herangeführt werden, da er sonst Gefahr liefe, das Disputieren als Spielzeug zu gebrauchen, indem er es stets zum Widersprechen instrumentalisieren. Erst wenn er etwas älter sei, gelte sein Interesse dem Nachahmen des Führens dialektischer Gespräche (vgl. Pol. 539c).

Plato begründet mit seinem Konzept der Paideia ein systematisches Bildungsprogramm. Dieses entspricht „einem philosophisch-wissenschaftlichen System der geistigen und moralischen Erziehung [...], das auf eine Neugestaltung des staatlichen Lebens in der Polis zielt“ (Rehfus 2005, Paideia) und neben dem geistigen auch gymnastischen Unterricht einschließt. Erziehung und Bildung seien Aufgaben des Staates. Die Paideia ist hier ein stufenweiser Prozess, der sich über das menschliche Leben erstreckt. Die höchste Stufe, die der Dialektik, erreiche der Mensch mit dem 50. Lebensjahr. Sodann sei er dazu in der Lage und sei es im Falle der Notwendigkeit seine Obliegenheit, das Regentenamt zu übernehmen (vgl. Platon, Pol. 540a-b). Der philosophisch Gebildete sei Ziel der Paideia. Durch die Idee des Guten gelange er zur Einsicht sowohl in die Wirklichkeit als auch in die politische Realität (vgl. ebd., Paideia).

Plato erachtet also Kinder wie Jugendliche als nicht geeignet, um sich mit der Philosophie zu beschäftigen. Er schreibt ihnen eine unzureichende Ernsthaftigkeit zu, die letztlich den Verruf der Philosophie zur Konsequenz hätte. Dennoch bedeutet dies „nicht, daß in der ‚Politeia‘ nicht bereits bei den Heranwachsenden Maßnahmen ergriffen werden, die die Jugend auf eine spätere Begegnung mit der Philosophie vorbereiten sollen“ (Englhart 1997: 29).

Aristoteles (384–322 v. Chr.)

Jede unserer Handlungen, jeder Entschluss, den wir treffen, strebt, so behauptet es Aristoteles, nach dem Guten (vgl. Aristoteles, EN I 1, 1094a1-3). In seinen die *Nikomachische Ethik* einleitenden Überlegungen formuliert er folgende Frage:

Sollte seine Erkenntnis [(die des Guten)] nicht auch für das Leben eine große Bedeutung haben und uns helfen, gleich den Schützen, die ein festes Ziel haben, das Rechte besser zu treffen? (1094a22-24).

Das höchste menschliche Gut als Ziel des Lebens vermöge uns Menschen die praktische Philosophie⁸ zu erreichen verhelfen. Sie könne uns die Zielorientierung im Leben bieten, wie sie der Bogenschütze durch die Fokussierung der Zielscheibe habe.

Ziel der praktischen Philosophie sei die Versittlichung des Menschen. Dazu gehöre es, tugendhaft zu handeln. Die Tugend sei ein Habitus, „vermöge dessen er selbst gut ist und sein Werk gut verrichtet“ (EN 1106a22/23).

Aristoteles teilt die Tugenden der Seele auf in (a) ethische (sittliche) Tugenden, und (b) dianoëtische Tugenden (Verstandestugenden).

Verstandestugenden sind Weisheit, Verstand und Klugheit, sittliche Tugenden Freigebigkeit und Mäßigkeit. Denn wenn wir von dem sittlichen Charakter sprechen, sagen wir nicht, daß **einer** weise oder verständig, sondern daß er sanft und mäßig ist. Wir loben aber auch den Habitus der Weisheit. Ein lobenswerter Habitus wird aber Tugend genannt. (EN 1103a5-10)

Während die Verstandestugend primär aus Belehrung erwüchse, entwickle sich die sittliche Tugend durch Gewöhnung. Wir erlangen Tugenden, indem wir ihnen entsprechend handelten:

Die Tugenden [...] erlangen wir nach vorausgegangener Tätigkeit [...]. Denn was wir tun müssen, nachdem wir es gelernt haben, das lernen wir, indem wir es tun (EN 1103a31f.).

Gerecht werden wir, indem wir gerecht handeln und ebenso werden wir starkmütig, indem wir starkmütig handeln. Unserem Handeln müsse das Prinzip der rechten Vernunft zugrunde liegen, denn sonst verfehle es seinen Zweck, sein Ziel.

In allen habituellen Beschaffenheiten [...] gibt es, wie auch bei den übrigen Fertigkeiten, einen Zielpunkt, auf den hinblickend der Inhaber der rechten Vernunft seine Kräfte anspannt und lockert, und eine Grenze, jene Mitte nämlich, die nach unserer Überzeugung, als der rechten Vernunft entsprechend, zwischen dem Übermaß und dem Mangel liegen (EN 1138b21-25).

Die (rechte) Vernunft leite den Tugendhaften in seinem Handeln. Als rechte Vernunft benennt Aristoteles „die der Klugheit gemäß“ (EN 1144b24). Klugheit (*phronêsis*) sei „*ein untrüglicher Habitus vernünftigen Handelns [...] in Dingen, die für den Menschen Güter und Übel sind*“ (EN 1140b5f.). Sittliche Tugend und Klugheit seien wechselseitig untrennbar miteinander verbunden. „Dennoch steht die Klugheit nicht über der Weisheit, noch ist sie Eigenschaft eines höheren Vermögens“ (EN 1145a6).

Aristoteles schreibt dem Menschen zu, bereits in jungen Jahren kundig oder weise in Mathematik, „doch schwerlich klug“ (EN 1142a13/14) werden zu können. Der junge Mensch sei kaum fähig, sich seines Verstandes zu bedienen.

8 Aristoteles spricht hier von „Staatslehre“. Diesem Begriff legt er ein so umfassendes Verständnis zugrunde, dass er mit „praktische Philosophie“ gleichzusetzen ist (vgl. Erläuterungen zum ersten Buch S. 264).

Doch sei es der Verstand, der sich mit den Prinzipien befasse (vgl. EN 1141a5ff.).

In der Weisheit [...] bringen es die jungen Leute zu keiner eigenen Überzeugung, sondern nur zu Behauptungen, während sie sich die mathematischen Begriffe wohl klarzumachen wissen (EN 1142a19-20).

Dem Hörer der praktischen Philosophie komme, so Aristoteles, die Aufgabe zu, „die einzelnen Sätze aufzunehmen“ (EN 1094a2). Beurteilen könne der Mensch nur jenes, worin er sich auskenne. Aufgrund dessen erklärt Aristoteles, sei der junge Mensch kein geeigneter Hörer der praktischen Philosophie. Er begründet dies mit Ermangelung an „Erfahrung im praktischen Leben, dem Gegenstand und der Voraussetzung aller politischen Unterweisung“ (EN 1095a3/4). Der junge Mensch richte sein Leben nicht nach der Vernunft, sondern nach der Leidenschaft, womit das Wissen für ihn nutzlos bliebe.

Aus Perspektive des Aristoteles erfüllen Kinder bzw. junge Menschen zwei für das Philosophieren unerlässliche Kriterien nicht. Dies ist erstens die Fähigkeit, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen und zweitens die gegebene praktische Lebenserfahrung. Folglich sind Kinder aus Sicht des Aristoteles keine geeigneten Adressaten der Philosophie.

Epikur (341–271/270 v. Chr.)

Epikurs Verständnis von Philosophie zielt ab auf die Gesundheit der Seele, das individuelle Lebensglück. Dies gelte für Menschen jeden Alters. So erklärt Epikur im *Brief an Menoikeus*:

Weder soll, wer noch ein Jüngling ist, zögern zu philosophieren, noch soll, wer schon Greis geworden, ermatten im Philosophieren. Denn weder ist jemand zu unerwachsen noch bereits entwachsen im Blick auf das, was in der Seele gesunden läßt (Epikur, §122).

So wenig wie es für das Glück „das rechte Alter“ (§122) gebe, so wenig gebe es dieses für das Philosophieren.

Nach Epikur sind Kinder also nicht nur fähig zu philosophieren, sondern müssen es sogar, um ein glückvolles Leben führen zu können.

Michel de Montaigne (1533–1592)

Michel de Montaigne befasst sich in seinen Essays *Über die Schulmeisterei* und *Über die Knabenerziehung* mit der Erziehung und (Aus-)Bildung des Menschen, genauer des jungen Mannes. Er kritisiert die seinerzeit vorherrschenden Vorstellungen dahingehend, dass die Heranhäufung von Wissen im Fokus stünde – und dies zudem mit dem Mittel der Züchtigung. Montaigne hingegen verfolgt ein anderes Ziel. Ihm geht es um die Befähigung des Menschen zur Lebenstüchtigkeit und zum Gebrauch seines eigenen Verstandes. Die Aufgaben der Erziehung und der Unterweisung kämen einem Erzieher zu.