

A photograph showing four students from behind, walking away down a long, brightly lit hallway with a series of arches. The students are dressed in casual attire and carry backpacks or bags. The hallway has a polished floor and white walls with dark trim.

RESEARCH

PHILOSOPHISCHE BILDUNG IN SCHULE UND HOCHSCHULE

Ellen Franziska Möller

Ins Philosophieren finden mit Kürzesttexten

Abstrakte Zugänge zum Philosophieren
mit Kindern. Eine empirische Studie

OPEN ACCESS



J.B. METZLER

Philosophische Bildung in Schule und Hochschule

Reihe herausgegeben von

Bettina Bussmann, Salzburg, Österreich

Markus Tiedemann, Dresden, Deutschland

Philosophische Bildung hat seit den 2000er Jahren an gesellschaftlicher Relevanz gewonnen. Dies zeigt sich in der Zunahme institutioneller Verankerung sowie in der stärkeren wissenschaftlichen Durchdringung und Ausdifferenzierung ihrer Teilbereiche. Vom Philosophieren mit Kindern bis zum *Philosophicum elementare*, vom Leistungskurs in der Schule bis zum Oberseminar in der Hochschule, vom Philosophischen Café bis zum Ethikrat: Der Bedarf an philosophiedidaktischer Expertise in all diesen Bereichen steigt. Philosophiedidaktik ist heute eine theoretisch-konzeptionelle, eine methodisch-praktische und eine empirisch-kritische Wissenschaft. Sie diskutiert die Bedeutung und die Inhalte philosophischer Bildungsangebote, entwickelt Methoden zu deren Realisierung und evaluiert ihre Akzeptanz und Effizienz. Längst ist international ein breites Netz an Theorien, Lehrkonzepten und Forschungsansätzen für Schule und Universitäten entstanden. Die vorliegende Reihe informiert über aktuelle Forschungsprojekte, diskutiert unterschiedliche theoretische Modelle und erschließt neue Methoden für die sich verändernden schulischen und universitären Lehr- und Lernbedingungen. Sie möchte all denjenigen Orientierung und Diskussionsgrundlagen bieten, die der wachsenden Bedeutung philosophischer Bildung in Schule und Hochschule gerecht werden wollen.

The social relevance of philosophical literacy has become most important in recent years. This is clearly visible given its increasing penetration into various academic institutions and organizations. International collaborative networks have been established to develop theories, methods, materials, teaching concepts and research approaches around philosophical education. From ‘philosophy for children’ to philosophical cafés, from adult continuing education courses to ethics councils, the need for didactical and educational expertise outside of the ivory tower has grown. Philosophy Education today is a theoretical, practical and empirical discipline.

This series provides a venue for research projects that unlock new methods and ideas for those engaged in philosophy education wanting to understand the challenges of its ever greater societal importance.

Ellen Franziska Möller

Ins Philosophieren finden mit Kürzesttexten

Abstrakte Zugänge zum
Philosophieren mit Kindern. Eine
empirische Studie



J.B. METZLER

Ellen Franziska Möller
Köln, Deutschland

Dissertation im Fachgebiet Philosophie (Didaktik der Philosophie), angenommen von der philosophischen Fakultät der Universität zu Köln, 2022.



ISSN 2730-6585 ISSN 2730-6593 (electronic)
Philosophische Bildung in Schule und Hochschule
ISBN 978-3-662-67978-4 ISBN 978-3-662-67979-1 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-67979-1>

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

Gefördert durch den Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2024. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Carina Reibold
J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recyclebar.

Dank

Für den intensiven, offenen und bereichernden Austausch danke ich meinem Erstbetreuer Herrn apl. Prof. Dr. Thomas Nisters. Er hat die Entwicklung dieser Dissertation eng begleitet und mich in meiner Unabhängigkeit stets gefördert. Ich bin sehr dankbar für sein Vertrauen. Meiner Zweitbetreuerin, Frau Prof. Dr. Petra Hanke, sowie allen Teilnehmer:innen ihres Forschungskolloquiums danke ich für zahlreiche Hinweise zu Fragen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zudem danke ich Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Andreas Speer für die Erstellung des Drittgutachtens.

Die vorliegende Dissertation ist im Rahmen des Forschungsprojekts „Philosophie in der Primarstufe“ am Philosophischen Seminar der Universität zu Köln entstanden. Ich danke dem Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds, der durch sein finanzielles Engagement die Fortführung dieses Projekts ermöglicht hat. Insbesondere möchte ich Herrn Andreas Buschmann für die kontinuierliche und zuverlässige Begleitung des Projekts danken.

Ich danke Esther Seibert, Miriam Pitzschler und Daniel Ritter-Bektaş für die intensive fachliche Einarbeitung in den geschlossenen Teil der Auswertung und für zahlreiche Gespräche.

Ein besonderer Dank gilt zudem dem Kollegium der Katholischen Grundschule Sankt Martin in Sankt Augustin, das mich während meiner Datenerhebung herzlich willkommen geheißen und mich organisatorisch außerordentlich unterstützt hat. Insbesondere möchte ich der Schulleiterin Frau Petra Böhnert-Hacker danken, die selbst unter den herausfordernden Bedingungen der Covid-19 Pandemie meine Datenerhebung in der Unterrichtsplanung stets mitbedacht und sichergestellt hat. Zudem danke ich allen Kindern, die beherzt miteinander und mit mir philosophiert haben.

Meiner Familie, meinen Freund:innen und meinem Partner danke ich für die private Unterstützung sowie für die Möglichkeit, unfertige Ideen oder Erlebnisse aus dem Unterricht in lockerer Atmosphäre erörtern zu können. Zuletzt danke ich für den Aufwand des Korrekturlesens.

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkungen zum politischen, institutionellen und historischen Hintergrund	1
Theoretischer Teil	3
2. Forschungsinteresse und Forschungsfrage	3
3. Philosophieren mit Kindern: Philosophiedidaktisches Verständnis	9
3.1 Das Abstrakte	9
3.1.1 Arbeitsdefinition	10
3.1.2 Das Abstrakte in der Fachphilosophie	12
3.1.2.1 Überblick	13
3.1.2.2 Dewey	14
3.1.3 Eine <i>notwendige</i> Bedingung	16
3.1.4 Keine <i>hinreichende</i> Bedingung	22
3.1.5 <i>Stufen</i> des Abstrakten	25
3.2 Der Prozess	28
3.2.1 Ziel	29
3.2.1.1 Staunen	31
3.2.1.2 Philosophische Tradition	34
3.2.1.3 Wertevermittlung	38
<i>(Interkulturelle) Toleranz</i>	41
3.2.1.4 Selbstdenken	43
3.2.1.5 Beratung	47
3.2.1.6 Implikationen	49
3.2.2 Vorgang	50
3.2.2.1 Die sokratische Methode	51
3.2.2.2 Drei Dialogmomente nach Martens	55
3.2.2.3 Phasen des Philosophierens mit Kindern nach Fröhlich	57
3.2.2.4 Strukturmodell und Unterrichtsmaximen nach Goebels	61
3.2.2.5 Implikationen	64
4. Philosophieren mit <i>Kindern</i>: Entwicklungspsychologische Voraussetzungen	67
4.1 Piaget	69
4.1.1 Piaget zum <i>Philosophieren mit Kindern</i>	69
4.1.2 Theorie der kognitiven Entwicklung	71
4.1.3 Kritik an Piaget von Vertreter:innen des <i>Philosophierens mit Kindern</i>	76
4.1.4 Gegenrede	85

4.2 <i>Entwicklungspsychologie jenseits von Piaget</i>	87
4.2.1 Induktives und deduktives Schließen.....	88
4.2.2 Kategorisierung und Konzeptbildung.....	90
4.3 <i>Implikationen</i>	95
4.3.1 Überlegen oder unterlegen?.....	95
4.3.2 Zur Bedeutsamkeit des Anschaulichen.....	96
5. Zentrale Herausforderung	101
5.1 <i>Spannungsfeld</i>	101
5.2 <i>Lösungsvorschlag: Kürzesttexte</i>	102
5.2.1 Vorteile.....	105
5.2.2 Nachteile.....	108
Empirischer Teil: Erhebung	113
6. Forschungsfrage und Übersicht	113
7. Erhebungsmethode	119
7.1 <i>Untersuchungsdesign</i>	119
7.2 <i>Instrumente und Messgeräte</i>	120
7.3 <i>Stichprobenkonstruktion</i>	121
7.4 <i>Datenerhebung</i>	124
7.5 <i>Diskussion der Erhebungsmethode</i>	126
8. Inhaltliche Konzeption	133
8.1 <i>Prinzipien der Unterrichtsgestaltung</i>	133
8.2 <i>Unterrichtsreihen</i>	135
8.2.1 Diebstahl.....	136
8.2.1.1 Lerngruppe 3/4.....	136
8.2.1.2 Lerngruppe 1/2.....	140
8.2.2 Strafe.....	142
8.2.2.1 Lerngruppe 3/4.....	142
8.2.3 (Aus-)Lachen.....	145
8.2.3.1 AG3 und AG4.....	145
8.2.3.2 Lerngruppe 1/2.....	148
8.3 <i>Materialstücke</i>	150
8.3.1 Kürzesttexte.....	153
8.3.2 Allgemeine Aussagen.....	170

8.3.3 Anschauliche, literarische Geschichten	171
8.3.4 Anschauliche Bildergeschichten	187
8.3.5 Bilder.....	189
8.3.6 Videos	201
<i>8.4 Diskussion der inhaltlichen Konzeption</i>	<i>202</i>
Empirischer Teil: Auswertung	205
9. Datengrundlage	205
<i>9.1 Zugänge.....</i>	<i>208</i>
<i>9.2 Relativer Anteil der Zugänge an der Datengrundlage.....</i>	<i>211</i>
<i>9.3 Diskussion der (Erschließung der) Datengrundlage.....</i>	<i>213</i>
10. Fokussierte Auswertung: ...mit Blick auf das Abstrakte.....	217
<i>10.1 Auswertungsmethode.....</i>	<i>217</i>
10.1.1 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell.....	218
10.1.2 Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon (2011)	223
10.1.2.1 Passung.....	223
10.1.2.2 Aufbau	225
10.1.2.3 Anwendung.....	229
10.1.3 Anpassung des Analyseinstruments	236
10.1.3.1 Aufbau	236
10.1.3.2 Anwendung.....	239
<i>Kodierleitfaden</i>	<i>240</i>
<i>Ankerbeispiele.....</i>	<i>241</i>
<i>Screenshot</i>	<i>254</i>
10.1.4 Diskussion der Auswertungsmethode	258
<i>10.2 Ergebnisse.....</i>	<i>262</i>
10.2.1 Allgemeine Beteiligung.....	262
10.2.1.1 Darstellung der Daten	262
10.2.1.2 Interpretation der Daten	264
10.2.2 Stufen des Abstrakten	266
10.2.2.1 Darstellung der Daten	266
10.2.2.2 Interpretation der Daten	270
10.2.3 Denkweisen	274
10.2.3.1 Darstellung der Daten	274
10.2.3.2 Interpretation der Daten	276
<i>10.3 Fazit.....</i>	<i>278</i>
11. Offene Auswertung: Was geschieht... ..	281
<i>11.1 Auswertungsmethode.....</i>	<i>281</i>

11.1.1 Diskussion der Auswertungsmethode	283
<i>11.2 Gesprächsauszüge.....</i>	<i>285</i>
11.2.1 Einsatz eines Kürzesttexts	286
11.2.1.1 Arbeitsgemeinschaft 3 zu Hobbes I	287
11.2.1.2 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Hobbes II	291
11.2.1.3 Lerngruppe 1/2 zu Thomas von Aquin.....	299
11.2.2 Einsatz eines Begriffsimpulses	303
11.2.2.1 Arbeitsgemeinschaft 3 zum Begriff „Auslachen“	304
11.2.3 Einsatz einer anschaulichen Geschichte	311
11.2.3.1 Lerngruppe 3/4 zum Birnendiebstahl des Augustinus.....	311
11.2.3.2 Lerngruppe 1/2 zu Heines Auslachgeschichte	316
<i>11.3 Abgeleitete Hypothesen.....</i>	<i>320</i>
11.3.1 Hypothesen zu Kürzesttexten	322
11.3.1.1 Konkretisierungshypothese.....	322
11.3.1.2 Ablehnungshypothese	328
11.3.1.3 Gegenbeispielhypothese	331
11.3.1.4 Hypothese der eigenen Konzepte	338
11.3.1.5 Nichtverstehenshypothese	346
11.3.1.6 Interessenshypothese	351
11.3.1.7 Unaufgeschlossenheitshypothese	356
11.3.2 Hypothesen zu anschaulichem Material	358
11.3.2.1 Tatsachenfragenhypothese	358
11.3.2.2 Assoziationskettenhypothese	361
11.3.2.3 Hypothese des Anschaulichen	367
11.3.3 Hypothesen zum <i>Philosophieren mit Kindern</i>	376
11.3.3.1 Lösungsorientierungshypothese	377
11.3.3.2 Unsicherheitshypothese.....	384
11.3.3.3 Hypothese des gemeinsamen Prozesses.....	388
11.3.3.4 Hypothese individueller Unterschiede	393
11.3.3.5 Perspektivwechselhypothese	396
11.3.3.6 Wertevermittlungshypothese	401
11.3.3.7 Hypothese zum sozialen Gefüge	405
11.3.3.8 Hypothese der Extreme	411
12. Fazit.....	417
<i>12.1 Auf einen Blick.....</i>	<i>417</i>
<i>12.2 Sollte man Kürzesttexte einbinden?.....</i>	<i>421</i>
<i>12.3 Ausblick.....</i>	<i>427</i>
Quellenverzeichnis	429

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht über das Forschungsvorhaben.	7
Abbildung 2: Reihendarstellung. Diebstahl in Lerngruppe 3/4. Eigene Darstellung.	136
Abbildung 3: Reihendarstellung. Diebstahl in Lerngruppe 1/2. Eigene Darstellung.	140
Abbildung 4: Reihendarstellung. Strafe in Lerngruppe 3/4. Eigene Darstellung.	142
Abbildung 5: Reihendarstellung. (Aus-)Lachen in AG3 und AG4. Eigene Darstellung.....	145
Abbildung 6: Reihendarstellung: (Aus-)Lachen in Lerngruppe 1/2. Eigene Darstellung.....	148
Abbildung 7: Definition Diebstahl. Darstellung in Lerngruppe 1/2. Symbolbild. Eigene Darstellung.....	155
Abbildung 8: Arbeitsblatt. Kant zur Todesstrafe.....	156
Abbildung 9: Arbeitsblatt. Fichte zur Todesstrafe.	159
Abbildung 10: Arbeitsblatt. Badinter zur Todesstrafe. Symbolbild.....	161
Abbildung 11: Arbeitsblatt. Joubert zum Auslachen.....	168
Abbildung 12: Arbeitsblatt. Der Birnendiebstahl des Augustinus.	173
Abbildung 13: Der Birnendiebstahl des Augustinus. Darstellung in Lerngruppe 1/2. Eigene Darstellung.....	174
Abbildung 14: Arbeitsblatt. Selbstanzeige bei Dieben. Eigene Darstellung.	177
Abbildung 15: Selbstanzeige bei Dieben. Darstellung in Lerngruppe 1/2. Eigene Darstellung.....	178
Abbildung 16: Veranschaulichung zu Beispiel 2. Eigene Darstellung.....	180
Abbildung 17: Veranschaulichung zu Beispiel 3. Eigene Darstellung.....	181
Abbildung 18: Veranschaulichung zu Beispiel 4. Symbolbild. Eigene Darstellung.	182
Abbildung 19: Vater und Sohn. Der Sonnenuntergang.	188
Abbildung 20: Ehrenstrafen. Der Pranger.	189

Abbildung 21: Strafende Gerechtigkeit. Justitia. Symbolbild. Eigene Darstellung.	191
Abbildung 22: Todesstrafe. Guillotine. Symbolbild. Eigene Darstellung.	192
Abbildung 23: Müllbeseitigung wie zur Zeit Heines.	193
Abbildung 24: Lachen über Menschliches. Natürlicher Hund. Symbolbild.	194
Abbildung 25: Lachen über Menschliches. Menschlicher Hund. Symbolbild. Eigene Darstellung.	195
Abbildung 26: Lachen über Menschliches. Menschliche Seerobbe. Symbolbild. Eigene Darstellung.	196
Abbildung 27: Lachen über Menschliches. Natürliche Seerobbe.	196
Abbildung 28: Kreativität mit Bild. Cristiano Ronaldo. Symbolbild. In Anlehnung an: cristiano barni/Shutterstock.com.	197
Abbildung 29: Kreativität mit Bild. Angela Merkel. Symbolbild.	198
Abbildung 30: Kreativität mit Bild. Elefant. Symbolbild.	199
Abbildung 31: Lachen über Menschliches. Berglandschaft. Symbolbild.	200
Abbildung 32: Lachen über Menschliches. Sonnenuntergang. Symbolbild.	200
Abbildung 33: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell.	221
Abbildung 34: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse.	222
Abbildung 35: Kreuzklassifikation und Analyseinstrument. Daniel et al. 2011, 423.	228
Abbildung 36: Zuordnung. Denkweisen. Daniel et al. 2011, 421.	230
Abbildung 37: Zuordnung. Stufen des Abstrakten. Daniel et al. 2011, 421.	230
Abbildung 38: Screenshot. Auswertung in MAXQDA. Eigene Darstellung.	257

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: konkret/abstrakt in der Fachphilosophie (vgl. Hoffman et al. 2003). . .	13
Tabelle 2: konkret/abstrakt nach Dewey.	15
Tabelle 3: Kreuzklassifikation. Arten des Philosophierens.	16
Tabelle 4: Veranschaulichung. Deduktive Leiter nach Brüning (Schütze 2006, 104).	27
Tabelle 5: Teilnehmende Kinder (anonymisiert) und Kürzel.	123
Tabelle 6: Pandemiebedingter Wechsel der Gruppenzusammensetzung.	125
Tabelle 7: Teilnehmende Kinder in Phasen des Schuljahres, Jahrgang 3/4.	126
Tabelle 8: Reihendarstellung. Diebstahl in Lerngruppe 3/4.	139
Tabelle 9: Reihendarstellung. Diebstahl in Lerngruppe 1/2.	141
Tabelle 10: Reihendarstellung. Strafe in Lerngruppe 3/4.	144
Tabelle 11: Reihendarstellung. (Aus-)Lachen in Lerngruppe AG3.	146
Tabelle 12: Reihendarstellung. (Aus-)Lachen in Lerngruppe AG4.	147
Tabelle 13: Reihendarstellung. (Aus-)Lachen in Lerngruppe 1/2.	150
Tabelle 14: Transkriptionsregeln.	207
Tabelle 15: Kreuzklassifikation. Zugänge.	208
Tabelle 16: Anteil der Zugänge an der Datengrundlage.	211
Tabelle 17: Zuordnung zu Stufen des Abstrakten (vgl. Daniel et al. 2011, 422).	232
Tabelle 18: Zuordnung. Deduktive Leiter – Stufen des Abstrakten.	235
Tabelle 19: Stufen des Abstrakten nach Anpassung.	239
Tabelle 20: Zuordnung zu Stufen des Abstrakten.	240
Tabelle 21: Zuordnung zu Denkweisen (vgl. Daniel et al. 2011, 421).	241
Tabelle 22: Ankerbeispiel. Denkweise logisch.	242
Tabelle 23: Ankerbeispiel. Denkweise kreativ.	242
Tabelle 24: Ankerbeispiele. Stufe Egozentrismus.	243
Tabelle 25: Ankerbeispiel. Stufe Post-Egozentrismus.	244
Tabelle 26: Ankerbeispiele. Stufe Wahrnehmungsverhaftung.	245
Tabelle 27: Ankerbeispiele. Stufe Fantasie, kreativ.	247

Tabelle 28: Ankerbeispiel. Stufe Fantasie, spekulativ.	247
Tabelle 29: Ankerbeispiele. Stufe unbegründete Statements.	248
Tabelle 30: Ankerbeispiele. Stufe Statements mit scheiternder Begründung.	249
Tabelle 31: Ankerbeispiele. Stufe Relativismus.	250
Tabelle 32: Ankerbeispiele. Stufe Relativismus mit fremdem Konzept.	251
Tabelle 33: Ankerbeispiele. Stufe Post-Relativismus.	252
Tabelle 34: Ankerbeispiele. Stufe Post-Relativismus mit fremdem Konzept.	254
Tabelle 35: Allgemeine Beteiligung nach Zugang.	263
Tabelle 36: Datengrundlage. Absolute Zahlen.	268
Tabelle 37: Stufen des Abstrakten.	269
Tabelle 38: Denkweisen.	276



1. Vorbemerkungen zum politischen, institutionellen und historischen Hintergrund

Das Philosophische Seminar der Universität zu Köln unterhält seit 2013 eine forschungsfähige Einheit, die empirisch zu Fragen des *Philosophierens mit Kindern* forscht¹. Das Forschungsprojekt *Philosophie in der Primarstufe* wird zusätzlich auch von zivilgesellschaftlicher Seite, namentlich durch den *Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds*, finanziell unterstützt. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts ist auch die vorliegende Studie entstanden. Dieses einleitende Kapitel verschafft einen kurzen Überblick darüber, vor welchem politischen, institutionellen und historischen Hintergrund die vorliegende Studie entwickelt wurde.

Bei Gründung des Forschungsprojekts an der Universität zu Köln ist das Unterrichtsfach *Praktische Philosophie* an den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen noch nicht eingerichtet gewesen. Die Absicht zur Einführung dieses Faches hat die Landesregierung NRW aus den Parteien CDU und FDP schließlich im Koalitionsvertrag 2017-2022 festgeschrieben (vgl. CDU/FDP 2017, 12). Auch die anschließende Landesregierung NRW aus den Parteien CDU und Grünen hat die Stärkung des Faches im Koalitionsvertrag vereinbart:

„Der Anteil nicht religiös gebundener Schülerinnen und Schüler wächst in Nordrhein-Westfalen. Wir wollen deshalb die Fächer Praktische Philosophie von der Grundschule an und Philosophie ausbauen.“ (CDU/Grüne 2022, 63)

Inzwischen sind Schritte unternommen worden, die auf die Einführung des Unterrichtsfaches *Praktische Philosophie* an Grundschulen in NRW hinwirken: Am 1. August 2021 ist ein entsprechender Lehrplan (LP PPGS 2021) in Kraft getreten, der allerdings mit Blick auf die pandemische Sondersituation durch Covid-19 „erst aufwachsend für die zum Schuljahr 2022/2023 in die Klasse 1 eintretenden Schülerinnen und Schüler“² gelten wird. Zudem werden seit August 2022 Lehrkräfte im Rahmen von Zertifikatskursen für eine unbefristete Unterrichtserlaubnis qualifiziert. Nordrhein-Westfalen ist das neunte Bundesland, das dieses Fach in der Grundschule einführen wird – wenngleich die Bezeichnungen sich unterscheiden.³ Es lässt sich eine generelle Tendenz in den Bundesländern beobachten, Philosophie als Unterrichtsfach institutionell zu etablieren:

¹ <https://fachdidaktik-philosophie.phil-fak.uni-koeln.de/forschungsprojekte/philosophie-in-der-primarstufe> (zugegriffen: 25.04.2023)

² <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-primarstufe/index.html> (zugegriffen: 25.04.2023)

³ Für eine Übersicht vgl. Goebels 2018, 21 oder Kim 2021, 15.

„Dass also Philosophie und [...] eine philosophisch fundierte Ethik gegenwärtig in der Schule einigermaßen etabliert ist, wenn auch in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlichem Maße, ist eine kaum bestreitbare Tatsache.“ (Martens 2019c, 156f)

Für eine informative und präzise Zusammenfassung der *pragmatischen* Überlegungen, die sicherlich auch bei der Einführung des Schulfaches in Nordrhein-Westfalen eine Rolle spielten – etwa der Betreuungsbedarf für einen immer höheren Anteil konfessionsloser Schüler:innen⁴ – sei auf Goebels verwiesen (vgl. Goebels 2018, 21ff). Goebels kommt abschließend zu dem Urteil, die Einführung des Faches in der Grundschule sei aus pragmatischer Sicht „geradezu unabdingbar“ (ebd., 61). Grundsätzliche Fragen zur Einführung dieses Faches, etwa die Frage, *ob* man das Fach überhaupt an Grundschulen einführen *sollte*, erübrigen sich inzwischen, wurden in der Vergangenheit aber durchaus diskutiert: Michael Fröhlich hat im Jahr 2004 noch darauf hingewiesen, dass zur Frage, inwiefern Kinder „Philosophie als Reflexion von *Grundsätzlichem*“ leisten können,

„empirische Untersuchungen noch aus[stehen]. Sie hätten Einfluss [...] auf die Frage, ob es ein eigenes Unterrichtsfach Philosophie mit der Aufgabe der Grundsatzreflexion geben sollte [!] beziehungsweise in welchem Alter“ (Fröhlich 2004, 160).

Dass die politischen Weichen zur Einführung des Faches in NRW nun gestellt worden sind, bedeutet nicht, dass auf empirische Untersuchungen zur konkreten Ausgestaltung des Faches verzichtet werden sollte, im Gegenteil. Ziel der vorliegenden Studie ist es, durch eine empirische Untersuchung die Möglichkeiten und Beschränkungen dieses jungen Faches *Praktische Philosophie* in der Primarstufe weiter auszuloten in der Hoffnung, den Unterricht im Sinne der Kinder stetig zu verbessern.

⁴ In der vorliegenden Arbeit bemühe ich mich, wo immer möglich, um genderneutrale Sprache (Lehrkraft, Schulleitung, etc.). Wo genderneutrale Sprache nicht möglich ist oder die Lesbarkeit darunter unverhältnismäßig eingeschränkt würde, verwende ich den Gender-Doppelpunkt. In Textpassagen, die sich auf Gesetzestexte beziehen, wird in Ausnahmefällen das generische Maskulinum verwendet.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





2. Forschungsinteresse und Forschungsfrage

Ob man das Fach *Praktische Philosophie* in der Primarstufe einführen sollte, wird gegenwärtig nicht mehr diskutiert. Bedeutsam und viel diskutiert hingegen ist die Frage, *wie* man mit Kindern philosophieren kann. Wer diese Frage beantwortet, tut dies in der Regel aufgrund gewisser Annahmen und Einstellungen, die selbst nicht unbedingt offengelegt werden.

Das betrifft zum einen Annahmen über das Wesen von *Philosophieren*: Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit sich sagen lässt, dass ein Kind philosophiert? Um nur wenige voranzustellen: Philosophiert ein Kind, wenn es philosophische Fragen formuliert (vgl. Sinhart-Pallin et al. 2019, 9; Daurer 2017, 21ff)? Philosophiert ein Kind, wenn es Gedanken äußert, die sich in ähnlicher Weise bei klassischen Philosophen finden lassen (vgl. Matthews 1991, 39 ff)? Oder philosophiert ein Kind, wenn es Erwachsenen „eine neue philosophische Perspektive“ (Matthews 1995, 28) aufzeigt? In Kapitel 3 wird erläutert, welche Definition von *Philosophieren* der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt.

Zum anderen betrifft die Antwort Annahmen über *entwicklungspsychologische Voraussetzungen* von Kindern. Die Frage selbst setzt bereits implizit voraus, dass sich das *Philosophieren mit Kindern* vom Philosophieren mit Jugendlichen oder Erwachsenen grundlegend *unterscheidet*. Man kann nun annehmen, Kinder seien *überlegen* oder *unterlegen*: Fällt den Kindern das Philosophieren leicht, sind sie den Erwachsenen im Philosophieren *überlegen* (vgl. Lipman 1980, 59f). In dem Fall profitiert das kindliche Denken gerade von dem Mangel an Lebenserfahrung, sind Kinder voller Offenheit und Neugier und weniger durch Gewohnheiten abgestumpft (vgl. Daurer 2017, 20). Fällt den Kindern das Philosophieren dagegen schwer, sind sie den Erwachsenen im Philosophieren *unterlegen* (vgl. Heinrich 2020, 36). Ihre kognitiven Fähigkeiten müssen sich erst noch entwickeln, und die Kinder benötigen Unterstützung. In Kapitel 4 wird festgelegt, auf welchem Verständnis des kindlichen Denkens die vorliegende Arbeit aufbaut.

Die grundlegenden Annahmen zu diesen Fragen werden vorab offengelegt, aber nicht im Sinne einer Exklusivität, nach der andere Annahmen grundsätzlich zu verwerfen seien. Es zeigt lediglich, durch welches Verständnis von *Philosophieren mit Kindern* der hier untersuchte Zugang motiviert wurde. Es macht die impliziten Annahmen transparent, die mitträgt, wer den hier getroffenen Schlüssen folgt.

Das Philosophieren wird hier als ein *Prozess* verstanden, der *notwendig ein abstraktes Element* enthält. Aus der Entwicklungspsychologie wird die Annahme

abgeleitet, dass *Kinder allerdings eher nicht zum abstrakten Denken neigen. Der Gegensatz zwischen dem philosophisch erforderlichen Prinzip des Abstrakten und dem entwicklungspsychologisch gebotenen Prinzip des Anschaulichen ist das zentrale Spannungsfeld, das das Philosophieren mit Kindern im besonderen Maße in Rücksicht stellen muss.*

Die Frage nach der „Kompatibilität der abstrakten Philosophie und der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Grundschulkindern“ (Tiedemann 2011a, 53) ist in der einschlägigen Literatur intensiv behandelt worden.⁵ Auch die vorliegende Studie ist vor dem Hintergrund dieses Spannungsfelds entwickelt worden: Wenn das Philosophieren notwendig ein abstraktes Element enthalten muss, wie könnte man Kinder unterstützen, abstrakte Elemente in ihre Diskussionen zu integrieren und Gespräche auf einer höheren abstrakten Stufe zu führen?

Die vorliegende Studie untersucht einen Lösungsvorschlag, der zunächst auf dem Papier plausibel erscheint und einer empirischen Überprüfung bedarf (vgl. Kap. 5⁶). Dieser lautet: *Abstrakte Elemente lassen sich der Diskussion als externe Materialstücke beimischen.* Die Schwierigkeit, selbst zu *abstrahieren* und zur Lebenswelt in eine Distanz zu treten, würde den Kindern dadurch abgenommen. Stattdessen könnten Kinder mit dem abstrakten Element interagieren, indem sie es an ihre Lebenswelt rückbinden oder anhand ihrer lebensweltlichen Erfahrung prüfen. Die Kinder müssten selbst nicht mehr *abstrahieren*, wohl aber abstrakte Elemente anhand ihrer Lebenswelt *konkretisieren*. Dieser Umkehrung liegt die Annahme zugrunde, dass Kindern das *Konkretisieren* leichter fällt als das *Abstrahieren*. Zudem äußern die Kinder sich möglicherweise insgesamt auf einer höheren abstrakten Stufe, wenn ihnen ein abstraktes Element als Vorbild präsentiert wird. Es wäre natürlich ebenso möglich, dass Kinder das fremde, abstrakte Element nicht annehmen und diese ein Fremdkörper bleiben. Dann hätte ihr Einsatz im *Philosophieren mit Kindern* keinen Platz. Vor dem Hintergrund des skizzierten Spannungsfelds ist dieser Vorschlag aber einer empirischen Betrachtung wert.

Die abstrakten Elemente werden der Diskussion in Form paraphrasierter *Kürzestexte* (vgl. Siekmann 2006; vgl. Kap. 5.2 der vorliegenden Arbeit) zugeführt, die der philosophischen Tradition entstammen. Ein Kürzestext enthält nach Siekmann einen *in sich abgeschlossenen, sprachlich leicht verständlichen Gedanken*, der *nicht in einen lebensweltlichen Kontext eingebettet* und somit *abstrakt* ist. In der vorliegenden Studie wird der Einsatz von Kürzestexten als eine Möglichkeit untersucht, das gemeinsame Gespräch zu einem philosophischen Gespräch zu machen, in dem

⁵ Für eine kompakte Zusammenfassung sei auf Green 2017 verwiesen.

⁶ In Querverweisen auf andere Kapitel der vorliegenden Arbeit, die in Klammern ergänzt werden, wird im Folgenden *Kapitel* mit Kap. abgekürzt.

Kinder sich von dem Konkreten lösen und abstrakt sprechen. Die Forschungsfrage lautet (vgl. Kap. 6):

Was geschieht, wenn man paraphrasierte Kürzesttexte im Philosophieunterricht in der Primarstufe einsetzt, unter besonderer Berücksichtigung der *Stufen des Abstrakten*?

Dieser Frage wird im Rahmen einer *explorativen, quasiexperimentellen Feldstudie* nachgegangen (vgl. Bortz et al. 2006, 54, 57). Diese Studie beruht zwar auf bereits angedeuteten Annahmen, ist selbst aber lediglich *hypothesengenerierend* angelegt.⁷

Für die Dauer eines Schuljahres werden zwei Lerngruppen in einer Grundschule in Philosophie unterrichtet, der Großteil der Unterrichtsstunden videografiert und anschließend transkribiert.⁸ Die transkribierten Unterrichtsgespräche im Plenum bilden die Datengrundlage, deren Erstellung in Kapitel 9 dargelegt wird. In der Forschungsfrage sind grundlegend zwei Ausrichtungen angelegt:

Zum einen fokussiert die Forschungsfrage im Sinne der soeben skizzierten Ausgangslage auf *Stufen des Abstrakten*, die in einem Unterrichtsgespräch von Kindern eingenommen werden. Dabei werden Unterrichtsgespräche *nach Einsatz von Kürzesttexten* mit Unterrichtsgesprächen *nach Einsatz anschaulicher Zugänge zum Philosophieren* verglichen. Es wird untersucht, inwieweit sich die Unterrichtsgespräche unterscheiden, ob Kinder sich nach Einsatz eines Kürzesttexts etwa vermehrt abstrakt äußern. Dieser Teil der Auswertung orientiert sich an einem Analyseinstrument, das von Marie-France Daniel und Mathieu Gagnon in internationalen Studien empirisch mittels *Grounded Theory* entwickelt wurde (vgl. Daniel et al., 2011), und das hier im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiv-deduktivem Kodieren (vgl. Mayring 2015) angewendet wird (vgl. Kap. 10).

Zum anderen untersucht die Forschungsfrage offen und ohne Fokussierung, was nach Einsatz eines Kürzesttexts geschieht. Denn durch die Fokussierung auf die *Stufen des Abstrakten* geraten bedeutsame Beobachtungen zum tatsächlichen Unterrichtsgeschehen aus dem Blick. Diesen Beobachtungen wird im zweiten, offenen Teil der Auswertung Raum geboten. Die Offenheit betrifft dabei auch die Auswertungsmethode. Während sich der erste Teil der Auswertung an strengen methodischen Vorgängen orientiert, ist der zweite Teil der Auswertung methodisch nicht

⁷ Eine belastbare Überprüfung grundlegender Hypothesen bedürfte einer umfangreichen, repräsentativen Stichprobe. Eine solche kann im Rahmen der finanziellen und personellen Ressourcen nicht untersucht werden. Die hier formulierten Hypothesen werden nachfolgenden Forschenden zur Untersuchung empfohlen.

⁸ Für eine genaue Aufstellung der gehaltenen Unterrichtsstunden sei an Kapitel 7.4 verwiesen. Die Erhebungsmethode wird ausführlich in Kapitel 7 beschrieben, die inhaltliche Konzeption des Unterrichts in Kapitel 8.

festgelegt. Stattdessen werden ausgewählte Gesprächsauszüge in Gänze abgebildet. Diese Darstellung bemüht sich um maximale Transparenz. Sie ermöglicht der Leserschaft, die Schlüsse selbst nachzuvollziehen, die zur Aufstellung bestimmter Hypothesen führen (vgl. Kap. 11). Die vorliegende Studie schließt mit einem Fazit unter anderem zu der Frage, ob Kürzesttexte im Philosophieunterricht in der Primarstufe gewinnbringend eingesetzt werden können in dem Sinne, dass sie das beschriebene Spannungsfeld ein wenig aufzulösen vermögen (vgl. Kap. 12).

Die vorliegende Studie vergleicht verschiedene Zugänge zum Philosophieren miteinander – nicht jedoch verschiedene Altersgruppen. Inwieweit die hier aufgestellten Hypothesen *spezifisch* für das *Philosophieren mit Kindern* sind, wird nicht untersucht. Die Studie beruht zwar auf der Annahme, dass insbesondere Kinder nicht zum abstrakten Philosophieren neigen, und nimmt also in der Motivation der Forschungsfrage durchaus eine Abgrenzung vor. Mit den abgeleiteten Hypothesen hingegen wird versucht, das *Philosophieren mit Kindern* zu beschreiben, ohne es vom Philosophieren in anderen Altersgruppen abzugrenzen. Verfolgt man das Ziel, einen Beitrag zur Verbesserung des Philosophieunterrichts in der Primarstufe zu leisten, lieferte ein Abgleich mit älteren Jahrgängen keine Erkenntnis.

Eine schematische Übersicht über das vorliegende Forschungsvorhaben ist in Abbildung 1 dargestellt. Darin sind auch die Hypothesen abgebildet, die aus beiden Teilen der Auswertung gewonnen werden (vgl. Kap. 10.3, Kap. 11.3).

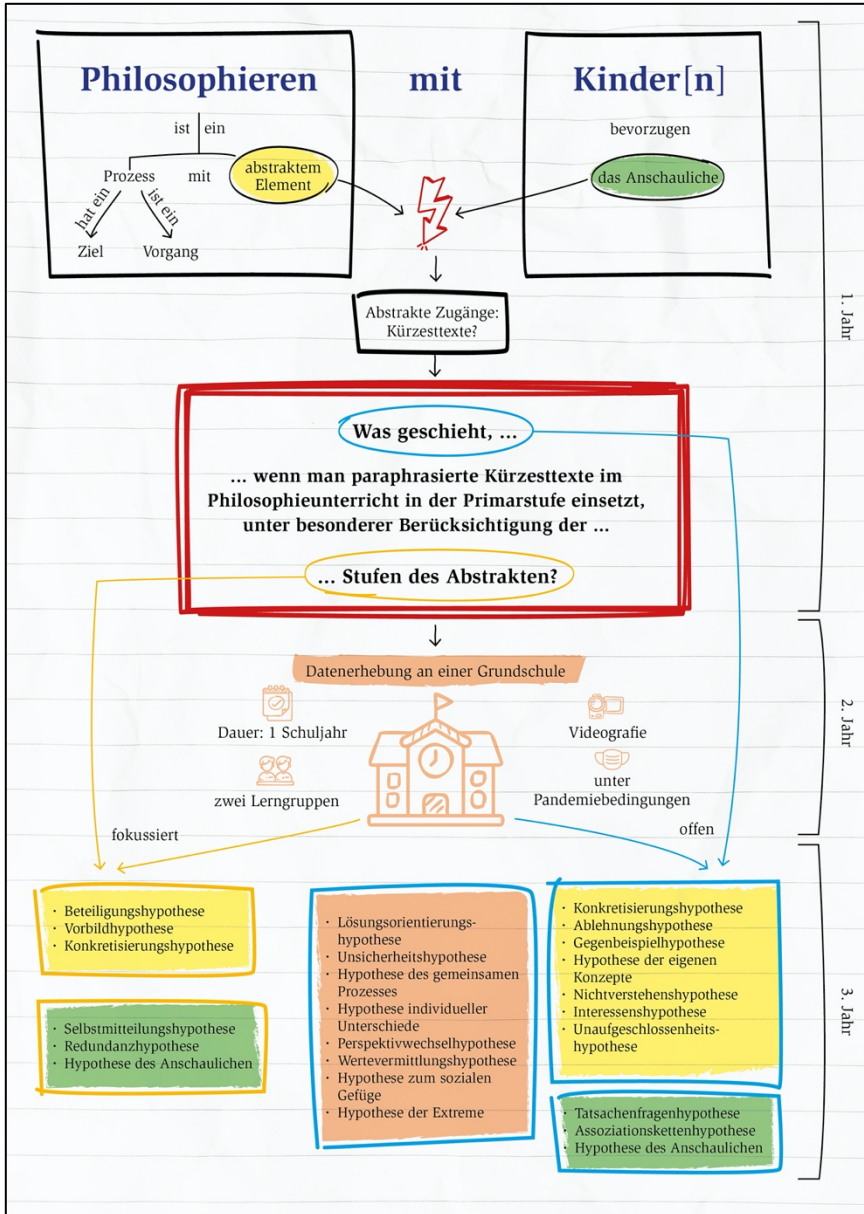


Abbildung 1: Übersicht über das Forschungsvorhaben.
 Grafische Umsetzung: Nina Adams/websplash.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





3. *Philosophieren* mit Kindern: Philosophiedidaktisches Verständnis

Im Folgenden wird die Definition des Philosophierens als ein *Prozess*, der ein *abstraktes Element* enthält, ausgeschärft. Zum einen wird der Begriff des *Abstrakten* in gebotener Kürze so umrissen, dass die gewonnene Arbeitsdefinition den hier gestellten Anforderungen genügt (vgl. Kap. 3.1). Zum anderen wird herausgearbeitet, inwiefern das Philosophieren aus philosophiedidaktischer Sicht als ein *Prozess* beschrieben werden kann (vgl. Kap. 3.2). Sowohl die Prozesshaftigkeit als auch das abstrakte Element sind *notwendige* Bedingungen, um von *Philosophieren* zu sprechen. Zwar sind andere Definitionen von Philosophieren denkbar. Dennoch wird diese Definition stark gemacht, weil die vorliegende Studie auf ihr beruht.

3.1 Das Abstrakte

Es ist das Anliegen dieses Unterkapitels, eine Arbeitsdefinition des vieldeutigen Begriffs *abstrakt* zu formulieren. Leider birgt dieses Anliegen eine Schwierigkeit, die für fachdidaktische Arbeiten typisch ist: Jede wissenschaftliche Arbeit muss auf sauber definierten Begriffen aufbauen. Gleichzeitig kann in einer fachdidaktischen Arbeit kein fachphilosophischer Diskurs in angemessener Form dargestellt werden. Und so können in der Regel die aufgestellten Arbeitsdefinitionen einer eingehenden fachwissenschaftlichen Prüfung nicht standhalten – schon gar nicht zum Begriff *abstrakt*.

Die hier formulierte Arbeitsdefinition kann dennoch in erster Näherung zweckdienlich eingesetzt werden. Denn viele der definatorischen Lücken und der inneren Widersprüche in der *abstrakt-konkret*-Abgrenzung beziehen sich auf philosophische Sphären, die beim *Philosophieren mit Kindern* keinerlei Relevanz haben. Dass das Begriffspaar abstrakt-konkret dennoch fachphilosophisch umrissen wird, dient der Legitimation: Es soll gezeigt werden, dass die Arbeitsdefinition aus der Auseinandersetzung mit fachphilosophischen Positionen erwachsen ist. Im Anschluss wird in Abgrenzung zu den Begriffen *Abstraktion* und *Reflexion* erläutert, warum gerade das *Abstrakte* als eine *notwendige* Bedingung für das Philosophieren angesehen wird. Dass das *Abstrakte* gleichzeitig keine *hinreichende* Bedingung für das Philosophieren ist, soll beispielhaft gezeigt werden.

Matthias Tichy sieht im Abstrakten ein Spezifikum des Philosophierens und unterbreitet zugleich einen Vorschlag, diesen Begriff näher zu beschreiben:

„Am Profil des Faches Philosophie sollte durchaus abzulesen sein, dass es dort zuweilen *abstrakter* zugeht als in anderen Fächern. Gleichzeitig muss aber verdeutlicht werden, (a) in welchem Sinn dies gemeint ist, (b) dass Abstraktion nichts gänzlich

Neues ist, da Schülerinnen und Schüler bereits tagtäglich bestimmte Abstraktionsleistungen vollbringen [...] (c) dass spezifische Abstraktionsleistungen auch in anderen Unterrichtsfächern vorausgesetzt und eingeübt werden und (d) dass Abstraktion nicht in eine Hinterwelt aus ‚leeren Hülsen‘ und ‚leblosen Begriffen‘ führt.“ (Tichy 2017, 102)

Das vorliegende Kapitel folgt in groben Zügen diesem Vorschlag, indem die von Tichy aufgezählten Aspekte (a) bis (d) aufgenommen und durch eigene Erwägungen ergänzt werden. Neben Tichy werden weitere Philosophiedidaktiker:innen zitiert, die im Abstrakten eine *notwendige* Bedingung für das Philosophieren sehen.

3.1.1 Arbeitsdefinition

Im Folgenden wird die Arbeitsdefinition des Begriffs *abstrakt* für diese Arbeit festgelegt und im Anschluss erläutert. Es wird im Sinne Tichys also zunächst verdeutlicht, „in welchem Sinn dies gemeint ist“ (ebd.).

Andere Wissenschaftler:innen, etwa die Entwicklungspsychologin Donaldson, vermeiden die Verwendung des Begriffs *abstrakt*. Donaldson legt eine Arbeitsdefinition für ihre Zwecke fest, die den Begriff *abstrakt* vermeidet, indem sie ihn übersetzt:

„Die Art des Denkens, die sich nicht mehr innerhalb des stützenden Zusammenhanges bedeutungsvoller Ereignisse bewegt, wird häufig als ‚formales‘ oder ‚abstraktes‘ Denken bezeichnet. [...] Im folgenden [!] soll [...] anstelle von ‚formalem‘ oder ‚abstraktem‘ Denken von abgelöstem Denken (= abgelöst von konkreten Inhalten) gesprochen werden – in der Hoffnung, daß [!] diese Bezeichnung am ehesten die Auffassung vermittelt, daß [!] es sich hier um eine Art des Denkens handelt, die sich von der ursprünglichen, inhaltsgebundenen Struktur, die anfänglich unser gesamtes Denken umgreift, abgelöst hat.“ (Donaldson 1991, 84)

Auch in der vorliegenden Arbeit könnte man den Begriff *abstrakt* vermeiden und mit der Übersetzung operieren. Wörtlich aus dem Lateinischen übersetzt bedeutet das Wort *abstractus* das Fortgezogene, Abgelöste, Getrennte. Frei übersetzt bezeichnet das Wort, was übrig bleibt, wenn alles Konkrete abgetrennt wird. Wenn man mit dieser Übersetzung operierte, würde man den Begriff allerdings zu eng fassen und der Arbeit eine wichtige Grundlage entziehen. Zudem ist der Begriff dafür auch in der fachdidaktischen Literatur zu prominent. Es gilt für die vorliegende Arbeit *ex negativo*:

Abstrakt ist, was niemals unmittelbar erfahren werden kann.

In der vorliegenden Arbeit werden *Äußerungen* von Kindern im Unterricht hinsichtlich der Frage untersucht, wie abstrakt sie sind, genauer: ob sie *inhaltlich* abstrakt sind. Nach dieser Definition *äußert* man sich dann abstrakt, wenn man sich auf

etwas bezieht, das sich aus dem den Sinnen Gegebenen höchstens *ableiten*, nicht aber *ablesen* lässt. Man äußert sich abstrakt, wenn man nicht konkret-anschaulich spricht, sondern abstrakt-begrifflich. Unter diese Definition fällt nicht, was lediglich *noch nicht* erfahren wurde: Weder Expertenwissen, das *einigen* Menschen zugänglich ist (vgl. Dewey 1910, 137), noch naturwissenschaftliches Wissen, das den Menschen generell nicht oder noch nicht zugänglich ist. Im Folgenden wird diese Arbeitsdefinition anhand verschiedener Arten von *Äußerungen* erläutert. Es gilt: (1) allgemeine Aussagen, (2) Konzepte, (3) moralische Urteile und Prinzipien, (4) Perspektivwechsel sowie (5) Ursachen haben das Abstrakte zum Inhalt:

Ad (1): *Allgemeine Aussagen* können selbst nicht unmittelbar erfahren werden. Stattdessen

- können sie durch vielfältige konkrete Beispiele ausgefüllt werden,
- aus konkreten Beispielen abgeleitet werden,
- bedienen sie sich weiter gefassten Oberbegriffen,
- lassen sie sich wiederum auf vielfältige konkrete Beispiele anwenden.

Allgemeinheit schreitet, wie auch das Abstrakte, kontinuierlich voran. Ein höherer Grad an Abstraktheit zeichnet sich nun durch ein höheres Maß an *Allgemeinheit* aus.

Ad (2): *Konzepte* können nicht unmittelbar erfahren werden. Wörtlich aus dem Lateinischen übersetzt bedeutet das Wort *conceptus* das Zusammengefasste, das Erfasste. Konzepte bestehen aus mehr als einem einzelnen, isolierten, abstrakten Gedanken. Wenn man Konzepte ebenfalls als *abstrakt* bezeichnet, wird deutlich, warum man nicht mit der wörtlichen Übersetzung des Begriffs arbeiten kann: Das Abstrakte muss durch Loslösung vom Konkreten *entdeckt* werden. Ein Konzept muss durch Zusammenfassen des Konkreten *erschaffen* werden.

Ad (3): *(Moralische) Urteile* lassen sich nicht aus der Erfahrung ableiten. Wir können aus dem, wie etwas *ist*, nicht ablesen, wie etwas sein *soll*. Manche Philosophen etikettieren diesen Zusammenhang als *naturalistischen Fehlschluss* (vgl. z. B. Moore 1903, §10,3).⁹ Feststeht: Wenn alles, das nicht unmittelbar erfahren werden kann, abstrakt ist, sind somit auch (moralische) Urteile abstrakt. Nicht zuletzt, weil ein Urteil immer aus der Distanz gebildet wird. (Moralische) Urteile sind insbesondere abstrakt, weil sie einen Sonderfall von (1) darstellen: Sie beanspruchen in der

⁹ Andere argumentieren, dass hier kein streng logischer Fehlschluss vorliege, und selbst wenn man einen Fehlschluss annähme, dieser nicht im Schließen zwischen Sein und Sollen liege. Zur ausführlichen Diskussion und Einwänden gegen die Etikettierung als naturalistischer Fehlschluss sei auf Frankena (1939) verwiesen.

Regel ein höheres Maß an Allgemeinheit für sich und lassen sich in mehreren lebensweltlichen Situationen anwenden.¹⁰

Ad (4): Man kann zur eigenen Erfahrung in Distanz treten, indem man das Erlebte möglichst objektiv von außen betrachtet und so (1) allgemeine Aussagen oder (2) Konzepte aufstellt oder (3) Urteile fällt. Man kann zur eigenen Erfahrung auch in Distanz treten, indem man die Perspektive einer anderen Person einnimmt. Hier finden keine Objektivierung und keine Verallgemeinerung statt, wohl aber verlässt man den Bereich dessen, was unmittelbar erfahren werden kann. Nach der hier aufgestellten Arbeitsdefinition ist also auch ein Perspektivwechsel abstrakt.¹¹

Ad (5): Zuletzt lassen *Ursachen* sich nicht aus der Erfahrung ableiten; bekannt ist dieser Zusammenhang als *Induktionsproblem* (vgl. Hume 1975, 29, 78): Wir können zwar beobachten, wenn Geschehnisse stets aufeinander folgen. Was wir dann beobachten, ist allerdings lediglich Korrelation zwischen zwei Ereignissen, keine Kausalität. Auf eine Kausalität lässt sich nur induktiv schließen, sie kann nicht unmittelbar erfahren werden. Wenn alles, das nicht unmittelbar erfahren werden kann, abstrakt ist, sind auch Ursachen abstrakt. Ursachen sind zweitens abstrakt, weil sie mehreren lebensweltlichen Situationen zugrunde liegen können. Daher haben sie, siehe (1), ein höheres Maß an Allgemeinheit.

Was niemals unmittelbar erfahren werden kann, gilt in dieser Arbeit als abstrakt. Und so gelten hier allgemeine Aussagen, moralische Urteile, Konzepte, Perspektivwechsel und Ursachen als abstrakt.

3.1.2 Das Abstrakte in der Fachphilosophie

Die Arbeitsdefinition beruht auf Abgrenzungsmerkmalen gegenüber dem Konkreten, die auch in der Fachphilosophie genannt werden. Im Folgenden werden die Ausführungen von Hoffman und Rosenkrantz (2003) sowie Dewey (1910) referiert. Hoffman und Rosenkrantz fassen zusammen, wie das Abstrakte gegenüber dem Konkreten in der Fachphilosophie bisweilen abgegrenzt wird. Ihre Zusammenfassung liefert einen guten Überblick (vgl. Kap. 3.1.2.1). Auf die Darstellung ihrer Argumentation wird dabei verzichtet; sie weisen alle Abgrenzungsversuche als nicht tragfähig ab. Anhand des Philosophen und Pädagogen John Dewey (vgl. Kap. 3.1.2.2) wiederum kann man beispielhaft zeigen, dass die Abgrenzung zwischen dem Konkreten und dem Abstrakten häufig von der philosophischen Theorie abhängt (vgl. Schmechtig 2011, 134).

¹⁰ Das Analyseinstrument des ersten, fokussierten Teils der Auswertung wird entsprechend angepasst, vgl. Kap. 10.1.3.

¹¹ Diese ungewöhnliche Einordnung eines Perspektivwechsels als *abstrakt* tragen auch Daniel und Gagnon im Analyseinstrument mit (vgl. Kap. 10.1.2.3).

3.1.2.1 Überblick

Hoffman und Rosenkranz führen die nachfolgenden Versuche der Abgrenzung aus der Fachphilosophie auf (vgl. Hoffman et al. 2003, 47ff): Abstraktes (1) existiert nicht, ist (2) unveränderlich, kann (3) mit Beispielen ausgefüllt werden, (4) lässt sich intellektuell fassen und (5) unterliegt nicht der Kausalität.

	abstrakt	konkret
(1)	Abstraktes existiert nicht.	Konkretes befindet sich in Zeit und Raum, ist aber nicht zwingend materiell.
(2)	Abstraktes ist unveränderlich.	Konkretes kann sich bewegen, kann sich verändern, kann unterschiedliche Gestalten annehmen.
(3)	Abstraktes kann mit Beispielen ausgefüllt werden.	Konkretes kann nicht mit Beispielen ausgefüllt werden. Man kann höchstens Parallelbeispiele finden, auf die das gleiche Abstraktum zutrifft.
(4)	Abstraktes lässt sich intellektuell fassen.	Konkretes lässt sich nicht intellektuell fassen.
(5)	Abstraktes unterliegt nicht der Kausalität.	Konkretes unterliegt der Kausalität, kann Ursache, kann Wirkung sein.

Tabelle 1: konkret/abstrakt in der Fachphilosophie (vgl. Hoffman et al. 2003).

Ad (1): Konkrete Entitäten befinden sich, anders als abstrakte Entitäten, in Zeit und Raum; sie existieren, unterliegen zeitlichen Veränderungen und existieren an einem bestimmten Ort. Konkrete Entitäten sind deswegen nicht zwingend materiell; ein Blick, der ausgetauscht wurde, oder ein spezifischer Streit sind konkret, sind an einen bestimmten Ort und an eine bestimmte Zeit gebunden. Konkrete Entitäten können zudem zeitlich oder räumlich in Beziehung zueinander stehen: Das Arbeitszimmer wurde von den Vormietern als Kinderzimmer genutzt (zeitliche Beziehung); die Arbeitsstelle ist 35 km vom Wohnort entfernt (räumliche Beziehung).

Ad (2): Konkrete Entitäten können sich bewegen oder verändern. Abstraktes ist unveränderlich, während das Konkrete entsteht, wird und vergeht. Es kann sich bewegen, den Ort verändern und bald so, bald so erscheinen.

Ad (3): Abstrakte Entitäten können, anders als konkrete Entitäten, mit Beispielen ausgefüllt werden. Man kann ein Beispiel finden, auf das das Abstrakte zutrifft. Etwas Konkretes kann man nicht weiter ausgestalten. Man könnte aber eine Parallelgeschichte erzählen, hinter der das gleiche Abstraktum steht: Das Wachsein an sich ist ein abstrakter Begriff. Beispiele von Menschen, die wach sind, können diesen Begriff ausfüllen. Etwa das Beispiel der Chirurgin A, die gerade einen Kaffee getrunken hat und nun im Uniklinikum Köln hochkonzentriert zum Schnitt ansetzt.

Chirurgin A ist konkret und kann nicht durch ein Beispiel angereichert werden. Als Parallelbeispiel lässt sich die Arbeitskollegin B am Uniklinikum Göttingen anführen, die gerade exakt das gleiche tut.

Ad (4): Abstrakte Entitäten lassen sich intellektuell fassen. Konkrete Entitäten lassen sich nicht intellektuell fassen. Folgt man dieser Abgrenzung, hieße das, dass man das Konkrete in abstrakten Begriffen fassen müsste, um es intellektuell verarbeiten zu können.

Ad (5): Konkrete Entitäten unterliegen der Kausalität: Sie können sowohl Ursache als auch Wirkung sein. Abstrakte Entitäten können weder Ursache noch Wirkung sein.

Tabelle 1 zeigt die Abgrenzungsmerkmale zur besseren Übersicht.

3.1.2.2. Dewey

John Dewey gilt als einer der Begründer des *Pragmatismus*; entsprechend definiert er die Begriffe *abstrakt* und *konkret* nicht als Eigenschaften, die Entitäten *per se* zukommen. Stattdessen versteht er diese Begriffe abhängig von der betrachtenden Person und der praktischen Nutzbarkeit im Alltag:

„The difference as noted is purely relative to the intellectual progress of an individual; what is abstract at one period of growth is concrete at another; or even the contrary, as one finds that things supposed to be thoroughly familiar involve strange factors and unsolved problems.” (Dewey 1910, 136 f)

Als Beispiel nennt Dewey Atomvorstellungen. Diese seien für Naturwissenschaftler konkret, für Laien abstrakt (vgl. ebd.). Gleiches gelte für andere Fachausdrücke. Dewey benennt mit (1) *Begreifbarkeit* und (2) *Alltäglichkeit* zwei Unterschiede zwischen dem Konkreten und dem Abstrakten (vgl. ebd., 136-139). Zudem unterscheidet er (3) abstraktes und konkretes *Denken*:

Ad (1): Das Konkrete ist nach Dewey sofort leicht zu begreifen. Es bedarf keiner intellektuellen Hilfestellung, keiner Orientierungsleistung: „The terms convey meaning so directly that no effort at translating is needed“ (ebd. 136). Demgegenüber ist das Abstrakte nach Dewey im ersten Versuch nur über einen Umweg zu verstehen. Man müsse sich bekannte Dinge ins Gedächtnis rufen und Verbindungen schaffen: „The meanings [...] are grasped only by first calling to mind more familiar things and then tracing out connections [...]“ (ebd.)

Ad (2): Gegenstände des Alltags, die zum praktischen Leben benötigt werden, sind konkret. Manche Gegenstände des Alltags sind so lebenswichtig, dass nichts an ihnen fremd ist. Dewey nennt hier „sticks and stones, meat and potatoes, houses and trees“ (ebd., 137). Für den Erwachsenen kommen Begriffe wie „*taxes, elections, wages, the law*“ (ebd.) hinzu. Auch Begriffe, die man selbst nicht unmittelbar

begreife, etwa weil sie Gegenstände eines anderen Arbeitsbereichs bezeichnen („appliances of cook, carpenter, or weaver“, ebd.), gelten als konkret. Abstrakt ist dem gegenüber alles, das nicht zum praktischen Leben, nicht im Alltag benötigt wird. Ad (3): Diese Unterscheidung trennt auch das abstrakte und konkrete Denken: Wer abstrakt denkt, schließt nach Dewey bewusst die praktische Anwendbarkeit aus. Es geht ausdrücklich nicht darum, ein praktisches Problem in Angriff zu nehmen: „Evidently only what has to do with knowing considered as an end in itself“ (ebd.). Dem gegenüber ist konkretes Denken bloß ein Mittel: Wenn es etwa ein praktisches Problem zu lösen gilt, hilft das konkrete Denken weiter: „*When thinking is used as a means to some end, good, or value beyond itself, it is concrete*“ (ebd. 138). Weiter schreibt Dewey: „[...] the *concrete* denotes thinking applied to activities for the sake of dealing effectively with the difficulties that present themselves practically“ (ebd. 139). Der Vorteil im abstrakten Denken liegt darin, so weiteres Wissen erwerben zu können: „[...] it is employed simply as a means to more thinking“ (ebd. 138). Weiter schreibt Dewey: „the abstract [...] is an interest in intellectual matters for their own sake, a delight in thinking for the sake of thinking“ (ebd., 141). Zur besseren Übersicht werden die von Dewey getroffenen Abgrenzungen in Tabelle 2 gegenübergestellt.

	konkret	abstrakt
	Ob etwas abstrakt oder konkret ist, ist abhängig von der betrachtenden Person.	
(1)	Konkretes lässt sich unmittelbar ohne Umwege begreifen.	Abstraktes lässt sich nur über Umwege begreifen.
(2)	Konkretes wird zum alltäglichen Leben gebraucht.	Abstraktes wird nicht zum alltäglichen Leben gebraucht.
(3)	Konkretes Denken ist auf praktisch auftretende Probleme des Alltags ausgerichtet.	Abstraktes Denken schließt praktische Anwendungen im Alltag aus und hat einen Selbstzweck.

Tabelle 2: konkret/abstrakt nach Dewey.

Die vorliegende Arbeitsdefinition wurde von den grundlegenden Abgrenzungen inspiriert, wie sie in Tabelle 1 und Tabelle 2 festgehalten sind. In der Arbeitsdefinition ist bereits berücksichtigt worden, dass in der vorliegenden Arbeit speziell *Äußerungen* untersucht werden.

3.1.3 Eine *notwendige* Bedingung

In diesem Unterkapitel wird dargelegt, warum gerade das *Abstrakte* als notwendige Bedingung für das Philosophieren angeführt wird. Das geschieht insbesondere in (1) Anlehnung an die philosophiedidaktische Literatur sowie (2) in Abgrenzung zu Begriffen, durch die das Philosophieren auf eine ähnliche Weise hätte definiert werden können: *Abstraktion*, *Reflexion* und *(De-)Kontextualisierung*.

Die Definition des Philosophierens als einen Prozess, der ein abstraktes Element enthält, mutet insbesondere wegen des zweiten Teils seltsam an. Warum definiert man, statt auf diese sperrige Formulierung zurückzugreifen, das Philosophieren nicht als einen Abstraktionsprozess, also als einen Prozess, in dem abstrahiert wird?

Eine philosophische Äußerung kann durch das Abstrakte motiviert sein oder das Abstrakte herleiten. Für Äußerungen sind mit Blick auf die Unterscheidung zwischen *abstrakt* und *konkret* zunächst vier Fälle denkbar, die in der Kreuzklassifikation in Tabelle 3 expliziert werden.¹²

		Endpunkt	
		konkret	abstrakt
Startpunkt	konkret	(a) „intellektuelle Prügelei“ (Tiedemann 2014, 103)	(b) Abstraktion induktives Philosophieren
	abstrakt	(c) Konkretion deduktives Philosophieren	(d) „Schattenboxen“ (Tiedemann 2014, 103)

Tabelle 3: Kreuzklassifikation. Arten des Philosophierens.

Ad (1): Diese vier Fälle werden im Folgenden durchgespielt, allerdings nicht in der Reihenfolge, die die Aufzählung nahelegt, sondern so, dass zunächst die Fälle (a) und (d) als nicht-philosophisch zurückgewiesen werden, anschließend die Fälle (b) und (c) als Fälle von *Philosophieren* stark gemacht werden.

Die Fälle (a) und (d) sind, blickt man in die fachdidaktische Literatur, gleichermaßen unerwünscht. Martens bringt es auf den Punkt:

„Beim Philosophieren gerät man [...] leicht in die Zwickmühle, entweder im Konkreten stecken zu bleiben oder ins Abstrakte abzuheben. In dem einen Fall bleibt man in unreflektierten Anschauungen oder Bildern stecken und philosophiert ‚aus dem Bauch heraus‘. In dem anderen Fall dagegen philosophiert man ‚verkopft‘,

¹² Es versteht sich von selbst, dass das Philosophieren ein deutlich komplexerer Vorgang ist, der durch diese Kreuzklassifikation nur rudimentär abgebildet wird. Diese Kreuzklassifikation dient der Übersicht über eine grundsätzliche Unterscheidung, die auch in der fachdidaktischen Literatur bisweilen gezogen wird.

indem man sich auf keine konkreten Erfahrungen bezieht oder diese als bloß äußeren Ausgangspunkt möglichst schnell hinter sich lässt.“ (Martens 2007, 9)

Offenbar ist nach Martens die *Bewegung* hin zum Abstrakten, die Bewegung hin zum Konkreten das, was das Philosophieren kennzeichnet. Wer hingegen im Konkreten verharret (a) oder im Abstrakten (d), philosophiert nicht.

Ad (a): Ein Gespräch, das ganz und gar im Konkreten verhaftet ist, gilt auch nach der vorliegenden Definition *nicht* als Philosophieren. Die These, dass abstrakte Elemente eine *notwendige* Bedingung für das Philosophieren sind, wird hier durchaus selbstbewusst vertreten: Ein Gespräch, das inhaltlich kein abstraktes Element enthält und ganz und gar situativ verhaftet ist, ist nicht philosophisch. Zahlreiche Stimmen aus der Fachdidaktik stützen diese Position, geht es doch häufig darum, zur eigenen Lebenswelt in Distanz zu treten und das *Wesentliche* herauszuarbeiten. Für diese Position wird, abgesehen von nachfolgenden, stützenden Referenzen aus der fachdidaktischen Literatur, Evidenz beansprucht. Doch ist diese Definition nicht zu eng, indem sie philosophische Gespräche und philosophischen Unterricht ausschließt, die keine abstrakten Elemente enthalten? Ausnahmen und Sonderfälle lassen sich sicherlich diskutieren: Zum einen der phänomenologische Zugang, in dem Philosophierende „differenziert und umfassend beschreiben, was ich wahrnehme und beobachte“ (Martens 2019b, 106). Diese Beschreibungen können, müssen sogar situativ verhaftet sein und bedürfen keines abstrakten Elements. Allerdings ist Phänomenologie allein im hier vertretenen Verständnis noch kein Philosophieren, und so verschiebt sich das Problem, Philosophieren zu definieren, auf das Zusammenspiel mit anderen methodischen Zugängen. Eine weitere Ausnahme könnte zum anderen die Analogiebildung sein. Vielleicht gelingt es zum Beispiel Kindern in der Primarstufe noch nicht, abstrakte Elemente explizit zu benennen. Wohl aber könnte es gelingen, abstrakte Elemente implizit in Situationen und Geschichten durch Analogiebildung wiederzufinden. Das bedeutete, dass Kinder implizit bereits über ein Verständnis von abstrakten Elementen verfügen, dieses aber noch nicht ausdrücken können. Diese Äußerungen enthielten dann kein abstraktes Element, wohl aber wurden abstrakte Elemente implizit mitgedacht. Diese Äußerungen wären allerdings auch nicht gänzlich im Konkreten verhaftet. Auch wenn ein anderes Verständnis von Philosophieren denkbar ist und auch plausibel vertreten werden kann, so beruht die vorliegende Studie doch auf der Annahme, dass das Philosophieren notwendig ein abstraktes Element enthalten muss. Die vorliegende Studie ist insbesondere vor dem Hintergrund dieser Definition plausibel, und daher wird diese Definition im Folgenden stark gemacht.

Ad (d): Auch ein Gespräch, das ganz und gar im Abstrakten verhaftet ist, gilt in der Fachdidaktik nicht als *Philosophieren*. Häufig wird die Notwendigkeit einer Rückbindung an die Lebenswelt betont. Tichy hat in diesem Zusammenhang vor einer „Hinterwelt aus ‚leeren Hülsen‘ und ‚leblosen Begriffen‘“ (Tichy 2017, 102) gewarnt. Nach der vorliegenden Definition würde Fall (d) allerdings auch als *Philosophieren* gelten: Ein Gespräch kann auf einer hohen abstrakten Stufe stattfinden, ohne dass zuvor abstrahiert oder während des Gesprächs konkretisiert wurde. Dass ein Gespräch ein abstraktes Element enthält, bedeutet nicht, dass dieses aus dem Konkreten gewonnen werden musste, und schon gar nicht muss es zurückgebunden werden an die Lebenswelt. Dieser Fall (d) ist beim *Philosophieren mit Kindern* allerdings von nachrangiger Bedeutung. Denn es ist nicht zu erwarten, dass ein Unterrichtsgespräch in der Primarstufe ohne Anbindung an das Konkrete verläuft, daher ist dieser Fall für die vorliegende Arbeit nicht relevant. Und tatsächlich ist in der vorliegenden Studie Fall (d) nicht eingetreten, die anderen drei Fälle (a), (b) und (c) hingegen sehr wohl.

Die Fälle (a) und (d) sind sowohl vor dem Hintergrund fachdidaktischen Literatur als auch vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie in der Kreuzklassifikation ausgegraut: Beide gelten in der fachdidaktischen Literatur häufig nicht als philosophisch. Nach der hier verwendeten Definition von *Philosophieren* gilt (a) nicht als philosophisch, während (d) in der Erhebung schlicht nicht beobachtet werden kann. Im Folgenden werden Stimmen aus der Fachdidaktik zitiert, die in (b) oder in (c) ein Spezifikum des *Philosophierens* sehen:

Ad (b): Als *Abstraktion* wird der Prozess des Abstrahierens bezeichnet. Dieser Prozess verläuft *induktiv* vom Konkreten hin zum Abstrakten, er beschreibt eine *Anstrengung hin zu einer höheren Stufe des Abstrakten*:

„Abstraktion (lat. *abstractus*, ‚abgezogen‘, oder *abs-trahere*, ‚abziehen, entfernen, trennen‘) beschreibt [...] ein Zurücktreten, ein ‚Sich-entfernen‘ vom Einzelnen. Es handelt sich um eine induktive Bewegung von der Akzidenz zur Essenz, die letztlich in Begriffs-, Kategorien- und Theoriebildung mündet.“ (Tiedemann 2014, 96)

Der Blick in die philosophiedidaktische Literatur lässt vermuten, dass es beim *Philosophieren* um eben diese *Abstraktion* geht. Mehrere Autoren beschreiben den Prozess vom Konkreten hin zum Abstrakten:

Tiedemann selbst formuliert an anderer Stelle, dass „Philosophie die Abstraktion vom Konkreten enthält“ (Tiedemann 2011b, 80). Tichy behauptet, das Modell sei dominant, spricht sich im Anschluss allerdings dagegen aus:

„In der philosophischen Tradition ebenso wie im alltäglichen Sprachgebrauch dominiert das Modell eines Aufstiegs vom Konkret-Anschaulichen zum Abstrakt-Begrifflichen“ (Tichy 2017, 95).

Dewey nennt die Abstraktion gar eine *Maxime*, und nimmt die fehlende begriffliche Klarheit anschließend zum Anlass, das Abstrakte näher zu definieren (vgl. Kap. 3.1.2.2):

„The maxim enjoined upon teachers, ‚to proceed from the concrete to the abstract,‘ is perhaps familiar rather than comprehended.“ (Dewey 1910, 135)

Henke plädiert für Aufgabenformate im Philosophieunterricht im Sekundarbereich, die die Abstraktion fördern sollen und nennt sie „vom Sinnlich-Konkreten stufenweise zum Abstrakten führende Aufgabenformate“ (Henke 2012, 62f).

Freese verweist auf Beispiele aus der philosophischen Tradition:

„Auch die großen Philosophen denken konkret und entlang der unmittelbaren Erfahrung, bevor sie sich in die Höhen der Abstraktion aufschwingen. Auch in der Philosophie bilden elementare innere und äußere Erfahrungen das Ausgangsmaterial des Denkens“ (Freese 2002, 156 f.).

Raupach-Strey betont im Rahmen dieser Vorstellung insbesondere den Grundsatz, immer den Bezug zur Lebenswelt aufrecht zu erhalten, und spricht sich, während sie (b) voraussetzt, gegen (c) aus:

„Denn allgemeine Erkenntnisse werden im *schrittweisen* Abstraktionsprozess vom Konkreten ohne Überspringen der unteren Stufen gewonnen, so dass sie auf vermittelte Weise auch auf allgemeinsten Stufen mit der Wirklichkeit verbunden bleiben und sich auf sie beziehen lassen.“ (Raupach-Strey 2019, 90)

Die Liste ließe sich weiter fortführen.

Ad (c): Man könnte aus der philosophiedidaktischen Literatur allerdings auch ableiten, dass nicht nur der Prozess der *Abstraktion* notwendige Bedingung für das Philosophieren ist, sondern auch der umgekehrte Prozess, die *Konkretion*. Der Prozess der Konkretion verläuft *deduktiv* vom Abstrakten hin zum Konkreten, er beschreibt eine *Anstrengung hin zu einer tieferen Stufe des Abstrakten*. Henke spricht sich im Rahmen eines problemorientierten Philosophierens für Konkretionen aus:

„Das Orientierungspotential philosophischer Problemreflexionen entfaltet sich erst dann in toto, wenn der Lernende in der Lage ist, die abstrakten Unterscheidungen [...] auf seine Lebenswelt zurückzubeziehen. [...] Ein wirksamer problemorientierter Philosophie- und Ethikunterricht verbleibt also weder in der reinen Sphäre begrifflicher Abstraktion noch im bloßen Nach-Denken von vorgedachten philosophischen Gedanken, wie Hegel es in seinem Nürnberger Gutachten verficht.“ (Henke 2012, 63f)

Tiedemann hält zwar die Abstraktion für das Philosophieren für notwendig. Gleichzeitig sei es in einem zweiten Schritt notwendig, das Abstrakte wieder an die Lebenswelt anzuknüpfen, mithin zu konkretisieren:

„Ich plädiere für einen philosophischen Aufschwung. Anlauf und Motivation sollen aus der anschaulichen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden. Was jedoch hinaufführt, ist die Technik der Abstraktion. [...] Zu dieser philosophischen Turnübung gehört es auch, selbstbestimmt und sicher wieder in der Lebenswelt zu landen.“ (Tiedemann 2014, 103)

Raupach Strey stärkt mit der *Sokratischen Methode* zwar vor allem das induktive Vorgehen der Abstraktion (vgl. Kap. 3.2.2.1). Der Konkretion schreibt sie aber eine gleichwertige Bedeutung zu:

„Didaktisch sind für den Philosophie- und Ethik-Unterricht beide Denkrichtungen von Bedeutung: das Hin- und Hergehen zwischen Konkretion und Abstraktion, beide ergänzen sich nicht nur, sondern sind aufeinander angewiesen.“ (Raupach-Strey 2019, 90f)

Bei *Tichy* finden wir begriffliche Unschärfen. Zum einen scheint er Konkretionen unter den Begriff der Abstraktion zu fassen, indem er den Vorgang, Grundsätze auf ein Beispiel zu beziehen, der Abstraktion zuordnet:

„[...] das Prinzip der Abstraktion [verlangt], die verwendeten Begriffe zu präzisieren und in Erwägung gezogene Grundsätze am Beispiel unterschiedlicher Situationen hypothetisch zu erproben.“ (Tichy 2017, 103)

Zum anderen ist unklar, ob *Tichy* die Begriffe *abstrakt* und *Abstraktion* präzise unterscheidet. Das zeigt sich bereits in der schon auf eingangs zu Kapitel 3.1 zitierten Textstelle, indem *Tichy* zwar einen *abstrakteren* Philosophieunterricht fordert, gleichzeitig zur näheren Bestimmung auf den Begriff *Abstraktion* zurückgreift.

Einige Stimmen sehen offenbar die Abstraktion (b) und die Konkretion (c) in Konjunktion als notwendig für das Philosophieren (P) an: $\neg (b \wedge c) \Rightarrow \neg P$: Wenn nicht sowohl abstrahiert als auch konkretisiert wird, können wir nicht von *Philosophieren* sprechen. Nun sind (b) und (c) voneinander verschieden. Müssen beide Fälle notwendig geschehen, um von *Philosophieren* sprechen zu können? Es liegt auf der Hand, dass diese Bedingung zu eng gefasst wäre. Dieser Arbeit liegt ein anderes Verständnis zugrunde:

Sowohl (b) die Abstraktion als auch (c) die Konkretion sind gleichermaßen erwünschte Bestandteile des Philosophierens (P). Verknüpft durch ein *nichtausschließendes Oder* sind sie *notwendige* Bedingungen für das Philosophieren: $\neg (b \vee c) \Rightarrow \neg P$: Wenn nicht *entweder* abstrahiert *oder* konkretisiert wird oder *beides* geschieht, können wir nicht von Philosophieren sprechen. Unter der sperrig anmutenden Definition, das Philosophieren sei ein *Prozess, der ein abstraktes Element enthält*, lassen sich alle drei Fälle zusammenfassen. Ob also (b) ein konkreter Gegenstand, eine konkrete Situation abstrakter gefasst wird, oder ob umgekehrt (c) ein Begriff, ein abstrakter Gedanke durch Beispiele angereichert, konkretisiert wird,

oder beides, ist offen. Die Definition gibt nicht vor, ob das Philosophieren induktiv oder deduktiv verlaufen muss.

Es wird zwar eine Definition gewählt, unter die sowohl (b) eine Abstraktion als auch (c) eine Konkretion gefasst werden kann. Beide Prozesse gelten gleichermaßen als notwendige Bedingung für das Philosophieren. Gleichzeitig wird weiterhin zwischen den beiden Prozessen sorgfältig unterschieden: Es ist eine zentrale Annahme der vorliegenden Studie, dass Kinder eher zu Konkretionen neigen, eine Konkretion daher den Kindern möglicherweise leichter fällt als eine Abstraktion. Diese Annahme hat sich in der Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie entwickelt. Aufgrund dieser Annahme wird der Einsatz von Kürzesttexten motiviert (vgl. Kap. 5.2). Die Annahme, dass eine Konkretion generell leichter falle, hat bereits Hegel formuliert, wenn auch mit anderer Begründung. Für ihn hatte die Anbindung eines philosophischen Gedankens an „das konkrete sinnliche Beiweisen“ (Hegel 2019, 25) keinen Wert.

Es ist „ein völliger *Irrthum* [...], jenen [...] beim *konkreten* Sinnlichen anfangenden und zum Gedanken fortgehenden Weg für den *leichtern* [...] zu halten. Er ist im Gegentheil [...] der schwerere [...]“ (ebd.)

Ad (2): Wegen des hier dargelegten Unterschieds zwischen *abstrakt* und *Abstraktion* wird auf den Begriff der *philosophischen Reflexion* gänzlich verzichtet. Dieser Begriff deckt sich in vielen Punkten mit dem, was hier unter (b) gefasst wird: Reflexion beschreibt eine Handlung des Denkens und eine bestimmte Art, mit Abstand von außen auf einen Gegenstand, eine Situation etc. zu blicken und zur eigenen Lebenswelt in Distanz zu treten. Es lässt sich streiten, ob (c) ebenfalls unter den Oberbegriff der Reflexion gefasst werden kann. Die gewählte allgemeine Formulierung als eines *Prozesses, der ein abstraktes Element enthält*, determiniert dagegen nicht die Art des Prozesses und umfasst die Fälle (b), (c) und (d). Daher wird dieser Formulierung der Vortritt gelassen.

Die Begriffe Dekontextualisierung und Kontextualisierung werden in der allgemeinen, fachunabhängigen Grundschulpädagogik eingesetzt (vgl. Lohrmann 2014, 414ff). Der Begriff *Dekontextualisierung* lässt sich (b) zuordnen. Der Begriff *Kontextualisierung* lässt sich (c) zuordnen. Diese Begriffe könnten gleichermaßen der hier vorliegenden Studie zugrunde liegen. Allerdings scheinen diese Begriffe in der philosophiedidaktischen Fachliteratur zu fehlen, im Gegensatz zu den Begriffen *Konkretion* und insbesondere *Abstraktion*. Um eine begriffliche Anbindung an die philosophiedidaktische Fachliteratur zu gewährleisten, wird dieses Vokabular beibehalten.

3.1.4 Keine *hinreichende* Bedingung

Die Definition des Philosophierens als einem Prozess, der *ein abstraktes Element enthält*, stellt eine *notwendige* Bedingung dar. Sie wird begrifflich in Kapitel 3.1.3 ausgeschärft. Es ist leicht ersichtlich, dass diese Definition keine *hinreichende* Bedingung darstellt. Das wird in diesem Kapitel gezeigt. Die Definition ist zu weit gefasst in dem Sinne, dass sich das Abstrakte, dass sich Abstraktionen und Konkretionen nicht auf das Philosophieren beschränken (vgl. Tichy 2017, 102). Auch sind Schüler:innen permanent vom Abstrakten, von Abstraktionen und Konkretionen umgeben: Sie begegnen ihnen insbesondere im Alltag, und abstrakte Elemente werden auch in anderen Schulfächern angestrebt. Das Philosophieren wird durch diese Definition ungenügend von (1) Alltagsleistungen, von (2) anderen Schulfächern sowie auch von (3) anderen Wissenschaften abgegrenzt.

Ad (1): Es ist bei Weitem nicht so, dass sich das Abstrakte sowie gewisse Abstraktionen und Konkretionen auf das Philosophieren beschränken und unseren Alltag nicht betreffen würden. Gewisse Abstraktionen werden im alltäglichen Umgang vorausgesetzt. Gewisse Abstraktionen, Konkretionen sowie das Abstrakte sind kein Alleinstellungsmerkmal des Philosophierens. Diese Annahme wäre sehr voraussetzungsreich. Auch wenn erkenntnistheoretische Fragen hier nicht *en detail* behandelt werden können, lässt sich dennoch festhalten: Wer davon ausgeht, unsere Wahrnehmung der Welt sei ein reines Abbild des Gegebenen und keine Abstraktionsleistung vonnöten, der ist einem *Naiven Realismus* verfallen. Er würde davon ausgehen, dass die Welt intrinsisch genauso ist, wie sie sich uns darstellt, dass wir in uns ein ungefiltertes Abbild der Wirklichkeit tragen (vgl. Hirst 1967, 78). Das Filtern der reinen Sinneseindrücke ist bereits eine unbewusste Abstraktion, indem nebensächliche Informationen ausgeblendet werden:

„[...] auch die Wahrnehmungsorgane Auge und Ohr [nehmen] bei ihrer Tätigkeit bereits Abstraktionen vor, indem sie aus der Komplexität der umgebenen Welt bestimmte Formelemente selektiv herausgliedern und das wahrgenommene Objekt somit immer schon eine gedeutete – abstrahierte – Form darstellt.“ (Nordhofen 1998, 129)

Es ist bereits eine Abstraktion, einen Tisch zu erkennen, während man lediglich eine Ebene aus Holz wahrnehmen kann. Gewisse Abstraktionen, insbesondere Kategorien- und Konzeptbildung, sind für die Wahrnehmung erforderlich (vgl. Pauen et al. 2006, 377. vgl. Kap. 4.2.2). Ohne sie wären wir in einer neuen Umgebung hilflos und von neuen Eindrücken überflutet. Derartige Abstraktionen setzen nach Tichy auch Lehrkräfte voraus, selbst wenn sie anschaulich arbeiten:

„Wer etwas anschaulich darstellt, verlangt vom Adressaten kein einfaches Hinschauen, sondern eine bestimmte Weise des Sehens, das bereits eine Abstraktion im Sinn eines Absehens von bestimmten Merkmalen einschließt [...] Schülerinnen und Schüler sind recht früh im Umgang mit bildlichen Darstellungen und Modellen so weit geübt, dass sie sie als Veranschaulichung von Aussagen verstehen und nicht als realistische Abbildungen, die in jedem ihrer Merkmale zutreffend sind.“ (Tichy 2017, 97)

Ad (2): Auch ein Blick auf andere Schulfächer zeigt, dass durch die *notwendige* Bedingung des Abstrakten keine Abgrenzung gelingt: Als Beispiel lohnt stellvertretend ein Blick auf die Englisch- sowie die Physikdidaktik. Es ist auffällig, dass in diesen Wissenschaften ähnliche Fragen zum Umgang mit abstrakten Elementen diskutiert werden. Beide Fächer streben den Erwerb allgemeingültiger, abstrakter Regeln an – der Physikunterricht generell und in fortschreitender Mathematisierung, der Englischunterricht insbesondere im Hinblick auf den Grammatikerwerb.

Thaler (2012) fasst die Strömungen für die Englischdidaktik so zusammen:

„Die beiden traditionellen, doch immer noch zeitgemäßen **Verfahren der Grammatikvermittlung** sind der deduktive und der induktive Ansatz. Bei Ersterem steht die Präsentation der Regel am Anfang, gefolgt von Beispielen, in denen die Regel angewandt wird (*from rule to example, rule-driven learning*). Bei Letzterem stellt die Lehrkraft den Schülern ausgewählte Sprachdaten zur Verfügung und lässt sie die Regeln selbst entdecken (*from example to rule, discovery learning*).“ (Thaler 2012, 239)

Es ist nicht zu übersehen, dass die von Thaler beschriebene Unterscheidung zwischen induktivem und deduktivem Ansatz beschreibt, was in der vorliegenden Arbeit unter *Konkretion (deduktiv)* und *Abstraktion (induktiv)* gefasst und auch innerhalb der Philosophiedidaktik breit diskutiert wird (vgl. Kap. 3.1.3). In der Englischdidaktik lässt sich eine Tendenz hin zum induktiven, abstrahierenden Ansatz beobachten. Thaler führt aus, dass der induktive Ansatz heute häufiger angewendet wird, und betont die Vorteile: Er spricht etwa von einer „geistige[n] Anstrengung“, durch die die Regeln besser behalten werden, von höherer Motivation und Autonomie (ebd.). Der deduktive Ansatz besteche durch nachgeordnete Vorteile, etwa durch Zeitersparnis (ebd., 240).¹³ Lohrmann formuliert die Abstraktion als ein fächerübergreifendes Desiderat der Grundschulpädagogik:

„Eine wesentliche Aufgabe der Grundschule besteht darin, das überwiegend alltagsbezogene Vorwissen der Kinder aufzugreifen und im Rahmen schulischer Lernprozesse zu ergänzen, zu abstrahieren und zu systematisieren“ (Lohrmann 2014, 414)

Auch die Konkretion wird in anderen Schulfächern angestrebt, etwa wenn im Physikunterricht die Fähigkeit trainiert werden soll, „physikalische Gesetze und

¹³ Da das Behalten von Regeln beim Philosophieren nicht angestrebt wird, können Thalers Bewertungen der Ansätze nicht auf das Philosophieren übertragen werden.

Prinzipien in vertrauten oder neuen Situationen zu verwenden“ (Bleichroth et al. 1999, 50). Auch die bei Tichy als Abstraktionsleistung gekennzeichnete *Perspektivenübernahme* (vgl. Tichy 2017, 100) wird mitunter als ein Anliegen des Physikunterrichts beschrieben: „Der Schüler [...] versucht den Standpunkt von Betroffenen zu verstehen und setzt sich für deren Interessen ein“ (Bleichroth et al. 1999, 50)¹⁴.

Die Analogie zwischen den Fächern gelingt nur eingeschränkt: Der Philosophieunterricht grenzt sich von anderen Fächern besonders durch seine Prozesshaftigkeit ab. Abstrakte Erkenntnisse gelten nicht absolut, werden stets weiter hinterfragt. Anders als im Grammatikerwerb, anders auch als im Physikunterricht, geht es beim Philosophieren nicht darum, unveränderliche, inhaltliche Gesetzmäßigkeiten zu erlernen. Zwar könnte man dem Philosophieren auch eine inhaltliche Ausrichtung zuweisen: So nennt etwa Martens das methodisch festgelegte Philosophieren ein „grundlegendes Bildungsprinzip“ (Martens 2019b, 116), dem erst durch eine inhaltliche Ausgestaltung, etwa mit Verweis auf Sinn- und Wertfragen, der Status eines eigenen Schulfaches zukomme. Die inhaltliche Ausrichtung des Philosophierens wird in dieser Arbeit allerdings nicht untersucht. Stattdessen liegt der Fokus insbesondere im ersten Teil der Studie auf der Form, in der Kinder sich äußern: ob sie konkret, abstrakt oder abstrahierend oder konkretisierend sprechen.

Ad (3): Es lässt sich in erster Näherung sicherlich behaupten, dass *alle Wissenschaften* das Abstrakte anstreben, dass Abstraktion in jeder Wissenschaft durchgeführt wird und Wissen an sich generell nicht situativ verhaftet ist. Auch das Wissen wieder an die Lebenswelt anzubinden, mithin zu *konkretisieren*, wird in den Wissenschaften praktiziert. Daher kann das Philosophieren über diese Definition nicht hinreichend von anderen Wissenschaften abgegrenzt werden. Da Schüler:innen mit der Wissenschaft im propädeutischen Sinne in der Schule in Kontakt kommen, soll auf die Darstellung des Abstrakten in der Wissenschaft an sich an dieser Stelle verzichtet werden. Stattdessen wird unter (1) und (2) dargestellt, wo Schüler:innen das Abstrakte erleben.

Die Definition des Philosophierens über *ein abstraktes Element* ist zu weit gefasst, indem den Schüler:innen *Abstraktion* und *Konkretion* im Alltag begegnen und in anderen Schulfächern trainiert werden, letztlich auch jede Wissenschaft das Abstrakte anstrebt. Die Definition bedarf weiterer, eingrenzender Ergänzungen. Mögliche Eingrenzungen durch das Prozesshafte werden in Kapitel 3.2 dargestellt.

¹⁴ Bleichroth bezieht sich hier auf Häußler und Lauterbach: Häußler, Peter / Lauterbach, Roland. 1976. *Ziele naturwissenschaftlichen Unterrichts. Zur Begründung inhaltlicher Entscheidungen*. Weinheim, Basel: Beltz.

3.1.5 *Stufen* des Abstrakten

Im Folgenden wird zunächst dargelegt, dass man (1) zwischen dem Konkreten und Abstrakten eher einen mehrstufigen Übergang annehmen sollte. Anschließend wird aufgezeigt, dass (2) ebenfalls sowohl in der Entwicklungspsychologie als auch in der Philosophiedidaktik von einem mehrstufigen Übergang ausgegangen wird. Das Unterkapitel schließt (3) mit einer begrifflichen Klärung.

Ad (1): Der flüchtige Blick in die Fachphilosophie (vgl. Kap. 3.1.2) hat bereits gezeigt, dass die Abgrenzung zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten nicht eindeutig zu ziehen ist. Die Schwierigkeit, das Abstrakte und Konkrete genau zu benennen und auch den Übergang zu beschreiben, bringt John Dewey auf den Punkt:

„Few [...] gain a clear conception of the starting-point, the concrete; of the nature of the goal, the abstract; and of the exact nature of the path to be traversed in going from one to the other.“ (Dewey 1910, 135)

Der angestrebte Wechsel zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten wird selten klar definiert. Auch wird kaum jemand das Abstrakte und das Konkrete genau benennen können. Man könnte einen Schritt weitergehen und sagen, dass das Konkrete und das Abstrakte ineinander verwoben sind und gar nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können:

„Der Abstraktionsprozess führt so gesehen nicht von der erlebten, sinnlich wahrgenommenen Wirklichkeit fort in eine andere Sphäre, sondern lenkt die Aufmerksamkeit auf invariante Merkmale im anschaulich Gegebenen [...]“ (Tichy 2017, 97)

Die fehlende Trennung zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten lässt sich auch in der Lebenswelt beobachten. Vieles spricht dafür, die Lebenswelt als konkret zu bezeichnen, lässt sich die Lebenswelt doch sinnlich erfahren. Doch lasse sich nach Tichy auch das Abstrakte in der Lebenswelt auffinden.

Für die vorliegende Arbeitsdefinition gilt, dass sie den vielen Nuancen des Abstrakten nicht Rechnung trägt. Schließlich kann etwas *in einem höheren Maße* abstrakt sein, und es scheint unsinnig, lediglich *eine* Ebene des Konkreten von *einer* Ebene des Abstrakten zu unterscheiden. Ebenso wenig lassen sich *Abstraktion* und *Konkretion* als Wechsel zwischen genau zwei Ebenen auffassen, wie die Kreuzklassifikation in Tabelle 3 suggeriert. Es ist eher so, dass es zwischen dem Konkreten und dem Abstrakten einen *Übergang* gibt. Diese Sichtweise wird sicherlich kaum bestritten. Wenn man allerdings statt *einer* konkreten und *einer* abstrakten *Ebene* nun einen mehrstufigen Übergang, *Stufen des Abstrakten*, einführt, würde dadurch das definitorische Problem lediglich verlagert: Auch zwischen den Stufen müsste man genau benennen können, worin sich die Stufen unterscheiden, und innerhalb einer Stufe müssten alle Elemente mit Blick auf das Abstrakte hinreichend gleich sein. Es

gibt keinen Grund, einen solchen stufenweisen Übergang zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten anzunehmen. Vieles spricht stattdessen für einen *kontinuierlichen* Übergang, bei dem keine Stufen abgegrenzt werden können. In der vorliegenden Arbeit wird dennoch von *Stufen des Abstrakten* gesprochen: Diese können den kontinuierlichen Übergang zwischen dem Konkreten und dem Abstrakten zwar nur in erster Näherung abbilden; dafür aber erlauben sie eine Übersicht, machen Unterschiede sichtbar und vor allem *messbar*. Daher sind sie unerlässlich.

Ad (2): *Stufen des Abstrakten* werden auch in der Entwicklungspsychologie angenommen und bei einigen Philosophiedidaktiker:innen beschrieben. Diese werden im Folgenden wiedergegeben, allerdings ist ein Vergleich mit den hier verwendeten Stufen nur eingeschränkt möglich. Denn die vorliegende Studie untersucht *Äußerungen* mit Blick auf die *Stufen des Abstrakten*. Die Entwicklungspsychologie hingegen unterscheidet *Stufen des Abstrakten* für *Objektbegriffe* (vgl. Kap. 4.2.2): Es wurde aus psychologischer Sicht untersucht, wie Menschen ihre Wahrnehmung stufenweise kategorisieren. Insbesondere ändern sich mit der *Stufe des Abstrakten Quantität* und *Qualität* gemeinsamer Merkmale. Rosch et al. stellen nach Pauen et al. fest, dass die *Quantität* gemeinsamer Merkmale von Objekten innerhalb einer konkreteren Stufe höher ist:

„So sehen sich alle Kneifzangen untereinander recht ähnlich. Auf höheren Ebenen nehmen die äußerlich erkennbaren Gemeinsamkeiten zwischen Exemplaren der gleichen Kategorie ab.“ (Pauen et al. 2006, 386)

Auch ändere sich die *Qualität* der Merkmale. Merkmale, die Objekte auf einer höheren *Stufe des Abstrakten* miteinander teilen, sind häufig nicht sofort erkennbar. Auf tieferen *Stufen des Abstrakten* werden gemeinsame Merkmale offensichtlicher:

„Während die Ähnlichkeit in Bezug auf perzeptuelle Eigenschaften zwischen Exemplaren der gleichen Kategorie mit wachsendem Abstraktionsgrad kleiner wird, gilt dies nicht für zentrale kausale, funktionale oder/und strukturelle Eigenschaften. Diese konzeptuellen Eigenschaften sind den Mitgliedern einer gegebenen Kategorie auf den ersten Blick nicht immer anzusehen.“ (ebd., 387)

Auch in der Philosophiedidaktik finden sich Erwägungen, die auf einem *Übergang* zwischen dem Konkreten und dem Abstrakten beruhen. Meist werden auch hier einzelne Stufen herausgegriffen.

Nach Tichy ist

„nicht davon auszugehen, dass es eine generelle Abstraktionsfähigkeit im Sinn einer allgemeinen Problemlösekompetenz gibt [...]. Vielmehr sind qualitativ unterschiedliche Abstraktionsleistungen anzunehmen, beginnend bei der ‚Objektpermanenz‘, dem (praktischen) Wissen des Kleinkindes um die fortdauernde Existenz eines aus dem Wahrnehmungsfeld verschwundenen Gegenstandes, über die Perspektiven-

übernahme bis hin zur Aneignung nicht-alltagssprachlicher, theoretischer Begriffe.“ (Tichy 2017, 100)

Während Tichy unterschiedliche *Abstraktionsleistungen* untersucht, also den Übergang vom Konkreten zum Abstrakten, hat Brüning eine *deduktive Leiter* entwickelt, die in vier Stufen umgekehrt den Übergang vom Abstrakten zum Konkreten beschreibt. Brüning unterscheidet vier Stufen: Auf der höchsten Stufe steht die *These*, gefolgt von der *Konkretion* dieser These. Darauf folgt die Stufe der *Beispiele*, gefolgt von *Details des Beispiels* (vgl. Brüning 2003, 46). Mandy Schütze (2006) verwendet Brünings *deduktive Leiter* in der Konzeption einer Unterrichtseinheit zum Thema *Vorurteile*. Die Weise, wie sie die deduktive Leiter eingesetzt hat, wird als veranschaulichendes Beispiel herangezogen. Die gesamte Tabelle 4 ist Schütze (2006) entnommen.

1. Stufe These	Vorurteile haben ist positiv.	Vorurteile haben ist negativ.
2. Stufe Konkretion	Vorurteile erleichtern das Leben durch Reduktion der Komplexität.	Vorurteile verleiten Menschen dazu, andere Menschen als minderwertig zu betrachten und zu behandeln.
3. Stufe Beispiele	- Liebe auf den ersten Blick - [...]	alltäglicher Rassismus / Diskriminierung
4. Stufe Ein Detail des Beispiels	Ich habe schonmal jemanden getroffen, der mir von Anfang an sympathisch war, ohne dass ich mir erklären konnte, warum.	Ich habe schonmal jemanden Behindertenwitze erzählen hören / selbst erzählt.

Tabelle 4: Veranschaulichung. *Deduktive Leiter nach Brüning (Schütze 2006, 104).*

Pauen et al., Tichy und Brüning gehen allesamt von einem *Übergang* zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten aus. Die Entitäten, die sie entlang ihrer Stufen kategorisieren, sind allerdings verschieden: Pauen et al. beziehen ihre Darstellung auf die kognitionspsychologische *Kategorisierung von Objektbegriffen*. Tichy beschreibt unterschiedliche Arten der *Abstraktion*: Mindestens die Objektpermanenz als Instrument der Wahrnehmung und der Perspektivwechsel als angenommene fremde Sichtweise sind grundverschieden. Zuletzt ordnet Brüning ihrer Leiter *Aussagen* zu, die als Äußerungen gefasst werden können. Da auch in der vorliegenden Studie *Äußerungen* hinsichtlich der *Stufe des Abstrakten* eingeordnet werden, ist es nicht verwunderlich, dass Brünings Leiter mit dem hier verwendeten, empirisch fundierten Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon (2011) durchaus kompatibel ist (vgl. Kap. 10.1.2.3). Gegen Brünings deduktive Leiter ließe sich allerdings einwenden, dass sie ohne empirische Grundlage entwickelt wurde. Mithilfe dieser

Leiter lässt sich allerdings sehr gut argumentieren, dass das Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon die *Stufen des Abstrakten* im hier verstandenen Sinne erfasst. Wir haben mit Brünings Modell ein philosophiedidaktisches Modell vorliegen, das *Stufen des Abstrakten* rudimentär beschreibt; vor diesem Hintergrund können die folgenden Kapitel gelesen werden. Das später verwendete Analyseinstrument ist deutlich komplexer und wird in Kapitel 10.1 ausführlich erläutert.

Ad (3): Zuletzt ist eine weitere begriffliche Klarstellung vonnöten: Bisher wurde in Anlehnung an die Fachphilosophie das Begriffspaar *abstrakt-konkret* unterschieden. Dieses Begriffspaar wird in der Fachdidaktik aber nicht konsequent verwendet. Stattdessen werden auch die Begriffe *sinnlich*, *anschaulich*, *erfahrbar*, bisweilen auch in Kombination „sinnlich-konkret“ (Henke 2012, 62), verwendet. Der Begriff *abstrakt* wird konsequenter verwendet, daneben auch die Begriffe *begrifflich*, *allgemein*, *wesentlich* oder *grundsätzlich*. Um eine Anbindung an die fachdidaktische Literatur zu gewährleisten und um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass eine fachphilosophisch saubere Unterscheidung zwischen *abstrakt* und *konkret* hier ohnehin nicht erfolgen kann, wird im Folgenden das Begriffspaar *abstrakt-anschaulich* gegenübergestellt in der Hoffnung, dass diese Gegenüberstellung am ehesten der Verortung zwischen Fachphilosophie und Fachdidaktik gerecht wird.

3.2 Der Prozess

Das Philosophieren wird hier definiert als ein *Prozess*, der ein abstraktes Element enthält. In Kapitel 3.1 wird die Bedeutung des Abstrakten für das Philosophieren näher bestimmt. Das geschieht mit Blick auf die Fachphilosophie, insbesondere aber werden andere Gewährspersonen aus der Fachdidaktik herangezogen, die die Bedeutsamkeit des Abstrakten in ähnlicher Weise betonen. Dabei wird zentral herausgestellt, dass nicht im Abstrakten, nicht im Konkreten das Wesentliche des Philosophierens liegt, sondern in der Bewegung hin zum Abstrakten, der Abstraktion, und der umgekehrten Bewegung hin zum Konkreten, der Konkretion. Dabei werden mit dem Abstrakten und dem Konkreten nicht zwei Ebenen angenommen, die sich starr voneinander trennen lassen. Stattdessen gibt es zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten einen kontinuierlichen Übergang, der näherungsweise durch *Stufen des Abstrakten* beschrieben werden kann. Bereits durch diese besondere Betonung einer *Bewegung* zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten wird deutlich, dass es sich beim Philosophieren um einen Prozess handeln muss. Im Folgenden wird der Begriff *Prozess* und seine Bedeutung für das Philosophieren näher bestimmt. Dabei wird nicht nur dargelegt, in welcher Weise der Begriff in der vorliegenden Arbeit ausgefüllt wird, sondern es werden auch andere Ansätze des Philosophierens

umrissen. So kann das hier vertretene Verständnis im Spektrum besser verortet werden.

Das Wort Prozess, Lateinisch *processus*, bezeichnet in seiner wörtlichen Übersetzung einen *Fortschritt* oder *Fortgang*. Im Wahrig bezeichnet ein Prozess einen *Vorgang*, einen *Verlauf*. Übliche Komposita sind *Entwicklungsprozess* oder *Wachstumsprozess*. Häufig verlaufen Prozesse gesetzmäßig, etwa biologische, chemische oder radioaktive Prozesse, aber nicht immer, etwa bei einem schöpferischen Prozess. Zuletzt wird laut Wahrig der Begriff *Prozess* mit *Entstehung* oder *Veränderung* verbunden (vgl. Wahrig 2018). Nach dem Duden ist ein Prozess ein „sich über eine gewisse Zeit erstreckender Vorgang, bei dem etwas [allmählich] entsteht, sich herausbildet“ (Dudenredaktion, o.D.). Der Duden führt als Beispiele den Ausdruck *ein chemischer Prozess* an, oder die Phrase *der Prozess ist abgeschlossen*. Man kann einem Prozess nun zwei Eigenschaften zuschreiben: Ein Prozess ist erstens ein *Vorgang*; eine zeitliche, messbare Veränderung. Zweitens suggeriert ein Prozess eine *Ausrichtung*, etwa auf ein Ziel oder ein Produkt, an dem man einen Fortschritt messen könnte.

Legt man diese Definition von *Prozess* zugrunde, gilt es, sowohl die Ausrichtung des Prozesses auf ein *Ziel* als auch den *Vorgang* des Prozesses näher zu bestimmen. Das vorliegende Kapitel ist nach dieser Unterscheidung strukturiert, auch wenn diese Unterscheidung nicht durchgängig trennscharf gezogen werden kann. In Teilen, aber nicht immer, wird das Philosophieren bereits in Schule verortet. Zuletzt wird dargelegt, welche Elemente dieser Ansätze konkret in der vorliegenden Studie übernommen wurden.

3.2.1 Ziel

Vorab sei angemerkt, dass mit einem *Ziel* des Philosophierens kein fester Endpunkt gemeint ist, der, vergleichbar mit einem Reaktionsprodukt in der Chemie, das Philosophieren beschließt. Es herrscht weitgehende Einigkeit, dass es einen solchen festen Endpunkt nicht gibt (vgl. Martens 2019a, 27). Rehfus formuliert es so: „Philosophie, die zu einem Ende kommt, ist am Ende.“ (Rehfus 2019, 41)¹⁵. Vielmehr ist das Philosophieren als Prozess prinzipiell un abgeschlossen. Das bedeutet aber nicht, dass beim Philosophieren keine Etappenziele erreicht würden.

¹⁵ Die Rehfus-Martens-Debatte, aus deren zentralen Aufsätzen beide Zitate stammen, ist bedeutend älter als die Quellenangabe vermuten lässt; sie wurde besonders in den 1970er und 1980er Jahren geführt. Beide Aufsätze wurden dennoch aus dem Band „Moderne Philosophiedidaktik“ von Martina und Jörg Peters zitiert, das 2019 erschienen ist. Viele der nachfolgenden Literaturnachweise entstammen diesem Sammelband, und ich möchte dieser hervorragenden Sammlung gerecht werden, indem ich auch ältere Aufsätze aus dieser Sammlung zitiere.

Nach dem hier vertretenen Verständnis ist das Philosophieren auf das Ziel ausgerichtet, zum *Selbstdenken* zu befähigen. Daneben werden weitere gängige Positionen über das Ziel des Philosophierens referiert. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich darauf, zu jeder Position einen Überblick zu geben, um in gebotener Kürze das Spektrum möglicher Ziele offenzulegen und die Entscheidung für das Ziel *Selbstdenken* zu begründen. Insgesamt werden fünf mögliche Ziele für das *Philosophieren mit Kindern* vorgestellt: (1) *Staunen*, (2) *philosophische Tradition*, (3) *Wertevermittlung*, (4) *Selbstdenken* sowie (5) *Beratung*.

Ad (1): Das Ziel des *Stauens* wird vorgestellt, weil das verwunderte Fragen häufig mit dem *Philosophieren mit Kindern* in Verbindung gebracht wird und es vielen als der Ursprung des Philosophierens gilt (vgl. Freese 2002, 34).

Ad (2): Das Ziel der *philosophischen Tradition* wird vorgestellt, weil in der vorliegenden Arbeit der Einsatz von Kürzesttexten empirisch untersucht wurde und diese aus der philosophischen Tradition entlehnt sind.

Ad (3): Das Ziel der *Wertevermittlung* wird vorgestellt, weil der Philosophieunterricht aus der Annahme, er verfolge eben dieses Ziel, seine Legitimation bezieht (vgl. Tiedemann 2017, 23).

Ad (4): Das Ziel des *Selbstdenkens* wird vorgestellt, weil das Philosophieren nach dem hier vertretenen Verständnis auf dieses Ziel ausgerichtet ist.

Ad (5): Das Ziel der *Beratung* wird vorgestellt, weil sich in der vorliegenden Arbeit die Frage stellt, wie nahe der Unterricht an die Lebenswelt der Schüler:innen angeknüpft werden darf.

Die Ziele *philosophische Tradition* und *Wertevermittlung* sind dabei eher inhaltlich, die Ziele *Selbstdenken* und *Beratung* eher methodisch angelegt. Das *Staunen* nimmt eine Sonderrolle ein, indem es weder methodisch vermittelt noch inhaltlich festgelegt werden kann. Sowohl eine inhaltliche als auch eine methodische Ausrichtung unterliegen Schwächen: Durch eine *methodische* Ausrichtung wird eine Abgrenzung zu anderen Schulfächern und Disziplinen erschwert (Rehfus 2019, 38. Bussmann 2019, 238f. Buchs et al. 2016, 43 ff), da sich auch andere Schulfächer und Disziplinen dieser Methoden bedienen können. Wer das Philosophieren hingegen *inhaltlich* festlegt, muss begründen können, nach welchen Kriterien Inhalte ausgewählt werden. Auf diese Schwierigkeit hat bereits Kant hingewiesen (NEV, AA02: 307); jüngere Hinweise finden sich zum Beispiel bei Henke (Henke 2016, 21). Doch auch diese Unterscheidung zwischen eher methodischer und eher inhaltlicher Ausrichtung ist weniger trennscharf als zunächst angenommen werden könnte. Mitunter werden zudem eher inhaltliche Ausrichtungen mit eher methodischen Ausrichtungen verknüpft: So hat Freese die Forderungen nach Wertevermittlung und nach Selbstdenken miteinander verknüpft: Der Philosophieunterricht ziele „in Richtung

auf moralische Erziehung und auf die Schulung des Verstandes“ (Freese 2002, 107). Im Folgenden werden fünf mögliche Ziele des Philosophierens vorgestellt.

3.2.1.1 Staunen

Das Staunen steht am Anfang der Philosophie. Platon bezeichnete das Staunen als „die innere Regung eines echten Philosophen“ (Platon, The. 155d), und nach Aristoteles löst unser Staunen das Philosophieren aus. Wir staunen „anfangs über das Unerklärliche“ (Aristoteles, Met A 982 b 14). Diese Übersetzung des griechischen *thaumāzein* ist allerdings missverständlich. *Thaumāzein* bezeichnet eine *kognitive Irritation*. Damit ist gemeint, dass eine Beobachtung nicht durch bestehende kognitive Konzepte erklärt werden kann.¹⁶ Das betrifft insbesondere – aber nicht ausschließlich – naturwissenschaftliche Phänomene, die, sobald sie sich erklären lassen, nicht mehr für kognitive Irritation sorgen. Unter *Staunen* wird in der fachdidaktischen Literatur demgegenüber eher eine Art metaphysische Urerfahrung verstanden, die sich gerade durch einen *Mangel* an kognitiver Zugänglichkeit auszeichnet. Dieses Verständnis von Staunen lässt sich allerdings nicht auf Platon oder Aristoteles zurückführen.

Grundsätzlich gilt das Staunen als Auslöser des Philosophierens, nicht als Ziel. Das Staunen wird in diesem Kapitel als Ziel gefasst, weil einige Stimmen der Fachdidaktik ein Ziel des Philosophierens speziell mit Kindern darin sehen, den Kindern Raum zum Staunen zu eröffnen: Das Staunen ist nach ihrer Ansicht für Kinder der natürliche Zugang zur Welt, der neben dem kognitiv-rationalen Zugang der Erwachsenen einen eigenen Wert hat: Wir tun gut daran, so die Ansicht vieler, den Kindern das *Staunen* zu bewahren (vgl. z.B. Jackson 2017, 9). Das bedeutet, fundamentale Fragen nicht sogleich kognitiv-rational zu zergliedern, sondern sie in ihrer Gesamtheit erfahrbar zu machen. Freese geht davon aus, dass Kinder irgendwann, unmittelbar und ohne vorher darüber nachgedacht zu haben, metaphysische Erfahrungen machen. Eine Befragung im Bekanntenkreis führte zu Beispielen, die Freeses Behauptung stützen: Kinder machen irgendwann die unmittelbare Erfahrung, dass sie jetzt, genau in diesem Moment, existieren und ein Bewusstsein haben. Sie erfahren sich selbst als in der Welt verortet. Oder sie versuchen den Moment zwischen Vergangenheit und Zukunft zu packen, der Gegenwart heißt und der unendlich klein sein muss, in dem aber dennoch alles geschieht.¹⁷ Diese philosophischen Erkenntnismomente sind schwer in Worte zu fassen. Sie sind Beispiele für ein *philosophisches Staunen*, wie Kinder es erleben. Freese misst diesem Staunen eine gewaltige

¹⁶ Auf eine ganz ähnliche Art wird der Einsatz anschaulicher Zugänge motiviert, vgl. Kap. 4.3.2.

¹⁷ Soweit Schilderungen aus dem Bekanntenkreis – geschulte Philosoph:innen erkennen im letzten Beispiel Augustinus *Confessiones*, XI, 15, 20.

Bedeutung bei – oft bleibe die Erfahrung des Staunens den Kindern ein Leben lang im Gedächtnis. Für Kinder sei diese Erfahrung allerdings so intim, dass sie sie häufig geheim halten (vgl. Freese 2002, 23).

Freese merkt an, dass Kinder von einem Austausch über diese Erfahrungen profitieren könnten: Im Gespräch könnten Kinder erfahren, dass sie mit dieser Erfahrung nicht allein sind und dass ihre Erfahrungen einen besonderen Wert haben. Schließlich bilden diese Erfahrungen einen alternativen Zugang zur Wirklichkeit, der im Alltag ausgeblendet und von Erwachsenen verlernt wird. Kinder

„besitzen einen ausgeprägten Sinn für das Rätselhafte und Staunenerregende, für Ungereimtheiten und Perplexitäten, ihr Denken ist spielerisch, risikofreudig, offen, noch nicht festgelegt und eingeengt durch konventionelle Antworten, sie besitzen spekulative Phantasie [!]“ (ebd., 90).

Überhaupt sei dieser staunende Zugang zur Welt einem kognitiv-rationalen Zugang mindestens gleichberechtigt, und Erwachsene täten gut daran, den staunenden Blick der Kinder behutsam anzunehmen und wertzuschätzen. Denn der kognitiv-rationale Zugang klassifiziere und nehme der Welt das Erstaunliche, Rätselhafte. Freese warnt vor einer „Verabsolutierung der wissenschaftlichen Weltansicht“ (ebd., 73): Eine metaphysische, ganzheitliche Erfahrung könne von diesem Blick nicht aufgefangen werden. Würde man Kinder vorschnell den kognitiv-rationalen Zugang zur Welt lehren, würde ihnen gleichsam diese ganzheitliche Sicht abtrainiert zugunsten vorgefertigter „Denkschablonen“ (ebd., 80). Doch das wissenschaftliche Denken ist Kindern fremd. Gerade ihr selbstständiges Denken litte darunter. Freese wendet sich mit scharfen Worten gegen geistige „Routinen und Klischees“ (ebd., 117), die in ihrer Drastik der Wissenschaft durchaus unrecht tun:

„Es ist bisweilen beängstigend, wie früh manche Kinder dem Konformismus im Denken und Fühlen verfallen, das Staunen und Fragen verlernen und selbständiges Denken scheuen.“ (ebd.)

Laut Freese steht das Staunen der Kinder im Verhältnis zum wissenschaftlichen Denken der Erwachsenen wie der Mythos zum Logos: Es hat neben dem wissenschaftlichen Denken eine gleichwertige Existenzberechtigung in der Philosophie. Unter der Annahme, dass sich in der Entwicklung des Individuums, der *Ontogenese*, die Entwicklung der Menschheitsgeschichte, der *Phylogenese*, wiederhole (vgl. ebd., 73), sei dem mythisch-staunenden Denken des Kindes unbedingt ein Platz einzuräumen, ansonsten fehle ein Entwicklungsschritt:

„mythisches Denken [ist] ein notwendiger Vorläufer des wissenschaftlichen Denkens, [...] dieses Denken [muss] mit seiner andersartigen Rationalität auch in der geistigen Entwicklung des Individuums ernst genommen und voll entfaltet werden, bevor es allmählich durch die wissenschaftliche Rationalität ergänzt oder ersetzt wird.“ (ebd., 74)

Viel zu schnell glauben Kinder, die Erwachsenen könnten alles erklären, insbesondere auf Grundlage der Wissenschaften. Darunter leide das Staunen, denn warum sollte sich ein Kind damit aufhalten, etwas als unerklärlich, rätselhaft und geheimnisvoll anzusehen, wenn Erwachsene die Antwort kennen? Dem Kind wird deutlich, dass sein Unwissen auf seine kindliche Unvollkommenheit zurückzuführen ist. Der Glaube, die Erwachsenen können alles erklären, führt zu einer Überhöhung der Wissenschaften, Freese spricht von einem „Aberglauben an ihre Allmacht“ (ebd., 78). Freese möchte die angenommene Eindeutigkeit der Wissenschaften nicht auf das Philosophieren übertragen. Wir wissen, dass es auf philosophische Fragen keine eindeutigen Antworten gibt – diese Besonderheit grenzt philosophische Fragen von anderen Fragen ab, namentlich von „nicht philosophische[n] Fragen“ (Daurer 2017, 22f), von wissenschaftlichen „Tatsachenfragen“ (Bussmann 2011, 8) oder von „Wissensfragen“ (Niewiem 2001, 131). Es kommt nach Freese darauf an, das Staunen der Kinder nicht zu bekämpfen oder in wissenschaftliche Bahnen zu lenken. Vielmehr soll Kindern ein Raum geboten werden, in dem ihr Staunen einen Platz hat.

Das Ziel, den Kindern Raum zum Staunen zu geben, wird in der vorliegenden Arbeit nicht angestrebt; nach dem hier vertretenen Verständnis verfolgt ein philosophischer *Prozess* ein anderes Ziel. Das liegt neben grundsätzlichen auch an ganz praktischen Einwänden: Einen grundsätzlichen Einwand gegen dieses Ziel im Philosophieunterricht in der Primarstufe bringt Hand auf den Punkt:

“If it is true that children have an innate or naturally acquired ability to ask and answer philosophical questions, there is plainly little need for philosophy lessons in school. All schools can offer such naturally equipped children is a supervised environment in which to exercise their philosophical skills; and one may well doubt that this is the most effective use of either teachers’ pedagogical expertise or children’s time in school.” (Hand 2009, 3f)

Wer das Staunen als Ziel des Philosophierens ausweist, hält Kinder für natürliche Philosophen, die lediglich vor dem störenden Einfluss kognitiv-rationaler Zugänge zur Welt geschützt werden müssen. Wenn Kinder alle Voraussetzungen zum Philosophieren in sich tragen, gebe es keinen Grund, Philosophieren in der Schule zu etablieren. Diesem Einwand liegt die Annahme zugrunde, dass man persönliche, unmittelbare Erkenntnisse wie die oben beschriebenen im Unterricht nicht herbeiführen kann. Der Versuch birgt sicherlich die Gefahr eines arg verkrampften Unterrichts. Man sollte den Unterricht daher nicht auf das Staunen ausrichten, es aber umso mehr begrüßen, wenn Kinder große Fragen aufwerfen und man dem Staunen der Kinder gemeinsam im Unterricht begegnen kann. Kurz: Das Staunen kann nicht *erzwungen* werden, und entsprechende Versuche sind zu unterlassen. Das Staunen muss sich aus den Kindern heraus *entwickeln*.

Nicht alle teilen diese Schlussfolgerung. Ekkehard Martens etwa betont mit Bezug auf Gareth Matthews:

„Philosophieren als freies, spontanes Sich-Wundern läßt [!] sich zwar nicht reglementieren oder erzwingen, man kann es aber durch Unachtsamkeit unterdrücken oder eben im Gegenteil durch Aufmerksamkeit fördern und mit verschiedenen Methoden sogar anregen und organisieren“ (Martens 1999, 144 f).

Das Staunen lasse sich nach Martens sehr wohl anregen. Doch selbst wenn man annimmt, das Staunen lasse sich anregen, sind dem im Unterricht wahrscheinlich praktische Schranken gesetzt: Allein die Größe der Lerngruppe steht einem dem Staunen verpflichteten Unterricht entgegen: Freese gibt als optimale Gruppengröße acht bis zehn Kinder an (Freese 2002, 125). Lerngruppen an deutschen Schulen sind in der Regel bedeutend größer. In großen Runden ist es erst recht schwierig, Kinder gleichermaßen zum Staunen zu bewegen.

Soweit die Darstellung und Zurückweisung des Ziels *Staunen* für den philosophischen Prozess. Im Folgenden wird die Vermittlung der philosophischen Tradition als Ziel des philosophischen Prozesses dargestellt.

3.2.1.2 Philosophische Tradition

Für die Vermittlung der philosophischen Tradition als Ziel des Philosophierens stehen vor allem Hegel und Rehfus, in jüngerer Zeit in Abgrenzung zur Kompetenzorientierung auch Liessmann (Liessmann 2014). Rehfus etwa betont, „*die Didaktik der Philosophie* [muss] *notwendig philosophisch sein*“ (Rehfus 2019, 37). Auch wenn die Debatte um den Stellenwert der philosophischen Tradition und der Bedeutung des Lebensweltbezugs in der Philosophiedidaktik im vergangenen Jahrhundert zur Genüge diskutiert¹⁸ wurde und von einigen als „überholt“ angesehen wird (Draken 2016, 307) – in der theoretischen Einbettung einer Studie, die den Einsatz von Kürzesttexten im Philosophieunterricht in der Primarstufe untersucht, dürfen wenige Worte zum Stellenwert der philosophischen Tradition nicht fehlen. Im Folgenden werden drei zentrale Vorteile aufgeführt, die Hegel und Rehfus in dieser Ausrichtung des Philosophierens sehen: Die philosophische Tradition bietet (1) ein gedankliches Gerüst, das selbstständiges Philosophieren überhaupt erst ermöglicht. Die Vermittlung der philosophischen Tradition legt (2) den eigenen kulturellen Hintergrund offen, vor dem die eigenen Gedanken und Überzeugungen einzuordnen sind. Zuletzt bleibe (3) ein Philosophieunterricht mit fehlender inhaltlicher Ausrichtung an der philosophischen Tradition philosophisch unterbestimmt. Abschließend wird (4) begründet, warum das Ziel, die philosophische Tradition zu vermitteln, in der vorliegenden Studie nicht verfolgt wird.

¹⁸ Für eine Übersicht vgl. z. B. Seelhorst 2015; Pfister 2010, 177-187.

Ad (1): Hegel hält eine reine Wissensvermittlung gar nicht für möglich und die Sorge, durch die Auseinandersetzung mit der philosophischen Tradition werde *kein* Philosophieren praktiziert, für unbegründet. Das Wissen um die philosophische Tradition werde den Schüler:innen nicht einverleibt, sondern verlange ein „Selbst-thun [!]“ (Hegel 2019, 24)¹⁹. Vielmehr erlerne man die Methode des Philosophierens *en passant*, wenn man sich mit den Inhalten der Philosophie beschäftige: „So, indem man den Inhalt der Philosophie kennen lernt, lernt man nicht nur das Philosophieren [!], sondern philosophiert [!] auch schon wirklich“ (ebd., 23). Hegel sieht in der Auseinandersetzung mit der philosophischen Tradition insbesondere diesen Vorteil: Die Schüler:innen können philosophisch abstrakte Gedanken nachvollziehen, daran reifen und zu tieferer gedanklicher Klarheit gelangen: Es sei vermessen anzunehmen, Schüler:innen könnten durch eigenständiges Denken die gleichen abstrakten Gedanken formen, die dem „Erzeugniß [!] der Arbeit der denkenden Genie’s [!] aller Zeiten“ (ebd., 24) gleichen. Die philosophisch abstrakten Gedanken der Tradition *übertreffen* die abstrakten Gedanken, die Schüler:innen von sich aus formen können: Das „Vorstellen der Jugend“ sei schließlich vielmehr von „*Meinung, Wahn, Halbheit, Schiefheit, Unbestimmtheit*“ (ebd.) geprägt. Diese Ansicht greift Roland Henke in neuerer Zeit auf. Er betont die Bedeutsamkeit philosophischer „Grundpositionen“ im Philosophieunterricht in der Oberstufe:

Die „gedankliche Rekonstruktion [philosophischer Grundpositionen] kann das Philosophieren in besonderer Weise üben [...], weil vergangene Denkanstrengungen hier einen exemplarischen und für den Lernprozess besonders förderlichen Niederschlag gefunden haben [...]“ (Henke 2016, 21)

Fröhlich expliziert diesen Gedanken für das *Philosophieren mit Kindern*. Nach Fröhlich könne „die Erschließung einer Denkweise, zum Beispiel aus der Tradition“ (Fröhlich 2004, 118), beim *Philosophieren mit Kindern* fruchtbar sein:

„Wenn Kinder das Denken eines Philosophen verstanden haben, dann haben sie eine begrifflich-argumentative Struktur für ein Verständnis der Wirklichkeit, mit der sie sich auseinandersetzen können, sie können es ohne diese Struktur unter Umständen schlechter.“ (ebd.)

Ad (2): Rehfus führt ein weiteres Argument an, das Peters und Peters (2019) identitätstheoretisch nennen: Sobald Schüler:innen sich Wissen um die philosophische Tradition angeeignet haben, können sie erst recht darauf aufbauend eine reflexive Haltung zu ihren Überzeugungen einnehmen: Der Einfluss der eigenen Kultur und Tradition auf unser Denken sei nicht zu unterschätzen. Man könne gar nicht

¹⁹ Wie angekündigt, werden auch ältere Beiträge nach dem Sammelband von Martina und Jörg Peters zitiert – so im Folgenden auch Hegels berühmter Beitrag „Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für den Königlich Bayrischen Oberschulrat Immanuel Niethammer! (1812)“.

außerhalb seiner eigenen Kultur und Tradition denken. Daher sei es hilfreich und wichtig, die eigene Tradition zu kennen:

„Bekanntlich steht es nicht in unserer Macht, uns aus unserer jeweiligen Tradition herauszunehmen. Umso dringlicher ist es, sich mit ihr auseinanderzusetzen. Dazu muss man sie kennen.“ (Rehfus 2019, 43)

Auch Nida-Rümelin hält die Auseinandersetzung mit der philosophischen Tradition „für das Verständnis des eigenen kulturellen Herkommens und der heutigen kulturellen Diskurse [für] unverzichtbar.“ (Nida-Rümelin 2017, 19) Während Rehfus und Hegel sich noch auf die gymnasiale Oberstufe beziehen, weitet Nida-Rümelin die Bedeutung der philosophischen Tradition für den Unterricht auf die Grundschule aus: Die Philosophie „kann und soll an allen Schultypen, bis hin zur Grundschule, eine wichtige Rolle spielen“ (ebd.). Auch Fröhlich führt das gleiche Identitätstheoretische Argument mit Blick auf das *Philosophieren mit Kindern* an:

„Wenn wir merken, dass die Art, wie wir denken, kulturell geprägt ist, motiviert uns das, unsere Kultur zu verstehen [...]. Im gelingenden Fall geht es beim Erschließen traditionaler Denkweisen um eine Einübung in die Erkenntnis meiner kulturellen Gewordenheit.“ (Fröhlich 2004, 119)

Ad (3): Hegel und Rehfus halten darüber hinaus einen Verzicht auf die inhaltliche Ausrichtung entlang der philosophischen Tradition für philosophisch unzureichend: Das philosophische Denken verkomme zu einem leeren methodischen Gerüst. Hegel vergleicht diese Art zu philosophieren mit einer Reise durch eine unbekannte Gegend, bei der man sich nicht mit der Gegend selbst vertraut macht (Hegel 2019, 23). Rehfus spricht anderen Ansätzen gar das Prädikat *philosophisch* ab: „Ein Philosophieunterricht, der sich von der akademischen Philosophie abkoppelt, hat das Recht verloren, sich Philosophieunterricht zu nennen.“ (Rehfus 2019, 38) Einen Unterricht, der auf die akademische Philosophie verzichtete, könne man ebenso gut „Kommunikative Verständigungslehre“ (ebd.) nennen. Tiedemann sieht in einem Unterricht, der auf die philosophische Tradition verzichtet, die „Gefahr einer rein dialogischen Selbstbespielung“ (Tiedemann 2019, 221). In Bezug auf das *Philosophieren mit Kindern* hält Martens die Annahme, man könne auf die philosophische Tradition verzichten, für ein „Vorurteil“. Im Gegenteil können Kinder neugierig auf die philosophische Tradition sein und sich möglicherweise mit ihr auseinandersetzen wollen – etwa, indem sie ihr widersprechen (vgl. Martens 2011, 3).

Wer die Vermittlung der philosophischen Tradition als Ziel des Philosophierens auszeichnet, umgeht die Schwierigkeit, das Unterrichtsfach von *anderen Fächern* abzugrenzen (vgl. Kap. 3.1.4). Indem man sich an der philosophischen Tradition orientiert, lässt sich ein spezifisch philosophischer Gedanke leicht bestimmen: Ein

philosophischer Gedanke ist, was ein Vertreter oder eine Vertreterin der philosophischen Tradition geäußert hat (und in der Fachphilosophie breit rezipiert wurde). Vielleicht gelingt diese Bestimmung ein wenig *zu leicht*: Durch diese Festlegung wird nämlich gerade *nicht* bestimmt, was einen Gedanken philosophisch macht. Stattdessen wird eine genaue Bestimmung des Philosophischen vermieden, indem das Philosophische anhand von Personen bestimmt wird: Wie wir später sehen werden, verweisen auch Vertreter:innen des *Philosophierens mit Kindern* (insbesondere Matthews) auf die philosophische Tradition, um kindliche Gedanken als philosophisch zu klassifizieren. Wie in Kapitel 4.1.4 dargestellt wird, ignoriert diese Herangehensweise die philosophischen Leistungen der Kinder. Wer die Vermittlung der philosophischen Tradition als Ziel des Philosophierens auszeichnet, ist stattdessen mit *innerphilosophischen* Schwierigkeiten konfrontiert: Welcher Kanon sollte gelehrt werden? Liessmann sieht in dieser Schwierigkeit den Hauptgrund, aus dem die Vermittlung philosophischer Inhalte in der aktuellen philosophiedidaktischen Debatte kaum Befürworter:innen hat. Den Verantwortlichen fehle schlicht der Mut, sich auf einen bestimmten Kanon festzulegen: „hier will sich [...] niemand exponieren“ (Liessmann 2014, 125). Liessmann bezieht sich in diesem Zitat auf die Sekundarstufe.

Ad (4): Zwar werden in der vorliegenden Studie Kürzesttexte aus der philosophischen Tradition eingesetzt. Dennoch wird das Ziel, die philosophische Tradition zu *vermitteln*, nicht verfolgt. Kürzesttexte werden stattdessen funktional eingesetzt: Kinder müssen nicht selbst abstrahieren, wenn sie mit einem abstrakten Gedanken konfrontiert werden (vgl. Kap. 3.1.3, Kap. 5.2). Tatsächlich könnten Vertreter:innen des hier vorgestellten Ziels den Einsatz von Kürzesttexten, wie er für die vorliegende Studie praktiziert wird, massiv kritisieren: Man könnte den Umgang mit der philosophischen Tradition als *achtlos* beschreiben; achtlos in dem Sinne, dass philosophische Gedanken lediglich zweckdienlich zum Einsatz kommen. Auf die vollständige Darstellung des Gedankens, etwa auf Begründung oder Herleitung, wird verzichtet. Die philosophische Tradition wird nur in Bruchstücken eingesetzt, und so ist es nicht verwunderlich, dass Kinder die traditionellen Philosoph:innen oberflächlich, schief oder gar falsch verstehen. Den traditionellen Philosoph:innen wird damit in keiner Weise gerecht. Insofern ist es nur folgerichtig, dass die Vermittlung der philosophischen Tradition kein Ziel ist, das in der vorliegenden Studie verfolgt wird.

3.2.1.3 Wertevermittlung

Landläufig wird häufig angenommen, der Philosophieunterricht diene der Wertevermittlung (vgl. Tiedemann 2017, 23). Auch international wird der Wertevermittlung ein hoher Stellenwert in der schulischen Ausbildung zugesprochen:

„There are, of course, different approaches and curricula in different countries, but there is general agreement about the need to include moral education as a specific subject in the official curricula.“ (García-Moriyón et al. 2020, 1)

Dem liegt der Gedanke zugrunde, man könne Werte durch schulische Bildung so vermitteln, dass die Schüler:innen sie als ihre eigenen annehmen und nach ihnen leben. Rehfus nennt Beispiele von Werten, die in diesem Zusammenhang häufig genannt werden: „statt Herrschaft, Zwang und Ungerechtigkeit Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Verständigung“ (Rehfus 2019, 45). Nach Tiedemann unterliegt das Unterrichtsfach Philosophie einem Rechtfertigungsdruck: Eine Gesellschaft, die für dieses Unterrichtsfach Zeit und Geld zur Verfügung stelle, dürfe auch nach den Effekten dieser Investition fragen. Der Philosophieunterricht zieht einen Teil seiner Legitimation aus der Annahme, es würden dort Werte vermittelt:

„Das Fach fördert die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit [...] zur Orientierung an Grundwerten [...] Bezugspunkt für die Ausrichtung des Faches ist die Werteordnung, wie sie in der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen, im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in den Menschenrechten verankert ist.“ (KLP SI 2008, 9 f)

Dieser Anspruch ist weder unbegründet noch naiv. Bürger:innen einer Demokratie sind darauf angewiesen, dass bestimmte Werte von der Mehrheit der Bevölkerung getragen werden. Allerdings setzt dieser Anspruch implizit zwei Annahmen voraus: Zum einen die philosophisch streitbare Annahme, dass es universell gültige, zu vermittelnde Werte gibt. Höffe verweist darauf, dass diese Annahme gesellschaftlich umso problematischer wird, je pluralistischer die Gesellschaft ist (Höffe 1979, 453): Wenn Werte allerdings kulturellen und historischen Schwankungen unterliegen, gibt es keinen Gegenstand, der vermittelt werden könnte. Zum anderen die Annahme, das Philosophieren habe einen Einfluss auf die Wertevermittlung. Diese Annahme ist überhaupt nicht evident. Für den Einfluss des Philosophierens auf die Wertevermittlung sind mindestens vier Fälle denkbar:

- (1) Das Philosophieren hat *einen positiven Einfluss* auf die Wertevermittlung.
- (2) Das Philosophieren hat *keinen Einfluss* auf die Wertevermittlung.
- (3) Das Philosophieren hat *einen negativen Einfluss* auf die Wertevermittlung.
- (4) Das Philosophieren *nimmt* bei einer Wertevermittlung *selbst Schaden*.

Diese vier Fälle werden im Folgenden durchgespielt.

Ad (1): Dieser Zusammenhang zwischen Philosophieren und Wertevermittlung liegt der landläufigen Annahme zugrunde, im Philosophieunterricht würden Werte vermittelt. Doch leider kann der Philosophieunterricht die Erwartung, die an ihn gestellt wird, zunächst nicht erfüllen. Die Philosophiedidaktik spricht von einem „Wertevermittlungsdilemma“ (Tiedemann 2017, 27) – dem Anspruch an das Unterrichtsfach einerseits – und andererseits der Unmöglichkeit, Werte mit den Werkzeugen des Philosophierens oder den Inhalten der Philosophie zu vermitteln. Man könnte nun von der Wertevermittlung im Philosophieunterricht Abstand nehmen. Andere Ansätze nehmen den gesellschaftlichen Anspruch an den Philosophieunterricht ernst und suchen einen Ausweg aus dem Dilemma. Dazu im folgenden Unterkapitel mehr in der Auseinandersetzung mit Höffe (1979), Kim (2014) und Tiedemann selbst (2018), der zur Auflösung des Dilemmas ein Modell vorschlägt, das er „transzendente Toleranzerziehung“ (Tiedemann 2018, 164) nennt. In der Philosophie sowie in ihrer Didaktik werden zudem die anderen genannten Fälle (2)-(4) durchgespielt.

Ad (2): Man könnte zu dem Schluss gelangen, dass das Philosophieren im Sinne einer *Auseinandersetzung mit der Philosophie keinerlei* Einfluss auf die Wertevermittlung hat. Man könnte mit Blick auf Aristoteles drei Ausgangslagen der Wertevermittlung hinsichtlich der Frage unterscheiden, *wem* Werte vermittelt werden müssen (vgl. Nisters 2014): (a) jungen Kindern ohne moralische Prägung, (b) beherrschten Menschen und (c) lasterhaften Menschen.

Ad (a): Bei jungen Kindern, die über *keinerlei primäre moralische Prägung* verfügen, müssen sich Werte noch ausbilden. Hier bedarf es einer Erziehung via „Lob und Tadel, Rat und Ermahnung, Belohnung und Strafe“ (ebd., 2), insbesondere eine Orientierung an Vorbildern – jedoch keiner Philosophie.

Ad (b): Manche Menschen müssen sich beherrschen, weil sie einen gewissen Drang zu einer Handlung verspüren, die gegen ihren bereits ausgebildeten Wertekanon verstößt. Auch hier kann die Philosophie nicht weiterhelfen, denn die Werte sind diesen Menschen bereits bekannt: Falls beherrschte Menschen gegen ihren Wertekanon verstoßen, so tun sie es *bewusst*. Sie geben einem Drang nach. Auch hier helfe eher „Ansporn und Ermutigung, Lob und Tadel, Lohn und Strafe [...] Einübung ins rechte Tun und Lassen“ (ebd., 3) denn die Philosophie. Die Philosophie könnte diesen Menschen nur vermitteln, was sie ohnehin schon wissen. Aus dem Wissen, wie man sich verhalten sollte, folgt offenbar kein entsprechendes Verhalten.

Ad (c): Manche Menschen verhalten sich lasterhaft, weil sie sich an Werten orientieren, die als falsch erachtet werden. Man kann bezweifeln, ob diesen Menschen überhaupt geholfen werden kann. Sollte ihnen das lasterhafte Verhalten aber

abgewöhnt werden *können*, so geschieht dies durch „Übung“ oder eine „wohlwollend-freundschaftliche Begleitung“ (ebd., 4) – nicht durch einen Einfluss der Philosophie.

Die *Rolle* der Philosophie in der Wertevermittlung bleibt in allen drei Fällen mindestens unklar, zumindest kann ihr kein direkter Einfluss auf die Wertevermittlung zugeschrieben werden.

Ad (3): Nisters geht einen Schritt weiter, indem er sogar einen *negativen* Einfluss annimmt – nicht auf die Wertevermittlung im Sinne einer Wissensvermittlung, sondern auf das *wertbasierte Handeln*: *Negativ* sei der Einfluss, weil das wertbasierte Handeln weniger intuitiv und natürlich, vielmehr bewusst und mechanisch ablaufe: „Ist es nicht denkbar, ja wahrscheinlich, dass auch die Bewusstheit ethischer Vollzüge ihnen die Spontaneität, Sicherheit, Unmittelbarkeit [...] nimmt?“ (ebd., 5).

Ad (4): Man könnte umgekehrt eine Ausrichtung auf eine Wertevermittlung als *schädlich* für das Philosophieren ansehen, unabhängig davon, wie das Philosophieren die Wertevermittlung beeinflusst. Diese Auffassung ist besonders dann plausibel, wenn man das Philosophieren als Ausbildung zum Selbstdenken auffasst. Wer zum Selbstdenken ausbilden möchte, kann Werte nicht vorgeben. Wer zum Selbstdenken ausbilden möchte, muss im Gegenteil aushalten, dass Schüler:innen bisweilen Werte vertreten, die den zu vermittelnden Werten widersprechen.

Man könnte nun annehmen, das Dilemma sei kleiner als angenommen: Werte, deren eine freiheitlich demokratische Gesellschaft bedarf, können Schüler:innen *überzeugen*; sie müssen nicht vorgegeben werden. Dagegen spricht allerdings, dass „auch antidemokratische Entwürfe überzeugend begründet werden“ (Tiedemann 2017, 27) können. Tiedemann sieht gleichzeitig Anlass zur Beruhigung: Es sei nicht zu befürchten, dass Schüler:innen radikale Werte verinnerlichen, die denen einer freiheitlich demokratischen Gesellschaft grob entgegenstünden: „Die Mehrheit extremistischer Positionen hält einer kritisch-argumentativen Überprüfung nicht stand“ (ebd., 28). Ein Anrecht auf Toleranz kann nur durch eine kohärente, argumentative Rechtfertigung erwirkt werden (vgl. Tiedemann 2018, 165). Um das Dilemma aufzulösen, schlägt Tiedemann vor, in einem philosophischen Diskurs radikale Ansichten nicht zu *verbieten* oder zu stigmatisieren, sondern zu *analysieren*. Dadurch, so die Hoffnung, gelinge eine „Entzauberung“ radikaler Positionen (Tiedemann 2017, 28). Die Lehrkraft könnte zudem als gleichberechtigter Lernpartner zur Verteidigung der demokratischen Werte einspringen (ebd., 27 f.).

Das prinzipielle Problem aber, dass der Philosophieunterricht die an ihn gerichtete Aufgabe der Wertevermittlung nicht erfüllen kann, bleibt bestehen. Hinzu kommt das Problem, dass die Einflussnahme durch den Philosophieunterricht allein durch die kurze Zeitspanne viel zu gering ist, um substantiell zur Wertevermittlung

beitragen: „Der Auftrag, Selbstbestimmung und soziale Verantwortung zu vermitteln, kann nicht auf zwei Wochenstunden delegiert werden“ (Höffe 1979, 462). Anzunehmen, der Philosophieunterricht (oder „die Schule als ganze [!]“, ebd.) trage die Verantwortung „für den Zustand der Welt“ und könne zur „Verständigung“ beitragen statt zu „Erkenntnis“, sei ein „Kurzschluss“ (Rehfus 2019, 45). Aus diesen Sätzen, die die Komplexität des Themas nur in Ansätzen wiedergeben und ihr kaum gerecht werden, wird deutlich, dass die Wertevermittlung in der vorliegenden Arbeit nicht angestrebt wird. In der vorliegenden Studie wird mit dem Einsatz von Kürzesttexten ein *methodischer Zugang* untersucht. An welchen *Inhalten* dieser untersucht wird, ist dabei nebensächlich. Daher wird auf eine inhaltliche Festlegung verzichtet und im Sinne einer Schülerorientierung die Interessen der Lerngruppen berücksichtigt. Aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz werden im Folgenden dennoch Versuche zur Auflösung des Dilemmas dargestellt.

(Interkulturelle) Toleranz

Höffe und Kim sind sich des aufgezeigten Dilemmas bewusst. Doch den Ausweg, in der Konsequenz auf Wertevermittlung zu verzichten, lässt Höffe nicht gelten, weil „das strikte Nein den Sinn des Ethikunterrichts verfehlt“ (Höffe 1979, 463). (1) Höffe und (2) Kim sehen in der Wertevermittlung eine gesellschaftliche Notwendigkeit und wagen eine Festlegung auf Werte (vgl. Kim 2014, 51), die in einer pluralistischen Gesellschaft grundlegend sein *sollten*. (3) Tiedemann greift hier den Wert Toleranz heraus und definiert ihn in einer Weise, mit der das Wertevermittlungsdilemma ebenfalls aufgelöst werden könnte (vgl. Tiedemann 2018, 165).

Ad (1): Höffe unterscheidet zwischen Bereichen, in denen die Werte innerhalb einer Gesellschaft pluralistisch gehalten werden dürfen, und Bereichen, in denen ein Konsens erzielt werden müsse. Zu ersterem Bereich „gehören die Bedürfnisse und Talente, die Mode- und Geschmacksvorstellungen, schließlich weitgehend die Formen der Weltinterpretation und des Selbstverständnisses“ (Höffe 1979, 471). In diesem Bereich hat jeder einen persönlichen Freiraum und kann das Leben nach eigenen Wertvorstellungen und Weltansichten ausgestalten, ohne sich an vorgegebenen Werten zu orientieren. Zu letzterem Bereich gehören „Grund- und Rahmenbedingungen [...]: Voraussetzungen von Kommunikation und Bedingungen einer humanen Konfliktbewältigung“ (ebd., 471f.). Es müsse einen Konsens über *elementare Werte* geben, die es uns ermöglichen, wertschätzend miteinander umzugehen und zu kommunizieren. Höffe nennt als Beispiele die Verbote zu lügen, zu betrügen und im umfassenden Sinn den Schutz des menschlichen Lebens, das Gebot der Toleranz sowie die Bereitschaft, in Konflikten nicht ausschließlich auf den eigenen Vorteil bedacht, sondern an einer Einigung interessiert zu sein. Diese Werte müssen von

allen Mitgliedern einer freiheitlich demokratischen Gesellschaft geteilt werden, sie seien notwendige Normen (vgl. ebd., 473ff).

Ad (2): Auch Kim verweist auf die zunehmende Pluralität unserer Gesellschaft. Eine *homogene* Gesellschaft könne ohne Probleme in sich geschlossen funktionieren, wenn Heranwachsende ihre Werte unreflektiert übernehmen. Werden Heranwachsende allerdings mit widersprüchlichen Wertvorstellungen konfrontiert, etwa wenn sie Andersdenkenden begegneten, reagierten sie möglicherweise zurückweisend und dem Fremden gegenüber verschlossen. Man könnte nach Kim nun Forderungen nach Toleranz und Anerkennung aussprechen, allerdings seien auch diese Werte bereits häufig missbräuchlich verwendet worden (vgl. Kim 2014, 52f). Toleranz und Anerkennung seien zwar unverzichtbare Werte, die auf gegenseitigen Respekt und ein friedvolles Zusammenleben zielen. Sie müssen allerdings durch „ethische Reflexionsfähigkeit“ (ebd., 53) unterfüttert werden: Diese Werte sollen Kindern nicht statisch vermittelt werden. Stattdessen sollte ihnen im Gespräch die zugrunde liegende „Begründungsstruktur“ aufgezeigt werden.

Ad (3): Tiedemann greift besonders den Wert der Toleranz heraus; dieser sei für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft besonders bedeutsam. Tiedemann entwickelt einen Vorschlag, wie Toleranzerziehung mit dem philosophischen Gebot des Selbstdenkens in Einklang gebracht werden könnte. Das von ihm entwickelte Modell nennt er „transzendente Toleranzerziehung“ (ebd., 164). Tiedemann grenzt das Modell insbesondere von einer rein inhaltlichen Toleranzerziehung ab, nach der „ein Kanon von zu tolerierenden [...] Verhaltensweisen“ (ebd.) gelehrt werde. Eine transzendente Toleranzerziehung hingegen stärke „die Bedingung der Möglichkeit von Urteilskraft und Toleranz“ (ebd.), indem (a) die verwendeten Begriffe und Kategorien offengelegt und (b) Diskussionen ergebnisoffen geführt werden müssen:

Ad (a): Toleranz lasse sich bereits dadurch befördern, dass man grundlegende Begriffe abgrenzt. Tiedemann führt als Beispiel die Unterscheidung „zwischen Wissen, Meinen und Glauben“ (ebd. 165) an:

Wer einmal verstanden hat, dass das Wesen des Glaubens darin besteht, allein für den Gläubigen selbst hinreichend begründet zu sein, ohne aber irgend einen Anspruch an andere begründen zu können, hat eine wirkungsmächtige Dogmatismus-Prophylaxe erhalten.“ (ebd.)

Zudem müsse der Begriff der Toleranz selbst ausgeschärft und weniger beliebig eingesetzt werden: Tolerant sei, wer durch Argumente zur Akzeptanz einer Praxis bewegt werden könne, obwohl er dies weiterhin für nicht wünschenswert hält. Insofern enthalte der Begriff der Toleranz seinem ursprünglichen Wortsinn nach

weiterhin eine ablehnende, *ertragende* Komponente, gepaart mit einer grundsätzlichen Wertschätzung gegenüber den Argumenten des anderen.

Ad (b): Die Diskussion sei insofern ergebnisoffen, als dass ein Argument allein den Kriterien der Logik genügen müsse, um in einer Diskussion angenommen zu werden, gänzlich unabhängig von Inhalt und Konsequenzen des Arguments.

Einschränkend führt Tiedemann aus, dass seinem Modell die Annahme einer menschlichen Vernunft zugrundeliege, eine Prämisse, die prinzipiell angezweifelt werden könne.

Das Ziel, im Philosophieunterricht Werte zu vermitteln, unterliegt einem Dilemma, und einige seiner Aspekte wurden hier herausgegriffen. Die Darstellung erfüllt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; selbstredend ist das Dilemma deutlich komplexer als hier dargestellt werden kann.

3.2.1.4 Selbstdenken

Es ist heute ein allgemein anerkanntes Bildungsziel, die Menschen zum Selbstdenken, zur Mündigkeit zu erziehen. Selbstdenken gilt heute als eine Voraussetzung für das Zusammenleben einer „aufgeklärte[n] Gesellschaft“ in einem „freiheitlich demokratischen Rechtsstaat[]“ (Tiedemann 2017, 25): „Ihr Lebenselixier ist der *Citoyen*, der mündige Bürger, der [...] durch kritische Urteilsbildung an der kollektiven Wissensbildung partizipiert“ (ebd.).

Es ist vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, etwa des Landes Nordrhein-Westfalen, auf die „Selbstständigkeit“ von „Entscheidungen“ ausgerichtet ist (§2 Absatz 4 Satz 2 SchulG). Diese Selbstständigkeit anzustreben ist demnach Aufgabe aller Fächer. Der Lehrplan des Unterrichtsfachs Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen verschreibt sich diesem Auftrag, indem das Unterrichtsfach die „Urteilsbildung“ fördern soll und als „Grundlage der eigenen Entscheidungen“ unter anderem „logisches Denken und das Abwägen von Konsequenzen“ benannt werden (KLP SI 2008, 10). Am deutlichsten formuliert der *Lehrplan Praktische Philosophie* für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen diesen Anspruch: „Dieses Fach leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu eigenständigem, kritischem, systematischem Denken zu fördern“ (LP PPGS 2021, 114).

Kant hat drei Maximen des Selbstdenkens aufgestellt, auf die sich Stimmen aus der Philosophiedidaktik häufig berufen:

„Für die Klasse der Denker können folgende Maximen [...] zu unwandelbaren Geboten gemacht werden:

- (1) Selbst denken.
- (2) Sich (in der Mittheilung [!] mit Menschen) in die Stelle jedes Anderen [!] zu denken.
- (3) Jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken.“ (Anth, AA 07: 228)

Immanuel Kant sieht den Menschen grundsätzlich in der Lage, kraft seiner Vernunft selbst zu denken: Wenn Menschen nicht selbst denken, so liegt es nicht daran, dass sie es sich nicht zutrauen. Menschen verzichten nicht aus einem „Gefühl ihres Unvermögens in Einsichten“ heraus auf das Selbstdenken. Vielmehr scheuen Menschen die Verantwortung, für das Denken Verantwortung zu übernehmen und bevorzugen es, „die Schuld auf andere schieben zu können“. Oder sie vermeiden eine „Herzensänderung“ (Anth, AA 07, 200), indem sie aus Faulheit ihren Gewohnheiten treu bleiben. Kant betont, dass es den Menschen viel abverlangt, ihre Vernunft zu gebrauchen. Gleichzeitig betont er, dass der Vernunftgebrauch nicht von außen gelehrt werden könne, sondern die Menschen von sich selbst heraus dazu gelangen müssen (vgl. ebd.).

Im Rahmen der vorliegenden Studie kann keine ausführliche Kant-Exegese betrieben werden. Aus strategischen Gründen wird im Folgenden die Rezeption dieser Maximen durch den pädagogischen Philosophen Anton Hügli dargestellt als ein Beispiel, wie Kants Maximen des Selbstdenkens in der Philosophiedidaktik und der philosophischen Pädagogik interpretiert wurden. Hügli stellt ihre Bedeutsamkeit im Bildungskontext heraus: Nach Hügli „dienen“ diese Maximen aufgrund „ihrer überzeugenden Einfachheit“ im Bildungskontext nach wie vor „als Richtschnur“ (Hügli 2012, 168).²⁰

Ad (1): Die erste „Maxime des Selbstdenkens“ (ebd., 169) fordert nach Hügli ein, vorurteilsfrei zu denken und Gedanken anderer nicht unreflektiert zu übernehmen. Aus dieser Maxime folgt, dass man die *Verantwortung* für aufgestellte Behauptungen nicht an andere delegieren kann: „Sei bereit, Gründe zu geben für das, was du glaubst und tust“ (ebd.). Mit *Selbstdenken* beschreibt Kant nach Hügli eine „reflexive Haltung“ (ebd., 170). Diese setze „Mut“ voraus, „mir über mich selber, über meine eigenen und insbesondere meine eigenen letzten Stellungnahmen klar zu werden“ (ebd.). Selbstdenken bedeute, die eigene Vernunft zu gebrauchen. Selbstdenken sei immer an (epistemische oder moralische) *Regeln* gebunden. Das beginne bereits in Bezug auf Begrifflichkeiten: So dürfe man den Begriff „rot“ nur auf Gegenstände anwenden, die rot sind. Dieser Regeln, die das eigene Denken bestimmen, müsse man sich bewusst werden. In einem zweiten Schritt müsse man prüfen, ob man diese Regeln über einen langen Zeitraum hinweg widerspruchsfrei vertreten kann (vgl. ebd., 169f.).

Ad (2): Die zweite „Maxime der erweiterten Denkungsart“ (ebd., 171) fordert einen Abgleich zwischen den eigenen Urteilen und den Urteilen anderer ein: „Sieh zu, ob

²⁰ Auch im Bereich des *Philosophierens mit Kindern* sind sie bedeutsam: Fröhlich etwa, der diese Maximen zwar nur bedingt für übertragbar auf das *Philosophieren mit Kindern* hält, nimmt sie als Grundlage, auf der aufbauend er „Phasen des Philosophierens mit Kindern“ weiterentwickelt (Fröhlich 2004, 109ff. vgl. Kap. 3.2.2.3).

du mit dem, was du als wahr behauptest oder wahr zu machen verlangst, bei den anderen [...] Widerspruch findest oder nicht.“ (ebd.). Es gelte, die eigenen Urteile auf ihre *Objektivierbarkeit* hin zu überprüfen. Nach Hügli wird durch diese Maxime die „Vermittlung schulischer Inhalte“ (ebd., 172) abgedeckt. Das betreffe sowohl eine gesellschaftlich-historische Perspektive – wie haben Menschen früher gelebt, wie heute in anderen Kulturen, wie mein Nächster – als auch eine neuzeitlich-wissenschaftliche Perspektive:

„Zur erweiterten Denkungsart gehört darum die Einübung in die grundlegenden Denkformen der Wissenschaften: in deren Fragestellungen, Grundbegriffe, Methoden, Argumentationsweisen und Wahrheitskriterien“ (ebd.)

Mit eingeschlossen werden bei Hügli explizit die „philosophischen Denkweisen“ (ebd., 173).²¹ Es gehe darum, einen Standpunkt einzunehmen, der von allen gleichermaßen eingenommen werden könne. Das schließt nach Hügli den Bereich der „Welterkenntnis“ und auch den Bereich der „Moral“ mit ein (ebd.).

Ad (3): Die dritte „Maxime der konsequenten Denkungsart“ (ebd., 174) folgt nach Hügli aus den vorherigen. *Jederzeit* einstimmig mit sich selbst zu denken bedeutet, auch alle Schlüsse, die aus den eigenen Urteilen folgen, gleichermaßen zu vertreten – und auch nur diese: „Einstimmigkeit mit mir selber bedeutet, zu den Verpflichtungen stehen, die ich eingegangen bin, und nur jene Schlüsse zu ziehen, zu denen ich berechtigt bin.“ (ebd.). Das setze voraus, das eigene Urteil facettenreich und aus allen Perspektiven zu betrachten.

Auch in der aktuellen Philosophiedidaktik wird das Selbstdenken häufig als ein Ziel des Philosophierens ausgewiesen. Das gilt auch für das *Philosophieren mit Kindern*. In der Regel werden Methoden ausgewiesen, die das Selbstdenken *erleichtern*. Hans-Ludwig Freese formuliert in diesem Zusammenhang den Wunsch, „daß [!] unsere Kinder klar, bewußt [!], selbständig und kritisch denken und vernünftig zu handeln lernen“ (Freese 2002, 145). Dazu bedürfe es Fähigkeiten *systematischen* Denkens: „Dazu müssen sie geistige Operatoren wie definieren, erklären, begründen, klassifizieren, Hypothesen aufstellen, schlußfolgern [!], Implikationen erkennen, bewerten usw. beherrschen“ (ebd.). Selbstdenken setze systematisches Denken voraus. Wir dürfen nicht darauf verzichten, Kinder mit dem systematischen Denken vertraut zu machen. Diese Fähigkeiten systematischen Denkens seien erlernbar. Freese spricht von einem erbrachten „Nachweis der Trainierbarkeit der Fähigkeiten des formalen Denkens“ (ebd., 62). Martens formuliert den Appell, diese Trainierbarkeit im Rahmen der kindlichen Fähigkeiten auszunutzen: „[...] was an

²¹ Man könnte nach Hügli bei Kant also durchaus einen Appell sehen, Inhalte der philosophischen Tradition zu vermitteln, um das Selbstdenken vor diesem Hintergrund zu überprüfen. Das sei kein Widerspruch zum kantischen „philosophieren [!] lernen“ (NEV, AA02: 306).

Philosophieren lehr- und lernbar oder einübbar ist, sollte genutzt werden, auch und gerade mit Kindern“ (Martens 1999, 190). Manche Didaktiker, allen voran Matthew Lipman, sprechen sich dafür aus, Kinder im rational-logischen Schließen zu schulen:

„[...] once the children get going they become strikingly good at constructive philosophical thinking. But what can assist them in getting started and encourage them to go on to think for themselves? Here, formal logic lends a hand.“ (Lipman et al. 1980, 131)

Vertreter:innen des Ziels *Staunen* kritisieren eine Überschätzung der Vernunft und befürchten insbesondere eine „Entzauberung“ der Welt, den Verlust des ganzheitlichen Denkens, eine Einengung des freien Geistes durch einen rein kognitiv-rationalen Zugang. Wer allerdings das Staunen im Philosophieunterricht verfolge, müsse sich andererseits dem Vorwurf der „Schwammigkeit“ (Martens 1999, 83) aussetzen. Martens warnt davor, diese beiden genannten Ziele gegeneinander zu stellen und sich einseitig für ein Ziel zu entscheiden. Wer dies tue, stelle einen emotionalen gegen einen rationalen Zugang und eröffne sich lediglich die „Alternative [...] von schwärmerischem Romantizismus und verengtem Rationalismus“ (ebd., 27). Es gilt, das Ziel des Selbstdenkens zwar anzustreben, daneben aber weitere Kriterien guten Philosophieunterrichts zu berücksichtigen.

Die vorliegende Studie ist darauf ausgerichtet, Kinder in ihrer Fähigkeit, selbst zu denken, zu stärken. Das geschieht in Einklang mit curricular ausgewiesenen Bildungszielen, ist aber nicht durch sie begründet. Philosophieren kann hier einen Beitrag leisten, Kindern zu mehr Autonomie im Denken und zu Mündigkeit zu verhelfen. Dieses Ziel könnte durch eine Schulung des logischen Schließens angestrebt werden.²² In der vorliegenden Studie wird allerdings ein anderer Weg verfolgt: Die Kinder sollen darin unterstützt werden, sich von ihrer unmittelbaren Erfahrung zu lösen und auf höherer abstrakter Stufe zu sprechen und zu denken. Sie sollen dabei befähigt werden, sowohl konkret als auch abstrakt zu sprechen und zu denken und zwischen verschiedenen *Stufen des Abstrakten* zu wechseln. Indem sie sowohl im konkreten als auch vor allem im abstrakten Denken geschult werden, können sie mehrstufig denken und sind dadurch insgesamt gedanklich wendiger. Auf diese Weise werden zumindest Fähigkeiten geschult, die zum Selbstdenken benötigt werden. Ob Kinder diese Fähigkeiten jedoch schließlich anwenden, folgt nicht zwingend.

²² Lipman hat für eine solche Schulung überzeugendes Unterrichtsmaterial mit ausführlichen Handreichungen konzipiert. Zu erwähnen sind insbesondere seine berühmten Romane „Harry Stottlemeier’s Discovery“ (1971) und „Pixie“ (1981); zu den deutschen Ausgaben „Harry Stottlemeiers Entdeckung“ und „Das geheimnisvolle Wesen“ sei auf das Quellenverzeichnis (Lipman 2007; Lipman 2009) verwiesen.

3.2.1.5 Beratung

„Philosophieren ist eine Form der Beratung“ (Mittelstraß 1982, 140): Vom Philosophieren erhofft man sich „die Bildung ‚wahrer‘ Situations- und Selbstverständnisse“ (ebd. 141). Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind im deutschsprachigen Raum philosophische Praxen entstanden (vgl. Pfister 2010, 131). Diese Praxen wurden mit dem Ziel eingerichtet, „philosophische Lebensberatung als Alternative zur psychotherapeutischen Beratung anzubieten“ (ebd.). An diese Praxen kann man sich wenden, wenn man ein lebenspraktisches Problem nachdenkend lösen möchte. Professionelle Philosoph:innen helfen dabei.

Wer Beratung als Ziel des Philosophierens ausweist, zumal im Unterricht, bindet das Gespräch unmittelbar an die Lebenswelt der Schüler:innen an. Gleiches geschieht in der vorliegenden Studie: Der Unterricht geht in vielen Phasen entweder von den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler:innen aus oder weist auf sie zurück (vgl. Kap. 8.1, Kap. 8.2), ist also ebenfalls stark an die Lebenswelt angebunden. Damit ist der Unterricht immer der Gefahr ausgesetzt, den Schüler:innen zu nahe zu gehen. Aus diesem Grund wird mit dem Ziel *Beratung* ein weiteres Ziel umrissen, das beim Philosophieren bisweilen angestrebt wird: Während allerdings bei den hier gewählten Zugängen lediglich die Gefahr besteht, dass der Unterricht zu nahe geht, wird bei einer Beratung die persönliche Nähe geradezu angestrebt.

Gegen diese Ausrichtung des Philosophierens wurden verschiedentlich Argumente angeführt: Diese betreffen zum einen das Wesen von Philosophieren, das (1) seinem Wesen nach nicht beratend helfen und (2) sogar schädlich sein kann, wenn man sich lebenspraktische Beratung erhofft. Zudem sind (3) Lehrkräfte nicht dazu ausgebildet worden, Schüler:innen lebenspraktisch zu beraten.

Ad (1): Das Philosophieren hilft uns im alltäglichen Leben nicht weiter. Nach Rehfus führt „kein direkter Weg vom philosophischen Denken zum Handeln“ (Rehfus 2019, 43). Beratung, die sich auf konkrete lebensweltliche Probleme bezieht, ist genau das Gegenteil von Philosophieren: Die

„Bewältigung von Lebenssituationen [ist] nicht gerade die Stärke philosophischen Denkens, weil es [...] grundsätzlich und allgemein argumentiert und deshalb wenig hilfreich ist, konkrete [...] Lebenssituationen zu bewältigen“ (ebd., 49)

Das Philosophieren zielt nach diesem Verständnis auf das Abstrakte; von konkreten Einzelheiten wird abgesehen: Das Philosophieren strebt keine individuelle Lösung eines individuellen Problems an, sondern sucht im Individuellen das Allgemeine: Es gelte, „den Alltag zu überwinden“ (ebd., 42) statt ihn zu vertiefen. Ein lebensweltliches Problem, dessentwegen eine philosophische Beratung sinnvoll erscheint, würde nicht in allen Facetten aufgefächert, sondern reduziert.

Ad (2): Das Philosophieren könnte sogar schädlich sein, wenn man sich Beratung zu einem lebensweltlichen Problem wünscht. Denn das Philosophieren differenziert alltägliche Probleme in einer Weise, die bei Handlungsentscheidungen im Alltag nicht berücksichtigt werden können: „Das philosophische Denken verwirrt eher den Alltag, als dass es ihn klärt [...]. Jeder Handwerker ist lebenspraktisch besser orientiert als irgendein Philosoph“ (ebd.).

Ad (3): Zuletzt wurden Lehrkräfte nicht darin ausgebildet, Schüler:innen lebenspraktisch zu beraten. Eine philosophische Lebensberatung würde sich auf Probleme beziehen, die in der Regel sehr persönlich sind. Lehrkräfte können eine entsprechende *Beratung* überhaupt nicht leisten. Gerade in sensiblen, persönlichen Bereichen sollten Lehrkräfte ihre Kompetenzen nicht überschreiten. Wenn der Unterricht den Schüler:innen zu nahe geht, ist eher ein Verweis auf professionelle, psychosoziale Beratungsstellen angemessen, um den Schüler:innen nicht zu schaden.

Nicht nur für die Schüler:innen, auch für das Philosophieren ist es problematisch, wenn der Unterricht den Schüler:innen zu nahe geht (vgl. Bussmann 2019, 232): Erstens könnten die Schüler:innen im Unterricht nicht ehrlich, „sondern nach sozialer Erwünschtheit“ antworten. Was Schüler:innen wirklich denken, legen sie nicht offen. Zweitens könne das Problem die Schüler:innen so sehr betreffen, dass sie nicht in reflexive Distanz treten können. Sie sind zu sehr in das Problem eingebunden und können sich nicht von ihm lösen. Drittens könnte der „theoretischen Ebene nicht genügend Gewicht beigemessen“ (ebd.) werden, die Schüler:innen stattdessen bei dem lebensweltlichen Problem verharren.²³ Insofern wäre ein Unterricht, der Schüler:innen zu nahe geht, weniger philosophisch. Bussmann unterscheidet zwischen der „individuellen, subjektiven Lebenswelt und der gesellschaftlichen“ (ebd.). Bussmann sieht in der Philosophiedidaktik eine Tendenz, den Begriff der Lebenswelt lediglich im erstgenannten Sinn zu verstehen, und leitet aus diesem Missverständnis die beschriebenen Gefahren ab. Bussmann spricht sich hingegen dafür aus, die Perspektive der „gesellschaftliche[n] Lebenswelt“ (ebd., 233) besonders in den Blick zu nehmen.²⁴

²³ Diese Argumente lassen sich ebenfalls gegen eine allzu starke Betonung der Anschaulichkeit anführen.

²⁴ Bussmann beschreibt, dass unsere heutige gesellschaftliche Lebenswelt von Wissenschaft durchdrungen ist. Sie entwirft ein philosophiedidaktisches Konzept, das „drei Basiselemente“ enthält: „Lebenswelt, Wissenschaft und Philosophie“ (Bussmann 2014, 62). Alle diese Basiselemente stünden wechselseitig in Beziehung zueinander. Um die Zusammenhänge zu verdeutlichen, spannt Bussmann ein philosophiedidaktisches Dreieck auf, an dessen Ecken die Basiselemente, an dessen Seiten ihre Zusammenhänge, Bussmann spricht von „unaufhebbare[r] Verzahnung“ (Bussmann 2014, 63), verortet sind (Bussmann 2019, 234; in reduzierter Form auch Bussmann 2014, 259): Wissenschaft diene heute in unserer gesellschaftlichen Lebenswelt als ein „Referenzrahmen[]“, innerhalb dessen wir die Welt und uns in ihr interpretieren (vgl. Bussmann 2014, 62). Umgekehrt sei die Wissenschaft auf die Lebenswelt angewiesen, indem sie etwa „von Ausdrücken der Umgangs- oder Alltagssprache Gebrauch“ (ebd. 63) mache. Zugleich reiche ein Blick in die klassische Philosophie, um zu sehen, dass philosophische Probleme immer schon der Lebenswelt entspringen: Bussmann führt hier unter anderem an, dass „Platon mit seiner

In der vorliegenden Studie wird das Ziel Beratung beim Philosophieren nicht angestrebt. Philosophische Beratung als Ziel des Philosophierens im Unterricht scheidet bereits aufgrund der fehlenden Ausbildung der Lehrkräfte aus; weitere hier umrissene Kriterien, die zu seinem Ausschluss führen, müssen gar nicht weiter ausgeführt werden.

3.2.1.6 Implikationen

Wer eine philosophiedidaktische, empirische Studie vorlegt, sollte vorab das theoretische Fundament offenlegen, auf dem die Ausführungen beruhen. Zu dem theoretischen Fundament gehört auch das Ziel, auf das das Philosophieren ausgerichtet ist. In der vorliegenden Studie zielt das Philosophieren darauf ab, Kinder zum Selbstdenken zu *befähigen*. Andere, in der fachdidaktischen Literatur häufig angeführte Ziele sind hier zur Abgrenzung aufgeführt worden. Sie lassen sich ebenfalls überzeugend begründen und werden hier nicht prinzipiell zurückgewiesen. Die Überlegungen der vorliegenden Studie sind allerdings nur unter der genannten Zielsetzung sinnvoll. Die anderen Ziele werden hauptsächlich aus folgenden Gründen abgelehnt: Das *Staunen* kann im Unterricht nur schwer evoziert werden. Der *philosophischen Tradition* kann man kaum gerecht werden. Die *Wertevermittlung* kann nicht durch das Philosophieren ausgeführt werden. Für eine *lebenspraktische Beratung* sind Lehrkräfte der Philosophie nicht ausgebildet. Für das Philosophieren in der vorliegenden Studie folgt aus der Festlegung auf die Befähigung zum Selbstdenken:

- Es stehen ausdrücklich keine Inhalte im Vordergrund, die vermittelt werden müssten, wie etwa in der Ausrichtung auf die philosophische Tradition oder die Werteerziehung.
 - Mit den Kürzesttexten werden zwar Ausschnitte aus der philosophischen Tradition in den Klassenraum transportiert, allerdings werden diese zweckmäßig eingesetzt und nicht zur Vermittlung von Inhalten.
 - Bis zu einem gewissen Grad können die Kinder die Inhalte des Unterrichts selbst festlegen. Das ist zum Thema *Diebstahl* und

Ideenlehre auf den gesellschaftlichen Umbruch vom Mythos zum Logos,“ und „Kant mit seiner Kritik der reinen Vernunft auf das beginnende Zeitalter der Naturwissenschaften“ (Bussmann 2019, 231) reagierte. Umgekehrt könne man die Lebenswelt einer philosophischen Analyse unterziehen (vgl. ebd., 234). Die Wissenschaft ihrerseits müsse einer philosophischen Reflexion unterzogen, indem „[w]issenschaftstheoretische Überlegungen“ (Bussmann 2014, 84) angestrebt werden. Gleichzeitig sollte der Philosophieunterricht wissenschaftsorientiert und -basiert ausgerichtet sein, indem etwa Probleme der Wissenschaften als „[l]ebensweltlich-wissenschaftliche Perspektive“ (Bussmann 2014, 82) in den Unterricht integriert würden.

insbesondere mit einer gewissen Vehemenz (vgl. Kap. 11.3.3.8) zum Thema *Todesstrafe* geschehen.²⁵

- Auch die nachfolgende Auswertung des Unterrichtsgeschehens findet losgelöst vom Inhalt statt.
- Stattdessen steht das Bestreben im Vordergrund, den Kindern das abstrakte Denken zu erleichtern, indem man ein abstraktes Element von außen dem Gespräch beimischt. Die Kinder wiederum können dieses abstrakte Element konkretisieren und an ihre Lebenswelt anbinden. Kinder können so möglicherweise auf mehr *Stufen des Abstrakten* denken, als sie ohne externes, abstraktes Element in der Lage gewesen wären. Auf diese Weise werden sie vielleicht wendiger im Denken und zum Selbstdenken im höheren Maße befähigt.
- Der Zugang zum Philosophieren ist dabei eher kognitiv-rational als ganzheitlich, wie man beim Ziel des Staunens vielleicht ansetzen würde.

3.2.2 Vorgang

Wer das Philosophieren als einen *Prozess* definiert, kann sowohl die Ausrichtung auf ein Ziel als auch den Weg hin zu diesem Ziel, den Vorgang, näher bestimmen. Nun ist natürlich der Vorgang von der Zielsetzung abhängig; wer Kindern Gelegenheit zum Staunen geben möchte, wird anders vorgehen als jemand, der Kindern Werte vermitteln möchte und so weiter.

Nicht nur die vorliegende Studie beruht auf der Ausrichtung, Kinder zum Selbstdenken zu befähigen. Zahlreiche Philosophiedidaktiker:innen sehen in dieser Befähigung ein zentrales Ziel des Philosophierens. Im Folgenden werden philosophiedidaktische Ansätze exemplarisch vorgestellt, die das Selbstdenken ebenfalls als Ziel des Philosophierens ausweisen und daraus folgend Vorschläge zum *Vorgang* des Philosophierens unterbreiten: (1) *Sokratischer Ansatz*, (2) *Drei Dialogmomente* nach Martens, (3) *Phasen des Philosophierens mit Kindern* nach Fröhlich sowie (4) *Strukturmodell und Unterrichtsmaximen* nach Goebels. Selbstverständlich ist auch diese Liste nicht abgeschlossen, und natürlich können die erwähnten Ansätze hier nur umrissen werden. Diese vier Ansätze werden insbesondere hervorgehoben, weil sich in diesen Ansätzen Parallelen zur vorliegenden Studie finden lassen: Ad (1): Die *sokratische Methode* wird vorgestellt, weil Nelson (1931), einer ihrer modernen Begründer, die Fähigkeit zum Selbstdenken in ähnlicher Weise an die Fähigkeit zum Abstrahieren koppelt. Ad (2): Die *drei Dialogmomente* nach Martens werden vorgestellt, weil sie sich auf den Einsatz von Texten im Philosophieunter-

²⁵ Für eine Übersicht der inhaltlichen Konzeption des Unterrichts sei auf Kapitel 8 verwiesen.

richt beziehen und sie dadurch eine Möglichkeit beschreiben, den Einsatz von Kürzesttexten mit dem Ziel des Selbstdenkens zu verbinden. Ad (3): Fröhlichs *Phasen des Philosophierens mit Kindern* werden vorgestellt, weil sie die kantischen Maximen des Selbstdenkens explizit auf das *Philosophieren mit Kindern* übertragen und Fröhlich diese Maximen zudem erweitert. Ad (4): *Strukturmodell und Unterrichtsmaximen* nach Goebels werden vorgestellt, weil sie empirisch entwickelt wurden. Das Kapitel schließt mit Implikationen, die sich aus den Ansätzen für die vorliegende Studie ergeben.

3.2.2.1 Die sokratische Methode

Die sokratische Methode als didaktisches Prinzip ist in den vergangenen Jahren weiterentwickelt und breit rezipiert worden in einer Weise, die hier darzustellen nicht zielführend wäre. Im Folgenden wird die sokratische Methode in Grundzügen skizziert.

Dabei steht insbesondere der Entwurf bei Nelson im Fokus: Nelson sieht (1) ein Ziel im Philosophieunterricht darin, Schüler:innen zum Selbstdenken zu befähigen, indem sie (2) beim Abstrahieren unterstützt werden. Nelson grenzt die Vermittlung von Abstraktion gegenüber (3) der Vermittlung von Wissen und gegenüber (4) dem induktiven Schließen ab – aus dieser Abgrenzung lässt sich auch die Bezeichnung der Methode als *sokratisch* verstehen. Zuletzt betont Nelson (5) die Bedeutsamkeit eines Lebensweltbezugs. Einzelne Aspekte werden im Folgenden durch Einwürfe von Birnbacher (2017), Draken (2016) und Raupauch-Strey (2019) ergänzt.

Andere Aspekte der sokratischen Methode, etwa, dass Nelson sie entwickelt, um das Philosophieren als eine Wissenschaft zu etablieren (vgl. Nelson 1931, 2f), oder dass Nelson sie für die beste Waffe gegen Dogmatismus hält (vgl. ebd., 7f), oder dass die sokratische Methode besonders das Philosophieren in Gruppen beschreibt (vgl. Birnbacher 2017, 175), oder dass sokratische Methode sich einer schülerorientierten Sprache bedient (vgl. Raupach-Strey 2019, 90; Nelson 1931, 13f), oder die Bedeutung von „tradierten Texten“ als externe „Gesprächspartner“ (Raupach-Strey 2019, 100f) oder die später ergänzte *Konsensorientierung* (vgl. Draken 2016, 304), werden hier nicht weiter ausgeführt. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Vergleich zur vorliegenden Studie.

Ad (1): Die sokratische Methode zielt, wie auch der Ansatz in der vorliegenden Studie, darauf ab, Schüler:innen zum *Selbstdenken* zu befähigen: Es geht darum,

„die Schüler von Anfang an auf sich zu stellen, sie das Selbstgehen zu lehren, ohne dass sie darum allein gehen, und diese Selbstständigkeit so zu entwickeln, dass sie eines Tages das Alleingehen wagen dürfen.“ (Nelson 1931, 9)

Schüler:innen sollen unabhängig werden von der Lehrkraft und von anderen leiten- den Instanzen.

Ad (2): Dazu ist es notwendig, ihnen eine Methode des *Selbstdenkens* zu vermit- teln. Diese Methode sieht Nelson im Abstrahieren:

„Soll es also überhaupt so etwas wie philosophischen Unterricht geben, so kann es nur Unterricht im Selbstdenken sein, genauer: in der selbständigen Handhabung der Kunst des Abstrahierens.“ (ebd., 5)

Nelson entwickelt in Anlehnung (und Abgrenzung) an die sokratischen Dialoge die *regressive Methode*, nach der Prinzipien und Regeln in alltäglichen *Einzelurteilen* erkannt und isoliert werden:

„Bei diesem Regress abstrahieren wir von den zufälligen Tatsachen, auf die sich das Einzelurteil bezieht, und heben durch diese Absonderung die ursprünglich dunkle Voraussetzung heraus, auf die jene Beurteilung des konkreten Falles zurückgeht.“ (ebd., 4f)

Ad (3): Nelson grenzt das selbstständige Abstrahieren ab von der passiven Vermitt- lung philosophischer Prinzipien. Würde man philosophische Prinzipien vermitteln, wie man Erkenntnisse anderer Wissenschaften im Unterricht vermittelt, so würden diese „nur zur Kenntnis genommen“, aber „keineswegs eingesehen“ (ebd., 5). Ge- rade die Selbstständigkeit des Denkens würde so nicht gefördert. Nelson führt aus, dass „Erfahrungsurteile“ und „Einzelurteile“, die in einer konkreten Einzelsituation gefällt werden, auf allgemeine Prinzipien zurückgeführt werden können. Diese all- gemeinen Prinzipien sind Gegenstand der Philosophie. Auf diese Weise können phi- losophische Prinzipien eingesehen werden:

Einsehen kann sie [die allgemeinen Wahrheiten und Prinzipien] nur derjenige, der von ihrer Anwendung ausgeht in Urteilen, die er selbst fällt, und der dann, indem er selbst den Rückgang zu den Voraussetzungen dieser Erfahrungsurteile vollzieht, in ihnen seine eigenen Voraussetzungen wieder erkennt.“ (ebd.)

Ad (4): Die Schüler:innen erkennen, dass sie allgemeine Prinzipien in konkreten Einzelsituationen immer schon angewendet haben, ihnen diese Prinzipien also im- plizit bereits bekannt sind. Insofern werden durch das Philosophieren keine neuen Erkenntnisse gewonnen, sondern „das Wissen, das wir schon besitzen, nur durch Denken ins Bewusstsein“ gehoben (Nelson 1931, 7). Gleich einer *intellektuellen Hebamme* („intellectual midwife“, Kidd 1967, 483), hilft das Gespräch, hervorzu- heben, was dem Einzelnen ohnehin selbst unbewusst innewohnt. Daher ist für die- sen Ansatz der auf Platon zurückgehende Begriff *Hebammenkunst* prägend (Birnbacher 2017, 171). Auf diesem methodischen Vorgehen beruht der Name dieses Ansatzes:

„Wie Sokrates an konkrete Erfahrungen und Meinungen seiner Gesprächspartner anknüpft und schrittweise auf abstraktes Denken hinführt, ist auch für den heutigen Philosophieunterricht von den ersten bis zu den letzten Klassen vorbildlich.“ (Martens 2014, 84)

Aus dem gleichen Grund wehrt sich Nelson gegen die Annahme, die regressive Methode sei eine Methode des induktiven Schließens. Schließlich wird offengelegt, was die Schüler:innen ohnehin schon wissen:

„Man versteht die Sokratische Methode ebenso wenig, wenn man in ihrem Rückgang vom Besonderen zum Allgemeinen einen Rückschluss sieht und sie damit der induktiven Methode gleichsetzt.“ (Nelson 1931, 7)

Ad (5): Abstraktion setzt voraus, bei der Lebenswelt zu beginnen. Denn man könne nur abstrahieren, wenn man etwas hat, von dem man abstrahiert. Das Philosophieren müsse also immer ausgehen von der Lebenswelt der Schüler:innen:

„Worauf es mir ankommt, ist dies: Dass der erste Schritt zur Ausbildung dieser Kunst von niemand übergangen werden kann. Der Abstraktion muss etwas vorliegen, von dem sie abstrahiert.“ (ebd., 14)

Raupach-Strey nennt den lebensweltlichen Startpunkt einer Abstraktion „Anker“. Er erfülle die Funktion, stets einen Bezug zur Lebenswelt aufrecht zu erhalten, auch wenn das Gespräch zu einer allgemeineren Stufe fortgeschritten ist: „Redliches Philosophieren hat auf allen, auch den höheren Abstraktionsstufen die Verbindung zur Wirklichkeit zu halten.“ (Raupach-Strey 2019, 90). Birnbacher verwendet eine andere Metapher und spricht von einer „Brücke zwischen den konkreten Fragen, die die Teilnehmer ‚auf dem Herzen haben‘ und den abstrakten Antworten der philosophischen Klassiker“ (Birnbacher 177f). Die Ausgangsschilderung bietet Sicherheit: Bei Verständnisschwierigkeiten kann immer wieder darauf zurückgegriffen werden. Dadurch werden „Unverstandene Abstraktionen [...] vermieden.“ (Raupach-Strey 2019, 90). Die Schilderung bietet zugleich eine Absicherung, dass die allgemeineren Prinzipien auch wirklich Allgemeinheit für sich beanspruchen können, indem sie „immer mit der Konkretion des Beispiels abgeglichen werden“ (Draken 2016, 304). Nach Raupach-Strey ist dieser Aufbau zudem in besonderem Maße schülerorientiert: „Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Ausgangslage mit ihrer wirklichen Erfahrung und mit ihren eigenen Fragen ernst genommen“ (Raupach-Strey 2019, 89). Darüber hinaus ist dieser Ansatz auch sprachlich schülerorientiert: Da vornehmlich mit eigenen Formulierungen der Schüler:innen gearbeitet werde, könne die Gefahr „wirklicher oder vermeintlicher Unverständlichkeit philosophischen Gedankengutes“ vermieden werden (ebd., 90).

Die Anbindung an die Lebenswelt, die zunächst wie ein einfacher Einstieg anmuten mag, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass der einzuschlagende Weg der

Abstraktion mühsam ist. Diesen Weg kann man Schüler:innen nicht ersparen, wenn man sie zum Selbstdenken befähigen möchte.

„Ich habe auch nicht die Absicht, durch den Hinweis auf einfache und, wie es scheint, leicht zu erfüllende Anfangsbedingungen die Tatsache zu verschleiern, dass das Philosophieren in seinem Fortgang eine strenge und schwer zu bewältigende Kunst der Abstraktion verlangt.“ (Nelson 1931, 14)

Im Abgleich mit dem Ansatz, der der vorliegenden Studie zugrunde liegt, lässt sich Folgendes festhalten: Nelson sieht das Abstrahieren als wesentliche Methode des Philosophierens an, die durch nichts anderes ersetzt werden kann: Nelson grenzt seinen Vorschlag ab von der reinen Vermittlung von Prinzipien, wie sie in anderen Wissenschaften betrieben werde. Er würde sich sicherlich gegen den hier vorgeschlagenen Ansatz der Konkretion sträuben, dem Ansatz, den Schüler:innen allgemeine Prinzipien an die Hand zu reichen, damit diese sie in der Lebenswelt wiederfinden: In der vorliegenden Studie werden Abstraktion und Konkretion gleichermaßen als philosophisch begriffen. Gegen diesen Schritt könnte nach Nelson sprechen, dass bei einer Konkretion allgemeine Prinzipien losgelöst von der Lebenswelt präsentiert werden und diese Prinzipien nicht von den Schüler:innen selbst geborgen wurden.

Der Gegensatz ist allerdings kleiner als es zunächst scheint: Man kann sowohl die sokratische Methode vertreten als auch den Ansatz der Konkretion plausibel finden, denn die Ansätze gleichen sich mindestens in vierfacher Hinsicht:

- Erstens streben beide das Ziel an, Schüler:innen zum Selbstdenken zu befähigen.
- Zweitens sehen beide Ansätze im Abstrakten das spezifisch Philosophische; allerdings nicht direkt im Abstrakten, sondern in der Verbindung zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten: Auch das Abstrakte allein ist bei Nelson weniger Philosophisch; schließlich bedarf es zur Abstraktion eines Ausgangspunktes (vgl. ebd.).
- Drittens bemüht sich auch der vorliegende Ansatz um Anschaulichkeit, die aus der Lebenswelt der Schüler:innen entstammt.
- Viertens hält Nelson die Abstraktion ebenfalls für schwierig. Sie erfordere zwar seitens der Schüler:innen keine „Gaben des Geistes“, wohl aber eine gewisse Disposition zum Philosophieren (vgl. ebd., 12f). Nelson kommt es weniger auf kognitive Veranlagung an als auf den irgendwie gearteten Willen zu philosophieren.

Diese Gemeinsamkeiten zeigen, dass beide Positionen, auch wenn sie letztlich auf unterschiedliche Bewegungen, der Bewegung hin zum Abstrakten, der Bewegung hin zum Konkreten, schlussfolgern, doch von ähnlichen Prämissen ausgehen. Denn

auch in der vorliegenden Arbeit wird das Abstrahieren, das an die Lebenswelt angebunden ist, als Philosophieren bezeichnet, demgegenüber der Konkretion nur deshalb der Vorzug gewährt wird, weil sie leichter erscheint. Sie gilt als ein Zwischenschritt, um mit Kindern das gleichwertige Abstrahieren vorzubereiten: Man könnte über Konkretionen aufzeigen, dass zwischen dem Abstrakten, etwa allgemeinen Prinzipien, und dem Konkreten ein Zusammenhang besteht, der sich zu untersuchen lohnt.

3.2.2.2 Drei Dialogmomente nach Martens

Ekkehard Martens entwirft einen methodischen Ansatz für den Philosophieunterricht, durch den er den von Hegel und Kant aufgestellten Gegensatz zwischen „Selbstdenken“ und „Nachvollzug“ (Martens 2019a, 28)²⁶ als entkräftet ansieht. Sowohl das Selbstdenken als auch die Auseinandersetzung mit fremden Gedanken werden durch seinen Ansatz berücksichtigt: Fremde Positionen werden als Dialogpartner gehört und verstanden, gleichzeitig kritisch hinterfragt.

Martens spricht sich für eine Abfolge dreier *Momente* aus, die zwar auf eine Reihenfolge festgelegt sind, dabei aber keiner hierarchischen Ordnung unterliegen: (1) ein „offenes Unterrichtsgespräch“, (2) ein „Hinzuziehen von Dialogpartnern“ sowie (3) eine „Realisierung des dabei erhaltenen Dialogangebots durch Rückfragen, Reformulierung und Problematisieren“ (ebd., 27).

Ad (1): Durch das offene Unterrichtsgespräch sieht Martens insbesondere die kantische Maxime des *Selbstdenkens* bedient: In diesem ersten Moment soll die eigene Position frei und ohne Lenkung ausgelotet werden. Die Schüler:innen können sagen, was sie wollen und wie sie es wollen: Sie werden auch durch sprachliche Vorgaben nicht eingeschränkt, können sich kreativ oder umgangssprachlich äußern. Dabei sind ihre Einfälle keineswegs beliebig: Sie müssen sie stets gegenüber ihren Mitschüler:innen verteidigen können. Die Prinzipien der „Beliebigkeit der ersten Einfälle“ sowie der „dialogischen Überprüfbarkeit“ halten sich die Waage und sind zusammen „unverzichtbar“ (ebd., 30). Der Lehrkraft kommt dabei die Aufgabe zu, das Unterrichtsgespräch sanft zu lenken, um das Gespräch zu strukturieren und die Schüler:innen nicht allein zu lassen: Schließlich sind dem „gleichberechtigten partnerschaftlichen Gespräch [...] in der Schule [...] durch den Entwicklungsstand der Schüler Grenzen gesetzt [...]“ (ebd., 29).

²⁶ Auch hier gilt: Martens' Beitrag zur dialogisch-pragmatischen Ausrichtung ist bereits 1979 erschienen, wird hier aber nach dem Sammelband von Peters und Peters (2019) zitiert. Damit soll dieser hervorragende Sammelband gewürdigt werden, der zentrale Ansätze der Philosophiedidaktik übersichtlich vereint. An dieser Stelle geht es systematisch um Martens' Position, nicht um eine historische Genese der philosophiedidaktischen Debatte. Daher sind die zunächst irreführenden Jahreszahlen unproblematisch.

Ad (2): Durch den „Nachvollzug [...] eines vorgegebenen Gedankenganges“ (ebd., 30) wird insbesondere die hegelsche Forderung nach *Nach-denken* bedient. Hier können unter anderem Texte aus der philosophischen Tradition herangezogen werden. Martens formuliert Ansprüche, denen ein verwendeter Text gerecht werden sollte: Der Text sollte so anspruchsvoll wie philosophisch nötig sein und nicht auf Kosten des Inhalts didaktisch vereinfacht werden – gleichzeitig soll er sprachlich nicht schwieriger sein als nötig, also keine „sachlich unangemessene[n] Sprachschwierigkeiten“ (ebd., 31) enthalten. Darüber hinaus sei es Entscheidung der Lehrkraft und lerngruppenabhängig, zu welchem Zeitpunkt ein Text herangezogen werde.

Ad (3): In der „Realisierung des Dialogangebotes“ (ebd., 32) sollen Schüler:innen mit dem Text interagieren und den oder die Autor:in als Dialogpartner:in betrachten:

„Der Umgang mit [...] Texten [...] sollte die Form eines argumentativen Gespräches haben [...]. Man kann [...] versuchen, mit dem Autor wie mit einem Gesprächspartner umzugehen. Im Unterschied zum bloßen Behaupten und Nachsprechen besteht ein Gespräch darin, dass man gemeinsam die aufgestellten Behauptungen sachlich und fair überprüft“ (ebd.).

Martens setzt Regeln für eine Textinterpretation fest. Diese erwachsen aus der Schwierigkeit, dass der oder die schriftliche Gesprächspartner:in nicht so wendig antworten kann wie ein:e mündliche:r. Um dieses Ungleichgewicht aufzufangen, muss man systematisch an einen Text herantreten. Martens hebt dabei als entscheidende Grundlage insbesondere die Klärung von Begriffen hervor.

Im Zusammenspiel aller drei Dialogmomente kann nach Martens vermieden werden, dass entweder der offene, unverbindliche Austausch auf der einen oder die Interpretation fremder Texte auf der anderen Seite *einseitig* überhandnimmt. Auf diese Weise „ist der bloße Monolog des Lehrenden wie der Lernenden vermeidbar“ (ebd., 35). Stattdessen interagieren Schüler:innen mit dem Text, indem sowohl selbst gedacht als auch fremde Positionen nachvollzogen werden. Das Philosophieren ist für Martens ein *Prozess* ohne einen fixen Start- oder Zielpunkt. Nach Martens wird der Philosophieunterricht also methodisch festgelegt und nicht inhaltlich. Die Inhalte seien dennoch nicht beliebig. Gelehrt werde, was einer „dialogischen Rechtfertigung“ (ebd., 27) standhalten könne.

Im Abgleich mit dem Ansatz, der der vorliegenden Studie zugrunde liegt, lässt sich Folgendes festhalten: Das Selbstdenken ist bei Martens nicht auf den Austausch im Klassenraum beschränkt; vielmehr werden fremde Positionen *gleichberechtigt* berücksichtigt. Diese Beachtung erfahren Kürzesttexte während der vorliegenden Studie nicht. Sie werden zweckmäßig eingesetzt, und inhaltlich kommen die fremden Positionen gerade nur verkürzt zur Geltung. Schließlich gibt ein Kürzesttext keine

Auskunft darüber, vor welchem Hintergrund ein fremder Gedanke geäußert wurde, und eine *fremde Position* lässt sich aus einem singulären fremden Gedanken wohl kaum ableiten. Martens' Ansatz enthält also eine inhaltliche Komponente, die in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt wird. Beide Ansätze sind sich ähnlich, indem sie beide den dialogischen Austausch unter Schüler:innen als bedeutsam hervorheben. Dieser Ansatz wurde also hier in aller Kürze vorgestellt, weil er zunächst dem hier vorgestellten Ansatz zu gleichen scheint. Auch in der vorliegenden Studie wird ein ähnlicher Dreischritt angestrebt: (a) Die Kinder setzen sich ohne externen Input mit einem Thema auseinander. (b) Die Kinder erhalten einen Kürzestext. (c) Die Kinder verwenden den Kürzestext als Initial, um weiterhin miteinander im Gespräch zu bleiben. Der Unterschied liegt in der Tiefe, mit der in (b) eine fremde Position dargestellt wird, und in der Vehemenz, mit der in (c) von den Kindern eine Auseinandersetzung mit einem fremden Gedanken eingefordert wird. Denn was genau in Moment (c) geschieht, ist gerade Gegenstand der Studie und kann somit nicht vorab festgelegt werden.

3.2.2.3 Phasen des *Philosophierens mit Kindern* nach Fröhlich

Fröhlich greift die drei Momente bei Martens auf. Er betrachtet sie als eine unterrichtliche Konkretisierung der kantischen Maximen und fasst sie unter den Schlagwörtern, „Offener Dialog, Nachvollzug bzw. Hinzuziehung von Dialogpartnern und Realisierung des Dialogangebots“ (Fröhlich 2004, 110) zusammen. Hat Martens sich mit seinem Ansatz noch auf den Philosophieunterricht allgemein bezogen, so beabsichtigt Fröhlich, die drei Dialogmomente nach Martens und damit die drei kantischen Maximen des Selbstdenkens auf das *Philosophieren mit Kindern* zu übertragen. Diese Übertragung ist nach Fröhlich allerdings nur eingeschränkt möglich:

„Beide Dreiheiten, die von Kant und die von Martens, setzen voraus, dass das eigene Denken bereits vorhanden und sozusagen abrufbar ist. Diese Voraussetzung ist bei Kindern nur bedingt gegeben.“ (ebd.)

Fröhlich bezieht sich mit dieser Äußerung auf entwicklungspsychologische Prozesse, die bei Kindern noch nicht abgeschlossen sind. Man sieht bereits hier, dass Ansätze, die das Philosophieren auf das Selbstdenken ausrichten, Fragen nach kognitiven Voraussetzungen miteinbeziehen – stärker, als andere Ansätze, etwa zum Staunen, das tun. Mit Fröhlichs Formulierung, das „eigene Denken“ sei bei Kindern „nur bedingt“ „vorhanden“, wird dem kindlichen Denken allerdings sicher nicht gerecht. Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den kindlichen Voraussetzungen sei auf Kapitel 4 verwiesen. Für Fröhlich steht fest: Zunächst müsse sich das Denken der Kinder ausbilden, erst dann können die kantischen Maximen, und in der Folge auch der Martens'sche Dreischritt, angewendet werden.

Fröhlich unternimmt den Versuch, konkurrierende Ansätze des *Philosophierens mit Kindern* miteinander zu versöhnen, unter anderem die hier erwähnten Ansätze „Staunen“, „3 Maximen Kants“, „Präsentativität und Diskursivität“, und weitere. Dazu ordnet er diese sich zunächst widersprechenden Ansätze drei *gleichen* Phasen unter (ebd., 194): Phase (1) „Vorstellungen entwickeln“, Phase (2) „Denkweisen erproben“ und zuletzt Phase (3) „Orientierungsleistung von Denkweisen prüfen“ (ebd., 110, 17). Nach Fröhlich ist der Vorgang dieser drei Phasen auf das Ziel ausgerichtet, „denkende Orientierung“ (ebd., 111) zu erhalten: Fröhlichs Modell der drei Phasen strebt Selbstdenken im Sinne einer *Urteilsbildung* an: „Dieses Bild zeichnet das *Philosophieren mit Kindern* vor allem als eine in sich strukturierte Tätigkeit des Urteilens“ (ebd., 110). Dabei seien diese drei Phasen weder mit den drei Momenten bei Martens noch mit den drei kantischen Maximen identisch. Stattdessen seien sie als eine *Erweiterung* der kantischen Maximen zu verstehen. Fröhlich hat diese drei Phasen konkretisiert:

Ad (1): In der ersten Phase „Vorstellungen entwickeln“ müssen Gedanken und Vorstellungen *entstehen*. Dazu bedürfe es einer „schwärmerische[n] Einstellung“ (ebd., 112): Man müsse sich „auf freies Explorieren“ einlassen, auch wenn diese Herangehensweise besonders Erwachsene herausfordere (ebd., 113). „Die Kinder sollen hier ausschwärmen in ihre Gedanken, in ihr Vorstellungsleben, kreuz und quer, nicht vorderhand allzu systematisch“ denken (ebd., 112). Der Lehrkraft obliegt dabei die – durchaus herausfordernde – Strukturierung der kindlichen Vorstellungen im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs. Fröhlich sieht in dieser Strukturierung eine besondere Herausforderung des *Philosophierens mit Kindern*: Sie „gehört zum Reizvollsten, aber auch zum schwierigsten Teil“ (ebd., 114).

Fröhlich warnt, dass diese erste Phase allein kein Philosophieren sei: Wenn Kinder in dieser ersten Phase Gedanken entwickeln, so können sie dabei auch Vorurteile ausbilden – davor sei das Selbstdenken nicht geschützt (ebd., 115). Fröhlich spricht daher von einer Phase des „vorläufigen Urteilens“ (ebd., 120). Zwar sollen die Erfahrungen, die Äußerungen der Schüler:innen gehört werden. Allerdings reicht ein bloßer Austausch über das Erlebte und Gedachte nicht aus, sondern man müsse, um zu philosophieren, zu diesen Erlebnissen notwendig in Distanz treten:

„Es ist nämlich nicht möglich, ohne Distanz zu philosophieren. [...] Diese Freiheit von den Verfügungen, mit denen wir alltäglicherweise in unsere Welt eingewoben sind, ist geradezu konstitutiv für das Philosophieren, auch mit Kindern [...] Entwickeln heißt anschließend auch, einen Gedanken freizumachen von den Stellen, an denen er auftaucht.“ (ebd., 114)

Fröhlich offenbart hier, das Philosophieren in ähnlicher Weise zu interpretieren wie in der vorliegenden Studie geschehen: Zwar bedürfe es dieser ersten, schwärmerischen Phase, um eine Grundlage zu entwickeln. Doch sei diese Grundlage Voraus-

setzung für das Philosophieren, keineswegs aber mit dem Philosophieren gleichzusetzen.

Ad (2): Diesen Vorurteilen müsse in einer zweiten Phase „Denkweisen erproben“ begegnet werden. In dieser Phase werde „das eigentliche Urteilsvermögen in den Mittelpunkt“ (ebd., 120) gestellt. Damit ist zweierlei gemeint: (a) Denkweisen *ausprobieren* und (b) Urteile *vorbereiten*.

Ad (a): Kinder müssen verschiedene Denkweisen *ausprobieren* können, ohne sich festlegen zu müssen. Die Gedanken müssen dabei noch keinem „Wahrheitsanspruch“ genügen, vielmehr sollen sie im Sinne eines Gedankenspiels „spielerisch“ (ebd., 116) durchdacht werden:

„*Erproben* [...] meint, probierhalber zu testen, welche Gründe es für die eigene oder eine andere Denkweise gibt, ohne sich sofort auf sie zu verpflichten. Ich stelle einen Gedanken *auf die Probe* [...]“ (ebd.)

Fröhlich veranschaulicht diese zweite Phase mit einer Reise-Metapher: Erproben heißt, „sich in ein Land zu begeben und noch nicht die Frage zu stellen, ob ich da für immer wohnen möchte“ (ebd., 116). Zwischen mehreren Gedanken sollte dabei nicht allzu schnell gewechselt werden, um nicht den Eindruck der Beliebigkeit zu erwecken. Kinder benötigen *Zeit*, um sich auf die Gedanken einzulassen (vgl. ebd., 118). Der Ursprung der Gedanken, die in dieser zweiten Phase *ausprobiert* werden, ist dabei irrelevant: Sowohl eigene Gedanken (vgl. ebd., 116) als auch Gedanken aus der philosophischen Tradition (vgl. ebd., 118), als auch Standpunkte von Mitmenschen im Sinne eines Perspektivwechsels (vgl. ebd., 117) können in dieser Phase erprobt werden. Demgegenüber wurden bei Kant in der zweiten *Maxime* insbesondere fremde Standpunkte beleuchtet. Gerade für diesen fremden Ursprung der Gedanken führt Fröhlich eine Bedingung an: Es sei zu beachten, Kinder nicht ungefiltert und ohne Einordnung mit Gedanken der philosophischen Tradition zu konfrontieren. Anderenfalls setze man sie einem Dogmatismus aus und verenge ihr Denken auf wenige Sichtweisen. Entscheidend sei bei fremden Gedanken insbesondere ein „Übergang vom Entwickeln zum Erproben“ (ebd., 118), also von Phase (1) zu Phase (2). Die Kinder müssen ihre eigenen Gedanken stets mit denen der Tradition verbinden können.

Ad (b): In der Phase des Erprobens werden verschiedene Denkweisen zwar *ausprobiert* und miteinander verglichen, allerdings müssen die Kinder sich noch nicht festlegen: Die Kinder urteilen nicht abschließend über die Gedanken, die Urteilsfindung wird lediglich *vorbereitet*. Zur Vorbereitung einer abschließenden Urteilsfindung gehe man analytisch vor und orientiere sich an Argumenten (ebd., 121). Diese zweite Phase der Vorbereitung dürfe allerdings nicht das Philosophieren

beschließen, denn in dieser Phase stehen einige Gedanken im Vergleich nebeneinander (ebd., 122).

Ad (3): In der letzten Phase „Orientierungsleistung von Denkweisen prüfen“ schließlich geht es darum, Gedanken, die nebeneinander stehen, in „eine[r] höherwertige[n] Einheit“ (ebd.) zu verbinden. Widerstreitende Gedanken könnten möglicherweise in einem abstrakten Konsens aufgelöst werden. Gesucht werden Denkweisen, die unabhängig von der Einbettung in einen lebensweltlichen Kontext, intersubjektiv und ohne inneren Widerspruch, gültig sind.

Fröhlich sieht in dieser Phase eine „notwendige Bedingung des Philosophierens“, da schlussendlich besonders in dieser Phase „die Reflexion und das kritische Prüfen“ gewährleistet seien (ebd., 111). Fröhlich stellt klar, dass allgemeine Denkweisen, die diesen Ansprüchen genügen, kaum zu erreichen sind. Es reicht, sie zunächst lediglich anzuvisieren (ebd., 123). Natürlich lassen sich diese drei Phasen nicht strikt voneinander trennen. Sie werden nach Fröhlich auch nicht zwingend in der angegebenen Reihenfolge durchlaufen (ebd., 118).

Im Abgleich mit dem Ansatz, der der vorliegenden Studie zugrunde liegt, lässt sich Folgendes festhalten: Auch dieser Ansatz nach Fröhlich hat das Philosophieren auf das Selbstdenken ausgerichtet, und auch in diesem Ansatz wird eine Herausforderung in den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder gesehen – wenn auch Fröhlich auf ungleich härtere Formulierungen zurückgreift. Fröhlich hat mit diesem Ansatz zudem die Dreischritte von Martens und Kant auf das *Philosophieren mit Kindern* übertragen und erweitert. Fröhlich unterbreitet somit einen ersten Vorschlag, wie man die Dreischritte auf das *Philosophieren mit Kindern* anpassen könnte. Auch der Ansatz der vorliegenden Studie beruht in gewissen Grenzen auf diesen Dreischritten und wurde angepasst.

Vielleicht lässt sich der größte Unterschied so beschreiben: Bei Fröhlich wurden die Dreischritte aufgeweicht, indem in Phase (2) unerheblich ist, *wessen* Gedanken isoliert betrachtet und anschließend geprüft werden. In der vorliegenden Studie werden zwar durch den Einsatz von Kürzesttexten Gedanken aus der philosophischen Tradition isoliert betrachtet, Phase (2) ist also stärker festgelegt als bei Fröhlich. Gleichzeitig müssen diese fremden Gedanken nicht in Tiefe durchleuchtet werden – wie genau Kinder auf den fremden Gedanken in (2) reagieren, ist gerade Untersuchungsgegenstand, und perspektivisch auch, wie es in (3) weitergehen *könnte*. Abschließend soll an Fröhlichs Versuch, widerstreitende Ansätze des *Philosophierens mit Kindern* in einem Modell zu vereinen, eine gewisse Beliebigkeit moniert werden. Denn indem diese Ansätze in *einem* Modell, „im Dreischritt einer methodischen Binnenstruktur nebeneinander“ (ebd., 193) dargestellt werden, verwischen

gerade die Unterschiede zwischen den Ansätzen, die darum nicht aufgehoben, sondern eher versteckt sind.

3.2.2.4 Strukturmodell und Unterrichtsmaximen nach Goebels

Auch Goebels sieht im „eigenständigen, kritischen, systematischen Denken“ (Goebels 2018, 82) ein Ziel des Philosophieunterrichts in der Primarstufe. Goebels hat eine empirische Studie zum *Philosophieren mit Kindern* vorgelegt. Ihr Ansatz wird hier abschließend referiert, weil ihr Ansatz auf einem empirischen Fundament beruht und sie sich wie Fröhlich besonders auf das *Philosophieren mit Kindern* bezieht. Goebels hat ihre Studie besonders auf die systematische Gestaltung von Unterrichtsreihen ausgerichtet, indem sie (1) ein Strukturmodell für die Reihenplanung formuliert hat, das sich (2) an sieben zentralen Maximen orientiert:

Ad (1): Goebels' Strukturmodell ist insbesondere durch den Wechsel verschiedener Sozialformen strukturiert (vgl. ebd., 252, 260). Demnach beginnt eine Unterrichtsreihe mit einem individuellen Zugang: Die Kinder halten zunächst ihre eigenen Gedanken in Einzelarbeit schriftlich fest und vollziehen so eine erste „Selbstexplikation“. Dann erfolgt ein Zugang in Kleingruppen: Die Gedanken der Kinder werden in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit systematisiert, einzelne Teilaspekte dabei genauer betrachtet. Darauf erfolgt ein Zugang mit der gesamten Lerngruppe: Die Gedanken der Kinder müssen der Diskussion im Plenum standhalten; sie werden wechselseitig kritisch beleuchtet. Gemeinsam wird schließlich festgehalten, worauf sich die Lerngruppe einigen kann, und auch, bei welchen Aspekten ein Dissens besteht. Zuletzt erfolgt ein weiterer individueller Zugang: Abschließend beurteilen die Kinder das gemeinsam entwickelte Lernprodukt und verorten sich. Sie stellen vor dem Hintergrund der im Unterricht erarbeiteten Überlegungen individuelle, abschließende Theorien auf (vgl. ebd., 255ff). Insofern ist das Philosophieren nach Goebels durch den steten Wechsel zwischen eigenständigem, individuellem Denken und „gemeinsame[m] Weiterdenken“ (ebd., 63) geprägt: Zwar sei das Philosophieren ein individueller Prozess; gleichzeitig aber bedürfe es des permanenten Austauschs.

Nach Goebels philosophieren Kinder also insbesondere unter sich; externe Perspektiven sind im Strukturmodell nicht fest verankert, sondern können optional und somit vielfältig in die Reihenstruktur integriert werden: Das „externe Angebot (kann) an verschiedenen Stellen dieser Struktur platziert werden (...), (muss) aber nicht zwangsläufig Teil jeder Unterrichtsreihe sein“ (ebd., 257). Anders als bei Martens und Fröhlich wird der externen Perspektive kein fester Platz zugewiesen. Goebels wirbt für den Einsatz einer externen Perspektive zur Orientierung der Lerngruppe, wenn diese „sich gedanklich verloren hat“ (ebd.).

Ad (2): Goebels formuliert zusammenfassend sieben Maximen, die sich auf die Reihengestaltung des Unterrichts beziehen (vgl. ebd., 263ff): (a) die *Erfahrungsmaxime M1*, (b) die *Begriffsmaxime M2*, (c) die *Partizipationsmaxime M3*, (d) die *Zirkelmaxime M4*, (e) die *Gegenstandsmaxime M5*, (f) die *Konsens-Dissens-Maxime M6*, und zuletzt (g) die *Strukturmaxime M7*. Diese sollen hier vorgestellt werden, weil der vorliegende Ansatz in Teilen auf diese Maximen zurückgreift:

Ad (a): Nach der *Erfahrungsmaxime M1* sollen die Erfahrungen der Kinder als Ausgangspunkt für eine philosophische Auseinandersetzung dienen. Goebels begründet diese Maxime mit der resultierenden „rege[n] Beteiligung“ der Kinder. Darüber hinaus erschließe die Erfahrung als Grundlage unmittelbar die große „Gedankenviel-falt“ innerhalb der Lerngruppe sowie das enorme „Perspektivenspektrum“. Im Austausch über die eigenen Erfahrungen werde der umfassende „Kontext“ eines Gegenstandes sichtbarer, ebenso unterschiedliche „gedankliche Verknüpfungen“.

Ad (b): Nach der *Begriffsmaxime M2* sollen „prägnante Begriffe“ und deren Bestimmung den Unterricht prägen, vor allem zum Einstieg. Goebels begründet diese Maxime mit der Möglichkeit, durch Begriffsanalysen „das eigene Blickfeld zu weiten und eigene Sichtweisen kritisch zu prüfen“. Darüber hinaus nähere sich die Lerngruppe einem Gegenstand „intuitiv, assoziativ“, um im Anschluss ausgewählte Teilaspekte im Besonderen untersuchen zu können. Goebels hebt die Prägung eines Begriffs durch unterschiedliche Kontexte desselben hervor, (i) philosophisch-traditionell, (ii) kulturell-geschichtlich, (iii) gesellschaftlich, (iv) persönlich. Aus unterschiedlichen Kontexten ergebe sich ein breites thematisches Feld.

Ad (c): Nach der *Partizipationsmaxime M3* sollen die Kinder in die Gestaltung des Unterrichtsverlaufs mit einbezogen werden. Diese Maxime wird von Goebels nicht weiter begründet, und wahrscheinlich bedarf sie keiner weiteren Rechtfertigung, weil sie allgemein unter Didaktiker:innen als evident angesehen wird. Goebels hält den Einbezug der kindlichen Beiträge für „sinnvoll“. Sie erläutert, dass nach dieser Maxime die Kinder nicht aktiv an der Planung zu beteiligen seien, sondern dass die Lehrkraft die Beiträge der Lerngruppe bei der Planung berücksichtigen müsse.

Ad (d): Nach der *Zirkelmaxime M4* soll der Unterricht methodisch den Wechsel zwischen der Auseinandersetzung mit der eigenen Gedankenwelt und der Auseinandersetzung in der Gruppe ermöglichen. Dieser Wechsel wurde bereits im Strukturmodell verankert. Goebels begründet diese Maxime damit, dass die Lernenden so ihre eigene Position ausschärfen können. Durch diesen Wechsel werde es den Lernenden ermöglicht,

„auf ihre eigenen Vorstellungen und Erfahrungen zurückzublicken, andere Vorstellungen in ihre gedankliche Untersuchung einzubinden, Fragen zu stellen und zu klären, Argumente zu finden und zu prüfen und sich mit ihrer persönlichen Reflexion im Perspektivenreichtum zu positionieren.“ (ebd., 264)

Ad (e): Nach der *Gegenstandsmaxime M5* werden im Unterricht vor allem „Eigenprodukte der Lernenden“ im Unterricht untersucht. Laut Goebels sind diese vielseitig einsetzbar, etwa zur „Explication“ der ersten Intuition, oder um einen Zwischenstand oder auch ein Ergebnis eines philosophischen Diskurses festzuhalten. Gleichzeitig können die Eigenprodukte zu *jedem* Zeitpunkt im Unterricht zur Diskussion gestellt werden. Neben Eigenprodukten können auch „externe Angebote“ verwendet werden: Nicht genuin-philosophische Materialstücke wie „Bilder, Geschichten, Dilemmata, Gedankenexperimente usw.“ erweitern die Auseinandersetzung und setzen neue Impulse. Genuin-philosophische Materialstücke, darunter sind auch die hier verwendeten Kürzesttexte aus der philosophischen Tradition zu sehen, seien insbesondere aufgrund ihrer Argumentationsweisen und ihrer Konzepte lohnend. Externe Angebote sind im Strukturmodell nach Goebels an keiner festen Stelle verortet.

Ad (f): Nach der *Konsens-Dissens-Maxime M6* soll der Minimalkonsens der Lerngruppe herausgestellt werden, ebenso ihr Dissens. Goebels begründet diese Maxime damit, dass so eine Orientierung, sowohl jedes Einzelnen als auch der Lerngruppe, im gegebenen Perspektivenreichtum ermöglicht werde: Indem die Klasse einen Minimalkonsens herausarbeite, orientiere sie sich gemeinsam. Durch die Herausarbeitung eines Dissenses orientieren sich die Lernenden mit Bezug auf Perspektiven „innerhalb der Lerngruppe, der Gesellschaft, der Kulturen und der Philosophie“. Indem man die Konsens-Dissens-Maxime einhalte, schaffe man gedankliche Klarheit.

Ad (g): Nach der *Strukturmaxime M7* ist es Aufgabe der Lehrkraft, die Strukturierung der Beiträge der Lernenden zu initiieren. Goebels unterscheidet dabei drei Varianten der Partizipation: Erstens, wenn die Lehrkraft den Unterricht vorab strukturiert und der Unterrichtsverlauf sich im Folgenden daran orientiert. Zweitens, wenn die Lehrkraft den Unterricht strukturiert und diese Struktur anschließend in der Lerngruppe zur Diskussion stellt. Drittens, wenn die Lerngruppe selbst die Strukturierung im Unterricht bestimmt. Goebels begründet diese Maxime damit, dass die Strukturierung „gedankliche Ordnung“ schaffe. Die Beiträge der Kinder werden so zueinander in Beziehung gesetzt, und es könne eine gemeinsame Basis für ein philosophisches Gespräch gebildet werden.

Im Abgleich mit dem Ansatz, der der vorliegenden Studie zugrunde liegt, lässt sich Folgendes festhalten: Auch Goebels' Ansatz zum *Philosophieren mit Kindern* ist auf das Selbstdenken ausgerichtet. Auch ihr Ansatz ist empirisch unterfüttert. Der Fokus ihrer Arbeit ist allerdings ein anderer: Goebels stellt in ihrer Arbeit insbesondere die Bedeutsamkeit von Sozialformen heraus, die sie in einem Strukturmodell fest verankert. Paraphrasierte Gedanken aus der philosophischen Tradition, Goebels

spricht von „[e]xterne[n] Angebot[en]“ (ebd., 258), haben lediglich den Status optionaler Ergänzungen. Die vorliegende Studie fokussiert demgegenüber auf den Einsatz unterschiedlicher Zugänge, um daraus Hypothesen zum Einsatz von Kürzesttexten abzuleiten. Unterschiedliche Sozialformen werden in der vorliegenden Studie zwar eingesetzt, aber in der Auswertung als Einflussfaktor nicht oder höchstens als Störvariable (vgl. Kap. 7.5) berücksichtigt; jedenfalls wurden sie nicht isoliert betrachtet. Insbesondere mit Blick auf die *Inkubationszeit*, die den Kürzesttexten zugestanden wurden, könnte hier in Zukunft weiter geforscht werden (vgl. Kap. 12.4). Zudem hat Goebels theoriegenerierend gearbeitet und aus ihrer Forschung ein Strukturmodell für den Unterricht in der Primarstufe abgeleitet. Die vorliegende Studie ist hypothesengenerierend angelegt: Es werden Hypothesen aufgestellt, die das *Philosophieren mit Kindern* lediglich beschreiben und der Forschungsgemeinschaft zur weiteren Prüfung anempfohlen werden.

Die konkrete Unterrichtsgestaltung in der vorliegenden Studie orientiert sich in gewissen Grenzen an den von Goebels vorgestellten Maximen– insbesondere an der *Erfahrungsmaxime M1*, der *Begriffsmaxime M2* und der *Strukturmaxime M7*. Das Strukturmodell mit Fokus auf den Sozialformen indes wird in der vorliegenden Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

3.2.2.5 Implikationen

Alle vier vorgestellten Ansätze zeichnen die Befähigung zum *Selbstdenken* als Ziel des Philosophierens aus. Es verwundert nicht, dass die Ansätze in Teilen ähnlich sind: So stellen alle Ansätze die Erfahrungen der Lerngruppe und die Beschäftigung mit sich selbst an den Anfang des Philosophierens und werden schrittweise abstrakter. Bei allen Ansätzen findet darüber hinaus das Philosophieren vor allem in *Gesprächsform* statt. Die Ansätze unterscheiden sich hinsichtlich des Stellenwerts externer Gedanken, wie sie etwa in Kürzesttexten ausgedrückt werden. Bei Martens wird ein Einsatz in der zweiten Phase, dem *Hinzuziehen von Dialogpartnern*, festgeschrieben. Bei der sokratischen Methode, bei den Phasen des *Philosophierens mit Kindern* nach Fröhlich sowie auch im Strukturmodell bei Goebels ist eine Ergänzung um externe Gedanken möglich, aber nicht nötig.

Einige überzeugende Elemente der hier dargestellten Ansätze werden auch für den Unterricht übernommen, in dessen Rahmen der Einsatz von Kürzesttexten überprüft wird. Der Unterricht wird somit in Teilen methodisch an diese Ansätze *angelehnt* (vgl. Kap. 8.1).

- Ausgangspunkt sind die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder. Den Kindern wird genügend Zeit und Raum gegeben, mit ihren Schilderungen umfangreich zu Wort zu kommen.
- Zentrale Methode des Unterrichts ist das gemeinsame *Gespräch*. Dem liegt insbesondere die Überzeugung zugrunde, dass ein gemeinsames Gespräch philosophisch ergiebiger ist als ein stilles Nachdenken (vgl. Birnbacher 2017, 177; Daniel et al. 2012, 113).
- Abstrakte Äußerungen werden, ebenso wie externe Kürzestexte, stets an der kindlichen Lebenswelt geprüft.
- Das Gespräch kann sich nicht ausschließlich in lebensweltlichen Schilderungen erschöpfen. Der Unterricht ist nach Möglichkeit so angelegt, dass das Gespräch abstrakte Elemente enthält. Durch den Einsatz von Kürzestexten wird eine Konkretion untersucht, zu der Kinder in der Primarstufe möglicherweise eher neigen als zu einer Abstraktion.
- Vertreter:innen der philosophischen Tradition werden nicht um ihrer selbst willen gehört, sondern den Kindern als gleichwertige Gesprächspartner:innen auf Augenhöhe präsentiert. Sie können kritisiert, widerlegt, verworfen werden und werden explizit nicht dogmatisch gelehrt.
- Der Unterricht ist keinen *inhaltlichen* Vorgaben verpflichtet. Zwar ist dieses Element unter curricularen Bedingungen schwer umzusetzen, wohl aber eine Idealvoraussetzung, die im Zuge der vorliegenden Studie ausgenutzt wurde.
- Die Kinder werden angehalten, ihre Äußerungen zu begründen und argumentativ zu verteidigen. Dabei werden
- die Äußerungen im Sinne einer gemeinsamen Prüfung immer wieder an die Lerngruppe zurückgespielt.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





4. Philosophieren mit *Kindern*: Entwicklungspsychologische Voraussetzungen

In den vorigen Kapiteln wird das philosophiedidaktische Verständnis offengelegt, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt; das *Philosophieren* mit Kindern ist also bereits näher bestimmt. Nun gilt es, Besonderheiten des Philosophierens mit *Kindern* herauszustellen: Philosophisch anmutende Äußerungen von Kindern werden oftmals sehr unterschiedlich interpretiert, und die Interpretation ist in einem hohen Maß davon abhängig, welche philosophischen Leistungen Kindern zugetraut werden. Kaum jemand bestreitet, dass das Denken sich mit fortschreitendem Alter verändert, dass also das kindliche Denken im Alter von sechs bis zehn Jahren sich von dem Denken Heranwachsender oder Erwachsener *unterscheidet*. In der Auslegung dieser Unterschiede lassen sich insbesondere zwei Positionen zugespitzt gegenüberstellen:

(A) Für manche hat das kindliche Denken, genauer, die kindliche Wahrnehmung der Welt, einen besonderen Wert an sich. Kinder haben einen unverstellten Blick auf die Welt, sie haben „oft eine Genialität, die im Erwachsenenalter verlorengeht“ (Jaspers 2019, 11). Ihr Denken hat sich (noch) nicht an Konformitäten angepasst, denen Erwachsene unterliegen (vgl. Freese 2002, 117). Insofern halten manche das kindliche Denken für *unverbraucht*, *frisch* und *unangepasst*. Das kindliche Denken ist dem Denken der Erwachsenen mindestens ebenbürtig, wenn nicht gar *überlegen* (vgl. Matthews 1995).

(B) Für andere ist das kindliche Denken, genauer, die kognitiven Fähigkeiten von Kindern, in erster Linie noch nicht voll entwickelt. Kant hat bereits die Schwierigkeit gesehen, dass das Philosophieren Fähigkeiten voraussetzt, die erst „einer geübteren und versuchten Vernunft“ (NEV, AA02: 305) vorliegen. Das kindliche Denken befindet sich auf einer *Vorstufe* des erwachsenen Denkens. Gewisse rational-systematische Denkstrukturen müssen noch erlernt werden, und philosophischer Unterricht könnte auf einen Lernfortschritt hin ausgerichtet sein. Vertreter:innen dieser Position lehnen das *Philosophieren mit Kindern* in Teilen gänzlich ab (vgl. Heinrich 2020a, 36). Das kindliche Denken ist dem Denken der Erwachsenen demnach *unterlegen*.

Vertreter:innen der Position (B) berufen sich bisweilen auf Erkenntnisse aus der entwicklungspsychologischen Forschung (vgl. Heinrich 2020b, 103ff), während Vertreter:innen der Position (A) sich mitunter durch Gegenbeispiele von ihr abgrenzen (vgl. Matthews 1995, 8). Doch auch Vertreter:innen von (A) streiten nicht ab, dass sich kognitive Fähigkeiten bei Kindern entwickeln. Diese Entwicklung muss

© Der/die Autor(en) 2024

E. F. Möller, *Ins Philosophieren finden mit Kürzestexten*,
Philosophische Bildung in Schule und Hochschule,

https://doi.org/10.1007/978-3-662-67979-1_4

beim Philosophieren in besonderem Maße berücksichtigt werden: Sicherlich ist die Frage nach den kognitiven Voraussetzungen gerade für das *Philosophieren mit Kindern* entscheidend; besonders diese Frage grenzt das *Philosophieren mit Kindern* als eigene Fachrichtung in der Philosophiedidaktik ab. Das folgende Kapitel widmet sich darum dieser Frage. Dabei muss vorab betont werden, dass die entwicklungspsychologische Forschung im Rahmen dieser Arbeit nicht in angemessener Tiefe und auch Breite dargestellt werden kann. Expert:innen dieses Gebiets mögen diesen Umstand wohlwollend verzeihen. Stattdessen wird die Entwicklungspsychologie insbesondere in ihrer Rezeption im Bereich des *Philosophierens mit Kindern* betrachtet.

Sowohl Vertreter:innen als auch Gegner:innen des *Philosophierens mit Kindern* berufen sich immer wieder auf Erkenntnisse des Schweizer Psychologen Piaget (z.B. Freese 2002, 52ff. Fröhlich 2004, 77ff. Heinrich 2020a, 28ff und 2020b, 104ff. Matthews 1991, 55ff). Das ist erstaunlich, weil die Theorie Piagets von Entwicklungspsycholog:innen zwar als Grundlage anerkannt wird, nach einhelliger Meinung aber nicht mehr den aktuellen Forschungsstand repräsentiert. Kapitel 4.1 untersucht die Debatte um das *Philosophieren mit Kindern*, die vor dem Hintergrund des Piaget'schen Stufenmodells geführt wird. Im Anschluss werden in Kapitel 4.2 neben Piaget moderne Befunde aus der entwicklungspsychologischen Forschung vorgestellt.

Diese Ausführungen lassen den Schluss zu, dass weder Position (A) noch Position (B) das Denken von Kindern angemessen beschreiben, und dass die Positionen sich insbesondere hinsichtlich der Frage unterscheiden, ob man das Fragen oder das Antworten beim Philosophieren für wesentlich hält. Tatsächlich ist das Verständnis von kindlichem Denken, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, zwischen den Positionen (A) und (B) verortet: Die modernen Befunde legen nahe, dass Kinder zwar abstrakt und formallogisch korrekt denken können, dieses Denken ihnen aber durch bereichsspezifisches Vorwissen erleichtert werden kann. Zudem wird vermutet, dass Kinder zwar abstrakt denken können, dazu aber ohne Anbindung an ihre Lebenswelt schlicht keine Veranlassung sehen.

Aus allen hier vorgestellten Modellen lässt sich folgern, dass Unterricht in der Primarstufe anschaulich gestaltet werden sollte. Kapitel 4.3 fasst diese und weitere Implikationen für die vorliegende Studie zusammen. Wie in Kapitel 3.1 zu sehen, steht diese Forderung nach Anschaulichem im Unterricht in der Primarstufe in einem besonderen Spannungsverhältnis zu den Bedingungen von Philosophieren.

4.1 Piaget

Piagets Forschung zur kognitiven Entwicklung bei Kindern ist für das *Philosophieren mit Kindern* mindestens in zweifacher Hinsicht bedeutsam: (1) Piaget selbst hat Kindern die Fähigkeit abgesprochen, Philosophie zu betreiben. Stattdessen erklärt Piaget philosophisch anmutende Äußerungen von Kindern durch *Besonderheiten* des kindlichen Denkens. Diese hat Piaget unter den Ausdrücken *Realismus*, *Animismus* und *Artifizialismus* zusammengefasst (vgl. Piaget 2020, 40ff). (2) Vor allem Piagets Stufentheorie wird von Vertreter:innen des *Philosophierens mit Kindern* scharf kritisiert.

In diesem Kapitel wird zunächst Piagets ablehnende Haltung zum *Philosophieren mit Kindern* erläutert (vgl. Kap. 4.1.1). Anschließend wird Piagets Stufentheorie als Ausgangspunkt einer breiten Kontroverse unter Rückgriff auf Gage et al. (1996) und Siegler et al. (2016) zusammenfassend dargestellt (vgl. Kap. 4.1.2).²⁷ Dann wird diese Kontroverse zwischen Vertreter:innen und Gegner:innen des *Philosophierens mit Kindern* in den Blick genommen, indem die Einwände der Vertreter:innen (vgl. Kap. 4.1.3) denen der der Gegner:innen des *Philosophierens mit Kindern* gegenübergestellt werden (vgl. Kap. 4.1.4).

4.1.1 Piaget zum *Philosophieren mit Kindern*

„Es ist völlig klar, dass ein Kind keine Philosophie im eigentlichen Sinne betreibt, weil es seine Reflexionen niemals in so etwas wie ein System zu bringen versucht.“ (Piaget 2020, 40). Mit dieser für das *Philosophieren mit Kindern* vernichtenden Einschätzung leitet Piaget in seinen Aufsatz „Die Philosophie der Kinder“²⁸ ein. Piaget fällt dieses Urteil allerdings auf Grundlage eines verengten Verständnisses von Philosophie, denn er versteht *Philosophie* vor allem als *Naturphilosophie*. Er untersucht Fragen der Bewegung und der Entstehung, wie sie etwa bei den Vorsokratikern diskutiert wurden und wie sie heute von physikalischen Theorien umfangreich beschrieben werden. Piaget beschreibt, auf welchen *Wahrnehmungen des Selbst in der Welt* kindliche Vorstellungen von Entstehung und Bewegung beruhen, die als philosophisch interpretiert werden. Tatsächlich lassen sich solche Vorstellungen nach Piaget auf „drei Aspekte“ des kindlichen Denkens zurückführen, auf (1) den *Realismus*, (2) den *Animismus* und (3) den *Artifizialismus* (vgl. ebd.).

²⁷ Der Umweg über die Sekundärliteratur wird hier gewählt, weil beide Werke die Theorie bereits hervorragend einordnen. Zudem fokussieren die folgenden Ausführungen nicht auf Piagets Theorie an sich, sondern auf ihre Rezeption in der Philosophiedidaktik.

²⁸ Dieser Aufsatz wurde erstmals 1931 veröffentlicht und ist in einem Sammelband von Heinrich, Berner-Zumpf und Teichert 2020 erneut veröffentlicht worden. Dieser Sammelband vereinigt Stimmen, die das *Philosophieren mit Kindern* kritisieren.

Ad (1): Nach dem *Realismus* findet für Kinder alles *in der Welt* statt. Das kindliche Denken unterliegt drei *Konfusionen*, die auf diese Fehlvorstellung zurückzuführen sind: (a) der „Konfusion zwischen dem Inneren und dem Äußeren“ (ebd.), (b) der „Konfusion zwischen dem Symbol und den damit gekennzeichneten Dingen“ (ebd., 43) sowie (c) der Konfusion „zwischen der richtigen Perspektive und den realen Bewegungen der Dinge“ (ebd.).

Ad (a): Kinder können zwischen dem Inneren und Äußeren nicht unterscheiden (vgl. dazu auch Zons 1989, 91). Für Kinder gibt es schlicht keine Innerlichkeit, alles findet im Äußeren statt. Was Kinder selbst denken, ist für sie demnach ebenfalls Teil der äußeren Welt. Daraus resultiert eine „Neigung, an Objekten etwas festzumachen, was das Ergebnis der Aktivität des denkenden Subjekts ist.“ (Piaget 2020, 40). Äußerungen, die Erwachsenen philosophisch erscheinen, beruhen letztlich auf eben dieser Konfusion. Piaget warnt davor, diese kindlichen Äußerungen zu sehr durch die Brille der Erwachsenen zu betrachten: „Die Antworten sind eigentümlich, und zwar einfach aufgrund des Unvermögens der Kinder, den Dualismus zwischen Innen und Außen zu begreifen.“ (ebd., 42)

Ad (b): Kinder trennen nicht zwischen real existierenden Dingen und den sie bezeichnenden Namen (vgl. ebd., 43). Namen sind für Kinder Eigenschaften der Dinge und untrennbar mit ihnen verbunden. Dass Namen den Dingen von außen zugesprochen werden, können Kinder nicht erkennen:

„Das Kind [...] nimmt einfach an, dieser Name sei ein Teil des Wesens der Sonne [...] Die Farbe, die Form, der Ort und der Name der Sonne werden alle unter demselben Blickwinkel gesehen.“ (ebd.)

Ad (c): Kinder beachten ihre eigene Perspektive nicht, wenn sie Bewegungen beschreiben. Wenn sie zum Beispiel sehen, dass die Sonne sich immer dann *bewegt*, wenn sie sich selbst bewegen, schließen Kinder daraus, dass sie selbst die Ursache dieser Bewegung sind. Sie erkennen nicht, dass ihr eigene Perspektive sich verschoben hat und es darum nur so scheint, als bewege die Sonne sich mit. Kinder sehen sich so sehr selbst als Teil der Welt, dass sie zwischen ihrer Eigenperspektive und den realen Bewegungen der Dinge nicht unterscheiden können.

Ad (2): Unter *Animismus* versteht Piaget „die kindliche Neigung [...], Dinge als lebendig und mit einem Bewusstsein ausgestattet zu betrachten“ (ebd., 44). Für Kinder haben Dinge einen Willen, sie sind beseelt. Den Animismus könnte man als ein Resultat des Realismus deuten:

„So, wie wir beim Realismus sahen, dass das Selbst nur sehr langsam von den Dingen geschieden wird, so wird auch hier [...] den Dingen lange eine Absicht, eine willentliche Anstrengung, ein Leben und eine spontane Aktivität zuerkannt.“ (ebd., 46)

Das Kind nimmt sich selbst als fühlendes, denkendes Wesen wahr und schließt daraus, dass alle Dinge fühlende und denkende Wesen sind (Freese 2002, 54). Das bedeutet aber nicht, dass das Kind alles vergeistigt sieht. Vielmehr sieht es eher alles als äußerlich an: Es kann die Trennung zwischen Innen- und Außenwelt gar nicht vornehmen. Dafür spricht, dass der animistische Glauben verschwindet, sobald das Kind sein eigenes Bewusstsein als von der Außenwelt verschieden betrachtet: „[...] genau dann, wenn es [das Kind] sich der Existenz des Denkens und seiner Innerlichkeit bewusst wird, [...] hört es auch auf, Animist zu sein“ (Piaget 2020, 46).

Ad (3): Nach dem *Artifizialismus* gehen Kinder zunächst davon aus, dass alles *geschaffen* wurde – entweder durch menschliche oder durch göttliche Hand: Was entsteht, wurde irgendwie hergestellt. Das gilt für Maschinen ebenso wie für Lebendiges (vgl. ebd., 51). Eltern werden, wie Erwachsene generell, aufgrund dieser Annahme überhöht als Erschaffer:innen der umgebenden Welt. Piaget vermutet eine Verbindung zwischen dem Artifizialismus und dem Animismus: „Dieselben Kinder, die davon sprechen, dass die Sonne gemacht wurde, glauben auch, dass sie ihnen folgt und sie beobachtet“ (ebd.).

Theorien, die Kinder zur Erklärung von Bewegung und Entstehung bisweilen aufstellen, lassen sich auf diese drei Aspekte des kindlichen Denkens, auf (1) den *Realismus*, (2) den *Animismus* und (3) den *Artifizialismus*, zurückführen. Sie sollten nach Piaget nicht als *philosophisch* überhöht werden (vgl. ebd., 42). Diese Theorien *erscheinen* zwar philosophisch, denn teils sind diese kindlichen Konzepte denen der Vorsokratiker nicht unähnlich (vgl. ebd., 53). Jedoch steckt hinter den Äußerungen kein philosophischer Erkenntnisprozess. Dass klassische Philosophen sich in gleicher Weise einmal geäußert haben wie Kinder, genügt nach Piaget nicht als Beweis für philosophisches Denken von Kindern. Vorsokratiker haben ihre Äußerungen mit Theorien unterlegt. Kindliche Äußerungen hingegen lassen sich auf die eben referierten Aspekte und Konfusionen zurückführen.

4.1.2 Theorie der kognitiven Entwicklung

Im Folgenden wird die Stufentheorie Piagets als Theorie der kognitiven Entwicklung umrissen, um darauf aufbauend die Debatte zur kognitiven Entwicklung von Kindern innerhalb der Philosophiedidaktik nachzeichnen zu können. Die Ausführungen von Siegler et al. (2016) sowie Gage et al. (1996) dienen als Grundlage, weil sie Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung bereits pointiert zusammengefasst haben.

Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung gilt noch heute als „die umfassendste Theorie der kognitiven Entwicklung“ (Siegler et al. 2016, 120), nicht zuletzt, weil

Piaget die gesamte Entwicklung vom Kindes- bis ins Jugendalter im Blick hatte. Fächerübergreifend werden in der Schuldidaktik Piagets Erkenntnisse herangezogen, um Lernarrangements aller Art psychologisch zu begründen – so auch zum Beispiel bei Bleichroth et al. für den Physikunterricht. Bleichroth et al. stellen in ihren Ausführungen den Unterschied zwischen dem *Lernaspekt* und dem *Entwicklungsaspekt* in Piagets Theorie heraus:

Der Lernaspekt verläuft dabei *kontinuierlich* (vgl. Bleichroth et al. 1999, 192): Unter den kontinuierlichen Lernaspekt fallen Prozesse, die das menschliche Lernen generell und altersunabhängig begleiten. Für diesen Aspekt sei an Kapitel 4.3.2 verwiesen.

Der Entwicklungsaspekt verläuft dabei *diskontinuierlich* (ebd.): Unter dem diskontinuierlichen Entwicklungsaspekt wird der Prozess der kognitiven Entwicklung bei Kindern zusammengefasst. Der Entwicklungsaspekt ist der Kern der Stufentheorie: Die *diskontinuierliche*, kognitive Entwicklung erfolgt als *starre* Abfolge *operatorischer Entwicklungsstufen*. *Starr* ist die Abfolge, weil jede der Stufen in der angegebenen Reihenfolge durchlaufen werden muss und keine übersprungen werden kann. *Diskontinuierlich* ist die Entwicklung, weil die Entwicklungsstufen sich voneinander fundamental unterscheiden, Übergänge kaum vorhanden sind und rasch erfolgen. Piaget hat für jede Stufe ein typisches Alter bestimmt, in dem sich Kinder in der Regel in der entsprechenden Stufe befinden. Die basalen Stufen werden dabei irgendwann überwunden. Insbesondere lässt sich aus der Stufentheorie ableiten, dass sich die Fähigkeit zu abstraktem Denken erst mit fortschreitendem Alter ausbildet. Daher ist gerade die Stufentheorie für das *Philosophieren mit Kindern* problematisch, löst gerade die Stufentheorie unter Vertreter:innen des *Philosophierens mit Kindern* abwehrende Reaktionen aus (vgl. Kap. 4.1.3). Nach Piaget durchläuft die kognitive Entwicklung vier Stufen: die (1) *sensomotorische*, die (2) *präoperative*, die (3) *konkret-operationale* und die (4) *formal-operationale*. Schüler:innen im Primarbereich lassen sich durch ihr Alter hauptsächlich der *konkret-operationalen* Stufe zuordnen. Diese ist für die vorliegende Studie also besonders bedeutsam. Diese anderen Stufen werden zur Abgrenzung ebenfalls dargestellt:

Ad (1): Die *sensomotorische Stufe* (vgl. Siegler et al. 2016, 122ff) umfasst ungefähr die Altersspanne der ersten zwei Lebensjahre. Kinder entwickeln in dieser Stufe insbesondere ein Bewusstsein von den Dingen außerhalb ihrer selbst. Das lässt sich an drei Beobachtungen festmachen, (a) dem Umgang mit dem eigenen Körper, (b) einer Tendenz zu experimentieren und (c) der Entwicklung sogenannter *Schemata*:

Ad (a): Kinder handeln vor allem mit ihrem eigenen Körper. Sie stellen sich erst nach einer gewissen Zeit auf die Gegenstände in der Umwelt ein. So lässt sich beobachten, dass Neugeborene an allem auf die gleiche Weise saugen. Bereits

nach einem Monat aber beginnen sie das Saugverhalten so anzupassen, dass sie effizienter gestillt werden können.

Ad (b): Kinder werden ab circa einem Jahr zu kleinen Wissenschaftlern, indem sie erste Experimente durchführen. Diese Experimente werden fortschreitend abstrakter: Zunächst stellen die Kinder fest, dass sie mit Rasseln ein Geräusch hervorrufen können. Später untersuchen sie, wie sich das Geräusch verändert, wenn Gegenstände aus unterschiedlichen Höhen fallen gelassen werden.

Ad (c): Die Fähigkeit zu *mentalen Repräsentationen*, sogenannter *Schemata*, verstärken sich: Kinder entwickeln ein inneres Bild der Umwelt. Siebenmonatige Kinder gehen noch davon aus, dass Dinge, die sie nicht mehr wahrnehmen können, nicht mehr existieren. Erst nach circa acht Monaten wissen Kinder, dass Objekte auch dann weiter existieren, wenn sie aus dem Blickfeld verschwunden sind.²⁹ Infolge dieses Wissens beginnen Kinder, interessante Objekte zu *suchen*. Mit anderthalb bis zwei Jahren schließlich hat das Kind *mentale Repräsentationen* gebildet. Das zeigt sich unter anderem daran, dass Kinder andere Menschen zeitlich verzögert nachahmen können. Sie haben sich das Verhalten anderer gemerkt.

Ad (2): Die *präoperationale Stufe* (vgl. ebd., 125ff) umfasst ungefähr die Altersspanne vom dritten bis zum siebten Lebensjahr. In dieser Zeit entwickeln sich *symbolische Repräsentationen*: Kinder verwenden, etwa im Spiel, Gegenstände, die etwas anderes repräsentieren sollen: zum Beispiel zwei angewinkelte Eisstiele als Pistolen oder Spielkarten als Handys. Dabei geht es von selbst erzeugten Symbolen zu konventionellen über – etwa indem es eine Augenklappe trägt, um sich als Pirat zu verkleiden. Piaget hat zu dieser Stufe allerdings insbesondere die Schwächen hervorgehoben: Als die größten Schwächen gelten (a) *Egozentrismus* und (b) *Zentrierung*.

Ad (a): Unter *Egozentrismus* versteht Piaget die Begrenztheit, die Welt ausschließlich vom eigenen Standpunkt aus betrachten zu können. Bei Paul heißt es: „[Children] are trapped in the egocentric viewpoints, see the world from within them, and unthinkingly take their viewpoints [...] to define reality.“ (Paul 1990, 460). So bereite es vierjährigen Kindern Schwierigkeiten, etwa die räumliche Perspektive anderer Menschen einzunehmen. Gleiches gelte für Gespräche: Kinder im Vorschulalter seien häufig nicht in der Lage, sich in Gesprächen auf andere zu beziehen. Stattdessen reden sie nebeneinander her und binden nur ein, was sie selbst geäußert haben. Der Egozentrismus macht sich auch bemerkbar, wenn Kinder etwas äußern, das man ohne ergänzende Information nicht verstehen kann. Offenbar können

²⁹ Tichy hat diese Objektpermanenz als frühe Abstraktionsleistung bezeichnet (vgl. Kap. 3.1.5).

Kinder nicht berücksichtigen, dass andere Menschen nicht über die gleichen Informationen verfügen wie sie selbst.³⁰

Ad (b): Unter *Zentrierung* versteht Piaget die Tendenz, sich auf ein hervorstechendes Merkmal eines Gegenstands oder Ereignisses zu konzentrieren und weniger auffällige, nicht minder wichtige Merkmale zu ignorieren. Piaget hat Kindern *Invarianzaufgaben* gestellt: So hat Piaget zum Beispiel zwei identische Gläser mit der gleichen Menge Orangensaft gefüllt, um sich anschließend von den Kindern bestätigen zu lassen, dass beide Gläser die gleiche Menge Saft enthalten. Dann hat er vor den Augen der Kinder den Inhalt eines Glases in ein höheres, schmaleres Glas geschüttet, sodass der Füllstand des schmaleren Glases den des anderen Glases übertraf. Piaget fragte die Kinder anschließend erneut, ob beide Gläser die gleiche Menge Saft enthalten. Die große Mehrheit der Kinder in der präoperationalen Stufe verneinte dies. Piaget leitete aus diesem und ähnlich angelegten Experimenten ab, dass Kinder einem dominanten Merkmal, hier der Höhe des Füllstandes, den Vorzug gaben, auch wenn das zu falschen Erkenntnissen führte.

Ad (3): *Die konkret-operationale Stufe* (vgl. Gage et al. 1996, 110ff; Siegler et al. 2016, 127ff) umfasst ungefähr die Altersspanne vom siebten bis zum zwölften Lebensjahr. Die meisten Kinder im Primarschulbereich befinden sich in dieser Stufe. In dieser Zeit beginnen Kinder laut Piaget *logisch* über Konkretes in ihrer Umwelt nachzudenken. Die oben beschriebenen Invarianzaufgaben stellen in der Regel für ein siebenjähriges Kind keine Schwierigkeit dar. Das logische Denken der Kinder ist in der konkret-operationalen Stufe schon sehr weit fortgeschritten. Allerdings ist das Kind sich der logischen Prinzipien, die es anwendet, nicht bewusst. Es bedarf einer Anknüpfung an das Anschauliche:

„Diese relativ fortgeschrittenen logischen Denkprozesse bleiben nach Piaget jedoch auf konkrete Situationen beschränkt. Systematisches Denken bleibt äußerst schwierig, ebenso das Schlussfolgern über hypothetische Situationen.“ (Siegler et al. 2016, 128)

Mit *logischem Denkprozess* ist gemeint, dass Kinder die mentalen Repräsentationen von Objekten manipulieren können: Kinder können sich *vorstellen*, was mit bestimmten Objekten passieren wird – etwa bei den Invarianzaufgaben. Kinder müssen keine Experimente durchführen. Versuch und Irrtum sind zur Erkenntnis nicht zwingend nötig. Daneben lernen Kinder, mit einem System von Ober- und Unter-

³⁰ Man könnte nun *cum grano salis* anmerken, dass diese Charakterisierung auf Erwachsene gleichermaßen zutrifft. Man könnte es also eher vorsichtig so formulieren, dass im Vorgang des Erwachsenwerdens jeder Mensch *die Chance erhält, seinen egozentrischen Habitus zu überwinden* – diese Chance aber bei Weitem nicht von allen ergriffen wird. Die Frage, inwiefern die in der vorliegenden Studie festgehaltenen Beobachtungen überhaupt ausschließlich Kindern zuzuschreiben sind, wird abschließend in Kapitel 12.1 diskutiert.

begriffen – mit Kategorien – umzugehen. Diese müssen aber immer an konkrete Beispiele geknüpft sein: „Das sieben bis elf Jahre alte Kind hat noch Probleme mit hochabstrakten Denkläufen“ (Gage et al. 1996, 112).

Ad (4): In der *formal-operationalen Stufe* (vgl. ebd., 112ff; Siegler et al. 2016, 129) befinden sich Kinder ungefähr ab dem zwölften Lebensjahr. Piaget geht bei dieser Stufe allerdings davon aus, dass nicht alle Menschen sie erreichen werden. Kinder in dieser Stufe können das, was möglich ist, genauso durchdenken wie das, was anschaulich gegeben ist. Wer formal-operational denkt, kann hypothetisch schlussfolgern und abstrakt denken und ist nicht mehr von einer Anknüpfung an das Anschauliche abhängig. Kinder in dieser Stufe haben nicht nur ein gesteigertes Vorstellungsvermögen, sondern können auch *systematisch* alle logischen Alternativen erkennen. Diese Leistung beinhaltet die Fähigkeiten (a) zu Kombinationsanalysen, (b) zum Denken in logischen Sätzen und (c) zur Generalisierung.

Ad (a): Kinder können eine *Kombinationsanalyse* im Sinne einer Faktorenanalyse durchführen, um von Ursachen auf eine Wirkung zu schließen – etwa, indem sie systematisch naturwissenschaftliche Phänomene untersuchen.

Ad (b): Kinder können in *logischen Sätzen* denken, diese kombinieren und neu zusammensetzen. Diese Sätze können Variablen enthalten. Sie müssen keinen Bezug zur Lebenswelt aufweisen.

Ad (c): Kinder können ausgehend von dem Bekannten auf andere Inhalte *generalisieren*. Sie können etwa von Perlen auf Holzstücke schließen oder auf runde Objekte allgemein.

Letztlich erwachsen aus dem systematischen Denken, zu dem Kinder in der formal-operationalen Stufe fähig sind, auch für die Fantasie neue Möglichkeiten:

„Ein solches Denken ermöglicht es [Kindern], die besondere Wirklichkeit, in der sie leben, als nur eine von einer unendlichen Vielzahl möglicher Realitäten aufzufassen. Diese Erkenntnis bringt sie dazu, sich Alternativen vorzustellen, wie die Welt beschaffen sein könnte, und tiefgehende Fragen zu erwägen, die Wahrheit, Gerechtigkeit und Moral betreffen.“ (Siegler et al. 2016, 129)

Dass Kinder diese Stufe erreicht haben, garantiert noch nicht, dass sie auch tatsächlich systematisch denken werden. Es bedeutet lediglich, dass Kinder ab dieser Stufe alle Fähigkeiten besitzen, um wie intelligente Erwachsene zu denken.

Diese vier Stufen beschreiben die diskontinuierliche, kognitive Entwicklung im Kindesalter. Die sogenannte *Stufentheorie* zeichnet sich nach Siegler et al. durch vier weitere Eigenschaften aus (vgl. ebd., 122): durch (a) die qualitative Veränderung, (b) die breite Anwendbarkeit, (c) die kurzen Übergangszeiten und zuletzt durch (d) die invariante Abfolge.

Ad (a): Jeder Wechsel zu einer anderen Stufe geht nach Piaget mit einer *qualitativen Veränderung* einher: Kinder denken in jeder Stufe *substanziell, qualitativ* anders.

Jede Stufe ist durch eine andere Denkweise gekennzeichnet, die sich nicht in einem quantitativen Mehr oder Weniger erschöpft. Siegler et al. machen das am Beispiel der Moralentwicklung deutlich: Sie führen aus, dass Kinder in einer früheren Entwicklungsstufe Handlungen anhand der *Konsequenzen* bewerten, und erst in späteren Stufen anhand der *Absichten*.³¹

Ad (b): Die Stufen sind auf alle Bereiche des Denkens *breit anwendbar*. Nach Piaget lässt sich die Stufe des Denkens, in der ein Kind sich aktuell befindet, auf verschiedene Themen und unterschiedliche Kontexte anwenden. Sie gilt allumfassend über alle Bereiche des Denkens.

Ad (c): Die *Übergangszeiten* zwischen zwei Stufen sind *kurz*. Es gibt nur eine kurze Zeitspanne, innerhalb derer Kinder zwischen zwei Stufen schwanken. Das kindliche Denken lässt sich nach Piaget in der Regel eindeutig einer Stufe zuordnen.

Ad (d): Die *Abfolge*, in der die Stufen durchlaufen werden, ist *invariant*. Es gilt generell für jedes Kind: Die Reihenfolge steht fest. Keine Stufe kann übersprungen werden. Demgegenüber variiert die Dauer, für die sich ein Kind in einer Entwicklungsstufe befindet. Ob man die Geschwindigkeit, mit der Stufen durchlaufen werden, beeinflussen kann oder sollte, ist dabei mindestens unklar. Mit dieser Frage beschäftigen sich auch Didaktiker:innen aus anderen Fachbereichen: „Umstritten ist, ob Unterricht [...] die Entwicklungsgeschwindigkeit von einem kognitiven Niveau zum nächsten beschleunigen kann und ob das ggf. wünschenswert wäre“ (Bleichroth et al. 1999, 192f).

4.1.3 Kritik an Piaget von Vertreter:innen des *Philosophierens mit Kindern*

Nach Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung bildet sich das Vermögen zu abstraktem Denken erst in höheren Stufen aus. Unter der Annahme, das Philosophieren sei ein Prozess, der ein abstraktes Element enthält, kann man Kindern schwerlich pauschal die Fähigkeit zusprechen, zu philosophieren. Man könnte vielmehr schließen, dass Menschen erst ab einem gewissen *Alter* philosophieren können: „[...] philosophy and childhood are generally thought to be mutually exclusive. Philosophy has been traditionally conceived to be the preserve of the elderly“ (Lipman et al. 1980, 60).

Wie gehen Vertreter:innen des *Philosophierens mit Kindern* mit dieser entwicklungspsychologisch begründeten Schlussfolgerung um? Es verwundert nicht, dass Vertreter:innen des *Philosophierens mit Kindern* sich mit der Frage auseinander-

³¹ Dass Kinder Handlungen oft an den Konsequenzen bewerteten, ist auch im vorliegenden Datenmaterial aufgefallen. Aus dieser Auffälligkeit wird die *Lösungsorientierungshypothese* abgeleitet, vgl. Kap. 11.3.3.1.

setzen, ob Kinder überhaupt philosophieren können, und dass sie dabei auf Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung reagieren. Green formuliert es drastisch: „many philosophers [...] came to perceive developmental psychology, and Piaget in particular, as the enemy.“ (Green 2017, 38).

In diesem Kapitel wird dargestellt, auf welche Weise Vertreter:innen des *Philosophierens mit Kindern* Kritik daran üben, Kindern auf Grundlage der Theorie Piagets das Vermögen zu philosophieren abzusprechen. Ihre Kritik beruht auf drei Ansätzen: Sie gehen (1) von einem anderen Verständnis von Philosophieren aus, erheben (2) methodische Einwände gegen Piagets Experimente, und teilen (3) nicht die Schlussfolgerungen, die aus Piagets Experimenten mit Blick auf das *Philosophieren mit Kindern* gezogen wurden. Manche Vertreter:innen des *Philosophierens mit Kindern* schlagen (4) neben der dreiteiligen Kritik auch versöhnliche Töne an. Diese werden hier ebenfalls zitiert.

Ad (1): Der Schlussfolgerung, Kindern auf Grundlage der Theorie Piagets das Vermögen zu philosophieren abzusprechen, liege ein zu enges Verständnis von *Philosophie* als *Naturphilosophie* zugrunde: Matthew Lipman et al. (1980) sowie Gareth Matthews (1995) stellen dem ein anderes Verständnis entgegen: Philosophieren werde durch die Fähigkeiten gekennzeichnet, (a) *Fragen zu stellen* (Lipman), (b) *Gedanken zu äußern*, die sich auch in der *philosophischen Tradition* finden (Matthews) sowie (c) das *Rätselhafte* zu untersuchen (Matthews). Diese Fähigkeiten könne man Kindern auch dann zusprechen, wenn man die entwicklungspsychologischen Befunde Piagets akzeptiere. Das *Philosophieren mit Kindern* werde demnach dadurch nicht erschüttert.

Ad (a): Lipman et al. (1980) erwähnen Piagets Theorie in der herangezogenen Textstelle zwar nicht, dennoch lässt sich die Kritik durchaus auf Piagets Forschungsdesign beziehen: Philosophisches Denken zeichne sich dadurch aus, *Fragen zu stellen* (vgl. dazu auch Kim 2021, 18) – nicht dadurch, *Antworten zu geben*: „Children begin to think philosophically when they begin to ask why“ (Lipman et al. 1980, 58). Piaget allerdings hat *Antwortversuche* von Kindern zu Wahrnehmungsfragen untersucht. Ob man im Fragen oder im Antworten das genuin Philosophische verortet, berührt auch die Frage, welche Fähigkeiten für das Philosophieren ausgebildet sein müssen: Um philosophisch *antworten* zu können, bedarf es wahrscheinlich der Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge systematisch zu untersuchen. Um philosophisch *fragen* zu können, bedarf es wahrscheinlich kindlicher Neugier. Während Kinder die erstgenannte Fähigkeit nach der Stufentheorie mit zunehmendem Alter erwerben, verlieren sie auf der anderen Seite mit zunehmendem Alter ihre Neugier: Lipman et al. prangern „[t]he decline of imagination, of one’s sense of harmony with surroundings, of one’s curiosity about the world“ (ebd., 60) an. Diese

Fähigkeiten seien für das Philosophieren, und insbesondere für die Fähigkeit, Fragen zu stellen, mindestens gleichermaßen von Bedeutung. Lipman et al. kritisieren, dass diesem Umstand wenig Beachtung geschenkt werde. Stattdessen könne man einen Schritt weitergehen und annehmen, dass Kinder gar philosophischer denken als Erwachsene, und dass das philosophische Vermögen eines jeden Einzelnen mit dem Alter abnehme:

„The child asks ‚why?‘ very early in childhood, and so can very early be considered to be engaged in philosophical behavior. Indeed, the young child is so persistent at this that [...] we are tempted to speak of the individual’s philosophical behavior as declining with increase of age.“ (ebd., 59 f)

Lipman et al. vertreten das Bild von Kindern als überlegenen Denker:innen; sie sind der Ansicht, dass dem kindlichen Denken ein Wert zukomme, über den Entwicklungspsycholog:innen hinwegsehen. Und gerade dieser Wert zeige sich im Philosophieren.

Ad (b): Matthews (1991, 1995) beschreibt Situationen, in denen nach seiner Auffassung Kinder philosophieren. Er sieht durch diese Einzelsituationen den Beweis als erbracht an, dass Kinder durchaus philosophieren, ungeachtet der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse. Sein Verständnis von Philosophieren orientiert sich dabei an der philosophischen Tradition: Ob ein Gedanke philosophisch ist, macht Matthews unter anderem daran fest, dass der Gedanke in ähnlicher Weise in der philosophischen Tradition geäußert wurde.

Er weist darauf hin,

„daß [!] manche jüngere [!] Kinder wie selbstverständlich philosophische Kommentare abgeben, Fragen stellen oder sich in schlußfolgerndem [!] Denken üben, was uns Fachphilosophen alle Ehre machen würde.“ (Matthews 1995, 58)

Nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch würden Kinder ähnlich argumentieren wie Fachphilosoph:innen. Matthews spricht sich dafür aus, kindliche Fragen ganz besonders dadurch zu würdigen, dass man ihren philosophischen Gehalt erkennt und sie mit der philosophischen Tradition verbindet (ebd., 63). Auf der anderen Seite ist sich Matthews selbst durchaus dessen bewusst, dass ihm und seinem Ansatz, in Kindern die wahren Philosoph:innen zu sehen, „ein romantisches Verhältnis zur Kindheit“ vorgeworfen werden könnte (ebd., 68). Zons spricht von einem „Kindheitskult“ (Zons 1989, 89); Martens nennt die „Kindheitsidylle“ eine „Fiktion“ (Martens 1999, 52).

Ad (c): Matthews legt offen, dass für ihn das *Staunen* Teil des Philosophierens ist (vgl. Kap. 3.2.1.1). Gerade das Rätselhafte sei ein Teil des Philosophierens, der bei Piaget keine Beachtung finde (vgl. Matthews 1991, 74f). Hierin sieht Matthews den größten Unterschied zu Piaget: Aus methodischen Gründen würde Piaget eine unge-

wöhnliche Antwort in einem experimentellen Setting übergehen. Piaget sei daran interessiert, eine Theorie aufzustellen, die für alle Kinder gelte, daher sei er an Gemeinsamkeiten interessiert. Matthews würde hingegen eine ungewöhnliche Antwort besonders würdigen. Denn gerade eine ungewöhnliche, rätselhafte, verblüffende Antwort ist für Matthews philosophisch interessant. Sie ist kein „gedankenloses und undurchdachtes Produkt“, sondern „die Frucht redlichen Nachdenkens“ (ebd., 56). Sie könnte vielmehr der Schlüssel zu gemeinsamer philosophischer Auseinandersetzung sein. Matthews schließt aus diesem Unterschied, dass Piaget überhaupt kein Interesse daran hat, mit Kindern zu philosophieren. Später (1995) wiederholt Matthews diese Abgrenzung zu Piaget und führt ein Beispiel an:

„Der Unterschied zwischen Piaget und mir besteht meiner Meinung nach hauptsächlich darin, daß [!] Piaget nach einer altersbezogenen Abfolge der kognitiven Leistung sucht, die für alle normalen Kinder gilt. Ich dagegen bin eher an Kristins Hypothese interessiert, daß [!] die ganze Welt aus Farbe besteht, auch wenn sich für eine solche Äußerung kein bestimmtes Alter finden läßt [!].“ (Matthews 1995, 86)

Piaget hingegen wolle eine allgemeine Theorie der kognitiven Entwicklung erstellen. Abweichende, verblüffende Antworten werden nicht weiter gewürdigt:

„Was mich am meisten [...] betroffen macht, ist Piagets offenkundige Unempfänglichkeit für das Staunenerregende und Rätselhafte. [...] Einige Menschen sind unempfänglich für philosophisches Staunen und Fragen.“ (Matthews 1991, 73 f)

Matthews leitet aus der Lektüre Piagets ab, dass Piaget einer von diesen Menschen sein müsste. An anderen Stellen spricht Matthews gar von einer „Geringschätzung“ gegenüber dem kindlichen Denken (ebd., 49, 68).

Ad (2): Piagets Theorie beruhe auf Experimenten, die nicht valide seien in dem Sinne, dass sie nicht messen, was sie zu messen vorgeben: (a) Die Anforderungen an die Kinder seien so vielschichtig, dass ein Scheitern auch auf andere Aspekte als die kognitiven Fähigkeiten zurückführbar sei. (b) Die kognitiven Leistungen der Kinder werden unterschätzt, indem die Kinder bei den ihnen gestellten Aufgaben nicht intrinsisch motiviert seien. (c) Den Invarianzaufgaben liegen keine echten Invarianzen zugrunde, daher sei unklar, was überhaupt gemessen werde. (d) Das Philosophische werde in Piagets Experimenten nicht nur nicht gemessen, sondern durch ein enges methodisches Korsett geradezu verhindert.

Ad (a): Insbesondere innerhalb der unteren Stufen, der *sensomotorischen* und der *präoperationalen*, lasse sich das kindliche Verhalten in Experimenten auf andere Aspekte zurückführen als auf kognitive Fähigkeiten. Gerlach (2003) hält die kognitiven Fähigkeiten von Kindern deshalb für unterschätzt: In der *sensomotorischen* Stufe seien Kinder motorisch noch zu sehr eingeschränkt, um ihre kognitive Leistung *zeigen* zu können. Insofern können Kinder ihre vorhandenen kognitiven

Fähigkeiten noch nicht *ausdrücken*. Dieser Aspekt finde bei Piaget wenig Berücksichtigung. Die neuere Säuglingsforschung habe zeigen können, dass etwa die Objektpermanenz schon deutlich früher einsetze als von Piaget vermutet, und dass Kinder diese aus anderen Gründen zunächst nicht in ihrem Suchverhalten einsetzen können (vgl. Gerlach 2003, 146). Gegen die *präoperationale* Stufe äußert Gerlach zwei Einwände. Der erste Einwand bezieht sich auf den methodischen Rahmen, mit dem Piaget den Egozentrismus untersucht hat: Die Aufgaben zur Perspektivübernahme, die Piaget den Kindern gestellt hat, stellen hohe Anforderungen

„an die kommunikative Kompetenz und Interaktion, an Gedächtnisleistungen, an erhöhte Aufmerksamkeit bzw. Konzentration und Kenntnis über den spezifischen Gegenstandsbereich“ (ebd., 148).

Wenn Kinder an der visuellen Perspektivübernahme scheitern, könne daraus nicht geschlossen werden, sie seien egozentrisch. Sie können ebenso an einer anderen hier gelisteten Anforderung gescheitert sein. Der zweite Einwand bezieht sich auf Piagets Annahme, Kinder neigten bei naturwissenschaftlichen Erklärungen zu *Ani-mismus* und *Artifizialismus*. Die Erklärungsversuche der Kinder können auch so gedeutet werden, dass ihnen schlicht „das bereichsspezifische Vorwissen“ (ebd., 149) fehle. In vielen Fällen konnte gezeigt werden, dass Kinder die untersuchten Fähigkeiten durchaus besitzen, wenn die Aufgabenstellungen entsprechend vereinfacht wurden. Informierte Kinder etwa gelangen zu ähnlichen Schlussfolgerungen wie Erwachsene (vgl. ebd., 148). Offenbar könne man altersunabhängig in dem Bereich, in dem man sich auskennt, logisch denken; deutlich schwerer falle das logische Denken hingegen über diese Bereichsgrenze hinaus.

Ad (b): Lipman et al. merken an, man könne aus den Experimenten Piagets nicht ableiten, wozu Kinder in der Lage *wären*, wenn sie ihre eigenen Fragen verhandelten. Sie vermuten, dass Kinder intrinsisch motiviert zu größeren Leistungen fähig wären (so auch Freese 2002, 61f). Ohne expliziten Verweis auf Piaget formulieren Lipman et al.:

“Merely regarding what children do in response to adult demands is a poor substitute for evaluating what they can do when their own interests and their own problems come to the fore.” (Lipman et al. 1980, 62)

Kindliche Fähigkeiten sollten aus Situationen abgeleitet werden, in denen Kinder intrinsisch motiviert sind – nicht aus Situationen, in denen Kindern Aufgaben vorgesetzt werden, die ihnen fremd sind. Invarianzaufgaben, die Piaget Kindern gestellt hat, sind Kindern fremd.

Ad (c): Matthews kritisiert, dass die beschriebenen Invarianzaufgaben keine echten Invarianzen aufdecken: Masse und Volumen seien bei festen Gegenständen *nicht* invariant: Menschen wachsen, Ballons schrumpfen. Stattdessen gehe es bei Piaget

wohl um bestimmte Arten der Veränderung. Genau diese werden bei Piaget aber nicht herausgearbeitet (vgl. Matthews 1995, 83). Insofern werden für diese Experimente Invarianzprinzipien eigens konstruiert.

Ad (d): Piagets Methode sei für das Philosophieren im Sinne Matthews' sogar hinderlich. Nach Matthews interessiert sich Piaget, wie oben bereits beschrieben, für eine allgemeingültige Theorie der Entwicklung, die für *alle* Kinder gelte. In seinen Studien ist er daher darauf bedacht, wiederkehrende Antwortmuster bei allen Kindern zu entdecken. Er will das Rezept erschließen, mit dem Kinder die Welt generell sehen. Er interessiert sich für Äußerungen, in denen Kinder schildern, wovon sie überzeugt sind. Alle Äußerungen, die auf Fantasien beruhen, schließt Piaget aus und bezeichnet sie mit „Fabulieren“ (vgl. Matthews 1991, 57). Das wird von Matthews scharf kritisiert:

„Aus dem, was Piaget über das Fabulieren sagt, muß [!] man schließen, daß [!] er eine solche Diskussion abgewürgt hätte. Dadurch, daß [!] er sie vereitelt, vereitelt er Philosophie.“ (ebd., 59)

Ad (3): Neben abweichenden Definitionen von Philosophieren und methodischen Einwänden gegen Piagets Experimente werden vor allem die *Schlussfolgerungen* kritisiert, die aus Piagets Experimenten mit Blick auf das *Philosophieren mit Kindern* gezogen wurden. Die Befunde Piagets werden dabei weitgehend akzeptiert.

Matthews warnt davor, (a) dem naturwissenschaftlichen Charme der Experimente zu erliegen; schließlich erscheinen die Beobachtungen im Rahmen dieser Experimente nahezu determiniert. Selbst wenn man die Befunde Piagets akzeptiere, sei (b) unklar, inwiefern sie sich auf das *Philosophieren mit Kindern* auswirken. Auch könne man (c) von einer *Veränderung* der kognitiven Fähigkeiten nicht zwingend auf eine *Verbesserung* derselben im Sinne eines Fortschritts schließen (vgl. Matthews 1995, Lipman 1980). Beim Philosophieren selbst könne man ebenso wenig angeben, was ein Fortschritt sei. Zudem ergeben sich (d) aus den Befunden keine didaktischen Lehren. Insofern seien die Befunde für Didaktiker letztlich unbrauchbar (vgl. Gerlach 2003).

Ad (a): Matthews äußert Verständnis für die durchschlagende Wirkung der Studien Piagets. Die Studien seien vor allem aufgrund von drei Merkmalen wirkmächtig: Sie seien „verblüffend“, „wiederholbar“ und „altersbezogen“ (Matthews 1995, 53f). Matthews erläutert, inwiefern wir, von diesen Merkmalen irregeleitet, ungerechtfertigte Schlüsse aus den Studien ziehen: Erstens seien die Ergebnisse insofern *verblüffend*, als dass Erwachsene in den Experimenten völlig anders antworten würden. Die verblüffenden Resultate ließen uns irrigerweise glauben, dass wir unsere Kinder nicht kennen würden, dass wir stattdessen einer Theorie bedürften, um sie zu verstehen. Matthews nennt als Beispiel einen Grundschullehrer, der tagtäglich

mit seinen Schüler:innen Zeit verbringt – und trotzdem an Matthews als einen Experten herantritt mit der Bitte, ihm die Denkweise seiner Schüler:innen zu erklären. Sarkastisch fragt Matthews, ob wir über unsere eigenen Kinder von Expert:innen aufgeklärt werden müssten (vgl. ebd., 55).³² Zweitens lassen *wiederholbare* Experimente auf einen wissenschaftlichen Gehalt schließen. Es hat den Anschein, als könne man eine Theorie aufstellen, die ähnlich determinierte Vorhersagen erlaubt wie eine naturwissenschaftliche Theorie (vgl. ebd., 55f). Matthews deutet an, dass einer solchen Theorie häufig irrigerweise Allgemeingültigkeit zugesprochen werde. Drittens suggeriere die *Altersbezogenheit* der Ergebnisse einen kognitiven Reifungsprozess – in dem Sinne, dass sich die Ergebnisse stetig *verbessern*. Damit liege die Versuchung nahe, den kognitiven Entwicklungsprozess analog zum biologischen Reifungsprozess anzusehen (vgl. ebd., 56). Unter dieser Annahme müsse man nach Matthews allerdings überlegen, ob man Kinder überhaupt zum Philosophieren ermutigen solle, oder ob das Philosophieren sie in ihrem aktuellen Entwicklungsstadium unnötig überfordere: Einem Neugeborenen könne man schließlich genauso wenig das Laufen beibringen (vgl. ebd., 56f).

Ad (b): Matthews schildert Situationen, in denen Kinder aus seiner Sicht philosophiert haben. Er sieht keine Veranlassung, diese Beobachtungen mit entwicklungspsychologischen Befunden in Einklang bringen zu müssen: Durch diese Beobachtungen hat Matthews aus seiner Sicht den Beweis erbracht, dass Kinder philosophieren. Matthews hält es generell für falsch, von den entwicklungspsychologischen Befunden auf Möglichkeiten des kindlichen Philosophierens zu schließen.

„Vielleicht tritt das Interesse zu philosophieren und die Fähigkeit, dies mit Erfolg zu tun, in der Kindheit ganz unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten auf, an denen die Entwicklungspsychologen so sehr interessiert sind.“ (ebd., 61 f)

Matthews warnt davor, die Erkenntnisse Piagets zu stark auf weite Bereiche des kindlichen Denkens auszuweiten: Wir sollten aus den Experimenten nicht „auf das Ausmaß der Denkfähigkeit unserer Kinder schließen“ (ebd., 67). Neben der kognitiven Entwicklung könnten etwa auch andere Faktoren die Antworten der Kinder in Piagets Experimenten bedingen – etwa die „fortschreitende[] Sozialisation (ebd., 62).³³

Ad (c): Lipman et al. kritisieren, dass der Erwachsenenlogik offenbar eine höhere Wertigkeit zugesprochen wird (vgl. auch Green 2017, 39). Offensichtlich wird

³² An diesem Beispiel irritiert insbesondere, dass Matthews offenbar alltäglichen Intuitionen den Vorzug gegenüber dem Experiment einräumt. Gerade in der Forschung ist unbestritten, dass Intuitionen wissenschaftlich überprüft werden sollten, um zu gesicherten, verallgemeinerbaren Erkenntnissen zu gelangen.

³³ Die Annahme, dass kognitive Entwicklung und das Philosophieren nicht notwendigerweise zusammenhängen, wird durch die Beobachtung bestärkt, dass auch manche Erwachsene mitunter keine Tendenzen zeigen zu philosophieren.

kindliches Denken danach bewertet, in welchem Maß es sich einer Erwachsenenlogik angepasst hat:

„The intellectual progress typically credited to children occurs [...] when we note with satisfaction that the content of their thought has begun to approximate the content of our own – when their conceptions of the world begin to resemble ours.“ (Lipman et al. 1980, 60)

Als Beispiel führen Lipman et al. *Stufen der Moralentwicklung* an: Wenn das Universalitätsprinzip als höchste moralische Stufe geführt werde, zeige das nur, dass kindliche Moralvorstellungen, die denen der Forscher:innen ähneln, höher gewertet werden (vgl. ebd., 60 f). Was ein moralisches Urteil dabei bedeutsamer mache als ein anderes, bleibe fraglich. Freese spricht in diesem Zusammenhang von einem „Androzentrismus“: Mit diesem Begriff bezeichnet Freese „eine Befangenheit in der Sicht des Erwachsenen unserer Kultur“ (Freese 2002, 64).

Auch Matthews (1991) lehnt den Schluss von einem kognitiven auf einen philosophischen Reifungsprozess ab:

„Ist es überhaupt vernünftig anzunehmen, Kinder oder sonst jemand machten in der Auseinandersetzung mit philosophischen Fragen in einem durchschnittlichen, normalen Reifeprozess wohldefinierte Fortschritte?“ (Matthews 1991, 56)³⁴

Matthews führt mehrere Gründe gegen diese Annahme an: Erstens könne man sich beim Philosophieren überhaupt nicht darauf einigen, was als Fortschritt gelte. Der Blick in die Fachphilosophie hilft nicht weiter: Kindliche Konzepte, die Piaget in einer niederen Entwicklungsstufe verortet, wurden und werden in der Fachphilosophie durchaus vertreten. So enthalten die Antworten der Kinder zu den Invarianzaufgaben Züge naturphilosophischer Theorien, die etwa auf Demokrit und Leukipp zurückgehen (vgl. Matthews 1995, 86). Piaget spreche mit der Einteilung in niedere Entwicklungsstufen nicht nur Kindern, sondern auch etwa *Behaviorist:innen* oder *Anhänger:innen der Identitätstheorie* eine höhere Entwicklungsstufe ab (vgl. Matthews 1991, 63). Zweitens fordern kindliche Gedanken auch Erwachsene zum Philosophieren heraus, und es ist unklar, warum Äußerungen, die Piaget einer höheren Stufe zuordnet, philosophisch höherwertiger sein sollten als Äußerungen, die Piaget einer niederen Stufe zuordnet (vgl. ebd., 74).

Ad (d): Zuletzt wendet Gerlach (2003) ein, dass sich aus Piagets Theorie keine Schlüsse auf die Förderung kindlicher Fähigkeiten und damit keine didaktischen Lehren ableiten lassen. Piagets Stufenfolge habe

³⁴ In diesem Zitat bezieht sich Matthews auf Piagets Stufenfolge zum *begrifflichen* Verständnis, die Piaget als einen Sonderfall seiner oben skizzierten Stufentheorie formuliert hat (vgl. Piaget 2003, 47ff).

„rein deskriptiven Charakter [...]. Im wesentlichen [!] handelt es sich um eine Abfolge von Momentaufnahmen geistiger Entwicklung, bei der unklar bleibt, in welcher Weise die verschiedenen Phasen ineinander übergehen“ (Gerlach 2003, 145).

Es sei auf Grundlage der Theorie Piagets nicht erkennbar, durch welche Prozesse der Übergang zwischen zwei Phasen initiiert werde. Insbesondere für den unterrichtlichen Kontext sei diese Frage aber wesentlich – vor allem, wenn man Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung fördern möchte. Aus Piagets Erkenntnissen könne man nicht auf unterrichtspraktische Methoden schließen. Green ergänzt, dass Piaget daran gar nicht interessiert gewesen sei, und sieht darin den zentralen Unterschied zwischen Piaget und etwa Matthew Lipman: Piaget wollte das kindliche Denken *beschreiben*. Lipman wollte das kindliche Denken *verändern*: „Piaget wanted to create a theory to explain [...]. Lipman wanted to create a practice that would be capable of changing [...].“ (Green 2017, 38)

Ad (4): Zuletzt sehen einige Vertreter:innen des *Philosophierens mit Kindern* neben den Widersprüchen auch *verbindende* Elemente zur kognitiven Entwicklungspsychologie. Nach Green sei es Piaget zu verdanken, dass Kindern eine aktive Rolle im Wissenserwerb zugesprochen werde. Die Lehrkräfte hingegen seien Lernbegleiter, die für eine passende Lernumgebung sorgen (vgl. ebd.). Nida-Rümelin et al. (2012) schreiben dem *Philosophieren mit Kindern* die Aufgabe zu, die Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung zu unterstützen, und erkennen damit die Befunde Piagets an:

„Das philosophische Gespräch mit Kindern kann [...] dazu beitragen, den kindlichen Animismus [...] zu überwinden. Die Trennung von Beseeltem und Unbeseeltem [...] ist für eine realistische Weltorientierung zentral. Philosophische Gespräche können dazu beitragen, den kindlichen Egozentrismus zu überwinden.“ (Nida-Rümelin et al. 2012, 13)

Durch das Philosophieren können Kinder darin unterstützt werden, Wahrnehmungsmuster wie Animismus und Egozentrismus zu überwinden. Nida-Rümelin et al. folgen den entwicklungspsychologischen Befunden, sehen aber zum *Philosophieren mit Kindern* keinen Widerspruch. Im Gegenteil sehen sie in den Anforderungen des *Philosophierens mit Kindern* gerade eine Möglichkeit, Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung zu fördern.

4.1.4 Gegenrede

Heinrich (2020a) und Kitchener (2020) kritisieren die soeben dargelegten Einwände. Sie sind der Ansicht, (1) die kognitive Entwicklung wirke sich ebenfalls auf das Philosophieren aus. Heinrich wirft Matthews vor inkonsistent zu argumentieren, indem er gleichzeitig eine Art der Entwicklung annimmt wie abstreitet. Zudem drücke sich (2) nicht in Piagets, sondern in Matthews' Haltung gegenüber Kindern eine Geringschätzung aus.

Ad (1): Erstens erscheine es seltsam, *nicht* davon auszugehen, dass sich kognitive Fähigkeiten mit zunehmendem Kindesalter *verbessern*. Heinrich vermutet, dass auch Matthews eine kognitive Entwicklung nicht abstreiten würde: Matthews betone zwar, man könne keine Kriterien finden, sich auf einen philosophischen Fortschritt zu verständigen. Gleichzeitig gehe er offenbar selbst von einem philosophischen Fortschritt aus: Etwa, wenn er vermute, bestimmte philosophische Probleme erst in späteren Jahren mit seinem Sohn erörtern zu können und er sich gar darauf freue (vgl. Matthews 1991, 58). Vorfreude kann er nur empfinden, weil er seinem Sohn in späteren Jahren offenbar eine reifere, *bessere* Leistung zutraut. Heinrich deckt hier einen inneren Widerspruch auf:

„Wenn die Entwicklung des Kindes kein intellektueller Reifungsprozess ist, warum vermeidet es Matthews dann, mit dem sechsjährigen John über ‚die Möglichkeit [...] des Sich-selbst-Anlütgens‘ zu sprechen, und hebt sich dies für einen späteren Zeitpunkt auf?“ (Heinrich 2020a, 29 f)

Es mache wenig Sinn, die Fähigkeit zu Philosophieren von der kognitiven Entwicklung zu entkoppeln wie von Matthews vorgeschlagen. Kitchener glaubt ebenfalls, dass weder Lipman noch Matthews ernsthaft eine kognitive Entwicklung abstreiten würden. Vielmehr würden beide ihren Unterricht mit Märchen und Geschichten gestalten, weil sie genau wissen, dass klassische philosophische Werke eine Überforderung darstellen (vgl. Kitchener 2020, 73). Dieses methodische Vorgehen mache nur Sinn, wenn man von einer kognitiven Entwicklung ausgehe.

Ad (2): Matthews wirft Piaget vor, seine Haltung gegenüber Kindern sei gering-schätzig, indem Piaget Kindern weit weniger zutraue als sie tatsächlich leisten können. Kitchener warnt nun Matthews vor einer Überinterpretation der kindlichen Äußerungen. Man könne nicht aus kleineren philosophischen Situationen etwa darauf schließen, dass Kinder kohärente philosophische Positionen vertreten:

„Ein einzelner Kommentar eines Kindes – wie philosophisch er auf den ersten Blick auch immer erscheinen mag – kann einfach nicht als ausreichender Beweis für ein zugrunde liegendes philosophisches Vermögen [...] dienen.“ (ebd., 69)

Traditionelle Philosoph:innen philosophieren daher offensichtlich auf einem höheren Niveau als Kinder. Heinrich hält wiederum die Haltung Matthews' gegenüber

Kindern für *geringschätzig*. Selbst wenn man annimmt, Kinder würden in gleichem Maße philosophieren wie traditionelle Philosoph:innen, ist es nach Heinrich doch bedenklich, dass die Leistung der Kinder nicht als etwas Eigenes wertgeschätzt, sondern an dem gemessen wird, was Erwachsene einmal geäußert haben. Sie wirft Matthews ein „Desinteresse am Denken der Kinder“ (Heinrich 2020a, 32) vor. Matthews beachtet nicht, vor welchem Hintergrund diese Äußerungen entstanden sind:

„Was genau die Kinder denken und vor welchem Hintergrund sie ihre Fragen stellen, bleibt jedoch im Dunkeln. Was genau die Kinder denken, interessiert ihn auch nicht. Matthews interessiert etwas ganz anderes: die Möglichkeit, in den Äußerungen der Kinder etwas aus der Tradition der Philosophie Bekanntes wiederzuerkennen.“ (ebd., 34f)

Insofern sei der *Bezugspunkt* des *Philosophierens mit Kindern* nicht das kindliche Denken, sondern das erwachsene Denken, das aus den Kinderäußerungen etwas Philosophisches ziehen kann. Damit verkommen die Kinder zu einer *Projektionsfläche* der philosophischen Fantasien Erwachsener:

„Das ‚Philosophieren mit Kindern‘ ist demzufolge kein aus dem Denken und den Bedürfnissen des Kindes hervorgehendes, sondern ein vom Erwachsenen an das Kind herangetragen und ihm übergestülptes Konzept.“ (ebd., 35)

Heinrich wendet einen weiteren Punkt gegen die von Matthews formulierte *Gering-schätzung* Piagets ein. Sie hält es für bedenklich, die Wertschätzung, die man einem Menschen entgegenbringt, an seinen kognitiven Fähigkeiten zu bemessen. Heinrich wirft Matthews vor, damit eine Vorstellung der Wertigkeit von Menschen zu tradieren, die Matthews selbst kritisiert.

„Es wäre ja auch denkbar gewesen, statt das Kind zum ‚kleinen Philosophen‘ zu erklären, seine unphilosophische Haltung zu schätzen – dass sich das Kind nicht um die Erkenntnis der Dinge schert [...]“. (ebd., 37)

Nach Heinrich seien Fragen nach Wertschätzung und Fragen nach Leistung gar nicht miteinander verknüpft.

4.2 Entwicklungspsychologie jenseits von Piaget

Inzwischen gilt Piagets Vorstellung einer kognitiven Entwicklung in starren Stufen, die sich qualitativ grundlegend voneinander unterscheiden, als *überholt*. Meadows (1993) nimmt an, dass kognitive Leistung von jüngeren Kindern und Heranwachsenden sich rein quantitativ unterscheiden; dass die Entwicklung also *nicht*, wie in Piagets Stufenmodell angelegt, *diskontinuierlich* in substantiell verschiedenen Phasen verläuft. Jüngere Kinder seien durchaus zu den gleichen Leistungen fähig wie Heranwachsende, allerdings nur unter bestimmten Voraussetzungen:

„It seems likely that [...] the difference between younger and older children will turn out to be that the former can do what the latter can; but only sometimes, only under favourable conditions, only with help, only without distractions, only up to a point, without so much efficiency, without so much self-control- without so much awareness of the implications, without so much certainty...” (Meadows 1993, zitiert nach Green 2017, 40)

Nimmt man an, dass junge Kinder grundsätzlich die gleichen kognitiven Leistungen erbringen können wie Heranwachsende, kann man ihnen nicht grundsätzlich die Fähigkeit absprechen, im hier vertretenen Sinne zu philosophieren. Doch auch wer rein quantitative Unterschiede in der kognitiven Entwicklung annimmt und die Idee einer diskontinuierlichen Stufenfolge ablehnt, geht davon aus, dass die kognitiven Fähigkeiten der Kinder sich erst noch ausbilden, sich erst noch entwickeln müssen. Hier liegt kein romantisch-verklärter Blick auf die Kindheit zugrunde, demzufolge Kinder die *besseren* Philosoph:innen seien (vgl. Zons 1989, 89; Matthews 1995, 68; Daurer 2017, 20). Auch unter der Annahme quantitativer Unterschiede stellt sich die Frage, wie man Kindern das Philosophieren erleichtern kann.

Mag die Stufentheorie Piagets zwar als überholt gelten – ihr Wert ist dennoch unter Entwicklungspsycholog:innen weitgehend anerkannt. Piaget hat in erster Näherung durchaus bedeutsame Unterscheidungen herausgearbeitet. Green betont, Piagets Beitrag zur Entschlüsselung der kognitiven Entwicklung finde nach wie vor viel Bestätigung: So sei es etwa Piaget zu verdanken, dass Kinder nicht als passive Wissensempfänger:innen angesehen werden, sondern als eigenständige Konstrukteure ihres Wissens. Piaget habe den Kindern zugehört und eine Alternative zu den vorherrschenden behavioristischen Lerntheorien entwickelt (vgl. Green 2017, 40). Die Entwicklungspsychologie hat sich nach Piaget weiterentwickelt. Ein kleiner Ausschnitt aus der aktuellen Entwicklungspsychologie jenseits von Piaget wird im Folgenden dargestellt.³⁵

³⁵ Ich bitte auch hier in Rücksicht zu stellen, dass eine fundierte Darstellung des aktuellen Forschungsstands der Entwicklungspsychologie hier aufgrund des empirischen Schwerpunkts dieser Arbeit nicht erfolgen kann.

Heutzutage wird die kognitive Entwicklung nicht mehr als *ein* einheitlicher, bereichsübergreifender Prozess angesehen. Stattdessen unterscheidet man zwischen *bereichsspezifischen* kognitiven Leistungen, die in Summe einem *uneinheitlichen* Prozess unterliegen. Für jede dieser Leistungen wird untersucht, ab welchem Zeitpunkt Kinder diese erbringen können. Auch diesem Kapitel liegt die Frage zugrunde, ob Kindern die Voraussetzungen gegeben sind, im Sinne der Arbeitsdefinition zu philosophieren – insbesondere, inwieweit sie zu abstraktem Denken fähig sind. Daher sind für die vorliegende Arbeit insbesondere die Fähigkeiten zum *induktiven* wie *deduktiven Schließen* (vgl. Kap. 4.2.1) sowie zur *Kategorien-* und *Konzeptbildung* (vgl. Kap. 4.2.2) relevant.

4.2.1 Induktives und deduktives Schließen

Unter *induktives Schließen* fasst man in der Regel die Fähigkeiten zusammen, ein Beispiel zu verallgemeinern, eine Analogie zu bilden oder aus einer Prämisse einen Induktionsschluss zu ziehen. Induktives Schlussfolgern geschieht entweder von einem Beispiel auf ein anderes, das in gleichem Maß abstrakt ist, oder von einem konkreten Beispiel zu einer abstrakten Aussage. Induktive Aufgaben können nur mit Bezug zu Alltagswissen gelöst werden. Als Indikator für *deduktives Schließen* gilt demgegenüber die Fähigkeit, deduktive Logik anzuwenden. Durch deduktives Denken lässt sich *logisch zwingend* folgern. Beim deduktiven Schlussfolgern wird eine abstrakte Aussage auf ein konkretes Beispiel angewendet. Deduktive Aufgaben können ohne Bezug zu Alltagswissen gelöst werden (vgl. Goswami 2006, 239f).

In der vorliegenden Studie wird vermutet, dass eine Konkretion Kindern leichter fällt als eine Abstraktion. Eine Konkretion ist ein deduktiver Schluss, etwa von einer abstrakten Aussage auf ein lebensweltliches Beispiel. Eine Abstraktion ist ein induktiver Schluss, etwa von einem lebensweltlichen Beispiel auf eine abstrakte Aussage (vgl. Kap. 3.1.3). Aufgrund dieser Annahme wird im Folgenden die entwicklungspsychologische Sicht auf die Fähigkeit des induktiven oder deduktiven Schließens dargestellt:

Piaget spricht Kindern auf der konkret-operationalen Stufe die Fähigkeit ab, ohne Anbindung an Bekanntes formal-operational richtig zu schließen. In modernen Studien konnte diese Annahme nicht bestätigt werden; kindliche Fähigkeiten im Bereich des induktiven und deduktiven Schließens werden inzwischen anders eingeschätzt:

„Kinder sind nicht induktiv ‚wahrnehmungsgebunden‘, wie lange angenommen wurde. [...] Was deduktives Schlussfolgern angeht, sind Kinder nicht durch eine ‚empirischen Verzerrung‘ eingeschränkt, d.h. sie können auch Folgerungen auf Grund von Voraussetzungen treffen, die sie nicht aus eigener Erfahrung kennen.“ (ebd., 241)

Man hatte lange angenommen, dass sich induktives und deduktives Schließen von Kindern unterschiedlich entwickeln. Schließlich seien beide Fähigkeiten voneinander verschieden und jeweils abhängig vom Stand der kognitiven Entwicklung. Neue Erkenntnisse legen allerdings nahe, dass nicht die kognitiven Fähigkeiten ausschlaggebend sind für Leistungen, die Kinder *in experimentellen Settings* erzielen, sondern vielmehr fehlende *Sachkenntnis*, Defizite im *Kurzzeitgedächtnis* oder noch nicht ausgebaute *Lernstrategien*. Von diesen entwicklungsbedingten Einschränkungen sind induktives und deduktives Schließen gleichermaßen betroffen. Sowohl induktives als auch deduktives Schließen werden ein Leben lang angewendet. Zwar gebe es – selbstredend – Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen:

„Natürlich wäre es absurd zu behaupten, dass es keine Unterschiede in der Entwicklung von Kindern und Erwachsenen gäbe (oder zwischen jüngeren und älteren Kindern). [...] Es scheint jedoch wichtig zu betonen, dass diese Unterschiede nicht mit den intrinsisch-logischen Erfordernissen der Schlussfolgerungsaufgaben verbunden sind. Vielmehr entstehen sie durch eine ganze Reihe von Faktoren, wie z.B. das fehlende Wissen über den Probleminhalt, Unterschiede in der grundlegenden mentalen Kapazität [...]“ (ebd., 266).

Kinder können ihre Leistungen in diesen Tests durch Training verbessern. Allerdings wurden grundlegende kognitive Kapazitäten durch Training nicht verändert. Wenn Kindern in Messungen, die das induktive Schließen überprüfen, ein induktiver Schluss gelingt, sagt es in erster Linie etwas darüber aus, in welcher Tiefe sie den betrachteten Gegenstand durchdrungen haben. Es sagt weniger über ihren kognitiven Entwicklungsstand aus (ebd., 257). Ähnliches lasse sich über den deduktiven Schluss sagen. Kinder seien grundsätzlich in der Lage, deduktiv zu schließen. Es ist nicht der logische Schluss an sich, der Kindern Schwierigkeiten bereitet, sondern die *Komplexität*, innerhalb derer dieser Schluss dargeboten wird. Wenn etwa von Prämissen ausgegangen wird, die in unserer Welt nicht stimmen (etwa, dass Schnee schwarz sei), dann werde das deduktive Schlussfolgern erschwert, nicht aber verhindert. Kinder sind durchaus in der Lage, von einem hypothetischen Fantasie-Szenario auszugehen und deduktiv auf etwas zu schließen, das ihrer Lebenswelt gar widerspricht (ebd., 265).

Es konnte unter Laborbedingungen schlicht nicht gefunden werden, dass eine Konkretion Kindern leichter fällt als eine Abstraktion. Diese hier vertretene Annahme beruht damit lediglich auf – durchaus weit verbreiteten – Beobachtungen im unterrichtlichen Setting: Stimmen aus der Fachdidaktik berichten übereinstimmend, dass Kinder selten von sich aus abstrahieren; vielfach die Notwendigkeit dazu gar nicht sehen (vgl. Kap. 4.3.2). Im umgekehrten Fall, der Konkretion, sehen Kinder möglicherweise durchaus die Notwendigkeit. Dann wäre ihr Hang zum Konkreten nicht

mit ihren kognitiven Fähigkeiten, sondern mit ihren Vorlieben zu erklären: Kinder bevorzugen das Konkrete, das bedeutet nicht, dass sie auf das Konkrete festgelegt sind und darüber hinaus nicht abstrakt denken können. Sie sehen dazu schlicht keine Veranlassung. Darüber zu spekulieren, ob sie es nicht wollen oder nicht können, ist indes müßig: Es führt zu dem gleichen messbaren Ergebnis, dass Kinder sich eher nicht abstrakt äußern. Was genau geschieht, wenn man schließlich dem Unterricht das Abstrakte von außen beimischt, wird in der vorliegenden Studie untersucht. Es steht nach diesen Ergebnissen zumindest nicht zu befürchten, dass man Kinder durch den ein oder anderen Zugang zum Philosophieren in Lernsituationen zwingt, die ihrem Alter nicht angemessen sind (vgl. Kap. 12.2).

4.2.2 Kategorisierung und Konzeptbildung

Nach Pauen und Träuble (2006) wird als *Kategorie* „eine begrenzte Menge von Objekten, Ereignissen, Sachverhalten oder Handlungen, die bestimmte Gemeinsamkeiten aufweisen“ bezeichnet. Als *Konzept* wird die „mentale[] Repräsentation des Wissens um diese Gemeinsamkeiten sowie des Wissens um Unterschiede zwischen Mitgliedern der betreffenden Kategorie und Mitgliedern anderer Kategorien“ bezeichnet (Pauen et al. 2006, 378).

Die Entstehungsprozesse von Kategorien und Konzepten, *Kategorisierung* und *Konzeptbildung*, werden im Folgenden stellvertretend mit Blick auf *Objekte* vorgestellt: In der vorliegenden Studie werden Äußerungen hinsichtlich der Frage unterteilt, wie abstrakt sie sind. Es wird angenommen, dass Kinder sich eher auf unteren *Stufen des Abstrakten* äußern. Möglicherweise erlaubt die *Aneignung von Kategorien und Konzepten unterschiedlichen Abstraktionsgrads bei Objekten* einen Rückschluss darauf, wie sich das abstrakte Sprechen allgemein entwickelt. Daher werden Kategorisierung und Konzeptbildung, wie die moderne Entwicklungspsychologie sie mit Blick auf Objekte untersucht hat, hier vorgestellt:

Objekte werden in der Regel mit Begriffen bezeichnet, die sich hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades unterscheiden. Kategorien und Konzepte ordnen die Wahrnehmung und helfen dabei, sich in der Welt zurechtzufinden. Wer zum Beispiel ein Konzept der Kategorie *Tisch* hat, kann einen Tisch als einen solchen auch dann erkennen, wenn er oder sie diesen konkreten Tisch noch nie zuvor gesehen hat. Gleichzeitig sind diese Kategorien selbst immer in Oberkategorien enthalten. Die Kategorien

„lassen sich entsprechend ihrem Abstraktionsgrad in ein hierarchisches System einordnen. So kann man von ein und demselben Objekt sagen, dass es sich um eine Kneifzange, eine Zange, ein Werkzeug, ein Artefakt und um einen materiellen Gegenstand handelt. (ebd., 385)

Das Denken in Objektkategorien entfernt sich mit fortschreitendem Abstraktionsgrad weiter vom Wahrnehmbaren – etwas, das auch beim Philosophieren nach dem hier vertretenen Verständnis angestrebt wird. Daher lohnt ein Blick auf die Fragen, wie Menschen anfangen, Kategorien (1) intern zu strukturieren und (2) untereinander zu organisieren.

Ad (1): Wie ist eine Kategorie intern strukturiert; wie werden Objekte bestimmten Kategorien zugeordnet? Pauen et al. unterscheiden zwischen (a) *wohl definierten* und (b) *schlecht definierten* oder *natürlichen* Kategorien:

Ad (a): In *wohl definierten* Kategorien lassen sich alle Objekte eindeutig dieser Kategorie zuordnen, da die Objekte feste, gemeinsame Merkmale teilen. Nach Pauen et al. (2006) kann man zunächst davon ausgehen, dass die meisten Kategorien *nicht* wohl definiert seien. *Wohl definierte* Kategorien zu bilden, fällt Kindern schwer.

Ad (b): In *schlecht definierten* oder *natürlichen* Kategorien sind Objekte enthalten, die *unterschiedliche* Merkmale miteinander teilen. Man könne daher nach Pauen et al. mit Verweis auf Wittgenstein eher von *Familienähnlichkeit* innerhalb einer Kategorie sprechen. Innerhalb *schlecht definierter* oder *natürlicher* Kategorien gibt es *Typikalitätsunterschiede* (vgl. ebd., 379): Auf manche Objekte treffen gemeinsame Merkmale besonders gut zu. Sie werden *Prototypen* einer Kategorie genannt. Diese Prototypen müssen nicht existieren, sie können auch mentale Konstrukte sein. Auf andere Objekte treffen nur wenige der gemeinsamen Merkmale zu. Infolgedessen überschneiden die Kategorien sich ebenfalls: „In aller Regel lassen sich keine klaren Kategoriengrenzen ausmachen“ (ebd.). *Schlecht definierte, natürliche Kategorien* zu bilden, fällt Kindern nicht schwer.

Pauen et al. führen zunächst aus, mit welchen Experimenten unterschiedliche Entwicklungspsycholog:innen die Zuordnung bestimmter Objekte zu Kategorien bei Kindern untersuchten. Zudem führen sie aus, zu welchen Ergebnissen die Forscher:innen gelangten. Ursprünglich gingen Entwicklungspsycholog:innen von *wohl definierten* Kategorien aus (vgl. ebd., 380f):

Wygotski etwa hat nach Pauen et al. Kindern Blöcke vorgelegt, die sich hinsichtlich diverser Merkmale unterschieden – etwa hinsichtlich ihrer Höhe, ihrer Breite, ihrer Farbe, oder einer fantasievollen Beschriftung. Den Kindern wurde die Aufgabe gestellt, diese Blöcke zu ordnen. Dabei wurde ihnen ein bestimmtes Ordnungsprinzip vorgegeben – etwa, die Blöcke nach Farben zu sortieren. Das Experiment zeigte, dass Kinder vor Ende der Grundschulzeit die Blöcke nicht systematisch gemäß der Aufforderung sortierten. Stattdessen wandten sie unterschiedliche Strategien an, die nach Pauen et al. *Strategien der komplexen Gruppierung* genannt werden: Bei zwei aufeinanderfolgenden Objekten (Blöcken) stimmt ein Merkmal überein, allerdings wechselt dieses Merkmal zum nächsten Objekt. Während zum Beispiel die ersten

beiden Blöcke die gleiche Farbe haben, ist der nächste Block vielleicht gleich groß wie Block 2 und so weiter.

Olver und Hornsby wiederum haben nach Pauen et al. statt Blöcken eine Tafel mit Zeichnungen von Alltagsgegenständen verwendet. Die Versuchsgegenstände waren somit nicht künstlich, sondern den Kindern aus dem Alltag bekannt. Olver und Hornsby wollten untersuchen, über welches Wissen Kinder gegenüber bekannten Objekten verfügen, insbesondere mit Blick auf die Zugehörigkeit zu Kategorien. Sie haben die Kinder gebeten, Zeichnungen auszuwählen, die einander in gewisser Hinsicht ähnlich oder gleich waren. Auch bei diesen Versuchen dominierten die *Strategien der komplexen Gruppierung*. Olver und Hornsby haben auf Grundlage dieses Experiments die *Strategie der komplexen Gruppierung* in fünf Unterstrategien unterteilt (vgl. ebd., 381f): (a) *edge matching*, (b) *collections*, (c) *key rings*, (d) *associations*, und zuletzt (e) *multiple groupings*.

Kinder, die nach dem (a) *edge matching* sortieren, bilden eine Kette. Zwei aufeinanderfolgende Objekte teilen dabei jeweils eine Eigenschaft. Bei (b) *collections* ist zur Sortierung ein einzelnes Merkmal entscheidend. Dieses Merkmal ist in den einzelnen Zeichnungen allerdings unterschiedlich stark ausgeprägt. Kinder, die nach der Strategie (c) *key rings* sortieren, konzentrieren sich auf ein zentrales Objekt. An diesem werden alle weiteren Objekte orientiert. Jedes weitere Objekt stimmt in mindestens einem Merkmal mit dem zentralen Objekt überein – allerdings wechselt dabei das übereinstimmende Merkmal, sodass die weiteren Objekte untereinander mitunter keinerlei Ähnlichkeiten aufweisen. Bei den (d) *associations* finden Kinder eine Gemeinsamkeit zwischen zwei Objekten. Diese Gemeinsamkeit wird zu einem neuen Merkmal, an dem alle weiteren Mitglieder der Kategorie orientiert werden. Bei der Strategie (e) *multiple groupings* finden die Kinder immer zwei Objekte, die paarweise ein Merkmal teilen. Dieses Merkmal wechselt von Paar zu Paar. Die Paare haben untereinander keinerlei ersichtliche oder von den Kindern genannte Verbindung.

Sowohl Wygotski als auch Olver und Hornsby haben beobachtet, dass Kinder bei der Kategorisierung von Objekten auf *Strategien der komplexen Gruppierung* zurückgreifen. Man könnte aus diesem Verhalten auf kognitive Leistungen schließen: Offenbar fällt es Kindern schwer, ein einzelnes Ordnungsprinzip zugrunde zu legen und *wohl definierte* Kategorien zu bilden. Pauen et al. deuten dieses Verhalten positiv:

„Man hat ihnen das lange als Unvermögen zum systematischen Denken ausgelegt, könnte die gleichen Befunde aber auch positiv deuten und hervorheben, wie flexibel jüngere Kinder vorgehen [...]. Diese Flexibilität mag bei der Bildung wohldefinierter Kategorien eher hinderlich sein; sie ist aber bei der Bildung natürlicher Kategorien [...], die in unserem Alltagsdenken dominieren, durchaus hilfreich.“ (ebd., 382)

Pauen et al. sehen einen Vorteil darin, dass Kinder über vielfältige Strategien zur Kategorisierung verfügen: Da *wohl definierte* Kategorien in unserer Umwelt selten vorkommen, ist es nicht notwendig, sie zu bilden. *Schlecht definierte, natürliche* Kategorien hingegen kommen häufig vor, und unsere Wahrnehmung ist auf sie angewiesen. Diese *schlecht definierten, natürlichen* Kategorien können gerade durch eine gesteigerte Flexibilität, durch wechselnde Strategien gebildet werden.

Pauen et al. untersuchen zudem, ab welchem *Alter* den Kindern die Zuordnung von Objekten zu *schlecht definierten, natürlichen* Kategorien gelingt. Sie schließen aus ihren Beobachtungen, dass bereits Säuglinge im Alter von sieben Monaten Objekte zuordnen können. In einem Erklärungsmodell gehen Pauen et al. davon aus, dass „Säuglinge perzeptuelle Gemeinsamkeiten zwischen den dargebotenen Objekten“ (ebd., 383) abstrahieren können. Diese *perzeptuellen Gemeinsamkeiten* können entweder aus einem Merkmal bestehen oder aus dem Zusammenspiel mehrerer Merkmale. An diesen Befunden kann man insbesondere ablesen, dass es zur Kategorienbildung keiner Sprache bedarf: Experimente legen nahe, dass „schon Kinder im vorsprachlichen Alter korrelative Merkmalsstrukturen nutzen, um Objekte in Kategorien einzuteilen“ (ebd., 384). Auch konnte man beobachten, dass Kinder sehr früh *Prototypen* aus Durchschnittswerten bilden.

Ad (2): Kategorien sind nicht nur intern strukturiert, sondern stehen bisweilen auch untereinander in einem bestimmten Verhältnis zueinander: Untergeordnete Kategorien lassen sich in übergeordnete Kategorien einordnen, sodass alle Exemplare der untergeordneten Kategorie auch in der übergeordneten Kategorie enthalten sind – wie Pauen et al. mit dem oben zitierten Beispiel der Kategorie *Kneifzange* veranschaulichen. Dieses Prinzip wird als *Klasseninklusion* bezeichnet. Nach Pauen et al. (2006) legt ein Experiment von Piaget und Inhelder zu diesem Verständnis die Schlussfolgerung nahe, dass Kinder die Klasseninklusion mit Eintritt in das Grundschulalter beherrschen. Allerdings war die Versuchsanordnung sprachgebunden, und es könne nicht ausgeschlossen werden, dass jüngere Kinder die Aufgabenstellung sprachlich nicht verstanden haben.

Weiter interessieren die Autorinnen sich für die Reihenfolge, mit der „Kinder Kategorien unterschiedlichen Abstraktionsgrades erwerben“ (ebd., 386): Es sei natürlich nicht davon auszugehen, dass Kinder zuerst Kategorien auf der Stufe höchster Abstraktheit bilden. Gleichzeitig sei auch nicht davon auszugehen, dass Kinder zuerst Kategorien höchster Konkretheit bilden und etwa zwischen Vogelarten differenzieren, bevor sie diese Tiere in der Kategorie Vogel einordnen. Diese Frage sei nicht abschließend beantwortet. Auch wisse man noch nicht, ob Kinder bei der Bildung von Kategorien von höherer Abstraktheit zu niedriger Abstraktheit fortschreiten oder umgekehrt.

Wohl aber lassen Beobachtungen vermuten, dass Kinder Kategorien nicht rein wahrnehmungsverhaftet bilden, anders als von Piaget angenommen. Stattdessen seien sie in der Lage, etwa aufgrund funktionaler Eigenschaften eine Kategorie zu bilden – etwa, wenn sie einem Gegenstand eine Eigenbewegung zuschreiben. „Tatsächlich gibt es Hinweise auf ein frühes Verständnis funktionaler Zusammenhänge.“ (ebd., 391). Dieses könne man im Spielverhalten der Kinder beobachten. Unklar sei allerdings, ob Kinder bei der Kategorienbildung von *konzeptuellen* Gemeinsamkeiten ausgehen, die sich nicht unmittelbar wahrnehmen lassen, oder ob sie Ähnlichkeiten schlicht *beobachten*. Dann wären auch die funktionalen Kategorien wahrnehmungsverhaftet gebildet worden.

In der Entwicklungspsychologie unterscheidet man mit Blick auf die Kategorien- und Konzeptbildung zwischen zwei Vorgängen, die hier skizziert wurden: Was geschieht (1) *innerhalb* einer Kategorie? Wie werden insbesondere Objekte einer Kategorie zugeordnet? Was geschieht (2) *zwischen* den gebildeten Kategorien? Auf welche Weise werden die gebildeten Kategorien hierarchisch angeordnet? Auch wenn einige Fragen, insbesondere, auf welche Weise Kinder Kategorien bilden, noch nicht abschließend geklärt sind, lassen die Befunde einen Schluss zu: „Kinder [verfügen] lange vor Sprachbeginn über die Kompetenz, ein umfangreiches System begrifflichen Denkens aufzubauen“ (ebd., 404).

Dieses begriffliche System genügt den Anforderungen, die zu einer Orientierung in der Welt gestellt werden. Die Vermutung liegt nahe, dass Kinder ihr Wissen so strukturieren, wie sie es im Alltag benötigen. Kinder sind eher in der Lage, *natürliche, schlecht definierte* Kategorien zu bilden, da diese zur Orientierung vollkommen ausreichen; *wohl definierte* Kategorien hingegen sind im Alltag weniger geläufig. Vielleicht liegt die Besonderheit des *Philosophierens mit Kindern* also gerade in dieser Ausrichtung auf den Alltag. Im gleichen Maße, wie Kinder keine Veranlassung sehen, Kategorien trennscharf auszubilden, sind sie möglicherweise nicht motiviert, sich mit Fragen zu beschäftigen, die über den Alltag hinausweisen. Diese Ausrichtung auf den Alltag ist nicht durch ein kognitives Unvermögen zu erklären, sondern durch einen Mangel an Motivation. Für das *Philosophieren mit Kindern* bedeutet das: Die Anbindung an die Lebenswelt ist für Kinder unproblematisch. Sie sehen allerdings keine Veranlassung, diese Anbindung aufzugeben, und genau an dieser Stelle setzt nach dem hier vertretenen Verständnis das Philosophieren ein. Kinder wären demnach mit einem fremden, abstrakten Gedanken nicht überfordert. Forschungen zu *Kategorisierung* und *Konzeptbildung* lassen offenbar ähnliche Schlussfolgerungen zu wie Forschungen zum *induktiven* und *deduktiven Schließen*. Was genau schließlich geschieht, wenn man Kindern einen fremden, abstrakten

Gedanken in Form eines Kürzesttexts präsentiert, wird in der vorliegenden Studie untersucht.

4.3 Implikationen

Aus der Darstellung entwicklungspsychologischer Befunde und ihrer Rezeption in der Philosophiedidaktik ergeben sich Implikationen für die vorliegende Studie. Zum einen zu der Frage, ob das kindliche Denken gegenüber dem Denken Heranwachsender und Erwachsener als (A) *überlegen* oder (B) *unterlegen* anzusehen ist (vgl. Kap. 4.3.1). Zum anderen zu dem Erfordernis, den Unterricht anschaulich zu gestalten (vgl. Kap. 4.3.2). Diese Implikationen werden im Folgenden ausgeführt.

4.3.1 Überlegen oder unterlegen?

Ist das kindliche Denken, wie eingangs in diesem Kapitel gegenübergestellt wurde, (A) *überlegen* oder (B) *unterlegen*? In der vorliegenden Arbeit wird diese Frage unter Berücksichtigung der in diesem Kapitel referierten Positionen so beantwortet: Kinder sind (1) *überlegene* Fragesteller:innen, und gleichzeitig (2) *unterlegene* Antwortgeber:innen.

Ad (1): Kinder sind wahrscheinlich fantasievoller als Erwachsener, stellen verblüffende Fragen, nehmen die Welt staunend wahr und verlieren diese Fähigkeiten mit zunehmendem Alter. Dieser Besonderheit des kindlichen Denkens sollte beim Philosophieren Raum gegeben werden. Wird das Philosophieren auf das *Staunen* ausgerichtet, auf die Beschäftigung mit dem Rätselhaften und auf das verwunderte Fragen, so darf man das kindliche Philosophieren als *überlegen* bezeichnen.

Ad (2): Sicherlich steigern sich die kognitiven Fähigkeiten von Kindern mit fortschreitendem Alter – niemand bestreitet das ernsthaft.³⁶ Es erscheint plausibel, dass Kinder mit fortschreitendem Alter Probleme systematischer lösen und im Denken strukturierter, orientierter, oder einfach geübter sind. Sieht man im Selbstdenken ein Ziel des Philosophierens, im systematischen Denken und in der Fähigkeit, selbst Antworten zu entwickeln, so darf man das kindliche Philosophieren als *unterlegen* bezeichnen; nicht aufgrund eines prinzipiellen Unvermögens, sondern aufgrund einer fehlenden Einsicht in die Notwendigkeit zum systematischen Denken.

Die Frage, ob Kinder die *besseren* Philosophen seien, verlagert sich damit auf die Frage, ob im Fragen oder im Antworten, ob im Staunen oder im Selbstdenken der Kern des Philosophierens liegt. In der vorliegenden Arbeit wird diese Frage so beantwortet: *Nicht das Fragen, sondern das Antworten macht das Philosophieren aus.*

³⁶ Uneinigkeit herrscht, wie gezeigt werden sollte, zu der Frage, ob die kognitive Entwicklung *diskontinuierlich* verläuft.

Nicht auf das *Staunen*, sondern auf das *Selbstdenken* ist das Philosophieren in der vorliegenden Arbeit ausgerichtet (vgl. Kap. 3.2.1.1, Kap. 3.2.1.4). Das Philosophieren ist durch den Versuch gekennzeichnet, sich mit einem distanzierten Blick *von außen* in einem gemeinsamen Prozess den *Antworten* auf (philosophische) Fragen zu nähern. Das Philosophieren erschöpft sich nicht darin, beim *Fragen* stehenzubleiben.

Martens teilt diese These. Er nennt die Annahme, beim *Philosophieren mit Kindern* gehe es um Fragen statt um Antworten, ein „Vorurteil“ und betont die Bedeutung von Antworten für das Philosophieren:

„Das verwunderte Weiterfragen [...] zielt auf Antworten ab. [...] Der Lehrer steht hierbei in Gefahr, sich an den erfrischend naiven Fragen der Kinder [...] zu erfreuen, und vergisst dabei, dass diese von ihm [...] auch erwarten, mit ihren Fragen umzugehen, sie aufzugreifen und ihnen zu möglichen eigenen Antworten zu verhelfen.“
(Martens 2011, 2)

Weiter werden in der vorliegenden Arbeit nur solche Antwortversuche als philosophisch angesehen, die ein abstraktes Element enthalten (vgl. Kap. 3.1.1). Wenn sich das Philosophieren aber nicht im staunenden Fragen erschöpfen darf, dann ist es von Vorteil, mit fortgeschrittenem Alter über mehr kognitiven Spielraum zu verfügen und über die Begrenzungen des Alltags hinausdenken zu *wollen*. Es ist für das *Philosophieren mit Kindern* bedeutsam, dass Kinder bereits zu abstraktem Denken in der Lage sind.

4.3.2 Zur Bedeutsamkeit des Anschaulichen

„Guter Philosophieunterricht bemüht sich um Anschaulichkeit und Kreativität.“ (Tiedemann 2011b, 78). Den Unterricht anschaulich zu gestalten, ist mindestens in dreifacher Hinsicht ein didaktisches Gebot: (1) Aus lernpsychologischer Perspektive zeigt der *kontinuierliche Lernaspekt* der Theorie Piagets, dass es zum Lernen einer Anbindung an das Bekannte bedarf. (2) Kinder sehen keine Veranlassung, sich mit abstrakten Fragen zu beschäftigen, die für sie im Alltag keinerlei Relevanz haben. Daher ist eine Anbindung an die Lebenswelt unerlässlich aus motivationalen Gründen. (3) Zuletzt bleibt es dabei, dass Kindern das abstrakte Sprechen schwerfällt und sie eine Hilfestellung benötigen; ob aus Unwillen, Unvermögen oder fehlender Übung, konnte nicht abschließend festgestellt werden.

Vorab eine terminologische Bemerkung: In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff des *Anschaulichen* verwendet (vgl. Kap. 3.1.5). Andere Autor:innen sprechen von *Inhalten*, von *konkretem Material*, von *Lebensweltbezug* oder *Anschaulichkeit*. Diese Begriffe sind nicht deckungsgleich, beziehen sich aber auf das gleiche Anliegen: Wer das Denken erleichtern möchte, muss sich auf Erfahrbares beziehen oder

zumindest eine Rückkopplung an das Erfahrene ermöglichen. Diese Begriffe werden im Folgenden unter dem Begriff des Anschaulichen zusammengefasst und gemeinsam verhandelt.

Ad (1): Wer die Bedeutsamkeit des Anschaulichen für das Denken von Kindern hervorheben möchte, beruft sich nicht selten auf den *kontinuierlichen Lernaspekt* der Theorie Piagets. Kontinuierlich heißt dieser Aspekt, weil er das Lernen über alle Lebensphasen hinweg beschreibt. Mag Piagets Stufenmodell auch durchaus kritisiert worden sein und mittlerweile als überholt gelten. Der besondere, auch heute noch anerkannte Wert von Piagets Theorie liegt in der Erkenntnis, dass Kinder ihr Wissen aktiv selbst *konstruieren*:

„Für Piaget baut das Kind in aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt im Laufe seiner Entwicklung seine jeweiligen Konzepte und Regelsysteme so um, daß [!] sie den komplexen Strukturen der materiellen und ideellen Wirklichkeit immer besser entsprechen.“ (Freese 2002, 53)

Zum Lernaspekt zählen Prozesse, die unser *Lernen* ein Leben lang begleiten. Zentral ist hier Piagets *Äquilibrationshypothese*. Nach dieser Hypothese ist das „menschliche Denken um den Ausgleich *kognitiver* Störungen bemüht“ (Bleichroth et al. 1999, 193). Zu diesem Ausgleich gehören drei Phasen (Siegler et al. 2016, 121): (a) Im *Äquilibrium* erkennen Kinder keinen Widerspruch zwischen dem, was sie beobachten, und ihrer eigenen Erklärung. (b) Wenn Kinder Widersprüche zwischen ihrer eigenen Erklärung und ihren Beobachtungen entdecken, aber keine ausreichende Alternative entwickelt haben, befinden sie sich im *Disäquilibrium*. (c) Dieses Stadium wollen sie überwinden, indem sie eine genauere Erklärung entwickeln. Diese genauere Erklärung kann ein breiteres Spektrum von Beobachtungen einordnen.

Die Prozesse, die in der Äquilibration zusammenwirken, nennt Piaget *Assimilation* und *Akkommodation* (ebd.). Unter *Assimilation* versteht Piaget, dass Menschen jeden Alters, auch Kinder, Neues in bestehende Konzepte einordnen. Das Neue wird vor dem Hintergrund der vorhandenen, erklärenden Konzepte verstanden. Nun kann es sein, dass die vorhandenen Konzepte nicht ausreichen, um eine neue Erfahrung einzuordnen. In diesem Fall müssen die Konzepte angepasst werden. Diesen Vorgang nennt Piaget *Akkommodation*. Akkommodation ist immer eine Reaktion auf einen kognitiven Konflikt (ebd.). Menschen lernen demnach durch ein Zusammenspiel von Assimilation und Akkommodation. Durch dieses Zusammenspiel verfeinern Menschen die Konzepte, mit deren Hilfe sie die Wirklichkeit verstehen.

Daraus folgt unmittelbar die besondere Bedeutung eines Lebensweltbezugs, des Anschaulichen: Ohne Lebensweltbezug können Lernende neues Wissen

nicht einordnen. Nach Piaget benötigen wir das Anschauliche, um neues Wissen an das bereits bestehende Wissen anknüpfen zu können.

Auch Kant spricht sich, in verblüffender Übereinstimmung mit Piaget, dafür aus, zunächst von den Erfahrungen der Lernenden auszugehen. Der Mensch lerne generell ausgehend von der Erfahrung, und so sollte diese Reihenfolge auch beim Unterrichten bedacht werden:

„Denn da der natürliche Fortschritt der menschlichen Erkenntnis dieser ist, dass sich zuerst der Verstand ausbildet, indem er durch Erfahrung zu anschauenden Urtheilen [!] und durch diese zu Begriffen gelangt, dass darauf diese Begriffe in Verhältnis mit ihren Gründen und Folgen durch Vernunft und endlich in einem wohlgeordneten Ganzen vermittelt der Wissenschaft erkannt werden, so wird die Unterweisung eben denselben Weg zu nehmen haben.“ (NEV, AA02: 305)

Beim Lernen sollte man zunächst von der Erfahrung der Schüler:innen ausgehen. Darauf aufbauend erst sollen Begriffe gebildet werden. Indem die Vernunft diese Begriffe verarbeitet, gelangen wir zu einer Erkenntnis. Diesen Weg müsse jeder selbst beschreiten, kein Schritt könne ausgelassen werden.

Selbst aus Befunden, die Piagets Theorie widersprechen, kann man das Anschauliche als einen bedeutenden Faktor ableiten, der Kinder im Denken unterstützt. Gerlach spricht in diesem Zusammenhang von *Inhalten*. Die kognitive Entwicklungspsychologie interessiere sich insbesondere für die Frage, welche „treibende[] Kraft der Denkentwicklung“ zugrunde liege (Gerlach 2003, 149). Bei Piaget ist das, wie soeben beschrieben, die Anstrengung, einen kognitiven Konflikt zwischen internen Schemata und neuen Erfahrungen auszugleichen (*Äquilibriumshypothese*). Nach neueren Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie³⁷ sollte dem gegenüber „der verbesserten Gedächtniskapazität enorme Bedeutung“ eingeräumt werden (ebd., 149 f). Wichtiger für formal-logisches Denken sei es, den Kindern *inhaltliches* Wissen zu vermitteln. Auf Grundlage des inhaltlichen Wissens können Kinder weit mehr Aufgaben lösen als die Untersuchungen Piagets vermuten ließen (vgl. Kap. 4.2.1).

Ad (2): Kinder *wollen* sich nicht mit Fragen auseinandersetzen, die keine unmittelbare Relevanz für sie haben; sie sehen keine Veranlassung dazu. Insofern ist es aus motivationalen Gründen unerlässlich, anschaulich zu unterrichten und die Bedeutung eines Themas für die eigene Lebenswelt hervorzuheben. Tiedemann schreibt dem Anschaulichen die Funktion eines „methodische[n] Steigbügelhalter[s]“ (Tiedemann 2014, 102) zu. Um Kinder für das Denken losgelöst von der

³⁷ Gerlach bezieht sich hier auf Studien von Robbie Case. Nach Gerlach verteidigt Case Piagets Theorie und geht ebenfalls von vier Entwicklungsstufen aus. Er erweitert Piagets Theorie allerdings um die Bedeutung des inhaltlichen Wissens. (Case, Robbie. 1992. *The Mind's Staircase: Exploring the Conceptual Underpinnings of Children's Thought and Knowledge.*)

Wahrnehmung zu motivieren, unterbreiten Lipman und Pauen et al. Vorschläge, die in den vorangegangenen Kapiteln referiert wurden: Lipman spricht sich dafür aus, die intrinsische Motivation der Kinder für den Lerngegenstand zu erhöhen. Man sollte mit Kindern Themen behandeln, die sie unmittelbar angehen. Pauen et al. sprechen sich wie Piaget dafür aus, an das Vorwissen der Kinder anzuknüpfen.

Auch Henke betont den unbestreitbar motivationalen Charakter anschaulicher Zugänge, indem diese Zugänge Schüler:innen zu einer philosophischen *Haltung* anregen:

„Diese Nähe zur sinnlich-konkreten Lebenswelt kann also die Wirksamkeit des Philosophieunterrichts optimieren: Wenn ich als Schüler merke, dass die philosophischen Probleme unmittelbar aus der Lebenswelt – oder stellvertretend ihrer Simulation im Film – erwachsen, werde ich eine [philosophische] Disposition entwickeln [...]“ (Henke 2012, 62)

Henke bezieht sich mit diesen Ausführungen allerdings auf den Sekundarbereich.³⁸

Ad (3): Unabhängig von der Frage, ob aus Unvermögen oder aus Unwillen: Es bleibt dabei, dass Kindern das abstrakte Denken *schwerfällt*, dass Kinder, soweit man das beobachten kann, nicht abstrakt denken. Lohrmann formuliert dieses Problem allgemein für die Grundschulpädagogik:

„Untersuchungen zeigen, dass Lernende die Dekontextualisierung von situativ erworbenem Wissen ohne Unterstützung von außen oft nicht leisten können. Ihre Wahrnehmung ist häufig auf Einzelheiten der jeweiligen Situation gerichtet.“ (Lohrmann 2014, 417)

Unter *Dekontextualisierung* versteht Lohrmann das Herauslösen des Abstrakten aus einer konkreten Situation. Das stellt Kinder offensichtlich vor eine Herausforderung: Es fällt Kindern deutlich leichter, ein Problem zu verhandeln, das sich ihnen unmittelbar stellt, insbesondere, wenn sie darüber genügend Informationen haben (vgl. Kap. 4.2.1). Das Anschauliche ist für Kinder Unterstützung und Hindernis zugleich:

„Durch *Situierungen* (Kontextualisierungen), also durch die Auseinandersetzung mit konkreten Ausgangssituationen, soll die Wissensstruktur um Einzelheiten angereichert, also *elaboriert* werden. Die Beschäftigung mit vielfältigen Situierungen und Kontexten soll dazu beitragen, die Anwendbarkeit des Wissens zu erkennen und den Transfer auf weitere Fälle einzuüben.“ (ebd., 415)

Wir dürfen daher auf das Anschauliche im unterrichtlichen Kontext nicht verzichten und müssen Kinder dabei unterstützen, das Abstrakte im Anschaulichen zu isolieren. Das ist ein auch über Fächergrenzen hinweg anerkannter, didaktischer

³⁸ Es gibt nach Henke also bereits bei älteren Schüler:innen ein Spannungsfeld, indem anschauliche Materialstücke zu einer philosophischen Haltung motivieren, gleichzeitig aber das Abstrahieren erschweren. Henkes Ausführungen erscheinen plausibel. Wahrscheinlich ist dieses Spannungsfeld im Primarbereich sogar ausgeprägter.

Konsens: Auch für den Physikunterricht wurde die Bedeutsamkeit des Anschaulichen betont, indem „der Physikunterricht sehr viel stärker elementarisieren sollte und den Bezug zur Lebensumwelt zu berücksichtigen habe [...]“ (Bleichroth et al. 1999, 192f). Gleiches gilt ganz offensichtlich für den Philosophieunterricht.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





5. Zentrale Herausforderung

An dieser Stelle ist eine Gegenüberstellung des bisher Erörterten angezeigt. Das *Philosophieren mit Kindern* wird aus zwei Richtungen betrachtet: Es werden Besonderheiten des *Philosophierens* mit Kindern herausgestellt, indem der Begriff *Philosophieren* definiert wird als ein *Prozess, der ein abstraktes Element enthält* (vgl. Kap. 3). Es werden Besonderheiten herausgestellt, die insbesondere für das Philosophieren mit *Kindern* gelten, indem Kinder dazu neigen, im Anschaulichen zu verharren (vgl. Kap. 4). Daraus ergibt sich zwangsläufig eine Herausforderung, die in der fachdidaktischen Literatur breit diskutiert wird (z. B. Hand 2009; Kasmirli 2020). Diese wird im Folgenden zunächst auf den Punkt gebracht (vgl. Kap. 5.1), anschließend wird der Lösungsvorschlag erörtert, der in der vorliegenden Studie untersucht wird (vgl. Kap. 5.2).

5.1 Spannungsfeld

Der Unterricht in der Primarstufe sollte einerseits anschaulich gestaltet werden (vgl. Kap. 4.3.2): Ohne das Anschauliche fällt es Kindern schwer, neu erworbene Informationen einzuordnen. Kinder sehen keine Veranlassung, sich mit Themen abstrakt und ohne Bezug zur Lebenswelt auseinanderzusetzen. Das Anschauliche erleichtert das Lernen, indem neues Wissen an das bereits bestehende Wissen angeknüpft werden kann. Im Unterricht sollte man daher Kontexte einbinden, die den Kindern bekannt sind und über die sie ausreichend informiert sind. Doch das Philosophieren erschöpft sich andererseits gerade nicht in der Auseinandersetzung über konkrete, lebensweltliche Situationen, sondern muss als Prozess immer ein abstraktes Element enthalten (vgl. Kap. 3.1.1). Ohne ein abstraktes Element kann ein Gespräch, ein Gedanke, der Unterricht (und vieles mehr) nicht als *philosophisch* bezeichnet werden. Es ist *die zentrale Herausforderung des Philosophierens mit Kindern*, diesem Spannungsfeld zwischen dem entwicklungspsychologischen Gebot nach Anschaulichem und dem philosophischen Gebot nach Abstraktem zu begegnen. Kasmirli bringt es auf den Punkt:

„So, if, broadly speaking, good teaching focuses on the concrete and personal, and good philosophy on the abstract and general, how can there be good teaching of philosophy to children?“ (Kasmirli 2020, 1)

Auch Kitchener (2020) zeigt dieses Spannungsfeld auf, anders als Kasmirli aber hält er den Beweis, dass Kinder philosophieren können, für noch nicht erbracht. Er bezieht sich dabei auf Dialoge, die Matthews als Beweis für das kindliche Philosophieren anführt:

„Nichts in diesen philosophischen Dialogen führt mich dazu anzunehmen, dass kleine Kinder (sagen wir grob Kinder unter 10 Jahren) zu etwas anderem in der Lage sind, als sich in konkrete philosophische Diskussionen – und seien diese auch noch so aufschlussreich und interessant – über konkrete Probleme zu stürzen. Und auch wenn ein konkretes philosophisches Verständnis eine Form der philosophischen Erkenntnis darstellt, so ist es doch eine Stufe unter dem abstrakten philosophischen Verständnis anzusiedeln. Und es ist dieses abstrakte philosophische Verständnis, das man üblicherweise mit dem Philosophieren in Zusammenhang bringt.“ (Kitchener 2020, 71)

Wenn man das Abstrakte für eine notwendige Bedingung des Philosophierens hält, und genau diese Auffassung wird in Kapitel 3.1.3 stark gemacht, dann gibt es nach Kitchener keinen Grund anzunehmen, Kinder seien in der Lage zu philosophieren. Dieser Schluss wird hier in dieser undifferenzierten Härte nicht mitgetragen. Gleichzeitig werden eindrucksvolle Beispiele von philosophierenden Kindern, wie etwa Matthews sie vorgelegt hat (z.B. Matthews 1991, Matthews 1995), lediglich als punktuell aufflackern eines philosophischen Potentials angesehen; sie sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kinder nicht zum abstrakten Philosophieren neigen – umso weniger, je jünger die Kinder sind. Es ist Aufgabe der Philosophiedidaktik, Wege zu suchen und aufzuzeigen, wie Kindern der Zugang zum Abstrakten zu *erleichtern* sei. Im Folgenden wird dazu ein Vorschlag präsentiert, der in der vorliegenden Studie auf seine Auswirkung hin untersucht wird – sowohl mit Fokussierung auf das Abstrakte als auch offen ohne besondere Fokussierung.

5.2 Lösungsvorschlag: Kürzesttexte

Der *erste, initiale methodische Zugang* ist sicherlich ein starker Hebel, über den Lehrkräfte beeinflussen können, ob Kinder *abstrahieren* oder *konkretisieren*. Ein anschaulicher Zugang enthält selbst kein abstraktes Element und macht zum Philosophieren erforderlich, dass Kinder *abstrahieren*. Ein abstrakter Zugang enthält selbst ein abstraktes Element und macht zum Philosophieren erforderlich, dass Kinder *konkretisieren*. Wie in Kapitel 3.1.3 gezeigt, sind *Abstraktion* und *Konkretion* gleichermaßen Vorgänge des Philosophierens. Als *Abstraktion* bezeichnet man einen induktiven Prozess, der sich schrittweise vom Konkreten, Anschaulichen löst und zu abstrakten, allgemeinen Grundsätzen voranschreitet. Umgekehrt bezeichnet man als *Konkretion* einen deduktiven Prozess, bei dem abstrakte, allgemeine Grundsätze in konkreten, anschaulichen Situationen angewendet und geprüft werden. Wie kann man hervorrufen, dass ein Gespräch ein abstraktes Element enthält? Wenn das Abstrakte Teil des Philosophierens sein *muss*, so kann man sich für einen dieser Vorgänge entscheiden, damit ein Gespräch in der Folge ein abstraktes Element enthält.

Wenn Kinder selbst eher nicht dazu neigen, selbst einen abstrakten Gedanken zu fassen, warum nimmt man ihnen diese Arbeit nicht ab? Warum präsentiert man ihnen nicht einen fremden, abstrakten Gedanken, den die Kinder sodann selbst veranschaulichen können? Der Schritt, abstrakte Elemente aus anschaulichen Zugängen herauszufiltern, gleichsam zu *abstrahieren*, entfällt, wenn Kinder mit einem *abstrakten Zugang* konfrontiert werden. Dem nachfolgenden Lösungsvorschlag liegt die Annahme zugrunde, dass eine Konkretion Kindern leichter fällt als eine Abstraktion. Der Lösungsvorschlag für die zentrale Herausforderung des *Philosophierens mit Kindern*, der in der vorliegenden Studie untersucht wird, lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Anstatt von Kindern einzufordern, selbst abstrakte Gedanken zu fassen, könnte man sie mit einem abstrakten, (paraphrasierten) Zitat aus der philosophischen Tradition konfrontieren.

Dieses (paraphrasierte) Zitat ist Ausgangspunkt für ein philosophisches Gespräch, das in der Folge ein von außen beigefügtes, abstraktes Element enthält. Die Kinder können sich frei zu diesem Zitat äußern. Sie können sodann etwa von diesem abstrakten Zitat ausgehend *konkretisieren* und Beispiele aus ihrer Lebenswelt benennen, die diese abstrakten Elemente widerlegen oder bekräftigen. Den Bezug zur eigenen, anschaulichen Lebenswelt herzustellen, ist Aufgabe der Kinder.

Auch Liessmann kann dem didaktischen Ansatz, Schüler:innen ein abstraktes Element zu präsentieren und sie die Verbindung zur Lebenswelt selbst ziehen zu lassen, etwas abgewinnen:

„Interessant werden die Erfahrungen immer erst, wenn das Subjektive an ihnen in einem allgemeinen Begriff oder einer generalisierenden These aufgehoben ist. Gleich mit dieser zu beginnen und sie dann zu den Erfahrungen in Beziehung zu setzen, mag deshalb noch immer eine sinnvolle didaktische Variante darstellen.“
(Liessmann 2014, 142)

Es ist zu beachten, dass diese abstrakten Elemente zunächst Fremdkörper im philosophischen Diskurs der Lerngruppe sind. Die Kinder sind eingeladen, diese Fremdkörper in ihre Auseinandersetzung mit einem Thema zu integrieren, doch es ist unklar, ob Kinder das wirklich tun:

Ob und wie Kinder diese Brosamen aus der philosophischen Tradition überhaupt in ihre Diskussion integrieren, ist Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie.

Der Ausdruck (*paraphrasierte*) *Zitate aus der philosophischen Tradition* ist allerdings unterbestimmt. Im Folgenden wird näher bestimmt, welchen Kriterien diese Zitate genügen sollten: Siekmann hat den Ausdruck „philosophische Kürzestexte“ (Siekmann 2006, 136) eingeführt. Ein Blick auf die Definition dieses Ausdrucks zeigt, dass dieser die hier erforderlichen Anforderungen an ein (*paraphrasiertes*) *Zitat aus der philosophischen Tradition* treffend beschreibt: Kürzesttexte sind (1) keine literarischen Texte. Kürzesttexte enthalten einen Gedanken, der (2) wahr oder falsch sein kann und (3) in sich geschlossen ist. Zudem sind Kürzesttexte (4) sprachlich leicht zu verstehen.

Ad (1): „Ein philosophischer Kürzesttext ist *primär kein literarischer Text*“ (ebd.). Literarische Texte enthalten in der Regel eine Handlung. Damit sei ein literarischer Text „etwas grundsätzlich anderes als ein verdichteter oder verknappter philosophischer Gedanke“ (ebd., 137). Ein philosophischer, abstrakter Gedanke zeichnet sich gerade dadurch aus, dass er *unabhängig* von einer konkreten Handlung Gültigkeit beansprucht und nicht in eine Handlung eingebettet ist.

Ad (2): Ein philosophischer Kürzesttext müsse „*Ausdruck eines Gedankens*“ sein (ebd., 136). Ein *Gedanke* zeichnet sich dadurch aus, dass er im logischen Sinn wahr oder falsch sein und man über ihn diskutieren kann (vgl. dazu auch Frege 1918, 60f. Liessmann 2014, 142).

Ad (3): Der Gedanke, der im philosophischen Kürzesttext ausgedrückt werde, müsse „*in sich abgeschlossen* [...]“ (Siekmann 2006, 137) sein. Den Gedanken zu verstehen dürfe kein Wissen voraussetzen – etwa, indem der Kürzesttext Begriffe enthält, die ausschließlich in einem wohldefinierten Sinn gelten.

Ad (4): Zuletzt zeichnet ein Kürzesttext sich durch „*semantische Voraussetzungslosigkeit*“ (ebd.) aus. Der philosophische Kürzesttext muss sprachlich so gestaltet sein, dass seine semantische Struktur einem Verständnis nicht im Weg steht.

Ein Kürzesttext enthält also einen *in sich abgeschlossenen*, sprachlich *leicht verständlichen Gedanken*, der *nicht in einen lebensweltlichen Kontext eingebettet* und somit *abstrakt* ist. Siekmann merkt an, dass *Aphorismen* diese Kriterien (1) bis (4) am besten erfüllen; daneben gebe es allerdings auch Zitate aus längeren philosophischen Texten, die als *Kürzesttexte* bezeichnet werden können. Siekmann umgeht, indem er den neuen Begriff *Kürzesttext* einführt, die Schwierigkeit, bestimmte literarische Gattungsformen voneinander zu unterscheiden – etwa die Gattungsformen „Aphorismus, Maxime, Sentenz und Gnome“ (ebd., 135). Nach Siekmann sind die Unterscheidungen dieser Gattungsformen zwar für die Literaturwissenschaft, in erster Näherung aber nicht für das Philosophieren relevant. Dieser Einschätzung schließe ich mich an. In der vorliegenden Studie wird ohne Einschränkung auf den von Siekmann definierten Begriff *Kürzesttext* zurück-

gegriffen, um (paraphrasierte) abstrakte Gedanken als Ausgangspunkt für philosophische Gespräche zu bezeichnen.

In Kapitel 5.2.1 wird zusammengefasst, welche Vorteile für den Einsatz philosophischer Kürzesttexte im Philosophieunterricht in der Primarstufe sprechen. In Kapitel 5.2.2 wird dargestellt, welche Nachteile mit ihrem Einsatz einhergehen könnten. Ein Urteil darüber, ob der Einsatz solcher Kürzesttexte in der Primarstufe gewinnbringend ist, wird vorsichtig auf Grundlage der empirischen Studie gebildet (vgl. Kap. 12.2).

5.2.1 Vorteile

Was spricht *dafür*, Kürzesttexte aus der philosophischen Tradition einzusetzen? Argumente für den Einsatz von Kürzesttexten lassen sich einteilen in (1) Argumente *für* abstrakte Zugänge und (2) Argumente *gegen* anschauliche Zugänge.

Ad (1): Für abstrakte Zugänge zum Philosophieren sprechen insbesondere drei Argumente: Abstrakte Zugänge machen (a) Konkretionen erforderlich, und es wird hier angenommen, dass Konkretionen leichter fallen als Abstraktionen. Indem man einen abstrakten Zugang wählt, ist (b) sofort eine *notwendige* Bedingung für das Philosophieren im hier verstandenen Sinne erfüllt. Und zuletzt spricht (c) ein forschungslogisches Argument für den Einsatz in der vorliegenden Studie: Abstrakte Zugänge sind im Unterricht in der Primarstufe ungewöhnlich; sie bedürfen einer empirischen Untersuchung. Für ein anschließendes vorsichtiges Urteil auf Grundlage der Studienergebnisse sei auf Kapitel 12.2 verwiesen.

Ad (a): *Für* den Einsatz von Kürzesttexten als abstrakten Zugang zum Philosophieren spricht in erster Linie die Annahme, dass Konkretion leichter fällt als Abstraktion. Diese Vermutung beruht auf der Alltagserfahrung, dass Kinder zwar miteinander konkret sprechen, sich aber eher nicht in abstrakte Abhandlungen ohne lebensweltlichen Bezug vertiefen. Es scheint, das Konkrete liege ihnen eher, und so neigen sie vielleicht eher dazu, sich bei einer Konkretion auf das Konkrete zuzubewegen, statt im Sinne einer Abstraktion vom Konkreten abzusehen. Diese Vermutung wird in Kapitel 4 mit Blick auf entwicklungspsychologische Studien vertieft.³⁹

Ad (b): Die notwendige Bedingung für das Philosophieren – die Loslösung von einer rein lebensweltlichen Verhaftung – ist automatisch erfüllt, wenn man dem Unter-

³⁹ Die Annahme, dass eine Konkretion leichter fällt als eine Abstraktion, beschreibt allerdings kein Spezifikum von Kindern: Es soll hier mit Nachdruck betont werden, dass auch bei Erwachsenen bisweilen eine Vorliebe für Konkretionen zu beobachten ist. Denn es ist auch für Erwachsene einfacher, Gedanken anderer zu *kritisieren* und mit Gegenbeispielen zu widerlegen, als konstruktiv einen Gedanken selbst zu *entwickeln*. Das lässt sich überall beobachten, ob bei politischen Debatten, in privaten Auseinandersetzungen oder auch in philosophischen Diskussionen. Es ist leichter, bei einem fremden, abstrakten Gedanken eine Schwachstelle aufzuspüren, als selbst einen soliden, abstrakten Gedanken zu fassen. Warum sollte es Kindern anders ergehen?

richt ein abstraktes Element von außen beimischt. Gleichzeitig ermöglicht dieses Verfahren einen vergleichsweise einfachen Zugang zu einer philosophischen Diskussion. Wie genau Kinder die externen, abstrakten Gedanken in Kürzesttexten aufnehmen, ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Es ist zwar leichter, fremde Gedanken zu kritisieren, indem man sie konkretisiert; doch sind auch Konkretionen anspruchsvoll. Sie erfordern eine rationale Auseinandersetzung mit dem fremden, abstrakten Gedanken. Daher erscheint dieses vielversprechend, diesen Zugang für den Philosophieunterricht in der Primarstufe zu erproben.

Ad (c): In der vorliegenden Studie werden abstrakte Zugänge zum Philosophieren untersucht. Dieser Zugang ist im Primarbereich ungewöhnlich und bedarf gerade deshalb einer empirischen Untersuchung.

Ad (2): Der alternative Ansatz, mit anschaulichen Zugängen (etwa durch literarische Geschichten, Märchen, Fabeln etc.) an die Lerngruppe heranzutreten, unterliegt mindestens drei Schwächen: Zuvorderst besteht bei anschaulichen Zugängen stets (a) die Gefahr einer Ablenkung. Doch selbst *wenn* es Kindern gelingt, das philosophische Potential in einem anschaulichen Zugang aufzuspüren, so besteht (b) die Gefahr, dass das philosophische Potential auf den Kontext reduziert wird, in dem es präsentiert wird. Zuletzt wird der Lebensweltbezug eines anschaulichen Zugangs von der Lehrkraft vorab antizipiert, und es ist (c) nicht garantiert, dass der anschauliche Zugang tatsächlich eine Anbindung an die Lebenswelt der Kinder ermöglicht. Im Folgenden wird zudem jeweils gezeigt, dass diese Schwächen durch den Einsatz von abstrakten Zugängen umgangen werden können.

Ad (a): In erster Linie steckt in anschaulichen Zugängen ein hohes Potential für *Ablenkung*. Dazu werden im Folgenden zunächst einige Vertreter der Philosophiedidaktik zitiert:

„Anschaulich philosophieren, so scheint es, ist [...] zwar faktisch unvermeidbar, für [...] Philosophen aber ein unnötiger, vielleicht sogar schädlicher Umweg, weil es den reinen Gedanken verdunkelt.“ (Martens 2007, 9)

Martens macht sich diesen Gedanken allerdings nicht zu eigen. Tiedemann hingegen spricht sich gegen eine Gleichberechtigung anschaulicher und abstrakter Zugänge zum Philosophieren aus, und bescheinigt anschaulichen Zugängen ein Potential für Ablenkung: „Gelegentlich droht [...] die Gefahr, dass Methodenvielfalt und Anschaulichkeit die Fachlichkeit überlagern“ (Tiedemann 2011b, 79). Anschauliche Zugänge, insbesondere solche mit hoher „Imaginationskraft“ (Henke 2012, 62), regen auch nach Henke nicht zum Abstrahieren an, im Gegenteil:⁴⁰

⁴⁰ Dass sich Henke bei seinen Ausführungen auf einen problemorientierten Ansatz bezieht, ist hier nebensächlich.

„Die philosophischen Probleme sind hier [bei Spielfilmen] so intensiv in lebensweltliche Kontexte eingelassen, dass viele Schülerinnen und Schüler sie nicht eigenständig aufzufinden vermögen und stattdessen im sinnlich-imaginativen Eindruck verharren. Um von diesem bloßen Eindruck zu den Fragen – und eventuellen Antworten – zu gelangen, ist das nötig, was man eine ‚*Philosophiepotentialaufspürkompetenz*‘ nennen kann, die Fähigkeit nämlich, abstrahierend von (simulierten) Lebensweltkontexten zu den in ihnen eingeschlossenen philosophischen Problemständen durchzudringen.“ (ebd.)

Henke sieht eine große Schwierigkeit darin, auf Grundlage anschaulicher Materialstücke Abstraktionen einzufordern. Auch Hegel hält das „konkrete sinnliche Beweisen“ für „zerstreuend“ (Hegel 2019, 25). Die Schüler:innen könnten sich für den anschaulichen *Kontext* interessieren, in den ein abstrakter Gedanke eingebettet ist und der selbst philosophisch weniger gehaltvoll ist. Das Philosophische wird dabei aus den Augen verloren. Das lässt sich beim *Philosophieren mit Kindern* häufig⁴¹ beobachten, stellvertretend werden hier Nida-Rümelin et al. zitiert:

„Gelegentlich treibt die freie Assoziation Kinder weit weg vom ursprünglichen Thema, sodass man als Erwachsener gegebenenfalls eingreifen und die Fragestellung in Erinnerung rufen muss.“ (Nida-Rümelin et al. 2012, 16)

Nida-Rümelin et al. sehen eine Aufgabe der Lehrkraft darin, eben diesen Assoziationsketten Einhalt zu gebieten. Auch Befunde aus der Entwicklungspsychologie stützen die Vermutung, dass anschauliches Material die Bildung von Assoziationsketten befördert: Je mehr anschauliche *Reize* zur Verfügung stehen, desto eher werden bei Kindern Assoziationsketten ausgelöst („edge matching“, vgl. Olver und Hornsby nach Pauen et al. 2006, 381), verharren Kinder im Situativen („key rings“, ebd.). Weniger gelingt es den Kindern, ein zentrales Merkmal, sei es ein abstrakter Gedanke, aus dem Material herauszulösen, zu identifizieren und im Folgenden diesen Gedanken weiter zu untersuchen.

Man könnte gegen diesen Punkt einwenden, dass man nur dann von *Ablenkung* sprechen kann, wenn man Schüler:innen in eine vorgegebene Richtung lenken, gleichsam *gängeln* will. Doch ist im Unterricht in der Primarstufe eine gewisse Steuerung hin zum Philosophischen durchaus angebracht. Es kann in der vorliegenden Studie wie auch in anderen Settings beobachtet werden, dass Schüler:innen sich eher für Sach- und Tatsachenfragen interessieren, die zwar lebenspraktisch bedeutsam, nicht aber philosophisch sind (*Tatsachenfragehypothese*). Setzt man nun einen Kürzesttext aus der philosophischen Tradition ein, so umgeht man die Schwierigkeit, den Kindern allzu viele Ablenkungsangebote zu unterbreiten. Der Kürzesttext bildet die Grundlage des Unterrichtsgeschehens. Damit ist ein klarer Fokus

⁴¹ Ähnliches legen in der vorliegenden Studie die Beobachtungen zur *Assoziationskettenhypothese* nahe.

vorgegeben, der veranschaulicht werden und auf den man sich stets rückbeziehen kann.

Ad (b): Wird den Kindern ein abstrakter Gedanke in Form einer anschaulichen Geschichte präsentiert, so nehmen diese den abstrakten Gedanken kontextuell eingebunden wahr. Der abstrakte Gedanke könnte auf diesen Kontext *reduziert* werden. Eine differenzierte Betrachtung des abstrakten Gedankens würde darunter leiden. Wenn man allerdings stattdessen den abstrakten Gedanken in Form eines Kürzesttexts präsentiert, fällt die Einschränkung durch einen vorgegebenen Kontext weg. Die Kinder werden selbst ermuntert, diesen abstrakten Gedanken mit Beispielen zu füllen und so zu konkretisieren. Die von den Kindern generierten Beispiele können den abstrakten Gedanken facettenreicher darstellen als eine anschauliche Geschichte das zu leisten vermag.

Ad (c): Es hängt von der Lerngruppe ab und muss von der Lehrkraft antizipiert werden, ob ein vorab ausgewähltes, anschauliches Materialstück für die Kinder überhaupt anschlussfähig ist und sie erreicht. Wenn Kinder sich stattdessen – in Auseinandersetzung mit einem (paraphrasierten) Zitat aus der philosophischen Tradition – frei äußern können, stellen sie automatisch selbst einen Lebensweltbezug her. Entsprechend ist der Unterricht überhaupt nicht auf anschauliche Zugänge angewiesen. Das Anschauliche kann durch Schilderungen der Kinder in die gemeinsame Diskussion eingebracht werden.

5.2.2 Nachteile

Was spricht *dagegen*, Kürzesttexte aus der philosophischen Tradition einzusetzen? Im Wesentlichen zwei Einwände: Zum einen lässt sich (1) der Umgang mit der philosophischen Tradition als *achtlos* beschreiben, indem der theoretische und historische Kontext, in dem ein Zitat entstanden ist, gänzlich ausgeblendet wird. Dieser Einwand wird in der vorliegenden Studie in Kauf genommen, weil die Vermittlung von Wissen über die philosophische Tradition nicht als Ziel des Philosophierens ausgewiesen wird (vgl. Kap. 3.2.1.2). Zum anderen können Kürzesttexte (2) Kinder sprachlich überfordern. In der vorliegenden Studie wird diesem Nachteil begegnet, indem die Kürzesttexte nicht im Original, sondern in paraphrasierter Form eingesetzt werden. In diesem Kapitel wird in Ausschnitten die philosophiedidaktische Diskussion um den Einsatz paraphrasierter Materialstücke im Philosophieunterricht nachgezeichnet. Ein Teil der Einwände wird durch einen Vorgriff auf ein Beispiel, wie es sich im Rahmen der vorliegenden Studie ereignet hat, empirisch untermauert. Die Beschreibung, nach welchen Regeln die Kürzesttexte paraphrasiert werden, wird als methodisches Element in Kapitel 8.3 erläutert.

Ad (1): Wenn Kindern lediglich ein Kürzesttext, ein einzelner, isolierter, abstrakter Gedanke, ein Schnipsel aus dem Werk eines Philosophen oder einer Philosophin, präsentiert wird, wissen sie nichts über die Entstehung des Gedankens, weder über seinen historischen Hintergrund noch über die Einbettung in eine größere philosophische Theorie. Es liegt auf der Hand, dass Kinder einen isolierten, abstrakten Gedanken ohne kontextuelle Einbindung leicht missverstehen können. Den Philosoph:innen wird durch diese Verkürzung in keiner Weise gerecht. Man könnte diesem Ansatz gar einen *achtlosen Umgang* mit der philosophischen Tradition vorwerfen. Der fremde Gedanke wird so behandelt, als käme er aus der Lerngruppe. Er erhält keinen Sonderstatus, weil eine philosophische Autorität ihn geäußert hat. Der Eindruck eines achtlosen Umgangs wird durch Beobachtungen im Rahmen der vorliegenden Studie verstärkt: Der Einsatz von Materialstücken aus der philosophischen Tradition vermittelt den Kindern tatsächlich ein verzerrtes Bild des fremden Philosophen und seiner Philosophie, und die Kinder äußern sich in Teilen abwertend gegenüber den fremden Philosophen.⁴²

Der Einsatz von Kürzesttexten wird gegenüber diesem Einwand bereits in Kapitel 3.2.1.2 verteidigt: Die Verkürzung wäre selbstredend unzulässig, wollte man philosophische Tradition vermitteln. Doch wird die Vermittlung von Wissen über die philosophische Tradition nach dem hier vertretenen Verständnis von Philosophieren nicht angestrebt. Daher wird der Vorwurf, achtlos mit der philosophischen Tradition umzugehen, in Kauf genommen in der Überzeugung, dass die Vorteile des Einsatzes von Kürzesttexten überwiegen: Es werden die Angelegenheiten der Kinder verhandelt, nicht die der Philosoph:innen – wie mit letzteren umgegangen wird, ist nachrangig.⁴³

Ad (2): Auch könnten die Kürzesttexte im Original *sprachlich* überfordern. Es ist denkbar, dass die Kinder die Kürzesttexte sprachlich *gar nicht* verstehen. Diese Gefahr wird entschärft, indem die Kürzesttexte *paraphrasiert* werden. Insbesondere

⁴² „Er müsste eigentlich Thomas Dummkopf heißen!“ Louis am 28.09.2020 über Thomas von Aquin.

„Ich bin enttäuscht, dass Augustinus das gemacht hat und unsere Stadt nach ihm benannt ist.“ Agneta am 07.10.2020 zum Birnendiebstahl des Augustinus. Agnetas Kommentar bezieht sich allerdings auf eine anschauliche Schilderung des Augustinus (vgl. Kap. 8.3.3) und nicht auf einen Kürzesttext.

⁴³ Gegen dieses Argument wiederum trägt Blesenkemper ein durchaus überzeugendes Argument vor, das er allerdings auf den Philosophieunterricht in höheren Jahrgängen bezieht:

„Ein dialogischer Austausch [zwischen Philosoph:innen und Schüler:innen, EM] ist aber nur dann fruchtbar, wenn Schülerinnen und Schüler den Text oder den Autor als eigen- und ggf. widerständigen Gesprächspartner erfahren können. [...] [Ich kann den Schüler:innen] also nur dadurch gerecht werden, indem ich auch dem Autor gerecht werde“ (Blesenkemper 2020, 24f).

Wenn Philosoph:innen nur unzureichend dargestellt werden, können sie den Schüler:innen nicht als Gesprächspartner:innen zur Verfügung stehen, mit dem sie ihre eigenen Überlegungen abgleichen und kontrastieren können. Auch die Schüler:innen haben also von der verkürzten Darstellung in philosophischen Kürzesttexten einen Nachteil. Es ist allerdings wahrscheinlich, dass Blesenkemper diesen Einwand mit Blick auf das *Philosophieren mit Kindern* nicht formuliert hätte.

werden die Kürzesttexte anhand der *Regeln für Leichte Sprache* (Netzwerk Leichte Sprache 2013) und der „Merkmale der Verständlichkeit“ (Langer et al., 2019, 21ff) vereinfacht. Dieses Vorgehen entspricht einer weitgehend akzeptierten Praxis:

„Beim Philosophieren mit jüngeren Menschen, vor allem auch beim Philosophieren mit Kindern in der Grundschule, ist die Reduktion von Texten besonders wichtig, weil es nicht möglich ist, dichte diskursive Texte aus der philosophischen Tradition schon im Original zu lesen“ (Runtenberg 2021, 44)

Die genauen Regeln der Paraphrasierung sind Kapitel 8.3 zu entnehmen. Durch die Entscheidung, Kürzesttexte nicht im Original, sondern in paraphrasierter Form einzusetzen, entstehen allerdings neue Probleme:

Albus und Jost (2020) sprechen sich energisch gegen eine Abkehr von Originaltexten aus, und führen im Wesentlichen zwei Einwände an: Eine Paraphrasierung unterliege (a) schnell der Deutung und Interpretation der Person, die die Texte sprachlich vereinfacht hat. Das könne bewusst geschehen – Albus et al. führen Beispiele aus der SED-Diktatur an – oder auch unbewusst:

„Sachliche Fehler werden [...] entweder billigend in Kauf genommen oder unterlaufen, in eher harmlosen Fällen nicht zu Manipulationszwecken, sondern bestenfalls aus fachlicher Unkenntnis.“ (Albus et al. 2020, 10)

Leider entsteht ein auf einer Paraphrasierung beruhendes Missverständnis trotz großer Sorgfalt auch in der vorliegenden Studie: Die Kinder setzen sich mit der Definition von Diebstahl nach Thomas von Aquin auseinander und kritisieren diese. Allerdings ist ihre Kritik auf die Paraphrasierung zurückzuführen: Thomas spricht von einer „Aneignung einer fremden Sache“ (STh II-II q. 66 a. 3c.). Es ist für einen Diebstahl wesentlich, dass man sich eine Sache aneignet, die fremd ist. Für die Kinder wurde der Begriff der „Fremdheit“ mit dem Ausdruck „einer anderen Person“ paraphrasiert. Beide Ausdrücke sind keineswegs deckungsgleich, der Ausdruck „einer anderen Person“ ist eine deutliche Spezifizierung. Und genau zu dieser Spezifizierung platzieren die Kinder ihre Kritik, indem sie anführen, dass nicht nur Personen, sondern auch Tieren etwas gestohlen werden könne:

Fundstelle 1

*Lo: Und auch mit Tieren. Man kann auch einem Tier etwas wegnehmen. **Es muss nicht immer eine andere Person sein, der man etwas wegnimmt.** Es könnte auch ein Tier sein. Wenn man zum Beispiel einem Hund das Spielzeug wegnimmt und es*

dann in den Müll wirft. Auch dann hat man etwas gestohlen.

*(28.09.2020 Lerngruppe 3/4 zu
Thomas von Aquin)*

Dieses empirische Beispiel unterstreicht nachdrücklich, dass bei der Paraphrasierung äußerste Vorsicht geboten ist. Zudem können bei einigen Texten (b) Form und Inhalt nicht voneinander getrennt werden; ein philosophischer Gedanke könne durch eine Paraphrasierung nur unvollständig wiedergegeben werden (vgl. Albus et al. 2020, 10f). Brinkmeier teilt diese Ansicht:

„Dass man offenbar glaubt, dergleichen [Originaltexte zu paraphrasieren] in der Philosophie tun zu können, beruht auf einem Missverständnis [...], als sich in der Philosophie Form und Inhalt in der Regel genauso wenig trennen lassen wie im Fall der Literatur oder darstellenden Kunst [...]“ (Brinkmeier 2020, 21)

Diese Ansicht wird hier nicht geteilt. Es ist sicherlich so, dass aus literarischer Sicht ein Text durch eine Paraphrasierung verlieren wird. Allerdings hat das keinen Einfluss auf den abstrakten Gedanken, den man über diesen Text in die Lerngruppe transportiert.

Baum (2020) wendet sich wiederum gegen Albus' und Josts Ablehnung von Paraphrasierungen und merkt an, dass es in der Didaktik immer eine „paratextuelle[] Rezeptionssteuerung“ (Baum 2020, 12) gebe. Das bedeute, dass jeder Text bei seiner Veröffentlichung einer ersten Interpretation unterliege – sei es durch Zwischenüberschriften, durch Vorworte, durch orthographische Anpassungen, kurz: durch jede redaktionelle Einordnung eines Textes. Baum fragt, gewiss mit einem Augenzwinkern: „Oder wäre gar nur eine Handschrift Kants, vor jedem redaktionellen oder verlegerischen Eingriff, genuin authentisch?“ (ebd., 13). Statt Nach-Texte⁴⁴, gänzlich abzulehnen, spricht Baum sich für zwei Bedingungen aus, denen der Einsatz von Nach-Texten unterliegt: Erstens müsse der „Nach-Text die in Frage stehende philosophische Position unverfälscht“ wiedergeben (ebd.). Zweitens sollte die Betrachtung von Nach-Texten langfristig darauf ausgerichtet sein, „philosophische Texte auch im Original zu lesen“ (ebd.). Albus et al. selbst schränken ihre Ablehnung gegenüber Paraphrasierungen ein: Paraphrasierte Texte haben „in geringen Dosen am Anfang philosophischer Bildungsprozesse eine gewisse Berechtigung“ (Albus et al. 2020, 11). Wenn also ein geringes sprachliches Verständnis eine

⁴⁴ Der Begriff *Nach-Texte* wurde von Steenblock geprägt (vgl. Steenblock 2009, 56; Steenblock 2012, 220f) und ist heute als Bezeichnung für paraphrasierte Texte üblich.

Zuwendung zu Originaltexten unmöglich mache, dürfe auch nach Albus et al. auf eine entsprechende Paraphrasierung zurückgegriffen werden.

Auch wenn die grundsätzliche Kritik am Einsatz von paraphrasierten Texten im Unterricht durchaus berechtigt ist, so lässt sich das Plädoyer für Originaltexte nicht auf das *Philosophieren mit Kindern* übertragen. Es ist sicherlich bedeutsam, sich der Beschränkungen der Paraphrasierung bewusst zu sein. Gleichzeitig überwiegt der enorme Vorteil, den Kindern die Kürzesttexte mittels Paraphrasierung überhaupt erst zugänglich machen zu können. Runtenbergs Kriterien für den Einsatz von Paraphrasierungen erscheinen dabei sinnvolle Richtlinien zu sein: Eine Paraphrasierung soll verständlich sein, fachlich relevant, fachdidaktisch geeignet und fair gegenüber der Absicht sein, die im Ausgangstext verfolgt wurde (vgl. Runtenberg 2021, 44). Mit diesen Kriterien wird beiden Einwänden (a) und (b) begegnet, die Albus et al. gegen den Einsatz von Paraphrasierungen angeführt haben. Die paraphrasierten Kürzesttexte, die in der vorliegenden Studie verwendet wurden, können diesen Kriterien rückblickend⁴⁵ standhalten. Es bleibt allein der Nachteil, dass mit der philosophischen Tradition durchaus achtlos umgegangen wird. Das allerdings wird mit der Begründung in Kauf genommen, dass die Vorteile des Einsatzes paraphrasierter Kürzesttexte wesentlich überwiegen.

⁴⁵ Zum Zeitpunkt der Erhebung ist der Beitrag Runtenbergs noch nicht veröffentlicht gewesen.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





6. Forschungsfrage und Übersicht

Vor dem Hintergrund der zentralen Herausforderung des *Philosophierens mit Kindern* und dem in Kapitel 5.2 skizzierten Lösungsvorschlag lautet die Forschungsfrage der Studie:

Was geschieht, wenn man paraphrasierte Kürzesttexte im Philosophieunterricht in der Primarstufe einsetzt, unter besonderer Berücksichtigung der Stufen des Abstrakten?

Diese Forschungsfrage wird im Rahmen einer *explorativen, quasiexperimentellen Feldstudie* untersucht. Die Forschungsfrage ist sowohl *fokussiert* als auch *offen*. *Fokussiert* ist die Forschungsfrage, wenn sie in den Blick nimmt, ob das Unterrichtsgespräch nach Einsatz eines Kürzesttexts ein abstraktes Element enthält. *Offen* ist die Forschungsfrage, wenn sie ganz allgemein und ohne Fokussierung auf einen bestimmten Aspekt danach fragt, was nach Einsatz eines Kürzesttexts im Philosophieunterricht in der Primarstufe geschieht. So bleibt der Blick offen für Besonderheiten des *Philosophierens mit Kindern*, die zuvor nicht antizipiert werden konnten. Dieses doppelte Erkenntnisinteresse zwischen Fokussierung und Offenheit schlägt sich insbesondere in der Auswertung der Daten nieder, indem die Daten auf zweifache Weise ausgewertet werden. Beide Teile der Auswertung können an derselben Datengrundlage vorgenommen werden und beruhen daher auf *einer* empirischen Erhebung. In den nachfolgenden Kapiteln werden die empirische Erhebung (methodisch: vgl. Kap. 7, inhaltlich: vgl. Kap. 8), die daraus resultierende, gemeinsame Datengrundlage (vgl. Kap. 9), die der geschlossene Teil der Auswertung (vgl. Kap. 10) und schließlich der offene Teil der Auswertung (vgl. Kap. 11) detailliert dargestellt. In diesem Kapitel wird die Grundidee, wie sich der Forschungsfrage empirisch angenähert wird, zum Zwecke einer Übersicht grob skizziert. Dabei wird zwischen (1) der Erhebung, (2) des fokussierten Teils der Auswertung, (3) des offenen Teils der Auswertung sowie (4) den impliziten Hypothesen unterschieden.

Ad (1): Um die Entstehung des Datenmaterials anzudeuten, seien im Folgenden (a) die Rahmenbedingungen der Erhebung, (b) das methodische Vorgehen und (c) Fragen der Vergleichbarkeit skizziert.

Ad (a): Für die gesamte Dauer des Schuljahres 20/21 werden, mit pandemiebedingten Unterbrechungen, zwei Lerngruppen, Jahrgang 1/2 und Jahrgang 3/4, in

Philosophie unterrichtet (vgl. Kap. 7.4). Der Unterricht wird über weite Strecken videografiert, die Unterrichtsgespräche im Anschluss transkribiert. Teils beruhen die Unterrichtsgespräche auf Gedächtnisprotokollen, die unmittelbar im Anschluss an die Unterrichtsstunde verfasst werden und auf Stichpunkten beruhen, die während des Unterrichts notiert werden. Die transkribierten Unterrichtsgespräche bilden das Datenmaterial, das auf die zwei angedeuteten Arten ausgewertet wird.

Ad (b): Will man empirisch untersuchen, was nach Einsatz eines Kürzesttexts im Philosophieunterricht in der Primarstufe geschieht, so reicht es nicht aus, Kinder im Unterricht schlicht mit Kürzesttexten zu konfrontieren. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass der Einsatz von Kürzesttexten unter guten Bedingungen stattfindet, der Unterricht also abwechslungsreich und methodisch vielfältig geplant und durchgeführt wird. Kürzesttexte finden in diesem Rahmen punktuell ihren Platz. Die Kinder erhalten zugleich genügend Raum, ihre eigenen, lebensweltlichen Erfahrungen zu schildern. Auf diese Weise wird in der Erhebung darauf geachtet, den in Kapitel 3.2.2.5 dargestellten, allgemein anerkannten Grundsätzen für guten Philosophieunterricht zu genügen.

Ad (c): Durch diese Methodenvielfalt lassen sich unterschiedliche *Zugänge* miteinander vergleichen. Man kann also, in beiden Teilen der Auswertung, die Wirkung von Kürzesttexten untersuchen im Abgleich mit anderen Zugängen.

Es hat sich forschungslogisch als sinnvoll erwiesen, die Zugänge zum Philosophieren dahingehend zu unterscheiden, ob sie *abstrakt* (wie Kürzesttexte) oder *anschaulich* (wie literarische Geschichten) sind und ob sie von außen verabreicht (*extern*) oder von den Kindern selbst entwickelt werden (*intern*). Auf Grundlage dieser Unterscheidung die Methodenvielfalt einen Vergleich zwischen verschiedenen Zugängen (vgl. Kap. 9.1). Es werden in der vorliegenden Studie unterschiedliche Zugänge zum *Philosophieren mit Kindern* verglichen, nicht aber Lerngruppen unterschiedlichen Alters. Mit Nachdruck wird betont: Inwiefern das Alter beim Philosophieren mit Kürzesttexten eine Rolle spielt, wird nicht untersucht. Zwar wird die Erhebung in zwei Lerngruppen unterschiedlichen Alters durchgeführt, doch ist das Datenmaterial aus beiden Lerngruppen selbst so verschieden, dass kein Vergleich möglich ist (vgl. Kap. 7.5). Insbesondere wird die Studie in keiner Vergleichsgruppe jenseits der Grundschule durchgeführt.

Ad (2): Um das Datenmaterial fokussiert auf die *Stufen des Abstrakten* zu untersuchen, wird die Analyseform der *formalen Strukturierung* gewählt (vgl. Mayring 2015, 68). Wer auswerten möchte, auf welcher *Stufe des Abstrakten* sich Kinder nach Einsatz eines Kürzesttexts äußern, muss die kindlichen Äußerungen den *Stufen des Abstrakten* genau zuordnen können. Es muss also, um den fokussierten Teil der Forschungsfrage beantworten zu können, *Kriterien* geben, die eine Zuordnung

von kindlichen Äußerungen zu *Stufen des Abstrakten* erlauben. Einige (a) Zweifel an diesem Vorgehen lassen sich auch durch (b) das angewendete Analyseinstrument nicht abschließend ausräumen:

Ad (a): Vermutlich werden einige Philosoph:innen oder Philosophiedidaktiker:innen mindestens die Eindeutigkeit, vielleicht sogar die Existenz derartiger Kriterien zurückweisen. Äußerungen können sich auf vielfältige Weise voneinander unterscheiden, sodass sie sich wohl kaum in einer eindimensionalen Stufenfolge abbilden lassen, und der Versuch einer solchen Einteilung würde die Äußerungen unverhältnismäßig reduzieren. Es stimmt, dass eine solche Einteilung wenig über das tatsächliche Unterrichtsgeschehen auszusagen vermag; das tatsächliche Unterrichtsgeschehen wird daher im zweiten, offenen Teil der Auswertung dargestellt. Tatsächlich aber ermöglicht eine Stufenfolge, verschiedene Zugänge mit Fokus auf das Abstrakte miteinander zu vergleichen.

Ad (b): In dem ersten, fokussierten Teil der Auswertung in der vorliegenden Studie wird auf ein Analyseinstrument zurückgegriffen, das von einem internationalen Forschungsteam, federführend von Daniel und Gagnon (2011), empirisch entwickelt wurde. Dieses Analyseinstrument wird in Kapitel 10.1 ausführlich vorgestellt und auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit angepasst. Doch auch dieses empirisch entwickelte Analyseinstrument kann soeben umrissene Zweifel kaum ausräumen: Daniel und Gagnon stellen die Entstehung ihres Analyseinstruments so dar, als hätten sie die Kriterien unvoreingenommen im empirischen Datenmaterial ausgelesen. Ist ein solches Vorgehen möglich? Es scheint wahrscheinlicher, und diese Annahme kann ich durch nichts belegen, dass Daniel und Gagnon mit einem impliziten Verständnis des Abstrakten an ihr Datenmaterial herangetreten sind. Trotz dieses Zweifels wird ihr Analyseinstrument hier als Grundlage verwendet. Ihre Kriterien zur Zuteilung zu *Stufen des Abstrakten* erscheinen plausibel, aufgrund eigener Erwägungen, aber auch, weil Brünings deduktive Leiter ohne Weiteres diesem Analyseinstrument untergeordnet werden kann (vgl. Kap. 3.1.5, Kap. 10.1.2.3) – das Analyseinstrument ist deutlich komplexer, beruht aber offensichtlich auf ähnlichen Stufen wie Brünings deduktive Leiter.

Ad (3): In dem zweiten, offenen Teil der Auswertung tritt man ohne Fokus an das Datenmaterial heran. Dieses offene Vorgehen lässt sich methodisch nicht mit einer Überschrift versehen. Es wird allgemein nach Auffälligkeiten gesucht, die in mehreren Situationen beobachtet werden können (vgl. Kap. 11). Wenn eine Fundstelle im Datenmaterial in irgendeiner, nicht vorher festgelegten Weise bedeutsam erscheint, wird sie kodiert. In weiteren Materialdurchgängen wird abgeglichen, ob gewisse Fundstellen ähnliche oder gar dieselben Hypothesen zulassen.

Die Ergebnisdarstellung bemüht sich um einen möglichst unverfälschten Einblick in den Philosophieunterricht, wie er sich tatsächlich ereignet. Daher werden längere Gesprächsauszüge zitiert und ausgewertet (vgl. Kap. 11.2); anschließend werden Hypothesen, auf die mehrere Fundstellen hindeuten und die für den Unterricht bedeutsam erscheinen, jeweils einzeln in den Blick genommen (vgl. Kap. 11.3).

Dass hier keine standardisierte Auswertungsmethode der qualitativen Forschung angewendet wird, ist unproblematisch, da das Vorgehen bei jedem Schritt nachvollzogen werden kann und unverfälschte Einblicke in das Datenmaterial erlaubt. Für jede Hypothese, die aus dem Datenmaterial gewonnen wird, kann der Leser oder die Leserin selbst entscheiden, ob die Schlüsse tragfähig sind.

Ad (4): Beide Teile der Auswertung, der fokussierte wie der offene, ist *explorativ* angelegt (vgl. Kap. 7.1). Explorative Studien zeichnen sich dadurch aus, dass man *ohne* Hypothesen an den Untersuchungsgegenstand herantritt, um größtmögliche Offenheit zu gewährleisten. Auf Grundlage einer explorativen Studie werden Hypothesen *generiert*, die der Forschungsgemeinschaft zur weiteren Prüfung anempfohlen werden (vgl. Bortz et al. 2006, 50). Im vorliegenden Fall wäre es allerdings unredlich, so zu tun, als sei man ohne Hypothesen an das Forschungsinteresse herangetreten. Im Folgenden werden (a) diese impliziten Hypothesen offengelegt werden, ebenso wie (b) das grobe Design dieser Studie.

Ad (a): Natürlich untersucht man nur dann den Einsatz von Kürzesttexten im Unterricht in der Primarstufe, wenn man davon ausgeht, dass ihr Einsatz das *Philosophieren mit Kindern* zum Positiven beeinflusst. Ganz offensichtlich trete ich mit einer *unspezifischen Veränderungshypothese* (vgl. ebd., 52, 492, 506) an den Untersuchungsgegenstand heran: Ich gehe davon aus, dass man mit Kürzesttexten der zentralen Herausforderung des *Philosophierens mit Kindern* begegnen kann. Entsprechend lautet eine implizite Hypothese der vorliegenden Arbeit:

Die Auseinandersetzung mit einem Kürzesttext aus der philosophischen Tradition verbessert das abstrakte Denken von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren.

Mehr noch, ich halte anschauliche Zugänge zum Philosophieren in der Primarstufe für risikoreich, wenn man wie hier das Abstrakte als notwendige Bedingung des Philosophierens betrachtet. Denn Kinder neigen von sich aus eher nicht zum Abstrahieren, und möglicherweise bleibt eine Auseinandersetzung mit einem anschaulichen Zugang im Anschaulichen verhaftet:

Die Auseinandersetzung mit einem anschaulichen Zugang behindert das abstrakte Denken von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren.

Ad (b): Die explorativ angelegte Studie ist nicht darauf ausgelegt, diese Hypothesen zu prüfen.⁴⁶ Es werden stattdessen weitere Hypothesen generiert, die beschreiben, was nach Einsatz von Kürzesttexten geschieht. Kürzesttexte werden auf Grundlage der zwei impliziten Hypothesen als Untersuchungsgegenstand ausgewählt, die hier transparent gemacht wurden. Die empirische Erhebung ist also von Hypothesen eingerahmt: Sie ist sowohl durch Hypothesen begründet und mündet zugleich in der Generierung weiterer Hypothesen.

Explorative Studien erfreuen sich in der deutschen Philosophiedidaktik einer gewissen Beliebtheit: Tiedemann stellt in einer Übersicht über empirische Forschung in der Philosophiedidaktik Studien vor, von denen einige lediglich explorativen Charakter haben (Tiedemann 2011a, 194 ff). Insofern reiht die vorliegende Studie sich ein in die bestehende fachdidaktische, empirische Forschung.

⁴⁶ Gütekriterien der *explanativen Hypothesenprüfung* können aufgrund der Rahmenbedingungen nicht zur Genüge erfüllt werden.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





7. Erhebungsmethode

In diesem Kapitel wird das *methodische* Vorgehen in der Erhebung dargestellt. Dieses Kapitel vermittelt einen fundierten Eindruck davon, auf welche Weise das Datenmaterial gewonnen wurde. Die Erhebung ist als explorative, quasiexperimentelle Feldstudie, als Längsschnittstudie angelegt (vgl. Kap. 7.1), bei der die Daten hauptsächlich in zwei Lerngruppen mittels Videographie erhoben werden (vgl. Kap. 7.2). Der Zugang zum Feld, zu den Lerngruppen wird durch eine sehr engagierte Schulleitung ermöglicht (vgl. Kap. 7.3), die die Fortführung Erhebung auch während pandemiebedingten Unterbrechungen gewährleistet (vgl. Kap. 7.4). Abschließend wird eingeordnet, welche Vorteile für die Erhebungsmethode sprechen, welchen Schwächen sie unterliegt und welche Änderungen Forschende zukünftig beherzigen könnten (vgl. Kap. 7.5).

7.1 Untersuchungsdesign

Die Studie ist als eine (1) quasiexperimentelle, explorative Feldstudie konzipiert, die (2) gleichzeitig eine Längsschnittstudie ist.

Ad (1): Das Untersuchungsdesign wird *explorativ* als *quasiexperimentelle Feldstudie* angelegt (vgl. Bortz et al. 2006, 54, 57): Für die Dauer des Schuljahres 2020/2021 werden, mit pandemiebedingten Unterbrechungen (vgl. Kap. 7.4), zwei Lerngruppen einer Grundschule im Fach Philosophie unterrichtet. Die Änderungen der natürlichen Umgebung der Kinder wird so minimal wie möglich gehalten: Der Unterricht findet zunächst im Klassenverband und im Klassenzimmer statt. Das Fach Philosophie fügt sich für die Kinder in den Stundenplan ein wie ein gewöhnliches Schulfach, es wird als Ersatzangebot zum Religionsunterricht angeboten und kann von den Kindern und ihren Erziehungsberechtigten angewählt werden. Dieses Modell ist den Kindern bekannt; seit Jahren wird seitens der Schule ein solches Ersatzangebot angeboten. Ich als Forscherin bin während der Erhebung an der Grundschule angestellt, und manche der Kinder kennen mich aus dem Unterricht in einem anderen Schulfach oder aus der (pandemiebedingten) Notbetreuung. Die Erhebung findet über ein Schuljahr statt – einen für Studien der empirischen Unterrichtsforschung eher langen Zeitraum.

Ad (2): Es liegt darüber hinaus eine *Längsschnittstudie* vor: Indem die Erhebung im Rahmen eines ganzen Schuljahres stattfand, konnte der Einsatz von Kürzesttexten in der gleichen Lerngruppe zu mehreren Zeitpunkten an mehreren Inhalten erprobt werden. Es liegen mehrere Messzeitpunkte vor. Eine zeitliche *Veränderung* im Umgang mit Kürzesttexten wurde nicht ausgewertet, insbesondere, weil die Zusam-

mensetzung der Lerngruppen sich pandemiebedingt häufig änderte und somit einen Vergleich verunmöglichte.

7.2 Instrumente und Messgeräte

In diesem Unterkapitel wird in aller Kürze dargestellt, auf welche Weise das Datenmaterial erhoben wird: Es werden (1) Produkte der Kinder eingesammelt und (2) Unterrichtsstunden entweder videografiert oder protokolliert. An die Aufzeichnung per Videokamera gewöhnen die Kinder sich schnell.

Ad (1): Es wird angestrebt, den Unterricht so umfänglich wie möglich zu dokumentieren. Schriftliche Produkte der Kinder werden grundsätzlich eingesammelt: Darunter fallen ausgefüllte Arbeitsblätter, Collagen aus Gruppenarbeiten, Schreibgespräche (Placemats), aber auch, insbesondere in Lerngruppe 1/2, Zeichnungen. Die Datengrundlage der vorliegenden Studie besteht aus Unterrichtsgesprächen im Plenum, die transkribiert werden. Weitere Produkte der Kinder werden für das bessere Verständnis ausgewertet, sind aber nicht Teil der Datengrundlage (vgl. Kap. 9). Dieses Vorgehen minimiert den Einflussfaktor *Sozialform* auf die Reaktionen.

Ad (2): Die Unterrichtsstunden werden über weite Strecken videografiert. Diese Aufzeichnungen ermöglichen es, die Unterrichtsgespräche zu transkribieren. Die Bildaufzeichnung hilft lediglich dabei, Äußerungen der Kinder nachträglich besser zuordnen zu können, und wird darüber hinaus nicht weiter ausgewertet: Über das Gesprochene hinaus werden, von wenigen Ausnahmen abgesehen, keine Reaktionen der Lerngruppe festgehalten. Die Aufzeichnung per Kamera ist für die Kinder in erster Linie spannend. In Lerngruppe 3/4 wird das An- und Ausschalten der Kamera als ein neuer Klassendienst eingeführt, der bei jeder Aufzeichnung von einer anderen Person ausgeführt wird. Beginn und Ende der Aufzeichnung werden von mir stets angekündigt. Die Kinder mögen es, aufgezeichnet zu werden: Zu Beginn jeder Aufzeichnung begrüßen die Kinder auch die Kamera. Ich werde beim Ausrichten der Kamera stets gefragt, ob die Kamera auch die am Rand sitzenden Kinder aufzeichne. Über Kleinigkeiten hinaus scheint die Videoaufnahme die Kinder nicht sonderlich zu beeinflussen: Manchmal werde ich gefragt, ob die Kamera die ganze Stunde aufgezeichnet habe, oder ob die Kamera auch einen speziellen Streit eingefangen habe. Andere Kinder haben ein Fehlverhalten abgestritten, wenn ich sie zu recht wies. Mit dem Hinweis, ein Abstreiten lohne nicht, der Unterricht werde aufgezeichnet, brachen sie in Gelächter aus und fühlen sich ertappt. Diese Beobachtungen lassen den Schluss zu, dass die Kinder sich während der Aufzeichnung nicht sonderlich beobachtet fühlen und die Erhebung ihrerseits nicht als eine Sondersituation wahrgenommen wird.

Für die Stunden, die nicht videografiert werden können, werden unmittelbar im Anschluss Gedächtnisprotokolle angefertigt. Sie sind so angelegt, dass sie sich in ihrer äußeren Form möglichst nicht von den transkribierten Unterrichtsgesprächen unterscheiden. Das Unterrichtsgespräch wird möglichst genau nachgezeichnet und nicht kommentiert. Diese Gedächtnisprotokolle basieren auf Notizen, die während des Unterrichts angefertigt werden. Dadurch wird sichergestellt, dass die Gedächtnisprotokolle das tatsächliche Unterrichtsgeschehen adäquat abbilden. Die Gedächtnisprotokolle bilden gemeinsam mit den Transkripten der Videografie die Grundlage der folgenden Analyse.

7.3 Stichprobenkonstruktion

Es werden gewöhnliche Lerngruppen untersucht. Die Proband:innen, die Kinder werden nicht speziell für diese Studie zusammengestellt. Es muss keine Stichprobe konstruiert werden. Stattdessen bedarf es eines Zugangs zu existierenden Lerngruppen, zum Klassenraum einer Grundschule als einem *geschlossenen Feld* (vgl. ebd., 338f). Dieses Unterkapitel skizziert in aller Kürze, wie dieser Zugang (1) zu Schule und (2) zu Eltern beschafft wird. Im Ergebnis kann die Studie (3) in zwei Lerngruppen durchgeführt werden, deren (bereits anonymisierte) Zusammensetzung Tabelle 5 zu entnehmen ist.

Ad (1): Bereits im Oktober 2019 wurden mehrere Grundschulen mit einem Informationsschreiben kontaktiert. Der Kontakt zu der Grundschule, an der die Erhebung stattgefunden hat, wurde über eine Schulleitung eines Gymnasiums initiiert. Vor der Erhebung wurden zwei Gespräche mit Verantwortlichen in der Schule geführt: Beim ersten Gespräch, am 20. November 2019, wurde das Forschungsvorhaben vorgestellt und wechselseitige Erwartungen benannt. An diesem Gespräch nahmen vier Personen teil, seitens der Schule die Schulleitung sowie eine Vertreterin aus dem Kollegium, seitens des Forschungsprojekts „Philosophie in der Primarstufe“ neben mir die Projektleitung. Die Schulleitung zeigte sich von Beginn an gegenüber dem Forschungsvorhaben aufgeschlossen und sehr unterstützend. Sie wirkte als „Türhüter“ (ebd., 339) – als Einzelperson, die das Forschungsvorhaben unterstützt und im Feld ein hohes Ansehen genießt. Auf diese Unterstützung war das Forschungsvorhaben nachhaltig angewiesen: Als die Schule aufgrund der Covid-19-Pandemie zunächst schließen und später auf Wechselbetrieb umstellen musste, wurde seitens der Schulleitung stets die erfolgreiche Fortführung der Erhebung mitbedacht und garantiert.

Beim zweiten Gespräch, am 3. Februar 2020, wurde das Forschungsvorhaben dem gesamten Kollegium vorgestellt. Auch das Kollegium zeigte sich interessiert und

unterstützend. Einige Lehrerinnen boten die Möglichkeit zur Hospitation an, um im aktuellen Schuljahr vor der Erhebung die Studie besser vorbereiten zu können. Dieses Angebot wurde dankend angenommen, konnte im Folgenden pandemiebedingt aber nicht mehr realisiert werden.

Ad (2): Mit den zuständigen Klassenlehrerinnen wird vereinbart, noch vor Beginn der Erhebung, vor den Sommerferien an die Erziehungsberechtigten der Kinder heranzutreten, um über das Projekt zu informieren und für das Einverständnis zur Videografie zu werben. Auch von dieser Möglichkeit kann im ersten coronabedingten *Lockdown* im Frühjahr 2020 kein Gebrauch gemacht werden. Die Eltern werden schließlich zu Beginn des neuen Schuljahres 2020/2021 und mit Beginn der Erhebung informiert und um Einverständnis zur Teilnahme an der Studie und zur Videografie gebeten. Entsprechend liegen für beide Lerngruppen keine videografierten Unterrichtsstunden der ersten Sitzungen vor (vgl. Tabelle 6). In den Klassenpflegschaftssitzungen der 3./4. Klasse am 20. August 2020 und der 1./2. Klasse am 27. August 2020 stelle ich mich den anwesenden Eltern persönlich vor und werbe für das Projekt.

Ad (3): Tabelle 5 enthält eine anonymisierte Übersicht über die Kinder, die an der Erhebung teilnehmen, samt ihrer Abkürzungen im Datenmaterial.

Lerngruppe 3/4			
9 Jungen			
Name	Kürzel	Name	Kürzel
Aden:	A	Florian:	Flo
Jonas:	Jon	Ken:	Ken
Louis:	Lo	Marcel:	Marc
Martin:	Mart	Rafael:	Ra
Till:	Till		
12 Mädchen			
Name	Kürzel	Name	Kürzel
Agneta:	Agn	Ameli:	Ame
Aurelia:	Aur	Gladness:	Glad
Hannah:	Hann	Karolin:	Karo
Lisa:	Lis	Maria:	Mar
Mariam:	Mari	Melek:	Mel
Theresa:	The	Zainab:	Zai

Lerngruppe 1/2			
8 Jungen			
Name	Kürzel	Name	Kürzel
Ahmet:	Ahm	Alex:	Alex
Amir:	Amir	Diego:	Dieg
Elias:	Elia	Malik:	Mal
Philipp:	Phil	Vahid:	Vah
11 Mädchen			
Name	Kürzel	Name	Kürzel
Ayla:	Ayla	Carolin:	Caro
Celia:	Cel	Duygu:	Duy
Elisa:	Elis	Karla:	Kar
Kathrin:	Kath	Maren:	Mar
Marlene:	Marl	Sahar:	Sah
Sonya:	Son		
Parallelklasse			
Name	Kürzel	Name	Kürzel
Alf:	Alf	Janine:	Jan
Omid:	Omid	Lisa:	Lisa
Tim:	Tim		

Tabelle 5: Teilnehmende Kinder (anonymisiert) und Kürzel.

7.4 Datenerhebung

	Lerngruppe 1/2	Lerngruppe 3/4
Phase 1: (19.08.20 – 09.10.20)	19 Kinder (11w + 8 m) (Gesamte Lerngruppe)	21 Kinder (12w + 9 m) (Gesamte Lerngruppe)
	Unterricht 2 x 45 min / Woche	
	Bis zu den Herbstferien dürfen keine Kurse durchmischert werden. Der gesamte Unterricht findet im Klassenverband statt.	
Phase 2: (26.10.20 – 11.12.20)	23 Kinder (11w + 12m) (Gesamte Lerngruppe + vier Kinder einer aufgeteilten Klasse)	12 Kinder (7w + 5m) (Philosophiekurs)
	Unterricht 2 x 45 min / Woche	
	Nach den Herbstferien dürfen die Kurse durchmischert werden. Alle Kinder und deren Erziehungsberechtigten entscheiden sich <i>für</i> die Teilnahme an der Studie. Die Kinder einer Parallelklasse werden aufgrund Personalmangels auf die anderen Klassen aufgeteilt. Es sind somit vier weitere Kinder anwesend; Videografie ist nicht möglich.	Nach den Herbstferien dürfen die Kurse durchmischert werden. Neben den Ethik-Kinder entscheiden sich zwei katholische Kinder für die Teilnahme an der Studie. Ab Phase zwei ist Videografie möglich.
Phase 3: (14.12.20 – 18.12.20)	7 Kinder (3w + 4m)	5 Kinder (1w + 4m) (aus dem Philosophiekurs)
	Unterricht 2 x 45 min / Woche	
	Eine Woche vor den Weihnachtsferien wird die Schulpflicht ausgesetzt. In der Folge bleiben viele Kinder daheim.	
Phase 4: (07.01.21 – 12.02.21)	Kein Philosophieunterricht. Der Schulbetrieb wird auf eine Notbetreuung reduziert.	
Phase 5 (15.02.21 – 28.05.21)	Kein Philosophieunterricht	7 Kinder (5w + 2 m), (3. Klasse) 3 Kinder (0w + 3m), (4. Klasse) Angebot einer freiwilligen Philosophie-AG in zwei Kursen.
	1 x 45 min / Woche / AG	
	Wechselunterricht. Nebenfächer werden nicht angeboten, der	Wechselunterricht. Nebenfächer werden nicht angeboten. Die Schule ermöglicht, weitere Daten

	Lerngruppe 1/2	Lerngruppe 3/4
	Unterricht konzentriert sich auf die Hauptfächer.	im Rahmen zweier Arbeitsgemeinschaften (AGs) zu erheben. Aus organisatorischen Gründen wird die Lerngruppe nach Jahrgangsstufen getrennt.
Phase 6 (31.05.21 - 02.07.21)	19 Kinder (12w + 7m) Gesamte Lerngruppe	12 Kinder (7w + 5m) (Philosophiekurs)
	1 x 45 min / Woche	
	Rückkehr zum Präsenzbetrieb kurz vor den Sommerferien. Dieser Kurs kann lediglich in dieser letzten Phase videografiert werden. Die Zusammensetzung der Lerngruppe hat sich geringfügig geändert.	Rückkehr zum Präsenzbetrieb kurz vor den Sommerferien. Eine letzte Unterrichtsreihe kann im vollständigen Philosophiekurs angeboten werden.
	Die in dieser letzten Phase erhobenen Daten sind nicht Teil der Datengrundlage.	

Tabelle 6: Pandemiebedingter Wechsel der Gruppenzusammensetzung

Die Datenerhebung erfolgt im Schuljahr 2020/2021 in zwei Lerngruppen an einer Grundschule im Rhein-Sieg-Kreis nahe Köln und Bonn. Die Datenerhebung unterliegt pandemiebedingten Einschränkungen, die im Folgenden dargestellt werden: Zunächst wird dargestellt, (1) in welchen Phasen die zwei Lerngruppen unter welchen Bedingungen unterrichtet werden, dann, (2) wie Lerngruppe 3/4 in den unterschiedlichen Phasen konkret zusammengesetzt wird.

Ad (1): Ursprünglich sollen beide Lerngruppen für zwei Stunden pro Woche à 45 Minuten unterrichtet werden. Allerdings kann pandemiebedingt keine der Lerngruppen durchgängig unterrichtet werden. Zwar gehören die unterrichteten Kinder, wie Tabelle 5 zu entnehmen, diesen zwei Lerngruppen an. Doch müssen sowohl die Zusammensetzung der Lerngruppen als auch die Anzahl der Unterrichtsstunden pandemiebedingt angepasst werden. Für einen Überblick über die Zusammensetzung der Lerngruppen und die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche sei auf Tabelle 6⁴⁷ verwiesen.

Ad (2): Tabelle 7 ist zu entnehmen, welche Kinder in welcher Phase des Schuljahres am Unterricht teilnehmen. Da Lerngruppe 1/2 fast ausschließlich in der gesamten Lerngruppe unterrichtet werden und lediglich gelegentlich Kinder aus der

⁴⁷ Diese Tabelle ist gleichsam auch ein Zeitzeugnis der Umstellungen, denen Schulen und Kinder in der Hochzeit der Coronapandemie ausgesetzt waren.

Parallelklasse dazustoßen, wird hier auf eine genaue Darstellung ihrer Aufteilung verzichtet.

Phase des Schuljahres	Teilnehmende Kinder
Phase 1: (19.08.20 – 09.10.20)	Gesamte Lerngruppe
Phase 2: (26.10.20 – 11.12.20)	Aden, Ken, Louis, Marcel, Rafael, Ameli, Lisa, Maria, Mariam, Melek, Theresa, Zainab
Phase 3: (14.12.20 – 18.12.20)	Aden, Ken, Louis, Marcel, Maria
Phase 4: (07.01.21 – 12.02.21)	–
Phase 5: (15.02.21 – 28.05.21)	AG 3: Ken, Rafael, Ameli, Maria, Melek, Theresa, Zainab AG 4: Aden, Louis, Marcel
Phase 6: (31.05.21 – 02.07.21)	Aden, Ken, Louis, Marcel, Rafael, Ameli, Lisa, Maria, Mariam, Melek, Theresa, Zainab

Tabelle 7: Teilnehmende Kinder in Phasen des Schuljahres, Jahrgang 3/4

7.5 Diskussion der Erhebungsmethode

Dieses Kapitel schließt mit einer Reflexion auf die in diesem Kapitel dargestellte Methode der Erhebung. Es wird dargestellt, welche Erwägungen (1) für diese Erhebungsmethode sprechen, und auch, welchen (2) Schwächen diese Erhebungsmethode unterliegt. Bei dieser Gegenüberstellung werden Gütekriterien berücksichtigt, die zur empirischen Forschung allgemein (vgl. Hug et al. 2015, 94. Bortz et al. 2006, 326), speziell zur qualitativen Forschung (vgl. Aeppli et al. 2016, 263. Mayring 2016, 144) sowie ganz konkret zur *teilnehmenden Feldforschung* (vgl. Mayring 2016, 142f) gelten. Zuletzt werden (3) Vorschläge unterbreitet, wie die Erhebungsmethode in zukünftigen Forschungen angepasst werden könnte.

Ad (1): Qualitative Forschung sollte nach Mayring das Kriterium der „Nähe zum Gegenstand“ erfüllen (ebd., 144f): Die Forschung müsse den Alltag der Beforschten möglichst nicht verändern. Diesem Gütekriterium ist in der vorliegenden Erhebung Priorität eingeräumt und vor allen anderen Gütekriterien entsprochen worden. Für diese minimalinvasive Vorgehensweise sprechen im Wesentlichen zwei Gründe: (a) Die Relevanz für das neu eingeführte Fach *Praktische Philosophie* in Nordrhein-Westfalen und (b) die Minimierung des Einflusses der Erhebung auf die erhobenen Daten.

Ad (a): Das Interesse an Erkenntnissen zum Philosophieunterricht in der Primarstufe ist dadurch begründet, dass das Fach *Praktische Philosophie* in der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen eingeführt wird. Das Kriterium der „Nähe zum Gegenstand“ verlangt, dass die Forschung im Interesse der Beforschten sein soll: Mit dieser Studie wird beabsichtigt, Erkenntnisse zu gewinnen, die den Philosophieunterricht in der Primarstufe für Kinder perspektivisch verbessern. Daher sollten die Realbedingungen, unter denen das Fach in Zukunft unterrichtet werden wird, möglichst getreu nachgestellt werden. Was nützen Erkenntnisse zum *Philosophieren mit Kindern* unter Laborbedingungen im Schulalltag?

Ad (b): Der Einfluss der Erhebung auf die erhobenen Daten sollte minimiert werden: Bortz et al. führen aus, dass „das natürliche Verhalten der Feldsubjekte beeinträchtigt“ (Bortz et al. 2006, 339) werden könne, wenn die Forschung in einer *künstlichen* Umgebung stattfindet. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „Hawthorne-Effekte[n]“ – dem Phänomen, dass sich Proband:innen anders verhalten und anders antworten, wenn sie sich als Teil einer Untersuchung wissen (vgl. ebd., 504).

Künstlich sei für die Proband:innen, die Kinder, auch die Forscherin als fremde Person. Diese Künstlichkeit könne ausgeglichen werden, wenn die Forschung wie in der vorliegenden Studie über einen längeren Zeitraum stattfindet:

„Bei längeren Feldaufenthalten wird die Beobachter-Rolle jedoch weitgehend ‚neutralisiert‘, weil sich das Feld an die Präsenz des Feldforschers gewöhnt und er dadurch [...] ‚unsichtbar‘ wird.“ (ebd., 339)

Die Beobachterrolle wird neben der Dauer der Erhebung dadurch neutralisiert, dass ich als Lehrkraft für die Dauer der Erhebung an der Schule als Vertretungslehrkraft angestellt und damit in die Schulgemeinschaft integriert bin. Durch den geringen Eingriff in die natürliche Umgebung der Kinder kann zudem das Kriterium der „Glaubwürdigkeit“ (Mayring 2016, 142f) erfüllt werden: Kann man davon ausgehen, dass die Personen sich offen und ehrlich verhalten? Im Rahmen der vorliegenden Erhebung kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder authentisch sprechen. Dafür spricht, dass die Kinder die Videokamera nach kurzer Zeit nicht mehr als Aufnahmegerät wahrnehmen.

Ad (2): Schwächen dieser Erhebungsmethode liegen insbesondere in den Gütekriterien der (a) *internen* und (b) *externen* Validität sowie der (c) *Reliabilität*. Unter (a) *interner Validität* versteht man die „**Eindeutigkeit** [...], mit der ein Untersuchungsergebnis inhaltlich auf die Hypothese bezogen werden kann“ (Bortz et al. 2006, 33). Unter *externer Validität* versteht man die „**Generalisierbarkeit** der Ergebnisse einer Untersuchung auf andere Personen, Objekte, Situationen und/oder Zeitpunkte“ (ebd.). *Reliabilität* verlangt, dass „die Wiederholung einer

Untersuchung [...] unter den gleichen Rahmenbedingungen auch dasselbe Ergebnis“ zur Folge hat (Hug et al. 2015, 94f).

Ad (a): Je mehr alternative Erklärungsansätze für eine Beobachtung, desto geringer die *interne Validität*. In der vorliegenden Studie wird das natürliche Feld der Beforschten so wenig wie möglich beeinflusst. Durch das Primat der natürlichen Umgebung nimmt man unvermeidlich *Störvariablen*⁴⁸ in Kauf, also Faktoren, die die Messung beeinflussen und die in einer natürlichen Umgebung nicht konstant gehalten werden *können*. Es wird in der vorliegenden Studie untersucht, was nach Einsatz von Kürzesttexten im Philosophieunterricht in der Primarstufe geschieht. Es ist allerdings in mehrerer Hinsicht unklar, inwiefern die Äußerungen der Kinder tatsächlich auf den Kürzesttext, auf den eingesetzten Zugang zurückzuführen sind. Die nachfolgende Liste enthält einige Störvariablen, die ein Unterrichtsgespräch neben dem gewählten Zugang beeinflussen können. Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

- In ihrem Einfluss kaum zu unterschätzen sind zwischenmenschliche Beziehungen innerhalb der Lerngruppe, Mayring spricht von „Sozialbeziehungen“ (Mayring 2016, 143): Gibt es Animositäten, die hervorbrechen? Gab es in der Pause zuvor Streit? Diese Faktoren beeinflussen das Unterrichtsgeschehen erheblich (vgl. *Hypothese zum sozialen Gefüge*).
- Auch die Beziehung, die die Kinder zur Lehrkraft aufbauen, beeinflusst sicherlich die Erhebung. Wie bei jedem unterrichtlichen Arrangement ist das Verhältnis zur Lehrkraft ein entscheidender Einflussfaktor, der die Leistungen der Schülerschaft maßgeblich beeinflusst (vgl. Zierer 2014, 77).
- Hinzu kommen gruppenintern relevante Themen, die interessanter sind als der Unterricht: Ein Turnier in einem Computerspiel, eine *TikTok-Challenge*, eine sich anbahnende Liebschaft. In der Folge könnten die Kinder sich weniger konzentrieren als üblich.
- Der Unterricht in anderen Fächern könnte die Messung beeinflussen. Vielleicht überschneiden sich gerade die Themen, oder es werden ähnliche Methoden angewendet.
- Das gewählte Unterrichtsthema kann einen Einfluss haben – schließlich sind nicht alle Themen gleichermaßen für die philosophische Erschließung geeignet, und die Themenwahl war an den Interessen der Kinder orientiert.

⁴⁸ Die Aufzählung der Störvariablen ist im Austausch mit anderen Lehrenden und Forschenden entstanden und laufend erweitert worden.

- Die Inkubationszeit, also die Zeit, in der ein Kürzesttext ungestört in Ruhe und in Einzelarbeit auf Kinder einwirken kann, wird nicht konstant gehalten. Diese Zeit hat aber sicherlich ebenfalls einen Einfluss auf die Reaktionen nach einem bestimmten Zugang. In der vorliegenden Studie werden die eingesetzten Sozialformen nicht systematisch verglichen, und die Sozialform bei Einsatz eines Kürzesttexts wird in Teilen den Wünschen der Kinder untergeordnet.
- Auch hat die Coronapandemie einen Einfluss auf die interne Validität. Durch die Beschränkungen werden viele Sozialformwechsel unmöglich gemacht. Die Kinder müssen auf ihrem Platz im Klassenraum sitzen bleiben, die Sitz- und Tischordnung darf nicht verändert werden. Möglicherweise würde ein Unterricht, der diesen Beschränkungen nicht unterliegt, abweichende Ergebnisse hervorrufen.
- Überhaupt lassen sich Forschungsergebnisse im Klassenraum kaum singular auf einen einzigen Zugang, etwa den Einsatz von Kürzesttexten, zurückführen, wie von dem Gütekriterium der internen Validität gefordert. Diesen Beschränkungen unterliegt allerdings jede Forschung im Klassenraum. Dieses Kriterium lässt sich nur durch eine hinreichend groß angelegte Studie erfüllen, indem sich die soeben angesprochenen Effekte über eine hinreichend große Stichprobe ausgleichen können.

Ad (b): Je weniger die Untersuchungsergebnisse sich auf andere Schulklassen übertragen lassen, desto geringer ist die *externe Validität*. Es ist sofort einleuchtend, dass aus den in zwei Lerngruppen gewonnenen Untersuchungsergebnissen nicht auf die Gesamtheit aller Lerngruppen der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen geschlossen werden kann. Für eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Schulen ist die Stichprobe zu klein, und als *Gelegenheitsstichprobe* ist sie nicht repräsentativ (vgl. Bortz et al. 2006, 88, 396ff).

Auch diese Schwäche ist der Natürlichkeit der Umgebung der Erhebung geschuldet. Vor der Erhebung muss eine Entscheidung getroffen werden: Entweder man untersucht eine Lerngruppe in ihrem *natürlichen* Umfeld – dann ist die Lerngruppe nicht *repräsentativ*, so wie sich Lerngruppen schon innerhalb einer Schule, noch stärker über Schulen hinweg, unterscheiden: Auch wenn man das Philosophieren als einen gemeinsamen, dialogischen Prozess betrachtet, so ist dieser Prozess doch auch in Teilen abhängig von den Individuen innerhalb der Lerngruppe. Oder aber man stellt eine Lerngruppe als Stichprobe *repräsentativ* zusammen. Dann allerdings fände der Unterricht für die Kinder nicht in der gewohnten Umgebung statt, und die Erhebung würde *unnatürlich*.

Ad (c): Damit verwandt ist das Kriterium der Reliabilität: Es ist völlig unklar, ob die gleiche Erhebung zu einem anderen Untersuchungszeitpunkt mit anderen Kindern zu ähnlichen Ergebnissen führte. Darüber hinaus könne man schon innerhalb der vorliegenden Erhebung von einer Verletzung der Reliabilität sprechen, indem etwa Kürzesttexte über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder eingesetzt werden und die einzelnen Einsätze nur bedingt miteinander vergleichbar sind: Es steht zu erwarten, dass die Kinder sich während des Schuljahres in entwicklungspsychologischer Sicht entwickeln sowie Lern-⁴⁹ und Gewöhnungseffekte eintreten werden. Dieses Kriterium der *Reliabilität* ist in der qualitativen Forschung allerdings umstritten. Schließlich werden in der qualitativen Forschung Einzelfälle beforscht, die eingebettet in einen subjektiven Kontext, ganzheitlich verstanden werden sollen. Eine qualitative Forschung aus dem Kontext zu lösen und wiederholbar zu gestalten, steht diesem Anspruch entgegen.

Dass die Gütekriterien der internen und externen Validität sowie der Reliabilität hier nur eingeschränkt gültig sind, ist für die vorliegende Studie unerheblich, denn für explorative Studien gelten weniger strenge Standards: „Für explorative Studien ist es weitgehend unerheblich, wie die Untersuchungsteilnehmer aus der interessierenden Population ausgewählt werden“ (ebd., 71). Hier wird lediglich das Ziel verfolgt, Hypothesen zu generieren oder zu erhärten, um sie einer allgemeinen Überprüfung anzuempfehlen. Für diese Zwecke sind die natürlichen Stichproben also vollkommen ausreichend.

Ad (3): Man könnte die Methode der Erhebung gewinnbringend verändern, indem man (a) die Stichprobe verändert und (b) einen Altersvergleich anstrebt.

Ad (a): Man könnte in nachfolgenden Studien die Stichprobe vergrößern, indem man mehrere Lerngruppen an verschiedenen Schulen untersucht. Eine größere Stichprobe könnte den aufgestellten Hypothesen stärkeres Gewicht verleihen. Dagegen spricht, dass dieses Vorgehen ebenfalls zu einer geringeren Natürlichkeit führte, wenn die Forscherin im Rahmen einer punktuellen Erhebung als Fremdkörper wahrgenommen würde. Eine breit angelegte, quantitativ-explanativ ausgerichtete Studie, in der mehrere Lerngruppen über einen langen Zeitraum hinweg begleitet werden, könnte beide Nachteile aufheben und den Einfluss von Kürzesttexten auf das *Philosophieren mit Kindern* besser überprüfen: Die Studie müsste dazu sowohl in natürlicher Umgebung als auch an einer größeren Stichprobe durchgeführt

⁴⁹ Für eine lesenswerte Untersuchung, die den Zusammenhang zwischen dem Einfluss der Erfahrung im Philosophieren auf das Philosophieren und dem Einfluss des fortschreitenden Alters auf das Philosophieren erforscht, sei auf Daniel und Gagnon (2012) verwiesen. In dieser Studie haben Daniel und Gagnon das Analyseinstrument angewendet, das auch der vorliegenden Studie zugrunde liegt.

werden. Ein solche Studie ist unter den gegebenen Umständen allerdings nicht umsetzbar.

Ad (b): Nachfolgenden Studien wird empfohlen, das Philosophieren unterschiedlicher Altersgruppen zu vergleichen und auszuwerten. Ursprünglich hat auch die vorliegende Studie einen solchen Altersvergleich angestrebt: Es werden Daten aus zwei Lerngruppen erhoben, die sich hinsichtlich ihres Alters unterscheiden. Auf einen solchen Vergleich wird in der vorliegenden Studie allerdings verzichtet, und im Folgenden wird dargestellt, dass das erhobene Datenmaterial aufgrund der vielen pandemiebedingten Wechsel, die aus Tabelle 6 und Tabelle 7 hervorgehen, einen solchen Vergleich nicht zulässt: Erstens unterscheidet sich die *Art der erhobenen Daten* ebenso wie zweitens die *Dauer* der Erhebung; zudem gehören drittens die gleichen Kinder in unterschiedlichen Zusammensetzungen *unterschiedlichen Kursen* an:

- Erstens unterscheidet sich das *Instrument der Datenerhebung* in den verschiedenen Lerngruppen: In Lerngruppe 1/2 kann aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen keine Videografie durchgeführt, sondern lediglich Gedächtnisprotokolle angelegt werden. Dadurch können in der Auswertung deutlich weniger Äußerungen kodiert werden als bei den älteren Kindern, und es werden vielleicht nicht alle Äußerungen aufgenommen, die durch das Analyseinstrument hätten erfasst werden können. Bei den älteren Kindern werden mehr als zwei Drittel aller Unterrichtsstunden videografiert.
- Zweitens kann in Lerngruppe 1/2 pandemiebedingt lediglich vier Monate lang Unterricht erteilt werden. Unterschiede zwischen den Lerngruppen könnten nicht nur auf das Alter, sondern auch auf die *Dauer* des Philosophieunterrichts und damit verbundene Lerneffekte zurückzuführen sein (vgl. auch Daniel et al. 2012).
- Drittens müsste, selbst, wenn man über diese gravierenden Einschränkungen hinwegsähe, *nicht nur Lerngruppe 3/4 gegenüber Lerngruppe 1/2* unterschieden werden. Auch Lerngruppe 3/4 wird aufgeteilt: Anfangs werden die Kinder als gesamte Gruppe jahrgangsübergreifend unterrichtet, im Anschluss ein Teil, der freiwillig weiterhin Philosophie wählt. Schließlich werden die Jahrgänge 3 und 4 in Arbeitsgemeinschaften getrennt unterrichtet. Wenn man eine Unterscheidung nach Alter vornähme, müsste man zumindest auch die nach Jahrgang getrennten Arbeitsgemeinschaften berücksichtigen. Allerdings nehmen an der Arbeitsgemeinschaft 4 nur drei Jungen teil. Hier wäre nun unklar, ob ein Effekt auf das Alter oder die Gruppengröße zurückzuführen ist. Auch in Lerngruppe 1/2 ändert sich die

Zusammensetzung: Manchmal muss eine Parallelklasse aufgrund pandemiebedingten Personalmangels aufgeteilt werden. In diesen Fällen nehmen weitere Kinder am Unterricht teil, die bisher nicht in Philosophie unterrichtet wurden.

In der vorliegenden Studie lässt das erhobene Datenmaterial keinen Altersvergleich zu. Es ist unklar, ob das beobachtete Verhalten spezifisch kindlich oder allgemein menschlich ist. Daher wird die Untersuchung der Altersabhängigkeit anderen Forscher:innen zur Prüfung anempfohlen.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





8. Inhaltliche Konzeption

In diesem Kapitel wird das *inhaltliche* Vorgehen in der Erhebung dargestellt. Wie genau die Kinder auf die Unterrichtsinhalte reagieren, wird in diesem Kapitel *nicht* thematisiert und ist Gegenstand der Auswertung in Kapitel 10 und Kapitel 11.

In Kapitel 8.1 werden die *Prinzipien der Unterrichtsgestaltung* zusammengefasst. Die Prinzipien beruhen auf Erwägungen aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit. Kapitel 8.2 enthält eine chronologische Darstellung der Unterrichtsreihen in schematischer und tabellarischer Form. In Kapitel 8.3 sind alle Materialstücke aufgeführt, mit denen die Kinder sich beschäftigt haben. Insbesondere sind dort alle Kürzesttexte im Original sowie in paraphrasierter Form zu finden sowie die Regeln, die zur Paraphrasierung angewendet werden. Wo zum Verständnis hilfreich, wird der (Entstehungs-)Kontext des Materialstücks skizziert. Außerdem wird ausgeführt, wie das Materialstück jeweils eingesetzt wird. In Kapitel 8.4 wird eingeordnet, welche Vorteile für die inhaltliche Konzeption sprechen, welchen Schwächen sie unterliegt und welche Änderungen Forschende zukünftig beherzigen können.

8.1 Prinzipien der Unterrichtsgestaltung

In der vorliegenden Studie wird untersucht, wie Kinder auf den Einsatz von Kürzesttexten reagieren, insbesondere mit Blick auf den Umgang mit dem Abstrakten. Es wird beabsichtigt, den Kindern auch *vor* der Auseinandersetzung mit einem Kürzesttext das abstrakte Sprechen zu ermöglichen. Die Unterrichtsgestaltung ist an allgemein anerkannten Prinzipien orientiert, die im theoretischen Teil hergeleitet und mit der Ausrichtung auf das Selbstdenken begründet werden. Insbesondere die Implikationen in Kapitel 3.2.2.5 werden bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt:

- Zentrale Methode des Unterrichts ist das *Gespräch*.
- Der Unterricht orientiert sich an der *Lebenswelt* der Kinder.
- Der Unterricht wird abwechslungsreich gestaltet.
- *Sozialformen* werden regelmäßig gewechselt.
- Inhalte orientieren sich nach Möglichkeit an den *Interessen* der Lerngruppen.

In der grundlegenden Struktur sind alle Unterrichtsreihen ähnlich aufgebaut.

Die Kinder erhalten, ausgehend von ihren Interessen und Wünschen, (1) einen Begriffsimpuls, (2) ordnen lebensweltliche Beispiele nach selbstgewählten Prinzipien und setzen sich (3) mit einem Kürzesttext auseinander. In ihrer (4) tatsächlichen Struktur sind die Unterrichtsreihen jeweils deutlich komplexer, während (5) auf übliche Formen kooperativen Lernens pandemiebedingt verzichtet werden muss.

Ad (1): Zuerst erhalten die Kinder einen Begriffsimpuls. Die Kinder werden ermuntert, diesen Begriff zu *veranschaulichen*; etwa, indem sie Situationen aus ihrer Lebenswelt schildern, in denen der Begriff eine Rolle spielt, oder indem sie den Begriff in einen (erdachten) Kontext einbetten. In der Folge einer solchen *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls*⁵⁰ liegen viele unterschiedliche, anschauliche Beispiele vor, die eine Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit einem Thema bilden. Man beachte, dass das Anschauliche von den Kindern selbst entwickelt wird und es zum anschaulichen Unterrichten nicht zwingend anschaulicher, externer Materialstücke bedarf. Die Anschaulichkeit des Unterrichts wird durch eine enge Anbindung an die Lebenswelt der Kinder gewährleistet. Die Kinder geben ihren Beispielen jeweils einen Titel.

Ad (2): In einem weiteren Schritt erhalten die Kinder den Auftrag, ihre *Beispiele* nach frei zu wählenden Prinzipien zu *ordnen*. Dazu erhalten die Kinder kleine Kärtchen, auf denen jeweils die Titel ihrer Beispiele stehen. Diese Kärtchen können die Kinder nun, einer Strukturlegetechnik ähnlich, frei ordnen und schließlich auf einem Papier festkleben. Denn Kinder sehen vielleicht keine Veranlassung, sich abstrakt zu äußern. Vielleicht aber erkennen sie, dass grundlegende Prinzipien in den Beispielen versteckt sind, und können die Beispiele nach diesen Prinzipien ordnen. Eine solche Ordnung der Beispiele erfordert eine implizite Abstraktion.

Ad (3): Erst nachdem sich die Kinder intensiv mit einem Begriff auseinandergesetzt haben, nachdem sie ihre Assoziationen in Form von lebensweltlichen Beispielen formulieren konnten, nachdem sie diese angeordnet haben und nachdem der Mitteilungsdrang gestillt wurde, wird ihnen ein *Kürzestext* präsentiert. Das geschieht in unterschiedlicher Form: In Lerngruppe 1/2 wird, gerade zu Beginn des Schuljahres, der fremde Gedanke im Kürzestext vorgelesen und grafisch veranschaulicht. In Lerngruppe 3/4 wird der Kürzestext teils vergrößert für alle mittels Beamer oder Whiteboard sichtbar gemacht, teils auf Arbeitsblättern für eine vorgeschaltete Einzelarbeit ausgegeben.

Ad (4): Dieser grundlegenden Struktur unterliegen alle Unterrichtsreihen. Wie man in Kapitel 8.2 sehen kann, sind die Unterrichtsreihen deutlich komplexer. So werden viele weitere Zugänge zum Philosophieren ausprobiert, etwa auch anschauliche, externe Materialstücke wie literarische Geschichten. Die Reaktionen der Kinder

⁵⁰ Der Begriffsimpuls wird hier mit dem Auftrag verbunden, den Begriff zu *veranschaulichen*. Die Kinder werden ausdrücklich nicht dazu angehalten, auf eine andere Art auf den Begriff zu reagieren; etwa Definitionsversuche vorzunehmen. Der Arbeitsauftrag erlaubt lediglich einen verengten Umgang mit einem Begriff; er unterscheidet sich hier von offeneren Herangehensweisen, wie sie etwa bei Teubler (2019) stark gemacht werden.

auf literarische Geschichten können mit den Reaktionen der Kinder auf Kürzesttexte verglichen werden.

Diese Struktur wird in der vorliegenden Arbeit nicht als Vorbild für guten Philosophieunterricht beworben; in der vorliegenden Arbeit werden generell keine Prinzipien zur Gestaltung von Unterrichtsreihen aufgestellt. Diese spezielle Reihenstruktur wird angewendet, weil die Gestaltung des Unterrichts dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie untergeordnet ist: Die Kinder bekommen möglichst viele Gelegenheiten, zu abstrahieren und zu konkretisieren.

Ad (5): Der Unterricht kann aufgrund strenger pandemiebedingter Regelungen nicht so gestaltet werden wie im Unterricht in der Primarstufe üblich. So dürfen die Kinder über weite Strecken ihren Sitzplatz nicht verlassen. Wenn sie in Ausnahmefällen vor die Klasse treten, dann allein und mit Maske. Unter keinen Umständen wurde die Sitzordnung geändert. Sitzkreise, Gruppenarbeit in wechselnder Zusammensetzung, Lerntempoduette und viele weitere Formen kooperativen Lernens sind dadurch nicht möglich.

8.2 Unterrichtsreihen

Die Datengrundlage der vorliegenden Studie wird während drei Unterrichtsreihen erhoben, die in unterschiedlichen Lerngruppen durchgeführt und entsprechend geringfügig modifiziert werden. Die Unterrichtsreihen behandeln die Themen *Diebstahl*⁵¹, *Strafe* und *(Aus-)Lachen*⁵².

Die Unterrichtsreihe zum Thema *(Aus-)lachen* wird vor der Datenerhebung bereits grob angelegt. Die anderen Reihen werden an dem Interesse der Lerngruppe ausgerichtet und gemeinsam mit den Kindern entwickelt. Daneben wird mit den Lerngruppen abschließend eine weitere Unterrichtsreihe zum Thema *Gruseln*⁵³ durchgeführt. Diese Unterrichtsreihe liegt in transkribierter Form vor, wird aber nicht zur Datengrundlage herangezogen: Während des Transkribierens ist deutlich geworden, dass die Herangehensweise an das Thema eher psychologischer, weniger philosophischer Natur ist.

Die folgenden Darstellungen der Unterrichtsreihen zu den Themen *Diebstahl* (vgl. Kap. 8.2.1), *Strafe* (vgl. Kap. 8.2.2) sowie *(Aus-)Lachen* (vgl. Kap. 8.2.3) erfolgt auf drei Wegen: Jedem Kapitel wird eine Abbildung vorangestellt (vgl. Abbildung 2 bis

⁵¹ Teile dieser Unterrichtsreihe erscheinen 2023 in einem bisher unveröffentlichten Praxislehrwerk (Möller 2023a).

⁵² Teile dieser Unterrichtsreihe erscheinen 2023 in einem bisher unveröffentlichten Praxislehrwerk (Möller 2023b).

⁵³ Teile dieser Unterrichtsreihe wurden in der Zeitschrift *Philosophie & Ethik in der Grundschule* (Möller 2022) veröffentlicht.

Abbildung 6), die eine grobe Übersicht über die Unterrichtsreihen bietet. Nach wenigen erläuternden Worten enthält eine Tabelle eine ausführliche, chronologische Übersicht über die Unterrichtsreihen (vgl. Tabelle 8 bis Tabelle 13).

Im anschließenden Kapitel 8.3 werden schließlich die eingesetzten, externen Materialstücke vorgestellt. Materialstücke, die in Kapitel 8.3 vorgestellt werden, sind in Tabelle 8 bis Tabelle 13 mit Fettdruck markiert.

8.2.1 Diebstahl

Eine Unterrichtsreihe zum Thema *Diebstahl* wird sowohl in Lerngruppe 3/4 als auch in Lerngruppe 1/2 durchgeführt.

8.2.1.1 Lerngruppe 3/4

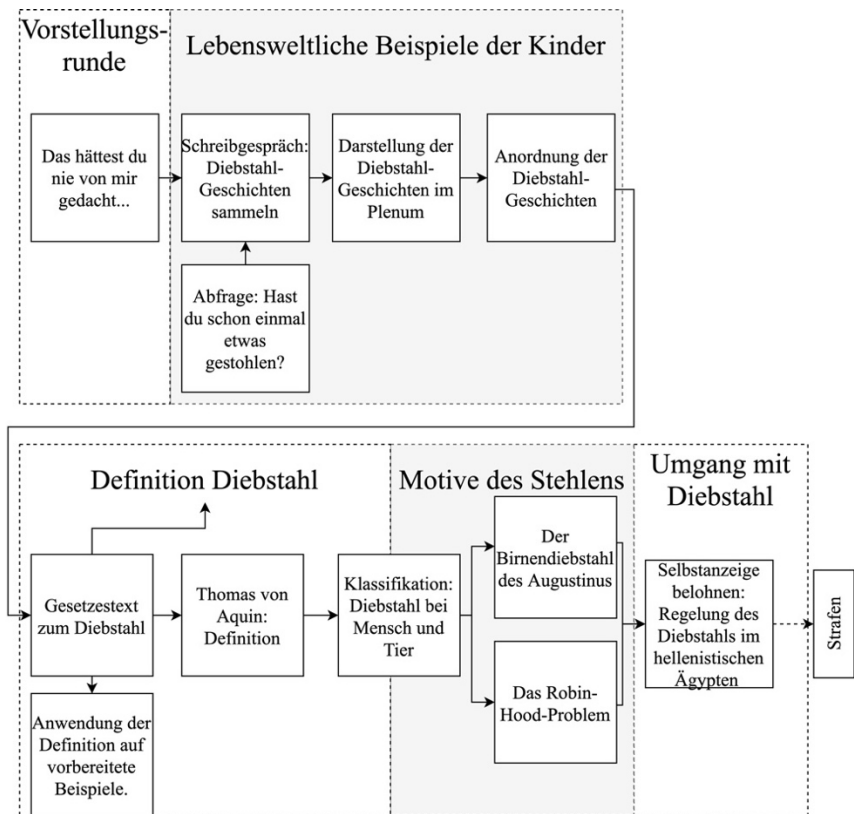


Abbildung 2: Reihendarstellung. Diebstahl in Lerngruppe 3/4. Eigene Darstellung.

Abbildung 2 zeigt den Ablauf der Unterrichtsreihe zum Thema *Diebstahl* in Lerngruppe 3/4. Das Thema *Diebstahl* wird von den Kindern selbst aufgeworfen: Zu Beginn des Schuljahres können die Kinder sich mit einer lebensweltlichen Geschichte vorstellen. Der Titel: „Das hättest du nie von mir gedacht...“. Ziel dieser Einheit ist es, die Kinder besser kennenzulernen und jedes Kind direkt zu Beginn sprechen zu hören. An dieser Vorstellungsrunde fällt auf, dass mehrere Kinder unabhängig voneinander von einem begangenen Diebstahl berichten. Der anschließende Unterricht wird anhand der lebensweltlichen Geschichten entwickelt, die die Kinder selbst erzählen. Über die Frage, wie man mit Dieben umgehen solle, wird schließlich zu dem Thema *Strafe* übergeleitet. Tabelle 8 enthält eine ausführliche, chronologische Übersicht über die Unterrichtsreihe.

Datum	Thema	Anmerkung
19.08. 2020	Vorstellungsrunde: „Das hättest du nie von mir gedacht...“	Die Kinder bereiten sich darauf vor, sich selbst mit einer lebensweltlichen Geschichte vorzustellen. Titel der Geschichte: „Das hättest du nie von mir gedacht...“ Dazu gestalten sie ein Bild. Ausgangsbeispiel der Lehrkraft: „Das hättest du nie von mir gedacht, dass ich einmal aus einem Zoo ausgebrochen bin.“
31.08. 2020	Vorstellungsrunde: „Das hättest du nie von mir gedacht...“	Die Kinder stellen sich mit ihren lebensweltlichen Geschichten und Bildern im Plenum vor. Es fällt auf, dass viele Kinder von begangenen Diebstählen berichten.
02.09. 2020	Abfrage	Abfrage: Hast du schon einmal etwas gestohlen? 14 von 19 Kindern haben schon einmal etwas gestohlen. Anschließend erfolgt ein Gespräch im Plenum.
07.09. 2020	Beispiele aus der Lebenswelt	Die Diebstahl-Beispiele der Kinder werden in Kleingruppen gesammelt. Methode: Schreibgespräch auf Placemat.
09.09. 2020	Beispiele aus der Lebenswelt	Die Diebstahl-Beispiele der Kinder werden im Plenum ausführlich vorgestellt. Alle Diebstahl-Beispiele werden mit einem Titel versehen.
16.09. 2020	Ordnung der Beispiele	Die Diebstahl-Beispiele werden in Kleingruppen auf einem DIN-A3-Plakat geordnet, die Ordnung anschließend präsentiert.
23.09. 2020	Definition Diebstahl	Die Kinder formulieren einen Gesetzestext, der <i>Diebstahl</i> genau definiert. Methode: Think-Pair-Share.

Datum	Thema	Anmerkung
		Die Definition der Kinder wird auf vorbereitete Beispiele angewendet: Handelt es sich in diesen Fällen um einen Diebstahl?
28.09.2020	Definition Diebstahl: Thomas von Aquin	Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzestext nach Thomas von Aquin zur Definition von Diebstahl auseinander. Auf Wunsch der Lerngruppe erfolgt die Auseinandersetzung im Plenum. Es fällt auf, dass die Kinder eine Kreuzklassifikation aus Mensch und Tier in wechselnder Täter/Opferrolle entwickeln: Mensch bestiehlt Mensch, Mensch bestiehlt Tier, Tier bestiehlt Mensch, Tier bestiehlt Tier.
30.09.2020	Diebstahl: Kreuzklassifikation	Die Kreuzklassifikation der Kinder wird auf einem Arbeitsblatt deutlich gemacht. In Kleingruppen werden für alle Fälle weitere Beispiele gesammelt. Anschließend werden die Diebstähle in Einzelarbeit beurteilt. Es fällt auf, dass für die Beurteilung eines Diebstahls die Motive des Täters oder der Täterin eine untergeordnete Rolle spielen.
07.10.2020	Der Birnendiebstahl des Augustinus	Die Kinder setzen sich mit der Schilderung Der Birnendiebstahl des Augustinus in Einzelarbeit und im Plenum auseinander: Augustinus benennt für seine Tat ein Motiv.
Herbstferien		
26.10.2020	Grenzproblem extremer Reichtum	Vorbereitung auf Regelung des Diebstahls im hellenistischen Ägypten: Die Kinder setzen sich mit der allgemeinen Aussage „Der Diebstahl muss bemerkt werden. Wenn das Opfer den Diebstahl nicht bemerkt, ist es kein Diebstahl.“ auseinander. Dazu werden im Plenum Meinungskarten ⁵⁴ eingesetzt. Vorbereitung auf Robin-Hood-Problem: Die Kinder setzen sich mit der allgemeinen Aussage „Wir wollen, dass es allen Menschen in unserem Land gleich gut geht.“ auseinander. Dazu werden im Plenum Meinungskarten eingesetzt.
28.10.2020	Robin-Hood-Problem	Die Kinder setzen sich mit der allgemeinen Aussage „Manchen Menschen geht es viel besser als anderen.“ auseinander. Dazu werden im Plenum Meinungskarten eingesetzt. Die Kinder setzen sich mit der allgemeinen Aussage „Es ist gut, wenn Diebe reiche Menschen bestehlen

⁵⁴ Die Kinder erhalten eine rote und eine grüne Karte, mit denen sie nonverbal Zustimmung (grün) oder Ablehnung (rot) zu einer Aussage signalisieren können.

Datum	Thema	Anmerkung
		und die Beute den Armen geben.“ auseinander. Dazu werden im Plenum Meinungskarten eingesetzt.
11.11. 2020	Regelung des Diebstahls im hellenistischen Ägypten: Selbstanzeige belohnen	Die Kinder setzen sich mit dem Gedanken auseinander, eine Selbstanzeige von Dieben zu belohnen. Die Kinder bearbeiten ein Arbeitsblatt schriftlich in Einzelarbeit. Ab dieser Stunde kann die Lerngruppe gefilmt werden.
12.11. 2020	Regelung des Diebstahls im hellenistischen Ägypten: Selbstanzeige belohnen	Die Kinder setzen sich im Plenum mit dem Gedanken auseinander, eine Selbstanzeige von Dieben zu belohnen. Die Kinder diskutieren, wie man Diebe bestrafen sollte.

Tabelle 8: Reihendarstellung. Diebstahl in Lerngruppe 3/4.

8.2.1.2 Lerngruppe 1/2

Abbildung 3 zeigt den Ablauf der Unterrichtsreihe zum Thema *Diebstahl* in Lerngruppe 1/2. In Lerngruppe 1/2 wird diese Einheit durchgeführt, um eine höhere Vergleichbarkeit mit dem Unterrichtsgeschehen in Lerngruppe 3/4 zu erreichen. Die Unterrichtsreihe ist weitgehend analog zu der Unterrichtsreihe in Lerngruppe 3/4 angelegt. Auf eine Ordnung der Diebstahl-Beispiele nach frei gewählten Prinzipien wird verzichtet, da die Lerngruppe nur wenige erzählte. Manche Diebstahl-Beispiele erhalten darüber hinaus lustige Elemente; ein Relikt aus der Unterrichtsreihe zum Thema *(Aus-)Lachen*, die in dieser Lerngruppe zuerst durchgeführt wird. Die Unterrichtsreihe zum Thema *Diebstahl* wird an zweiter Stelle in dieser Lerngruppe durchgeführt. Tabelle 9 enthält eine ausführliche, chronologische Übersicht über die Unterrichtsreihe.

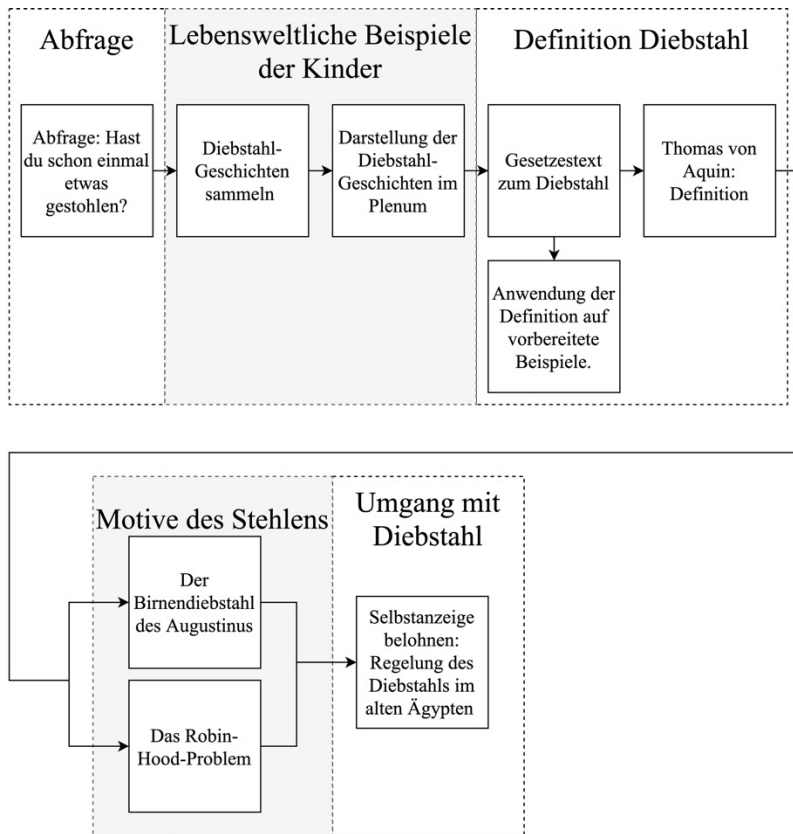


Abbildung 3: Reihendarstellung, Diebstahl in Lerngruppe 1/2. Eigene Darstellung.

Datum	Thema	Anmerkung
11.11. 2020	Abfrage	Abfrage: Hast du schon einmal etwas gestohlen? 5 von 23 Kindern haben schon einmal etwas gestohlen. Anschließend erfolgt ein Gespräch im Plenum.
16.11. 2020	Beispiele aus der Lebenswelt	Die Diebstahl-Beispiele der Kinder werden in Kleingruppen schriftlich und grafisch gesammelt.
18.11. 2020	Beispiele aus der Lebenswelt	Ausgewählte Diebstahl-Beispiele werden im Plenum vorgestellt.
23.11. 2020	Definition Diebstahl	Die Kinder formulieren einen Gesetzestext, der <i>Diebstahl</i> genau definiert. Methode: Think-Pair-Share. Die Definition der Kinder wird auf vorbereitete Beispiele angewendet: Handelt es sich in diesen Fällen um einen Diebstahl?
30.11. 2020	Definition Diebstahl: Thomas von Aquin	Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzestext nach Thomas von Aquin zur Definition von Diebstahl im Plenum auseinander. Der Kürzestext wird nacherzählt und grafisch dargestellt.
02.12. 2020	Diebstahl: Sonderfälle	Die Definition wird durch weitere Beispiele, die nacherzählt und grafisch gestützt werden, ausgeschärft. Die Kinder beurteilen, ob es sich in den genannten Fällen um einen Diebstahl handelt.
09.12. 2020	Der Birnendiebstahl des Augustinus	Die Kinder setzen sich mit der Schilderung <i>Der Birnendiebstahl des Augustinus</i> in Einzelarbeit und im Plenum auseinander. Die Geschichte wird als Bildergeschichte präsentiert, die zunächst in Einzelarbeit korrekt angeordnet und anschließend nacherzählt wird.
14.12. 2020	Robin-Hood-Problem	Die Kinder setzen sich mit der allgemeinen Aussage „Wir wollen, dass es allen Menschen in Deutschland gleich gut geht.“ auseinander. Die Kinder setzen sich mit der allgemeinen Aussage „Es geht nicht allen Menschen gleich gut.“ auseinander. Die Kinder setzen sich mit der allgemeinen Aussage „Es ist in Ordnung, bei reichen Menschen zu stehlen, um es den armen Menschen zu geben.“ auseinander. Dazu werden im Plenum jeweils Meinungskarten eingesetzt.
16.12. 2020	Regelung des Diebstahls im hellenistischen Ägypten: Selbstanzeige belohnen	Die Kinder setzen sich mit dem Gedanken auseinander, eine Selbstanzeige von Dieben zu belohnen. Die Kinder erhalten dazu einen Comic, der den Gedanken veranschaulicht. Die Kinder beurteilen, ob eine solche Regelung auch in Deutschland der heutigen Zeit vorstellbar sei.

Tabelle 9: Reihendarstellung. Diebstahl in Lerngruppe 1/2.

8.2.2 Strafe

Eine Unterrichtsreihe zum Thema *Strafe* wird lediglich in Lerngruppe 3/4 durchgeführt.

8.2.2.1 Lerngruppe 3/4

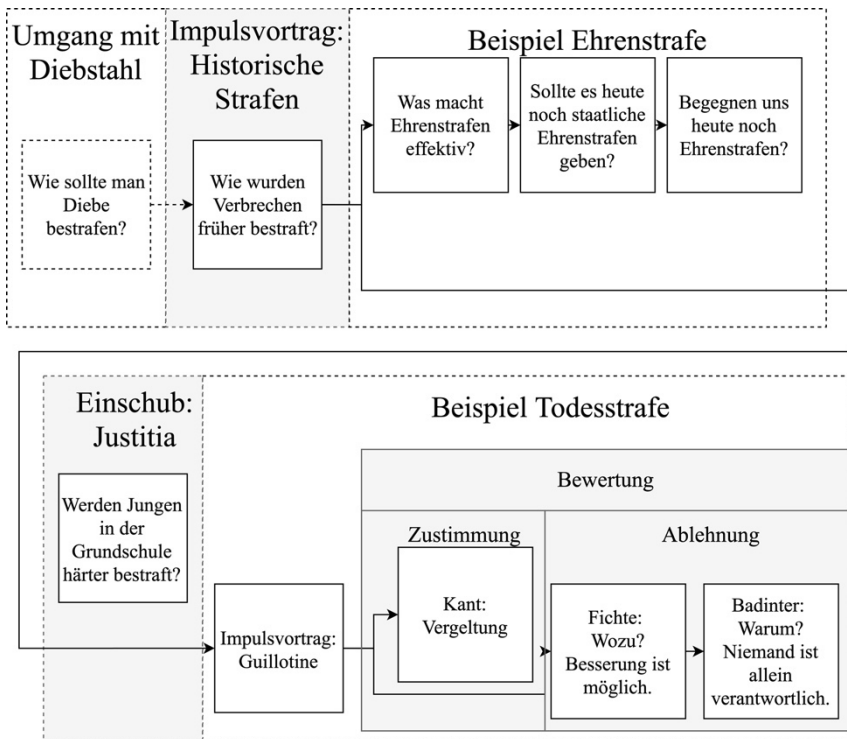


Abbildung 4: Reihendarstellung. Strafe in Lerngruppe 3/4. Eigene Darstellung.

Abbildung 4 zeigt den Ablauf der Unterrichtsreihe zum Thema *Strafe* in Lerngruppe 3/4. Das Thema wird im Anschluss an das vorangegangene Thema *Diebstahl* von den Kindern selbst eingefordert: Aus der Frage, wie man auf Diebstahl reagieren müsse (insbesondere mit Geld- und Gefängnisstrafen), entwickelt sich ein Interesse am Umgang mit Vergehen und Verbrechen generell. Ergänzt werden diese Strafen durch einen Impulsvortrag zu historischen Strafen. Besonderes Interesse zeigen die Kinder an Ehrenstrafen sowie an der Todesstrafe. Der Unterricht wird durch einen heftigen Streit innerhalb der Lerngruppe unterbrochen. Die Kinder streiten sich

darüber, ob die Strafen⁵⁵, die an der Schule etabliert sind, bei allen Kindern gleichermaßen angewendet werden, oder ob Jungen durch das weibliche Kollegium benachteiligt werden. Als Reaktion auf den Streit wird in der Lerngruppe die allegorische Darstellung der *Justitia* als strafende Gerechtigkeit diskutiert. Zur Bewertung der Todesstrafe erhalten die Kinder sowohl zustimmende als auch ablehnende Kürzestexte. Tabelle 10 enthält eine ausführliche, chronologische Übersicht über die Unterrichtsreihe.

Datum	Thema	Anmerkung
12.11.2020	Regelung des Diebstahls im hellenistischen Ägypten: Selbstanzeige belohnen	Die Kinder setzen sich im Plenum mit dem Gedanken auseinander, eine Selbstanzeige von Dieben zu belohnen. Die Kinder diskutieren, wie man Diebe bestrafen sollte. ⁵⁶
18.11.2020	Historische Strafen	Die Kinder erhalten einen Impulsvortrag zu historischen Strafen im Plenum, der mittels PowerPoint-Präsentation durch Bilder veranschaulicht wird.
19.11.2020	Ehrenstrafen	Die Kinder erhalten einen Impulsvortrag zu Ehrenstrafen im Plenum, der mittels PowerPoint-Präsentation durch Bilder veranschaulicht wird. Die Kinder wünschen vehement, Verstümmelungsstrafen und Todesstrafen zu thematisieren.
25.11.2020	Vertretungsunterricht. AB Ehrenstrafen	Vertretungsunterricht. Kinder bearbeiten ein Arbeitsblatt zu Ehrenstrafen in Einzelarbeit. Die Kinder diskutieren die Frage, in welchen Kontexten Ehrenstrafen auch heute noch angewendet werden.
02.12.2020	Streit ⁵⁷	Die Kinder streiten sich. Der geplante Unterricht kann nicht stattfinden.
03.12.2020	Streit	Die Kinder streiten sich. Der geplante Unterricht kann nicht stattfinden.

⁵⁵ Die Schule arbeitet mit einem Ampelsystem: Die Kinder erhalten bei Fehlverhalten eine Verwarnung (gelb) und bei nochmaligem Fehlverhalten eine *Rote Karte*. Diese ist mit einer Strafarbeit verbunden, die von den Eltern unterschrieben werden muss.

⁵⁶ Vgl. Tabelle 8; diese Stunde markiert den Übergang vom Thema *Diebstahl* zum Thema *Strafe* und wird daher in beiden Tabellen aufgeführt.

⁵⁷ Die Jungen fühlen sich gegenüber den Mädchen benachteiligt. Es scheint müßig, diesen üblichen Konflikt hier detailliert darzustellen.

Datum	Thema	Anmerkung
09.12. 2020	Justitia	Die Kinder setzen sich im Plenum mit der allegorischen Darstellung der Justitia auseinander.
10.12. 2020	Todesstrafe: Kant	Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit der Todesstrafe am Beispiel einer Guillotine auseinander und verhandeln im Anschluss einen Kürzesttext nach Kant zur Todesstrafe . Die Kinder setzen sich zunächst in Einzelarbeit auf einem Arbeitsblatt, anschließend im Plenum mit dem Kürzesttext auseinander.
16.12. 2020	Todesstrafe: Fichte	Kürzestext. Die Kinder setzen sich zunächst in Einzelarbeit auf einem Arbeitsblatt, anschließend im Plenum mit dem Kürzesttext nach Fichte zur Todesstrafe auseinander.
17.12. 2020	Todesstrafe: Badinter	Kürzestext. Die Kinder setzen sich zunächst in Einzelarbeit auf einem Arbeitsblatt, anschließend im Plenum mit dem Kürzesttext nach Badinter zur Todesstrafe auseinander.

Tabelle 10: Reihendarstellung. Strafe in Lerngruppe 3/4.

8.2.3 (Aus-)Lachen

Eine Unterrichtsreihe zum Thema *(Aus-)Lachen* wird sowohl in den Arbeitsgemeinschaften 3 und 4 als auch in Lerngruppe 1/2 durchgeführt.

8.2.3.1 AG3 und AG4

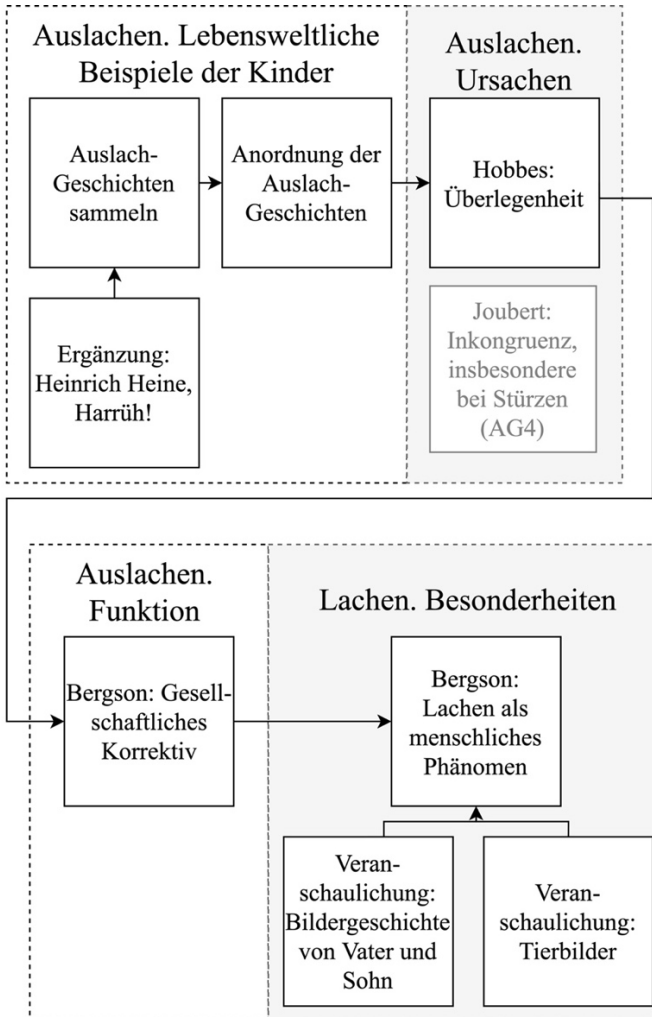


Abbildung 5: Reihendarstellung. (Aus-)Lachen in AG3 und AG4. Eigene Darstellung.

Abbildung 5 zeigt den Ablauf der Unterrichtsreihe zum Thema *(Aus-)lachen* in den Arbeitsgemeinschaften 3 und 4. Dieses Thema wird nicht mit der Lerngruppe gemeinsam entwickelt, sondern vorgegeben. Der Unterricht kann zu diesem Zeitpunkt leider lediglich in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften⁵⁸ stattfinden. In beiden Arbeitsgemeinschaften wird der Unterricht nahezu parallel durchgeführt. Entsprechend zeigt Abbildung 5 den Ablauf der Unterrichtsreihe zum Thema *(Aus-)Lachen* in *beiden* Arbeitsgemeinschaften. Der Kürzesttext nach Joubert wird lediglich in der AG4 verhandelt. Daher wird er in Abbildung 5 ausgegraut dargestellt.

Diese Unterrichtsreihe folgt im Aufbau der grundlegenden Struktur aller Unterrichtsreihen (vgl. Kap. 8.1). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt sowohl mit Hilfe von Kürzesttexten als auch mit Hilfe anschaulicher Geschichten. In Tabelle 11 und Tabelle 12 werden die marginalen Unterschiede zwischen den Unterrichtsreihen in AG3 und AG4 deutlich. Die Tabellen enthalten jeweils eine ausführliche, chronologische Übersicht über die Unterrichtsreihe.

Datum	Thema	Anmerkung
26.02. 2021	Auslachen: Beispiele aus der Lebenswelt + Heine: Harrüh!	Die Kinder sammeln (lebensweltliche) Beispiele zum Thema Auslachen und stellen sie ausführlich im Plenum dar. Ihre Beispiele werden durch eine persönliche Schilderung nach Heine ergänzt.
05.03. 2021	Auslachen: Geschichten anordnen	Die Kinder ordnen die Auslach-Beispiele in Kleingruppen auf einem DIN A3-Plakat.
12.03. 2021	Auslachen: Präsentationen + Hobbes I und Hobbes II	Die Kinder präsentieren die Ordnung der Auslach-Beispiele. Kürzesttext. Die Kinder setzen sich mit zwei Kürzesttexten nach Hobbes zum Auslachen in Einzelarbeit auf einem Arbeitsblatt auseinander.
19.03. 2021	Auslachen: Hobbes I, II und Bergson I	Kürzesttext. Die Kinder setzen sich mit zwei Kürzesttexten nach Hobbes zum Auslachen im Plenum auseinander. Kürzesttext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzesttext nach Bergson zum Auslachen im Plenum auseinander.
26.03. 2021	Lachen: Bergson II	Kürzesttext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzesttext nach Bergson zum Lachen im Plenum auseinander. Zu diesem Kürzesttext führen eine Bildergeschichte von Vater und Sohn sowie Tierbilder hin. Die Kinder erhalten die kreative Aufgabe, Tierbilder am Whiteboard lustig zu gestalten.

Tabelle 11: Reihendarstellung. (Aus-)Lachen in Lerngruppe AG3.

⁵⁸ Die Kinder werden, entsprechend dem zu diesem Zeitpunkt gültigen Wechselmodell, nach Jahrgängen getrennt (vgl. Kap. 7.4). Der Philosophiekurs wird in zwei Arbeitsgemeinschaften aufgeteilt, der Arbeitsgemeinschaften 3 (AG3) und 4 (AG4). Zwei Mädchen aus der vierten Klasse, Mariam und Lisa, entscheiden sich gegen eine Teilnahme.

Datum	Thema	Anmerkung
23.02. 2021	Auslachen: Beispiele aus der Lebens- welt + Heine: Harrüh!	Die Kinder sammeln (lebensweltliche) Beispiele zum Thema Auslachen und stellen sie ausführlich im Plenum dar. Ihre Beispiele werden durch eine persönliche Schilderung nach Heine ergänzt.
02.03. 2021	Auslachen: Ge- schichten an- ordnen	Die Kinder ordnen die Auslach-Beispiele in Kleingruppen auf einem DIN A3-Plakat.
09.03. 2021	Auslachen: Hobbes I, II und Bergson I	Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit zwei Kürzesttexten nach Hobbes zum Auslachen im Plenum auseinander. Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzesttext nach Bergson zum Auslachen im Plenum auseinander.
16.03. 2021	Auslachen: Joubert	Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzesttext nach Joubert zum Auslachen im Plenum auseinander.
23.03. 2021	Lachen: Bergson II	Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzesttext nach Bergson zum Auslachen im Plenum auseinander. Zu diesem Kürzesttext führen eine Bildergeschichte von Vater und Sohn sowie Tierbilder hin. Die Kinder erhalten die kreative Aufgabe, Tierbilder am Whiteboard lustig zu gestalten.

Tabelle 12: Reihendarstellung. (Aus-)Lachen in Lerngruppe AG4.

8.2.3.2 Lerngruppe 1/2

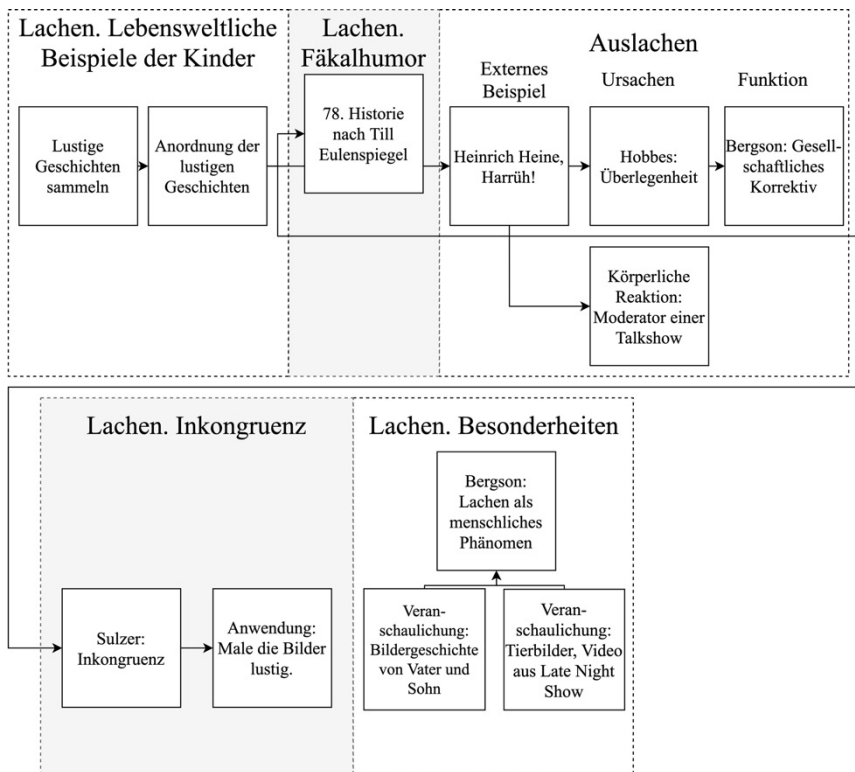


Abbildung 6: Reihendarstellung: (Aus-)Lachen in Lerngruppe 1/2. Eigene Darstellung.

Abbildung 6 zeigt den Ablauf der Unterrichtsreihe zum Thema (Aus-)Lachen in Lerngruppe 1/2. Auch diese Unterrichtsreihe folgt im Aufbau der grundlegenden Struktur aller Unterrichtsreihen (vgl. Kap. 8.1), mit einer kreativen Abweichung: Die Kinder sollen zu Beginn nicht nur Beispiele erzählen oder malen, bei denen sie einmal gelacht haben, sondern ebenfalls versuchen, ihre Mitschüler:innen zum Lachen zu bringen. Tabelle 13 enthält eine ausführliche, chronologische Übersicht über die Unterrichtsreihe.

Datum	Thema	Anmerkung
in den ersten Stunden	Lachen: Beispiele aus der Lebenswelt.	Die Kinder sammeln in Gruppenarbeit Beispiele, bei denen sie einmal gelacht haben, und stellen diese im Plenum dar. Dabei werden verschiedene Methoden angewendet: Die Kinder malen und erzählen lustige Beispiele und auch Witze und versuchen im Plenum, sich gegenseitig zum Lachen zu bringen. Die Kinder ordnen lustige Beispiele in Zweiergruppen auf DIN A3-Plakaten an. Es fällt auf, dass die Kinder insbesondere Fäkalhumor beschreiben.
21.09.2020	Fäkalhumor. Eulenspiegel: Furzen und Kacken	Die Kinder setzen sich mit der 78. Historie nach Till Eulenspiegel im Plenum auseinander.
23.09.2020	Auslachen. Heine: Har-rüh!	Die Kinder setzen sich mit einer persönlichen Schilderung nach Heine im Plenum auseinander.
28.09.2020	Auslachen: Hobbes I.	Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzesttext nach Hobbes zum Auslachen im Plenum auseinander. Es fällt auf, dass die Kinder das Auslachen als eine unkontrollierbare, körperliche Reaktion beschreiben.
30.09.2020	Auslachen: Bergson I + Lachen als körperliche Reaktion	Die Kinder setzen sich im Plenum mit dem Video eines niederländischen Talkshow-Moderators auseinander, der seine Gäste unfreiwillig auslacht. Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzesttext nach Bergson zum Auslachen im Plenum auseinander. Der Kürzesttext wird für sie nacherzählt.
05.10.2020	Lachen wegen Inkongruenz: Sulzer	Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzesttext nach Sulzer zum Lachen wegen Inkongruenz im Plenum auseinander. Der Kürzesttext wird für sie nacherzählt. Die Kinder prüfen Sulzers Theorie in Zweiergruppen an den lebensweltlichen Beispielen, die sie zuvor gesammelt haben.
07.10.2020	Lachen wegen Inkongruenz: Bilder lustig malen	Die Kinder wenden die Inkongruenztheorie an. Sie sollen in Einzelarbeit schwarz-weiße Bilder von Angela Merkel, Cristiano Ronaldo und einem Elefanten so gestalten, dass sie lustig sind. Die Kinder stellen die Bilder im Plenum vor.
Herbstferien		
26.10.2020	Lachen: Bergson II.	Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzesttext nach Bergson zum Auslachen im Plenum auseinander. Der Kürzesttext wird für sie nacherzählt. Zu diesem Kürzesttext führen eine Bildergeschichte von Vater und Sohn hin. Die Kinder sollen die Bilder der

Datum	Thema	Anmerkung
		Bildergeschichte zunächst in Einzelarbeit korrekt anordnen und später in Gruppen und im Plenum nacherzählen.
02.11. 2020	Lachen: Bergson II.	Die Kinder erhalten die kreative Aufgabe, Tierbilder zunächst in Einzelarbeit auf einem Arbeitsblatt, später im Plenum am Whiteboard lustig zu gestalten. Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzesttext nach Bergson zum Lachen zunächst in Einzelarbeit mit einem Arbeitsblatt , später im Plenum auseinander. Der Kürzesttext wird für sie nacherzählt. Die Kinder prüfen den Kürzesttext nach Bergson anhand der von ihnen gestalteten Tierbilder.
09.11. 2020	Lachen: Bergson III.	Kürzestext. Die Kinder setzen sich mit einem Kürzesttext nach Bergson zum Lachen im Plenum auseinander. Der Kürzesttext wird für sie nacherzählt. Zu diesem Kürzesttext für ein Video hin, das den <i>Comedian</i> Sacha Baron Cohen zu Gast in der Talkshow von Moderator Jimmy Kimmel zeigt. Man sieht lediglich das lachende Publikum.

Tabelle 13: Reihendarstellung. (Aus-)Lachen in Lerngruppe 1/2.

8.3 Materialstücke

Einleitend enthält dieses Kapitel (1) Regeln, die zur Paraphrasierung angewendet werden sowie (2) eine Übersicht über eingesetzte Zugänge und Materialstücke.

Ad (1): Bei der Paraphrasierung der Texte wird insbesondere auf anerkannte „Merkmale der Verständlichkeit“ (Langer et al., 2019, 21ff) zurückgegriffen, die sich in Teilen mit *Regeln für Leichte Sprache* (Netzwerk Leichte Sprache 2013) decken. Einige dieser Regeln werden hier nicht angewendet; sie scheinen für die vorliegenden Textsorten, insbesondere für die Kürzesttexte, nicht relevant zu sein. Langer et al. benennen vier Merkmale, durch die sich die Verständlichkeit von Texten erhöhen lässt: (a) Einfachheit, (b) Gliederung/Ordnung, (c) Kürze/Prägnanz und zuletzt (d) anregende Zusätze.

Ad (a): Das erste Merkmal der *Einfachheit* „bezieht sich auf die Wortwahl und den Satzbau, also auf die sprachliche Formulierung: geläufige, anschauliche Wörter sind zu kurzen, einfachen Sätzen zusammengefügt“ (Langer et al. 2019, 22). Dieses Merkmal verlangt, auf schwierige Wörter nach Möglichkeit zu verzichten, sie mindestens aber zu erklären. Die Sätze sollten möglichst kurz sein.

Ähnliche Grundsätze lassen sich auch in den *Regeln für Leichte Sprache* wiederfinden: Es sollten einfache, kurze, bekannte Wörter verwendet und auf Fach- und

Fremdwörter verzichtet werden. Auch sollten Abkürzungen vermieden werden. Der Satzbau sollte einfach sein, die Sätze kurz, und jeder Satz sollte nur eine Aussage enthalten. Auch sollte auf Nominalstil verzichtet werden und das *Genus Verbi aktiv* sein (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013, 4 ff).

Ad (b): Das zweite Merkmal der *Gliederung/Ordnung* zielt „auf die innere Ordnung und die äußere Gliederung des Textes“ (Langer et al. 2019, 24) ab. Die innere Ordnung verlangt, dass der Text logisch aufgebaut ist, die äußere Gliederung verlangt, dass dieser logische Aufbau durch Absätze sichtbar gemacht wird. Ein Text muss einem roten Faden folgen.

Auch die *Regeln für Leichte Sprache* enthalten den Grundsatz, einen Text zu strukturieren, indem alles zusammenschreiben ist, was zusammen gehört (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013, 20).

Ad (c): Das dritte Merkmal der *Kürze/Prägnanz* fokussiert auf die Frage, ob „die Länge des Textes in einem angemessenen Verhältnis zum Informationsziel“ (Langer et al. 2019, 26) steht. Nach diesem Merkmal muss sorgsam abgewogen werden: Ist der Text auf das Wesentliche beschränkt, enthält er die Informationen möglicherweise so stark verdichtet, dass die Verständlichkeit abnimmt. Enthält der Text aber Unwesentliches, ist er möglicherweise zu abschweifend; zudem wird ebenfalls die Verständlichkeit eingeschränkt.

In den *Regeln für Leichte Sprache* wird zudem explizit darauf hingewiesen, dass ein Text verändert werden darf. Es dürfen insbesondere auch erläuternde Beispiele hinzugefügt werden oder Unwichtiges entfernt werden, solange Inhalt und Sinn dabei nicht verändert werden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013, 21).

Ad (d): Das vierte Merkmal der *anregenden Zusätze* verlangt, „Interesse, Anteilnahme, Lust am Lesen oder Zuhören“ (Langer et al. 2019, 27) zu erwecken. Zur besseren Verständlichkeit sollten Texte durch „Ausrufe, wörtliche Rede, rhetorische Fragen [...], lebensnahe Beispiele“ etc. so gestaltet sein, dass die Motivation zur Lektüre des Textes erhalten bleibt.

Bei diesem letzten Merkmal finden sich in den *Regeln für Leichte Sprache* widersprechende Grundsätze: Zwar soll die Leserschaft persönlich angesprochen werden. Doch sollen etwa Fragen im Text, auch rhetorischer Art, vermieden werden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013, 19f).

Bei der Paraphrasierung der Texte wird vor allem darauf geachtet, die Texte möglichst wenig zu verändern. Die unter (a) aufgeführten Regeln werden allesamt sorgsam befolgt. Besonders sorgfältig muss vor allem dann vorgegangen werden, wenn die ursprünglichen Begriffe durch einfache, bekannte Wörter ersetzt werden. Gerade hier besteht die Gefahr einer leichten Bedeutungsverschiebung, die sich in philosophischen Kontexten besonders auswirken kann. In Kapitel 5.2.2 findet sich eine

Fundstelle, in der eine solche Bedeutungsverschiebung im Unterricht eine Rolle spielt.

Die anderen Regeln werden eingeschränkt oder gar nicht angewendet: Die Regeln zur (b) Gliederung/Ordnung sind mit Blick auf Kürzesttexte, die ohnehin nur *einen* Gedanken enthalten, irrelevant, werden für die literarischen Texte allerdings befolgt. Da diese Texte bereits eine innere Ordnung enthalten, sind hier keine Änderungen notwendig. Kürze und Prägnanz (c) werden bei den vorliegenden Materialstücken nicht verändert: Bei der Paraphrasierung von Kürzesttexten wird gerade auf Anschauliches verzichtet, um den Kindern einen abstrakten Gedanken ohne kontextuelle Einbettung zu präsentieren. Das bleibt auch nach der Paraphrasierung so. Auch die anderen Texte werden hinsichtlich ihrer Anschaulichkeit nicht verändert; weder werden erläuternde Beispiele hinzugefügt, noch wird, von wenigen Ausnahmen abgesehen, etwas weggelassen. Ebenso werden (d) anregende Zusätze nicht eingefügt. In Kürzesttexten werden bisweilen unpersönliche Formulierungen durch eine Formulierung in der Ich-Form ersetzt, etwa bei den Kürzesttexten nach *Hobbes I* und *Hobbes II*. Darüber hinaus aber werden die originalen Materialstücke möglichst nicht verändert.

Ad (2): In der vorliegenden Studie wird insbesondere der Einsatz von Kürzesttexten als einem Zugang zum Philosophieren untersucht. Selbstverständlich werden, wie aus Kapitel 8.2 bereits hervorgeht, im Laufe eines Schuljahres nicht nur Kürzesttexte eingesetzt, sondern weitere Zugänge zum Philosophieren gewählt. Insgesamt werden diese Zugänge auf zwei Arten unterschieden: Erstens sind sie entweder eher *abstrakt*, wie etwa Kürzesttexte, oder eher *anschaulich*, wie eine Bildergeschichte. Zweitens werden sie *extern* von außen in die Lerngruppe transportiert oder *intern* von der Lerngruppe selbst entwickelt. In diesem Unterkapitel werden *alle externen* Materialstücke präsentiert, die im Laufe der Erhebung zum Einsatz kommen. Neben den abstrakten Zugängen, den *Kürzesttexten* (vgl. Kap. 8.3.1) und *allgemeinen Aussagen* (vgl. Kap. 8.3.2), werden anschauliche Zugänge, *anschauliche, literarische Geschichten* (vgl. Kap. 8.3.3), *anschauliche Bildergeschichten* (vgl. Kap. 8.3.4), *Bilder* (vgl. Kap. 8.3.5) und *Videos* (vgl. Kap. 8.3.6) unterschieden.

Abgesehen von Kürzesttexten werden in den einzelnen Unterrichtsreihen nicht alle Arten von Materialstücken immer eingesetzt. Die Materialstücke werden im Folgenden zuerst den hier aufgezählten Oberbegriffen zugeordnet und anschließend thematisch sortiert. Dabei wird die Reihenfolge *Diebstahl – Strafe – (Aus-)Lachen* eingehalten. Das hat zur Folge, dass anhand der Auflistung der Materialstücke nicht abgelesen werden kann, in welcher Reihenfolge sie eingesetzt werden. Zur Chronologie sei auf Tabelle 8 bis Tabelle 13 verwiesen. Jedes Materialstück wird in einem

ersten Schritt (1) im Original⁵⁹ vorgestellt und erläutert. In einem zweiten Schritt (2) wird dargestellt, wie das Materialstück im Unterricht eingesetzt wird.

8.3.1 Kürzesttexte

Nach Siekmann ist ein Kürzesttext „Ausdruck eines Gedankens“ (Siekmann 2006, 136). Kürzesttexte werden ausführlich in Kapitel 5.2 beschrieben und im Folgenden jeweils den Unterrichtsreihen zugeordnet.

Zum **Thema *Diebstahl*** wird der nachfolgende Kürzesttext verhandelt:

Thomas von Aquin: Definition Diebstahl

Beim Thema *Diebstahl* setzen sich die Kinder mit der Definition des Diebstahls von Thomas von Aquin auseinander.

Ad (1): Thomas führt aus, dass *Diebstahl* sich aus drei Elementen zusammensetzt:

„Im Begriff des Diebstahls fließen drei Dinge zusammen. Das erste besteht in seinem Gegensatz zur Gerechtigkeit, die jedem das Seine gibt und läßt [!]. Von hier aus gesehen besagt Diebstahl Aneignung einer fremden Sache. – Das zweite gehört zum Begriff des Diebstahls, insofern er sich von den Sünden gegen Personen unterscheidet, wie etwa von Mord oder Ehebruch. Dabei geht es immer um eine Sache im Besitzverhältnis. Wer nämlich etwas wegnimmt, was nicht des anderen Besitz, sondern ein Teil von ihm ist, wie z. B. wenn er ihn eines Gliedes beraubt, oder als verwandte Person mit ihm verbunden ist, z. B. wenn er die Tochter oder Gattin entführt, dann liegt hier nicht der strenge Begriff des Diebstahls vor. – Der dritte Unterschied macht den Begriff des Diebstahls vollständig, nämlich daß [!] die fremde Sache heimlich entwendet wird. So stellt sich das eigentliche Wesen des Diebstahls dar als: ‚Heimliche Wegnahme einer fremden Sache‘.“

(Thomas von Aquin, STH II-II q.66 a.3)

Nach Thomas ist ein Diebstahl eine *per se* schlechte Handlung. Das bedeutet, dass ein Diebstahl immer verwerflich ist (STH I/II, 18, 2, c). Ein Diebstahl ist moralisch verwerflich, ganz gleich, mit welcher Absicht oder unter welchen Umständen er ausgeübt wird.⁶⁰ Diebstahl ist *per se* schlecht, weil die Wegnahme sich auf ein inkonvientes Objekt bezieht. Dieses Objekt ist eine Sache, die dem, der sie nimmt, nicht gehört. Wer etwas nimmt, was ihm gehört, stiehlt *nicht*. Zudem werden

⁵⁹ Aus urheberrechtlichen Gründen stimmen manche Abbildungen nicht mit den Abbildungen überein, die im Unterricht gezeigt wurden. Diese Abbildungen werden im Folgenden als *Symbolbild* bezeichnet.

Die Symbolbilder sind den im Unterricht gezeigten Bildern äußerst ähnlich; so sind etwa alle Zeichnungen entfremdete Kopien der Originalbilder. An keiner Stelle transportieren die Symbolbilder eine gänzlich andere Botschaft als die im Unterricht verwendeten Bilder.

⁶⁰ Vgl. zur Unheilbarkeit generischer Schlechtigkeit einer Handlung qua Absicht STH I/II, 18, 4, arg 3 und ad 3. Thomas rekurriert hier auf das Ex-Integra-Causa-Prinzip: Gutheit ist rezessiv und Schlechtigkeit ist dominant (vgl. Scherer 2014, 13). Vgl. jedoch Thomas' Erörterung Aneignung im Fall der Not (STH II/II, 66, 7).

andere Schädigungen einer Person, die sich nicht auf Sachen beziehen, wie etwa Körperverletzungen, nicht unter dem Begriff des Diebstahls gefasst. Auch muss der Diebstahl *heimlich* geschehen. Mit dem Merkmal der *Heimlichkeit* drückt Thomas zweierlei aus: Erstens, dass der Diebstahl immer *gegen* den Willen, oder zumindest *ohne* den Willen der geschädigten Person ausgeführt wird. Zweitens grenzt Thomas den Diebstahl durch das Merkmal der Heimlichkeit vom Raub ab. Während ein Diebstahl dadurch ermöglicht wird, dass er heimlich geschieht, bedarf der Raub, der offen geschieht, der Gewaltanwendung⁶¹ (vgl. u.a. Scherer 2014, 250f).

Der Grundtatbestand des einfachen Diebstahls wird heute in Deutschland in §242 StGB behandelt. Da heißt es:

„Wer eine fremde bewegliche Sache einem anderen in der Absicht wegnimmt, die Sache sich oder einem Dritten rechtswidrig zuzueignen, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.“

Man sieht sofort, dass zwei der Elemente, die Thomas anspricht, auch im heute geltenden Diebstahlparagrafen aufgeführt werden: Es können erstens nur *Sachen* gestohlen werden. Diebstahl gilt als ein „Eigentumsverschiebungsdelikt“: Die Sachen müssen darüber hinaus körperlich und beweglich sein (vgl. Maurach 1956, 175f). Zweitens müssen die Sachen *fremd* sein. Fremd bedeutet hier, dass die Sache Eigentum einer anderen Person ist: Herrenlose Sachen können nicht gestohlen werden (vgl. ebd., 177). Das von Thomas angeführte Element der Heimlichkeit gilt heute nicht mehr als wesentlich.

Ferner wird der Tatbestand des Diebstahls zugleich *objektiv* als auch *subjektiv* charakterisiert. Die objektiven Tatbestandsmerkmale wurden bereits angesprochen: Eine fremde, bewegliche Sache muss weggenommen und in Gewahrsam genommen werden. Denn wer einen Diebstahl begeht, vergreift sich nicht nur an fremdem Eigentum, sondern auch an Gewahrsam: Er hat die sich Verfügungsgewalt über eine fremde, bewegliche Sache angeeignet. Zu den subjektiven Tatbestandsmerkmalen zählt auch das Motiv des Täters. Beim Diebstahl muss der Täter mit einer „Zueignungsabsicht“ (ebd., 185) handeln. Er muss den Diebstahl mit der Absicht begehen, über die fremde, bewegliche Sache wie über eigenes Eigentum zu verfügen. Feinheiten, die sich aus diesen Differenzierungen ergeben, werden im Unterricht mit Hilfe der *Beispiele: Bin ich eine Diebin?* angerissen und hier im Kommentar erläutert.

⁶¹ Der Gegensatz zu „heimlich“ (*occulte*) ist zunächst „offenbar“ (*manifeste*) (vgl. STH II/II, 73, 1, c.). Weil das Opfer bemerkt, dass der Täter ihm, dem Opfer, sein Eigentum nehmen will, muss der Täter den gegenstehenden Willen durch Gewalt oder Androhung von Gewalt brechen.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Die Lerngruppe 3/4 setzt sich mit der nachfolgenden Paraphrase auseinander. Diese wird der gesamten Lerngruppe mittels des Whiteboards visualisiert, die Lerngruppe kann sich spontan äußern:

Diebstahl ist, wenn jemand einen fremden Gegenstand heimlich wegnimmt.

Ich spreche also von Diebstahl unter drei Bedingungen:

- 1) Wenn jemand etwas einer anderen Person wegnimmt.
- 2) Wenn jemand eine *Sache* wegnimmt.
- 3) Wenn jemand etwas heimlich wegnimmt.

Die Lerngruppe 1/2 erhält eine bildliche Darstellung (vgl. Abbildung 7). In dieser Darstellung werden die drei Aspekte des Diebstahls, wie sie in der Definition aufgezählt werden, den Kindern unabhängig voneinander präsentiert und mündlich erläutert.



Abbildung 7: Definition Diebstahl. Darstellung in Lerngruppe 1/2. Symbolbild. Eigene Darstellung.

Beim **Thema Strafe** kommen die nachfolgenden Kürzesttexte zum Einsatz. Die Kinder setzen sich mit Kürzesttexten jeweils zunächst in Einzelarbeit auseinander. Dazu erhalten sie ein Arbeitsblatt. Die Kinder setzen sich, auf ausdrücklichen Wunsch, mit Argumenten für und wider die Todesstrafe auseinander. Dabei wird insbesondere die Frage nach dem rechten Strafmaß im Falle eines Mordes diskutiert. Die Kinder erhalten drei Argumente: Eines *für* die Todesstrafe, vorgetragen von Kant, und zwei *gegen* die Todesstrafe, vorgetragen von Fichte sowie von Badinter. Ein direktes Abwägen zwischen den genannten Argumenten ist schwer, denn die Debatte um die Todesstrafe kann nicht losgelöst von grundsätzlicheren Fragen diskutiert werden: Welchem Zweck dient die Strafe? Welche Macht können Bürger:innen dem Staat übertragen? Welches Menschenbild liegt der Strafe zugrunde (vgl. Wittwer 2020, 427)?

Kant: Pro Todesstrafe

Immanuel Kant (1724 -1804): Die Todesstrafe ist gerecht.

Wer jemanden getötet hat, muss zur Strafe hingerichtet werden.
Keine andere Strafe ist gerecht.

Wenn man einen Mörder ins Gefängnis steckt, ist das für ihn
immer noch besser, als getötet zu werden.

Der Mörder hat aber selbst jemanden getötet.

Also kann eine Gefängnisstrafe einen Mord nicht ausgleichen.
Das ist nicht gerecht.

Was sagt Kant?
Welche Strafe sollten Mörder bekommen?

Warum sollten Mörder diese Strafe bekommen?

Was antwortest du?
Wie sollten wir Mörder bestrafen? Begründe.

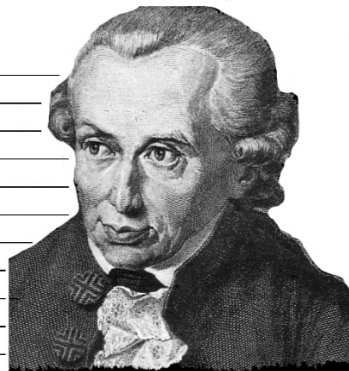


Abbildung 8: Arbeitsblatt. Kant zur Todesstrafe.
In Anlehnung an: J. L. Raab, nach einem Gemälde von Döbler/Wikimedia Commons.

Ad (1): Bei Kant heißt es:

„Hat er aber gemordet, so muß [!] er sterben. Es giebt [!] hier kein Surrogat zur Befriedigung der Gerechtigkeit. Es ist keine Gleichartigkeit zwischen einem noch so kummervollen Leben und dem Tode, also auch keine Gleichheit des Verbrechens und der Wiedervergeltung, als durch den am Täter gerichtlich vollzogenen, doch von aller Mißhandlung [!], welche die Menschheit in der leidenden Person zum Scheusal machen könnte, befreiten Tod.“

(MSR, AA 06:333.11-17)

Kant verteidigt die Todesstrafe und führt vor allem zwei Prinzipien an: (a) Das Prinzip der Vergeltung (Talionsprinzip) und (b) das Prinzip der Gerechtigkeit:

Ad (a): Strafe im Sinne einer Vergeltung berührt das *Empfinden* der Menschen: Eine Strafe kann nur dann als Vergeltung empfunden werden, wenn die Strafe dem Verbrechen angemessen ist und eine Art Ausgleich erzielt wird.

Ad (b): Strafe im Sinne einer Wiederherstellung der Gerechtigkeit ist *frei* von jeder Empfindung: Wer ein Verbrechen begeht, greift nicht nur eine Person an, gegen die sich das Verbrechen richtet. Wer ein Verbrechen begeht, verstößt gegen das Recht an sich. Eine Strafe wiederum stellt das Recht wieder her und hebt das Verbrechen wieder auf. Die Strafe selbst ist damit kein Verbrechen.

Beide Prinzipien werden durch Gleichheit zwischen Strafe und Verbrechen gewahrt: Die Strafe, mit der ein Täter oder eine Täterin belegt wird, muss in seiner Schwere dem Verbrechen entsprechen. In vielen Fällen allerdings könne das Verbrechen selbst nicht an Täter oder Täterin vollzogen werden – weil es „unmöglich“ sei, oder „selbst ein strafbares Verbrechen an der Menschheit“ (MSR, AA 06:363). In diesem Fall müsse es einen gleichwertigen Ersatz geben. Den allerdings könne es im Fall eines Mordes nicht geben. Um Gleichheit zwischen Straftat und Strafe zu wahren, müsse ein Mörder also hingerichtet werden.

Diese Gleichheit hat den Vorteil, dass Umfang und Schwere der Strafe keinen Schwankungen unterliegen (vgl. MSR, AA 06:332) und die Höhe des Strafmaßes vielmehr durch ein einziges Prinzip festgelegt werden kann. Es klingt allerdings paradox. Indem Kant sich für die Todesstrafe ausspricht, unterstreicht er zugleich den unermesslichen, mit nichts aufzuwiegenden Wert des menschlichen Lebens: Ein Mord kann durch nichts ausgeglichen werden als durch den Tod (vgl. Pieper 2007, 176ff).

Dieses Prinzip ist bereits aus dem Alten Testament bekannt (Ex 21, 24) und für den Fall eines Mordes auch expliziert worden: „Wer einen Menschen so schlägt, dass er stirbt, wird mit dem Tode bestraft.“ (Ex 21, 12 Einheitsübersetzung).

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Zunächst werden die Kinder in einem Impulsvortrag über die Geschichte der Todesstrafe informiert, auf Wunsch der Lerngruppe insbesondere am Beispiel der Guillotine. Die Kinder erhalten die

Paraphrase in Form eines Arbeitsblatts, mit dem sie sich in Einzelarbeit auseinandersetzen. Erst im Anschluss an eine kurze Inkubationszeit wird der Kürzesttext gemeinsam diskutiert. Die Kinder setzen sich mit der nachfolgenden Paraphrase auseinander:

Wer jemanden getötet hat, muss zur Strafe hingerichtet werden. Keine andere Strafe ist gerecht. Wenn man einen Mörder ins Gefängnis steckt, ist das für ihn immer noch besser, als getötet zu werden. Der Mörder hat aber selbst jemanden getötet. Also kann eine Gefängnisstrafe einen Mord nicht ausgleichen. Das ist nicht gerecht.

Abbildung 8 zeigt das Arbeitsblatt.

Fichte: Contra Todesstrafe

Johann Gottlieb Fichte (1762 - 1814): Ich bin gegen die Todesstrafe.
Die Menschen können sich bessern.

Ich bin gegen die Todesstrafe. Ein Mörder kann sich nach der Tat entscheiden, ab jetzt ein guter Mensch zu sein. Das kann er aber nur, wenn er lebt. Daher muss man ihn am Leben lassen. Wenn man jemanden tötet, kann er sich nicht mehr bessern.



Warum ist Fichte gegen die Todesstrafe?

Was antwortest du ihm?

Abbildung 9: Arbeitsblatt. Fichte zur Todesstrafe.
In Anlehnung an: R. F. Jones & G. H. Turnbull/Wikimedia Commons.

Ad (1): Fichte formuliert ein Argument *gegen* die Todesstrafe. Bei Fichte heißt es:

Der Mörder „kann frei und dem zufolge sittlich werden. Sein Leben ist dazu die Bedingung; also sein Leben ist zu schonen. [...] Man muss schlechthin Jeden behandeln, als ob er frei, und der Sittlichkeit empfänglich wäre [...] Zum Freiwerden aber gehört Leben, denn dass ich Jemanden, der keine Freiheit hat, tötet, damit er sie bekomme, lässt sich nicht sagen. Also das Recht geht nicht bis zur Todesstrafe. [...] Wenn also auch Jemand aus formal bösem Willen fehlte, so ist es doch nicht schlechterdings notwendig, dass der Verbrecher in diesen Gesinnungen verharre. [...] Alle versprechen Allen, ihnen Gelegenheit zu geben, sich des Lebens in der Gesellschaft wieder fähig zu machen, wenn sie desselben für die Gegenwart unfähig befunden werden, und sie nach erfolgter Besserung wieder unter sich aufzunehmen. Durch diesen Vertrag erhält der Verbrecher ein Recht, auf den Versuch der Besserung.“

(Fichte 2019, 80ff)

Fichte hält auch Mörder grundsätzlich für fähig, sich zu bessern. Fichte stellt dem Prinzip der Gerechtigkeit ein „Sittengesetz“ gegenüber: Jeder Mensch soll nach Fichte als ein Subjekt angesehen werden, das frei werden, das *besser* werden kann. Fichte sieht es als Pflicht einer Gesellschaft an, Verbrechern die Möglichkeit einer Veränderung zuzugestehen, sie als „potentielles Subjekt moralischer Würde“ zu erachten. Das sei ein „allgemeines Menschenrecht“ (Pieper 2007, 182). Der Verbrecher selbst kann dieses Recht allerdings nicht einfordern; die Gesellschaft stellt diese Forderung an sich selbst. Um sich aber ändern zu können, muss man leben – die Todesstrafe ist folglich abzulehnen. Fichte hält einen Mörder bei der Ausübung der Tat nicht für frei. Frei ist, wer moralisch und vernunftgemäß handelt – bei einem Verbrecher sei entsprechend kein freier Wille anzunehmen. Diese Freiheit kann er allerdings erlangen (vgl. ebd., 181f).

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? In Vorbereitung auf Fichte werden den Kindern diese allgemeinen Aussagen an die Hand gegeben:

Jeder Mensch kann sich frei entscheiden, etwas zu tun, oder etwas zu lassen.
Auch ein Mörder kann sich frei entscheiden, ab jetzt ein guter Mensch zu sein.

Dazu erhalten die Kinder Meinungskarten, mit denen sie ihre spontane Zustimmung oder Ablehnung signalisieren können. Im Anschluss werden die Aussagen diskutiert. Im Anschluss setzen die Kinder sich mit dem paraphrasierten Kürzestext zu Fichte in Einzelarbeit auseinander. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion im Plenum. Die Kinder setzen sich mit der nachfolgenden Paraphrase auseinander:

Ich bin gegen die Todesstrafe. Ein Mörder kann sich nach der Tat entscheiden, ab jetzt ein guter Mensch zu sein. Das kann er aber nur, wenn er lebt. Daher muss man ihn am Leben lassen. Wenn man jemanden tötet, kann er sich nicht mehr bessern.

Abbildung 9 zeigt das Arbeitsblatt.

Badinter: Contra Todesstrafe

Robert Badinter (1928 -): Ich bin gegen die Todesstrafe.
Niemand ist ganz allein schuldig.

Manche Menschen wollen die Todesstrafe verhängen, weil sie sie gerecht finden. Diese Menschen glauben, dass die Mörder für ihre Tat ganz allein selbst verantwortlich sind. Das glaube ich nicht. Egal, wie schrecklich ein Mord ist, kein Mensch ist ganz allein schuldig. Deswegen müssen wir die Hoffnung für ihn nicht aufgeben. Daher bin ich gegen die Todesstrafe.



Warum ist Badinter gegen die Todesstrafe?

Was antwortest du ihm?

*Abbildung 10: Arbeitsblatt. Badinter zur Todesstrafe. Symbolbild.
In Anlehnung an: Calvi/Le Figaro.*

Ad (1): In jüngerer Zeit positionierte sich Badinter als scharfer Kritiker der Todesstrafe. Badinter, Mitglied der Sozialistischen Partei in Frankreich (*Parti socialiste*), war in den Jahren 1981 bis 1986 französischer Justizminister unter Präsident Mitterand. Mitterand hatte im Wahlkampf mit der Abschaffung der Todesstrafe geworben, und bereits wenige Monate nach Amtsantritt wurde die Todesstrafe in Frankreich im Jahr 1981 tatsächlich abgeschafft. Neben pragmatischen Gründen – Frankreich könne, solange es die Todesstrafe verhängt, kein Teil eines gemeinsamen europäischen Rechtsraumes werden, und andere europäische Länder lehnten Auslieferungsgesuche an Frankreich ab (vgl. Sitzungsprotokoll 1981, 1204) – bewarb Badinter die Abschaffung der Todesstrafe in einer Grundsatzrede. Bei Badinter heißt es:

„Wer eine Gerechtigkeit fordert, die tötet, wird von der Überzeugung geleitet, dass es Menschen gibt, die absolut schuldig sind, d.h. Menschen, die für ihre Tat einzig und allein selbst verantwortlich sind. Diese Behauptung erscheint mir falsch. Gleichgültig, wie schrecklich und abscheulich die Taten auch sein mögen, es gibt keinen Menschen auf dieser Welt, der absolut schuldig wäre, für den wir jede Hoffnung aufgeben müssten.“

(Badinter 1981, zitiert nach Aßmann et al. 2015, 96)

Badinter begründet die Ablehnung der Todesstrafe unter anderem damit, dass man die Schuld an einem Verbrechen nie ganz allein einer Einzelperson zuschreiben könne.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? In Vorbereitung auf den Kürzesttext nach Badinter wird mit den Kindern die Frage verhandelt, inwieweit sich das Urteil über eine Handlung auf das Urteil über die handelnde Person überträgt: Lehne ich, wenn ich die Handlung einer Person A ablehne, notwendigerweise A selbst ab? Kann ich in der Wertung zwischen der Person A und ihren Handlungen unterscheiden? In Vorbereitung auf Badinter setzen sich die Kinder mit den nachfolgenden *allgemeinen Aussagen* auseinander:

Es gibt rein gute und rein böse Menschen.
Gute Menschen können etwas Böses tun.
Böse Menschen können etwas Gutes tun.

Methodisch wird wie bei den vorangestellten Kürzesttexten vorgegangen. Die Kinder setzen sich mit der nachfolgenden Paraphrase auseinander:

Manche Menschen wollen die Todesstrafe verhängen, weil sie sie gerecht finden. Diese Menschen glauben, dass die Mörder für ihre Tat ganz allein selbst verantwortlich sind. Das glaube ich nicht. Egal, wie schrecklich ein Mord ist, kein Mensch ist ganz allein schuldig. Deswegen müssen wir die Hoffnung für ihn nicht aufgeben. Daher bin ich gegen die Todesstrafe.

Abbildung 10 zeigt das Arbeitsblatt.

Beim **Thema (Aus-)Lachen** kommen die nachfolgenden Kürzesttexte zum Einsatz. Die Kinder können sich zu den Kürzesttexten mal spontan äußern, mal sich den Texten zunächst in Einzelarbeit, dann im Plenum nähern.

Hobbes: Auslachen. Das Gefühl der Überlegenheit

In der Literatur werden im Wesentlichen drei Theorien des Lachens unterschieden: Die *Superioritätstheorie* erklärt das Lachen als ein abwertendes Auslachen. Die *Inkongruenztheorie* erklärt das Lachen als Reaktion auf eine (intellektuelle) Ungeheimtheit. Die *Entspannungstheorie* erklärt das Lachen als Reaktion auf einen Tabubruch.

Ad (1): Hobbes wird hier als Vertreter der Superioritätstheorie herangezogen. Das Lachen mit dem Gefühl der eigenen Überlegenheit zu erklären, hat eine lange Tradition, und die Superioritätstheorie war über viele Jahrhunderte die vorherrschende Lachtheorie. Geier datiert den Zeitraum auf über zweitausend Jahre, von 360 v.Chr. bis 1710 (vgl. Geier 2010, 149). Die Superioritätstheorie wird bereits bei Platon umrissen, der das Lachen als eine Mischung aus Lust und Unlust beschreibt (Platon, Phil. 50A): Einerseits sei das Lachen eine Lust, andererseits sei das Auslachen eine Form des Neides, der Unlust sei. Dieses Zusammenspiel, die „Lust an der Freunde Übel“ (ebd.) erkläre das Lachen (vgl. Morreall 1983, 4). Nach Geier endete die einseitige Betrachtung des Lachens als ein Auslachen, als Pope die Unterscheidung zwischen *laughing with* und *laughing at* einführte (vgl. Geier 2010, 153). Hobbes führt das Lachen auf ein plötzlich auftretendes Gefühl der Überlegenheit gegenüber Fremden zurück.

Bei Hobbes heißt es

„Allgemein ist das Lachen das plötzliche Gefühl der eigenen Überlegenheit angesichts fremder Fehler. Hierbei ist die Plötzlichkeit wohl erforderlich; denn man lacht über dieselben Dinge oder Scherze nicht wiederholt. Fehler bei Freunden und Verwandten reizen nicht zum Lachen, da hier die Fehler nicht als fremde empfunden werden. Zur Entstehung des Lachens ist also dreierlei erforderlich: daß überhaupt ein Fehler empfunden wird, dieser ein fremder ist und die Empfindung plötzlich eintritt.“

(Hobbes, HOM, Kap. 12.7)

Hobbes selbst lehnt das Auslachen als ein unfeines Verhalten ab, das auf einen schlechten Charakter schließen lässt: Nur solche Menschen erheben sich durch Auslachen über andere, „die sich der geringsten eigenen Fähigkeiten bewußt [!] und genötigt sind, bei sich selbst in Gunst zu bleiben, indem sie die Unvollkommenheiten anderer Menschen beobachten.“ Indem man andere auslache, demonstriere man seine eigene „Kleinmütigkeit“, während Größe sich darin zeige, andere

Menschen „vor Spott zu schützen und sich nur mit den fähigsten Menschen zu vergleichen“ (Hobbes, LEV, Kap. 6).

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Der Hobbes'sche Gedanke wird für die Kinder auf zwei paraphrasierte Kürzesttexte aufgeteilt: Der erste Kürzesttext behandelt das Gefühl der Überlegenheit. Im zweiten Kürzesttext wird das Gefühl der Überlegenheit eingeschränkt: Es stellt sich nur gegenüber Fremden ein. Das Moment der Plötzlichkeit wird nicht aufgenommen. Die Kinder setzen sich mit den nachfolgenden Paraphrasen auseinander:

Hobbes I. Ich lache, wenn andere Leute einen Fehler machen. Ich fühle mich überlegen, und jetzt stehe ich im Vergleich viel besser da.

Hobbes II. Wenn Freunde oder Verwandte einen Fehler machen, kann ich nicht lachen. Es fühlt sich eher so an, als hätte ich selbst den Fehler gemacht.

Die Kürzesttexte werden den Kindern im Plenum am Whiteboard visualisiert. Auf eine Einzelarbeit wird verzichtet, sowohl aufgrund der pandemiebedingt geringen Gruppengröße als auch auf Wunsch der Lerngruppe.

Bergson I: Das Auslachen als gesellschaftliches Machtinstrument

Ad (1): Auch Bergson erklärt das Auslachen durch ein Gefühl der Überlegenheit, allerdings setzt er einen anderen Akzent: Wir lachen nach Bergson über Eigenheiten, die von der gesellschaftlichen Norm abweichen und durch die wir die Art unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens bedroht sehen. Während bei Hobbes insbesondere fremde Menschen ausgelacht werden, scheint bei Bergson gerade die Fremdheit der anderen Person das Lachen zu behindern. Wir lachen vor allem über Personen, zu denen wir in einer Beziehung stehen, weil wir nur bei diesen eine Gefährdung unseres Miteinanders sehen. Dem Auslachen kommt folglich die Funktion eines gesellschaftlichen Machtinstruments zu. Bei Bergson heißt es:

„Die Gesellschaft [...] zwingt jedes ihrer Glieder auf seine Umgebung aufzumerken, sich nach ihr zu richten und nicht sich in seinem Charakter wie in einem festen Turme einzumauern. Und deshalb läßt [!] sie über jedem, wenn auch nicht die Androhung einer Strafe, so doch die Aussicht auf eine Demütigung schweben, die, obschon sie sehr leicht ist, nichtsdestoweniger gefürchtet wird. Das ist die Funktion des Lachens. Es ist stets ein wenig demütigend für den, der Zielscheibe wird, und damit wird es wirklich zu einer Art sozialer Feuertaufe.“

(Bergson 2014, 88f)

Das Lachen hat, anders als bei Hobbes, eine Funktion. Bei Hobbes ist das Auslachen reine Reaktion, bei Bergson kommt zudem eine Absicht hinzu.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Die Kinder setzen sich mit der nachfolgenden Paraphrase auseinander. Diese wurde am Whiteboard visualisiert. Im

Anschluss können die Kinder sich spontan äußern; die Paraphrase wird im Plenum diskutiert.

Bergson I. Das Auslachen ist wichtig für die Gruppe: Ausgelacht zu werden ist eine Demütigung. Niemand möchte gedemütigt werden. So wird jeder gezwungen, sich an das zu halten, was in der Gruppe als cool und richtig gilt.

Sulzer: Lachen aufgrund von Inkongruenz

Ad (1): Die Inkongruenztheorie wurde zu Beginn des 18. Jahrhunderts entwickelt und stellt eine alternative Erklärung zur bis dato vorherrschenden Superioritätstheorie dar. Der Grundgedanke ist simpel: Der Mensch hat aufgrund seiner Erfahrung gegenüber der Welt eine Erwartungshaltung entwickelt. Wird die Erwartung nicht erfüllt, reagiert der Mensch auf die Ungereimtheit mit Lachen. Es bedarf des *Verstandes*, diese Ungereimtheit zu erkennen. In der Inkongruenztheorie wird das Lachen entsprechend als eine Tätigkeit des Verstandes angesehen und ohne Verstand kann es kein Lachen geben. Sulzer bringt den Gedanken der intellektuellen Irritation auf den Punkt:

„Die Dinge, worüber wir lachen, haben etwas Ungereimtes oder etwas Unmögliches, und der seltsame Zustand des Gemüts, der das Lachen verursacht, entsteht aus der Ungewissheit unseres Urteils, nach welchem zwei widersprechende Dinge gleich wahr scheinen.“

(Johann Georg Sulzer 1773, zitiert nach Doehlemann et al. 2020, 43 f)

Das Lachen wird in der Inkongruenztheorie positiv bewertet: Das Lachen sei keineswegs überheblich, sondern Ausdruck einer Wohlgesinnung im Angesicht einer Ungereimtheit.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Sulzers Gedanke wird den Kindern in Form dieser Paraphrase präsentiert:

Wir lachen über Dinge, die irgendwie nicht zusammenpassen. Wenn wir sie dann doch zusammen sehen, lachen wir. Denn wir haben das Gefühl, irgendetwas stimmt hier nicht, diese Dinge gehören nicht zusammen. Und darauf reagieren wir mit Lachen.

Die Kinder, insbesondere in Lerngruppe 1/2, werden vorab nach Beispielen gefragt, worüber sie lachen. Sie können reale Situationen aus dem Alltag beschreiben oder fiktive Situationen, die sie aus Spielfilmen, Serien oder von der Plattform TikTok kennen. Darüber hinaus erzählen die Kinder sich Witze. Dieser Beispielsammlung wird viel Zeit eingeräumt. Die Kinder malen oder schreiben Beispiele auf, oder sie erzählen sie zunächst in Kleingruppen, dann im Plenum. Zuletzt sollen sie selbst versuchen, die Lerngruppe zum Lachen zu bringen. In vielen dieser kindlichen Beispiele lässt sich das Motiv der Inkongruenz wiederfinden. Die Kinder werden

schließlich dazu aufgefordert, in ihren Beispielen Inkongruenzen ausfindig zu machen. Im Anschluss dürfen die Kinder die Inkongruenztheorie anwenden und ausgegraute Bilder (vgl. Abbildung 28 bis Abbildung 30) im Sinne der Inkongruenztheorie lustig malen.

Joubert: Auslachen beim Stolpern und Stürzen

Die Kinder erwähnen einen konkreten Auslöser des Lachens immer wieder: Das Stolpern und das Stürzen. Dieser konkrete Auslöser wird aufgegriffen und ausdifferenziert: Spielt es für das Auslachen eine Rolle, wer gestolpert und gestürzt ist? Anhand dieser Frage könnte man weitere Erkenntnisse über das Auslachen gewinnen.

Ad (1): Bei Joubert heißt es:

„Wir lachen, wenn jemand in den Dreck fällt, weil dies hässlich ist, aber ohne jede Gefahr, die in uns Mitleid wecken könnte. Und je unpassender der Sturz ist, desto größer ist das Gelächter. Ich nenne den Sturz unpassend, wenn er ungewöhnlich, also unerwartet ist; denn die Überraschung ist hier das entscheidende Moment. So fallen Kinder und Betrunkene des Öfteren hin und bringen uns zum Lachen.

Aber wir lachen unvergleichlich heftiger, wenn eine große und gewichtige Persönlichkeit, die mit großer Würde einherschreitet, plötzlich an einen Stein stößt und im hohen Bogen im Schlamm landet. Dies ist dann allerdings sehr hässlich und erregt auch keinerlei Mitleid, sofern es nicht ein naher Verwandter oder ein enger Freund ist, für den wir uns schämen oder für den wir Mitleid empfinden müssten. Noch beschämender aber wäre ein solcher Sturz, wenn er vor vielen Zeugen geschähe und wenn der Gestürzte aufwendig gekleidet und darauf auch noch recht stolz wäre.

Nichts aber liegt so formvollendet daneben und nichts weckt weniger Mitleid in uns, wenn die betreffende Person außerdem auch des Ranges unwürdig ist, den sie bekleidet, und die Ehrerbietung nicht verdient, die man ihr erweist, wenn diese Person wegen ihres Stolzes und ihrer Überheblichkeit gehasst wird, wenn sie also, wie das Sprichwort sagt, einem Affen in der Purpurrobe gleicht. Wer könnte sich wohl das Lachen verkneifen, wenn er einen solchen Kerl stolpern und stürzen sieht? Wenn jemand jedoch von sehr hoch oben in den Dreck fällt, lachen wir kaum, weil uns solch ein Sturz gefährlich erscheint und wir befürchten, der Stürzende könnte sich verletzen [...] Sobald sich also auch nur ein Hauch von Sorge um den Gestürzten einstellt, regt sich das Mitleid und das Lachen erstickt.“

(Joubert 1579, zitiert nach Doehlemann et al. 2020, 156 f)

Joubert wendet bei der Erklärung dieses konkreten Auslösers des Lachens sowohl Elemente der Inkongruenz- als auch der Superioritätstheorie an. Im Sinne der Inkongruenztheorie gilt: Je unerwarteter der Sturz, je größer die Inkongruenz zwischen der Würde der Person und der Würdelosigkeit eines Sturzes, desto größer ist auch das Gelächter. Im Sinne der Superioritätstheorie gilt: Das Lachen ist dann am stärksten, wenn wir einer Person den Sturz gönnen. Das Lachen ist also mit einem Gefühl verbunden, das man gegenüber der gestürzten Person und ihrer Degra-

dierung empfindet. Als weiteren Aspekt ergänzt Joubert das Verhältnis zwischen Mitleid und Lachen. Insofern vermengt Jouberts Antwort auf die Frage, welche Personen beim Hinfallen besonders ausgelacht werden, gleich mehrere Elemente.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Nicht alle dieser Elemente werden in der Paraphrase übernommen: Das Moment des Mitleids wird zunächst in einem separaten Kürzestext aufgenommen, dann aber nicht eingesetzt. Die Lerngruppen haben den Gedanken, dass Mitleid das Auslachen unterbindet, bereits selbst entwickelt. Auch dass man Menschen, denen man sich verbunden fühlt, nicht auslacht, ist bereits mit dem Kürzestext nach *Hobbes II* thematisiert worden. Die Kinder setzen sich mit der nachfolgenden Paraphrase auseinander:

Wir lachen, wenn jemand in den Dreck fällt, weil das nicht schön ist. Je ungewöhnlicher und unerwarteter der Sturz ist, desto mehr müssen wir lachen. Vor allem müssen wir lachen, wenn der Sturz überraschend ist.

Kinder und Betrunkene etwa fallen häufig hin und bringen uns zum Lachen.

Wir lachen aber noch viel heftiger, wenn eine gewichtige, würdevolle Persönlichkeit plötzlich an einen Stein stößt und im hohen Bogen im Schlamm landet. Am allermeisten aber müssen wir lachen, wenn die Person stolz und überheblich ist und ihr Ansehen überhaupt nicht verdient hat. Wenn sie also in schicker Kleidung umherstolzert, in Wahrheit aber einem Affen Purpurrobe gleicht. Wer könnte sich wohl das Lachen verkneifen, wenn er einen solchen Kerl stolpern und stürzen sieht?

Zunächst setzen sich die Kinder in Einzelarbeit mit der Paraphrase auseinander; dazu erhalten sie ein Arbeitsblatt. Im gemeinsamen Unterrichtsgespräch wird schließlich nach Beispielen gesucht, die Jouberts Ausführungen stützen oder widerlegen.

Abbildung 11 zeigt das Arbeitsblatt.

Laurent Joubert: Wir lachen, wenn jemand überraschend stürzt

Wir lachen, wenn jemand in den Dreck fällt, weil das nicht schön ist. Je ungewöhnlicher und unerwarteter der Sturz ist, desto mehr müssen wir lachen. Vor allem müssen wir lachen, wenn der Sturz überraschend ist.

Kinder und Betrunkene etwa fallen häufig hin und bringen uns zum Lachen.

Wir lachen aber noch viel heftiger, wenn eine gewichtige, würdevolle Persönlichkeit plötzlich an einen Stein stößt und im hohen Bogen im Schlamm landet.

Am allermeisten aber müssen wir lachen, wenn die Person sie stolz und überheblich ist und ihr Ansehen überhaupt nicht verdient hat. Wenn sie also in schicker Kleidung umherstolzert, in Wahrheit aber einem Affen Purpurrobe gleicht. Wer könnte sich wohl das Lachen verkneifen, wenn er einen solchen Kerl stolpern und stürzen sieht?

(Traktat über das Lachen, 1579)

- 1. Unterstreiche Wörter, die du nicht kennst.
- 2. Joubert sagt, wir lachen nicht über alle stürzenden Menschen gleichermaßen. Über wen lachen wir am meisten? Hast du ein Beispiel dafür?



Abbildung 1: Laurent Joubert. 1529-1582

- 3. Hat Joubert recht?

Abbildung 11: Arbeitsblatt. Joubert zum Auslachen.
In Anlehnung an: Anonymus/Musée d'Histoire de la Medecine, Paris.

Bergson II und III. Das Lachen als ein menschliches Phänomen

Ad (1): Das Lachen generell wird als menschliches Phänomen angesehen. Neben Bergson hält etwa auch Baudelaire das Lachen für menschlich: In der Welt gäbe es nichts Komisches, wenn es keine Menschen gäbe (vgl. Geier 2010, 146). Henri Bergson fächert diesen Gedanken in drei Dimensionen auf:

„Es gibt keine Komik außer in der menschlichen Sphäre. [...] Manche [Philosophen] haben den Menschen definiert als ein Tier, welches lacht. Sie hätten ihn aber auch ein Tier nennen können, das lachen macht, denn wenn das ein anderes lebendes Wesen oder ein toter Gegenstand tut, so geschieht das nur auf Grund irgendeiner Ähnlichkeit mit dem Menschen, auf Grund irgendeines Zuges an ihm, der vom Menschen herrührt oder auf Grund des Gebrauchs, den der Mensch von ihm macht. [...] Man würde für das Komische kein Organ haben, wenn man allein stünde. Das Lachen bedarf offenbar des Echos. [...] Unser Lachen ist stets das Lachen einer Gruppe. [...] Das freieste Lachen setzt immer ein Gefühl der Gemeinsamkeit, fast möchte ich sagen, der Heblerschaft mit anderen Lachern, wirklichen oder nur vorgestellten, voraus.“

(Bergson 2014, 14ff)

Das Lachen sei demnach in drei Entfaltungen menschlich: subjektiv, objektiv und relational:

- Der Mensch sei *Subjekt* des Lachens, weil nur der Mensch lache: So grenze er sich vom Tier ab.
- Der Mensch sei *Objekt* des Lachens, weil nur das Menschliche zum Lachen anrege: Landschaften reizen nicht zum Lachen, und auch über Tiere lachen wir nur, sofern sie uns an etwas Menschliches erinnern.
- Der Mensch lache immer in *Relation* mit anderen Menschen: Das Lachen verstärke sich unter Menschen; unter anderen Menschen lache man heftiger als allein.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Die Abgrenzung zwischen Mensch und Tier durch das Lachen wird im Unterricht nicht thematisiert. Die anderen beiden Aspekte des Lachens werden den Kindern in Kürzesttexten nacheinander präsentiert. Die Kinder setzen sich mit den nachfolgenden Paraphrasen auseinander:

Bergson II. Menschen lachen nur über Menschliches. Sie lachen zum Beispiel nur dann über Tiere, wenn diese sich wie Menschen verhalten.

Bergson III. Wir lachen nur mit anderen Menschen zusammen. Alleine lachen wir nicht so stark. Das Lachen ist immer ein Lachen in der Gruppe.

Dazu werden die Gedanken, die den Kürzesttexten zugrunde liegen, den Kindern zunächst anschaulich demonstriert. Dazu werden diverse Bilder sowie kreative Aufgaben eingesetzt, die hier kurz umrissen, im nachfolgenden Kapiteln schließlich weiter beschrieben werden:

Zu Bergson II werden den Kindern zunächst Landschaftsbilder gezeigt, die nicht zum Lachen reizen. Im Anschluss wird ihnen eine Bildergeschichte von *Vater und Sohn* gezeigt: Diese Materialstücke deuten darauf hin, dass Landschaften nur dann zum Lachen reizen, wenn sie an etwas Menschliches erinnern. Dann werden den Kindern Tierbilder gezeigt, die paarweise zusammengehören: zwei von Hunden, zwei von Robben. Auf einem Bild kann man dem Tier einen menschlichen Zug zuschreiben, auf dem anderen nicht. Diese Materialstücke deuten darauf hin, dass Tiere nur dann zum Lachen reizen, wenn wir einen menschlichen Zug an ihnen erkennen.

Zu Bergson III wird den Kindern ein Video gezeigt, in dem viele Menschen äußerst stark lachen. Worüber sie lachen, bleibt allerdings verborgen. Es soll mit diesem Video gezeigt werden, dass das Lachen anderer Menschen ansteckend ist und dass das Lachen sich in der Gruppe verstärkt.

8.3.2 Allgemeine Aussagen

Allgemeine Aussagen bestehen, wie auch die Kürzesttexte, aus einem in sich abgeschlossenen Gedanken. In der vorliegenden Studie bestehen sie meist aus einer impliziten Prämisse eines Kürzesttexts aus der philosophischen Tradition. Sie werden in der Regel hinführend verwendet, um die Lerngruppe auf einen Kürzesttext oder ein anderes Materialstück vorzubereiten. Sie werden daher in Kapitel 8.3.1 den Kürzesttexten zugeordnet. Manchmal aber werden sie im Unterricht eingesetzt, um ein (philosophisches) Problem pointiert darzustellen. Das betrifft insbesondere das Robin-Hood-Problem. Es ist zu erwarten, dass die Lerngruppe auf allgemeine Aussagen genauso reagiert wie auf Kürzesttexte.

Das Robin-Hood-Problem

Ad (1): Das Robin-Hood-Problem wird mit den Kindern anhand der folgenden allgemeinen Aussagen diskutiert:

Wir wollen, dass es allen Menschen in unserem Land gleich gut geht.

Manchen Menschen geht es viel besser als anderen.

Es ist gut, wenn Diebe reiche Menschen bestehlen und die Beute den Armen geben.

Die Frage, ob es sich beim Robin-Hood-Problem um einen Fall von Diebstahl handelt, ist juristisch eindeutig geklärt: „Diebstahl ist auch die altruistische Tat. [...] der Luxus, schenken zu können, ist Vorrecht des Besitzenden“ (Maurach 1956, 185). Wer eine Sache an sich nimmt, um sie weiterzugeben, verfährt mit der Sache unrechtmäßig wie mit seinem Eigentum. Insofern liegt auch dann ein Diebstahl vor, wenn man den Diebstahl nicht in der Absicht durchführt, sich die Sache selbst

anzueignen und sie dauerhaft zu besitzen. Die moralischen Implikationen bleiben von dieser Rechtslage unberührt.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Die Kinder signalisieren, wie auch bei den anderen allgemeinen Aussagen, mithilfe von Meinungskarten ihre Zustimmung oder Ablehnung zu den *allgemeinen Aussagen*. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion im Plenum. Ein moralisches Urteil wird für einzelne Sonderfälle gemeinsam mit der Lerngruppe erarbeitet.

8.3.3 Anschauliche, literarische Geschichten

Zu unterscheiden sind anschauliche Geschichten, die unkommentiert erzählt werden, von solchen, die ein abstraktes Element enthalten. Bei ersteren muss das philosophische Potential der Geschichte zunächst geborgen werden. Letztere legen etwa durch einen ausformulierten Gedanken, eine Reflexion oder eine Moral bereits das philosophische Potential offen. Selbstverständlich können auch diese Geschichten verborgene philosophische Probleme aufwerfen, die nicht durch das abstrakte Element angesprochen wurden. Diese Unterscheidung ist später für die Auswertung relevant.

Zu den Themen *Diebstahl* und *(Aus-)Lachen* werden mit den Kindern anschauliche Geschichten verhandelt:

Der Birnendiebstahl des Augustinus

Indem die Kinder sich mit dem Birnendiebstahl des Augustinus beschäftigen, setzen sie sich mit *Motiven* des Stehlens auseinander. Augustinus ist bei weitem nicht der Einzige, der rückblickend in seinen Memoiren von einem Vergehen in jungen Jahren berichtet. Viele berühmte Gelehrte, etwa Erasmus, Hesse, Rousseau, Darwin oder Luther, berichten von einem jugendlichen Vergehen, das sie in Rückschau als einschneidend betrachten (vgl. Gehrlach 2016, 254 f). Ein solches Vergehen hat ihnen ihre Wirkmächtigkeit gegenüber Autoritäten vor Augen geführt: Sie mussten sich nicht zwingend an das halten, was andere ihnen vorschrieben. Gehrlach spricht in diesem Zusammenhang von Diebstahl gar als einem „Urmoment des Ich“, das auch biblisch durch Evas Apfeldiebstahl als „Motiv der Menschwerdung“ (in Abgrenzung zur göttlichen Autorität) aufgegriffen worden sei (vgl. ebd., 254). Entsprechend sind erstens die entwendeten Sachen selbst nicht von Belang, und zweitens werden häufig Autoritäten bestohlen.

Ad (1): Bei Augustinus heißt es:

„Ein Birnbaum stand in der Nähe unseres Weinbergs, voll von Früchten, die weder durch Aussehen noch Geschmack anzulocken vermochten. Bis tief in die Nacht hatten wir jungen Nichtsnutze nach übler Gewohnheit unser Spiel auf unseren Tummelplätzen ausgedehnt, machten uns nun daran, den Baum zu schütteln und zu plündern, und schleppten riesige Mengen von Früchten fort, nicht etwa, um sie selbst zu verspeisen, sondern um sie vielmehr den Schweinen vorzuwerfen; selbst wenn wir ein wenig davon aßen, dann doch nur als Gefallen am Unerlaubten. Sieh mein Herz, mein Gott, sieh mein Herz, dem du im tiefsten Abgrund deine Barmherzigkeit erwiesen hast! Sieh, nun soll dieses mein Herz dir sagen, worauf es damals aus war, mir den Freibrief des Übeltäters zu erteilen, ohne dass es für meine Bosheit einen Grund gab, ausgenommen die Bosheit selbst. Sie war widerwärtig, ich aber liebte sie; ich liebte mein Verderben, liebte meinen Fehl, nicht etwa den Gegenstand meines Fehls, sondern meinen Fehl als solchen liebte ich: eine nichtswürdige Seele, die sich von deinem festen Grund losreißt und in die eigene Vernichtung stürzt, indem sie nicht etwa durch schändliches Tun auf etwas aus ist, sondern auf das schändliche Tun selbst.“

(Augustinus: *Confessiones*, II, 4, 9)

Diese Schilderung des Augustinus ist philosophisch relevant, weil Augustinus das Motiv zur Bewertung des Diebstahls in den Vordergrund stellt und damit ein *subjektives Tatbestandsmerkmal*. Allein die Böswilligkeit der Handlung, der Diebstahl an sich, verleitete zum Diebstahl. Die entwendete Sache hingegen, als objektives Tatbestandsmerkmal, ist nicht von Belang. Augustinus entwickelt anhand dieser Schilderung eine Einsicht: Die Absicht entscheidet darüber, ob eine Handlung schlecht ist:

„Bestimmt aber böse Absicht das Wollen, ist das durch dieses Wollen initiierte Tun bereits als Tun schlecht, mag das, auf was das Handeln aus ist, sein, was es wolle.“
(Anmerkung von Flasch/Mojsisch zu Augustinus 2008, 411)

Augustinus demonstriert mit dieser persönlichen Schilderung seine eigene Entwicklung: In jungen Jahren fehlte ihm der Maßstab für rechtes Handeln, und er sieht sich in Rückschau seinen Begierden ausgeliefert. Später findet er in Gottes Gerechtigkeit einen Maßstab (vgl. ebd.).

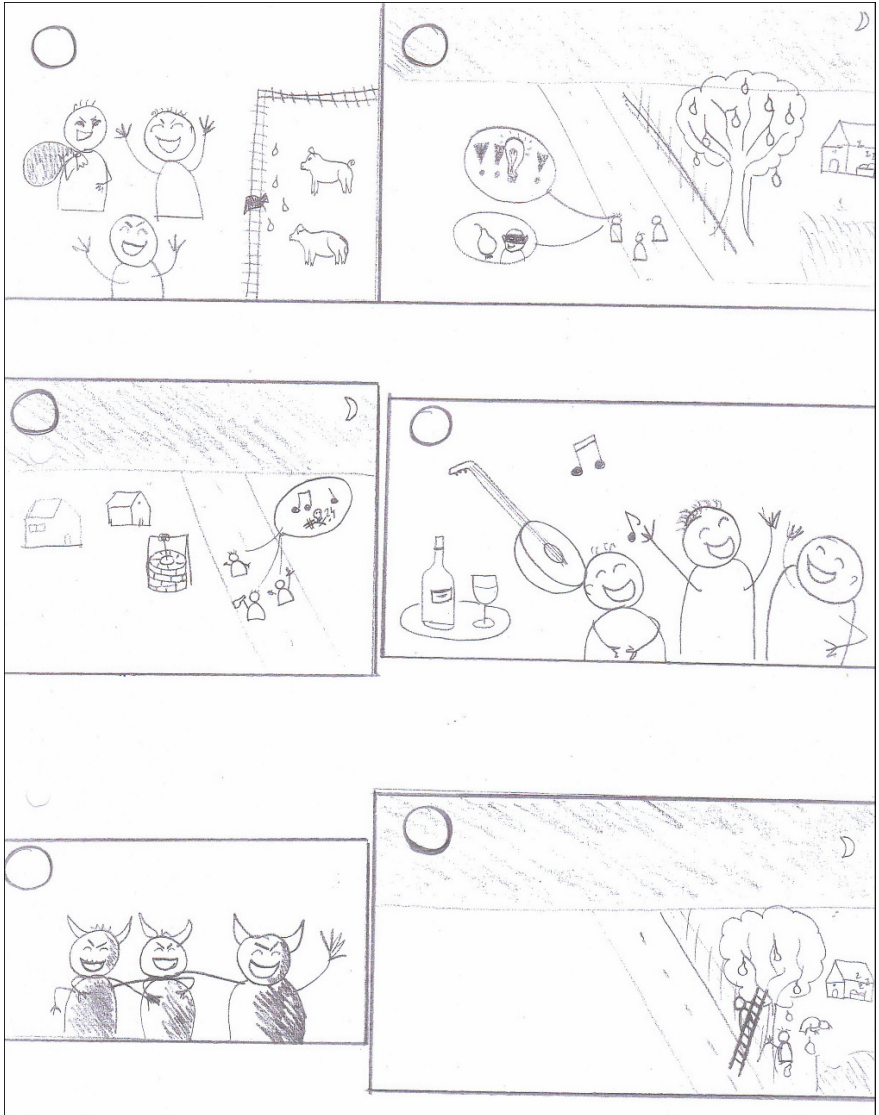


Abbildung 13: Der Birnendiebstahl des Augustinus. Darstellung in Lerngruppe 1/2. Eigene Darstellung.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Die religiöse Färbung dieser Schilderung wird in der Paraphrase nicht aufgenommen und im Unterricht nicht thematisiert. Die Schilderung des Birnendiebstahls gleicht zunächst den Beispielen, die die Kinder selbst vortragen und kann nebenordnend zu den Beispielen der Kinder gelesen werden. Sie führt allerdings auch über die reine Schilderung eines Diebstahls hinaus, indem Augustinus explizit ein Motiv für seine Tat benennt. Dieser Text wird herangezogen, um die Kinder zu ermuntern, über Motive des Stehlens nachzudenken.

Die Lerngruppe 3/4 setzt sich mit der nachfolgenden Paraphrase auseinander:

Ich möchte dir erzählen, wie ich einmal etwas klaute. Das kam so: Einmal, als ich ein Jugendlicher war, traf ich mich meinen Freunden. Wir wollten gemeinsam etwas unternehmen. Den ganzen Abend lang haben wir miteinander geredet und viel gelacht. Die Stimmung war super. Es war schon tief in der Nacht, als wir einen Birnbaum ganz in der Nähe sahen. Der Birnbaum war zwar voller Früchte, aber die Birnen sahen nicht saftig und lecker aus. Wir wollten die Birnen gar nicht haben. Aber das störte uns nicht. Wir begannen, den Baum zu schütteln. Die Birnen fielen massenweise herunter. Wir steckten sie alle ein und nahmen sie mit.

Dabei wollten wir sie gar nicht essen! Die Birnen waren uns ganz egal. Auf dem Heimweg haben wir sie den Schweinen zum Fressen hingeworfen. Du fragst dich bestimmt, warum wir das gemacht haben. Es hat so viel Spaß gemacht! Einfach, weil es verboten war. Ich hatte damals keine Lust mehr, immer nur brav zu sein und meinen Eltern und Lehrern zu gehorchen. Ich wollte etwas Verbotenes tun. Ich wollte böse sein.

Die Kinder in Lerngruppe 3/4 beschäftigen sich in Einzelarbeit mit dem Arbeitsblatt, das in Abbildung 12 zu sehen ist. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion im Plenum. Den Kindern in Lerngruppe 1/2 wird die Schilderung *Der Birnendiebstahl des Augustinus* nacherzählt. Sie erhalten einen Comic zur Veranschaulichung, den sie vorab in die richtige Reihenfolge bringen sollen (vgl. Abbildung 13). Sodann wird die Schilderung von den Kindern erzählend wiederholt.

Regelung des Diebstahls im hellenistischen Ägypten

Die Kinder sollen zu einem Umgang mit Diebstahl Stellung nehmen, der dem hellenistischen Ägypten (wohl fälschlicherweise) durch den antiken Geschichtsschreiber Diodor zugeschrieben wurde: Diebe sollten dafür belohnt werden, sich selbst anzuzeigen.

Ad (1): Bei Diodor heißt es:

„Ein ganz merkwürdiges Gesetz aber gab es in Ägypten bezüglich der Ausübung des Diebesgewerbes. Es schrieb nämlich vor, daß [!], wer diese Tätigkeit betreiben wolle, sich beim Oberdieb in eine Liste eintragen lassen müsse. Den Verordnungen gemäß hatte er bei diesem auch sofort alles Gestohlene abzuliefern. Und entsprechend mußte [!] der, dem etwas abhanden gekommen [!] war, bei diesem eine Liste aller fehlenden Gegenstände einreichen sowie Ort, Tag und Stunde des Verlustes angeben. Auf diese Weise fand sich leicht alles Gestohlene wieder, der Bestohlene hatte den vierten Teil des Wertes zu zahlen, erhielt dafür aber freilich nur das zurück, was ihm selbst gestohlen worden war. Da es nämlich unmöglich ist, den Diebstahl ganz aus der Welt zu schaffen, fand so der Gesetzgeber einen Weg, gegen eine geringe Gebühr alles Gestohlene wieder zu beschaffen.“

(Diodorus Siculus 1992, zitiert nach Gehrlach 2018, 105)

Diese kurze Episode berührt insbesondere das Verständnis von Eigentum: Wir sehen es heute als selbstverständlich an, dass Dinge nicht einfach nur existieren, sondern dass sie Besitz sind, dass sie Menschen gehören. Fragen zur Umverteilung von Besitz berühren diesen Grundsatz nicht. Ferner sehen wir es als selbstverständlich an, dass wir Eigentum besitzen, das wir nicht dauernd überblicken können. Diese kurze Episode stellt einen Gegenentwurf vor. Das Recht an Eigentum besteht nur so weit, wie wir das Eigentum überblicken können: „Eigentum ist begrenzt. Es endet dort, wo der Eigentümer es nicht mehr dauernd im Blick halten kann, wo es seinen persönlichen Bereich überschreitet.“ (Gehrlach 2018, 106) Wenn man nicht bemerkt, dass etwas fehlt, dann hat man das Recht auf Besitz verwirkt. Wenn das Eigentum eine gewisse Größe überschreitet, muss man damit rechnen, dass andere dieses Eigentum antasten. Diebstahl wird nicht mehr bestraft, sondern legalisiert und verwaltet. Diese Konzeption hat insbesondere dann einen gewissen Charme, wenn man innerhalb einer Gesellschaft eine Gleichverteilung der Güter anstrebt (vgl. ebd., 101ff).

Es lohnt sich, diesen Umgang mit Diebstahl durchzuspielen, weil die Selbstverständlichkeit von Eigentum in Frage gestellt und gegen eine ausgleichende Güterverteilung ausgespielt wird. Und es stellt sich die Frage, wie mit Diebstahl generell zu verfahren sei: Wenn man Diebstahl ohnehin nicht verhindern könne, minimiere man auf diese Weise zumindest den Schaden.

Sollte man sich selbst anzeigen können?

Frank hat eine Idee. Er erzählt sie dir:

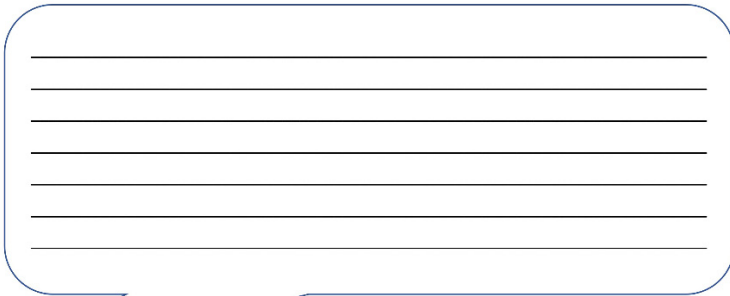
Wenn dir jemand etwas gestohlen hat, gehst du zur Polizei, das ist ja klar.

Ich habe eine Idee: Auch Diebe gehen zur Polizei und geben ihren Diebstahl an.

- Wenn sich kein Opfer meldet, darf der Dieb oder die Diebin die Beute behalten.
- Wenn sich ein Opfer meldet, darf der Dieb oder die Diebin ein Viertel der Beute behalten.

Warum? Man kann Diebstahl sowieso nicht ganz abschaffen. So bekommen die Opfer wenigstens einen Teil zurück. Und sie passen beim nächsten Mal besser auf.

Was antwortest du?



Was könnte Frank darauf erwidern?

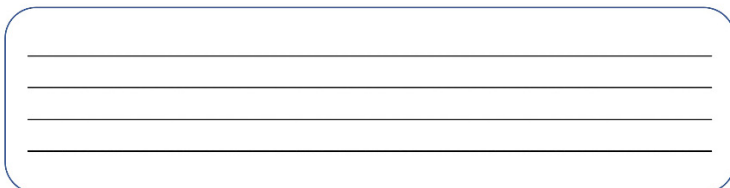


Abbildung 14: Arbeitsblatt. Selbstanzeige bei Dieben. Eigene Darstellung.

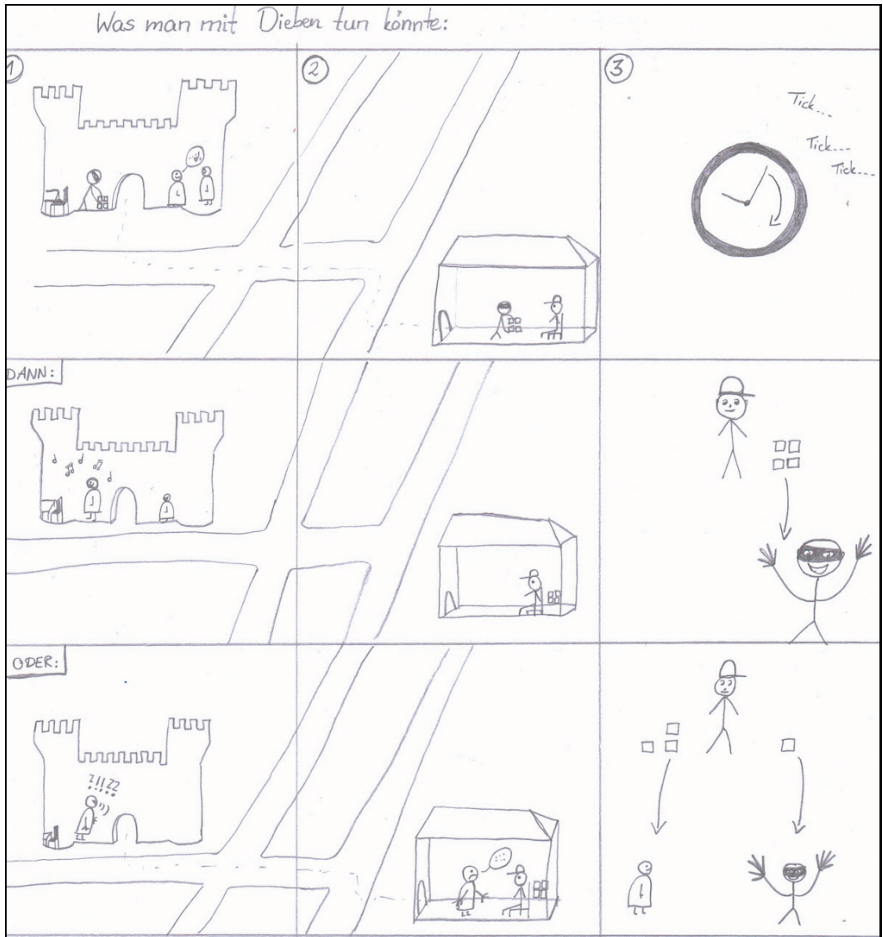


Abbildung 15: Selbstanzeige bei Dieben. Darstellung in Lerngruppe 1/2. Eigene Darstellung.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? In Vorbereitung erhalten die Kinder zunächst eine allgemeine Aussage:

Der Diebstahl muss bemerkt werden. Wenn das Opfer den Diebstahl nicht bemerkt, ist es kein Diebstahl.

Die allgemeine Aussage enthält in ihrer Vereinfachung leider gleich zwei Fehler: (a) Dass in der Geschichte ein Diebstahl vorliegt, ist unbestritten. Es müsste heißen: *Wenn das Opfer den Diebstahl nicht bemerkt, stellt der Diebstahl keine unrechtmäßige Verletzung des Eigentums dar.* Im Unterrichtsgespräch wird darauf verwiesen, dass Diebstahl mit einer Verletzung fremden Eigentums verknüpft ist. (b) Die Formulierung ist doppeldeutig. Es könnte bedeuten, die *Tat* nicht zu bemerken oder den *Verlust*. Zunächst beziehen die Kinder mit Meinungskarten Stellung. Im Anschluss erfolgt ein Gespräch. Die Lerngruppe 3/4 setzt sich anschließend mit der nachfolgenden Paraphrase auseinander:

Frank hat eine Idee. Er erzählt sie dir: Wenn dir jemand etwas gestohlen hat, gehst du zur Polizei, das ist ja klar.

Ich habe eine Idee: Auch Diebe gehen zur Polizei und geben ihren Diebstahl an.

- Wenn sich kein Opfer meldet, darf der Dieb oder die Diebin die Beute behalten.
- Wenn sich ein Opfer meldet, darf der Dieb oder die Diebin ein Viertel der Beute behalten.

Warum? Man kann Diebstahl sowieso nicht ganz abschaffen. So bekommen die Opfer wenigstens einen Teil zurück. Und sie passen beim nächsten Mal besser auf.

Lerngruppe 3/4 erhält dazu ein Arbeitsblatt (vgl. Abbildung 14). Die Kinder setzen sich zunächst in Einzelarbeit mit der Idee auseinander. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion im Plenum. Die Lehrkraft stellt mündlich einen Bezug zum hellenistischen Ägypten her.

Lerngruppe 1/2 erhält eine bildliche Darstellung (vgl. Abbildung 15), die mündlich erläutert wird. Die Kinder tauschen sich zunächst in Kleingruppen aus, im Anschluss erfolgt eine Diskussion im Plenum. Diese Geschichte eignet sich hervorragend, um zum Thema *Strafe* überzugehen.

Beispiele. Bin ich eine Diebin?

Ad (1): Die Kinder entscheiden für alle Beispiele, ob es sich um einen Diebstahl handelt:

Beispiel 1:

Ich bin Lehrerin an einer Grundschule. Ich sehe, dass ein Kind im Unterricht mit einem Spielzeug spielt. Ich nehme dem Kind das Spielzeug weg. Nun kann es sich besser konzentrieren. Bin ich eine Diebin?

Juristisch ist die Frage geklärt. Dieses Beispiel zielt auf die „Zueignungsabsicht“ ab, ein subjektives Tatbestandsmerkmal (Maurach 1956, 185). Die Lehrerin in diesem Beispiel will die Eigentumsverhältnisse nicht dauerhaft ändern, nimmt die fremde, bewegliche Sache nur vorübergehend in ihren Gewahrsam. Sie greift daher nicht in das Eigentum eines anderen ein und begeht folglich *keinen Diebstahl*.

Beispiel 2:

Ich nehme das Fahrrad nach einer Party, gebe es am nächsten Morgen aber direkt zurück. Der Diebstahl wird nicht bemerkt. Bin ich eine Diebin?

Auch dieses Beispiel zielt auf die „Zueignungsabsicht“ ab. Hier liegt juristisch kein Diebstahl vor: „Wer eine Sache wegnimmt, um sie nur vorübergehend und ohne Substanzverletzung zu gebrauchen [...] begeht keinen Diebstahl, sondern Gebrauchsanmaßung“ (ebd.). Eine solche Gebrauchsanmaßung wird nicht von §242 StGB abgedeckt, es liegt *kein Diebstahl* vor.

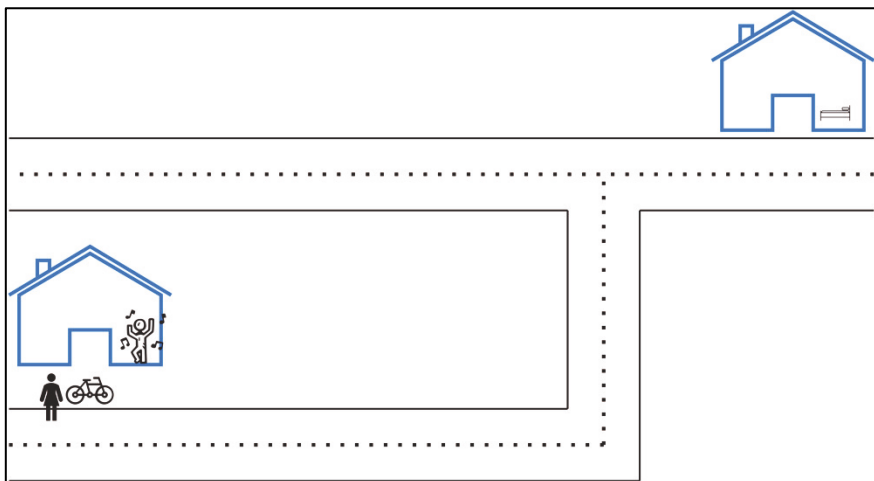


Abbildung 16: Veranschaulichung zu Beispiel 2. Eigene Darstellung.

Beispiel 3:

Mein Nachbar hat ein schönes Fahrrad bei uns im Hinterhof stehen. Ich möchte es haben. Ich kann es aber nicht selbst nehmen, das wäre zu auffällig. Daher sage ich meinem Freund Julian: Hör mal, ich gehe uns mal eben Brötchen holen. Dann können wir einen Ausflug machen. Würdest du gerade mein Fahrrad aus dem Hinterhof holen? Dann können wir direkt weiter. Mein Freund Julian holt das Fahrrad, und weil er nicht weiß, dass das Fahrrad mir gar nicht gehört, verhält er sich ganz und gar unauffällig und wird nicht erwischt. Ich bedanke mich, und wir fahren davon. Ich habe das Fahrrad nicht selbst weggenommen. Bin ich eine Diebin?

(beruht lose auf de Beauvoir 1963, 40 ff. Vgl. auch Gehrlach 2016, 25)

Auch diese Frage wird juristisch eindeutig beantwortet. Diese Frage zielt auf das objektive Tatbestandsmerkmal der Wegnahme ab: „Die Mittel der Wegnahme sind grundsätzlich gleichgültig.“ (Maurach 1956, 182) Als ein Mittel gilt auch eine dritte Person, die unwissentlich für den Diebstahl instrumentalisiert wird. Hier liegt also ein *Diebstahl* vor.

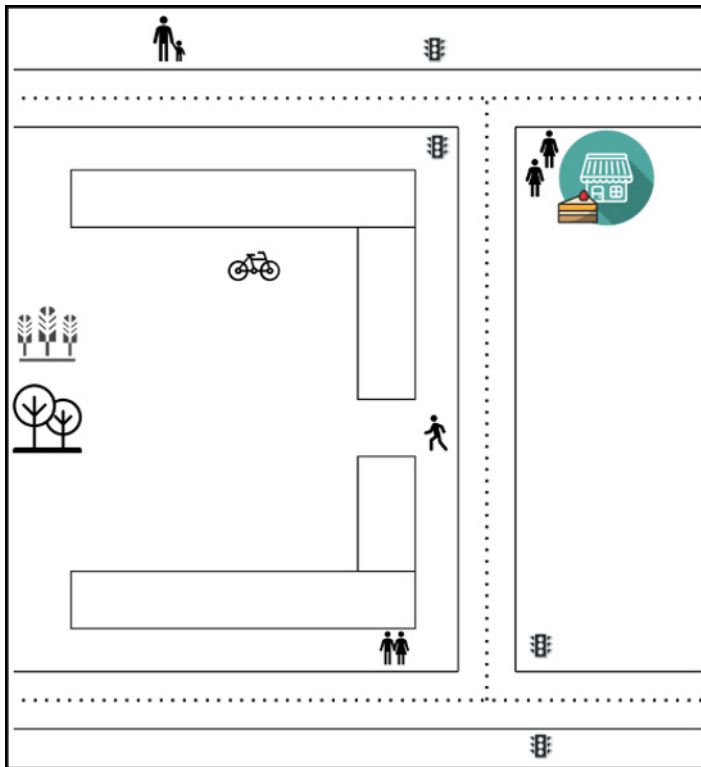


Abbildung 17: Veranschaulichung zu Beispiel 3. Eigene Darstellung.

Beispiel 4:

Ich habe eine Patentante. Wir mögen uns sehr. Meine Tante wird krank. Sie wird nicht mehr lange leben. Sie ruft mich zu sich, und verspricht mir ihre wunderschöne, sehr edle Perlenkette. Die möchte sie mir eines Tages vererben. Ich bin traurig, aber ich freue mich über dieses großzügige Geschenk. In der nächsten Woche bin ich zu einer Party eingeladen. Ich möchte die Kette tragen. Ich nehme mir kurzerhand die Kette meiner Tante. Bald wird sie mir ohnehin gehören, warum nicht schon jetzt. Bin ich eine Diebin?

Dieses Beispiel führt vor Augen, dass die Rechtsgüter Eigentum und Gewahrsam gleichberechtigt sind: Die Tante hat zwar dem Übergang des Eigentums auf die Person im Beispiel zugestimmt, allerdings noch nicht dem Übergang des Gewahrsams. Als Gewahrsamsinhaberin war sie nicht mit der Wegnahme einverstanden, insofern liegt in diesem Beispiel eine *Rechtswidrigkeit* vor (vgl. ebd., 188).

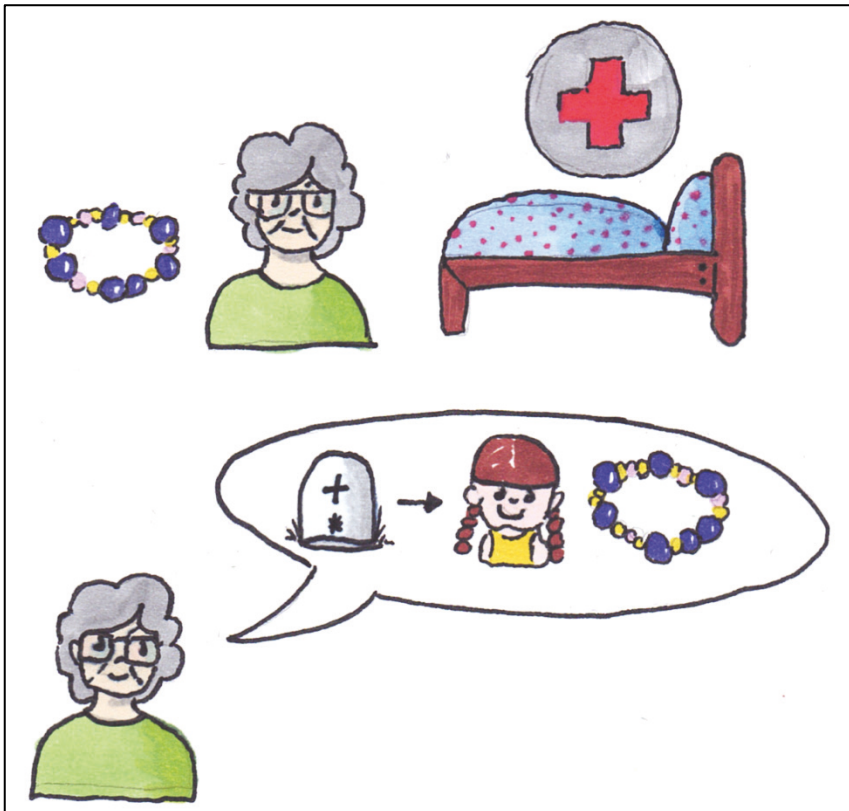


Abbildung 18: Veranschaulichung zu Beispiel 4. Symbolbild. Eigene Darstellung.

Ad (2): Wie werden die Materialstücke eingesetzt? Mit diesen Beispielen wird im Anschluss an die Definitionssuche gearbeitet. Die Kinder erkennen, dass die vorgelegene Definition unvollständig ist und versuchen zu ergründen, inwiefern es sich im vorliegenden Fall um einen Diebstahl handelt.

In Lerngruppe 3/4 erhalten die Kinder die Beispiele in Kleingruppen. Sie sollen gemeinsam diskutieren, ob ein Diebstahl vorliegt, und im Anschluss den Fall der Klasse präsentieren. Schließlich wird die Frage, ob ein Diebstahl vorliegt, mit der gesamten Klasse diskutiert. In Lerngruppe 1/2 werden den Kindern die Abbildungen 16-18 am Whiteboard präsentiert und auch individuell auf einem Arbeitsblatt zugänglich gemacht.

Zum **Thema (Aus-)Lachen** wurden die folgenden anschaulichen Geschichten in Textform verhandelt:

Heine: Harrüh!

Ad (1): Der Dichter Heine gilt als Spötter: Bisweilen bedient er sich in seiner Lyrik einer derben Sprache. Bekannte Persönlichkeiten der damaligen Zeit überzieht er mit beißendem Sarkasmus. Davon zeugt etwa Heines „Schloßlegende [!]“, die gegen den preußischen König Friedrich Wilhelm IV gerichtet ist (vgl. Battegay 2017, 48). Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, dass Heine selbst in seiner Kindheit dem permanenten Spott anderer Kinder ausgeliefert war. Heine berichtet von diesen Erfahrungen erst, als er im Alter „die Fessel jener persönlichen Eitelkeit abgestreift“ (Heine 1854, zitiert nach Doehlemann et al. 2020, 21) hat – offenbar ist das Erlebte für ihn auch nach Jahren mit Scham verbunden:

„In meiner Vaterstadt Düsseldorf wohnte ein Mann, welcher der ‚Dreckmichel‘ hieß, weil er jeden Morgen mit einem Karren, woran ein Esel gespannt war, die Straßen der Stadt durchzog und vor jedem Hause stillhielt, um den Kehrriech, den die Mädchen in zierlichen Haufen zusammengekehrt, aufzuladen und aus der Stadt nach dem Mistfelde zu transportieren. Der Mann sah aus wie sein Gewerbe, und der Esel, welcher seinerseits wie sein Herr aussah, hielt still vor den Häusern oder setzte sich in Trab, je nachdem die Modulation war, womit der Michel ihm das Wort ‚Harrüh!‘ zurief.

War solches sein wirklicher Name oder nur ein Stichwort? Ich weiß nicht; doch so viel ist gewiss, dass ich durch die Ähnlichkeit jenes Wortes mit meinem Namen Harry außerordentlich viel Leid von den Schulkameraden und Nachbarskindern auszustehen hatte. Um mich zu nörgeln, sprachen sie ihn ganz so aus, wie der Dreckmichel seinen Esel rief, und war ich darob erbost, so nahmen die Schälke manchmal eine ganz unschuldige Miene an und verlangten, um jede Verwechslung zu vermeiden, ich sollte sie lehren, wie mein Name und der des Esels ausgesprochen werden mussten, stellten sich dabei aber sehr ungelehrig, meinten, der Michel pflege die erste Silbe immer sehr langsam anzuziehen, während er die zweite Silbe

immer sehr schnell abschnappen lasse; zu andern Zeiten geschähe das Gegenteil, wodurch der Ruf wieder ganz meinem eigenen Namen gleichlaute, und, indem die Buben in der unsinnigsten Weise alle Begriffe und mich mit dem Esel und wieder diesen mit mir verwechselten, gab es tolle *Cog-à L'âne*, über die jeder andere lachen, aber ich selbst weinen musste.

Als ich mich bei meiner Mutter beklagte, meinte sie, ich solle nur suchen viel zu lernen und geschickt zu werden, und man werde mich dann nie mit einem Esel verwechseln.

Aber meine Homonymität mit dem schäbigen Esel blieb mein Alp. Die großen Buben gingen vorbei und grüßten ‚Harrüh‘! Die kleinen riefen mir denselben Gruß, aber in einiger Entfernung, zu. In der Schule ward dasselbe Thema mit raffinierter Grausamkeit ausgebeutet; wenn nur irgend von einem Esel die Rede war, schielte man nach mir, der ich immer erröte, und es ist unglaublich, wie Schulknaben überall Anzüglichkeiten hervorzuheben oder zu erfinden wissen.“

(ebd., 21 f)

Ad (2) Wie wird das Materialstück eingesetzt? Die Geschichte kann nicht ohne Vorwissen verstanden werden. Zunächst wird den Kindern in einem kurzen Impulsvortrag dargelegt, wie der Müll zur Zeit Heines in den Städten beseitigt worden ist: Statt Müllwagen wurden Esel eingesetzt. Dazu wird den Kindern ein Foto der historischen Müllbeseitigung gezeigt (vgl. Abbildung 23). Darüber hinaus sind einige Elemente dieser Schilderung Heines den Kindern sicherlich vertraut: Heine berichtet von seiner Schulzeit. Die Geschichte wird den Kindern ergänzend zu ihren eigenen lebensweltlichen Auslach-Beispielen vorgelesen. Das geschieht mit der nachfolgenden Paraphrase. Im Anschluss wird die Geschichte im Plenum diskutiert.

In meiner Heimatstadt Düsseldorf lebte ein Mann, den wir alle den „Dreckmichel“ nannten. Er hieß so, weil er jeden Morgen mit einem Karren durch die Stadt zog und vor jeder Haustür den Müll einsammelte. Vor seinen Karren hatte er einen Esel gespannt. Der Mann sah immer furchtbar dreckig aus, und seine Kleidung war ganz zerlumpt. Der Esel hatte ein ganz löchriges Fell und war ganz abgemagert. Der Esel lief entweder in einem schwerfälligen Trab, oder aber er hielt vor den Haustüren. Das schlimmste aber: Der Dreckmichel rief seinen Esel „Harrüh“!

Ich weiß nicht, ob das der Name des Esels war, oder einfach ein Stichwort. Doch soviel steht fest: Harrüh! klang ganz ähnlich wie mein Name, Harry. Und so wurde ich ziemlich viel von meinen Schulkameraden und Nachbarskindern geärgert. Die machten sich ständig darüber lustig. Um mich zu ärgern, sprachen sie meinen Namen oft so aus, wie der Dreckmichel seinen Esel nannte. Und wenn ich mich darüber aufregte, taten meine Mitschüler ganz unschuldig: Sie wollten, dass ich ihnen beibringe, wie der Name des Esels ausgesprochen werden musste – „um jede Verwechslung zu vermeiden“. Dabei stellen sie sich allerdings sehr dumm an! Sie behaupteten, ja, manchmal ruft der Dreckmichel das so, meistens aber ganz anders, wodurch es genauso klang wie mein Name Harry. Harry! Harrüh! Harry! Harrüh! Es war zum Verzweifeln! Die Jungs wiederholten die Namen des Esels und auch meinen Namen ständig, und sie verwechselten sie auch ständig. Dann lagen sie am Boden vor Lachen – alle lachten, ich selbst aber musste weinen.

Ich erzählte meiner Mutter davon. Sie aber antwortete sehr streng: Wenn du nur viel lernst und dich immer klug verhältst, kommt niemand auf die Idee, dich mit einem Esel zu verwechseln!

Aber die Namensgleichheit zwischen mir und dem Esel blieb mein Schrecken! Die großen Jungs gingen an mir vorbei und grüßten: Harrüh! Wie geht's dir, Harrüh? Die kleinen Jungs grüßten mich genauso, allerdings taten sie es aus einiger Entfernung, damit ich sie nicht erwischen konnte. Auch in der Schule hatte ich keine Ruhe. Die anderen Kinder waren ebenso grausam zu mir: Wann immer von einem Esel die Rede war, schauten alle zu mir, grinsten, unterdrückten ein Lachen. Sie wollten alle sehen, wie ich reagiere. Ich konnte nicht anders – ich errötete immerzu. Es ist ganz unglaublich, wie viele Ideen sie hatten, mich zu ärgern und zu verspotten!

Das ist über 200 Jahre her. Heine wurde 1797 in Düsseldorf geboren.

78. Historie nach Till Eulenspiegel

Die Kinder in Lerngruppe 1/2 offenbaren eine ausgeprägte Affinität zu Fäkalhumor: Viele ihrer Beispiele enthalten Pointen, die sich nur mit Fäkalhumor erschließen lassen. Dieses Motiv wird im Unterricht aufgegriffen, indem die Kinder sich mit der 78. Historie von Till Eulenspiegel auseinandersetzen.

Ad (1): Die ersten Historien des Till Eulenspiegel werden um 1510 veröffentlicht. Fäkalhumor nimmt in diesen Geschichten einen breiten Raum ein: Von den 101 Historien enthalten siebzehn Historien dieses Motiv (vgl. Doehlemann et al. 2020, 177). Offensichtlich erheiterte Fäkalhumor die Menschen bereits in früheren Zeiten. In dieser im Unterricht eingesetzten Historie wird ein Streit dargestellt, den Eulenspiegel mit einem Wirt in vulgärer Manier ausficht:

„Eulenspiegel kam in Köln (unerkannt) in eine Herberge und merkte, dass dem Wirt nicht zu trauen ist. Dem blieb das nicht verborgen. Er wies anderen Gästen ein Bett zu, Eulenspiegel aber sollte für das gleiche Geld auf einer Bank schlafen. Er beschwerte sich. Der Wirt aber furzte dreimal, beim dritten Mal kräftig, und sagte jeweils dazu: ‚Sieh, da hast du Bettlaken; sieh, da hast du ein Kopfkissen; sieh, da hast du ein ganzes Bett – und leg mir die Sachen morgen ordentlich wieder auf einen Haufen zusammen‘. Eulenspiegel schlief auf der Bank – und in der Nacht klappte er den großen Esstisch auf, schiss eine Menge darauf und klappte ihn wieder zu. Am frühen Morgen ging er vor die Zimmertüre des Wirtes, dankte laut für die Nachtherberge und ließ einen großen Furz fahren: ‚Seht, das sind die Federn von dem Bett – und Kissen, Laken und Decken habe ich zusammen auf einen Haufen gelegt.‘ Er verschwand. Der Wirt, der für Mittag viele Gäste erwartete, war zufrieden. Als ihm die Hinterlassenschaft Eulenspiegels in die Nase und vor Augen kam, sagte er: ‚Er gibt den Lohn nach den Werken, er bezahlt das Furzen mit Scheiße.‘ Der Schalk erkannte den Schalk, der Wirt ließ Eulenspiegel zurückholen und gab ihm ein gutes Bett – und ‚sie vertrugen sich in ihrer Schalkheit.‘“

(Eulenspiegel, Historie 78. Zitiert als 79. Historie nach Doehlemann et al. 2020, 177)

Ad (2) Wie wird das Materialstück eingesetzt? Den Kindern wird die nachfolgende Paraphrase vorgelesen. Im Anschluss entsteht eine Diskussion im Plenum. Dabei erstellt die Lehrkraft Bezüge zu den Lach-Beispielen der Kinder, die sich ebenfalls des Fäkalhumors bedienen.

Eines Tages wollte Till Eulenspiegel in einem Hotel übernachten. Eulenspiegel vertraute dem Besitzer des Hotels nicht – vom ersten Augenblick an. Der Besitzer merkte das sofort. Er war nicht nett zu Eulenspiegel. Alle Gäste durften in einem Bett schlafen. Aber Eulenspiegel musste auf einer Bank schlafen. Er beschwerte sich. Und wie reagierte der Besitzer? Er furzte dreimal, beim dritten Mal sehr laut. Dazu sagte er: „Hier hast du dein Bettlaken, hier hast du dein Kopfkissen, hier hast du dein Bett! Lege mir morgen die Sachen alle ordentlich auf einen Haufen zusammen.“

Eulenspiegel schlief also auf der Bank. In der Nacht stand Eulenspiegel auf. Im Hotel stand ein großer Esstisch. Den Esstisch konnte man ausklappen und vergrößern. Eulenspiegel klappte den Esstisch auf – und kackte einen großen Haufen mitten auf den Tisch! Dann klappte er den Tisch wieder zu.

Am nächsten Morgen ging Eulenspiegel zur Tür des Hotelbesitzers. Er bedankte sich, dass er im Hotel schlafen durfte. Dann furzte er sehr laut und sagte: „Hier hast du die Federn von dem Bett! Die Kissen, Laken und Decken habe ich auf einen Haufen gelegt.“ Dann ging er.

Der Hotelbesitzer war zufrieden. Am Mittag sollten viele Gäste kommen. Dann aber sah der Wirt den Tisch! Was für ein Dreck! Was für ein Gestank! Da sagte der Besitzer: „Man bekommt, was man verdient hat! Eulenspiegel bezahlt mein Furzen mit einem großen Haufen Scheiße.“ Der Besitzer verstand nun, dass Eulenspiegel ein Spaßvogel war. Genauso wie er! Der Besitzer schickte einen Mitarbeiter los. Er sollte Eulenspiegel suchen und zurückbringen. Und diesmal bekam Eulenspiegel ein gutes Bett. Der Besitzer und Eulenspiegel haben sich wieder vertragen – weil sie beide große Spaßvögel waren!

8.3.4 Anschauliche Bildergeschichten

Die Kinder erhalten ebenfalls eine bildlich erzählte Geschichte, die gänzlich ohne Text auskommt. Diese kann insbesondere im Anfangsunterricht eingesetzt werden. Doch auch ältere Lerngruppen können von Bildergeschichten profitieren, da jede sprachliche Interpretation fehlt.

Zum **Thema (Aus-)Lachen** wird eine anschauliche Bildergeschichte ohne Text verhandelt:

Ohser: Vater und Sohn. Der Sonnenuntergang

Ad (1): In der Bildergeschichte von Ohser ist zu sehen, wie der Sohn unter den neugierigen Blicken zweier weiterer Kinder die Rückseite des Sessels so anmalt, dass das Bild eines Sonnenuntergangs erscheint. Die Glatze des Vaters ist dabei die untergehende Sonne. Als der Vater sich umdreht und sein Gesicht in der *Sonne* erscheint, gibt es für die anderen Kinder kein Halten mehr und sie krümmen sich vor Lachen, (vgl. Abbildung 19).

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Diese Bildergeschichte wird in Vorbereitung auf den Kürzesttext Bergson II behandelt. Sie wird einer reinen Landschaftsdarstellung gegenübergestellt: Die Lerngruppe betrachtet das Bild eines Sonnenuntergangs am Strand, dem ein menschliches Element fehlt (vgl. Abbildung 32). In der Bildergeschichte hingegen sehen die Kinder in der Landschaft das Gesicht des Vaters und es reizt sie zum Lachen. In den Arbeitsgemeinschaften 3 und 4 werden sowohl die Bildergeschichte als auch das Bild des Sonnenuntergangs am Whiteboard visualisiert. Die Bildergeschichte wird zunächst nacherzählt. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion im Plenum. Die Kinder aus der Lerngruppe 1/2 erhalten die Bilder in vertauschter Reihenfolge ohne Nummerierung. Sie haben zunächst die Aufgabe, die Bilder in die richtige Reihenfolge zu bringen und anschließend die Geschichte nachzuerzählen. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion im Plenum.

Der Sonnenuntergang

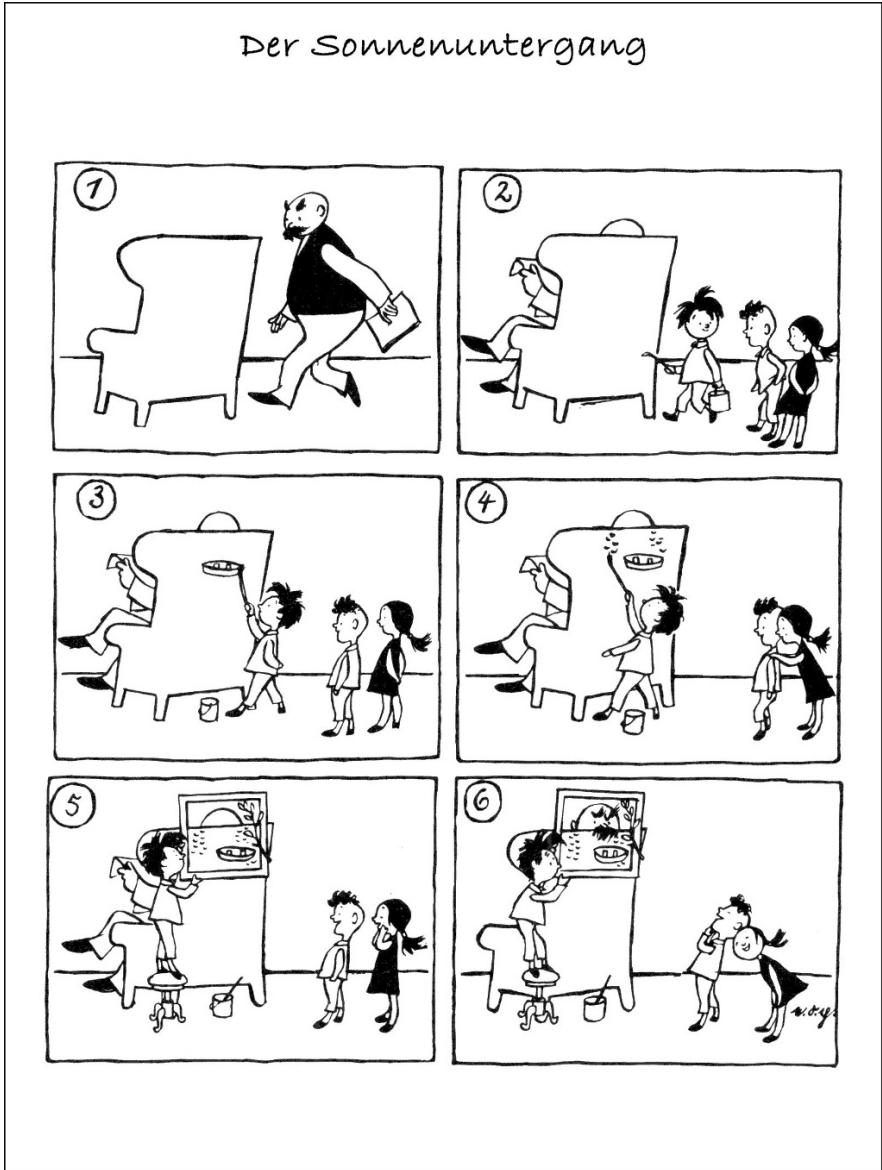


Abbildung 19: Vater und Sohn. Der Sonnenuntergang.
Ohser, Erich/Südverlag.

8.3.5 Bilder

Bilder werden entweder eingesetzt, um etwas anschaulich zu erklären (das betrifft insbesondere die Darstellungen der Ehrenstrafen), oder um Arbeitsmaterial motivierend zu gestalten.

Beim **Thema *Strafe*** kommen die nachfolgenden Bilder zum Einsatz.

Ehrenstrafen. Der Pranger



Abbildung 20: Ehrenstrafen. Der Pranger.
duncan1890/Getty Images Deutschland GmbH.

Ad (1): Ehrenstrafen wurden insbesondere während des Mittelalters und der frühen Neuzeit eingesetzt, zur Zeit der Aufklärung wurden sie zurückgedrängt (vgl. Fröhling 2014, 19). Nach Fröhling ist der Begriff *Ehrenstrafe* insbesondere wegen des Begriffs *Ehre* schwer zu definieren. Was unter *Ehre* zu verstehen sei, sei abhängig von Sprachgebrauch sowie den zeitlichen Umständen, zu denen dieser Begriff verwendet werde. Fröhling unterscheidet drei Arten von Ehre.

- Als *innere Ehre* bezeichnet Fröhling die eigene, innere Überzeugung, einen Wert an sich zu besitzen. Sie entspricht einer Achtung vor sich selbst.
- Die *äußere Ehre* zeigt an, wie man in der Gesellschaft wahrgenommen wird.
- Die *bürgerliche Ehre* schließlich gibt an, ob man von einem Staat als eigener Bürger anerkannt wird: Sie ermöglicht einem Bürger, am öffentlichen Leben teilzunehmen.

Es bleibt die Frage, ob der Staat überhaupt durch Strafe auf die Ehre Einfluss nehmen kann. Die Antwort darauf hängt ab von dem zugrundeliegenden Ehrbegriff: „Der Staat kann also die innere Ehre kränken, auf die äußere Ehre einen gewissen Einfluss nehmen und die bürgerliche Ehre zerstören oder mindern.“ (ebd., 29) Ein Beispiel für den mangelnden Zugriff des Staates auf die Ehre eines Menschen wurde den Kindern in Abbildung 20 präsentiert: Man sieht den Autoren Daniel Defoe, dem, zwar am Pranger stehend, so doch von den Mitmenschen Blumen zugeworfen werden. Was auf den ersten Blick wie eine Ehrenstrafe aussieht und auch als solche intendiert war, wurde von der Bevölkerung schließlich zu einer Huldigung des bekannten Autors verdreht. Den Kindern wird so ein allgemeines Bild von Ehrenstrafen vermittelt. Zugleich wird ihnen demonstriert, dass Ehrenstrafen nur unter der Bedingung wirken, dass die Bevölkerung die Ehrverletzung zulässt.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Die Kinder erhielten einen Impulsvortrag zum Thema *Ehrenstrafen*, der mit Abbildungen unterstützt wird. Diese Abbildungen zeigen entweder Gegenstände, die zur Ehrenstrafe gebraucht wurden, oder Situationen, in denen die Ehrenstrafe angewendet wurde. Die Kinder diskutieren vor allem die Abbildung einer Prangersituation. Diese wird daher stellvertretend für alle Abbildungen hier dargestellt (vgl. Abbildung 20).

Justitia

Ad (1): Philosophische Begriffe sind abstrakt, man kann sie in der Regel nicht abbilden. Die Darstellung der Göttin Justitia mit verbundenen Augen, Schwert und Waage ist ein Versuch, den abstrakten Begriff einer strafenden Gerechtigkeit dennoch allegorisch abzubilden. Der strafenden Gerechtigkeit werden diese drei Attribute zugeschrieben: Eine Strafe ist dann gerecht, wenn sie ohne Ansehen der Person (Augenbinde), dem Verbrechen angemessen (ausgeglichene Waage) gefällt und mit der nötigen Härte (Schwert) vollstreckt wird (vgl. Holzinger et al. 2009,11).

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? In einer Stunde streiten die Kinder sich heftig. Die Jungen vertreten die Ansicht, dass die Mädchen von den Lehrerinnen weit weniger häufig und auch weniger streng bestraft werden. An der Schule unterrichten im Zeitraum der Erhebung lediglich Frauen. Aus diesem Anlass wird

über eine Darstellung der Justitia ein gerechter Umgang mit Strafen thematisiert (vgl. Abbildung 21). Dazu wird die Darstellung der Justitia am Whiteboard visualisiert. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion im Plenum.



Abbildung 21: Strafende Gerechtigkeit. Justitia. Symbolbild. Eigene Darstellung.

Guillotine

Ad (1): Es gibt viele grausame und inhumane Arten, wie Todesstrafen historisch vollstreckt wurden. Bei diesen Strafen kommen zu der reinen Todesstrafe noch weitere Strafen hinzu – etwa die der Folter oder die der Demütigung. Diese Mischformen verdecken die grundsätzliche Frage nach der Rechtfertigung von Todesstrafen. Die Guillotine wurde historisch eingesetzt, um die Hinrichtung so human wie möglich zu vollstrecken (vgl. Groß et al. 2020, 433). Indem lediglich die Enthauptung an einer Guillotine als Beispiel einer Vollstreckung thematisiert wird, wird auch nur die Todesstrafe als solche thematisiert.

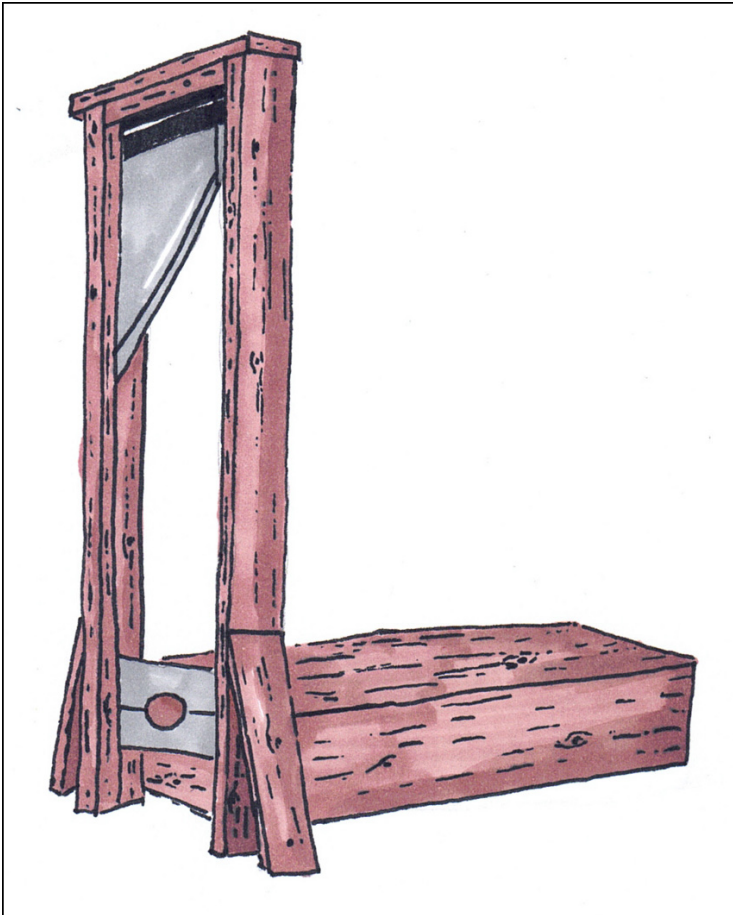


Abbildung 22: Todesstrafe. Guillotine. Symbolbild. Eigene Darstellung.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Die Abbildung der Guillotine ist Teil eines Impulsvortrags zum Thema *Todesstrafe*. Sie wird am Whiteboard für alle visualisiert. Die Guillotine wird neben den genannten Gründen stellvertretend präsentiert, weil die Kinder explizit nach der Guillotine gefragt haben: Das Bild des Prangers hat sie an die Guillotine erinnert, und erst aufgrund dieses Bildes haben sie überhaupt ihr Interesse an der Todesstrafe formuliert. Aus Rücksicht auf das Alter der Lerngruppe wird lediglich das Gerät gezeigt und keine Darstellung einer Hinrichtung. Auch wird eine Zeichnung gezeigt und kein Foto (vgl. Abbildung 22).

Die nachfolgenden Bilder wurden zu unterschiedlichen Zwecken in der Unterrichtsreihe zum **Thema (Aus-)Lachen** eingesetzt.

Historische Müllbeseitigung



Abbildung 23: Müllbeseitigung wie zur Zeit Heines.
Ludwig Paul, Servicebetrieb Bau & Stadtgrün, Stadt Schweinfurt/abfallbild.de.

Ad (1): Heine wird in seiner Kindheitserinnerung ausgelacht, weil sein Name dem des Esels des Lumpensammlers gleicht.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Diese Schilderung Heines kann man nur im historischen Kontext verstehen: Dazu ist Vorwissen über die Müllbeseitigung vor 200 Jahren notwendig. Die Kinder werden in einem kurzen Lehrervortrag darüber informiert; veranschaulicht wird der Vortrag mit Abbildung 23.

Wenn Tiere an Menschen erinnern

Ad (1): Diese Bilder werden zur Veranschaulichung des Kürzesttexts Bergson II eingesetzt (vgl. Abbildung 24 bis Abbildung 27): Wir lachen nur über Menschliches. Gegen den Einwand, dass Menschen gleichermaßen über Tiere lachen, wendet Bergson ein, dass wir nur dann über sie lachen, wenn wir einen menschlichen Zug an ihnen entdecken (vgl. Bergson 2014, 14). Die Tierbilder sind jeweils als Paare zu sehen: Auf einem Bild scheint ein Tier, ein Hund oder eine Robbe, sich menschlich zu verhalten. Auf dem anderen Bild verhält es sich natürlich.



Abbildung 24: Lachen über Menschliches. Natürlicher Hund. Symbolbild.
In Anlehnung an: wirestock/freepik.com.



Abbildung 25: Lachen über Menschliches. Menschlicher Hund. Symbolbild. Eigene Darstellung.

Ad (2): Wie werden die Materialstücke eingesetzt? In den Arbeitsgemeinschaften 3 und 4 werden die Bilder mittels PowerPoint am Whiteboard visualisiert. Lerngruppe 1/2 erhält die Bilder zusätzlich zur Präsentation am Whiteboard auf einem Arbeitsblatt. In einer späteren Phase werden die Kinder gebeten, diese vier Bilder weiter lustig zu gestalten. Das geschieht in Lerngruppe 1/2 zunächst auf einem Arbeitsblatt, schließlich in beiden Lerngruppen am Whiteboard.

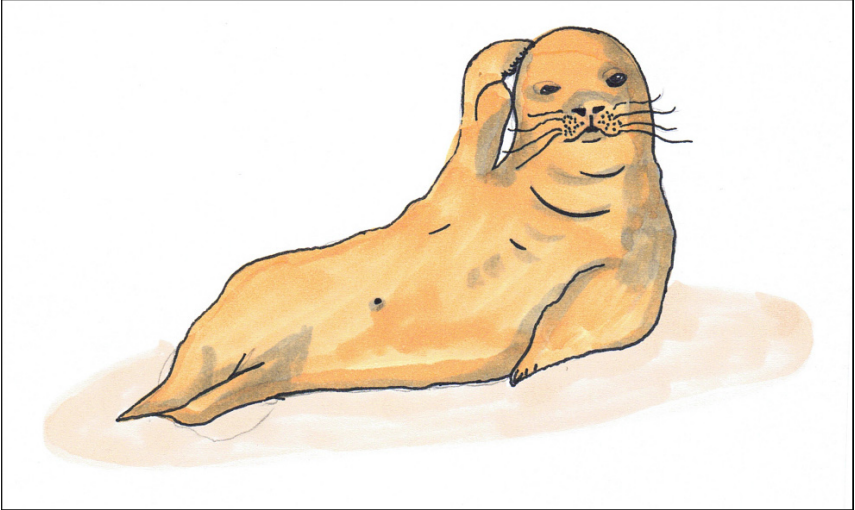


Abbildung 26: Lachen über Menschliches. Menschliche Seerobbe. Symbolbild. Eigene Darstellung.



Abbildung 27: Lachen über Menschliches. Natürliche Seerobbe.
ujord/Getty Images Deutschland GmbH.

Zum Weitermalen

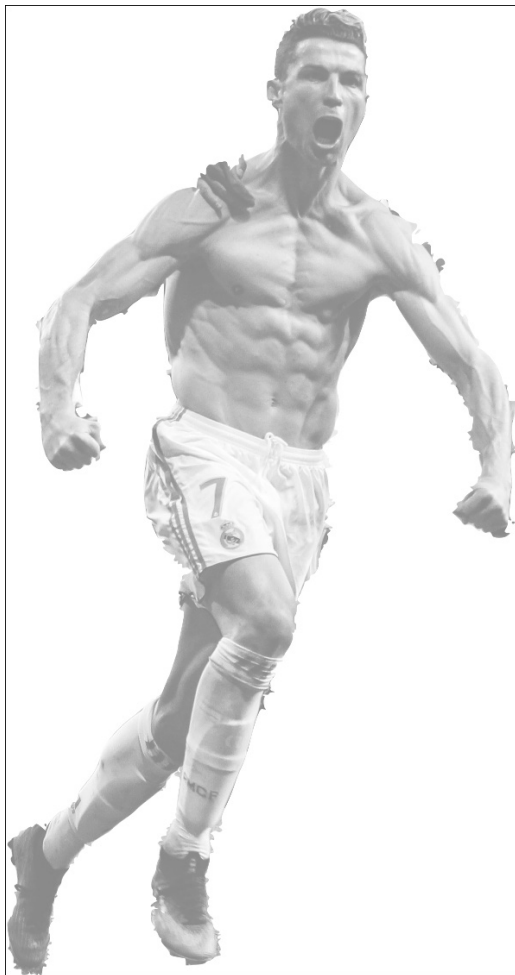


Abbildung 28: Kreativität mit Bild. Cristiano Ronaldo. Symbolbild. In Anlehnung an: cristiano barni/Shutterstock.com.



*Abbildung 29: Kreativität mit Bild. Angela Merkel. Symbolbild.
In Anlehnung an: Drop of Light/Shutterstock.com.*

Ad (1): Zu diesen Bildern gibt es kaum einen erläuternden Hintergrund. Die Kinder in Lerngruppe 1/2 erhalten die Bilder, nachdem sie sich mit der Inkongruenztheorie auseinandergesetzt haben. Die Wahl fällt auf diese Motive, weil Ronaldo (vgl. Abbildung 28) und Merkel (vgl. Abbildung 29) im Unterrichtsgespräch vermehrt erwähnt werden und weil das Klassentier der Lerngruppe ein Elefant ist (vgl. Abbildung 30).

Ad (2): Wie werden die Materialstücke eingesetzt? Die Kinder erhalten den Auftrag, eines der Bilder, wahlweise von Ronaldo, Merkel oder einem Elefanten, lustig zu gestalten (vgl. die Abbildungen 28-30). Dazu erhalten sie die Bilder auf einem Arbeitsblatt. Mit diesen blassgrauen Bildern werden die Kinder dazu angeregt, die Inkongruenztheorie anzuwenden.



*Abbildung 30: Kreativität mit Bild. Elefant. Symbolbild.
In Anlehnung an: wirestock/freepik.com.*

Landschaften

Ad (1): Diese Bilder, eine idyllische Berglandschaft (vgl. Abbildung 31), sowie ein Sonnenuntergang am Meer (vgl. Abbildung 32), sollen den Kürzesttext nach Bergson II veranschaulichen: Nur das Menschliche reize zum Lachen, Landschaften hingegen keineswegs.

Ad (2): Wie werden die Materialstücke eingesetzt? Das Bild des Sonnenuntergangs am Meer wird der Bildergeschichte von Ohser gegenübergestellt, in der die *Sonne* ein menschliches Gesicht erhält (vgl. Abbildung 19). Beide Bilder sind Teil einer PowerPoint-Präsentation und werden den Kindern am Whiteboard visualisiert.



*Abbildung 31: Lachen über Menschliches. Berglandschaft. Symbolbild.
wirestock/freepik.com.*



*Abbildung 32: Lachen über Menschliches. Sonnenuntergang. Symbolbild.
lifeforstock/freepik.com.*

8.3.6 Videos

Gelegentlich werden Videos eingesetzt. In der Reihe zum **Thema *Auslachen*** sollen sie etwa Gedanken veranschaulichen – fremde ebenso wie solche aus der Lerngruppe.

Lachen in der Gruppe

Ad (1): Zur Einschätzung, dass das Lachen anderer zum Lachen reizt und dass Menschen in Gruppen stärker lachen als alleine (vgl. Bergson III), wird der Lerngruppe 1/2 ein Video aus der US-amerikanischen Late Night Show von Moderator Jimmy Kimmel präsentiert (Jimmy Kimmel Live 2016). Darin sehen die Kinder, wie das Publikum im Studio sehr lacht. Sie sehen allerdings nicht, worüber sie lachen.

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Das Video wird den Kindern mittels des Whiteboards gezeigt und zweifach abgespielt. Das Video wird als eine Art Selbstversuch eingesetzt: Möglicherweise bemerken die Kinder, dass sie selbst lachen müssen, nur weil andere lachen – unabhängig davon, was der Auslöser sein mag.

Lachen als körperliche Reaktion

Ad (1): Zur Frage, warum Menschen andere bisweilen auslachen, wird in der Lerngruppe 1/2 eine eigene Erklärung entwickelt: Das Auslachen sei eine körperliche Reaktion, geschehe unkontrolliert und könne bisweilen gar nicht zurückgehalten werden. Der oder die Auslachende sei dieser Reaktion selbst ausgeliefert. Statt hier einen Kürzesttext einzusetzen, wird den Kindern ein Beispiel gezeigt von einem Mann, der sein Lachen in unpassender Weise nicht unter Kontrolle hat: Ein Moderator der niederländischen Talkshow *Boemerang* kann nicht anders, als seine Gäste auszulachen. Die Gäste leiden an den Folgen einer Operation, die ihre Stimme verändert hat, und der Moderator entschuldigt sich, noch während er lacht, bei seinen Gästen für das unangemessene Verhalten (ZiiniiiMiinii 2008).

Ad (2): Wie wird das Materialstück eingesetzt? Das Video wird den Kindern mittels des Whiteboards gezeigt und zweifach abgespielt.

8.4 Diskussion der inhaltlichen Konzeption

Dieses Kapitel schließt mit einer Reflexion auf die in diesem Kapitel dargestellte inhaltliche Konzeption der Erhebung. Es wird dargestellt, welche Erwägungen (1) für diese inhaltliche Konzeption sprechen, und auch, welchen (2) Schwächen diese inhaltliche Konzeption unterliegt. Zuletzt werden (3) Vorschläge unterbreitet, wie die inhaltliche Konzeption in zukünftigen Forschungen angepasst werden könnte.

Ad (1): Die inhaltliche Konzeption der Erhebung orientiert sich an Prinzipien, die sich lernförderlich auswirken und die in zukünftigen Studien beibehalten werden sollten: Der Unterricht wird (a) abwechslungsreich gestaltet und orientiert sich (b) an den Interessen der Lerngruppe. Zudem wird (c) der philosophischen Tradition eine Funktion zugewiesen.

Ad (a): Kürzesttexte werden häufig, aber in Maßen eingesetzt – in diesem Punkt ist die inhaltliche Konzeption dem Forschungsinteresse untergeordnet (vgl. Kap. 9.2). Gleichzeitig wird Wert darauf gelegt, den Unterricht methodisch abwechslungsreich zu gestalten und sowohl die Zugänge als auch die Sozialformen (im Rahmen der pandemiebedingt eingeschränkten Möglichkeiten) häufig zu wechseln.

Ad (b): Die Unterrichtsreihen sind inhaltlich an den Interessen der Lerngruppe orientiert. Alle Materialstücke sind so ausgewählt, dass sie den Wünschen der Lerngruppe begegnen. Dieses Vorgehen wird den Kindern von Anfang an transparent gemacht; die Kinder selbst fordern darauf ihrerseits Inhalte ein.⁶² Zudem wirkt sich die inhaltliche Orientierung an den Wünschen überaus motivierend auf die Kinder aus.

Ad (c): Die philosophische Tradition hat hier durchaus einen Platz im Philosophieunterricht in der Primarstufe gefunden, indem sie eine Funktion erfüllt: Sie kann helfen, das abstrakte Denken bei Kindern zu fördern. Sie wird nicht um ihrer selbst willen eingesetzt. Indem die Kinder sich mit abstrakten Gedanken beschäftigen, werden wertvolle Prozesse angestoßen, die in dieser Arbeit dargelegt werden.

Ad (2) Es gibt nur wenig, das gegen die vorliegende inhaltliche Konzeption dieser Erhebung spricht. Drei Anmerkungen werden im Folgenden ausgeführt: Einzelne Materialstücke (a) erweisen sich als wenig fruchtbar, (b) *dekorative Bilder* lenken mehr ab als dass sie das Lernen unterstützen und (c) die Art, wie etwa ein Kürzesttext verabreicht wird, wird nicht konstant gehalten. Die unter (1) genannten Prinzipien selbst bleiben von den im Folgenden ausgeführten Anmerkungen unberührt.

Ad (a): Den Kindern werden mehrere Beispiele⁶³ gezeigt, in denen unklar ist, ob jemand einen Diebstahl begeht oder nicht. Diese Beispiele werden mit der

⁶² Vgl. zum Beispiel Rafaels Wortmeldungen in den Fundstellen 6 und 7 zur *Interessenshypothese*.

⁶³ *Beispiele. Bin ich eine Diebin?* (vgl. Kap. 8.3.3).

Absicht in die Lerngruppe getragen, gemeinsam mit den Kindern die selbst aufgestellte Definition von *Diebstahl* weiter zu schärfen. Tatsächlich aber sind die Beispiele für die Kinder deutlich zu komplex; einige dieser Beispiele könnten ebenso gut in Jura-Seminaren erörtert werden – es sei nur an den Unterschied zwischen *Gebrauchsanmaßung* und *Zueignungsabsicht* erinnert!

Den Kindern gelingt es nicht, die Beispiele in Verbindung mit ihrer eigenen Definition zu bringen. Die Schwierigkeit mag auch darin begründet sein, dass bereits das Aufstellen einer eigenen Definition herausfordernd ist und dass für die anschließende Betrachtung der Beispiele die Grundlage fehlt. Dass diese Unterrichtsstunden die Kinder nicht zum Philosophieren anregen, lässt sich auch daran sehen, dass in Kapitel 11 nur eine einzige Äußerung zitiert wird, die in diesem Zusammenhang fällt (vgl. *Tatsachenfragenhypothese*).

Ad (b): Als *dekorative Bilder* werden Bilder bezeichnet, die die Motivation für einen Lerngegenstand erhöhen sollen, letztlich aber keine weiteren relevanten Informationen enthalten und das Lernen selbst nicht erleichtern. In der vorliegenden Studie werden *dekorative Bilder* eingesetzt, wenn etwa auf den Arbeitsblättern zu den Kürzesttexten auch die Philosophen abgebildet sind, auf die die auf die die Kürzesttexte zurückzuführen sind. Da die Philosophen als Ursprung der fremden Gedanken im Kürzesttext selbst nicht relevant sind, enthalten die motivierend angelegten Bilder ausschließlich *sachfremde*, überflüssige Informationen. Die Kognitionspsychologie empfiehlt, derartige *dekorative Bilder* zu vermeiden: Es

„sind alle visuellen und auditiven Zusatzinformationen zu vermeiden, die sich nicht unmittelbar auf die zu lernenden Inhalte beziehen, auch wenn sie interessant erscheinen mögen. Aus kognitionspsychologischer Sicht lässt sich dies damit begründen, dass solche ablenkenden Details kognitive Kapazität beanspruchen, die dann für Verstehen und Schemakonstruktion nicht mehr zur Verfügung steht.“ (Leutner et al. 2014, 318)

Und tatsächlich kann beobachtet werden, dass die Kinder sich durch diese sachfremden Bilder ablenken lassen (vgl. *Tatsachenfragenhypothese*). Es gilt stattdessen, Bilder einzusetzen, die das Lernen erleichtern.

Ad (c): In der vorliegenden Studie werden etwa Kürzesttexte nicht immer auf die gleiche Art in die Lerngruppen gegeben. Mal erhalten die Kinder einen Kürzesttext auf einem Arbeitsblatt und sollen zunächst in Einzelarbeit Stellung nehmen. Mal erscheint ein Kürzesttext für alle sichtbar am Whiteboard und die Kinder können sich spontan äußern. Ein anderes Mal wird den Kindern der Kürzesttext erzählt und mit veranschaulichenden Bildern illustriert. Dadurch ändert sich insbesondere die Zeit, die Kinder erhalten, sich mit dem fremden Gedanken in Ruhe auseinanderzusetzen, ehe sie sich dazu verhalten sollen. Es ist wahrscheinlich, dass die Art, wie

ein Kürzestext der Lerngruppe vermittelt wird, Einfluss darauf hat, was im Anschluss geschieht.

Ad (3): Vorschläge zur Anpassung der inhaltlichen Konzeption ergeben sich aus (2): Bei dem eingesetzten Material sollte darauf geachtet werden, dass es Kinder nicht überfordert. Dekorative Bilder sollten vermieden werden. Wenn man einen bestimmten methodischen Zugang, etwa einen Kürzestext, untersucht, so ist es forschungslogisch sinnvoll, die Art des Verabreichens immer gleich zu gestalten. Dieser letzte Faktor sollte in künftigen Studien bedacht werden. In der vorliegenden Studie wird er noch unterschätzt und dem Bestreben untergeordnet, den Unterricht für die Kinder abwechslungsreich zu gestalten.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





Empirischer Teil: Auswertung

Die erhobenen Daten werden zweifach ausgewertet. Zum wird auf das Abstrakte fokussiert, indem kindliche Äußerungen einer *Stufe des Abstrakten* zugeordnet werden: Diese Zuordnungen werden für verschiedene, unterschiedlich abstrakte Zugänge verglichen. Zum anderen wird offen und ohne Festlegung untersucht, wie Kinder auf den Einsatz von Kürzesttexten reagieren. Der erste, fokussierte Teil der Auswertung ist an dem Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon (2011) orientiert, das sich durchaus in ein qualitativ inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring gießen lässt (z.B. Mayring 2015). Der zweite, offene Teil der Auswertung lässt sich methodisch nicht mit einer Überschrift versehen. Die Datengrundlage ist für beide Teile der Auswertung identisch, ihr Entstehen wird daher zunächst in Kapitel 9 erläutert. Im Anschluss werden beide Teile der Auswertung strikt getrennt voneinander durchgeführt (vgl. Kap. 10, Kap. 11).

9. Datengrundlage

In diesem Kapitel wird zunächst die Datengrundlage vorgestellt, auf der beide Teile der Auswertung beruhen. Wie bereits aus Kapitel 8 ersichtlich, werden in der vorliegenden Studie nicht nur Phasen *mit* und *ohne Kürzesttext* unterschieden, sondern weitere Zugänge ausdifferenziert. Diese Zugänge werden vorab klassifiziert (vgl. Kap. 9.1) und ihr Anteil an der gesamten Datengrundlage offengelegt (vgl. Kap. 9.2). Abschließend wird eingeordnet, welche Vorteile für die dargestellte Erschließung der Datengrundlage sprechen, welchen Schwächen sie unterliegt und welche Änderungen Forschende zukünftig beherzigen könnten (vgl. Kap. 9.3). Doch zunächst werden im Folgenden (1) Zusammensetzung der Datengrundlage sowie (2) Regeln der Transkription offengelegt.

Ad (1): Die Datengrundlage wird aus dem gesamten Datenmaterial auf zwei Weisen herausgebildet: Erstens werden nur solche Sequenzen berücksichtigt, die einem Zugang zugeordnet werden können. Zweitens werden nur solche Sequenzen berücksichtigt, die ein Unterrichtsgespräch im Plenum abbilden. Ersteres ist für den ersten, fokussierten Teil der Auswertung notwendig. Letzteres erhöht im zweiten, offenen Teil der Auswertung die Vergleichbarkeit der Fundstellen.⁶⁴

Um die Datengrundlage zu bilden, wird das gesamte transkribierte Datenmaterial durchgesehen und festgelegt, welcher Teil des transkribierten Datenmaterials sich einem bestimmten Zugang zuordnen lässt. Gespräche, die vor Unterrichtsbeginn

⁶⁴ Wenige Fundstellen, die aufgrund ihrer Eindrücklichkeit aus dem erweiterten Datenmaterial stammen, werden mit einem entsprechenden Hinweis versehen.

oder nach Unterrichtsschluss geführt werden, etwa Begrüßungen, organisatorische Klärungen oder Unterhaltungen, sind Teil des transkribierten Datenmaterials, nicht aber in der Datengrundlage enthalten. Auch werden Produkte der Kinder, etwa Antworten auf Arbeitsblättern, ebenfalls dokumentiert, schließlich aber nicht der Datengrundlage zugeführt. Die gemeinsame Datengrundlage beider Teile der Auswertung besteht daher *ausschließlich aus transkribierten Unterrichtsgesprächen, die im Anschluss an einen bestimmten Zugang* geführt werden und sich diesem zuordnen lassen. Die Datengrundlage ist damit *kleiner* als das transkribierte Datenmaterial. Die Datengrundlage wird in der Einheit *Zeichen mit Leerzeichen* gemessen.

Es wird erhoben, wie umfangreich die Kinder sich mit einem bestimmten Zugang auseinandersetzen. Der Umfang der Auseinandersetzung wird an dem im Plenum *gesprochenen Wort* bemessen, nicht an der *Dauer*, mit der sich die Lerngruppe mit einem bestimmten Zugang auseinandersetzt: Eine Bemessung an der Dauer würde auch Einzel- und Gruppenarbeitsphasen berücksichtigen, in denen nicht im Plenum gesprochen wird, ebenso Pausen, die den Kindern zum Nachdenken eingeräumt werden. Hier wird für jeden Zugang *nicht der Anteil an der Unterrichtszeit, sondern der Anteil am gesprochenen Wort* bestimmt.

Ad (2): Das transkribierte Datenmaterial wird mit Hilfe der Software MAXQDA erstellt, die auch zur späteren Auswertung herangezogen wird. Dabei wird ein *einfaches Transkript* erstellt: Der *Inhalt* kindlicher Äußerungen steht im Fokus beider Untersuchungen, daher verschaffen *umgangssprachliche Darstellungen* oder *dialektale Besonderheiten* keinen Mehrwert. Diese werden zugunsten der besseren Lesbarkeit geglättet, wie auch manche Wiederholungen ausgelassen werden (etwa, wenn ein Kind mehrfach zum Sprechen ansetzt). Verzögerungssignale (äh, ähm) hingegen werden durchaus aufgenommen. Verzichtet wird auf eine ausführliche Darstellung non-verbaler Aktivitäten: Durch diesen Verzicht erlaubt die Anzahl der *Zeichen mit Leerzeichen* einen genaueren Rückschluss auf den Anteil am Unterrichtsgeschehen.

Bei der Transkription werden bewusst eigene, intuitive Transkriptionsregeln verwendet und auf eine Orientierung an gängigen Transkriptionsregeln (vgl. Fuß et al. 2019, 29: z.B. Kuckartz 2014, Bohnsack 2010, Kallmeyer und Schütze 1976) verzichtet. Tabelle 14 zeigt eine Übersicht über verwendete Transkriptionsregeln.

Nach Durchsicht der Transkriptionsregeln fällt auf, dass selbst die Transkriptionsregeln nach Kuckartz Informationen aufnehmen, die für die folgenden Analysen unerheblich sind und damit die Datengrundlage unnötig kompliziert gestalten. Nun hätte man diese Transkriptionsregeln unvollständig anwenden können. Ich habe entschieden, dass eigene, definierte Transkriptionsregeln gegenüber einer unvollständigen Verwendung gängiger Regelsysteme vorzuziehen sind: Wenn man

bekannte Regelsysteme anwendet, sollte man sie vollständig befolgen. Die *Genauigkeit* des Transkripts lässt sich wahrscheinlich ehestens zwischen einem *journalistischen Transkript* und einem *einfachen wissenschaftlichen Transkript* (vgl. Fuß et al. 2019, 61f) einordnen. Die Äußerungen der Kinder werden wörtlich wiedergegeben, auf eine radikale Textglättung wie in einem journalistischen Transkript wird verzichtet. Gleichzeitig werden etwa auffällige Betonungen, wie in einem einfachen wissenschaftlichen Transkript, nicht aufgenommen (vgl. ebd.).

Die Datenerhebung selbst kann nicht anonymisiert erfolgen. Die Transkription aber erfolgt bereits anonymisiert, und die Ausführungen in der vorliegenden Arbeit ermöglichen keinen Rückschluss auf die Identität der Kinder. Kapitel 7.3 enthält eine tabellarische Übersicht über die teilnehmenden Kinder und ihre Kürzel in anonymisierter Form.

Zeichen	Bedeutung
[lachen] [leise] [unverständlich]	Alle weiteren Informationen über das Gespräch werden in eckigen Klammern angegeben.
<u>Sachen</u>	Deutliche Betonung, die wichtig ist für das Verständnis, wird unterstrichen.
[8s]	Längere Pausen werden mitsamt Dauer in eckigen Klammern angegeben.
...	Gibt an, dass jemand unterbrochen wurde und später seinen Gedanken erneut aufnimmt.
L:	Das Kürzel gibt an, wer die Äußerung getätigt hat. Die Namen der Gesprächsteilnehmenden werden gemäß Tabelle 5 abgekürzt und sind eindeutig zuzuordnen.
<i>Ich würde nicht zustimmen!</i>	Fettdruck markiert die für die Auswertung wichtige Textstelle und wurde nachträglich dem Transkript hinzugefügt.
[...]	Auslassung; das Transkript wurde nicht vollständig wiedergegeben. Wurde nachträglich dem Transkript hinzugefügt.
M-mh.	Nein.
Mhm.	Ja.
Mh.	Geräusch, um auf sich oder etwas aufmerksam zu machen.
Hm.	Verzögerungslaut, der auf eine Unschlüssigkeit hindeutet.

Tabelle 14: Transkriptionsregeln.

9.1 Zugänge

Der Einsatz von Kürzesttexten im Philosophieunterricht in der Primarstufe wird in der vorliegenden Studie besonders untersucht und dabei von anderen Zugängen abgegrenzt. Insgesamt werden neun Zugänge unterschieden: *Kürzesttext*, *allgemeine Aussage*, *Veranschaulichung*, *Veranschaulichung mit abstraktem Element*, *Verallgemeinerung*, *Beispiele ordnen*, *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls*, *Einzelbeispiel aus der Lerngruppe*, *Kreativität mit Bild*. Diese Zugänge unterscheiden sich, wie bereits in Kapitel 6 und Kapitel 8.3 angedeutet, holzschnittartig auf zwei Arten: Setzen die Kinder sich mit Materialstücken auseinander (*extern*) oder entwickeln die Kinder selbst etwas (*intern*)? Ist das eingesetzte Material, sind die Produkte der Kinder *anschaulich* oder *abstrakt*? Die nachfolgende Tabelle ordnet die Zugänge im Sinne einer Kreuzklassifikation diesen beiden Fragen zu:

	abstrakt	anschaulich
extern	(1) Kürzesttext allgemeine Aussage	(2) Veranschaulichung (Veranschaulichung mit abstraktem Element)
intern	(3) (Verallgemeinerung) (Beispiele ordnen)	(4) Beispielsammlung nach Begriffsimpuls Einzelbeispiel aus der Lerngruppe (Kreativität mit Bild)

Tabelle 15: Kreuzklassifikation. Zugänge.

Die Zugänge, die sich nicht so recht in diese Klassifizierung einfügen lassen, sind in Klammern gesetzt. Alle neun Zugänge werden hier vorab der Kreuzklassifikation zugeordnet, definiert und mit einem Beispiel erläutert.⁶⁵

⁶⁵ In Kapitel 8.3 werden bereits alle *externen* Materialstücke präsentiert, dabei allerdings hinsichtlich ihrer Gattung, nicht hinsichtlich des Abstrakten unterschieden. Neben *Kürzesttexten* (vgl. Kap. 8.3.1) und *allgemeinen Aussagen* (vgl. Kap. 8.3.2) werden also nicht *Veranschaulichungen* und *Veranschaulichungen mit abstraktem Element* unterschieden, sondern *anschauliche*, *literarische Geschichten* (vgl. Kap. 8.3.3), *anschauliche Bildergeschichten* (vgl. Kap. 8.3.4), *Bilder* (vgl. Kap. 8.3.5) und *Videos* (vgl. Kap. 8.3.6). Für die Auswertung hingegen müssen die anschaulichen, externen Zugänge dahingehend unterschieden werden, ob sie ein abstraktes Element enthalten oder rein anschaulich sind: So kann etwa eine *anschauliche*, *literarische Geschichte* einen Grundsatz, eine Moral explizieren, oder aber gänzlich deutungs offen sein. Da in der vorliegenden Arbeit mit Kürzesttexten der Einsatz fremder Gedanken untersucht wird, ist die Frage, ob literarische Geschichten selbst einen solchen fremden Gedanken enthalten, für die Auswertung natürlich von Bedeutung. Aus der nachfolgenden Darstellung geht die Zuordnung der externen Materialstücke zu den Zugängen hervor.

Ad (1): abstrakt und extern.

- *Kürzesttext*. Der Begriff *Kürzesttext* wird in Kapitel 5.2 erläutert. Die eingesetzten Kürzesttexte werden in Kapitel 8.3.1 vorgestellt. Sie enthalten einen geschlossenen, abstrakten Gedanken. Sie entstammen der philosophischen Tradition. Ein Beispiel: Hobbes beschreibt das Auslachen mit dem „Gefühl der eigenen Überlegenheit angesichts fremder Fehler“ (Hobbes, HOM, Kap. 12.7). Die Kinder erhalten paraphrasierte Kürzesttexte, äußern sich im Anschluss entweder sofort frei dazu oder setzen sich zunächst auf einem Arbeitsblatt individuell mit dem Kürzesttext auseinander.
- *Allgemeine Aussage*. Manche der eingesetzten allgemeinen Aussagen werden in Kapitel 8.3.2 vorgestellt. Manche dienen der Vorbereitung auf einen Kürzesttext und sind in Kapitel 8.3.1 aufgeführt. Allgemeine Aussagen enthalten ebenfalls einen geschlossenen, abstrakten Gedanken. Sie entstammen nicht der philosophischen Tradition. Ein Beispiel: *Jeder Mensch kann sich frei entscheiden, etwas zu tun oder etwas zu lassen*. Die Kinder erhalten eine allgemeine Aussage, und sollen im Anschluss mit *Meinungskarten* spontan Stellung beziehen.

Ad (2): anschaulich und extern.

- *Veranschaulichung*. Unter *Veranschaulichung* werden alle Zugänge zusammengefasst, in denen den Kindern etwas anschaulich präsentiert wird. Das kann sowohl schriftlich als auch bildlich geschehen. Alle Bilder, die den Kindern gezeigt werden, werden unter diesem Begriff zusammengefasst (vgl. Kap. 8.3.5), ebenso alle Videos (vgl. Kap. 8.3.6). Daneben gelten auch die Bildergeschichte von *Vater und Sohn*, (vgl. Kapitel 8.3.4), und anschauliche Geschichten, wie etwa Heines autobiografische Schilderung (vgl. Kap. 8.3.3), als Veranschaulichung. Die Materialstücke werden auf unterschiedliche Arten eingesetzt.
- *Veranschaulichung mit abstraktem Element*. Dieser Zugang steht in Klammern, denn diese Materialstücke sind nicht rein anschaulich. Unter diesen Ausdruck werden alle anschaulichen, literarischen Geschichten zusammengefasst, die neben der rein anschaulichen Geschichte auch ein abstraktes Element, etwa eine Moral oder einen Gedanken, enthalten (vgl. Kap. 8.3.3). So schildert etwa Augustinus seinen Birnendiebstahl anschaulich, benennt dabei aber gleichzeitig das Motiv seiner Handlung. Oder die Regelung des Diebstahls im hellenistischen Ägypten: Sie wird anschaulich geschildert, gleichzeitig das grundlegende Konzept erklärt.

Ad (3): abstrakt und intern.

- *Verallgemeinerung.* Dieser Zugang steht in Klammern, weil keine abstrakte, interne Eigenproduktion der Kinder verhandelt, sondern von den Kindern eine Abstraktion eingefordert wird: Einmal werden die Kinder um eine Definition von *Diebstahl* gebeten. Sie sollen ein Gesetz entwerfen, auf dessen Grundlage Diebe verurteilt werden können. Anders als in der Phase der *Beispielsammlung nach einem Begriffsimpuls* soll der Begriff *Diebstahl* hier nicht konkretisiert, sondern abstrakt gefasst werden, zunächst in Kleingruppen, später im Plenum.
- *Beispiele ordnen.* Dieser Zugang steht in Klammern, weil keine abstrakte, interne Eigenproduktion der Kinder verhandelt, sondern eine abstrakte Ordnung eingefordert wird: Im Anschluss an eine *Beispielsammlung nach einem Begriffsimpuls* sollen die Kinder ihre Beispiele irgendwie anordnen. Es gilt zu untersuchen, ob den Kindern grundlegende Konzepte bekannt sind, ohne dass sie sie benennen können. Alle Geschichten zum Thema *Diebstahl*, alle Geschichten zum Thema *Auslachen* werden mit einer Überschrift versehen. Die Überschriften werden auf kleine Kärtchen abgedruckt, die die Kinder auf einem DIN A3-Plakat nach frei gewählten Ordnungsprinzipien anordnen können.

Ad (4): anschaulich und intern.

- *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls.*⁶⁶ Die Kinder werden gebeten, einen vorgegebenen Begriff zu *veranschaulichen*: Sie sollen lebensweltliche Situationen schildern, die in irgendeinem Zusammenhang zu dem genannten Begriff stehen. So sollen die Kinder etwa Situationen schildern, die mit *Diebstahl* in Verbindung stehen; oder sie berichten von Situationen, in denen es irgendwie um das Thema *Auslachen* geht. Alle Situationen, in denen die Kinder zu einem Begriffsimpuls veranschaulichende Geschichten vortragen, werden unter dieser Phase zusammengefasst.
- *Einzelbeispiel aus der Lerngruppe.* Unter diesen Ausdruck werden alle Unterrichtssituationen zusammengefasst, in denen die Lerngruppe sich intensiv mit einem internen Materialstück auseinandersetzt. Etwa die Abfrage, wie viele der Kinder bereits etwas gestohlen haben, oder die Auseinandersetzung mit dem Stolpern und Stürzen als konkreten Auslöser des Lachens. Dieser Auslöser wird mehrfach von den Kindern als ein Beispiel angeführt.

⁶⁶ Wie aus Fußnote 50 (vgl. Kap. 8.1) bereits hervorgeht, bedeutet *Begriffsimpuls* hier nicht, dass Kinder frei auf einen Begriff reagieren können. Sie werden dazu angehalten, den Begriff zu *veranschaulichen*.

- Kreativität mit Bild.* Dieser Zugang steht in Klammern, denn das Materialstück ist sowohl extern als auch intern. Insbesondere zum Thema (Aus-)Lachen werden die Kinder gebeten, Fotos so zu verändern, dass sie zum Lachen anregen. Die Kinder erhalten etwa Fotos von der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel, dem Fußballprofi Cristiano Ronaldo und einem afrikanischen Elefanten (vgl. Kap. 8.3.5). Die Fotos sind ausgegraut, sodass die Kinder sie gestalten können. Im Anschluss tragen die Kinder vor, was genau sie gemalt haben.

9.2 Relativer Anteil der Zugänge an der Datengrundlage

Diese neun Zugänge werden nicht mit gleicher Häufigkeit im Unterricht eingesetzt. In diesem Kapitel wird offengelegt, (1) wie groß jeweils der Anteil der Zugänge an der gesamten Datengrundlage, wie groß also der Anteil der Zugänge am Unterrichtsgeschehen ist. Zudem werden (2) erste Schlüsse aus der relativen Verteilung der Zugänge gezogen: Kürzesttexte werden (a) zwar häufig eingesetzt, dominieren das Unterrichtsgeschehen aber nicht. Nur selten werden (b) abstrakte, interne Zugänge gewählt oder bespielt: Nur selten abstrahieren Kinder von sich aus.

Ad (1): Tabelle 16 gibt Aufschluss über den Anteil der Zugänge an der Datengrundlage, sowohl in absoluten wie in relativen Zahlen.

	abstrakt und extern		anschaulich und extern		abstrakt und intern		anschaulich und intern			
	Kürzesttext	Allgemeine Aussage	Veranschaulichung	Veranschaulichung mit abstraktem Element	Verallgemeinerung	Beispiele ordnen	Beispielsammlung nach Begriffsimpuls	Einzelbeispiel aus der Lerngruppe	Kreativität mit Bild	Gesamt
Anteil an der Datengrundlage [Zeichen]	168.377	57.961	113.770	46.058	5.551	38.679	119.177	19.509	30.718	599.756
Relativer Anteil an der Datengrundlage [%]	28,1	9,7	19,0	7,7	0,9	6,4	19,9	3,3	5,1	100,1

Tabelle 16: Anteil der Zugänge an der Datengrundlage.

Tabelle 16 wird im Folgenden anhand des Zugangs *Kürzesttext* erläutert:

In Zeile 1 wird aufgeführt, wie viele *Zeichen* der Datengrundlage jeweils einem bestimmten Zugang zuzuordnen sind: Insgesamt werden beim Transkribieren 599.756 Zeichen niedergeschrieben, die gesamte Datengrundlage besteht also aus eben diesen 599.756 Zeichen. Von diesen Zeichen sind 168.377 Zeichen dem Zugang *Kürzesttext* zuzuordnen.

In Zeile 2 ist angegeben, welchem *relativen Anteil* an der gesamten Datengrundlage der in Zeile 1 angegebene, absolute Wert entspricht: D sei die Datengrundlage, gemessen in Zeichen Z , A_D der Anteil der Datengrundlage, gemessen in Zeichen Z :

$$\frac{A_D}{D} \cdot 100\% = \frac{168.377 Z}{599.756 Z} \cdot 100\% = 28,1 \%$$

168.377 Zeichen von 599.756 Zeichen entsprechen einem relativen Anteil von 28,1% an der gesamten Datengrundlage. Von allen Zeichen, die sich einem Zugang zuordnen lassen, sind 28,1 % dem Einsatz von Kürzesttexten zuzuordnen.

Ad (2): Besonders die relative Verteilung aller Zugänge auf die Datengrundlage (Zeile 2) erlaubt bereits mindestens zwei Rückschlüsse:

Ad (a): Man kann diesen Werten ablesen, dass in der unterrichtlichen Konzeption ein Schwerpunkt auf den Einsatz von Kürzesttexten gelegt wird: Mehr als ein Viertel aller Gespräche (28,1%) wird im Anschluss an einen Kürzesttext geführt. Daneben wird auch dem Anschaulichen, *intern* wie *extern*, viel Raum gegeben: Knapp ein Fünftel aller Gespräche (19%) wird nach einer *Veranschaulichung* geführt. Ein weiteres Fünftel aller Gespräche (19,9%) wird im Anschluss an eine *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls* geführt. Diese relative Verteilung der Zugänge auf die Datengrundlage zeigt, dass Kürzesttexte zwar häufig, nicht aber permanent eingesetzt werden. Man kann aus den Daten schließen, dass die Kinder sich in Summe meistens mit anderen Zugängen beschäftigen. Der Einsatz von Kürzesttexten erfolgt demnach stets sorgsam eingebettet in andere Unterrichtsphasen (vgl. Kap. 6).

Ad (b): Darüber hinaus fällt auf, dass die beiden Zugänge, die als *abstrakt* und *intern* klassifiziert werden, mit insgesamt 7,3% den deutlich geringsten Anteil an der Datengrundlage haben: Der Zugang *Beispiele ordnen* deckt lediglich 6,4% der Datengrundlage ab, der Zugang *Verallgemeinerung* sogar nur 0,9%. Demgegenüber haben

- als *abstrakt* und *extern* klassifizierte Zugänge einen gemeinsamen Anteil von 37,8%,
- als *anschaulich* und *extern* klassifizierte Zugänge einen gemeinsamen Anteil von 26,7% und
- als *anschaulich* und *intern* klassifizierte Zugänge einen gemeinsamen Anteil von 28,3%.

Die niedrigen Werte für *abstrakte, interne* Zugänge lassen sich auf zwei Weisen deuten: Zum einen kann man an diesem Wert sehen, dass *Abstraktionen* nur sehr selten eingefordert wurden.

Zum anderen zeigt dieser Wert, dass in den seltenen Fällen, in denen eine Abstraktion von den Kindern explizit eingefordert wird, die Kinder sich nur wenig äußern. Die Aufforderung, zu abstrahieren, führt also nicht zu ausgedehnten Unterrichtsgesprächen. Dieser Wert scheint zu bestätigen, dass Kinder von sich aus nicht zu Abstraktionen neigen (vgl. Kap. 4).

Auf dieser hier vorgestellten Datengrundlage beruhen die zwei Teile der Auswertung, die sich grundlegend unterscheiden. Der erste Teil der Auswertung fokussiert auf das Abstrakte in den kindlichen Äußerungen (vgl. Kap. 10). Der zweite Teil der Auswertung weitet den Blick und untersucht offen, was nach Einsatz eines Kürzestexts geschieht (vgl. Kap. 11). Die beiden Teile der Auswertung werden im Folgenden separat methodisch und inhaltlich vorgestellt.

9.3 Diskussion der (Erschließung der) Datengrundlage

Dieses Kapitel schließt mit einer Reflexion auf die in diesem Kapitel dargestellte Erschließung der Datengrundlage. Es wird dargestellt, welche Erwägungen (1) für diese Erschließung sprechen, und auch, welchen (2) Schwächen diese Erschließung unterliegt. Zuletzt werden (3) Vorschläge unterbreitet, wie die Erschließung der Datengrundlage in zukünftigen Forschungen angepasst werden könnte.

Ad (1): Die Erschließung der Datengrundlage ist in doppelter Hinsicht gelungen: Die Datengrundlage ist (a) ausgesprochen umfangreich und (b) in dem Rahmen, wie sie es auf Grundlage unterschiedlicher Erhebungsinstrumente – Videografie und Gedächtnisprotokoll – nur sein kann, einheitlich.

Ad (a): An der Datengrundlage fällt zunächst ihr immenser Umfang auf. Dadurch, dass zwei Lerngruppen mit pandemiebedingten Unterbrechungen über die Dauer eines Schuljahres in Philosophie unterrichtet und die Unterrichtsstunden sorgsam dokumentiert werden, erreicht die Datengrundlage ein Volumen, dessen Potential in der vorliegenden Studie gar nicht vollumfänglich ausgeschöpft werden kann. Die Datengrundlage stellt ein Überangebot dar, aus dem im Sinne der philosophiedidaktischen Forschung weitere Schlüsse abgeleitet werden können.

Ad (b): Der Datengrundlage gehören nur Sequenzen an, die einem Zugang zugeordnet werden können und die das Unterrichtsgespräch im Plenum abbilden. Diese zwei Kriterien, die die Datengrundlage vom Datenmaterial unterscheiden, sorgen für eine einheitliche Datengrundlage, aus der über alle Fundstellen hinweg gleichwertige Schlüsse gezogen werden können.

Ad (2): Schwächen hat die Datengrundlage insbesondere (a) aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsinstrumente und (b) aufgrund der groben Klassifizierung der Zugänge.

Ad (a): Während der *Datenaufbereitung* ist nach Mayring insbesondere darauf zu achten, ob die Aufbereitung bereits „Verzerrungen“ enthält, etwa, weil man schon in der Aufbereitung Phänomene betont, die in der folgenden Interpretation besonders stark herausgehoben werden (vgl. Mayring 2016, 143): So enthält bereits die Auswahl der Datengrundlage eine Verengung, indem man festlegt, welche Fundstellen für die dann anschließende Auswertung relevant sind. Die Daten in der Datenaufbereitung sollen nicht bereits durch die Auswahl der auszuwertenden Daten verzerrt werden.

Dass eine solche Verzerrung vor der Auswertung leicht geschehen kann, wird in der vorliegenden Studie eindrucksvoll am Vergleich zwischen transkribierten Unterrichtsgesprächen und Gedächtnisprotokollen deutlich (vgl. Abbildung 38, Kap. 10.1.3.2): Während die Transkriptionen das gesamte Unterrichtsgespräch ungefiltert abbilden, findet beim Verfassen eines Gedächtnisprotokolls bereits eine Fokussierung statt. In der vorliegenden Studie kann dem methodisch unterschiedlich gewonnenen Datenmaterial angesehen werden, dass zwar zur Auswertung der *Stufen des Abstrakten* keine nennenswerten Unterschiede in der Häufigkeit der Kodierung festgestellt werden, zur offenen Frage hingegen, welche weiteren Besonderheiten nach Einsatz eines Kürzesttexts auffallen, deutlich weniger Kodierungen erfolgen. Ganz offensichtlich erscheinen gewisse Situationen beim Verfassen des Gedächtnisprotokolls unmittelbar im Anschluss an eine Unterrichtsstunde nicht als relevant; sie werden nicht aufgenommen und also nicht gesichert. Das Datenmaterial ist gerade mit Blick auf die Gedächtnisprotokolle verzerrt. Es ist für die spätere Auswertung hilfreich, sich dieser Verzerrung bewusst zu sein.

Ad (b): Während die *Äußerungen* der Kinder sehr genau hinsichtlich der Frage kategorisiert werden, wie abstrakt sie sind, im nachfolgenden Kapitel 10 ausführlich ein bestehendes Analyseinstrument vorgestellt, diskutiert, angepasst wird, die Kategorisierung in mehreren Materialdurchgängen und in Rücksprache mit anderen Philosophiedidaktiker:innen erfolgt, werden die *Zugänge* selbst *nicht* mit der entsprechenden Sorgfalt kategorisiert. Die Zugänge werden lediglich hinsichtlich der Frage kategorisiert, ob sie intern oder extern sind – diese Unterscheidung lässt sich noch eindeutig ziehen. Dann aber werden sie auch hinsichtlich der Frage, wie abstrakt sie sind, lediglich dahingehend unterschieden, ob sie *eher* abstrakt oder *eher* anschaulich sind – obwohl es zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten einen Übergang gibt (vgl. Kap. 3.1.5).

Das sei am Beispiel der Kürzesttexte verdeutlicht: Die Kürzesttexte nach *Hobbes I* und *Hobbes II* unterscheiden sich hinsichtlich der *Stufe des Abstrakten*. Während der Kürzesttext nach *Hobbes I* das Lachen noch allgemein mit dem Gefühl der Überlegenheit erklärt, enthält der Kürzesttext nach *Hobbes II* mit dem Verweis auf Familie und Freunde bereits ein konkreteres Element, das die Allgemeingültigkeit des Kürzesttexts nach *Hobbes I* eingrenzt. Man müsste in der Auswertung berücksichtigen, dass die *Zugänge* im Allgemeinen, die Kürzesttexte im Speziellen selbst in unterschiedlich abstrakt sind.

Diese weitere Unterscheidung wird allerdings nicht in den Blick genommen, und das hat mit dem Wunsch zu tun, an einigen Stellen das Datenmaterial zu bündeln, um letztlich überhaupt Erkenntnisse aus dem Datenmaterial herauslesen zu können: Wie die *Stufen des Abstrakten* den Übergang zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten nur unzureichend abbilden (vgl. Kap. 3.1.5), zur Messbarkeit aber nötig sind, so können auch die Zugänge im Sinne der Messbarkeit nicht weiter ausdifferenziert werden. Es werden bereits neun Zugänge voneinander unterschieden – und selbst in diesen Zugängen sind teils unterschiedliche Materialstücke enthalten.⁶⁷ Eine weitere Ausdifferenzierung würde die Auswertung extrem unübersichtlich machen – in einer Weise, die letztlich verhindert, Erkenntnisse aus dem Datenmaterial zu ziehen. Aus dem gleichen Grund werden die *Stufen des Abstrakten*, in denen die Äußerungen der Kinder gebündelt werden, zwar zunächst in viele Stufen aufgefächert, letztlich aber auf drei grobe Stufen reduziert (vgl. Kap. 10.1.3.1). Der Unterschied zwischen der feinen Klassifizierung der Äußerungen der Kinder und der groben Klassifizierung bei den Zugängen liegt also letztlich darin, dass die *Zugänge* zuvor nicht aufgefächert werden, die *Äußerungen* hingegen schon – in der Auswertung aber sind beide Klassifizierungen grob gefasst, um Unterschiede deutlicher machen und aus der groben Klassifizierung Erkenntnisse ziehen zu können.

Ad (3): Vorschläge für Folgestudien betreffen (a) Fragen, die am gleichen Datenmaterial ausgewertet werden können, (b) den Umgang mit Verzerrungen innerhalb der Datengrundlage, (c) die Einheit der Datengrundlage und (d) die feinere Differenzierung der Zugänge.

Ad (a): Eine Frage, zu deren Untersuchung die Datengrundlage wie in (1) angedeutet erneut herangezogen werden kann, beschäftigt sich mit Impulsen der Lehrkraft: Die Lehrkraft fordert im Unterrichtsgespräch von den Kindern unterschiedlich abstrakte Reaktionen ein. Wie im *Screenshot* in Abbildung 38 deutlich wird (vgl. Kap. 10.1.3.2), sind die Impulse der Lehrkraft bereits für die vorliegende Studie

⁶⁷ So enthält der Zugang *Veranschaulichung* sowohl *Bilder* als auch *anschauliche, literarische Geschichten!* Natürlich macht es einen Unterschied, welches dieser Materialstücke eingesetzt wird. Dieser Unterschied wird in der vorliegenden Studie allerdings nicht berücksichtigt.

entsprechend klassifiziert worden. Die Informationen werden letztlich aber für die vorliegende Auswertung nicht abgerufen. Gleiches gilt für die Auswertung individueller Unterschiede, die zur Stützung der *Hypothese individueller Unterschiede* lediglich angedeutet werden. Die Datengrundlage enthält Anschlussmöglichkeiten für weitere philosophiedidaktische Forschung.

Ad (b): Die offensichtliche Verzerrung der Daten innerhalb eines Gedächtnisprotokolls ist als ein Appell zu sehen, in Folgestudien in der Datenerhebung Video- und Audiografie wo immer möglich einem Gedächtnisprotokoll vorzuziehen. In der vorliegenden Studie kann aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen nicht immer auf Videografie zurückgegriffen werden (vgl. Kap. 7.4). Es hilft in der Auswertung, sich dieser Verzerrung bewusst zu sein.

Ad (c): Man kann den Umfang, mit dem sich Kinder mit einem bestimmten Zugang beschäftigen, wie in der vorliegenden Studie an der *Länge* des anschließenden *Unterrichtsgesprächs* messen. Man kann dazu ebenfalls die zeitliche *Dauer* als Referenz wählen. Dann würde für jeden Zugang nicht *der Anteil am gesprochenen Wort*, sondern *der Anteil an der Unterrichtszeit* bestimmt. Beide Referenzen erlauben lediglich in gewissen Grenzen einen Rückschluss auf den Anteil am Unterrichtsgeschehen. Man könnte in einer Folgestudie beide Referenzen wählen und die Ergebnisse miteinander vergleichen.

Ad (d): Man könnte das Problem, die Zugänge selbst hinsichtlich des Abstrakten weiter ausdifferenzieren zu müssen, umgehen, indem man weniger Zugänge einsetzt. Das kann entweder realisiert werden, indem der Unterricht deutlich weniger abwechslungsreich und weniger ansprechend für die Kinder gestaltet wird. Oder man führt eine deutlich kürzere Erhebung durch, die dann wiederum in mehreren Lerngruppen eingesetzt wird – dieses Vorgehen würde zudem die Repräsentativität der Stichprobe erhöhen (vgl. Kap.7.5), allerdings die natürliche Umgebung stärker beeinflussen. Die Abwägung muss für jede Folgestudie neu getroffen werden.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





10. Fokussierte Auswertung: ...mit Blick auf das Abstrakte

Im ersten, fokussierten Teil der Auswertung wird besonders untersucht, inwieweit die Kinder sich nach Einsatz eines bestimmten Zugangs abstrakt äußern. Das Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon (2011) wird als Grundlage der Auswertung verwendet und nach einem ersten Materialdurchgang um induktiv gebildete Kategorien ergänzt. Zuerst wird die Auswertungsmethode vorgestellt (vgl. Kap. 10.1), im Anschluss die Ergebnisse präsentiert (vgl. Kap. 10.2). Das Kapitel schließt mit einem Fazit zum fokussierten Teil der Auswertung (vgl. Kap. 10.3), in dem alle generierten Hypothesen präsentiert werden.

10.1 Auswertungsmethode

Im Folgenden wird dargestellt, wie im fokussierten Teil der Auswertung methodisch vorgegangen und das Abstrakte in den Äußerungen der Kinder erfasst wird. Dieses Kapitel ist so aufgebaut, dass die angewendete Auswertungsmethode zunehmend konkretisiert wird: Zunächst wird das *allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell* vorgestellt, das einer *qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring* generell zugrunde liegt (vgl. Kap. 10.1.1); zudem wird aufgezeigt, wie das Ablaufmodell in der vorliegenden Studie ausgestaltet wird (vgl. Abbildung 33). Im Anschluss werden Passung, Aufbau und Anwendung des Analyseinstruments von Daniel und Gagnon (2011) vorgestellt (vgl. Kap. 10.1.2). Dabei wird dargestellt, inwieweit das Analyseinstrument zur Beantwortung der Forschungsfrage verwendet werden kann, und schließlich, welcher Anpassungen es bedarf (vgl. Kap. 10.1.3). Die Ergebnisdarstellung wiederum orientiert sich an dem Vorgehen, das Daniel und Gagnon beschreiben. Darauf wird in Kapitel 10.2.2.1 verwiesen.

Wie genau das angepasste Analyseinstrument in der Auswertung angewendet wird, zeigen Ankerbeispiele, ein Kodierleitfaden und ein *Screenshot* der durchgeführten Auswertung in MAXQDA. Der Kodierleitfaden und die Ankerbeispiele stellen sicher, dass das angepasste Analyseinstrument auch in nachfolgenden Studien angewendet werden kann; sie machen den Auswertungsprozess transparent (vgl. Kap. 10.1.3.2). Abschließend wird eingeordnet, welche Vorteile für die Methode des fokussierten Teils der Auswertung sprechen, welchen Schwächen die Methode unterliegt und welche Änderungen Forschende zukünftig beherzigen könnten (vgl. Kap. 10.1.4).

10.1.1 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell

Der fokussierte Teil der Auswertung orientiert sich an dem *allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell*, das Mayring vorschlägt (vgl. Mayring 2015, 62). Dieses Ablaufmodell wird im Folgenden mithilfe der Abbildung 33 und der Abbildung 34 dargestellt, die ebenfalls auf Mayring beruhen: Zum Beispiel bestimmt Mayring in Abbildung 33 als ersten Schritt die „Festlegung des Materials“. Dieser Schritt wird in Abbildung 33 zudem um die konkrete Angabe ergänzt, dass das Material aus transkribierten Unterrichtsgesprächen besteht, die im Anschluss an einen Zugang geführt werden. Analog werden alle weiteren Schritte, die Mayring im Ablaufmodell benennt, aufgeführt und um konkrete Angaben ergänzt.

Abbildung 33 lässt sich entnehmen, dass Mayring unter (6) die „Festlegung des konkreten Ablaufmodells“ fordert. Dieses entspricht in der vorliegenden Studie dem Ablaufmodell der *strukturierenden Inhaltsanalyse*. Dieses konkrete Ablaufmodell ist Abbildung 34 zu entnehmen.

Die einzelnen Schritte des inhaltsanalytischen Ablaufmodells werden im Folgenden mit Bezug zur vorliegenden Studie erläutert. Die nachfolgende Nummerierung der Schritte orientiert sich an Abbildung 33 und Abbildung 34.

- (1) Im ersten Schritt wird das zu *analysierende Material festgelegt*. Der nachfolgenden Auswertung werden transkribierte Unterrichtsgespräche zugrunde gelegt, die sich einem bestimmten *Zugang* zuordnen lassen (vgl. Kap. 9).
- (2) Im zweiten Schritt wird die *Entstehungssituation des Materials* analysiert: Zwei Lerngruppen einer Grundschule wurden für die Dauer eines Schuljahres in Philosophie unterrichtet, die Unterrichtsstunden sorgsam dokumentiert. Die Entstehungssituation wird mit Blick auf die Methoden in Kapitel 7, mit Blick auf die Inhalte in Kapitel 8 detailliert dargelegt.
- (3) Im dritten Schritt werden *formale Charakteristika des Materials* herausgestellt: Die Unterrichtsgespräche wurden teils videografiert und im Anschluss nahezu vollständig transkribiert. In den Unterrichtsstunden, in denen pandemiebedingt keine Videografie eingesetzt werden kann, beruhen die Daten auf einem Gedächtnisprotokoll, das unmittelbar im Anschluss an den Unterricht verfasst wird (vgl. Kap. 7.2). Nach diesen einleitenden Schritten liegt das zu analysierende Material vollständig vor.
- (4) Im vierten Schritt ist ein Aspekt festzulegen, auf den man bei der *Auswertung fokussiert*. Mayring spricht von der „Richtung der Analyse“, ohne die „keine Inhaltsanalyse denkbar“ ist (ebd., 58). Mayring spannt ein inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell auf: Interessiert man sich zum Beispiel für das, was gesagt wurde (*inhaltsbezogen*), was erreicht werden

sollte (*wirkungsbezogen*), oder etwa dafür, was man aus dem Material über den Sprecher oder die Sprecherin ableiten kann (*sendungsbezogen*)? Die vorliegende Studie fokussiert sich innerhalb dieses Kommunikationsmodells auf den „kognitive[n] Hintergrund“ des „Kommunikator[s]“ (ebd., 59): Es wird untersucht, inwiefern Kinder in der Primarstufe (die Kommunikator:innen) bereits zum abstrakten Sprechen neigen und ob der Einsatz von Kürzesttexten darauf einen Einfluss hat.

- (5) Aus diesem Interesse ergibt sich im fünften Schritt die *Fragestellung*, die in Kapitel 6 motiviert und differenziert dargestellt wird: Was geschieht, wenn man paraphrasierte Kürzesttexte im Philosophieunterricht in der Primarstufe einsetzt, unter besonderer Berücksichtigung der *Stufen des Abstrakten*?
- (6) Im sechsten Schritt ist eine zur Fragestellung *passende Analysetechnik* zu wählen, das *konkrete Ablaufmodell* und *erste Kategorien* der Auswertung festzulegen. Für die vorliegende Fragestellung ist eine „formale Strukturierung“ (ebd., 68) als Analysetechnik besonders geeignet: Bei einer *Strukturierung* untersucht man das Material anhand vorab festgelegter Kriterien. Diese sind durch Daniel und Gagnon (2011) gegeben und werden nach einem ersten Materialdurchgang erweitert (vgl. Kap. 10.1.2, Kap. 10.1.3). *Formal* ist diese Strukturierung, weil das Material auf seine innere *Form* hin untersucht wird und nicht, wie etwa bei einer inhaltlichen Strukturierung, der *Inhalt* in den Blick genommen wird (vgl. ebd., 99).⁶⁸ Das *konkrete Ablaufmodell* (vgl. Abbildung 34) richtet sich nun nach dieser formalen Strukturierung und ist in das allgemeine Ablaufmodell (vgl. Abbildung 33) eingebettet.
Die verwendeten *Kategorien* werden sorgfältig definiert. Ebenso wird ein Kodierleitfaden erstellt, der festlegt, nach welchen Regeln eine Äußerung einer Kategorie zugeordnet wird (vgl. Kap. 10.1.3.2). Diese Anleitung enthält neben den Regeln zentrale Ankerbeispiele. Daneben wird genau aufgezeigt, wie Daniel und Gagnon die Kategorien definiert haben (vgl. Kap. 10.1.2.2). Für ihre Ankerbeispiele sei an ihren Aufsatz verwiesen (2011). Dieser Punkt (6) entspricht den Schritten (B), (C) und (D) im Ablaufmodell der *formalen Strukturierung* (vgl. Abbildung 33).
- (7) Im siebten Schritt werden die *Analyseeinheiten* bestimmt (vgl. ebd., 61) (vgl. auch Schritt (A) in Abbildung 33):

⁶⁸ Auf die gleiche Weise gehen auch Daniel und Gagnon in ihrer Analyse vor (vgl. Daniel et al. 2011, 420; vgl. Kap. 10.1.2.3).

- Eine *Kodiereinheit* ist das kleinste Element, das für sich genommen in eine Kategorie gefasst werden darf. In der vorliegenden Studie ist *ein Gedanke innerhalb eines isolierten Redebeitrags* das kleinste Element, das für sich genommen einer Kategorie zugeordnet werden kann.
 - Eine *Kontexteinheit* ist das größte Element, das für sich genommen in eine Kategorie gefasst werden darf. In der vorliegenden Studie ist *ein abgeschlossener Gedanke, der von mehreren Kindern verschiedentlich vorgetragen wird*, das größte Element, das für sich genommen einer Stufe zugeordnet werden kann.
 - Eine *Auswertungseinheit* gibt eine in sich geschlossene Einheit an. Die Auswertungseinheiten werden in einer bestimmten Reihenfolge nacheinander ausgewertet. In der vorliegenden Studie ist *ein Unterrichtsgespräch infolge eines bestimmten Zugangs* eine in sich geschlossene Einheit.
- (8) Im achten Schritt werden die Fundstellen im Material im ersten *Materialdurchgang* markiert und Kategorien zugeordnet (Schritt (E)). Dann werden die Fundstellen aus dem Zusammenhang gelöst und untersucht (Schritt (F)). Weitere Materialdurchgänge schließen sich an (vgl. Kap. 10.1.3.2).
- (9) Im neunten Schritt werden die *Ergebnisse* zusammengestellt (Schritt (H)), (vgl. Kap. 10.2).
- (10) Im zehnten Schritt wird die Auswertung auf die *Gütekriterien* hin untersucht (vgl. Kap. 10.1.4).

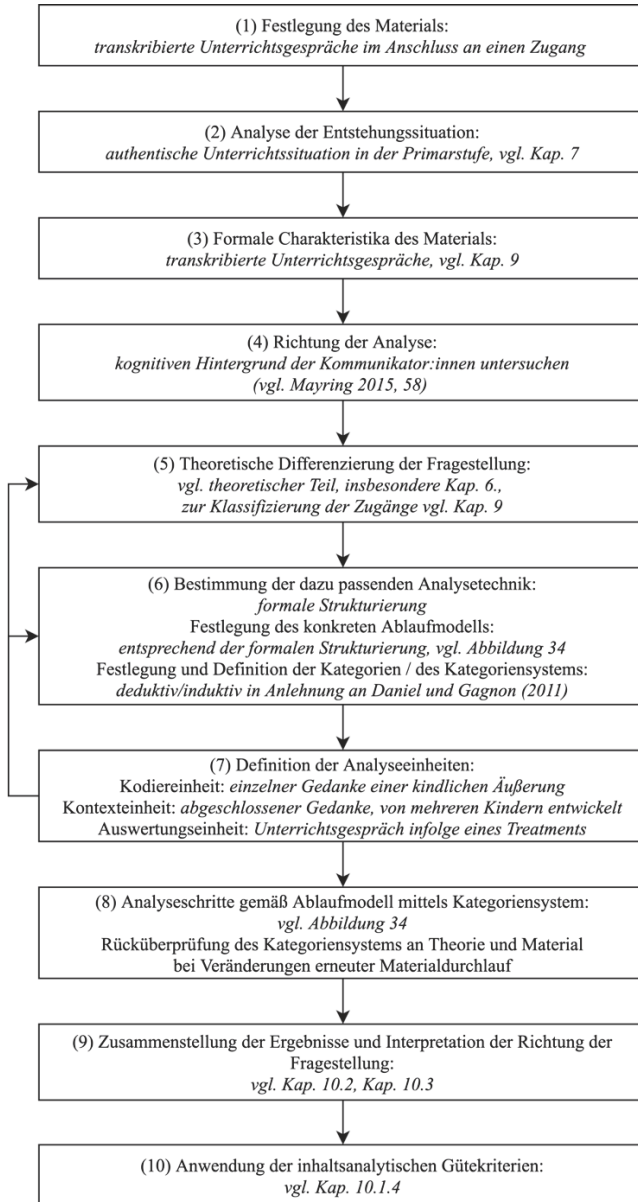


Abbildung 33: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell.
In Anlehnung an: Mayring 2015, 62.

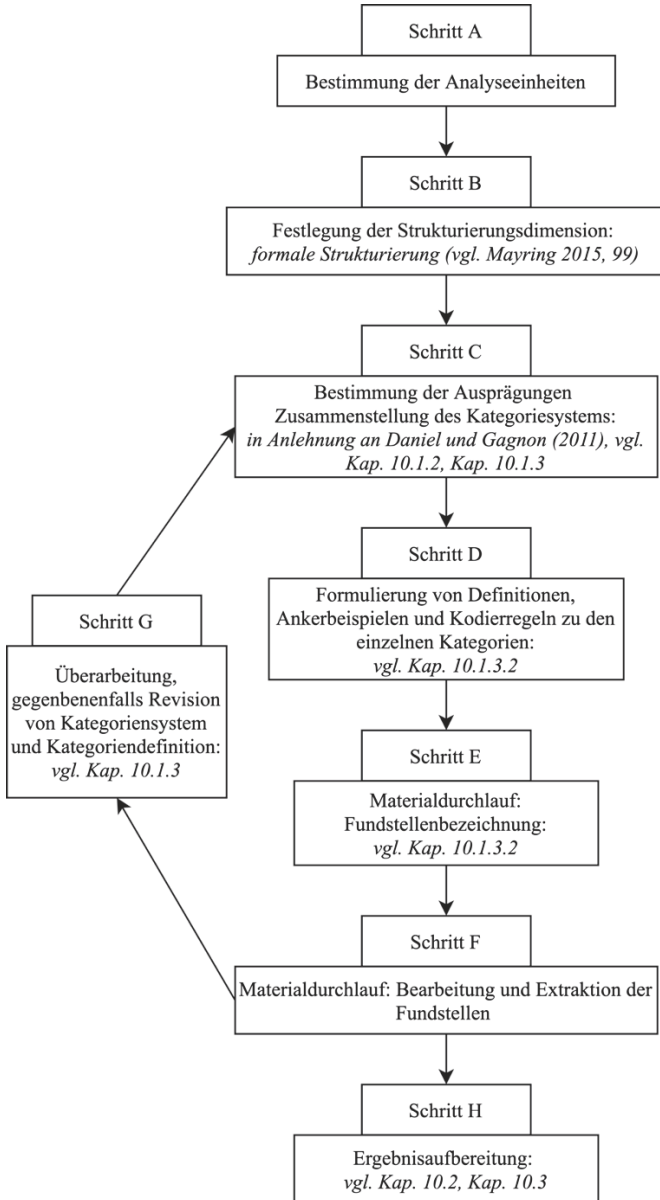


Abbildung 34: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse.
In Anlehnung an: Mayring 2015, 98.

10.1.2 Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon (2011)

In der vorliegenden Arbeit wird das Analyseinstrument von Daniel und Gagnon angewendet, um den Einfluss von Kürzesttexten auf das abstrakte Sprechen von Kindern zu untersuchen. In diesem Kapitel wird zunächst dargelegt, inwiefern das Analyseinstrument geeignet ist, diesen Zusammenhang zu untersuchen (vgl. Kap. 10.1.2.1). Dann werden Aufbau (vgl. Kap. 10.1.2.2) und Anwendung (vgl. Kap. 10.1.2.3) des Analyseinstruments ausführlich vorgestellt, ehe in Kapitel 10.1.3 dargelegt wird, wie das Analyseinstrument für die vorliegende Studie angepasst wird.

10.1.2.1 Passung

Marie-France Daniel und Mathieu Gagnon geben an, mit einem Analyseinstrument, einem „analysis grid“ (Daniel et al. 2011, 418), die Entwicklung von *dialogischem, kritischem Denken* bei Kindern in Gruppen untersuchen zu können. In der vorliegenden Arbeit wird dieses Instrument verwendet, um das *philosophische, abstrakte Denken* bei Kindern zu untersuchen. Es stellt sich die Frage, ob beide Konzepte überhaupt hinreichend deckungsgleich sind, sodass das Instrument für die hier verfolgten Zwecke angewendet werden kann. Falls nicht, kann dieses Analyseinstrument kaum in der vorliegenden Studie angewendet werden, und das Gütekriterium der *Validität* wäre verletzt. Im Folgenden wird dargelegt, dass (1) das *dialogische Denken* in der vorliegenden Studie gleichermaßen untersucht wird, und auch, dass dieser Zugang bereits eine Verzerrung enthält. Zudem wird gezeigt, dass (2) sich *kritisches Denken* und *abstraktes Denken* unterscheiden, aber noch für die hier erforderlichen Zwecke hinreichend deckungsgleich sind. Zuletzt wird darauf hingewiesen, dass (3) sich das *Denken* nicht beobachten lässt, sondern lediglich *Äußerungen*. Auf eine bestimmte Art des Denkens lässt sich allenfalls aufgrund gewisser Äußerungen *schließen*.

Ad (1): Daniel und Gagnon untersuchen *dialogisches Denken*: Sie betrachten das Philosophieren als einen gemeinsamen Prozess einer Gruppe und untersuchen Diskussionen unter besonderer Berücksichtigung der erreichten *Stufen des Abstrakten*. Auch in der vorliegenden Studie besteht die Datengrundlage aus Unterrichtsgesprächen im Plenum; individuelle Unterschiede werden vernachlässigt. Das dialogische Denken wird also in der vorliegenden Studie wie auch bei Daniel und Gagnon im gleichen Maße untersucht.

Hier liegt zunächst ein Widerspruch auf der Hand. Diese Fokussierung auf eine *Gruppe* statt auf Individuen enthält bereits eine Verzerrung. Schließlich gibt es in der Fähigkeit und der Neigung, abstrakt zu denken, sicherlich gravierende

individuelle Unterschiede⁶⁹. Man kann diese Fähigkeit nicht einfach einer gesamten Gruppe übergeneralisierend zuschreiben. Was spricht dennoch für dieses Vorgehen? Daniel und Gagnon begründen dieses Vorgehen mit der sozialen Dimension des *Philosophierens mit Kindern* (vgl. Daniel et al. 2011, 420; vgl. auch Daniel et al. 2012, 113): Sie verstehen das Philosophieren als einen *gemeinsamen* Prozess. Indem man gemeinsam philosophiert, kann man zu *Stufen des Abstrakten* gelangen, die der Einzelperson vorenthalten bleiben. Daniel und Gagnon untersuchen entsprechend das kollektive Vermögen einer Gruppe – und keine individuellen Leistungen und Neigungen (vgl. *Hypothese individueller Unterschiede*). Für individuelle Leistungen und Neigungen wiederum würde sich die kognitive Entwicklungspsychologie interessieren (vgl. Daniel et al. 2011, 420). Die Begründung für dieses Vorgehen erscheint überzeugend. Individuelle Unterschiede von Kindern können im Rahmen von weiteren Studien in den Blick genommen werden (vgl. Kap. 12.3).

Ad (2): Daniel und Gagnon untersuchen *kritisches* Denken: Man könnte zwei Hinweise dafür anführen, das kritische Denken unterscheide sich vom abstrakten, philosophischen Denken, und folglich könnte das Analyseinstrument nicht angewendet werden: Erstens könnte man mit Verweis auf philosophiedidaktische Literatur und Lipman argumentieren. Lipman benennt Kriterien für das kritische Denken, die für das abstrakte, philosophische Denken nicht notwendig sind: (a) sich auf gut begründete, zuverlässige Kriterien zu beziehen, (b) stets eine Selbstkorrektur vorzunehmen und (c) den Kontext zu beachten (vgl. Lipman, zitiert nach Fisherman 2010, 216). Mindestens (c) ist für das abstrakte Denken eher hinderlich. Zweitens wird das Philosophieren mitunter als *Voraussetzung* für kritisches Denken angesehen, oder das kritische Denken gilt für das Philosophieren als zentral: Nach diesem Verständnis sind das Philosophieren und das kritische Denken nicht deckungsgleich, sondern voneinander abhängig: „critical thinking is the essence of philosophy“ (Winstanley 2009, 91).

Die Unterschiede zwischen kritischem Denken und abstraktem, philosophischem Denken müssen hier nicht in Tiefe untersucht werden: In Kapitel 10.1.2.2 werden die entwickelten *Stufen des Abstrakten* dargestellt sowie die damit verbundenen Indikatoren, die auf einer von Daniel und Gagnon durchgeführten, empirischen Studie beruhen. Dieser Blick offenbart, dass das Analyseinstrument von Daniel und Gagnon ziemlich genau untersucht, was in Kapitel 3.1.1 und in Kapitel 3.1.3 zum *Abstrakten* entwickelt wird: Schließlich lässt sich auch die von Brüning entwickelte deduktive Leiter (vgl. Brüning 2003, 46; vgl. Kap. 10.1.2.3) durch dieses Analyseinstrument abdecken. Es scheint, als hätten Daniel und Gagnon mit *kritisches*

⁶⁹ Darauf lassen auch Beobachtungen in der vorliegenden Studie zur *Hypothese individueller Unterschiede* schließen.

Denken zwar einen anderen Ausdruck verwendet, sich damit aber auf ein dem *abstrakten, philosophischen Denken* hinreichend ähnliches Konzept bezogen. Die Indikatoren, die eine Einteilung in die *Stufen des Abstrakten* ermöglichen, sind mehrheitlich überzeugend und können im Rahmen der vorliegenden Studie angewendet werden.

Dass sich mehrere Ausdrücke auf Formen des philosophischen Denkens beziehen und letztlich das Gleiche bezeichnen, hat bereits Paul angemerkt: „Whether one labels it ‘philosophical’ thinking or ‘strong sense critical thinking’ or ‘thinking that embodies empathy and open-mindedness’ is insignificant.” (Paul 1990, 474). Daniel und Gagnon weisen ebenfalls auf dieses Überangebot hin: „Currently, critical thinking remains much discussed but ill-defined (see Kennedy, Fisher, & Ennis, 1990), with various conceptions coexisting.” (Daniel et al. 2005, 336)

Ad (3): Daniel und Gagnon untersuchen das dialogische, kritische *Denken*, und auch in der vorliegenden Studie wird versucht, Rückschlüsse auf das abstrakte *Denken* zu ziehen. Tatsächlich aber lässt sich *Denken* mit den eingesetzten Instrumenten überhaupt nicht empirisch messen. Abstraktes *Sprechen* lässt sich beobachten, auf abstraktes *Denken* lässt sich lediglich schließen. Die vorliegende Studie untersucht also, ob Kinder abstrakt *sprechen*, ob ihnen das abstrakte *Sprechen* nach einem bestimmten Zugang leichter fällt, und wie sich *Äußerungen* klassifizieren lassen. Diese Klassifizierung der *Äußerungen* erlaubt dann lediglich in einem nachgeordneten Schritt einen *Rückschluss* auf das abstrakte Denken. In der vorliegenden Arbeit wird daher vom abstrakten *Sprechen*, nicht vom abstrakten *Denken* gesprochen. Grundsätzlich aber wird davon ausgegangen, dass abstraktes Denken und abstraktes Sprechen eng miteinander verknüpft sind; dass also der Rückschluss vom Sprechen auf das Denken in Bezug auf das Abstrakte möglich ist. Die von Daniel und Gagnon durchgeführten Studien unterliegen dieser Verschiebung gleichermaßen.

10.1.2.2 Aufbau

Im Folgenden wird dargestellt, wie das Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon (1) entwickelt wurde und wie es (2) aufgebaut ist.

Ad (1): Daniel et al.⁷⁰ (2005) haben das Analyseinstrument ursprünglich in einer empirischen, qualitativen Studie für Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren entwickelt. Sie beabsichtigten, die Entwicklung von *dialogischem, kritischem Denken* zu untersuchen. Dabei orientierten sie sich methodisch an der *Grounded Theory*.

⁷⁰ Das ursprüngliche Analyseinstrument hat Daniel mit mehreren Forschenden und ohne Gagnon entwickelt. Hinter *Daniel et al.* im Fließtext verbirgt sich im Folgenden also nicht Gagnon, sondern ein anderes Autor:innenkollektiv, vgl. Literaturverzeichnis.

Die Daten wurden während drei Zeitpunkten innerhalb eines Schuljahres an einer Schule in Quebec, Kanada – zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende – erhoben. Als Datengrundlage wurde der mündliche Austausch zwischen den Kindern gewählt (vgl. Daniel et al. 2005, 334f). Bei einer Folgestudie (2011) untersuchten Daniel und Gagnon an drei verschiedenen Orten – in Quebec, Kanada, Ontario, Kanada und Frankreich – in insgesamt 17 Lerngruppen die Anwendbarkeit des Analyseinstruments auf Vier- bis Zwölfjährige. Daniel und Gagnon befanden, dass das ursprünglich entwickelte Analyseinstrument das Diskussionsverhalten der jüngeren Kinder nur ungenau abbilden konnte (vgl. Daniel et al. 2011, 420), und haben das Analyseinstrument ausdifferenziert.⁷¹

Ad (2): Das Analyseinstrument besteht aus einer Kreuzklassifikation zwischen vier „thinking modes“, übersetzt etwa *Denkweisen*, und zunächst drei (vgl. Daniel et al. 2005, 344), später sechs „epistemological perspectives“ (vgl. Daniel et al. 2011, 419), wörtlich übersetzt etwa *erkenntnistheoretische Perspektiven*. Ich erlaube mir, im Folgenden den Ausdruck *epistemological perspective* mit *Stufe des Abstrakten* zu übersetzen, überzeugt, eine durchaus treffende Übersetzung gefunden zu haben: Daniel und Gagnon bezeichnen mit dem Ausdruck *epistemological perspective* genau das, was in der vorliegenden Studie mit dem Ausdruck *Stufe des Abstrakten* bezeichnet wird (vgl. Kap. 3.1.3). Indem ich die Übersetzung entsprechend anpasse, wird eine unnötige Doppelung der Ausdrücke vermieden. Die (a) Denkweisen und die (b) *Stufen des Abstrakten* werden hier vorgestellt, um einen ersten Überblick über das Analyseinstrument zu vermitteln:

Ad (a): Die vier Denkweisen, die Daniel und Gagnon im Rahmen ihrer Untersuchung gefunden haben, nennen Daniel und Gagnon „logical, creative, responsible and metacognitive“ (ebd.), übersetzt etwa *logisch, kreativ, verantwortlich und metakognitiv*:

- Unter der Denkweise *logisch* werden nach Daniel und Gagnon alle *einordnenden* Äußerungen zusammengefasst:
 „pupil interventions that were linked to a search for coherence, to informal logic, to order, to convergence, or to uniformity in discourse were grouped in the logical mode.“ (ebd.)
- Unter der Denkweise *kreativ* werden nach Daniel und Gagnon alle *beschreibenden* Äußerungen zusammengefasst:
 „Pupil interventions linked to a search for meaning, contextualization of points of view and transformation of meanings were grouped in the

⁷¹ Das Analyseinstrument ist aus empirischem Datenmaterial extrahiert worden, an das Daniel und Gagnon *offen* und *unvoreingenommen* von einer bestimmten Theorie herantreten sind. Es bleibt die Frage, inwieweit eine solch offene Herangehensweise überhaupt möglich ist, und ob das Analyseinstrument nicht vielleicht auf impliziten Prämissen beruht.

creative mode, as were interventions that implied original, different or divergent relationships.” (ebd.)

- Unter der Denkweise *verantwortlich* werden nach Daniel und Gagnon alle *normativen* Äußerungen zusammengefasst:

„Interventions that established a connection between behaviour and moral rules or ethical principles with the intention of improving personal and social experience were grouped in the responsible mode.” (ebd.)
- Unter der Denkweise *metakognitiv* werden nach Daniel und Gagnon alle *metasprachlichen* Äußerungen zusammengefasst, die sich auf das Gespräch selbst rückbeziehen:

„Finally, interventions linked to the ability to think about tasks completed, points of view or opinions expressed (by oneself or by peers) and that denoted a retrospective reflection were grouped in the metacognitive mode.” (ebd.)

Diese Unterscheidung in den Denkweisen ist für die vorliegende Studie deshalb so interessant, weil die Denkweisen *logisch* und *kreativ* der Auf- und Abwärtsbewegung von *Abstraktion* und *Konkretion* entsprechen (vgl. Kap. 3.1.3).⁷² Um eine Konkretion oder eine Abstraktion zu in der Datengrundlage festzustellen, kann auf Indikatoren zurückgegriffen werden, die Daniel und Gagnon für diese Denkweisen aufgestellt haben (vgl. Abbildung 35, Abbildung 36).

Ad (b): Neben den vier Denkweisen entwickeln die Autor:innen zunächst drei „epistemological perspectives“ (ebd.), wörtlich übersetzt etwa *erkenntnistheoretische Perspektiven*. Dabei handelt es sich um unterschiedliche *Stufen des Abstrakten*. Zunächst wird zwischen den drei *Stufen des Abstrakten* „egocentricity, relativism and inter-subjectivity“ (ebd.), übersetzt etwa *Egozentrismus, Relativismus* und *Intersubjektivität*. Diese Stufen lassen sich ohne Probleme auf die vorliegende Studie anwenden.

- Unter der Stufe *Egozentrismus* werden alle Redebeiträge zusammengefasst, die sich hauptsächlich auf das eigene Erleben beziehen: „Interventions that were focused on personal experience were grouped in Egocentricity.“ (ebd.)
- Unter der Stufe *Relativismus* werden alle abwägenden Redebeiträge zusammengefasst, die Haltungen anderer mit einbeziehen: „Interventions

⁷² An anderer Stelle (Daniel et al. 2017, 243) wird von Daniel et al. die Denkweise *logisch* als „Conceptualization“ bezeichnet. Dieser Begriff lässt sich frei mit *Konzeptentwicklung* übersetzen. Die Denkweise *kreativ* wird als „Transformation“ bezeichnet. Dieser Begriff lässt sich frei mit *Übertragung* übersetzen. Wer sich logisch äußert, entwickelt ein abstraktes Konzept, abstrahiert. Wer sich kreativ äußert, überträgt ein Konzept auf einen anschaulichen Inhalt.

that referred to the idea of openness and tolerance in the awareness of a diversity of viewpoints were grouped in Relativism.“ (ebd.)

- Unter der Stufe *Intersubjektivität* werden alle Redebeiträge zusammengefasst, die sich auf Beiträge anderer beziehen und die eigene Haltung verändern: „Interventions that implied peer interaction and co-construction of arguments to enrich and transform the initial perspective were grouped in Inter-subjectivity.“ (ebd.)

Daniel und Gagnon ergänzen diese Stufen durch weitere Zwischenstufen. Mit den Stufen „post-egocentricity, pre-relativism, post-relativism/pre-inter-subjectivity“ (ebd., 420), etwa *Post-Egozentrismus, Prä-Relativismus, sowie Post-Relativismus/Prä-Intersubjektivität*, werden insgesamt sechs *Stufen des Abstrakten* unterschieden, von denen fünf in der vorliegenden Erhebung beobachtet werden können. Diese *Stufen des Abstrakten* ergeben gemeinsam mit den vier Denkweisen eine komplexe Kreuzklassifikation, in die sich die Äußerungen der Kinder einordnen lassen. Diese Kreuzklassifikation haben Daniel und Gagnon tabellarisch dargestellt (vgl. Abbildung 35).

Modes/ Epistemology	Logical	Creative	Responsible	Meta Cognitive
Egocentricity	Statement based on the perceptual experience of a specific and personal fact.	Statement that gives meaning to a personal point of view.	Statement that is related to a personal and specific behaviour tied to a social or moral belief.	Retrospective statement about a personal and specific task, point of view, feeling, etc.
Post-Egocentricity	Statement based on experience (personal or of someone close) + reasoning.	Statement that gives meaning to a personal point of view (but distanced from self).	Particular/concrete statement tied to a moral or social rule (learned). Not contextualized.	Retrospective statement about a personal task, point of view, feeling, etc. (distanced from self).
Pre-Relativism	Somewhat generalized statement that is not justified or with an implicit, circular or false justification.	Statement that is new, divergent, or that presents different situations/ solutions/hypotheses (units) in relation to a personal idea or to someone else's idea.	Statement linked to a somewhat generalized action in a moral or social perspective.	Descriptive retrospective of a personal task, point of view, feeling, etc. (distanced from self).
Relativism	Statement based on a generalization that stems from reasoning and experience. Incomplete/concrete justifications. Sometimes prompted by an adult.	Relationship that gives meaning to a peer's point of view (by completing it or adding a nuance or a new relationship/perspective).	Statement that explains a will to understand/include others (from the immediate environment) with or without appealing to an integrated moral/social rule (contextualized/justified)	Descriptive retrospective of another person's task, thought, etc. (from the immediate environment).
Post-Relativism/ Pre-Inter-Subjectivity	Justification based on "good reasons" that stem from simple reasoning.	Relationship that presents a different context that takes into account the group's perspective.	Statement that justifies a desire to understand/include others (distant environment) with or without the use of an integrated moral/social rule (contextualized/justified).	Descriptive retrospective of another person's task, thought, etc. (distant environment).
Inter-Subjectivity	Justification based on criteria. Conceptualization based on simple reasoning.	Evaluative relationship that provides a different meaning and transforms the perspective.	Doubt that underlies the evaluation of categories (rules, principles, social/moral values).	Evaluative statement that expresses a change in perspective (correction/ self-correction) following the integration of criticism.

Abbildung 35: Kreuzklassifikation und Analyseinstrument. Daniel et al. 2011, 423.

In der vorliegenden Studie wird mit Blick auf das Abstrakte eine Auf- oder Abwärtsbewegung (aufwärts: *logisch*, abwärts: *kreativ*) zwischen konkretem und abstraktem Denken sowie unterschiedliche *Stufen des Abstrakten* untersucht. Zwar gelten nach der vorliegenden Definition lediglich die Bewegungen hin zum Konkreten, die Konkretion, oder die Bewegung hin zum Abstrakten, die Abstraktion, als philosophisch (vgl. Kap. 3.1.3). Doch steht es zu erwarten, dass kein Gespräch in der Primarstufe auf einer einzigen *Stufe des Abstrakten* verläuft, dass also, je höher die *Stufen des Abstrakten*, desto größer auch die möglichen Bewegungen der Konkretion und der Abstraktion. Und so erlauben höhere *Stufen des Abstrakten* einen Rückschluss auf ein in höherem Maße philosophisches Gespräch. Die Denkweisen *verantwortlich* und *metakognitiv* werden in der vorliegenden Studie vernachlässigt (vgl. Kap. 10.1.3).

10.1.2.3 Anwendung

Im Folgenden wird dargestellt, wie das Analyseinstrument konkret angewendet wird. Dazu wird (1) der Analyseprozess referiert und (2) dargelegt, wie das Analyseinstrument in der Fachdidaktik rezipiert und angewendet wird. Es wird explizit nicht dargelegt, wie das Analyseinstrument in der vorliegenden Studie angewendet wird; dem Kapitel 10.1.3 soll hier nicht vorgegriffen werden.

Ad (1): Daniel und Gagnon vernachlässigen den *Inhalt* einer Äußerung. Stattdessen wird die *Form* einer Äußerung in den Blick genommen – etwa, ob eine Äußerung begründet wird, und welcher *Stufe des Abstrakten* sie zugeordnet werden kann:

“Coding focused on the form of thinking (e.g. whether a statement is justified or not) rather than on the content (e.g. whether a statement reflects a prejudice or not). In other words, coding took into account the manner in which points of view were articulated, not the matter that inspired them.” (ebd.)

Daniel und Gagnon beschreiben im Weiteren einen mehrschrittigen Prozess, der hier in vier Schritten vorgestellt wird: Äußerungen werden zuerst (a) den Denkweisen zugeordnet, dann (b) den *Stufen des Abstrakten*. Die Auswertung wird (c) von mehreren Forschenden durchgeführt, die ihre Zuordnungen miteinander vergleichen. Zuletzt werden (d) die Zuordnungen für die Ergebnisdarstellung aufbereitet.

Ad (a): Zunächst werden die Äußerungen den *Denkweisen* zugeordnet. Dabei wird zuerst festgehalten, welche *Denkleistung* („thinking skill“, ebd.) vorliegt – ob es sich etwa um eine Beschreibung, eine Erklärung, eine Rechtfertigung, ein Beispiel handelt. Diese Denkleistungen dann werden gemäß Abbildung 36 den vier Denkweisen zugeordnet:

„The authors 1) coded each statement from each transcript in order to highlight the thinking skills mobilized by the pupils (definition, description, example, question, etc.) during the exchanges; 2) associated the thinking skills with the corresponding thinking modes” (ebd.)

Examples of thinking skills	Thinking modes
Statement, definition, description, explanation, justification, argumentation, etc.	Logical
Example, analogy, comparison, counter-example, nuance, critical question, divergent relationship, etc.	Creative
Statement, description, explanation... related to a social/moral behaviour, a rule, a value, etc.	Responsible
Recalling a thought, a task, an emotion, a situation... related to self or others with the idea of stating, describing, evaluating, correcting a thought, a task, etc.	Metacognitive

Abbildung 36: Zuordnung. Denkweisen. Daniel et al. 2011, 421⁷³.

Ad (b): Im Anschluss werden die Äußerungen *unabhängig* von ihrer Einteilung in Denkweisen erneut untersucht einer bestimmten *Stufe des Abstrakten* zugeordnet:

„For analysis of the epistemological perspectives the authors: 3) recoded each transcript according to two general criteria (centering/decentering and concrete/abstract) [...] 4) grouped these codes into conceptual categories that correspond to the initial model’s epistemological perspectives: egocentricity, relativism and inter-subjectivity” (ebd.)

Die Kriterien dieser Einteilung sind in einer Tabelle zusammengefasst, die in Abbildung 37 einzusehen ist. Aus dieser Tabelle wird unter anderem deutlich, dass Daniel und Gagnon zwischen *Äußerungen höherer Allgemeinheit* und *Perspektivwechsel* unterscheiden, diese dann aber unter den *Stufen des Abstrakten* zusammenfassen. Auf beide Arten kann man sich von einer konkreten Wahrnehmung lösen, indem man entweder von außen auf die konkrete Situation blickt oder den Blick einer anderen Person einnimmt. Dieser Grundgedanke findet sich in der vorliegenden Arbeitsdefinition ebenfalls wieder (vgl. Kap. 3.1.1).

Centering/Decentering	Concrete/Abstract	Epistemological perspective
Concerns personal interests (self)	Statements based on concrete experience	Egocentricity
Indicates sensitivity to another person (others)	Relationships grounded in somewhat generalized experience	Relativism
Concerns social values (common good)	Conceptual relationships	Inter-subjectivity

Abbildung 37: Zuordnung. Stufen des Abstrakten. Daniel et al. 2011, 421.

⁷³ Auf eine Übersetzung der Zuordnung zu den Denkweisen, wie in Tabelle 17 geschehen, wird an dieser Stelle verzichtet, weil diese Zuordnung in der vorliegenden Studie für die Denkweisen *logisch* und *kreativ* als Kodierleitfaden verwendet und daher bereits in Tabelle 21 in Kapitel 10.1.3.2 vorgestellt wird.

Die Forscher:innen greifen auf Indikatoren zurück, die Tabelle 17 entnommen werden können.⁷⁴ Diese Indikatoren werden in Tabelle 17 nicht bearbeitet, ergänzt oder redaktionell eingeordnet. Die Tabelle ist lediglich frei ins Deutsche übersetzt worden (nach ebd., 422).

Stufe des Abstrakten	Definitionen, Kodierregeln und Indikatoren
Egozentris- mus	Für Äußerungen gilt: <ul style="list-style-type: none"> • Sie sind konkret und beziehen sich auf eigene, persönliche Erfahrungen. • Sie beziehen sich auf einfache Elemente, es werden keine Zusammenhänge gezogen. • Sie sind nicht gerechtfertigt.⁷⁵ • Es gibt weder Zwischentöne noch Feinheiten. • Sie sind in der <i>ich</i>-Form formuliert.
Post-Ego- zentrismus	Für Äußerungen gilt: <ul style="list-style-type: none"> • Sie sind konkret und leicht losgelöst, sie beziehen sich auf die spezifischen Erfahrungen im unmittelbaren Umfeld des Schülers oder der Schülerin (z.B. Familie). • Sie beziehen sich auf einfache Elemente, es werden keine Zusammenhänge gezogen. • Sie sind nicht gerechtfertigt. • Sie sind in der Regel in der <i>wir</i>-Form formuliert (einschließlich sich selbst und andere) oder in der possessiven <i>er/sie</i>-Form („Mein Bruder, er hat...“).
Prä-Relati- vismus	Für Äußerungen gilt: <ul style="list-style-type: none"> • Sie sind ausführlicher als in den vorherigen Stufen, weil sie eine lebensweltliche Situation <i>beschreiben</i>. • Sie sind konkret, allerdings enthalten sie die Anfänge einer zugrundeliegenden Verallgemeinerung, die auf lebensweltlicher Erfahrung im unmittelbaren Umfeld basiert. • Sie enthalten höchstens sehr geringe Zwischentöne oder Feinheiten. • Sie sind nicht gerechtfertigt, oder es liegt ihnen ein erfolgloser Rechtfertigungs-versuch zugrunde: Die Rechtfertigung ist in <i>ich</i>-Form formuliert, ist implizit, zirkulär, oder falsch usw. • Sie sind in der Regel als allgemeines <i>wir</i> oder unpersönliches <i>man</i>, oder mit einem verallgemeinerten <i>sie</i> formuliert.

⁷⁴ Daniel und Gagnon führen darüber hinaus in der Studie mit Vier- bis Zwölfjährigen zwei weitere Schritte durch, weil die Äußerungen sich nicht in die ursprünglichen drei *Stufen des Abstrakten* einordnen lassen. Diese sind in der vorliegenden Arbeit nicht relevant, weil von Beginn an auf das verbesserte Modell zurückgegriffen wird.

⁷⁵ „Not justified“ (ebd.): Es wird kein Akt der Rechtfertigung durchgeführt.

Stufe des Abstrakten	Definitionen, Kodierregeln und Indikatoren
Relativismus	<p>Für Äußerungen gilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie sind konkret, enthalten grundlegende Ansätze einer Verallgemeinerung und sind gerechtfertigt. <p>Für Rechtfertigungen gilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie werden explizit artikuliert. • Sie treten in Form einer konkreten und/oder unvollständigen Erklärung auf. • Geäußerte Ideen stehen in einfachen Beziehungen zueinander. Sie werden nicht unverknüpft und ohne Zusammenhang nacheinander geäußert. • Sie sind in der Regel in der <i>sie-</i>, <i>wir-</i> oder <i>man-</i>Form formuliert.
Post-Relativismus / Prä-Inter-Subjektivität	<p>Für Äußerungen gilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie sind verallgemeinert und zeigen die Anfänge der Konzeptbildung. • Sie sind gerechtfertigt. <p>Für Rechtfertigungen gilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie werden explizit artikuliert (häufig mit Markern wie <i>weil</i> oder <i>aufgrund von</i>). • Sie geschehen in Form einer Argumentation (das bedeutet, dass der Rechtfertigung eher eine logische Schlussfolgerung zugrunde liegt als eine konkrete Erfahrung). • Sie beziehen sich auf die Standpunkte der anderen Kinder. • Sie enthalten implizite Anfänge einer objektiven Einschätzung. • Sie weichen von der Position der Lerngruppe ab.
Inter-Subjektivität	<p>Für Äußerungen gilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ihnen liegt ein Konzept zugrunde. • Sie sind gerechtfertigt. • Sie werden in Form von Fragen oder Zweifeln vorgetragen, Standpunkte, Prämissen usw. werden objektiv vorgetragen. • Es geht um die Suche nach verschiedenen Deutungen und Interpretationen (eine einzige Wahrheit gibt es nicht). • Sie enthalten eine abwägende Argumentation. • In ihrem Mittelpunkt stehen soziale oder ethische Überlegungen. • Sie beinhalten manchmal ausdrücklich eine Selbstkorrektur. <p>Für die Rechtfertigungen gilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie werden explizit artikuliert (häufig mit Markern wie <i>weil</i> oder <i>aufgrund von</i>). • Es werden Kriterien angewendet. • Sie sind gut entwickelt, wenn auch nicht umfassend. • Es gibt Verbindungen zu den Standpunkten der anderen Teilnehmer.

Tabelle 17: Zuordnung zu Stufen des Abstrakten (vgl. Daniel et al. 2011, 422).

Ad (c): Die Daten werden im Sinne einer höheren *Intercoderreliabilität* (vgl. Mayring 2015, 124) von mehreren Forscher:innen unabhängig ausgewertet. Im Anschluss werden die Zuordnungen verglichen. Bei fehlender Übereinstimmung wird im Austausch eine Einigung erzielt: „[T]he transcripts were first coded by the researchers, then blind-coded a few weeks later. Adjustments were made until a consensus was reached” (Daniel et al. 2011, 420).

Ad (d): Zur abschließenden Datenaufbereitung und Ergebnispräsentation werden die Äußerungen der Kinder, die in das Analyseinstrument eingefügt werden, prozentual ins Verhältnis zur Gesamtheit der getätigten Äußerungen gesetzt:

„After coding, the number of incidences that emerge from the analysis in relation to thinking modes and epistemological perspectives were totaled (and transferred into percentages) for each transcript” (ebd., 424f)

Anschließend wurden die Daten tabellarisch aufgelistet. Auf diese Weise kann leicht abgelesen werden, welche Denkweise überwog und auf welcher *Stufe des Abstrakten* die Kinder sich äußerten.

Ad (2): Daniel und Gagnon behaupten, ein allgemeines Analyseinstrument entwickelt zu haben, mit dem das Philosophieren von Kindern, genauer, die Entwicklung des dialogischen, kritischen Denkens, gemessen und beschrieben werden kann (vgl. ebd., 418, 427). Das Analyseinstrument (a) wurde und wird bereits in der fachdidaktischen Forschung eingesetzt, ist etwa (b) mit Brünings *deduktiver Leiter*, einer anderen Klassifikation für philosophische Äußerungen, kompatibel und wird (c) in der deutschen, fachdidaktischen Literatur als ein gelungenes Instrument anerkannt.

Ad (a): Daniel und Gagnon behaupten, das Analyseinstrument könne in verschiedenen Kontexten angewendet werden und weisen dazu ein Beispiel vor: Sie selbst haben mit ihrem Analyseinstrument untersucht, ob Fortschritte im Philosophieren (oder im dialogischen, kritischen Denken) auf das Alter der Kinder zurückzuführen sind oder auf die fachliche Erfahrung (vgl. Daniel et al. 2012). Ein Fortschritt bemisst sich dabei an der erreichten *Stufe des Abstrakten*.

Andere Forschende greifen ebenfalls auf die Arbeit von Daniel zurück (vgl. Granone et al. 2021): Granone et al. verwenden Daniels Klassifikation von Dialogtypen, die selbst auf die ursprüngliche Studie von Daniel und Gagnon (2005) zurückzuführen ist. Sie verwenden nicht das gleiche Analyseinstrument, bedienen sich aber Daniels Pionierarbeit, Unterschiede in Gesprächen messbar zu machen.

Auch ich möchte in der vorliegenden Studie auf das Analyseinstrument zurückgreifen und dabei untersuchen, ob die *Stufen des Abstrakten* und die *Denkweisen*, insbesondere die *logische* und die *kreative*, sich verändern, wenn man den Kindern einen Kürzesttext verabreicht.

Ad (b): Brünig unterscheidet in einer *deduktiven Leiter* (vgl. Kap. 3.1.5) vier Stufen: *These, Konkretion* dieser These, *Beispiele, Details des Beispiels* (vgl. Brünig 2003, 46). Wie Tabelle 18 zeigt, lassen sich diese vier Stufen dem Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon zuordnen. Zur Erläuterung wird erneut auf einen Teil der Beispiele von Schütze (Schütze 2006, 104) zurückgegriffen, mit denen Schütze die *deduktive Leiter* veranschaulicht (vgl. Tabelle 4). Tabelle 18 führt die Stufe, die am wenigsten abstrakt ist, zuerst an. Es wird sofort deutlich, dass das Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon deutlich komplexer ist als Brünigs deduktive Leiter. Gleichzeitig wird ebenfalls deutlich, dass die Zuordnung der Stufen bei Brünig zum Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon durchaus gelingt. Offenbar werden Äußerungen hier auf eine ähnliche Weise klassifiziert. Diese Ähnlichkeit wird als Hinweis dafür herangezogen, dass das Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon das abstrakte Philosophieren im hier verstandenen Sinne erfasst.

Deduktive Leiter (Brünig)	Zuordnung Stufe des Abstrakten (Daniel et al.)	Erläuterung
Details eines Beispiels	Egozentrismus (Post-Egozentrismus)	Schützes Beispiel „Ich habe schonmal jemanden getroffen, der mir von Anfang an sympathisch war, ohne dass ich mir erklären konnte, warum.“ lässt sich dem Egozentrismus zuordnen. Die Äußerung <ul style="list-style-type: none"> • ist in der ich-Form formuliert, • ist nicht gerechtfertigt und • bezieht sich auf persönliche Erfahrungen. Es ist denkbar, dass andere Äußerungen, die <i>Details eines Beispiels</i> enthalten, sich dem Post-Egozentrismus zuordnen lassen.
Beispiele	Prä-Relativismus (Denkweise: <i> kreativ</i>)	Schützes Beispiel „Liebe auf den ersten Blick“ lässt sich dem Prä-Relativismus zuordnen. Die Äußerung <ul style="list-style-type: none"> • beschreibt eine lebensweltliche Situation, • ist konkret und enthält die Anfänge einer Verallgemeinerung, • enthält keine Zwischentöne oder Feinheiten und • ist nicht gerechtfertigt.
Konkretion einer These	Relativismus	Schützes Beispiel „Vorurteile erleichtern das Leben durch Reduktion der Komplexität.“ lässt sich dem Relativismus zuordnen. Die Äußerung <ul style="list-style-type: none"> • lässt ein Konzept erkennen,

Deduktive Leiter (Brüning)	Zuordnung Stufe des Abstrakten (Daniel et al.)	Erläuterung
		<ul style="list-style-type: none"> • ist gerechtfertigt, und • die Rechtfertigung wird explizit artikuliert, • ist dabei aber unvollständig. • Die Ideen stehen in einfachen Beziehungen zueinander.
These	Prä-Relativismus (Denkweise <i>logisch</i>) oder Post-Relativismus	<p>Schützes Beispiel „Vorurteile haben ist positiv.“ lässt sich allerdings eher wieder dem Prä-Relativismus zuordnen, in der Denkweise <i>logisch</i>. Denn diese Äußerung</p> <ul style="list-style-type: none"> • enthält keine Zwischentöne oder Feinheiten, • ist nicht gerechtfertigt und • unpersönlich formuliert. <p>Es wäre im Sinne der Leiter zu erwarten gewesen, dass die These einer höheren <i>Stufe des Abstrakten</i> zugeordnet werden könnte. Doch müsste diese These dazu etwa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anfänge einer Konzeptbildung enthalten, • gerechtfertigt sein, und • diese Rechtfertigung müsste einer logischen Argumentation folgen. <p>Erst, wenn die These also weiter ausgeführt wird, könnte man nach Daniel und Gagnon von einer post-relativistischen Äußerung sprechen. Für sich allein genommen wäre diese These eher ein unbegründetes Statement und als solches dem Prä-Relativismus zuzuordnen.</p>

Tabelle 18: Zuordnung. Deduktive Leiter – Stufen des Abstrakten.

Ad (c): Tiedemann lobt die Studie Daniels et al. als „ebenso einfache, wie saubere Untersuchung“, die „durchaus interessante Ergebnisse“ hervorbringe (Tiedemann 2011a, 164). Zugleich aber benennt Tiedemann auch Schwachstellen der Studie: Die Studie sei höchstens als „Explorationsstudie“ anzusehen, da Vergleichsgruppen fehlen, die Transkripte, die verglichen wurden, ungünstig ausgewählt und sowohl die Inhalte wie auch die Sozialformen nicht offengelegt werden (vgl. ebd.). Die Studie überzeuge allerdings „durch die analytische Ableitung der Indikatoren“ (ebd., 165), deren „Wert für die Bildung im Allgemeinen und das Philosophieren im Besonderen kaum zu bestreiten“ (ebd.) sei. Die Indikatoren, die Daniel und Gagnon entwickelt haben, werden auch in der deutschsprachigen Fachdidaktik anerkannt.

10.1.3 Anpassung des Analyseinstruments

In Kapitel 10.1.2 wird das Analyseinstrument vorgestellt, das Daniel und Gagnon entwickelt haben. Dieses Analyseinstrument wird für die vorliegende Studie angepasst. In diesem Kapitel werden Aufbau (vgl. Kap. 10.1.3.1) und Anwendung (vgl. Kap. 10.1.3.2) des angepassten Analyseinstruments dargestellt, das im Rahmen der vorliegenden Studie eingesetzt wird.

10.1.3.1 Aufbau

In diesem Kapitel wird zunächst dargestellt, wie das Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon für die Belange der vorliegenden Studie angepasst wird. Eine erste Anpassung erfolgt vor Durchsicht des Materials, indem (1) die Auswertung auf die Denkweisen *verantwortlich* und *metakognitiv* verzichtet. Drei weitere Änderungen werden nach einem ersten Materialdurchgang vorgenommen. Dazu zählen (2) die zweifache Schaffung der Unterkategorie *mit fremdem Konzept*, (3) die Differenzierung des Prä-Relativismus und (4) die Ergänzung um die Stufe der Wahrnehmungsverhaftung. Aus diesen vier Anpassungen ergibt sich schließlich (5) eine neue Struktur der *Stufen des Abstrakten*, die eine bessere Vergleichbarkeit der Zugänge ermöglicht.

Ad (1): In der vorliegenden Studie wird auf die Auswertung der Denkweisen *verantwortlich* und *metakognitiv* verzichtet: Die Denkweisen *logisch* und *kreativ* entsprechen den Bewegungen von Konkretion und Abstraktion, die in der vorliegenden Definition von Philosophieren als wesentlich bezeichnet werden. Daher sind diese beiden Denkweisen von vorrangiger Bedeutung.

In der Erfassung der anderen Denkweisen liegt bei dem gegenwärtigen Forschungsinteresse kein Mehrwert: Unter die Denkweise *verantwortlich* fallen alle normativen Äußerungen. Da die Wertevermittlung in der vorliegenden Studie kein ausgewiesenes Ziel des Philosophieunterrichts ist, werden Äußerungen, die unter diese Denkweise fallen, im Sinne der Forschungsfrage entweder der *logischen* oder der *kreativen* Denkweise untergeordnet, je nachdem, ob ein allgemeines Urteil angestrebt (*Abstraktion; logisch*) oder ein spezifisches Beispiel gesucht (*Konkretion; kreativ*) wird. Zudem werden moralische Urteile in der Arbeitsdefinition ebenfalls als abstrakt bezeichnet, können also im hier verwendeten angepassten Analyseinstrument eingeordnet werden. Unter die Denkweise *metakognitiv* fallen alle Äußerungen, die sich auf das Gespräch rückbeziehen: Ein Meta-Gespräch führt, wer beginnt, *über* das Gespräch zu sprechen. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie bezieht sich nicht auf Meta-Gespräche, daher wird diese Denkweise nicht untersucht. Entsprechende Äußerungen werden ohnehin nur

selten beobachtet. Die wenigen Äußerungen, die man dieser Denkweise hätte zuordnen können, werden nicht kodiert.

Ad (2): Die Stufen des Relativismus und des Post-Relativismus werden um Unterkategorien ergänzt: *mit fremdem Konzept*. Eine Äußerung wird dann dieser Unterkategorie zugeteilt, wenn Kinder sich zwar abstrakt äußerten, dabei aber den fremden Gedanken des Kürzesttexts wiedergeben. Diese Anpassung lässt sich durch den Untersuchungsgegenstand erklären: Es wäre eine unangemessene Überinterpretation der kindlichen Leistungen, wenn die reine Reproduktion des fremden Gedankens als relativistisch oder (post-)relativistisch eingestuft würde. Man würde die Kinder gewissermaßen mit fremden Federn schmücken, und den Kürzesttexten eine Wirkung nachsagen, die sie nicht haben. Daher werden Äußerungen, die den fremden Gedanken des Kürzesttexts enthalten, der Unterkategorie *mit fremdem Konzept* zugeordnet. In der finalen Auswertung in Tabelle 37 werden die *relativen Anteile* an dieser Unterkategorie in Klammern ergänzt.

Ad (3): Die Stufe des Prä-Relativismus wird in weitere Unterkategorien unterteilt: Im ersten Materialdurchgang fällt auf, dass sich Äußerungen, die sich der Stufe des Prä-Relativismus zuordnen lassen, stark voneinander unterscheiden. Diese Stufe wirkt gleichsam wie ein Sammelbecken zwischen einerseits den anschaulichen Stufen, ausgedrückt in Egozentrismus und Post-Egozentrismus, und andererseits den Stufen, die abstrakte Elemente enthalten, ausgedrückt in Relativismus und Post-Relativismus. Diese Abgrenzung *ex negativo* hinterlässt eine unterbestimmte Lücke, die exakter bestimmt sein sollte – zumal in der vorliegenden Studie 36,5%⁷⁶ der kindlichen Äußerungen dieser Stufe zugeordnet werden können. Aus der Überzeugung, dass Äußerungen innerhalb einer Stufe Gemeinsamkeiten haben sollen, die nicht allein auf einer Abgrenzung beruhen, die Äußerungen also hinreichend *homogen* sein sollten (vgl. Mayring 2015, 126), wird die Stufe des Prä-Relativismus weiter ausdifferenziert und in die Unterstufen *Fantasie* und *Statements* unterteilt. Diese Differenzierung verläuft im Wesentlichen entlang der Unterscheidung zwischen *kreativen* und *logischen* Denkweisen: *Fantastische* Äußerungen lassen sich überwiegend der Denkweise *kreativ* zuordnen. *Statements* lassen sich überwiegend der Denkweise *logisch* zuordnen. Beide Unterstufen werden selbst weiter ausdifferenziert: Die Unterstufe *Fantasie* lässt sich in *kreativ* und *spekulativ* aufteilen. Die Unterstufe *Statements* lässt sich in *unbegründet* und *mit scheiternder Begründung* aufteilen.

Es stellt sich bei der Interpretation der Daten heraus, dass diese Ausdifferenzierung keine weiteren Erkenntnisse liefert, und dass die Daten wieder zusammengefasst

⁷⁶ Von insgesamt 790 kodierten Äußerungen werden 288 Äußerungen dem Prä-Relativismus zugeordnet – das entspricht einem Anteil von ungefähr 36,5%.

werden können. Dennoch bleibt diese weitere Unterteilung im Sinne einer exakteren Abbildung des Geschehens nach einem bestimmten Zugang erhalten.

Ad (4): Die anschaulichen Stufen, der *Egozentrismus* und der *Post-Egozentrismus*, werden um eine weitere Stufe ergänzt: der Stufe der *Wahrnehmungsverhaftung*. In dieser Stufe werden alle Äußerungen erfasst, in denen Kinder sich auf das beziehen, was ihnen unmittelbar vor Augen steht. Diese Äußerungen können sich auf eine Situation im Klassenraum beziehen, oder auf ein Element aus dem Materialstück, das den Kindern im Unterricht präsentiert wird. Auf dieses Materialstück reagieren die Kinder, ohne zu reflektieren. Sie bleiben in ihrer unmittelbaren Wahrnehmung verhaftet.

Diese Stufe schließt eine Lücke: Denn in den beiden ursprünglichen, anschaulichen Stufen schildern die Kinder von sich und ihrer Lebenswelt, oder sie schildern von Erlebnissen, die ihr nahes Umfeld betreffen. In beiden Fällen sprechen sie von *realen* Erlebnissen. In der nächsten Stufe des Prä-Relativismus erfinden die Kinder etwas Eigenes, das nicht unmittelbar der Lebenswelt entspringt. Es fehlt eine Stufe, um Äußerungen zu kodieren, die weder das eigene Erleben betreffen, noch etwas Eigenes enthalten – sei es ein eigener Gedanke oder eine erdachte Geschichte. Diese Lücke wird durch die Stufe der Wahrnehmungsverhaftung geschlossen: Kinder dichten allerdings auf dieser Stufe nichts Eigenes hinzu, sondern beschreiben, was sie unmittelbar vor ihren Augen sehen.

Ad (5): Nach dieser Ausdifferenzierung werden die Stufen wieder neu zusammengefasst. Denn es lassen sich in einem groben Raster drei Stufen unterscheiden: Die *anschauliche Stufe*, die die Stufen Egozentrismus, Post-Egozentrismus und Wahrnehmungsverhaftung enthält; die *Stufe der kindlichen Eigenproduktion*, die die Stufe des Prä-Relativismus mit ihren Auffächerungen enthält; und zuletzt die *Stufe mit abstraktem Element*, die die Stufen des Relativismus und des Post-Relativismus, ergänzt um die Stufen *mit fremdem Konzept*, enthält. Diese Grobstruktur wird eingeführt, weil sie eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Wirkungen der Zugänge erlaubt. Diese Zusammenfassung beruht auf der Annahme, dass zwischen diesen drei Stufen der größte, für die Forschungsfrage relevante Unterschied besteht. Die Unterschiede zwischen den Zugängen treten so deutlicher hervor.

- In der *anschaulichen Stufe* bleiben die Kinder im Konkreten, erzählen von sich, ihren Freundinnen und dem, was ihnen unmittelbar vor Augen tritt.
- In der *Stufe der kindlichen Eigenproduktion* erzählen die Kinder etwas Eigenes: Sie erzählen fantasievolle Geschichten, oder aber sie äußern allgemeine, abstrakte Sätze, die sie nicht oder nicht richtig begründen.
- In der *Stufe mit abstraktem Element* äußern die Kinder sich abstrakt, und ihre Äußerungen lassen eine Art Konzept erkennen, das auf andere

Situationen übertragbar wäre. Diese Stufen sind unter dem hier vorgeschlagenen Verständnis von Philosophie besonders interessant.

Nach diesen Anpassungen enthält das verwendete Analyseinstrument die in Tabelle 19 aufgeführten *Stufen des Abstrakten*.

Anschauliche Stufe	Egozentrismus	
	Post-Egozentrismus	
	Wahrnehmungsverhaftung	
Stufe der kindlichen Eigenproduktion	Prä-Relativismus ⁷⁷	Kreative Fantasie
		Spekulative Fantasie
		Unbegründete Statements
		Statements mit scheiternder Begründung
Stufe mit abstraktem Element	Relativismus (mit fremdem Konzept)	
	Post-Relativismus (mit fremdem Konzept)	

Tabelle 19: Stufen des Abstrakten *nach Anpassung*.

10.1.3.2 Anwendung

Wie wird das angepasste Analyseinstrument genau angewendet? Abweichungen in der Anwendung gegenüber Daniel und Gagnon resultieren vor allem aus dem bereits dargestellten, angepassten Aufbau. Die Anwendung des Analyseinstruments wird im Folgenden in drei Unterkapiteln dargestellt. Zunächst erlaubt der *Kodierleitfaden* eine Übersicht darüber, wie Äußerungen den *Stufen des Abstrakten* und den *Denkweisen* zugeordnet werden. Dieser Kodierleitfaden wird im Anschluss durch *Ankerbeispiele* veranschaulicht, und abschließend zeigt ein *Screenshot* aus der Auswertung mit MAXQDA, wie konkret vorgegangen wird. Die Ergebnisdarstellung in Kapitel 10.2 orientiert sich wiederum weitgehend an Daniel und Gagnon.

⁷⁷ Der Ausdruck *Prä-Relativismus* bleibt bestehen, weil er auf Daniel und Gagnon zurückgeht. Der Ausdruck *Stufe der kindlichen Eigenproduktion* benennt, was die Stufe enthält: Der Prä-Relativismus ist ein *Sammelbecken*, das alle kindlichen Eigenproduktionen enthält.

Kodierleitfaden

Die nachfolgende Tabelle 20 erlaubt einen Überblick über die Zuordnung der kindlichen Äußerungen zu den *Stufen des Abstrakten*.

	Stufe des Abstrakten	Äußerungen, die der Stufe zugeordnet werden	
Anschauliche Stufe	Egozentrismus	Konkrete Schilderungen des eigenen Erlebens ohne Distanzierung.	
	Post-Egozentrismus	Konkrete Schilderungen des Erlebens einer anderen Person (Geschwister, Freund:innen, Berühmtheiten etc.) ohne Distanzierung.	
	Wahrnehmungsverhaftung	Äußerungen zu einem präsenten Objekt, das unmittelbar vor Augen steht, ohne Distanzierung oder Ergänzung.	
Stufe der kindlichen Eigenproduktion	Prä-Relativismus	Kreative Fantasie	Erdachte, anschauliche Geschichten ohne Distanzierung. Die Geschichten entstammen nicht der Lebenswelt, können aber als Parallelgeschichten konzipiert sein.
		Spekulative Fantasie	Erdachte, anschauliche Alternativen zu einer vorgetragenen, anschaulichen Geschichte ohne Distanzierung, häufig im Konjunktiv formuliert.
		Unbegründete Statements	Abstrakte Äußerungen, die nicht begründet werden. Es ist unklar, vor welchem Hintergrund die Äußerung formuliert wird, oder ob es sich lediglich um eine Phrase handelt, die nicht weiter durchdrungen wird.
		Statements mit scheinender Begründung	Abstrakte Äußerungen, die zwar begründet werden, doch ist diese Begründung formal falsch; etwa zirkulär.
Stufe mit abstraktem Element	Relativismus (mit fremdem Konzept)	Äußerungen, die ein abstraktes Element enthalten und Grundzüge eines Konzepts zeigen. Die Äußerungen sind begründet, die Begründung beruht dabei meist auf Erfahrung. (Äußerungen, die ein abstraktes Element enthalten und auf einem fremden Konzept beruhen, werden der Unterstufe <i>mit fremdem Konzept</i> zugeordnet.)	
	Post-Relativismus (mit fremdem Konzept)	Äußerungen, die ein abstraktes Element enthalten und fundierte Grundzüge eines Konzepts tragen. Die Äußerungen sind begründet, die Begründung beruht dabei auf logischen Schlüssen und sind von der Erfahrung eher unabhängig. (Äußerungen, die ein abstraktes Element enthalten und auf einem fremden Konzept beruhen, werden der Unterstufe <i>mit fremdem Konzept</i> zugeordnet.)	

Tabelle 20: Zuordnung zu Stufen des Abstrakten.

Es ist in der Praxis manchmal äußerst schwierig, eine Äußerung eindeutig zuzuordnen. In diesen Fällen wird die Äußerung eher der niedrigen Stufe zugeordnet. In anderen Fällen wiederum kann eine Äußerung sofort zugeordnet werden. Im Austausch mit anderen Philosophiedidaktiker:innen kann festgestellt werden, dass bei unterschiedlicher Zuordnung die Abweichung selten mehr als eine Stufe beträgt und eine Einigung auf eine Stufe nach einer Diskussion möglich ist. Diese geringe Abweichung macht deutlich, dass die grobe Einteilung in drei Stufen, die *anschaulichen Stufe*, die *Stufe der kindlichen Eigenproduktion* und die *Stufe mit abstraktem Element*, das Geschehen gut abbildet und aussagekräftig ist. Denn während möglicherweise die feine Aufteilung in die *Stufen des Abstrakten* noch fehleranfällig ist, so ist doch die Einteilung im Sinne der Grobstruktur deutlich einfacher und sicherlich exakter. Die grobe Einteilung in drei Stufen liefert bereits ein aussagekräftiges Bild, aus dem Schlüsse gezogen werden können (vgl. Kap. 10.2).

Die *Denkweisen* werden kodiert wie von Daniel und Gagnon vorgeschlagen, Tabelle 21 enthält eine Übersetzung (vgl. Daniel et al. 2011, 421).

Denkweise	Äußerungen, die dieser Denkweise zugeordnet werden
logisch	Aussagen, Definitionen, Beschreibungen, Erklärungen, Rechtfertigungen, Argumentationen
kreativ	(Gegen-)Beispiele, Analogien, Vergleiche Abstufungen, Relativierungen, kritische Rückfragen, neue Zusammenhänge

Tabelle 21: Zuordnung zu Denkweisen (vgl. Daniel et al. 2011, 421).

Ankerbeispiele

Dieses Kapitel stellt dar, wie die Zuordnung zu den *Stufen des Abstrakten* und zu den *Denkweisen* im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgt. Dazu werden jeweils zunächst die *Denkweisen* und die *Stufen des Abstrakten* beschrieben, anschließend ein bis zwei Ankerbeispiele präsentiert und erläutert. Die Ankerbeispiele entstammen dem transkribierten Datenmaterial.

Denkweise: logisch

Unter der *Denkweise logisch* werden alle Äußerungen kodiert, die eine Äußerung, eine Schilderung, einen Sachverhalt, einordnen; die beschreiben, die klären. Dementsprechend sind alle Aussagen, Definitionen, Beschreibungen, Erklärungen, Rechtfertigungen und Argumentationen der Denkweise *logisch* zuzuordnen (vgl. ebd.).

Unter diese Denkweise fallen, neben weiteren, alle Äußerungen, die eine *Abstraktion* enthalten; eine Bewegung vom Konkreten hin zum Abstrakten. Wenn man sich auf die Suche nach logischer Schlüssigkeit, nach Ordnung, nach einem Konsens begibt, dann *löst* man den Blick von dem konkreten Gegenstand und betrachtet ihn gleichsam von außen – man *abstrahiert*.

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p><i>Mel: Eigentlich ich hab' auch schonmal Zainabs Fahrrad gesehen, das ist eigentlich für Mädchen und für Jungs, weil, das ist halt, so ein bisschen, hell- aber auch dunkelgrün, aber da ist irgendwie sowas Schwarzes drauf, aber das können auch Mädchen benutzen.</i> (26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)</p>	<p>Zainab berichtet zuvor, dass sie für ein Fahrrad ausgelacht wurde, das farblich eher für Jungen gestaltet zu sein scheint. Melek ordnet im Beispiel ein, dass das Fahrrad kein reines Jungenfahrrad sei: Sie greift ein Element aus Zainabs anschaulicher Geschichte heraus und entzieht Zainabs Geschichte die Grundlage. Hier liegt eine Abstraktion vor: Melek beginnt anschaulich bei Zainabs Fahrrad, und ordnet für dieses Fahrrad ein, ob es sich um ein Jungen- oder ein Unisex-Fahrrad handelt.</p>

Tabelle 22: Ankerbeispiel. Denkweise logisch.

Denkweise: kreativ

Unter der Denkweise *kreativ* werden alle Äußerungen kodiert, die eine anschauliche Geschichte ausschmücken oder einen abstrakten Gedanken veranschaulichen.

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p><i>A: Aber ich wollte sagen, als- also, ich glaube, dass die, was du gerade gesagt hast, damit meinen die glaub ich zum Beispiel, dass einer zum Beispiel ein die normalen Dinge äh machen kann, was er will, zum Beispiel feiern gehen oder so. Und nicht irgendwas mit Operationen.</i> (16.12.2020 Lerngruppe 3/4)</p>	<p>Lerngruppe 3/4 beschäftigt sich mit der <i>allgemeinen Aussage</i>, dass jeder Mensch sich frei entscheiden kann, etwas zu tun oder zu lassen. Louis findet zuvor ein konkretes Gegenbeispiel, indem er sagt, dass es in gewissen Situationen Regeln bedarf; etwa bei medizinischen Operationen. Aden argumentiert dagegen, und er schmückt sein Gegenargument mit Beispielen. Aden versucht, die <i>allgemeine Aussage</i> mit Hilfe eines Beispiels anders zu erklären („<i>damit meinen die glaub ich zum Beispiel...</i>“). Insofern nimmt auch er eine Konkretion vor, indem er für die <i>allgemeine Aussage</i> Beispiele findet, in denen sie Anwendung findet.</p>

Tabelle 23: Ankerbeispiel. Denkweise kreativ.

Alle (Gegen-)Beispiele, Analogien, Vergleiche, Gegenbeispiele, Abstufungen, Relativierungen, kritische Rückfragen, neue Zusammenhänge sind der Denkweise *kreativ* zuzuordnen (vgl. ebd.).

Unter diese Denkweise fallen, neben weiteren, alle Äußerungen, die eine *Konkretion* enthalten; eine Bewegung vom Abstrakten hin zum Konkreten. Wenn man sich auf die Suche nach der Bedeutung eines Gedankens oder nach einem spezifischen Kontext begibt, dann *bettet* man den Gedanken in einen Zusammenhang *ein* und sucht gleichsam nach einem Beispiel, in dem dieser Gedanke gültig ist – man *konkretisiert* .

Den nachfolgenden *Stufen des Abstrakten* sind je zwei Ankerbeispiele zugeordnet, von denen das erste der Denkweise *logisch* , das zweite der Denkweise *kreativ* zuzuordnen ist. Daher finden sich im Folgenden viele weitere Beispiele, die neben den Ankerbeispielen in Tabelle 22 und Tabelle 23 den Unterschied zwischen *logischer* und *kreativer* Denkweise darstellen.

Egozentrismus

Unter *Egozentrismus* werden alle Äußerungen kodiert, in denen Kinder ihr eigenes Erleben schildern. Die Kinder sind ganz bei sich und beziehen nichts mit ein, das das eigene Erleben übersteigt. Es findet keine Form der Distanzierung statt. Was habe ich, ganz persönlich, erlebt, das ich zum Unterrichtsgespräch beitragen kann? Inwiefern finde ich Beispiele aus meiner Lebenswelt?

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p style="text-align: center;">logisch</p> <p><i>Ken: Ich werde fast nie ausgelacht.</i> (26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)</p>	<p>Ken berichtet von sich selbst, schildert sein persönliches Erleben, daher wird diese Äußerung dem <i> Egozentrismus </i> zugeordnet. Er berichtet von keiner konkreten Situation und trägt kein Beispiel vor. Stattdessen trifft er eine allgemeine Aussage über sich, die er aus vielen Situationen abgeleitet hat. Daher wird diese Äußerung als <i> logisch </i> eingestuft</p>
<p style="text-align: center;">kreativ</p> <p><i>Marc: Also mich hat einer schonmal ausgelacht, weil, wo ich Fortnite 'runtergeladen hab', war ich voll der Noob, und dann waren so zwei, die hatten äh, äh, die hatten einen richtig seltenen Skin, ich glaub, das war Renegade Raider oder so, und die haben mich dann ausgelacht, weil ich so schlecht war.</i> (23.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)</p>	<p>Marcel schildert eine persönliche Erfahrung mit dem Thema <i> Auslachen </i>. Er bleibt ganz bei sich, ordnet das Geschehen nicht ein. Daher wird diese Äußerung dem <i> Egozentrismus </i> zugeordnet. Die Äußerung ist <i> kreativ </i>, weil Marcel den Begriff <i> Auslachen </i> an einem persönlichen Beispiel illustriert.</p>

Tabelle 24: Ankerbeispiele. Stufe Egozentrismus.

Die meisten Äußerungen, die sich dem Egozentrismus zuordnen lassen, sind der Denkweise *kreativ* zuzuordnen, weil die Kinder beispielhaft von sich selbst berichten. Doch lassen sich manche Äußerungen auch als *logisch* einordnen.

Post-Egozentrismus

Unter *Post-Egozentrismus* werden alle Äußerungen kodiert, in denen Kinder das Erleben einer Person ihres nahen Umfeldes schildern. Die Kinder sind noch immer ganz in einer lebensweltlichen Schilderung verhaftet, allerdings berichten sie nicht mehr ganz von sich, sondern führen Erlebnisse von Freunden, Klassenkameradinnen, Eltern an. Es findet eine leichte Verschiebung statt, indem Kinder nicht mehr selbst im Mittelpunkt ihrer Erzählung stehen. Dennoch liegt auch hier eine Reproduktion vor. Die Kinder transportieren kein Eigenprodukt in die Klasse.

Es kann keine Äußerung als post-egozentristisch und zugleich als *logisch* kodiert werden. Alle Äußerungen, die sich dem Post-Egozentrismus zuordnen lassen, sind der Denkweise *kreativ* zuzuordnen.

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p style="text-align: center;">kreativ</p> <p><i>Ra: Ja. Also ich mein, dann, dass die gelacht haben. Mein Cousin wurde auch von, als er ähm mit dem Skateboard von dem Berg runtergefahren ist runtergefallen ist äh, so ausgelacht von äh, drei Opas.</i> (05.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)</p>	<p>Rafael berichtet von seinem Cousin, der ausgelacht wurde, nachdem er mit dem Skateboard gestürzt war. Er schildert ein Erlebnis einer Person seines Umfelds, ohne etwas hinzuzufügen oder das Erlebnis einzuordnen. Er fügt der Schilderung nichts Eigenes hinzu. Daher wird diese Äußerung dem <i>Post-Egozentrismus</i> zugeordnet. Die Äußerung ist <i>kreativ</i>, weil Rafael ein Beispiel vorträgt.</p>

Tabelle 25: Ankerbeispiel. Stufe Post-Egozentrismus.

Wahrnehmungsverhaftung

Äußerungen, die sich ausschließlich auf das beziehen, was den Kindern unmittelbar gegeben ist, werden der Stufe der *Wahrnehmungsverhaftung* zugeordnet. Die Kinder äußern sich zu einem präsenten Objekt, das sie im Klassenraum sinnlich wahrnehmen. Das kann etwa Material sein, das die Lehrkraft präsentiert. Darüber hinaus treten sie zu dem, was sie wahrnehmen, nicht in Distanz, sie abstrahieren nicht, und sie dichten auch nichts Eigenes hinzu. Es liegt stets ein unmittelbarer Objektbezug vor. Die Stufe der Wahrnehmungsverhaftung ist die letzte Stufe, die sich ausschließlich auf die Lebenswelt bezieht.

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p style="text-align: center;">logisch</p> <p>Zai: Häh. Das macht doch keinen Sinn. Hat ein Schwert und ist blind. Kinder: [lachen] L: Es bedeutet, dass Justitia alle gleichermaßen bestraft, egal, wie sie aussehen oder wo sie herkommen. Mel: Häh. Aber sie muss doch wissen, wen sie bestraft! [...] L: Also, nicht Justitia selbst straft. Wir möchten nur, dass unsere Gerichte und unsere Richter so strafen wie Justitia. Das ist nur ein Bild. Mel: Wie groß war die? (09.12.2020 Lerngruppe 3/4)</p>	<p>Die Kinder setzen sich mit der Darstellung der <i>Justitia</i> auseinander, deren Attribute <i>Augenbinde</i>, <i>Balkenwaage</i> und <i>Schwert</i> symbolisch für Eigenschaften einer strafenden Gerechtigkeit stehen. Den Kindern ist es nicht gelungen, die Darstellung der <i>Justitia</i> als ein Symbol zu verstehen. Stattdessen sehen sie in <i>Justitia</i> eine strafende Person, die irgendwann gelebt und gehandelt hat: <i>Justitia</i> müsse sehen können, wen sie bestraft, und ohnehin sei es sinnlos, jemandem die Augen zu verbinden, der oder die ein Schwert trage. Die Kinder bleiben dabei nahe an dem, was ihnen anschaulich gegeben ist: Sie sehen das Bild einer Person, und daher sehen sie in <i>Justitia</i> eine Person, die einst gelebt hat. Es findet keinerlei Übertragung statt. Daher wird diese Äußerung der <i>Wahrnehmungsverhaftung</i> zugeordnet.</p> <p>Die Kinder bemühen sich darum, das Bild der <i>Justitia</i> einzuordnen, daher wird diese Passage der Denkweise <i>logisch</i> zugeordnet.</p>
<p style="text-align: center;">kreativ</p> <p>Kind: Die haben einen Birnbaum entdeckt und die haben geschüttelt und die Birnen waren nicht lecker. Es gab einen Diebstahl und die haben die Schweine mit den Birnen zu essen gegeben. (07.10.2020 Lerngruppe 3/4)</p>	<p>Die Kinder haben sich mit der Schilderung des Birnen-diebstahls des heiligen Augustinus auseinandergesetzt. Im anschließenden, schriftlichen Arbeitsauftrag beschränkt sich ein Kind darauf, die Geschichte nachzuerzählen. Weitere Ebenen, die von der rein anschaulichen Darstellung der Geschichte nicht erfasst werden, etwa die Schilderung der Motive, werden nicht erfasst. Ebenso positioniert das Kind sich nicht zu der Geschichte und lässt nichts Eigenes einfließen. Die Äußerung bezieht sich ausschließlich auf die äußere Form des Materialstücks. Daher wird diese Äußerung der <i>Wahrnehmungsverhaftung</i> zugeordnet.</p> <p>Die Äußerung ist <i>kreativ</i>, weil ein Beispiel reproduziert wird.</p>

Tabelle 26: Ankerbeispiele. Stufe Wahrnehmungsverhaftung.

Prä-Relativismus

Die Stufe des *Prä-Relativismus* zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder etwas Eigenes in den Unterricht transportieren, das nicht mehr ihr eigenes Erleben betrifft. Der Inhalt der Äußerungen, die sich der Stufe des Prä-Relativismus zuordnen lassen, ist losgelöst von der reinen Wahrnehmung: Stattdessen äußern die Kinder sich entweder fantasievoll oder spekulativ, indem sie eigene, anschauliche Geschichten erfinden, oder sie äußern sich abstrakt; dann allerdings unbegründet oder falsch begründet. Diese vier sehr unterschiedlichen Unterstufen lassen sich unter der Stufe des *Prä-Relativismus* zusammenfassen, weil sie sich sowohl gegenüber den drei vorangegangenen, als auch gegenüber den nachfolgenden Stufen des Relativismus und des Post-Relativismus abgrenzen: Sie entspringen weder der reinen Wahrnehmung – die Kinder äußern etwas Eigenes – noch lassen sie auf ein abstraktes Konzept schließen – abstrakte Äußerungen stehen höchstens unbegründet oder formal falsch begründet im Raum. Diese vier Unterstufen werden im Folgenden unabhängig voneinander vorgestellt und mit Ankerbeispielen veranschaulicht.

Fantasie, kreativ

Unter *Fantasie, kreativ* werden alle Äußerungen kodiert, in denen Kinder anschauliche Geschichten selbst erfinden und vortragen. Diese Geschichten entstammen nicht ihrer Lebenswelt, allerdings könnten sie als Parallelgeschichten konzipiert sein.

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p style="text-align: center;">logisch</p> <p><i>Jan: [liest vor] Es war einmal eine Hütte. Sie lag in einem Wald. Da war ein Hahn, der machte KIKERIKI!!! Dann kam ein Mann heraus, er war ein Räuber. Er ging zur Stadt. Er hat ein Haus entdeckt. Er hat mit einem Messer die Tür aufgesägt. Er hat Gold gefunden. Da kam die Polizei. Er wurde ins Gefängnis gesteckt. Als er 46 war, haben sie ein Foto gemacht. Zu Ende.</i></p> <p><i>L: Janine, warum klagt der Mann bei dir?</i></p> <p><i>Jan: Der Mann hatte nur eine Hütte. Er wollte aber ein Schloss haben. Er hätte das Schloss bezahlt mit dem Geld.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(16.11.2020 Lerngruppe 1/2)</i></p>	<p>Die Kinder erzählen eine erlebte oder erdachte Geschichte, in der es irgendwie um das Thema <i>Diebstahl</i> geht. Janina denkt sich eine Geschichte aus.</p> <p>Janina beschreibt Habgier als Motiv für den Diebstahl, allerdings bleibt sie dabei sehr nah am Beispiel und benennt, ohne den Ansatz einer Verallgemeinerung, die konkreten Motive dieses konkreten Räubers⁷⁸. Daher wird diese Äußerung der <i>Fantasie, kreativ</i> zugeordnet.</p> <p>Da Janina ihre eigene Geschichte im Anschluss erklärt, wird ihre Äußerung der Denkweise <i>logisch</i> zugeordnet.</p>

⁷⁸ Die Unterscheidung zwischen Diebstahl und Raub wird nicht beachtet.

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p> kreativ</p> <p><i>Marc: Ich habe auch Spaß, etwas Verbotenes zu tun: Zum Beispiel 500€ klauen, bei Aden einbrechen, -</i> <i>A: Ich zeig dich an!</i> <i>Marc: - oder ins Fitnessstudio gehen, obwohl man erst ab zwölf Jahren dort hingehen kann. Ich bin aber erst neun.</i> <i>(07.10.2020 Lerngruppe 3/4)</i></p>	<p>Marcel entwickelt eine Parallelgeschichte zu Augustinus' Birnendiebstahl. Augustinus führt als Motiv die Freude am Regelbruch an. Marcel führt aus, wann es ihm Spaß macht, etwas Verbotenes zu tun. Er gestaltet das angeführte Motiv aus. Daher wird diese Äußerung der <i>Fantasie, kreativ</i> zugeordnet. Er setzt ein Beispiel ein, um seinen Spaß am Verbotenen zu illustrieren. Das macht seine Geschichte <i>kreativ</i>.</p>

Tabelle 27: Ankerbeispiele. Stufe Fantasie, kreativ.

Nur wenige Äußerungen der Stufe *Fantasie, kreativ* lassen sich der Denkweise *logisch* zuordnen. Die meisten sind, da es sich um eine kreative Neuschöpfung handelt, der Denkweise *kreativ* zuzuordnen.

Fantasie, spekulativ

Unter *Fantasie, spekulativ* werden alle Äußerungen kodiert, in denen Kinder sich anschaulich und spekulativ äußern. Häufig, aber nicht immer, werden diese Geschichten im Konjunktiv vorgetragen. Häufig wird eine Geschichte weiterentwickelt, oder es wird spekuliert, wie eine Geschichte sich genau zugetragen haben *könnte*. Diese Geschichten entstammen nicht der Lebenswelt der Kinder. Es werden zudem solche Äußerungen dieser Unterstufe zugeordnet, die lebensweltliche Geschichten weiter ausgestalten.

Keine Äußerung dieser Stufe kann der Denkweise *logisch* zugeordnet werden. Alle Äußerungen dieser Stufe lassen sich der Denkweise *kreativ* zuordnen.

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p> kreativ</p> <p><i>Mel: Ist mir egal, wer das auslacht, ich glaub die irgendwie nicht, weil, vielleicht haben, haben die Leute auch wegen was anderes gelacht, vielleicht haben sie was gehört, oder auf ihre Handys geguckt. Weiß ich ja nicht.</i> <i>(05.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)</i></p>	<p>Rafael berichtet zuvor, wie er nach einem Sturz mit seinem Fahrrad von mehreren alten Männern („Opas“) ausgelacht wurde. Melek ist ungläubig. Sie kann sich nicht vorstellen, dass alte Männer junge Kinder auslachen – ihrer Erfahrung nach seien alle alten Männer nett. Daher spekuliert sie, wie die Situation sich zugetragen haben könnte, dass Rafael sich zwar ausgelacht fühlt, ohne dass er tatsächlich ausgelacht wurde. Daher wird diese Äußerung der <i>Fantasie, spekulativ</i> zugeordnet. Melek trägt Beispiele vor, das macht ihre Äußerung <i>kreativ</i>.</p>

Tabelle 28: Ankerbeispiel. Stufe Fantasie, spekulativ.

Unbegründete Statements

Unter *unbegründete Statements* werden Äußerungen zusammengefasst, die abstrakt sind, allerdings unbegründet in den Raum gestellt werden. Es ist nicht ersichtlich und es wird nicht ausformuliert, vor welchem Hintergrund die Äußerungen getätigt werden. Keine Äußerung dieser Stufe kann der Denkweise *kreativ* zugeordnet werden. Alle Äußerungen dieser Stufe lassen sich der Denkweise *logisch* zuordnen, da die Äußerungen allesamt als allgemeine, abstrakte Aussagen gelten können.

Ankerbeispiel	Erläuterung
logisch	Elisa zeigt sich allgemein empört über das Auslachen an sich. Sie stellt eine allgemeine Regel in den Raum, die das Auslachen generell verbietet. Diese Aussage ist abstrakt, sie ist anwendbar auf viele lebensweltliche Situationen. Allerdings bleibt unklar, vor welchem Hintergrund Elisa diesen Appell formuliert. Diese Aussage bleibt unbegründet und lässt daher nicht auf ein größeres Konzept schließen – auch dann nicht, wenn man den weiteren Kontext mitberücksichtigt. Daher wird diese Äußerung den <i> unbegründeten Statements </i> zugeordnet. Die Äußerung ist <i> logisch </i> , weil sie eine allgemeine Aussage ist.
Elis: <i>Wir sollen nicht auslachen, niemand sollte auslachen, das dürfen wir nicht, und das ist immer schlimm.</i> (30.09.2020 Lerngruppe 1/2)	

Tabelle 29: Ankerbeispiele. Stufe unbegründete Statements.

Statements mit scheiternder Begründung

Unter *Statements mit scheiternder Begründung* werden Äußerungen zusammengefasst, die abstrakt sind und begründet, deren Begründung allerdings scheitert.

Ankerbeispiel	Erläuterung
logisch	Die Kinder äußern sich zum Kürzesttext nach <i> Hobbes I </i> . Marcel überlegt, inwiefern der Begriff <i> Auslachen </i> passend ist. Er hält ihn für passend, allerdings führt er dazu keine adäquate Begründung an – und erklärt den Begriff mit dem Begriff selbst. Aufgrund dieser zirkulären Erklärung wird diese Äußerung den <i> Statements mit scheiternder Begründung </i> zugeordnet. Da Marcel hier eine Erklärung anführt, ist diese Äußerung der Denkweise <i> logisch </i> zuzuordnen.
Marc: <i>Ja, das ist auslachen, weil das auslachen ist.</i> (09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)	

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p style="text-align: center;"> kreativ </p> <p><i>Alex: Als Tim aus der Erdmännchenklasse auf den Boden gefallen ist, da hat er sich schlecht gefühlt. Man soll ihn dann nicht auslachen, das ist schlecht.</i> (28.09.2020 Lerngruppe 1/2)</p>	<p>Auch Alex äußert sich im Anschluss an den Kürzestext nach <i>Hobbes I</i>. Er formuliert die allgemeine Aussage, man solle nicht auslachen, und begründet, dass das Auslachen schlecht sei. Doch diese Begründung, etwas zu unterlassen, weil es schlecht ist, ist nicht hinreichend. Daher wurde diese Begründung als scheiternd eingestuft und diese Äußerung den <i>Statements mit scheiternder Begründung</i> zugeordnet.</p> <p>Die Ablehnung gegenüber dem Auslachen veranschaulicht Alex an einem Beispiel, daher wird diese Äußerung der Denkweise <i>kreativ</i> zugeordnet.</p>

Tabelle 30: Ankerbeispiele. Stufe Statements mit scheiternder Begründung.

Es ist meist nicht ersichtlich und es wird meist nicht ausformuliert, vor welchem Hintergrund die Äußerungen formuliert werden. Die meisten Äußerungen dieser Stufe lassen sich der Denkweise *logisch* zuordnen, da die Äußerungen allesamt als allgemeine, abstrakte Aussagen gelten können.

Relativismus

Unter *Relativismus* werden Äußerungen zusammengefasst, die ein abstraktes Element enthalten und Grundzüge einer Verallgemeinerung tragen. Die Äußerungen sind begründet, und die Begründung wird explizit formuliert. Die Begründung ist dabei noch an der Lebenswelt orientiert und beruht auf Erfahrung: Die Kinder tragen etwa ein Beispiel vor, das ihre in Grundzügen abstrakte Äußerung untermauert.

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p style="text-align: center;"> logisch </p> <p><i>Mel: Es kann auch sein, dass die vielleicht, Fahr-, Zainabs Fahrrad, ne, dich haben doch Jungs ausgelacht. Vielleicht waren die, vielleicht waren die ja auch eifersüchtig.</i> <i>L: Mhm.</i> <i>Ken: Mhm [zustimmend].</i> <i>Mel: Wei, weil die, sie, sie meinen, das n Jungsfahrrad ist, dann, sie sind doch selber Jungs, dann wären sie eifersüchtig, vielleicht haben sie selber kein Fahrrad oder so.</i> (26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)</p>	<p>Zainab wurde von Jungen ausgelacht, weil ihr Fahrrad farblich eher für Jungen gestaltet zu sein scheint.</p> <p>Melek erklärt das Auslachen der Jungen mit dem abstrakten Begriff <i>Eifersucht</i>. Allerdings bleibt sie nahe am Ausgangsbeispiel und verallgemeinert darüber hinaus nicht. Daher wird diese Äußerung dem <i>Relativismus</i> zugeordnet.</p> <p>Diese Äußerung lässt sich der <i>logischen</i> Denkweise zuordnen, weil Melek eine Erklärung vorträgt.</p>

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p style="text-align: center;">kreativ</p> <p><i>A: Aber ich hab' dich nicht ausgelacht. Ich hab' gelacht, weil das witzig war.</i> <i>Lo: Ich weiß. Ich hab' ja selber gelacht.</i> <i>[...]</i> <i>A: Ich hab' mit Louis gelacht.</i> <i>L: Was ist der Unterschied?</i> <i>Lo: Mit ihm lachen ist, wenn man mit ihm etwas witzig findet. Also, weil, das ist jetzt das perfekte Beispiel. Ich hab' gefurzt, ich fand das witzig, ich hab' gelacht und er fand das auch witzig, aber wollte mich nicht auslachen.</i> <i>(23.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)</i></p>	<p>Die Jungen in Arbeitsgemeinschaft 4 sammeln lebensweltliche Beispiele, in denen jemand ausgelacht wird.</p> <p>Louis berichtet, wie er in der ersten Klasse im stillen Morgenkreis für seine geräuschvollen Flatulenzen ausgelacht wird. Aden widerspricht ihm; er habe ihn nicht ausgelacht, man habe gemeinsam gelacht. Gemeinsam entwickeln Aden und Louis die Unterscheidung zwischen Aus-lachen und Mit-lachen. Sie äußern sich differenziert, sprechen über die Konzepte des Aus- und Mit-Lachens, bleiben in ihrer Differenzierung aber nahe am Beispiel. Daher wird diese Äußerung dem <i>Relativismus</i> zugeordnet.</p> <p>Diese Äußerung lässt sich der <i>kreativen</i> Denkweise zuordnen, weil Louis und Aden ein Beispiel verhandeln.</p>

Tabelle 31: Ankerbeispiele. Stufe Relativismus.

Häufig enthalten die Äußerungen auch ein abwägendes Moment zwischen zwei Positionen, und Unterschiede werden herausgestellt. Die Äußerungen stehen in einfacher Beziehung zueinander: Sie werden nicht unverknüpft und ohne Zusammenhang aneinandergereiht.

Mit fremdem Konzept

Wird den Kindern ein Kürzesttext vorgetragen, so können kindliche Äußerungen abstrakte Elemente enthalten, die die Kinder nicht selbst entwickeln, sondern dem Kürzesttext entnehmen. Diese Äußerungen sind, obwohl sie bisweilen abstrakt und elaboriert wirken, weniger eigenständig als Äußerungen, in denen Kinder eigene Einfälle formulieren. Die Kriterien, um eine Äußerung dem Relativismus zuzuordnen, bleiben bestehen; sie werden um das Kriterium ergänzt, dass die Kinder ein *fremdes*, abstraktes Element formulieren.

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p style="text-align: center;">logisch</p> <p><i>Lo: - wenn man, wenn man jemanden mit dem Tode best-, äh wenn man jemanden zu Tod-also, tötet, muss der Killer selbst umgebracht werden -</i> <i>L: Genau, ne.</i> <i>Lo: - damit's im Gleichgewicht bleibt. Aber das ist ja nicht ähm gut, weil wir jetzt ja schon vier Sachen haben [...] die f- gegen die Todesstrafe sind.</i> (17.12.2020 Lerngruppe 3/4)</p>	<p>Louis führt das Talionsprinzip nach Kant aus. Louis lehnt das Talionsprinzip allgemein ab, indem er zwischen dem Talionsprinzip auf der einen und der reinen Anzahl an Gegenargumenten auf der anderen Seite abwägt, ohne die Gegenargumente inhaltlich anzuführen. Seine Äußerung enthält ein abstraktes Element, dieses wird aber nicht sonderlich differenziert dargestellt und geht, soweit ersichtlich, vollständig auf Kant zurück. Daher wird diese Äußerung dem <i>Relativismus – mit fremdem Konzept</i> – zugeordnet. Seine Ablehnung begründet Louis <i>logisch</i>, indem er die reine Anzahl der Gegenargumente anführt, ohne Verweis auf ein lebensweltliches Beispiel.</p>
<p style="text-align: center;">kreativ</p> <p><i>L: ... und über wen lachen wir mehr als über Kinder und Betrunkene?</i> <i>Lo: Ja, über diese Adelligen!</i> <i>L: Ja, erzähl!</i> <i>Lo: Wie ein Bürgermeister.</i> <i>L: Ja genau!</i> <i>Lo: Also, wenn der Bürgermeister zum Beispiel eine neue Statue... also, wenn unser Bürgermeister eine neue Statue einweihet, dann ähm, und dann aus Versehen hinfällt und die Statue mit sich zieht – und dann noch in den Schlamm fällt, und die Statue halt nach hinten fällt und kaputt geht, und er fliegt zur Seite und in den Schlamm, dann muss man ja auch lachen!</i> (16.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)</p>	<p>Die Kinder reproduzieren auf Nachfrage den Gedanken Jouberts, dass Würdenträger, wenn ihnen ein Missgeschick passiert (sie etwa hinfallen) besonders heftig ausgelacht werden. Die Grundzüge der Verallgemeinerung, die dieser Äußerung zugrunde liegen, beruhen auf Joubert. Insofern kann diese Äußerung, auch wenn sie ein abstraktes Element enthält, nicht dem reinen Relativismus zugeordnet werden. Daher wird diese Äußerung dem <i>Relativismus – mit fremdem Konzept</i> zugeordnet. Diese Reproduktion vollzieht Louis mit einem veranschaulichenden Beispiel. Daher ist diese Äußerung der Denkweise <i>kreativ</i> zuzuordnen.</p>

Tabelle 32: Ankerbeispiele. Stufe Relativismus mit fremdem Konzept.

Post-Relativismus

Unter *Post-Relativismus* werden Äußerungen zusammengefasst, die ein gut begründetes, abstraktes Element enthalten. Die Darstellung erfolgt differenzierter als beim Relativismus. Die Begründung wird explizit formuliert. Die Begründung beruht auf einer logischen Schlussfolgerung und nicht auf reiner Erfahrung. Häufig enthalten die Äußerungen ein abwägendes Moment; der geäußerte Standpunkt weicht von der Mehrheitsmeinung ab und bezieht fremde Standpunkte mit ein.

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p style="text-align: center;">logisch</p> <p><i>Lo: Ich kann...</i> <i>L: Okay.</i> <i>Lo: ...das gar nicht erklären bei mir!</i> <i>L: Erzähl, was, was ist bei d-, was, wie fühlst du dich da oder was, was ist bei dir?</i> <i>Lo: Weil, über manche Sachen kann man halt lachen in der Familie, weil man selber nicht schuld ist. Und in manchen Sachen kann man halt nicht, kann man halt nicht lachen, weil man halt dafür selber schuld ist, aber manche Sachen hat man ja n- nicht gemacht!</i> <i>(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)</i></p>	<p>Die Kinder setzen sich mit dem Kürzesttext nach <i>Hobbes II</i> auseinander, nach dem Fehler von nahestehenden Personen nicht als fremd empfunden werden. Daher könne man diese Personen nicht auslachen.</p> <p>Louis entwickelt ein eigenes Konzept, das er diesem Gedanken abwägend gegenüberstellt: Entscheidend für das Auslachen ist die Beobachtungsrolle; man darf selbst am Missgeschick keine Schuld tragen. Dieses Konzept wird im weiteren Gespräch detailliert ausgearbeitet. Weil Louis dieses Konzept dem Hobbes'schen Gedanken gegenüberstellt und hier eine abgrenzende Differenzierung vornimmt, wird diese Äußerung der Stufe des <i>Post-Relativismus</i> zugewiesen.</p> <p><i>Logisch</i> ist diese Äußerung, weil sie ohne Beispiel aus der Lebenswelt auskommt.</p>
<p style="text-align: center;">kreativ</p> <p><i>A: Also, ah, nein, guck mal. Das ist immer so eine Sache, wenn du was nicht mitbekommst. Zum Beispiel ich war jetzt zum Beispiel dabei, wo einer einen Ball geschossen hat, den aber nicht getroffen hat, und dann nach hinten gefallen ist. Das finde ich lustig. Aber wenn ich das erzähle, und wenn ich das zum Beispiel nicht lustig erzähle, dann findet man das nicht lustig, und das ist halt nicht lustig gestaltet. Und weil wir nicht dabei waren – wären wir dabei, hätten wir vielleicht auch gelacht.</i> <i>(23.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)</i></p>	<p>Die Jungen in Arbeitsgemeinschaft 4 setzen sich mit der Bildergeschichte von <i>Vater und Sohn</i> auseinander (vgl. Kap. 8.3.4). In dieser Bildergeschichte spielt der Sohn seinem Vater mit anderen Kindern einen Streich; es sieht so aus, als ob die Glatze des Vaters die Sonne in einem Gemälde wäre.</p> <p>Warum die Kinder in der Bildergeschichte lachen, Aden selbst die Bildergeschichte aber nicht zum Lachen anregt, erklärt Aden mit einem eigenen Konzept: Für den eigenen Drang zu lachen sei es entscheidend, ob man am Geschehen persönlich beteiligt gewesen sei oder es lediglich erzählt bekommen habe. Daher wird diese Äußerung dem <i>Post-Relativismus</i> zugeordnet.</p> <p>Dieses Konzept veranschaulicht Aden an einem Beispiel, daher wird diese Äußerung der Denkweise <i>kreativ</i> zugeordnet.</p>

Tabelle 33: Ankerbeispiele. Stufe Post-Relativismus.

Mit fremdem Konzept

Auch für Äußerungen, die als *post-relativistisch* eingestuft werden, gilt die eben formulierte Unterscheidung zwischen eigenen und fremden abstrakten Elementen. Und so gilt auch hier: Diese Äußerungen sind weniger eigenständig als Äußerungen, in denen Kinder eigene Einfälle formulieren. Die Kriterien, um eine Äußerung als post-relativistisch einzustufen, bleiben bestehen; sie werden um das Kriterium ergänzt, dass Kinder ein fremdes, abstraktes Element formulieren.

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p style="text-align: center;">logisch</p> <p><i>A: ...also am Anfang, am Anfang hatten wir ja irgendwie, na, ja, also, am Anfang hat der Immanuel Kant gesagt, die, die Mörder, äh die Mörder, die einen getötet haben, der, die haben das Recht zu sterben, weil sonst gerecht zu bei Justitia. Und dann – dann kam gestern so dieser – äh wie heißt der nochmal –</i> <i>L: Fichte.</i> <i>[...]</i> <i>A: Fi- dann kam Fichte, und hat gesagt, w- die- g- wenn man die aber tötet, kann, kann man sich nicht bessern, weil äh weil man ja, weil man will ja noch was Gutes tun vielleicht oder so, weil man sich dann ja nicht bessern kann, dann hat man ja, dann kann man ja nur sterben, aber das will er nicht sozusagen, und er [zeigt auf das Arbeitsblatt mit Badinter] sagt jetzt, und er sagt jetzt zum Beispiel dass, äh so dass, dass er die Todesstrafe verhindern will, weil, weil egal wie schrecklich der Mord ist, äh, äh, äh...</i> <i>Lo: Nie einer ist schuld!</i> <i>A: Ja, nicht nur einer ist schuld, das sind ja immer mehrere schuld. Aber dabei, wenn man einen tötet, dann muss man eigentlich ihn äh, getötet werden, weil das gerecht ist, aber dann äh si- ist es ja nicht nur einer, der schuld ist.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(17.12.2020 Lerngruppe 3/4)</i></p>	<p>In diesem Beispiel gibt Aden verschiedene Positionen wieder, die im Zusammenhang mit der Todesstrafe diskutiert werden. Seine Äußerung enthält abstrakte Elemente, allerdings keine, die Aden selbst entwickelt hat. Daher wird diese Äußerung dem <i>Post-Relativismus – mit fremdem Konzept</i> zugeordnet. Da Aden keine Beispiele vorträgt und stattdessen die reinen Aussagen der Kürzesttexte wiedergibt, ist diese Äußerung der Denkweise <i>logisch</i> zuzuordnen.</p>

Ankerbeispiel	Erläuterung
<p style="text-align: center;">kreativ</p> <p><i>A: Also, Immanuel Kant hat gesagt, also, wenn du ein Mörder bist, und wenn du jetzt zum Beispiel Marcel mit einer Waffe tötest.</i> <i>Marc: [lacht]</i> <i>A: Dann ist Marcel ja tot. Und das ist unfair für dich, wenn du dann nur ins Gefängnis kommst, weil Polizei, weil du hast ja selbst einen getötet, und das ist für dich einfach besser. Als wenn du, und dann, es wär gerecht, weil du ja einen getötet hast, dass du auch getötet wirst.</i> <i>(10.12.2020 Lerngruppe 3/4)</i></p>	<p>In diesem Beispiel gibt Aden das Talionsprinzip nach Kant wieder. Er führt keinen eigenen Gedanken an. Daher wird diese Äußerung dem <i>Post-Relativismus - mit fremdem Konzept</i> zugeordnet. Allerdings veranschaulicht er das Talionsprinzip an einem Beispiel, daher ist diese Äußerung der Denkweise <i>kreativ</i> zuzuordnen.</p>

Tabelle 34: Ankerbeispiele. Stufe Post-Relativismus mit fremdem Konzept.

Screenshot

In diesem Kapitel wird ganz konkret gezeigt, wie die Auswertung auf Grundlage des angepassten Analyseinstruments durchgeführt wird. Abbildung 38 zeigt einen *Screenshot* der computergestützten Auswertung mittels MAXQDA. Dieser *Screenshot* erlaubt einen Einblick, wie das Material kodiert wird: Man sieht, wie (1) das angepasste Analyseinstrument angewendet wird, dass (2) mehrere Materialdurchgänge stattfinden, wie (3) die Rolle der Impulse der Lehrkraft ebenfalls berücksichtigt, schließlich aber nicht analysiert wird, und worin sich (4) videografiertes, transkribiertes Material von Material unterscheidet, das nach einem Gedächtnisprotokoll entwickelt wird.

Ad (1): Zunächst sieht man, wie das angepasste Analyseinstrument angewendet und ein Vergleich der Zugänge ermöglicht wird. Jede Äußerung, die sich durch das Analyseinstrument abbilden lässt, wird mindestens dreifach kodiert: Nach *Zugang*, nach *Stufe* und nach *Denkweise*. So wird zunächst mit einer langen, durchgehenden Kodierung festgehalten, nach welchem Zugang das Unterrichtsgespräch stattfindet. Diese lange, durchgehende Kodierung kann man im *Screenshot* sehen: Im *Screenshot* wird eine *Veranschaulichung mit einem abstrakten Element* in der Lerngruppe erörtert. Daneben sieht man viele kleine Kodierungen: Die einzelnen Äußerungen werden stets sowohl einer *Stufe des Abstrakten* zugeordnet als auch einer *Denkweise*. Manchmal wird eine Äußerung sowohl als *kreativ* als auch als *logisch* kodiert, jedoch nicht im abgebildeten Bereich. Manchmal werden einzelne Sätze kodiert – sie bilden die *kleinste Kodiereinheit* (vgl. Kap. 10.1.1).

Ad (2): Man kann an (a) der wechselnden Schriftfarbe, (b) den Mehrfachkodierungen und (c) den Post-its sehen, dass mehrere Materialdurchgänge stattfinden:

Ad (a): Die *Schriftfarbe* ist mal braun, mal schwarz gehalten. Diese farbliche Gestaltung ist ein Residuum des mehrfachen Materialdurchgangs und sollte nachfolgende Durchgänge erleichtern – da die Auswertung nunmehr abgeschlossen ist, haben diese Farben keine Bedeutung mehr.

Ad (b): Neben *Kodierungen*, die sich dem Analyseinstrument zuordnen lassen, werden in späteren Materialdurchgängen Äußerungen offen kodiert, die auf eine Hypothese hindeuten. Dieser zweite Teil der Auswertung ist in Kapitel 11.2 einzusehen. Aus dieser mehrfachen Kodierung ergibt sich schließlich das Bild, dass einige Äußerungen vielfach kodiert wurden – im Extremfall sogar fünf Mal.

Ad (c): Die *Post-its* werden immer zu Äußerungen gesetzt, deren Zuordnung schwierig ist. So kann bei einem weiteren Materialdurchgang die ursprüngliche Entscheidung nachvollzogen werden. Bei Abweichungen im weiteren, blinden Materialdurchgang wird auf dem Post-it die finale Entscheidung für eine Stufe begründet. Die farbigen Post-its entstehen im Gespräch mit den anderen Kodierenden⁷⁹.

Ad (3): Die Impulse der Lehrkraft werden für den internen Gebrauch farblich und in Fettdruck hervorgehoben. Pink hervorgehobene Impulse verlangen von den Kindern eine *Abstraktion*. Impulse in Orange fordern demgegenüber eine *Konkretion* ein und so weiter. Die Arten der Impulse nach jedem Zugang sind ähnlich verteilt – Konkretisierung und Abstrahierung werden nach allen Materialstücken mündlich ähnlich häufig eingefordert. Diese weitere Differenzierung nicht nur hinsichtlich der Zugänge, sondern auch hinsichtlich der Impulse der Lehrkraft konnte im Rahmen dieser Studie nicht mehr systematisch ausgewertet werden und könnte in Folgestudien gesondert betrachtet werden (vgl. Kap. 12.3): Man könnte in einer künftigen Untersuchung aus dem gleichen Datenmaterial Hypothesen zur Rolle der Impulse der Lehrkraft herausarbeiten.

Ad (4): Zuletzt unterscheidet sich videografiertes, transkribiertes Material von Material, das auf einem Gedächtnisprotokoll beruht.⁸⁰ Um an dem *Screenshot* möglichst viel zeigen zu können, wird hier ein Ausschnitt gewählt, in dem besonders viele Äußerungen kodiert sind. Dass in diesem Ausschnitt so viele Äußerungen kodiert sind, lässt sich mit der Erhebungsmethode erklären: Unterrichtsgespräche, die auf einem Gedächtnisprotokoll beruhen, haben in der Auswertung später eine höhere Kodierungsdichte als Unterrichtsgespräche, die auf der Videografie basieren. Äußerungen, die für die Forschungsfrage relevant sind, werden ins Gedächtnisprotokoll übertragen, während andere Äußerungen übergangen werden. Diese übrigen

⁷⁹ Die Farbe *Grün* steht für Anmerkungen der Kollegin Frau Esther Seibert.

⁸⁰ Vgl. dazu auch die Störvariablen in der *Datenerhebung*, Kap. 7.5.

Äußerungen sind in einem auf Videografie basierenden, transkribierten Gesprächsauszug noch enthalten, daher erstrecken sich relevante Äußerungen auf mehr Zeichen. Die *Dichte* der Kodierung im *Screenshot* ist somit auf die Erhebungsmethode zurückzuführen und nicht repräsentativ für das gesamte Datenmaterial.

Beim offenen Kodieren kann später festgestellt werden, dass manche Beobachtungen nur an wörtlichen Transkriptionen festgemacht werden können. Das betrifft insbesondere die *Interessenhypothese*, die *Hypothese der Extreme* oder die *Unaufgeschlossenheitshypothese* (vgl. Kap. 11.2, Kap. 11.3). Offensichtlich wird nach den anderen Unterrichtsstunden die Relevanz der einzelnen Äußerungen nicht erkannt, daher werden sie nicht in das Gedächtnisprotokoll übernommen. Zudem werden manche Zwischenrufe im Unterricht schlicht überhört, die das Mikrofon aber einfangen kann. Durch den Verzicht auf wörtliche Transkriptionen, der den besonderen Umständen in der Pandemie geschuldet ist, gehen auf diese Weise wichtige Daten verloren, die zur Stützung der Hypothesen hätten herangezogen werden können. Die wörtlich transkribierten Unterrichtsgespräche sind dadurch wertvoller für die Analyse; in Folgestudien sollten wörtliche Transkriptionen unbedingt vorgezogen werden.

30	Lo: Das ist irgendwie nicht so richtig Klauen. Es ist zwar Klauen, weil er halt etwas geklaut hat. Aber er hat die Birnen ja an die Schweine weiterverschenkt. Von daher war es sowohl gut als auch schlecht.	..9 logisch ..4 Relativismus
31	Mari: Er hat es zwar den Schweinen gegeben, aber die Birnen haben nicht geschmeckt. Es war also schlecht für die Schweine und deswegen auch nichts Gutes.	..9 logisch ..Pragmatisch statt prinzipiell
32	Glad: Fressen Schweine überhaupt Birnen?	..5 Post-Relativismus / Prä-Intersubjektivität ..Pragmatisch statt prinzipiell
33	Marc: Schweine essen eigentlich nur Mais.	..durch das Material/Thema induziert
34	Tilli: Nein. Schweine fressen alles!	
35	Zai: Aber doch keine Birnen!	
36	Tilli: Doch.	
37	Zai: Häh, hast du schonmal n Schwein gesehen, das Birnen frisst?	
38	L: Tilli hat recht. Schweine können eigentlich alles fressen. Aber sie werden eigentlich nicht mit Birnen gefüttert. Jonas	..unbegründete Statements ..9 logisch
39	Jon: Ich kann Augustinus verstehen. Mir macht es auch Spaß, etwas Verbotenes zu tun.	..Perspektivwechsel ..8 kreativ ..kreativ
40	Marc: Ich habe auch Spaß, etwas Verbotenes zu tun: Zum Beispiel 500€ klauen, bei Aden einbrechen,	..Veranschaulichung mit abstraktem Element
41	A: Ich zeig dich an!	
42	Marc: - oder ins Fitnessstudio gehen, obwohl man erst ab zwölf Jahren dort hingehen kann. Ich bin aber erst neun.	
43	L: Marcel, gibt es einen Unterschied zwischen deinem Spaß und dem Spaß von Augustinus?	
44	Marc: Das macht alles einfach Spaß.	..8 kreativ ..1 Egozentrismus ..unbegründete Statements ..erwünschtes Verhalten
45	Ellis: Ich bin enttäuscht, dass Augustinus das gemacht hat und unsere Stadt nach ihm benannt ist.	..9 logisch ..dazwischen
46	Mari: Warum ist das überhaupt verboten, wenn man etwas von einem Baum klaut? Ist das wirklich geklaut?	..Pragmatisch statt prinzipiell ..9 logisch
47	Zai: Ich finde es nicht schlimm, einmal zu klauen. Ein einziges Mal kann man das schon machen. Ich finde es nur ein bisschen böse, weil die Birnen nicht lecker waren.	..4 Relativismus ..erwünschtes Verhalten
48	Hann: [empört] Ich finde, man sollte gar nicht klauen!	..unbegründete Statements ..erwünschtes Verhalten
49	A: Du willst bestimmt auch etwas klauen, aber du traust dich nur nicht!	..9 logisch ..unerwünschtes Verhalten
50	Lo: Ich habe etwas einzuwenden. Auch, wenn man einmal klaut, ist das nicht in Ordnung. Er wusste, dass es verboten war. Es könnte also schlecht sein. Aber, wenn man einmal drüber nachdenkt: Er hat nichts Schlimmes gemacht! Der Text ergibt keinen Sinn!	..Ablehnung/Zustimmung ..Pragmatisch statt prinzipiell
51	Glad: Also, es ist von Augustinus schon unverschämte, weil es verboten ist. Aber ich habe es auch einmal gemacht, weil ich es wollte.	..9 logisch
52	Mari: Aber eigentlich darf man das doch – wenn sie [die Geschädigten] es nicht wissen [wenn sie nichts davon mitbekommen]. Man will ja auch nicht, dass die Birnen verschimmeln.	

Abbildung 38: Screenshot. Auswertung in MAXQDA. Eigene Darstellung.

10.1.4 Diskussion der Auswertungsmethode

Dieses Kapitel schließt mit einer Reflexion auf die in diesem Kapitel dargestellte fokussierte Auswertungsmethode der Datengrundlage. Es wird dargestellt, welche Erwägungen (1) für diese Auswertungsmethode sprechen, und auch, welchen (2) Schwächen diese Auswertungsmethode unterliegt. Zuletzt werden (3) Vorschläge unterbreitet, wie die Auswertungsmethode in zukünftigen Forschungen angepasst werden könnte.

Ad (1): Die Zuordnung zu den *Stufen des Abstrakten* im Sinne des vorgestellten Analyseinstruments erlaubt eine Vergleichbarkeit der kindlichen Äußerungen lediglich mit Fokus auf das Abstrakte, unabhängig von dem geäußerten Inhalt und über eine umfangreiche Datengrundlage hinweg. Das Analyseinstrument ist äußerst wertvoll und für das vorliegende Forschungsinteresse sehr passend gewählt. Die Auswertungsmethode wird zusätzlich gestärkt, indem sie (a) sorgfältig dokumentiert wird und die Auswertung (b) streng anhand vorab festgelegter Schritte erfolgt, (c) mit anderen Philosophiedidaktiker:innen abgeglichen sowie zeitlich versetzt erneut durchgeführt wird. Damit werden die Gütekriterien der „Verfahrensdokumentation“ (Mayring 2016, 144f), der „Regelgeleitetheit“ (ebd., 145f) und der „[r]eflektierte[n] Subjektivität“ (Aeppli et al. 2016, 263) beachtet.

Ad (a): Die Forschung soll von der forschenden Person unabhängig sein. Sollten andere Forschende einen Gegenstand mit denselben Methoden untersuchen, sollten sie zu ähnlichen Ergebnissen gelangen. Um diesem Kriterium des „interpersonalen Konsens“ (Bortz et al. 2006, 326) *perspektivisch* genügen zu können, muss der Forschungsprozess präzise *dokumentiert* und im Vorgehen standardisiert sein, sodass andere Forschende die Untersuchung überhaupt wiederholen können. Es ist im Sinne der Nachvollziehbarkeit gerade in der qualitativen Forschung unerlässlich, dass das *Verfahren* genau *dokumentiert* wird: „Dies betrifft die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung“ (Mayring 2016, 145). In dem ersten, fokussierten Teil der Auswertung wird diesem Gütekriterium akribisch entsprochen: Das Vorverständnis wird im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit ausführlich offengelegt. Das Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon wird sorgsam für die vorliegende Studie angepasst, alle Schritte dokumentiert, und auch der nun folgende erste Teil der Auswertung legt alle Daten offen, anhand derer die Hypothesen abgeleitet werden.

Ad (b): Analyseschritte, die vorab geplant werden, dürfen zwar im Verlauf des Prozesses modifiziert werden. Dabei muss allerdings systematisch, nach festgelegten Verfahrensregeln, vorgegangen werden. Mayring spricht von „Regelgeleitetheit“, und führt aus: „Ohne Regeln [...] wird qualitative Forschung wertlos bleiben“ (ebd.,

146). Die Regelgeleitetheit wird hier durch ein schrittweises Vorgehen sichergestellt, das sich an einem festen Ablaufmodell orientiert.

Ad (c): Teile der Datengrundlage werden zudem entsprechend der *Intercoderreliabilität* (vgl. Mayring 2015, 124) von anderen Philosophiedidaktiker:innen⁸¹ kodiert. Abweichungen werden in den meisten Fällen diskutiert, bis eine Einigung erzielt werden kann. Selten stellen sich gravierend unterschiedliche Einschätzungen heraus; eher weichen die Zuordnungen um eine einzige Stufe ab. In den seltenen Fällen, da keine Einigung erzielt werden kann, werden die Äußerungen der niedrigen Stufe zugeordnet. Auch wird die Datengrundlage mit einem zeitlichen Abstand von acht Wochen nach dem ersten Materialdurchgang erneut herangezogen und unabhängig vom ersten Durchgang gemäß der *Intracoderreliabilität* blind kodiert (vgl. ebd., 127). Die Äußerungen, die nicht in die gleichen Stufen oder Denkweisen eingeordnet werden, werden besonders sorgfältig erneut betrachtet.

Dass andere die Kodierung ebenfalls durchführen und auch ich selbst mit einem zeitlichen Abstand erneut an die Datengrundlage herangetreten bin, erhöht die Genauigkeit der Zuordnung und ist unerlässlich: Denn die Äußerungen eindeutig den *Stufen des Abstrakten* und den Denkweisen zuzuordnen, unterliegt in der Realität einigen Schwierigkeiten. Oftmals geben Äußerungen Anlass zur Spekulation, und es muss behutsam darauf geachtet werden, weder die kindlichen Äußerungen überzuinterpretieren noch gegenüber dem kindlichen Philosophieren ignorant zu sein (vgl. Kap. 4). Als Forscher:in sollte man stets den Einfluss der eigenen Überzeugungen auf die Forschungsergebnisse kritisch reflektieren und gering halten: Man sollte sich stets fragen, ob die Ergebnisse wirklich objektiv beobachtet werden oder ob man nicht viel eher das sieht, was man sehen möchte. Aepli et al. sprechen in diesem Zusammenhang vom Kriterium der „[r]eflektierte[n] Subjektivität“ (Aepli et al. 2016, 263).

Ad (2): Schwächen, denen die Auswertungsmethode unterliegt, betreffen die Fehleranfälligkeit in der Kodierung (a) im Allgemeinen und (b) zu den Stufen Relativismus und Post-Relativismus im Besonderen, die (c) Eindeutigkeit, mit der sich eine Äußerung einem Zugang zuordnen lässt, (d) den geringen Einblick in das tatsächliche Unterrichtsgeschehen und (e) die mangelnde Diskussion der Forschungsergebnisse mit den beforschten Kindern. Die Aufzählung schließt mit (f) einem allgemeinen Hinweis auf den hypothetischen Charakter der Ergebnisse.

⁸¹ Besonders zu erwähnen ist an dieser Stelle meine Kollegin Frau Esther Seibert, die sich mit äußerster Sorgfalt in die Auswertungsmethode und in große Teile der Datengrundlage eingearbeitet hat. Auch die Kollegin Frau Miriam Pitzschler und der Kollege Herr Daniel Ritter-Bektas haben Teile der Datengrundlage ausgewertet und im Anschluss die Ergebnisse ihrer Auswertung mit mir diskutiert. Ein regelmäßiger Austausch fand zudem in Forschungskolloquien an der Universität zu Köln sowie mit meinem Erstbetreuer Herrn Thomas Nisters statt.

Ad (a): Die Zuordnung kann trotz größter Sorgfalt Fehlern unterliegen: Vielleicht wird eine Äußerung bei der Kodierung übersehen, oder eine Äußerung wird falsch kodiert, oder aber ein zusammenhängender Gedanke, der nur einfach kodiert werden sollte, wird mehrfach kodiert. Da diese Fehler sowohl zu einer Über- als auch zu einer Unterkodierung führen können, ist aber anzunehmen, dass diese Fehler sich aufgrund des umfangreichen Datenvolumens im Mittel ausgleichen.

Ad (b): Bei vielen Äußerungen wird aus dem Kontext darauf geschlossen, welcher Stufe die Äußerung zuzuordnen sind. Die Unterscheidung zwischen *Relativismus* und *Post-Relativismus* ist nicht immer einfach, insbesondere, wenn die *Denkweisen* ebenfalls berücksichtigt werden: Was unterscheidet einen *logischen Relativismus* von einem *kreativen Post-Relativismus*? Manchmal wird die Entscheidung auf Grundlage der Frage getroffen, wie durchdacht und elaboriert ein Gedanke von den Kindern geäußert wird. Die beiden Stufen enthalten als einzige ein begründetes, abstraktes Element, und können somit nach der vorliegenden Definition philosophisch sein. Mitunter werden diese beiden Stufen verwendet, um zwischen philosophischen Äußerungen weiter differenzieren zu können.

Ad (c): Es ist unklar, inwiefern eine Äußerung eindeutig auf einen zuvor eingesetzten Zugang, etwa einen Kürzesttext, zurückzuführen ist. Denn dass eine Äußerung im Anschluss etwa an einen Kürzesttext getätigt wird, bedeutet nicht, dass die Kinder zwingend auf diesen Zugang reagieren. Keiner der Zugänge wird isoliert eingesetzt, der Einsatz von Kürzesttexten stets sorgsam eingebettet in andere, anschauliche Zugänge. Immer wird den Kindern vor Einsatz eines Kürzesttexts breit die Möglichkeit eingeräumt, von sich zu erzählen und Begriffe oder Aussagen auf sich selbst zu übertragen. Es ist völlig unklar, inwieweit anschauliche Zugänge, inwieweit die Einbettung in die Lebenswelt das abstrakte Sprechen entscheidend vorbereitet. Möglicherweise werden die Kinder durch den Kürzesttext an etwas erinnert, das ihnen im Anschluss an einen anschaulichen Zugang in den Sinn gekommen ist. Den anderen, anschaulichen Zugängen ist sicherlich ebenfalls eine Rolle in der Vorbereitung des abstrakten Sprechens zuzuschreiben, die durch das Analyseinstrument nicht erfasst wird.

Ad (d): Dieser erste, fokussierte Teil der Auswertung erlaubt kaum einen Rückschluss auf das tatsächliche Unterrichtsgeschehen nach Einsatz eines Kürzesttexts. Wie genau die Kinder auf einen Kürzesttext reagieren, auch jenseits der *Stufen des Abstrakten*, wird durch das Analyseinstrument nicht erfasst. Was nach Einsatz eines Kürzesttexts im Philosophieunterricht in der Primarstufe geschieht, kann die vorliegende Auswertungsmethode nicht abbilden. Diese Lücke wird durch den zweiten, offenen Teil der Auswertung geschlossen.

Ad (e): Die Gültigkeit der Forschungsergebnisse kann überprüft werden, indem die Forschungsergebnisse mit den Beforschten diskutiert werden: Man spricht vom Gütekriterium der „[k]ommunikative[n] Validierung“ (Klüver 1979; Heinze/Thiemann 1982, zitiert nach Mayring 2015, 127). Fühlen sich die Beforschten durch die Befunde gut repräsentiert, gilt dieses Gütekriterium als erfüllt. Diesem Kriterium liegt der Gedanke zugrunde, dass die Beforschten nicht „Datenlieferanten, sondern denkende Subjekte wie die Forscher auch“ (ebd.) seien. Dieses Gütekriterium wird in der vorliegenden Studie nicht erfüllt. Zwar werden die Kinder zu Beginn über das grundsätzliche Anliegen der Studie aufgeklärt und zum Ende des Schuljahres auch um eine Einschätzung zum Einsatz von Kürzesttexten gebeten. Allerdings werden die Kinder nicht als ebenbürtig Forschende angesehen, die ihr eigenes Verhalten unter einem forschenden Blick betrachten, und die Ergebnisse nicht mit ihnen diskutiert.

Ad (f): Es wird abschließend darauf hingewiesen, dass die aus dem ersten, fokussierten Teil der Auswertung gezogenen Schlüsse lediglich den Stellenwert von Hypothesen haben: Die quantitativ anmutende Auswertungsmethode soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich bei der vorliegenden Studie um eine *quasi-experimentelle Untersuchung* handelt, bei der bereits die Stichprobe lediglich eine eingeschränkte *Repräsentativität* beanspruchen kann und die Auswertung der Daten Fehlern unterliegt, die sich schwer beziffern lassen. Diese Einschränkungen sollten allerdings nicht davon abhalten, das vorhandene Datenmaterial möglichst genau zu untersuchen. Es gilt, die Hypothesen so stark wie möglich zu machen; das setzt einen umsichtigen Umgang mit dem Datenmaterial voraus. Insofern deuten die relativen Werte, mit denen in der Auswertung gearbeitet wird, vielleicht eine Hypothese an, allerdings sind sie nicht so aussagekräftig, dass man daraus belastbare Schlüsse ziehen könnte.

Ad (3): Das vorgestellte Analyseinstrument wird mit Nachdruck zur weiteren Verwendung in nachfolgenden Studien empfohlen. Zwar transportiert dieses Analyseinstrument eine bestimmte Vorstellung dessen, was als Philosophieren gilt; sein Einsatz führt zwangsläufig zu einer Verengung. Doch macht es das Philosophieren bei allen aufgeführten Schwächen bis zu einem gewissen Grad messbar, und gerade darin liegt, neben der soliden, empirischen Fundierung, sein großer Wert.

Es ist zu empfehlen, die Auswertung in einem Team durchzuführen, sodass unabhängige Kodierungen einen vollständigen Vergleich ermöglichen. Auch ist zu empfehlen, die inhaltliche Ausgestaltung der Datenerhebung, wie in der vorliegenden Studie geschehen, zur besseren Orientierung offenzulegen.

10.2 Ergebnisse

Die Auswertung ist in drei Teile unterteilt. Zunächst wird die allgemeine Beteiligung der Kinder am Unterrichtsgeschehen in Folge eines Zugangs untersucht (vgl. Kap. 10.2.1), dann die Äußerungen der Kinder hinsichtlich der *Stufen des Abstrakten* (vgl. Kap. 10.2.2) und schließlich hinsichtlich der *Denkweisen* (vgl. Kap. 10.2.3). Jedes Kapitel ist so aufgebaut, dass zunächst die aufbereiteten Daten tabellarisch dargestellt und erläutert werden. Im Anschluss erfolgt eine Interpretation, in die erste Hypothesen eingebettet werden. In Kapitel 10.3 erfolgt abschließend eine zusammenfassende Übersicht über alle auf Grundlage dieser Auswertung aufgestellten Hypothesen und eine gemeinsame Einordnung hinsichtlich der Forschungsfrage.

10.2.1 Allgemeine Beteiligung

Vor der Auswertung der *Stufen des Abstrakten* und der *Denkweisen* wird die Datengrundlage untersucht. Tabelle 35 kann man entnehmen, inwiefern ein Zugang die Kinder generell zu Äußerungen animiert hat, unabhängig von Stufen und Denkweisen: Haben sich die Kinder nach Einsatz eines bestimmten Zugangs reger am Unterricht beteiligt, sind generell mehr Äußerungen gefallen, die sich im Sinne des Analyseinstruments klassifizieren lassen? Zunächst werden die Daten dargestellt (vgl. Kap. 10.2.1.1), anschließend interpretiert (vgl. Kap. 10.2.1.2).

10.2.1.1 Darstellung der Daten

Tabelle 35 enthält drei Informationen zu jedem Zugang: (1) Zeile 1 lässt sich die Information entnehmen, wie viele Äußerungen sich *insgesamt* einem bestimmten Zugang zuordnen lassen. (2) Zeile 2 gibt an, wie viele Äußerungen es insgesamt gäbe, wenn Kinder sich über alle Zugänge verteilt mit dieser spezifischen Häufigkeit geäußert hätten. (3) Zeile 3 gibt Auskunft darüber, wie stark die fiktive Anzahl der Äußerungen aus Zeile 2 von der tatsächlichen Anzahl der Äußerungen relativ abweicht. Diese drei Informationen werden im Folgenden am Beispiel des Zugangs *Kürzestext* erläutert.

		abstrakt und extern		anschaulich und extern		abstrakt und intern		anschaulich und intern			
		Kürzestext	Allgemeine Aussage	Veranschaulichung	Veranschaulichung mit abstraktem Element	Verallgemeinerung	Beispiele ordnen	Beispielsammlung nach Begriffsimpuls	Einzelbeispiel aus der Lerngruppe	Kreativität mit Bild	Gesamt
1	Gesamtzahl kodierter Äußerungen	225	80	103	67	17	30	189	48	31	790
2	Normierte Anzahl kodierter Äußerungen	801,4	827,8	543,0	872,5	1836,8	465,2	951,1	1475,6	605,3	790
3	Abweichung normierte Anzahl-Gesamt [%]	1,4	4,8	-31,3	10,4	(132,5)	(-41,1)	20,4	(86,8)	(-23,4)	0

Tabelle 35: Allgemeine Beteiligung nach Zugang.

Ad (1): Die erste Zeile gibt an, wie viele Äußerungen insgesamt unter dem Einfluss eines Zugangs kodiert werden: Nach einem Zugang *Kürzesttext* werden 225 Äußerungen kodiert. Diese Angabe sagt noch nichts darüber aus, ob sich Kinder nach Einsatz von Kürzesttexten besonders rege am Unterricht beteiligen: Zwar äußern sich Kinder nach Einsatz eines *Kürzesttexts* in absoluten Zahlen am häufigsten, allerdings werden Kürzesttexte mit einem relativen Anteil von 28,1% an der gesamten Datengrundlage auch am häufigsten eingesetzt (vgl. Tabelle 16). Demgegenüber werden nach Einsatz einer *allgemeinen Aussage* lediglich 80 Äußerungen kodiert, allerdings haben allgemeine Aussagen mit 9,7% auch einen deutlich kleineren Anteil an der Datengrundlage. Man kann die Anzahl der Äußerungen nach diesen Zugängen nicht miteinander vergleichen, weil die Datengrundlage, auf der sie beruht, unterschiedlich umfangreich ist.

Ad (2): Um also die Auswirkung eines Zugangs auf die mündliche Beteiligung vergleichen zu können, werden in Zeile 2 die Anzahl der kodierten Äußerungen \bar{A} nach

einem Zugang ins Verhältnis zu ihrer Datengrundlage A_D gesetzt. Dieses Verhältnis gibt an, wie viele *Äußerungen pro Zeichen* nach einem bestimmten Zugang kodiert werden. Im Anschluss wird dieses Verhältnis auf die gesamte Datengrundlage D normiert. Das Ergebnis gibt die fiktive Anzahl der *Äußerungen* an, die getätigt worden wären, *wenn die gesamte Datengrundlage dem betrachteten Zugang zuzuordnen wäre*. Das wird im Folgenden am Beispiel des Zugangs *Kürzesttext* vorgerechnet:

$$\frac{\ddot{A}}{A_D} \cdot D = \frac{225}{168.377 Z} \cdot 599.756 Z = 801,4 \text{ (fiktive Äußerungen)}$$

Im Falle eines Kürzesttexts würden 801,4 fiktive Äußerungen registriert. Die Werte in Zeile 2 machen die *Anzahl der kodierten Äußerungen* nach einem bestimmten Kürzesttext vergleichbar.

Ad (3): Der dritten Zeile kann man schließlich entnehmen, wie sehr die fiktive Anzahl der Äußerungen aus der Zeile 2 nach einem Zugang vom Durchschnitt abweicht. Man kann auf einen Blick sehen, ob Kinder sich nach einem bestimmten Zugang mehr oder weniger als sonst äußern. Für den Zugang *Kürzesttext* lässt sich die Abweichung so berechnen: \ddot{A}_f gibt die fiktive Anzahl kodierter Äußerungen nach einem bestimmten Zugang an. $\ddot{A} = 790$ gibt die tatsächliche Anzahl kodierter Äußerungen an.

$$\left(\frac{\ddot{A}_f}{\ddot{A}} - 1 \right) \cdot 100\% = \left(\frac{801,4}{790} - 1 \right) \cdot 100\% = 1,4\%$$

Nach dem Zugang *Kürzesttext* würden bei gleicher Datenmenge $\ddot{A}_f = 801,4$ Äußerungen kodiert. Diese Anzahl weicht um 1,4 % von der Anzahl der tatsächlich kodierten Äußerungen \ddot{A} ab. Es werden nach Einsatz von Kürzesttexten also, unter Berücksichtigung statistischer Schwankungen, 1,4% mehr Äußerungen getätigt als im Durchschnitt.

10.2.1.2 Interpretation der Daten

Die nachfolgende Interpretation ist auf besonders auffällige Werte in Zeile 3, Tabelle 35 fokussiert: Es fällt auf, dass (1) die Häufigkeit, mit der Kinder sich nach Einsatz eines bestimmten Zugangs äußern, stark schwankt und je nach Zugang unterschiedlich stark vom Durchschnitt abweicht. Während zudem (2) die Häufigkeit von Äußerungen nach Einsatz eines *abstrakten, externen* Zugangs nicht nennenswert vom Durchschnitt abweicht, äußern Kinder sich (3) nach einer *Veranschaulichung* unterdurchschnittlich, (4) nach einer *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls* überdurchschnittlich häufig.

Ad (1): Man könnte auf den ersten Blick annehmen, dass manche Zugänge Kinder stärker zu Äußerungen animieren als andere. Auf den zweiten Blick lässt sich in der starken Schwankung jedoch ein Muster erkennen, das weniger einen philosophischen, als vielmehr einen methodischen Hintergrund hat: Zugänge mit geringem relativen Anteil an der Datengrundlage (Tabelle 35, Zeile 2) beruhen auf weniger Daten und sind somit (a) anfälliger für Fehler, die sich (b) in der Normierung auf die gesamte Datengrundlage rechnerisch verstärken.

Ad (a): Je größer die verwendete Datengrundlage, desto stärker gleichen mögliche Fehler sich aus (vgl. Kap. 10.1.4). Aus diesem Grund ist die Anzahl an Kodierungen bei größerer Datengrundlage sicherlich exakter.

Ad (b): Je kleiner die verwendete Datengrundlage, desto stärker fallen mögliche Fehler ins Gewicht. Die Kodierungen werden auf die gesamte Datengrundlage skaliert: So wird jede der 17 Kodierungen nach dem Zugang *Verallgemeinerung* (Zeile 3) um den Faktor $\frac{168.377}{5.551} = 30,3$ höher gewichtet als die 225 Kodierungen nach dem Zugang *Kürzesttext*, weil lediglich 5.551 Zeichen der Datengrundlage dem Zugang *Verallgemeinerung*, 168.377 Zeichen dagegen dem Zugang *Kürzesttext* zugeordnet werden (vgl. Tabelle 16). Es fällt vor diesem Hintergrund sofort auf, dass die fiktive Anzahl der Äußerungen nach Zugängen, die auf einer geringen Datengrundlage beruhen, deutlich stärker von der Gesamtzahl aller kodierten Äußerungen abweicht als jene, die auf einer breiten Grundlage beruhen. Nach dem Zugang *Verallgemeinerung* weicht sie sogar um 132% ab. Diese Abweichungen sollten aus genannten Gründen nicht überinterpretiert werden. Daher werden in Tabelle 35 die Werte der vier Zugänge mit geringster Datengrundlage in Klammern gesetzt.

Ad (2): Darüber hinaus fällt auf, dass die Anzahl der kodierten Äußerungen nach Einsatz eines *Kürzesttexts* und nach Einsatz einer *allgemeinen Aussage* nicht nennenswert vom Durchschnitt abweichen. Bei aller gebotenen Vorsicht lässt sich aus den Daten in Zeile 3 ableiten, dass der Einsatz von Kürzesttexten die allgemeine Beteiligung der Kinder am Unterricht, wie sie durch das Analyseinstrument abgedeckt ist, im Vergleich zu anderen Zugängen weder verringert noch befördert (*Beteiligungshypothese*). Es scheint, dass der Einsatz von *abstrakten, externen* Zugängen, die einen Gedanken in die Lerngruppe transportieren, auf die Beteiligung der Kinder, wie sie durch das Analyseinstrument erfasst werden kann, kaum einen Einfluss hat.

Ad (3): Nach dem Zugang *Veranschaulichung* weichen die Äußerungen der Kinder um 31,3% unter den Durchschnitt ab. Dieser Wert könnte die Hypothese unterstützen, dass anschauliches Material die Kinder eher ablenkt und sie sich in der Folge nicht auf eine Weise äußern, die durch das Analyseinstrument erfasst würde. Möglicherweise besteht hier zudem ein Zusammenhang dazu, dass Kinder an Tat-

sachenfragen stärker interessiert sind als an philosophischen Fragen und diese Fragen insbesondere durch anschauliches Material hervorgerufen werden (vgl. *Tatsachenfragenhypothese*, *Hypothese des Anschaulichen*).⁸² Das Analyseinstrument erfasst lediglich Aussagen, Fragen werden nicht erfasst.⁸³

Ad (4): Während der Beispielsammlung nach Begriffsimpuls indes haben Kinder 20,4% mehr Äußerungen getätigt. Dieser Wert deckt sich mit dem Eindruck, dass Kinder sich in dieser Phase rege beteiligen, gerne von sich persönlich erzählen und viele Geschichten aus der Lebenswelt vortragen; diese Geschichten können im angepassten Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon gut den Stufen des Egozentrismus und des Post-Egozentrismus zugeordnet werden.

10.2.2 Stufen des Abstrakten

Im Folgenden werden die erreichten *Stufen des Abstrakten* in Abhängigkeit von den eingesetzten Zugängen untersucht. Äußern Kinder sich nach Einsatz verschiedener Zugänge in unterschiedlichem Maße abstrakt? Die Interpretation beruht vor allem auf den aufbereiteten Daten in Tabelle 37. Zunächst werden die Daten dargestellt (vgl. Kap. 10.2.2.1), anschließend interpretiert (vgl. Kap. 10.2.2.2).

10.2.2.1 Darstellung der Daten

Das Datenmaterial wird dreifach kodiert (vgl. die Erläuterung zum *Screenshot*, Kap. 10.1.3.2). Für den aktuellen Fokus auf die *Stufen des Abstrakten* sind zwei Kodierungen relevant: Erstens wird innerhalb der Datengrundlage der gesamte Gesprächsauszug kodiert, der sich auf einen bestimmten *Zugang* zurückführen lässt. Zweitens werden unabhängig von dieser ersten Zuordnung Äußerungen kodiert, die sich einer *Stufe des Abstrakten* zuordnen lassen. Für die nachfolgende Auswertung werden beide Zuordnungen übereinandergelegt und gezählt, wie viele Äußerungen nach einem bestimmten *Zugang* in einer bestimmten *Stufe des Abstrakten* fallen. Im Ergebnis enthält Tabelle 36 eine Übersicht über die Zuordnung. Darin wird zunächst in absoluten Zahlen angegeben, welchen Stufen sich die Äußerungen zuordnen lassen.

Die absoluten Zahlen in Tabelle 36 lassen sich nicht gut vergleichen. Zur besseren Vergleichbarkeit werden die Daten in Tabelle 37 aufbereitet präsentiert: Für jeden

⁸² Der Begriff *Tatsachenfrage* stammt von Bussmann (vgl. Bussmann 2011, 8). Alternative Begriffe sind „nicht philosophische[n] Fragen“ (Daurer 2017, 22f), oder von „Wissensfragen“ (Niewiem 2001, 131). Zur Definition des Begriffs sei auf die Erläuterung der *Tatsachenfragenhypothese* in Kapitel 11.3.2.1 verwiesen.

⁸³ Diese mögliche Erklärung wird als Hypothese allerdings erst in Rückschau und nach Beendigung auch des zweiten Teils der Auswertung aufgestellt, daher wird sie hier nicht selbst ausformuliert.

Zugang wird in Tabelle 37 der relative Anteil an Äußerungen angegeben, der pro Zugang auf eine *Stufe des Abstrakten* entfällt. Das sei am Beispiel des *Egozentrismus* nach *Kürzesttexten* erläutert: Nach dem Einsatz eines Kürzesttexts werden $\ddot{A}_E = 36$ Äußerungen kodiert, die sich dem Egozentrismus zuordnen lassen. Insgesamt werden nach Einsatz eines Kürzesttexts $\ddot{A}_{Ges} = 225$ Äußerungen kodiert. Setzt man beide Werte ins Verhältnis und normiert anschließend das Ergebnis auf 100%, so lassen sich

$$\frac{\ddot{A}_E}{\ddot{A}_{Ges}} \cdot 100\% = \frac{36}{225} \cdot 100\% = 16\%$$

aller nach Einsatz eines Kürzesttexts kodierten Äußerungen dem Egozentrismus zuzuordnen. Diesen Wert kann man Feld A1⁸⁴ in Tabelle 37 entnehmen.

⁸⁴ Um besser auf ein Feld in Tabelle 37 verweisen zu können, sind die Spalten mit den Buchstaben A-I und die Reihen mit den Zahlen 1-9 versehen.

	Anschauliche Stufe			Stufe der kindlichen Eigenproduktion				Stufe mit abstraktem Element		Gesamt
	Egozentrismus	Post-Egozentrismus	Wahrnehmungsverhaftung	Prä-Relativismus				Relativismus (+ fremdes Konzept)	Post-Relativismus (+ fremdes Konzept)	
				Fantasie: kreativ	Fantasie: spekulativ	Unbegründete Statements	Scheiternde Begründung			
Kürzesttext	36	6	7	27	6	32	6	42 (+ 13)	37 (+ 13)	225
Allgemeine Aussage	9	3	1	13	5	8	1	18 (+ 1)	21	80
Veranschaulichung	13	3	22	7	7	18	3	21 (+ 1)	8	103
Veranschaulichung mit abstraktem Element	12	2	7	7	2	20	2	12 (+ 1)	2	67
Verallgemeinerung	0	2	0	7	0	4	0	2	2	17
Beispiele ordnen	0	1	20	0	1	2	0	1	5	30
Beispielsammlung nach Begriffsimpuls	83	21	1	28	7	18	4	21	6	189
Einzelbeispiel aus der Lerngruppe	10	0	1	4	5	12	6	6 (+ 2)	2	48
Kreativität mit Bild	0	0	4	25	1	0	0	0	0 (+ 1)	31
Gesamt	163	38	63	118	34	114	22	123 (+ 18)	83 (+ 14)	790

Tabelle 36: Datengrundlage. Absolute Zahlen.

		A	B	C	D	E	F	G	H	I
		Anschauliche Stufe			Stufe der kindlichen Eigenproduktion				Stufe mit abstraktem Element	
		Egozentrismus	Post-Egozentrismus	Wahrnehmungsverhaftung	Prä-Relativismus				Relativismus (+ fremdes Konzept)	Post-Relativismus (+ fremdes Konzept)
					Fantasie: kreativ	Fantasie: spekulativ	Unbegründete Statements	Scheiternde Begründung		
1	Kürzesttext	21,8			31,6				35,1 (11,6)	
		16,0	2,7	3,1	12,0	2,7	14,2	2,7	18,7 (5,8)	16,4 (5,8)
2	Allgemeine Aussage	16,3			33,8				48,8 (1,3)	
		11,3	3,8	1,3	16,3	6,3	10,0	1,3	22,5 (1,3)	26,3
3	Veranschaulichung	36,9			34,0				28,2 (1,0)	
		12,6	2,9	21,4	6,8	6,8	17,5	2,9	20,4 (1,0)	7,8
4	Veranschaulichung mit abstraktem Element	31,3			46,3				20,9 (1,5)	
		17,9	3,0	10,5	10,5	3,0	29,9	3,0	17,9 (1,5)	3,0
5	Verallgemeinerung	11,8			64,7				23,5	
		0,0	11,8	0,0	41,2	0,0	23,5	0,0	11,8	11,8
6	Beispiele ordnen	70,0			10,0				20,0	
		0,0	3,3	66,7	0,0	3,3	6,7	0,0	3,3	16,7
7	Beispielsammlung nach Begriffsimpuls	55,6			30,2				14,3	
		43,9	11,1	0,5	14,8	3,7	9,5	2,1	11,1	3,2
8	Einzelbeispiel aus der Lerngruppe	22,9			56,3				16,7 (4,2)	
		20,8	0,0	2,1	8,3	10,4	25,0	12,5	12,5 (4,2)	4,2
9	Kreativität mit Bild	12,9			83,9				0,0 (3,2)	
		0,0	0,0	12,9	80,7	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0 (3,2)

Tabelle 37: Stufen des Abstrakten.

10.2.2.2 Interpretation der Daten

Was geschieht, wenn man paraphrasierte Kürzestexte im Philosophieunterricht in der Primarstufe einsetzt, unter besonderer Berücksichtigung der *Stufen des Abstrakten*? Die vorliegende Studie nimmt insbesondere den Einsatz von *Kürzestexten* in den Blick. Die Daten zu den Kürzestexten werden mit denen anderer *externer* Zugänge verglichen, denn es zeigt sich, dass die Daten der als extern und intern klassifizierten Zugänge nicht miteinander verglichen werden können. Diese Beschränkung wird im Folgenden (1) zunächst begründet. Die externen Zugänge werden anschließend (2) zunächst jeweils interpretiert, dann (3) verglichen. Aus dem Vergleich der externen Zugänge lassen sich Hypothesen zum Einsatz von Kürzestexten im Philosophieunterricht in der Primarstufe ableiten.

Interne, abstrakte Zugänge wiederum beruhen auf einer sehr schmalen Datengrundlage. Sie können kaum zu einer Interpretation herangezogen werden. Daher werden die zugehörigen Daten in der Tabelle grau gehalten und auf einen Vergleich der internen Zugänge mit Kürzestexten verzichtet.

Ad (1): Unterschiede zwischen als intern und extern klassifizierten Zugängen sind in Teilen unterrichtspraktisch-methodisch zu erklären und sagen wenig darüber aus, ob der Zugang *an sich* zu Äußerungen auf einer bestimmten Stufe anregt. Denn das externe Material selbst wird nicht kodiert, das interne Material hingegen sehr wohl. Daher unterliegt die Zuordnung der Äußerungen nach einem internen Zugang einer Verzerrung. Das wird anhand des Zugangs *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls* zunächst (a) allgemein, schließlich (b) an einem Zahlenbeispiel erläutert:

Ad (a): Lebensweltliche Beispiele sind bereits der Sache nach zumeist dem Egozentrismus oder dem Post-Egozentrismus zuzuordnen. Kodiert man auch die Eigenprodukte der Kinder – schließlich werden alle kindlichen Äußerungen kodiert – so ist der *relative* Anteil egozentristischer oder post-egozentristischer Äußerungen in jedem Fall höher, der *relative* Anteil relativistischer oder post-relativistischer Äußerungen entsprechend niedriger. Diese Daten sollte man aber nicht den Kindern zuschreiben und auf einen Mangel an Abstraktion schließen: Der Arbeitsauftrag bei einer *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls* zielt schließlich gerade auf konkrete Schilderungen ab. Kurz: Nach internen Zugängen wie einer *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls* müssen die Kinder die lebensweltlichen Beispiele zunächst schildern, ehe sie zu ihren Beispielen in Distanz treten und auf Grundlage ihrer Beispiele einen abstrakten Gedanken entwickeln können. Dagegen können die Kinder sich von einem externen Zugang sofort distanzieren und sich abstrakt äußern: Schließlich muss sie müssen es nicht zunächst selbst entwickeln. Selbst wenn interne Beispiele die Kinder im gleichen Maße zum abstrakten Sprechen anregen wie externe Kürzestexte, bliebe dieser relative Unterschied erhalten. Unterschiede in den Daten

lassen sich erst dann auf den Zugang zurückführen, wenn Kinder das interne Material bereits produziert haben und sie sich dazu äußern.

Ad (b): Dieser Unterschied lässt sich auch an konkreten Zahlenbeispielen festmachen: Man kann sehen, dass die Stufen des *Relativismus* und des *Post-Relativismus* insbesondere nach Einsatz eines *externen* Zugangs erreicht werden, unabhängig, ob der Zugang selbst anschaulich oder abstrakt ist: Auch nach dem Einsatz von *anschaulichem* Material, den Zugängen *Veranschaulichung* und *Veranschaulichung mit abstraktem Element*, sind 28,2% bzw. 20,9% der Äußerungen diesen beiden Stufen zuzuordnen. Demgegenüber lassen sich nach *internen* Zugängen, etwa einer *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls*, nur 14,3% diesen Stufen zuordnen. Dieser höhere Anteil beim Einsatz externer Zugänge ist sicherlich auf den gerade beschriebenen Unterschied zurückzuführen. Daher lässt sich die Zuordnung der Äußerungen zu *Stufen des Abstrakten* nach *internen* und *externen* Zugängen kaum miteinander vergleichen.

Man kann an weiteren Werten ablesen, dass die Kodierung der kindlichen Eigenproduktion die Klassifizierung beeinflusst: Wenn man, etwa im Falle der *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls*, explizit nach Situationen aus der Lebenswelt fragt, ist es nicht verwunderlich, dass nach diesem Zugang der Anteil an egozentristischen Äußerungen am höchsten ist (43,9%; A7). Wenn man, etwa im Falle der *Kreativität mit Bild*, die Kinder kreativ arbeiten lässt, ist es nicht verwunderlich, dass nach diesem Zugang der Anteil an fantastischen, kreativen Äußerungen am höchsten ist (80,7%; D9).

Ad (2): Im Folgenden werden die Daten der externen Zugänge (a) *Kürzesttext*, (b) *allgemeine Aussage*, (c) *Veranschaulichung* und (d) *Veranschaulichung mit abstraktem Element* jeweils interpretiert.

Ad (a): Nach dem Zugang *Kürzesttext* lassen sich die meisten Äußerungen (18,7 %; H1) dem Relativismus zuordnen, gefolgt vom Post-Relativismus mit 16,4 % (I1). Rechnet man jene Äußerungen hinzu, die sich auf den präsentierten, fremden Gedanken zurückführen lassen, so befinden sich knapp die Hälfte aller kodierten Äußerungen nach dem Einsatz eines Kürzesttexts in den beiden Stufen mit abstraktem Element (46,7%). Der Anteil an Äußerungen nimmt hin zu abstrakten Stufen stetig zu, von 21,8% in der anschaulichen Stufe über 31,6% in der Stufe der kindlichen Eigenproduktion bis hin zu 46,7% in den abstrakten Stufen.

Daneben fällt ein weiterer Wert auf: 16% aller kodierten Äußerungen lassen sich als egozentristisch klassifizieren (A1). Es ist offenbar so, dass Kinder weiterhin häufig von sich berichten, auch wenn eine persönliche Schilderung im Material und in der Aufgabenstellung nicht angelegt ist. Der Einsatz von externen, abstrakten

Gedanken in Form von Kürzesttexten mindert nicht den kindlichen Drang, von sich selbst zu berichten (*Selbstmitteilungshypothese*).

Ad (b): Nach dem Zugang *allgemeine Aussage* entspricht die relative Verteilung aller Äußerungen auf die *Stufen des Abstrakten* weitgehend der Verteilung nach dem Zugang *Kürzestext*. Das entspricht der Erwartung, da in beiden Fällen ein abstrakter Gedanke in die Lerngruppe transportiert wird.⁸⁵ Es lassen sich die meisten Äußerungen dem Post-Relativismus zuordnen (26,3%; I2), gefolgt von 22,5% im Relativismus (H2). Auch hier gilt: Rechnet man jene Äußerungen hinzu, die sich auf den präsentierten, fremden Gedanken zurückführen lassen, so befinden sich knapp die Hälfte aller kodierten Äußerungen in den beiden Stufen mit höchstem Abstraktionsgrad (50,1%). Auch für diesen Zugang steigt der Anteil an Äußerungen hin zu abstrakteren Stufen: Während sich 16,3% aller Äußerungen den anschaulichen Stufen zuordnen lassen, lassen sich bereits 33,8% dem Prä-Relativismus zuordnen, und sogar 48,8% aller Äußerungen den Stufen mit abstraktem Element. Die Ähnlichkeit der relativen Verteilung sticht besonders dann hervor, wenn man bei den Kürzesttexten den relativen Anteil hinzuaddiert, der auf fremden Konzepten beruht.

Ad (c): Nach dem Zugang *Veranschaulichung* lassen sich die meisten Äußerungen (21,4%, C3) der Stufe der Wahrnehmungsverhaftung zuordnen: Den Kindern wird etwas Anschauliches präsentiert, über das sie sich zunächst austauschen wollen. Wenn die Kinder abstrakt sprechen, dann meist in enger Anbindung an das Anschauliche: 20,4% (H3) der Äußerungen sind relativistisch, dagegen nur 7,8% (I3) post-relativistisch einzustufen. Der Anteil an Äußerungen nimmt hin zu abstrakten Stufen stetig ab, von 36,9% in den anschaulichen Stufen über 34,0% im Prä-Relativismus hin zu 28,2% in den abstrakten Stufen. Allerdings sind die Unterschiede der Werte nicht besonders groß, der Anteil anschaulicher und abstrakter Stufen nahezu gleichverteilt. Dass Kinder nach einer Veranschaulichung nicht abstrakt sprechen, lässt sich nicht belegen – sie tun es lediglich nicht so häufig (*Redundanzhypothese*).

Ad (d): Bei einer *Veranschaulichung mit abstraktem Element* fällt insbesondere auf, dass fast 30% der Äußerungen unbegründete Statements sind (29,9%; F4). Dieser Wert lässt den Anteil prä-relativistischer Äußerungen auf fast die Hälfte aller Äußerungen (46,3%) ansteigen. Der Anteil relativistischer und post-relativistischer Äußerungen liegt bei gut einem Fünftel (20,9%). Allerdings sollte man auch hier beachten, dass der Großteil der Äußerungen (17,9%; H4) relativistisch ist und lediglich 3% post-relativistisch (I4).

⁸⁵ Meist sind allgemeine Aussagen allerdings weniger komplex als die Gedanken im Kürzesttext, und häufig werden allgemeine Aussagen eingesetzt, um zu einem Kürzesttext hinzuführen (vgl. Kap. 8.3.2).

Es liegt der Fehlschluss auf der Hand, dass die Menge der Äußerungen im Prä-Relativismus deshalb am höchsten ist, weil bei einer *Veranschaulichung mit abstraktem Element* das Anschauliche auf das Abstrakte trifft und sich die Mischung in der Zwischenstufe, der Stufe der kindlichen Eigenproduktionen, bemerkbar macht. Das Anschauliche ist in der *anschaulichen Stufe* verortet, das Abstrakte in der *Stufe mit abstraktem Element* – man könnte schließlich in der Mischung annehmen, die mittlere *Stufe der kindlichen Eigenproduktion* verbinde diese beiden Bereiche. Diese Vermutung ist auf den zweiten Blick allerdings wenig plausibel, weil die *Stufe der kindlichen Eigenproduktion* als eigene Stufe sich nicht aus den anderen Stufen zusammensetzen lässt.

Ad (3): Wenn man nun die externen, abstrakten Zugänge *Kürzesttext* und *allgemeine Aussage* mit dem externen, anschaulichen Zugang *Veranschaulichung* vergleicht, so lassen die Daten den vorsichtigen Schluss auf vier Hypothesen zu: (a) die *Vorbildhypothese*, (b) die *Redundanzhypothese*, (c) die *Hypothese des Anschaulichen* und (d) die *Selbstmitteilungshypothese*. Diese werden hier erläutert. Im Fazit erfolgt später eine zusammenfassende Übersicht über die Hypothesen und eine gemeinsame Einordnung hinsichtlich der Forschungsfrage.

Ad (a): Die *Vorbildhypothese* lautet: Externe, abstrakte Gedanken, wie sie in Kürzesttexten transportiert werden, regen die Kinder selbst zum abstrakten Sprechen an.

Die höchsten *Stufen des Abstrakten* werden insbesondere in Phasen beobachtet, in denen externe, abstrakte Gedanken dem Unterricht beigemischt wurden. Es fällt auf, dass nach Einsatz eines Kürzesttexts der Anteil post-relativistischer Äußerungen deutlich höher ist als nach Einsatz einer *Veranschaulichung* – etwa doppelt so hoch (16,4% zu 7,8 %; I1 bzw. I3). Nach allgemeinen Aussagen ist der Anteil sogar mehr als dreimal so hoch (26,3 %; I2). Zudem gilt: Während bei einem *Kürzesttext*, wie auch bei einer *allgemeinen Aussage*, der Anteil an Äußerungen mit zunehmendem Abstraktionsgrad steigt (Zeile 1, Zeile 2), nimmt er bei einer *Veranschaulichung* ab (Zeile 3).

Ad (b): Die *Redundanzhypothese* lautet: Kinder äußern sich auch ohne den Einsatz von Kürzesttexten oder allgemeinen Aussagen abstrakt, allerdings tun sie es nicht so häufig.

Nach einer *Veranschaulichung* oder einer *Veranschaulichung mit abstraktem Element* ließen sich 20,4% (H3) bzw. 17,9% (H4) der Äußerungen der relativistischen Stufe zuordnen. Erfahrungsbasiertes, abstraktes Sprechen findet also auch ohne den Einsatz dieser Zugänge statt. Man könnte es so zusammenfassen: Die Kinder sind zum abstrakten Sprechen nicht auf externe, abstrakte Gedanken angewiesen. Aber

die Daten deuten darauf hin, dass der Einsatz ihnen das abstrakte Sprechen *erleichtert*.

Ad (c): Die *Hypothese des Anschaulichen* lautet: Wird den Kindern eine *Veranschaulichung* präsentiert, so verharren die Kinder stärker im Anschaulichen.

Darauf deuten die enormen Unterschiede im Bereich der Wahrnehmungsverhaftung hin. Während nach einem *Kürzesttext* und nach einer *allgemeinen Aussage* lediglich 3,1% (C1) beziehungsweise 1,3% (C2) aller Äußerungen der Wahrnehmungsverhaftung zuzuschreiben sind, ist der Wert nach einer *Veranschaulichung* um ein Vielfaches höher (21,4 %; C3).

Ad (d): Die *Selbstmitteilungshypothese* lautet: Der kindliche Drang, von sich selbst zu berichten, wird durch den Einsatz abstrakter oder anschaulicher externer Zugänge nicht beeinflusst.

Der Anteil egozentristischer Äußerungen bleibt nahezu konstant: Während nach einem *Kürzesttext* 16,0% (A1), nach einer allgemeinen Aussage 11,3 % (A2) aller Äußerungen egozentristisch sind, sind es nach einer *Veranschaulichung* 12,6% (A3). Egozentristische Äußerungen nehmen nach Einsatz eines Kürzesttexts nicht nennenswert ab, sind sogar leicht höher als der Anteil bei Veranschaulichungen. Die Sorge, der Einsatz von Kürzesttexten könnte die Kinder von der Lebenswelt abkoppeln und zu philosophischem „Schattenboxen“ verleiten (Tiedemann 2014, 103), ist für den Primarbereich unbegründet.⁸⁶

10.2.3 Denkweisen

Zuletzt werden die *Denkweisen* in Abhängigkeit von den eingesetzten Zugängen untersucht. Neigen Kinder nach Einsatz verschiedener Zugänge eher dazu, zu abstrahieren oder zu konkretisieren? Es wird untersucht, wie viele Äußerungen nach einem bestimmten Zugang den Denkweisen *logisch* und *kreativ* zugeordnet werden können – absolut wie relativ. Zunächst werden die Daten dargestellt (vgl. Kap. 10.2.3.1), anschließend interpretiert (vgl. Kap. 10.2.3.2).

10.2.3.1 Darstellung der Daten

Das Datenmaterial wird dreifach kodiert (vgl. die Erläuterung zum *Screenshot*, Kap. 10.1.3.2). Für den aktuellen Fokus auf die *Denkweisen* sind zwei Kodierungen

⁸⁶ Es wird untersucht, ob Kinder nach Einsatz eines bestimmten Zugangs philosophieren. Das bedeutet nach der vorliegenden Arbeitsdefinition, dass ihr Gespräch im Verlauf notwendig ein abstraktes Element enthalten muss. Diese Beobachtung zeigt nun, dass es ausreicht, wenn mindestens eine Äußerung in der Stufe *Relativismus* oder *Post-Relativismus* kodiert wird. Einzig die höchsten Stufen enthalten ein abstraktes Element. Die Sorge, dass Kinder sich ausschließlich auf den höheren Stufen austauschen ohne Anbindung zur Lebenswelt, ist unbegründet; wenn man Äußerungen den Stufen Relativismus oder Post-Relativismus zuordnen kann, kann man gleichzeitig auf eine Abstraktion oder eine Konkretion schließen.

relevant: Erstens wird innerhalb der Datengrundlage der gesamte Gesprächsausgang kodiert, der sich auf einen bestimmten *Zugang* zurückführen lässt. Zweitens werden unabhängig von dieser ersten Zuordnung Äußerungen kodiert, die sich einer *Denkweise* zuordnen lassen. Für die nachfolgende Auswertung werden beide Zuordnungen übereinandergelegt und gezählt, wie viele Äußerungen nach einem bestimmten *Zugang* in einer bestimmten *Denkweise* fallen. Im Ergebnis enthält Tabelle 38 eine Übersicht⁸⁷ über die Zuordnung in absoluten und relativen Zahlen.

Die relativen Angaben in Zeilen 4 und 5 der Tabelle 38 beziehen sich auf die Grundgesamtheit aller Äußerungen nach einem Zugang: Das sei am Beispiel des Zugangs *Kürzesttext* erläutert: Nach dem Einsatz eines Kürzesttexts werden insgesamt $\ddot{A}_{Ges} = 238$ Äußerungen entweder der Denkweise *logisch* oder der Denkweise *kreativ* zugeordnet (vgl. A3). Von diesen Äußerungen lassen sich $\ddot{A}_l = 76$ Äußerungen der Denkweise *logisch* zuordnen (vgl. A1). Setzt man beide Werte ins Verhältnis und normiert anschließend das Ergebnis auf 100%, so lassen sich

$$\frac{\ddot{A}_l}{\ddot{A}_{Ges}} \cdot 100\% = \frac{76}{238} \cdot 100\% = 31,9\%$$

aller nach Einsatz eines Kürzesttexts kodierten Äußerungen der Denkweise *logisch* zuordnen (vgl. A4). Dem gegenüber sind 68,1 % aller Äußerungen, die nach einem Kürzesttext kodiert werden, der Denkweise *kreativ* zuzuordnen (vgl. A5). Die relative Normierung erlaubt einen Vergleich der Zugänge hinsichtlich der auftretenden Denkweisen.

Die Daten zum Zugang *Kürzesttext* werden mit denen anderer *externer* Zugänge verglichen, denn es zeigt sich, dass die Daten der als extern und intern klassifizierten Zugänge nicht miteinander verglichen werden können. Diese Beschränkung wird im Folgenden (1) zunächst begründet. Die externen Zugänge werden anschließend (2) zunächst jeweils interpretiert, dann (3) verglichen. Aus dem Vergleich der externen Zugänge lassen sich Hypothesen zum Einsatz von Kürzesttexten im Philosophieunterricht in der Primarstufe ableiten.

⁸⁷ Um besser auf ein Feld in Tabelle 38 verweisen zu können, werden Spalten mit den Buchstaben A-J und Reihen mit den Zahlen 1-5 versehen.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	abstrakt und extern		anschaulich und extern		abstrakt und intern		anschaulich und intern			
	Kürzestext	Allgemeine Aussage	Veranschaulichung	Veranschaulichung mit abstraktem Element	Verallgemeinerung	Beispiele ordnen	Beispielsammlung nach Begriffsimpuls	Einzelbeispiel aus der Lerngruppe	Kreativität mit Bild	Gesamt

absolut

1	logisch	76	33	38	28	7	23	32	24	1	260
2	kreativ	162	61	47	34	12	1	160	27	28	530
3	gesamt	238	94	85	62	19	24	192	51	29	790

relativ [%]

4	logisch	31,9	35,1	44,7	45,2	36,8	95,8	16,7	47,1	3,5	32,9
5	kreativ	68,1	64,9	55,3	54,8	63,2	4,2	83,3	52,9	96,6	67,1

Tabelle 38: Denkweisen.

10.2.3.2 Interpretation der Daten

Logische Äußerungen *definieren* und *ordnen ein*, *kreative* Äußerungen *beschreiben* und *gestalten aus* (vgl. Kap. 10.1.2.2, Kap. 10.1.3.2). Im Folgenden wird dargestellt, welche (1) generelle Tendenzen zu einer Denkweise sich aus den Daten ableiten lassen. Daneben werden (2) abstrakte, externe Zugänge ebenso wie (3) anschauliche, externe Zugänge verglichen und abgeleitet, ob die Zugänge zum Philosophieren einen Einfluss darauf haben, ob Kinder sich eher logisch, abstrahierend oder kreativ, konkretisierend äußern. Zuletzt werden (4) die Auswirkungen einzelner Zugänge auf die Denkweisen beleuchtet, die besonders auffällig sind.

Ad (1): Insgesamt lassen sich mehr als zwei Drittel aller Äußerungen der Denkweise *kreativ* zuordnen (67,1%; J5), während sich weniger als ein Drittel aller Äußerungen der Denkweise *logisch* zuordnen lassen (32,9%; J4). Diese erste Beobachtung lässt den vorsichtigen Schluss zu, dass Kinder eher gestaltend, konkretisierend sprechen als einordnend, abstrahierend (*Konkretisierungshypothese*).

Ad (2): Vergleicht man abstrakte, externe Zugänge, so fällt auf, dass die relative Verteilung der Denkweisen nahezu gleich ist und in etwa der Gesamtverteilung

entspricht: 31,9% der Äußerungen nach einem *Kürzesttext* bzw. 35,1% der Äußerungen nach einer *allgemeinen Aussage* sind der Denkweise *logisch* zuzuordnen (A4, B4), 68,1% bzw. 64,9% der Denkweise *kreativ* (A5, B5). Diese annähernd gleiche Verteilung ist nicht verwunderlich, da beide Zugänge einander ähnlich sind und keine großen Unterschiede in der Reaktion der Kinder zu erwarten sind.

Ad (3): Vergleicht man anschauliche, externe Zugänge, so fällt auf, dass die relative Verteilung der Denkweisen nahezu gleich ist und von der Gesamtverteilung abweicht: Sowohl nach einer *Veranschaulichung* als auch nach einer *Veranschaulichung mit abstraktem Element* ist der relative Anteil *logischer* Äußerungen überdurchschnittlich hoch (44,7% bzw. 45,2%). Dieser Wert lässt sich möglicherweise mit dem hohen Anteil unbegründeter Statements nach diesen Zugängen erklären. Bei keinem anderen Zugang ist der relative Anteil so hoch: 17,5% aller Äußerungen nach einer *Veranschaulichung* waren unbegründete Statements (F3, Tabelle 37); nach einer *Veranschaulichung mit abstraktem Element* waren es sogar 29,9% (F4, Tabelle 37). *Unbegründete Statements* lassen sich fast immer der Denkweise *logisch* zuordnen. Die Zuordnung zu den Denkweisen lässt sich sicherlich in Teilen durch die erhöhte Anzahl unbegründeter Statements erklären. Die Kinder erreichen zwar nach dem Einsatz externer, anschaulicher Materialstücke weniger hohe *Stufen des Abstrakten* im Sinne Daniels und Gagnons, äußern sich in der Folge aber durchaus *logisch*.

Ad (4): Es lohnt zudem ein genauerer Blick darauf, wie einzelne Zugänge sich auf die Denkweisen auswirken. Bei den Zugängen (a) *Beispiele ordnen* und (b) *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls und Kreativität mit Bild* fällt auf, dass eine Denkweise deutlich überwiegt:

Ad (a): Bei der *Anordnung von Beispielen* äußern sich die Kinder fast immer *logisch* (95,8%; F4). Das ist bei der Aufgabenstellung nicht verwunderlich: Da die Kinder gebeten werden, ihre Beispiele zu ordnen, haben natürlich die meisten Äußerungen *einordnenden* Charakter.

Ad (b): Bei der *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls* und bei *Kreativität mit Bild* äußern die Kinder sich fast immer *kreativ* (83,3%; G5 beziehungsweise sogar 96,6%, I5). Das ist bei den Aufgabenstellungen nicht verwunderlich: Da die Kinder beim Zugang *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls* gebeten werden, Geschichten aus ihrer Lebenswelt zu schildern, haben natürlich die meisten Äußerungen *beschreibenden* Charakter. Da die Kinder beim Zugang *Kreativität mit Bild* gebeten werden, ein Bild auf eine gewisse Weise weiter auszugestalten, haben die Äußerungen *ausgestaltenden* Charakter.

10.3 Fazit

Aus dem ersten, fokussierten Teil der Auswertung in Anlehnung an Daniel und Gagnon lassen sich Hypothesen ableiten, die den Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Kürzesttexten und dem abstrakten Sprechen von Kindern betreffen.

- ***Beteiligungshypothese.*** *Die allgemeine Beteiligung der Kinder am Unterricht wird durch den Einsatz von Kürzesttexten weder verringert noch befördert.*

Die Anzahl der Äußerungen, die insgesamt nach Einsatz eines Kürzesttextes kodiert werden, weicht nicht von der durchschnittlichen Anzahl der Äußerungen nach einem Zugang ab.

- ***Selbstmitteilungshypothese.*** *Der kindliche Drang, von sich selbst zu berichten, wird durch den gewählten Zugang nicht beeinflusst.*
- ***Vorbildhypothese.*** *Externe, abstrakte Gedanken, wie sie in Kürzesttexten transportiert werden, regen Kinder selbst zum abstrakten Sprechen an.⁸⁸*

Nach Einsatz externer, abstrakter Zugänge lassen sich kindliche Äußerungen vermehrt den Stufen *Relativismus* und *Post-Relativismus* zuordnen.

- ***Redundanzhypothese.*** *Kinder äußern sich auch ohne den Einsatz eines Kürzesttextes oder einer allgemeinen Aussage abstrakt, allerdings nicht so häufig.*

Dass Kinder sich nach Einsatz eines anschaulichen Zugangs nicht abstrakt äußern und ganz und gar im Anschaulichen verharren, lässt sich nicht beobachten.

- ***Hypothese des Anschaulichen.*** *Wird Kindern eine Veranschaulichung präsentiert, so lösen sich Kinder nur schwer vom Anschaulichen.*

Es fällt auf, dass Kinder sich nach einem anschaulichen Zugang weniger abstrakt äußern als nach einem abstrakten Zugang.

- ***Konkretisierungshypothese.*** *Kinder konkretisieren.*

Kinder bevorzugen eine Bewegung hin zum Konkreten. Das lässt sich ableiten, wenn man die Denkweise *logisch* als Bewegung hin zum Abstrakten, die Denkweise *kreativ* als Bewegung hin zum Konkreten versteht, die *Stufen des Abstrakten* hingegen als statisch.

⁸⁸ Darauf deutet auch die *Hypothese der eigenen Konzepte* hin.

Diese Hypothesen werden in den Interpretationen in Kapitel 10.2 bereits angedeutet und werden hier zusammengetragen. Manche dieser Hypothesen erscheinen auch auf Grundlage des offenen Teils der Auswertung plausibel (vgl. Kap. 11.3), in Teilen sind sie gar deckungsgleich und erhalten daher auch den gleichen Namen⁸⁹.

Die Ergebnisse des ersten Teils der Auswertung legen nahe, dass das Spannungsfeld zwischen dem entwicklungspsychologischen Gebot nach Anschaulichem und dem philosophischen Gebot nach Abstraktem, auf dessen Grundlage der Einsatz von Kürzesttexten als Zugang zum Philosophieren überhaupt erst motiviert wurde, tatsächlich existiert: Darauf lässt die *Hypothese des Anschaulichen* schließen, die nahelegt, dass Kinder von sich aus eher nicht dazu neigen, zu abstrahieren. Aus der *Konkretisierungshypothese* lässt sich zudem schließen, dass Kinder eher zu *Konkretionen* neigen.

Die aufgestellten Hypothesen decken sich zudem weitgehend mit den im Vorfeld der Studie gefassten impliziten Hypothesen (vgl. Kap. 6) und weisen darüber hinaus. Insbesondere die *Vorbildhypothese* stärkt die implizite Hypothese, dass die Auseinandersetzung mit einem Kürzesttext das abstrakte Denken⁹⁰ von Kindern *verbessert*. Andere Hypothesen legen zwar keine förderlichen, gleichzeitig auch keine schädlichen Effekte des Einsatzes von Kürzesttexten nahe: Die *Beteiligungshypothese* und die *Selbstmitteilungshypothese* deuten jeweils an, dass die generelle Beteiligung der Kinder am Unterrichtsgespräch durch den Einsatz eines Kürzesttexts nicht beeinflusst wird.

Mit Blick auf die zweite implizite Hypothese, nach der anschauliche Zugänge das abstrakte Denken *behindern*, ergibt sich ein differenzierteres Bild: Es lässt sich beobachten, dass Kinder auch ohne Einsatz eines abstrakten Zugangs abstrakt sprechen, wenn auch nicht so häufig (*Redundanzhypothese*). Es ist also wahrscheinlich nicht so, dass anschauliche Zugänge das abstrakte Denken unmöglich machen. Sie sind lediglich weniger effektiv, falls man beabsichtigt, mit Kindern ein Gespräch zu führen, das nach der hier vertretenen Arbeitsdefinition als philosophisch gilt.

⁸⁹ Das betrifft die *Hypothese des Anschaulichen* und die *Konkretisierungshypothese*.

⁹⁰ Unter der Annahme, dass man von abstrakten Äußerungen auf abstraktes Denken schließen kann. Diese Annahme liegt der gesamten Studie zugrunde.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





11. Offene Auswertung: Was geschieht...

Die fokussierte Auswertung, die auf dem Analyseinstrument nach Daniel und Gagnon beruht (vgl. Kap. 10), legt insbesondere dar, welcher *Stufe des Abstrakten* die kindlichen Äußerungen nach Einsatz eines Kürzesttexts zuzuordnen sind. Einen detaillierten Einblick in das tatsächliche Unterrichtsgeschehen liefert diese Auswertung allerdings nicht: Was genau in den Lerngruppen nach Einsatz eines Kürzesttexts geschieht, bildet die fokussierte Auswertung unzureichend ab. Denn durch die Fokussierung auf die *Stufen des Abstrakten* gehen bedeutsame Informationen verloren, die durch das Analyseinstrument nicht erfasst werden. Es lohnt sich daher ein genauer Blick auf das Unterrichtsgeschehen. Diesem ist die nun folgende, zweite Auswertung gewidmet.

In dieser zweiten Auswertung wird offen herausgearbeitet, was beim *Philosophieren mit Kindern* nach Einsatz eines Kürzesttexts geschieht. Dieser *abstrakte, externe* Zugang wird im Folgenden mit *anschaulichen* Zugängen kontrastiert; sowohl mit *internen* wie auch mit *externen*: Was geschieht etwa, wenn man die Kinder *intern* eigene, anschauliche Beispiele sammeln lässt, initiiert durch einen Begriffsimpuls⁹¹? Und was geschieht, wenn man Kindern ein *externes*, anschauliches Materialstück⁹² präsentiert? Mit Hilfe dieser Kontrastierung lässt sich eher bestimmen, ob eine bestimmte Beobachtung auf den Zugang zurückzuführen ist oder das *Philosophieren mit Kindern* generell betrifft. Zudem stärkt diese Kontrastierung die in Kapitel 5.2.1 vorgetragenen Argumente *gegen* anschauliche Zugänge.

Im Folgenden wird zunächst offengelegt, wie in Auswertung und Interpretation methodisch vorgegangen wird (vgl. Kap. 11.1). Anschließend werden sechs umfangreiche Gesprächsauszüge dargestellt und exemplarisch ausgewertet (vgl. Kap. 11.2). Während dieser Auswertung wird bereits auf Hypothesen verwiesen, die auf Grundlage des Gesprächsauszugs plausibel erscheinen und die anschließend einzeln und an der gesamten Datengrundlage stark gemacht werden (vgl. Kap. 11.3).

11.1 Auswertungsmethode

Der erste, fokussierte Teil der Auswertung orientiert sich an engen methodischen Vorgaben. Auf derartige Vorgaben wird in dieser zweiten Auswertung bewusst verzichtet, um eine möglichst offene Herangehensweise sicherzustellen. Aus diesem Grund ist die nachfolgende Auswertung nicht an einer standardisierten

⁹¹ Dieser Zugang wird in der fokussierten Auswertung nach Daniel und Gagnon *Beispielsammlung nach Begriffsimpuls* genannt und als *intern* und *anschaulich* klassifiziert (vgl. Kap. 9.1).

⁹² Dieser Zugang wird in der fokussierten Auswertung nach Daniel und Gagnon *Veranschaulichung* genannt und als *extern* und *anschaulich* klassifiziert (vgl. Kap. 9.1).

Auswertungsmethode orientiert. Da die gewonnenen Erkenntnisse nicht über den Status von Hypothesen hinausgehen, ist dieses Vorgehen forschungsmethodisch unproblematisch. Diese Auswertung wird an zwei Grundsätzen ausgerichtet:

- Das tatsächliche Unterrichtsgeschehen soll transparent gemacht werden.
- Die Leserschaft sollen die gezogenen Schlussfolgerungen anhand des Datenmaterials genau nachvollziehen können.

Im Folgenden wird dargestellt, wie (1) in der offenen Auswertung vorgegangen wird und wie (2) die Ergebnisse präsentiert werden. Abschließend wird in einem Unterkapitel eingeordnet, welche Vorteile für diese Methode der offenen Auswertung sprechen, welchen Schwächen die Methode unterliegt und welche Änderungen Forschende zukünftig beherzigen könnten (vgl. Kap. 11.1.1).

Ad (1): Während des ersten Materialdurchgangs zur Auswertung nach Daniel und Gagnon werden auch Fundstellen kodiert, die zunächst auf irgendeine Weise intuitiv bedeutsam erscheinen. Auf Grundlage dieser Fundstellen werden induktiv Kategorien gebildet. In der weiteren Durchsicht werden andere Fundstellen diesen neu gebildeten Kategorien zugeordnet.⁹³ Im Ergebnis gibt es nach einem ersten Materialdurchgang eine große Anzahl neuer, induktiv gebildeter Kategorien, die noch keiner systematischen Ordnung unterliegen und teils etwas Ähnliches beschreiben. Diese Kategorien werden anschließend geordnet und in Teilen zusammengefasst. Mit dieser Zusammenstellung induktiv gebildeter Kategorien erfolgt ein weiterer Materialdurchgang, in dem gezielt nach Fundstellen gesucht wird, die den neu gebildeten Kategorien zugeordnet werden können. In diesem weiteren Materialdurchgang fällt auf, dass nicht alle Beobachtungen durch das Kategoriensystem abgedeckt werden. Daher wird das Kategoriensystem weiter verfeinert und schließlich an einem finalen Materialdurchgang überprüft. Die meisten Kategorien münden schließlich in einer Hypothese, die in Kapitel 11.3 mitsamt den zugehörigen Fundstellen präsentiert wird.

So entstehen zum Beispiel in einem ersten Materialdurchgang die Kategorien *Jungen gegen Mädchen*, *Animositäten*, *personenbezogene Ablehnung* und *personenbezogene Zustimmung*. All diese Kategorien beschreiben das *soziale Gefüge* in der Lerngruppe und werden daher unter dieser Oberkategorie zusammengefasst – bleiben als Unterkategorien aber bestehen. Sie münden schließlich in der *Hypothese zum sozialen Gefüge* und in der *Hypothese des gemeinsamen Prozesses*.

Ad (2): In der Ergebnispräsentation werden zunächst sechs längere Gesprächsauszüge aufgeführt, sodass die Leserschaft sich ein Bild des Unterrichtsgeschehens machen kann. Jeder dieser Gesprächsauszüge wird im Anschluss interpretiert (vgl.

⁹³ Dieses Vorgehen ist besonders etwa bei der *Ablehnungshypothese* fruchtbar.

Kap. 11.2). Aus dieser Interpretation lassen sich Hypothesen ableiten, auf die im Fließtext verwiesen wird. In einem anschließenden Kapitel (vgl. Kap. 11.3) werden alle Hypothesen, die auf Grundlage der Gesprächsauszüge aufgestellt werden, separat vorgestellt: Zu jeder Hypothese werden weitere Fundstellen aus der gesamten Datengrundlage zitiert, die ebenfalls auf die Hypothese hindeuten. Ergänzt wird diese Vorstellung um zwei weitere Hypothesen, die sich *nicht* aus den in Kapitel 11.2 zitierten Gesprächsauszügen ableiten lassen. Im Ergebnis führt diese Vorgehensweise zu 18 Hypothesen.

Bei der Ergebnisdarstellung wird Wert auf Transparenz gelegt. Es soll ermöglicht werden, Schlüsse, die zu den Hypothesen führen, selbst am Datenmaterial nachvollziehen zu können. Keine der Hypothesen kann auf Grundlage der hier durchgeführten Studie als gesichert gelten. Die Ergebnisdarstellung ist gleichsam eine Einladung an die Leserschaft, zuden vorgestellten Hypothesen in eine Diskussion zu kommen. Daher werden längere Gesprächspassagen offengelegt und ebenso dargestellt, wie sich die Hypothesen aus diesen Gesprächspassagen ableiten lassen. Durch diese Vorgehensweise erhält die Leserschaft einen Eindruck davon, wie komplex die soziale Interaktion im Unterricht ist. Es ist ein Anliegen der vorliegenden Studie, diese Komplexität durch die Hypothesen zugänglich und diskutabel zu machen, insbesondere mit Blick auf abstrakte und anschauliche Zugänge zum Philosophieren.

11.1.1 Diskussion der Auswertungsmethode

In diesem Unterkapitel wird der hier umrissene, offene Teil der Auswertung schließlich hinsichtlich der Fragen untersucht, welche Erwägungen (1) für diese Auswertungsmethode sprechen, und auch, welchen (2) Schwächen diese Auswertungsmethode unterliegt. Zuletzt werden (3) Vorschläge unterbreitet, wie die Auswertungsmethode in zukünftigen Forschungen angepasst werden könnte.

Ad (1): Der Vorteil dieser Auswertungsmethode liegt darin, dass sie einen fundierten Einblick in das tatsächliche Unterrichtsgeschehen ermöglicht. Die Auswertungsmethode ist vor allem transparent, indem Teile der Datengrundlage offengelegt werden und alle Hypothesen auf Fundstellen beruhen, die selbst eingesehen werden können. Die Auswertungsmethode wird zusätzlich gestärkt, indem (a) genau offengelegt wird, wie in der Auswertung vorgegangen wird. Zudem erhalten manche Hypothesen zusätzliches Gewicht, indem (b) beide Teile der Auswertung diese Hypothesen nahelegen. Damit werden die Gütekriterien der „Verfahrensdokumentation“ (Mayring 2016, 144f) und der „Triangulation“ (ebd., 147f) beachtet.

Ad (a): Wie bereits im ersten, fokussierten Teil der Auswertung dargestellt, muss der Forschungsprozess präzise *dokumentiert* werden (vgl. Kap. 10.1.1, Kap.

10.1.4). Dieser Anspruch gilt für den zweiten, offenen Teil der Auswertung gleichermaßen und ist vielleicht sogar noch wichtiger, weil sich die Auswertungsmethode nicht an einer standardisierten Methode orientiert und daher eines größeren Maßes an Offenheit bedarf. Im zweiten, offenen Teil der Auswertung wird insbesondere die Datengrundlage offengelegt, auf der die generierten Hypothesen beruhen. In Kapitel 11.2 werden dazu längere Auszüge aus dem Datenmaterial präsentiert und angezeigt, inwiefern in diesen Auszüge Indikatoren auf mögliche Hypothesen hindeuten. Zudem wird in Kapitel 11.3 für nahezu alle Fundstellen erläutert, inwiefern sie die Hypothese stützen. Auf diese Weise ist es möglich, die Schlussfolgerungen, die zu den Hypothesen führen, nachzuvollziehen.

Ad (b): Beide Teile der Auswertung gemeinsam untersuchen die gleiche Fragestellung; einerseits fokussiert auf das Abstrakte in kindlichen Äußerungen, andererseits offen und ohne Fokussierung. Zwei Hypothesen erscheinen dabei auf Grundlage beider Teile der Auswertung plausibel: Die *Hypothese des Anschaulichen* und die *Konkretisierungshypothese*. Für diese beiden Hypothesen ist das Gütekriterium der Triangulation erfüllt: Dieses Kriterium verlangt, eine Fragestellung immer mit mehreren Methoden oder Theorieansätzen zu untersuchen. Einseitige Auswertungsmethoden bilden die Wirklichkeit verzerrt ab. Hypothesen, die auf Grundlage mehrerer Auswertungsmethoden plausibel erscheinen, sind wahrscheinlich eher gültig.

Ad (2): Die nachfolgenden Schwächen der Auswertungsmethode ergeben sich als Folge aus der Entscheidung, offen an das Datenmaterial heranzutreten. So ist der zweite, offene Teil der Auswertung (a) weniger streng an Regeln orientiert und (b) möglicherweise durch Überzeugungen beeinflusst, mit denen an die Datengrundlage herangetreten wird. Zuletzt werden auch die Ergebnisse aus dem zweiten, offenen Teil der Auswertung nicht im Gespräch mit den Kindern validiert (vgl. Kap. 10.1.4).

Ad (a): Das Kriterium der „Regelgeleitetheit“ (ebd., 145f) wird im zweiten, offenen Teil der Auswertung nicht im gleichen Umfang eingehalten. Dieser Teil der Auswertung ist nicht an einer standardisierten Auswertungsmethode der qualitativen Forschung orientiert. Gleichwohl orientiert sich auch der zweite, offene Teil der Auswertung an *Regeln*: So werden in mehreren Materialdurchgängen Fundstellen gesammelt, die auf eine Hypothese hindeuten. Diese Hypothesen werden schließlich einzeln an den Fundstellen stark gemacht. Dabei wird jede Fundstelle kontextualisiert und anschließend mit Blick auf die Hypothese erläutert. Das Vorgehen ist für jede Hypothese gleich und während des gesamten Prozesses transparent. Die Entscheidung für diese offene Herangehensweise mit selbst aufgestellten Regeln und transparenten Schritten ist bewusst getroffen worden.

Ad (b): Es ist wahrscheinlich, dass die hier gewonnenen Erkenntnisse in Teilen durch Überzeugungen beeinflusst sind, mit denen an die Datengrundlage herangetreten wird: So werden Beobachtungen möglicherweise etwa ignoriert, weil sie der eigenen Überzeugung widersprechen. Die Erkenntnisse entstammen dann keiner objektiven Beobachtung. Aepli et al. stellen das Kriterium der „[r]eflektierte[n] Subjektivität“ (Aepli et al. 2016, 263) auf, nach dem Forschende den Einfluss der eigenen Überzeugungen reflektieren und gering halten sollen. Das Problem ist in der vorliegenden Studie insofern etwas entschärft, als dass alle Erkenntnisse hier als zu untersuchende Hypothesen formuliert werden und für keine der entwickelten Hypothesen allgemeine Gültigkeit angenommen wird. Zudem kann die Leserschaft durch den ausführlichen Einblick in die Datengrundlage selbst entscheiden, ob sie die gezogenen Hypothesen mitträgt oder anzweifelt.

Ad (3): Diese sehr offene Herangehensweise an Datenmaterial ist auch für nachfolgende Studien empfehlenswert. Zwei Änderungen seien für die Zukunft empfohlen: Erstens sollten umfangreiche Datengrundlagen wie die vorliegende in Forschungsteams ausgewertet werden und nicht von einer Person allein. Dadurch wird die Gefahr, dass eigene Überzeugungen die Hypothesengenerierung beeinflussen, gemindert. Zudem könnte frühzeitig diskutiert werden, ob die Hypothesen eindeutig aus den Fundstellen folgen oder die Fundstellen sich nicht eher mit alternativen Ansätzen erklären lassen.

Zweitens werden die Hypothesen in der vorliegenden Studie lediglich empirisch gestützt. Man könnte in Folgestudien die gewonnenen Hypothesen auch theoretisch unterfüttern und ihnen so mehr Gewicht verleihen. In der vorliegenden Studie kann diese theoretische Unterfütterung nicht geleistet werden, weil die Studie einen empirischen Schwerpunkt legt und mit einer zweiteiligen Auswertung bereits umfangreich ist.

11.2 Gesprächsauszüge

Im Folgenden werden die Gesprächsauszüge zum Einsatz eines Kürzesttextes (vgl. Kap. 11.2.1), zum Einsatz eines Begriffsimpulses (vgl. Kap. 11.2.2) sowie zum Einsatz einer anschaulichen Geschichte (vgl. Kap. 11.2.3) zunächst bewusst umfangreich zitiert, anschließend interpretiert. In dieser Interpretation wird jeweils auf Hypothesen verwiesen, die sich aus dem Gesprächsauszug ableiten lassen und die in Kapitel 11.3 ausführlich erläutert werden. Jedem Kapitel wird vor Darstellung des Gesprächsauszugs eine zentrale Hypothese vorangestellt.

Zu jedem Gesprächsauszug wird vorab der Entstehungshintergrund – wann das Gespräch mit welchen Kindern stattfindet und wie wird es erhoben wird – kurz

erläutert. In der anschließenden Interpretation werden sowohl Hypothesen und Reaktionen erläutert, die durch den eingesetzten Zugang erklärt werden, anschließend Hypothesen und Reaktionen, von denen angenommen wird, dass sie das *Philosophieren mit Kindern* unabhängig vom Zugang betreffen.

In den Gesprächsauszügen wird auch das Verhalten der Lehrkraft offenbar. Dieses Verhalten lässt sich durch zwei Prinzipien charakterisieren, von denen letzteres lediglich den Einsatz von Kürzesttexten betrifft: Zum einen wird versucht, das Gespräch nur wenig zu lenken. Die Kinder sollen vielmehr frei ihren eigenen Gedanken nachgehen können. Dem liegt neben didaktischen Überlegungen auch eine forschungslogische zugrunde: Je größer die Lenkung, desto weniger lassen sich die Äußerungen auf den Einsatz eines Kürzesttexts zurückführen. Wer offen fragt, was im Unterricht geschieht, der muss im Rahmen des Unterrichts auch eine gewisse Offenheit ermöglichen. Zum anderen versucht die Lehrkraft, den fremden Gedanken, der im Kürzesttext enthalten ist, behutsam präsent zu halten. Das lässt sich etwa an dem Auszug *Arbeitsgemeinschaft 4 zu Hobbes II* festmachen und wird an diesem Beispiel in Kapitel 11.2.1.2 näher erläutert.

11.2.1 Einsatz eines Kürzesttexts

Eine zentrale Interpretation, die auf Grundlage der Gesprächsauszüge plausibel erscheint, wird hier vorangestellt: Es zeigt sich insbesondere, dass Kinder den im Kürzesttext enthaltenen, fremden Gedanken ablehnen, ohne sich zunächst auf ihn einzulassen. Diese Ablehnung nimmt dabei drei Formen an: Die Kinder lehnen den fremden Gedanken bisweilen ohne weitere Begründung rundheraus ab (*Ablehnungshypothese*). Oder sie lehnen den Gedanken nicht einfach ab, sondern zersetzen ihn: Sie tragen entweder Gegenbeispiele vor, die mit dem Gedanken nicht verträglich sind, und arbeiten also mit *Konkretionen* (*Gegenbeispielhypothese*). Oder aber die Kinder stellen ein Gegenkonzept auf, das auf die Frage, auf die der Kürzesttext reagiert, gleichermaßen antwortet. Damit entwickeln sie ebenfalls einen abstrakten Gedanken, der eine zu dem im Kürzesttext enthaltenen Gedanken alternative Erklärung darstellt (*Hypothese der eigenen Konzepte*). Für eine ausführliche Darstellung aller abgeleiteten Hypothesen sei auf Kapitel 11.3.1 verwiesen.

11.2.1.1 Arbeitsgemeinschaft 3 zu *Hobbes I*

Zunächst sei der Entstehungshintergrund des Gesprächsauszugs umrissen: Der nachfolgende Gesprächsauszug beruht auf einer videografierten Unterrichtsstunde, die im Anschluss transkribiert wird. Das Gespräch findet am 19.03.2021 in Arbeitsgemeinschaft 3 (AG3) statt. An dieser Arbeitsgemeinschaft nehmen sieben Kinder im Alter von acht und neun Jahren teil: Ameli (Ame), Ken (Ken), Maria (Mar), Melek (Mel), Rafael (Ra), Theresa (The) und Zainab (Zai). Die Lehrkraft wird mit einem *L* abgekürzt. Maria befindet sich zum Zeitpunkt der Erhebung im ersten Lernjahr Deutsch. Theresa und Zainab leiten im nachfolgenden Gesprächsauszug keinen Wortbeitrag. In diesem Gesprächsauszug setzen die Kinder sich mit dem Kürzesttext nach *Hobbes I* auseinander (vgl. Kap. 8.3.1). Im ersten Wortbeitrag liest Rafael den Kürzesttext vor.

Ra: [liest vor] Ich lache, wenn andere Leute einen Fehler machen. Ich fühle mich überlegen, und jetzt stehe ich im Vergleich viel besser da.

5 *L: Dankeschön. Maria.*

Mar: Ich hab' die schon verstanden, also, ich lache, wenn andere Leute irgendwas, einen Fehler macht, wenn irgendwer schubst, oder nicht lesen kann oder nicht
10 *schreiben kann. Ich fühle mich überlegen, dass ich besser bin.*

L: Mhm. Genau. Würdet ihr sagen, das stimmt? Für Leute, die auslachen?

Mar: Ja?

15 *L: Dass die lachen, weil sie sich dann besser fühlen?*

Ken: Dass... wenn eher nicht.

L: Ist das der Grund, warum man auslacht? Maria, und dann Ameli und dann Melek.

20 *Mar: Ich finde, sie lachen, weil irgendwer zum Beispiel nicht schreiben kann, finden das lustig, dass er nicht schreiben kann, und die und ich zum Beispiel ich kann schreiben und eine andere Kind nicht, und*
25 *ich lache, weil er Drittklässler ist und er nicht schreiben kann. Also, und ich fühle mich, dass ich besser bin als er.*

L: Okay. Ja. Ameli.

Ame: Also, vielleicht lachen andere wegen
30 *das. Aber ich lache, also, anders. Also, ich lache, dann weil es halt so lustig ist*

vielleicht, wenn ein kleines Kind in die Hose macht, und dann ist es halt witzig.

L: Okay. Aber dann lachst du das Kind
35 *nicht aus sozusagen, meinst du das? Okay, also wenn ein kleines Kind in die Hose macht, dann lachst du, aber du lachst nicht, weil du dich jetzt irgendwie toller fühlst? Okay. Melek.*

40 *Mel: Also, ich mein das auch so wie Ameli.*
L: Mhm. Aber wenn wir jetzt so an Menschen denken, die auslachen, meint ihr, die lachen deswegen? Maria?

Mar: Nein, also, es kamen, wenn man zwei
45 *sind, wenn man zwei Leute sind, kann man auch nicht lachen von diesen Sachen, kann man lachen von dass ein Witz gemacht hat oder so, aber in dem, also nicht schreiben, also ein Kind kann nicht schrei-*
50 *ben. Und das sind zwei Leute. Und da macht einer einen Witz und er lacht, und die Kind, das nicht schreiben kann, fühlt sich, als er von er lacht, weil er von er lacht, und er – so ich kann das nicht, wenn*
55 *ich das finde so...*

L: Okay. Rafael.

Ra: Es gibt auch einen anderen Grund, also nicht auszulachen, manche lachen nicht denjenigen aus, sondern, sie, bei mir passiert das manchmal auch, dass ich dazu
60 *komme zu lachen, also, die denken sich so witzige Sachen aus, damit, und dann müssen sie im Kopf selber lachen, und dann*

- können sie es nicht aushalten, dann müssen sie selber lachen. Und äh, deshalb passiert, deshalb lachen die auch, weil die Witze in ihrem Kopf denken.
- L: Okay.
- Ra: Zum Beispiel, wenn wir irgendwas machen, dann denken die da zu weit dran,
- 70 und dann denken die an etwas Witziges dazu dran machen, und dann lachen die nicht.
- L: Mhm. Ameli.
- 75 Ame: Also, bei mir ist das nicht so, was Rafael gesagt hat, aber ähm, ich glaube manche meinen mit Auslachen so, oder anders.
- L: Maria.
- 80 Mar: Ich weiß es nicht, und zum Beispiel, wenn ich ein Wort nicht verstehe, das voll leicht ist, und ein Kind lacht, sagt es mir, egal, ich kann dieses Wort schon lernen, ich vergess' es, dass du mir lachst. Ich
- 85 denke, dass von eine andere lacht oder eine andere Sache lachst du. So kann ich mich nicht fühlen um nicht traurig zu sein.
- L: Okay. Ja. Aber das heißt, also ihr überlegt jetzt schon andere Gründe, warum
- 90 Leute lachen oder über andere Leute lachen, und gar nicht so sehr, dass das stimmt, ne. [...] Ameli?
- Ame: Also, manchmal, wenn man also oft ausgelacht wird, und dann einfach wenn
- 95 etwas passiert einfach mit einem anderen, lachst du auch, damit nicht so viele dich auslachen.
- L: Ja. Kannst du das nochmal erklären?
- Ame: Also, wenn man oft ausgelacht wird,
- 100 und danach, also, du willst es nicht mehr,
- und danach dann etwas bei einem anderen passiert, dann lachst du auch ihn aus, damit ähm nicht so oft du ausgelacht wirst.
- L: Damit du nicht ausgelacht wirst, ne.
- 105 Sehr interessant. Danke, Ameli. [...] Also wir sagen, manche Leute wollen gar nicht auslachen, lachen dann aber, damit sie selber nicht ausgelacht werden. Deswegen lachen die mit. [...] Rafael.
- 110 Ra: Also, manchmal, wenn man nicht ausgelacht werden möchte, und jemand lacht dich zum Beispiel jeden Tag aus, jeden, irgendwas, was du machst oder nicht kannst, lachen die dich aus, dann äh,
- 115 kannst du halt der Lehrerin oder so Bescheid sagen, damit das auch mal irgendwann aufhört.
- L: Das ist eine Möglichkeit, ne. Ist die Frage, wie gut das so klappt, ne. [...] Maria?
- 120 ria?
- Mar: Aber, es passiert nicht immer in der Schule, es kann auch in der Straße passieren.
- L: Kann auch woanders passieren, ne. Das
- 125 müsste man überlegen...
- Mar: Ja, also...
- Ra: Und kann man den selber...
- Mar: ...zum Beispiel, dass ich sage, lass mich in Ruhe, oder, ja, das ist nicht eine
- 130 gute Möglichkeit, weil, lass mich in Ruhe kann jeder sagen, und nicht aufhören, also kann man auch nicht die Polizei, die Polizei ist...
- [Kinder lachen]
- 135 Ra: Das wär zu viel!
- L: Ich würde auch sagen. Lieber Polizist, ich wurde ausgelacht... ist komisch, ne?

Zunächst werden im Folgenden (1) Hypothesen und Reaktionen erläutert, die durch den Einsatz eines Kürzesttexts erklärt werden. Zudem werden anschließend (2) Hypothesen und Reaktionen erläutert, von denen angenommen wird, dass sie das *Philosophieren mit Kindern* unabhängig vom Einsatz eines Kürzesttexts betreffen.

Ad (1): Wie reagieren die Kinder auf den Kürzesttext? Die Reaktionen lassen drei Hypothesen plausibel erscheinen: (a) die *Konkretisierungshypothese*, (b) die *Abkehrhypothese* und (c) die *Hypothese der eigenen Konzepte*.

Ad (a): Zunächst fällt auf, dass die Kinder auf veranschaulichende, konkretisierende Beispiele zurückgreifen, um den fremden Gedanken zu erklären (*Konkretisierungshypothese*). Maria führt zwei Beispiele an: Kinder, die beim Schubsen auslachen (Z. 6-11), und Kinder, die auslachen, weil jemand aus der Klasse noch nicht gut lesen kann (Z. 20-27). Maria wird weder dazu aufgefordert, den Kürzesttext zu erklären, noch dazu, ihn durch Beispiele zu konkretisieren. Stattdessen führt sie diese Beispiele ganz von selbst an.

Ad (b): Des Weiteren fällt auf, dass die Kinder den fremden Gedanken des Kürzesttextes ablehnen (*Ablehnungshypothese*). Ken tut das ohne Begründung, möglicherweise intuitiv (Z. 17), mit kleiner Relativierung („eher nicht“). Ameli spricht dem Gedanken allgemeine Gültigkeit ab (Z. 29-30).

Ad (c): Zwar lehnen die Kinder den fremden Gedanken ab, allerdings entwickeln sie Konzepte, die die Ausgangsfrage nach den Gründen für das Auslachen ebenfalls überzeugend beantworten (*Hypothese der eigenen Konzepte*). Maria führt zunächst aus, dass dem Auslachen möglicherweise ein Missverständnis⁹⁴ zugrunde liegt. Nur, weil man sich ausgelacht fühle, heiße das noch nicht, dass das Lachen tatsächlich gegen die eigene Person gerichtet sei. Möglicherweise werde das Lachen durch etwas ganz anderes ausgelöst (Z. 44-55). Rafael formuliert den gleichen Gedanken unmittelbar im Anschluss, allerdings ohne einen Bezug zu Maria herzustellen (Z. 57-73). Auch formuliert er den Gedanken egozentrisch, indem er darstellt, wie sich die Situation bei ihm persönlich darstellt. Ameli stellt dem Gedanken im Kürzesttext eine eigene Erklärung für das Auslachen gegenüber: Das Auslachen sei nicht auf eine Bosheit, sondern auf eine Abwehrreaktion zurückzuführen (Z. 93-103): Wer andere auslache, laufe weniger Gefahr, von anderen ausgelacht zu werden. Indem man sich also in lachender Weise über jemanden erhebe, entgehe man selbst der sozialen negativen Aufmerksamkeit und brauche das Auslachen durch andere nicht zu fürchten. Ameli beobachtet sehr feinsinnig, dass insbesondere solche Menschen andere auslachen, die selbst bisweilen vom Auslachen betroffen sind. Insofern ist, entgegen der Annahme im Kürzesttext, das Auslachen nicht initial zu verstehen, sondern als Reaktion vielmehr Bestandteil einer komplizierten Interaktion. Soweit die Reaktionen und Hypothesen, die sich auf den Einsatz eines Kürzesttextes zurückführen lassen.

⁹⁴ Der Gedanke, das Auslachen beruhe auf einem Missverständnis, wird ebenfalls in Lerngruppe 1/2 formuliert:

Phil: Und vielleicht ist es gar nicht so, dass man das Kind auslacht, weil es hingefallen ist. Vielleicht wirkt das nur so, und man lacht in Wahrheit über etwas ganz anderes. Vielleicht hat man zu Hause ein Video gesehen und sich daran erinnert. Dann denken die nur, die werden ausgelacht, aber werden sie gar nicht. Dieg: Ja genau! Es könnte ein Missverständnis sein.

Ad (2): Darüber hinaus können an weiten Teilen der Datengrundlage Verhaltensweisen beobachtet werden, die sich nicht zwingend auf den Kürzesttext zurückführen lassen, in diesem Gesprächsauszug aber gleichermaßen hervortreten. Diese Verhaltensweisen lassen vier Hypothesen plausibel erscheinen: (a) die *Lösungsorientierungshypothese*, (b) die *Perspektivwechselhypothese*, (c) die *Hypothese des gemeinsamen Prozesses* und (d) die *Hypothese zum sozialen Gefüge*.

Ad (a): Die Kinder argumentieren pragmatisch und lösungsorientiert; an grundlegenden Prinzipien oder Ursachen wie Motiven sind sie weniger interessiert (*Lösungsorientierungshypothese*). Maria etwa entwickelt aus dem Gedanken, dass das Auslachen auf einem Missverständnis beruhen könnte, eine Möglichkeit, mit dem schlechten Gefühl des Ausgelachtwerdens umzugehen: Sobald man ausgelacht werde, solle man sich einfach vorstellen, die Leute lachen über etwas ganz anderes, und hinter ihrem Lachen stecke keine böse Absicht (Z. 80-87). Mit dieser Einstellung vermeide man schlechte Gefühle. Auch Rafael schlägt eine Möglichkeit vor, wie man sich verhalten könnte. Falls man ausgelacht werde, könne man sich externe Hilfe holen (Z. 110-117). Beide Vorschläge berühren nicht die Ursachen des Auslachens, im Gegensatz zum Kürzesttext oder auch zu Amelis Gegenkonzept (Z. 93-103). Sie sind stattdessen ganz und gar lösungsorientiert. Im weiteren Verlauf wird entlang des Beispiels von Rafael diskutiert: Welche Möglichkeiten ergeben sich in unterschiedlichen Situationen, wenn man sich externe Hilfe holen möchte? Hier argumentieren die Kinder ganz auf der Beispielebene, mit Beispielen, die sie selbst aufgestellt haben (Z. 110-135).

Ad (b): Kinder vollziehen ganz von selbst Perspektivwechsel (*Perspektivwechselhypothese*). Bei Ameli ist bemerkenswert, dass sie dabei den fremden Gedanken nicht vollständig ablehnt; sie erkennt ihn nur für sich persönlich nicht an. Es könne zwar stimmen, dass manche Leute aus dem genannten Grund über andere lachen, für sie selbst gelte dieser Grund aber nicht (Z. 29-30). Diese Unterscheidung zwischen sich selbst und anderen, die in einer Relativierung des fremden Gedankens mündet, zeigt, dass Ameli nicht in egozentrischer Perspektive verhaftet bleibt. Stattdessen hat sie ein Bewusstsein für den Unterschied zwischen eigener und fremder Perspektive ausgebildet. Dazu muss sie nicht aufgefordert werden.

Ad (c): Darüber hinaus gelingt es manchen Kindern, sich in ihren Äußerungen aufeinander zu beziehen (*Hypothese des gemeinsamen Prozesses*): Ameli kann ihre Äußerungen an denen der anderen Kinder verankern. Sie bezieht sich auf das, was Rafael zuvor sagt, und macht damit einmal mehr deutlich, dass sie neben ihrer eigenen Perspektive auch Fremdperspektiven berücksichtigt (Z. 75-78). In ähnlicher Weise gelingt es auch Melek, sich an Ameli zu orientieren (Z. 40), und Maria formuliert einen Einwand gegen ein Beispiel, das Rafael vorträgt (Z. 121-123).

Ad (d): Darüber hinaus ist es von außen kaum ersichtlich, inwieweit das soziale Gefüge innerhalb der Klasse das Unterrichtsgeschehen beeinflusst (*Hypothese zum sozialen Gefüge*). Sind die Kinder am inhaltlichen Austausch interessiert, oder werden mit den Äußerungen weitere implizite Botschaften gesendet, die die Lehrkraft nicht einordnen kann? Im vorliegenden Gesprächsauszug benennt Maria das Schubsens und Hinfallen als Beispiele für einen Fehler, über die jemand lachen kann (Z. 8-9). In einer vorangegangenen Stunde haben die Kinder recht hitzig diskutiert, was genau ein „Fehler“ ist. Einige Kinder, insbesondere Zainab⁹⁵, lesen den Begriff des *Fehlers* vor allem im schulischen Kontext. Wenn jemand hin falle, sei das kein eigenes Versagen und damit auch kein Fehler. Maria stellt sich gegen diese Bestimmung und interpretiert das Hinfallen sehr wohl als einen Fehler. Es ist gut möglich, dass sie das Beispiel des Schubsens hier ganz *en passant* in das Gespräch einfließen lässt, um mit Verweis auf eine vergangene Stunde deutlich zu machen, dass ihre Auffassung von einem *Fehler* durchaus weiterhin tragfähig ist. Denn die Diskussion in der vorangegangenen Unterrichtsstunde hatte ein unversöhnliches Ende. Möglicherweise hängt die Diskussion bei Maria nach, und sie setzt mit dieser kleinen Bemerkung eine Spitze gegen jene, die ihr damals widersprochen haben. Der Streit an sich hat sich an dieser kleinen Bemerkung nicht mehr entzündet. Dieses kleine Beispiel kann stellvertretend für viele Situationen gelten, in denen man als Lehrkraft oder als Beobachter:in nur mutmaßen kann, mit welcher Intention eine Äußerung getätigt wird.

11.2.1.2 Arbeitsgemeinschaft 4 zu *Hobbes II*

Zunächst sei der Entstehungshintergrund des Gesprächsauszugs umrissen: Der nachfolgende Gesprächsauszug beruht auf einer videografierten Unterrichtsstunde, die im Anschluss transkribiert wird. Das Gespräch findet am 09.03.2021 in Arbeitsgemeinschaft 4 (AG4) statt. An dieser AG nehmen drei Jungen im Alter von neun und zehn Jahren teil: Aden (A), Louis (Lo) und Marcel (Marc). Die Lehrkraft wird mit einem *L* abgekürzt. Die drei Jungen kennen sich sehr gut, sind miteinander befreundet. In diesem Gesprächsauszug setzen die Kinder sich mit dem Kürzesttext nach *Hobbes II* auseinander (vgl. Kap. 8.3.1). Im ersten Wortbeitrag liest Marcel den Kürzesttext vor.

⁹⁵ Zainab zu Maria: „Und danach hast du ja gesagt, Melek, zum Beispiel, wenn sie runtergefallen ist, ist es ein Fehler. Aber eigentlich, wenn Melek runtergefallen ist, ist es kein Fehler. Ein Fehler ist zum Beispiel, wenn Melek Hallo mit H, A und LL E geschrieben hat. Das ist ein Fehler. Aber wenn sie runterfällt, ist es doch kein Fehler, jeder kann mal runterfallen.“

- Marc: [liest vor] Wenn Freunde oder Verwandte einen Fehler machen, kann ich nicht lachen. Es fühlt sich eher so an, als hätte ich selbst den Fehler gemacht. [liest nicht mehr vor] Häh? [murmelt leise] Wenn Freunde oder Verwandte einen Fehler machen, kann ich nicht lachen, es fühlt sich eher so an, als hätte ich selbst...
- Lo: Häh?
- 10A: Ich weiß, was die damit meint.
 Marc: Häh, das macht doch keinen Sinn!
 Lo: Achsooo! Jetzt verstehe ich.
 A: Warte, warte, warte, ich muss nochmal lesen. [murmelt] Wenn Freunde oder Verwandte einen Fehler machen, kann ich nicht lachen. Es fühlt sich...
- 15 Lo: Häh?
 A: Ich, also ich weiß nicht.
 Lo: Ich kann das nicht erklären!
- 20A: Guck mal, also, ich glaube...
 Lo: Häh...
 A: ...also ich würd' das auch machen, aber ich weiß nicht genau, was das so bedeuten soll. Weil zum Beispiel, ich hab' einen
- 25 Cousin, ne.
 Marc: Cousin. Freddy. Der heißt Freddy jetzt zum Beispiel.
 A: Nein. Junge, sei doch leise! Also guck mal. Wenn er zum Beispiel einen Fehler
- 30 macht, und wenn ich bei anderen Leuten bin, dann kann ich den nicht auslachen, weil sonst denkt jeder, mein Cousin kann nichts oder so, und dass er... keine Ahnung. Weil, das find' ich auch das als ob
- 35 ich auch einen Fehler gemacht hätte, weil ich mich halt auch für ihn schäme.
 L: Mhm.
 Lo: Ich kann...
 L: Okay.
- 40 Lo: ...das gar nicht erklären bei mir!
 L: Erzähl, was, was ist bei d-, was, wie fühlst du dich da oder was, was ist bei dir?
 Lo: Weil, über manche Sachen kann man halt lachen in der Familie, weil man selber
- 45 nicht schuld ist. Und in manchen Sachen kann man halt nicht, kann man halt nicht lachen, weil man halt dafür selber schuld ist, aber manche Sachen hat man ja n- nicht gemacht!
- 50 L: Zum Beispiel?
 Lo: Ja, keine Ahnung...
 L: Okay, wir überlegen.
 Lo: ...also wenn ich sagen würde, ähm, ...
 Marc: Maske!
- 55 Lo: ...halt, dass meine Schwester halt ähm, warte, wie viele Sachen gab's über die wir gelacht haben... ääh...
 Marc: Fünf?
 Lo: Also, als ähm Aden halt bei mir war, 60 einmal und ähm, wir Fifa gespielt haben, und dann äh wollte meine Schwester auch, dann haben, dann hat meine Mama gesagt halt, dass sie machen soll, und dann hat sie halt ganze Zeit Eigentore gemacht, und 65 da haben wir gelacht, weil wir gar nichts dafür konnten, weil wir's witzig fanden, und dann ähm halt einmal, weil ich und mein Cousin halt ihr einen Streich gespielt haben und sie ist dann halt vom Hochbett 70 gefallen.
 L: Oooh!
 A: Jiih!
 Marc: Jiih!
 A: Von ganz oben? [3s]
- 75 Lo: Also zum Glück auf der Matratze!
 Marc: [leise] Leute, ich hab' so Schiss gehabt, dass ich das Bein gebrochen hab!
 Lo: Und dann konnten wir nicht lachen, weil da konnten wir nicht lachen, weil, 80 weil da, also, wir fanden das halt witzig, aber wir konnten nicht lachen, weil wir schuldig waren.
 L: Aah okay.
 Lo: Weil wir ja dafür, weil wir j-, weil wir 85 ja s- schuld daran waren, ...
 A: Aah!
 Lo: ...dass sie erst runtergefallen ist!
 L: Das heißt, es geht nicht so darum, bin ich mit der Person verwandt oder nicht, 90 sondern, bin ich an ihrem Missgeschick schuld oder nicht, das ist der Unterschied.
 Lo: Ja!
 A: Mh! Ich wei-, ich weiß, was Sie damit meinten, das ist genau das Gleiche bei un- 95 serem Beispiel. Ich, mein Bruder zum

- Beispiel, wenn, wenn ich meinen Bruder jetzt schlage. Weil er mich nervt, und meine Mutter gar nichts davon weiß. Und wenn ich dann zum Beispiel schreie, weil*
- 100 *mein Bruder mich geschlagen hat, ...*
L: [lacht]
A: ...dann kann ich ja was dafür, aber ich kann nicht lachen, wenn meine Mutter zum Beispiel mit meinem Bruder schimpft,
- 105 *auch wenn das lustig ist, kann ich trotzdem nicht lachen, weil ich ja dafür schuld bin. Aber...*
Marc: Wir machen nie sowas!
A: ...aber, wenn, aber wenn mein Bruder
- 110 *zum Beispiel einfach zu mir kommt, und mir zum Beispiel eine Backpeife gibt, und dann zu meiner Mutter sagt, ich war das nicht, er hat angefangen und so, und ich weiß, dass ich nichts gemacht habe, und*
- 115 *dass er dann zum Beispiel dann Ärger bekommt, dann kann ich darüber lachen, weil es seine Schuld ist.*
L: Aah.
A: Das ist aber auch das Gleiche wie bei
- 120 *einem Freund. Wenn zum Beispiel mein Freund von irgendeinem angeschrien wird, wa- was nicht meine Schuld ist, und dann finde ich das lustig. Aber wenn ich zum Beispiel schuldig dafür bin, zum Beispiel*
- 125 *wenn ich irgendeinen anschieße, und, also, wie mit dem Ball zum Beispiel gegen den Kopf schieße, und mein Freund neben mir war, und ich so tue, als ob ich nichts gemacht hätte, und er da so steht, und*
- 130 *wenn er dann dafür schuld ist, dann kann ich ja nicht lachen.*
L: Mhm. Marcel.
Marc: Ich wollte auch noch was dazu sagen, also, auch zum Beispiel so'n Beispiel,
- 135 *zum Beispiel, mein kleiner Bruder... schlägt mich und dann bekommt er Ärger. Dann kann ich lachen. Aber wenn..., wenn, nein warte... wenn er mich, äh wenn ich ihn schlage, und er weint, dann*
- 140 *tue ich so, als ob ich auch weinen muss, und ähm, und dann sage ich, er hat angefangen, weil immer wenn irgendeiner weint, dann lacht mein Bruder manchmal auch, ähm weint er auch, und ähm, und*
- 145 *dann ka-, und wenn er dann Ärger bekommt, dann kann ich nicht lachen.*
L: Okay. Ja. Super interessante Unterscheidung auch, ne. Okay, aber das hieße ja dann auch, ...
- 150 *A: [unverständlich] uns!*
L: ... das ist dann aber unabhängig von der Familie, ne.
Marc: Ja!
L: Das gilt immer, oder?
- 155 *Lo: Ja!*
L: Also auslachen macht man nur, wenn man...
Lo: Das gilt selbst bei unbekanntem Leuten!
Marc: Zum Beispiel bei mir und Louis und
- 160 *Aden und Ken.*
A: Das ist genau das gleiche, wenn ich zum Beispiel mit den beiden in die Stadt gehe zum Beispiel.
L: Mhm.
- 165 *A: Und die so zum Beispiel grad was gekauft haben, und dann, und dann da, und dann dann äh, wir sehen dann so zwei Leute, wie die sich irgendwie streiten, und dann kommt einer und wirft zum Beispiel*
- 170 *was gegen die, so irgendwie als Streich oder so. Dann können wir ja darüber lachen. Aber wenn wir, aber wenn wir zum Beispiel die genervt haben, und das sind ja so zum Beispiel so richtig Große. Und wir*
- 175 *dann von denen wegrennen und die zurückkommen und zum Beispiel die von der Polizei Ärger ko- bekommen, weil wir so zwölf sind oder so, und die so sechzehn, siebzehn, dann kriegen die ja Ärger, weil*
- 180 *wir minderjährig sind und die so mit achtzehn volljährig oder m- oder über vierzehn aber minderjährig sind, und dann können wir halt darüber nicht lachen.*
L: Mhm.
- 185 *Lo: Also, ich könnte schon so'n bisschen darüber lachen. Aber eigentlich nicht.*
L: Mhm.
Lo: Eigentlich würde ich nicht darüber lachen.
- 190 *A: Bei mir... [unverständlich]*
Marc: Ich kenne auch noch Situationen!
L: Marcel.

- Marc: Also ich wollte lachen, wo gestern, ähm, wo ich und Louis nochmal Freun-*
 195*also wo wir Freunde geworden sind, da haben wir noch ein bisschen im Flur gespielt, und dann sind wir reingegangen, weil da waren Waagen und wir wollten uns messen. Ich wieg 37 Kilo, und Louis wieg-*
 200*zwiege, also wiegt 52 Kilo, und dann musste ich lachen.*
L: Okay. Okay. Einfach, einfach noch 'ne andere Geschichte noch, die du da, die du da erzählst, ne.
 205*Lo: Ja, das ist halt dasselbe immer, das ist unabhängig.*
L: Zum Beispiel, äh Louis, du hast 'ne Schwester hier an der Schule, ne?
Lo: Ja.
 210*L: Habt ihr auch Geschwister hier?*
Marc: M-mh [nein].
A: Meine Schwester kommt, aber nächstes Jahr in die Schule.
L: Mh okay!
 215*Marc: Mein Bruder wird erst am 29. März zwei!*
L: Ja, das dauert noch, ne.
A: Weil meine Schwester fünf ist, und die hat im Januar Geburtstag, deswegen wird
 220*die dann direkt nächstes Jahr eingeschult oder vielleicht sogar, ja.*
L: Ah ja.
A: Oder vielleicht...
L: Dann...
 225*A: ...sogar noch dieses Jahr.*
L: Dann nehmen wir mal ähm Louis' Schwester. Vielleicht nehmen wir mal an, wir sind draußen auf dem Schulhof, und Louis' Schwester spielt mit Freundinnen
 230*mit einem Ball...*
Lo: Ja.
L: ... äh, aber Louis' Schwester schafft das irgendwie nie, den Ball zu fangen. Und das sieht immer richtig dumm aus, oder ir-
 235*gendwie richtig tollpatschig.*
Marc: Die Arme!
A: Mhm.
L: Und, ähm, dann fangen Kinder an zu lachen. Louis, lachst du mit?
 240*A: Nein. Ich hätte gesagt, warum. Also, er, keine Ahnung, ...*
L: Im Vergleich sagen [unverständlich]
A: ...aber wenn's bei mir wäre, ...
Marc: Ich lach' nicht!
 245*A: ...dann hätte ich gesagt, nein, warum lachst du, weil ich ja, weil wir ja bisschen dafür verantwortlich sind, dass sie so aussieht. Und dann wärst, ja. [unverständlich]*
L: Aber inwiefern bist du verantwortlich?
 250*Lo: Ich würde nicht lachen!*
L: Moment, wies-, inwiefern bist du verantwortlich?
Marc: Ich auch nicht!
A: Ja, also, ich würde, ich möchte da
 255*meine Schwester sozusagen beschützen. Weil zum Beispiel, die weint dann, meine Schwester, und dann bin ich da, dann sind sie dafür schuld, und auch ein bisschen ich. Deswegen würde ich direkt dann da-*
 260*zwischen gehen.*
L: Okay, ja.
A: Weil dann zum Beispiel meine Schwester denkt...
Marc: Wenn meinen Bruder einer schlägt,
 265*ich mach direkt klatsch!*
A: Wenn dann zum Beispiel meine Schwester denkt, ähm, ich kann nichts, ich bin einfach nur klein und gehör wieder ins Kinderheim oder irgendwie sowas.
 270*L: Mhm.*
A: Und dann sind die ja traurig, dass die irgendwas nicht können und dann wollen sie es nicht mehr machen.
L: Mhm.
 275*A: Oder haben Angst, in die Schule zu kommen.*
L: Mhm. Louis.
Lo: Ja ich g-, das gleiche wie bei Aden, ich wäre dann dafür verantwortlich. Für das
 280*Sorgerecht meiner Schwester.*
L: Mhm.
A: Sonst hätt' ich Patscha-patscha bekommen.
Marc und Lo: [lachen]
 285*L: [lacht] Achso! Du meinst, weil du sonst Ärger von deinen Eltern bekommst?*
A: Ja, und einfach so, weil das meine Schwester ist.
L: Okay.

290Lo: Weil wir Verantwortung für unsere kleinen Geschwister haben.

Marc: Wenn einer meinen Bruder schlägt, klatsch, der ist tot!

Lo: Auch, wenn kleine Geschwister richtig nerven können!

L: [lacht] Das glaub ich.

Marc: Ich begrab den dann, wenn ich-, in einen, äh, in einen Sarg, und dann äh, und dann schmeiß ich ihn in die Erde.

300A: [unverständlich, imitiert, wie er jemanden anspricht und dann auch boxt] was lachst du! [macht Kampfbewegungen vor]
L: [lacht] ja!

Marc: Komm, was willst du! [Steht auf] Ich mach schnell den tanzenden Flamingo! [nimmt Kung-Fu-Position ein].

L: Also ihr sagt, äh, danke Marcel, für diesen Beitrag.

Marc: Bitte.

Wie zu Beginn des Kapitels 11.2 angekündigt, werden am vorliegenden Beispiel zunächst Prinzipien zur Rolle der Lehrkraft erläutert: Es wird stets versucht, den im Kürzesttext enthaltenen Gedanken präsent zu halten. Die Lehrkraft setzt etwa entweder von den Schülern vorgetragenen Gedanken zu dem Gedanken im Kürzesttext in Beziehung (Z. 88-91), oder versucht, den Kürzesttext in Form von Beispielen plausibel zu machen: etwa mit einem Beispiel von Louis' Schwester, die Bälle nicht gut fangen kann (Z. 207-239). Als Aden und Louis auf dieses Beispiel reagieren, indem sie das Konzept der Verantwortung für kleine Geschwister anführen, führt die Lehrkraft ein Beispiel⁹⁶ an, bei dem einer Mutter vor anderen ein Missgeschick passiert und sie ausgelacht wird. In diesem Beispiel besteht, wie im Kürzesttext verhandelt, eine familiäre Beziehung. Demgegenüber greift aber das vorgetragene Konzept der Verantwortung nicht mehr. Doch auch hier können die Kinder reagieren, ohne dem Kürzesttext eine eigene Plausibilität zuzugestehen. Zunächst werden im Folgenden (1) Hypothesen und Reaktionen erläutert, die durch den Einsatz eines Kürzesttexts erklärt werden. Zudem werden anschließend (2) Hypothesen und Reaktionen erläutert, von denen angenommen wird, dass sie das *Philosophieren mit Kindern* unabhängig vom Kürzesttext betreffen.

Ad (1): Wie reagieren die Kinder auf den Kürzesttext? Die Reaktionen lassen drei Hypothesen plausibel erscheinen: (a) die *Konkretisierungshypothese*, (b) die *Nicht-verstehenshypothese*, und (c) die *Hypothese der eigenen Konzepte*.

Ad (a): Auch in diesem Gesprächsauszug wird deutlich, dass der fremde Gedanke zunächst treffend an einem Beispiel konkretisiert wird (*Konkretisierungshypothese*). Aden gelingt es, den fremden Gedanken anhand eines Beispiels mit seinem eigenen Cousin zu veranschaulichen (Z. 22-36). Aus Adens Beispiel lässt sich ableiten, dass er den fremden Gedanken verstanden hat. Allerdings verweilt die Lerngruppe nicht bei diesem Beispiel, schärft den fremden Gedanken nicht weiter aus.

⁹⁶ Dieses weitere Beispiel ist nicht im abgedruckten Gesprächsauszug enthalten.

Adens Beitrag wird übergangen, wie auch der fremde Gedanke an sich erst wieder eine Rolle spielt, als die Lehrkraft ihn erneut aufbringt.

Ad (b): Daraus wird sofort ersichtlich, dass die Kinder den fremden Gedanken nicht durchdringen, und sich kaum damit aufhalten, ihn auf Plausibilität hin zu überprüfen (*Nichtverstehenshypothese*). Zunächst reagieren Louis und Marcel mit einem spontanen „Häh“, das wahrscheinlich Unverständnis ausdrücken soll (Z. 5, 9, 11, 17, 21).

Ad (c): Wer nun allerdings annimmt, die Kinder hätten das Thema gewechselt und über etwas ganz anderes gesprochen, irrt: Zwar wird der fremde Gedanke an sich abgelehnt (*Ablehnungshypothese*). Die übergeordnete Frage, auf die der Kürzesttext einen Antwortvorschlag gibt, wird aber durchaus von der Lerngruppe verhandelt (*Hypothese der eigenen Konzepte*). Louis stellt dem fremden Gedanken ein alternatives Konzept gegenüber: Für die Frage, welche Personen man nicht auslacht, ist emotionale Nähe im Sinne von Freundschaft oder Verwandtschaft nebensächlich. Stattdessen ist für das Auslachen ausschlaggebend, ob man an der fremden Misere Schuld trägt (Z. 38-49). Die eigene Schuld, später, die eigene Verantwortung (z.B. Z. 278-279), stechen das Auslachen aus, und man kann nicht lachen.

Ad (2): Darüber hinaus können an weiten Teilen der Datengrundlage Verhaltensweisen beobachtet werden, die sich nicht zwingend auf den Kürzesttext zurückführen lassen, in diesem Gesprächsauszug aber gleichermaßen hervortreten. Diese Verhaltensweisen lassen vier Hypothesen plausibel erscheinen: (a) die *Hypothese des gemeinsamen Prozesses*, die hier besonders an der Entwicklung eines gemeinsamen, eigenen Konzepts festgemacht wird, (b) die *Hypothese individueller Unterschiede*, (c) die *Hypothese der Extreme* und (d) die *Hypothese zum sozialen Gefüge*.

Ad (a): Das Philosophieren kann durchaus als ein gemeinsamer Prozess verstanden werden (*Hypothese des gemeinsamen Prozesses*), bei dem die Kinder in der Gruppe zu Erkenntnissen gelangen, die ihnen alleine verschlossen geblieben wären. Es ist interessant zu beobachten, wie die Kinder das neue Konzept der Schuld gemeinsam entwickeln. Zunächst fällt auf, dass Louis das neue Konzept abstrakt formuliert: Um ein Beispiel gebeten, muss er zunächst passen (Z. 50-51). Daraus lässt sich schließen, dass Louis dieses Konzept nicht aus einem Beispiel heraus abstrahiert hat, sondern dem fremden Gedanken des Kürzesttexts auf der gleichen *Stufe des Abstrakten* gegenüberstellt. Schließlich stellt Louis nach Aufforderung ein konkretisierendes Beispiel bereit (Z. 59-87). Daraufhin wird er von Aden mit einem parallelen Beispiel unterstützt (Z. 93-117): Beide Beispiele spielen sich noch innerhalb der Familie ab; Louis erzählt von seiner Schwester, Aden von seinem Bruder. Sie stellen jeweils sowohl eine Situation vor, in der sie auslachen, als auch eine

Situation, in der sie nicht lachen können. Aden erweitert mit zwei weiteren Beispielen den Kreis an Leuten, für die das neue Konzept gilt: Nicht nur innerhalb der Familie müsse die Unterscheidung hinsichtlich der Schuld getroffen werden, sondern auch im Freundeskreis (Z. 119-131) oder in weiterer Steigerung sogar bei Fremden (Z. 161-183). Aden gelingt stets die Anbindung an die Lebenswelt, Louis gelingt es, das neue Konzept immer umfassender, immer abstrakter zu formulieren (Z. 158). Er schließt damit, seinem Konzept Allgemeingültigkeit zuzuschreiben: „Ja, das ist halt dasselbe immer, das ist unabhängig.“ (Z. 205-206). Es ist auffällig, wie gut Aden und Louis aufeinander eingehen.

Doch Aden gelingt es auch allein, während des Redens immer abstrakter zu werden, ausgehend von dem Beispiel von Louis' Schwester (Z. 207-239). Zunächst äußert er ein Spontanurteil, in dem er zum Ausdruck bringt, über kleine Geschwister nicht zu lachen (Z. 240-241). Dieses versucht er zu begründen: Aden vermutet beim Auslachen einen Zusammenhang zur eigenen Verantwortung (Z. 245-248). Allerdings scheidet die Begründung zunächst: Dass Aden dafür verantwortlich ist, wenn seine Schwester motorisch ungeschickt ist, ist nicht haltbar: Aden ist nicht Mitverursacher dieses Makels. Auf Rückfrage bekräftigt er, eine Mitschuld am Scheitern seiner Schwester zu tragen (Z. 257-259). Allerdings führt er zusätzlich aus, dass er seine Schwester beschützen möchte, und dass er Verantwortung dafür trägt, dass sie sich wohlfühlt. Diese Verantwortung, ein Übel von seiner Schwester abzuwenden, könnte sich Aden durchaus zu eigen machen, und die Begründung scheidet nicht (Z. 254-269). Zuletzt nimmt Aden Abstand vom Ausgangsbeispiel, indem er den Blick nicht mehr auf die Schwester richtet, sondern verallgemeinert von allen kleinen Geschwistern im Plural spricht (Z. 271-276). Louis schließlich bringt Adens Gedanken abschließend auf den Punkt, irrt sich allerdings in der Wortwahl („Sorgerecht“, Z. 278-280). Was er im Kontext wahrscheinlich sagen möchte: Ältere Geschwister sollen für ihre jüngeren Geschwister sorgen, dass es ihnen gut geht. Diesen Gedanken hat Aden zuvor entwickelt.

Diese Leistung darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Kinder mitunter gegenseitig unterbrechen, mitnichten also nur gemeinsam entwickelnd und sich gegenseitig unterstützend auftreten. Dabei fallen zwei Arten von Unterbrechungen auf: Auf der einen Seite Unterbrechungen, die ergänzen (Z. 26-27, 58) oder eine Reaktion auf das Gesagte ausdrücken (Z. 72-73, 236). Diese Unterbrechungen deuten darauf hin, dass die Kinder einander zwar zuhören, gleichzeitig aber gerne selbst sprechen wollen. Auf der anderen Seite stehen Unterbrechungen, bei denen die Verbindung zum Gesagten nicht offensichtlich ist, bei denen etwa etwas Eigenes verhandelt wird (Z. 76-77, 86, 108, 244). Dieses Verhalten lässt sich häufig beobachten und ist nicht auf den Einsatz eines Kürzestexts zurückzuführen.

Dieses Verhalten ist insbesondere bei kleinen Lerngruppen zu beobachten und steht der Hypothese gegenüber, dass Kinder sich beim Philosophieren gegenseitig zu einer vertieften Auseinandersetzung anregen.

Ad (b): Daneben fällt allerdings auch auf, dass die Kinder am Gespräch unterschiedlich gut teilnehmen können (*Hypothese individueller Unterschiede*). Während Aden und Louis wie beschrieben aufeinander eingehen und einen Gedanken gemeinsam entwickeln, kann Marcel kaum folgen. Er bleibt ganz im Egozentrismus verhaftet, berichtet von seiner Angst, sich selbst einmal das Bein gebrochen zu haben (Z. 76-77), oder bezieht Adens Beispiel auf seinen eigenen familiären Hintergrund (Z. 108). Sein Versuch, mit einem eigenen Beispiel an Adens Beispielgeschichte anzuknüpfen, scheitert (Z. 133-146). Während Aden mit seinem Beispiel den allgemeinen Gedanken von Louis zu konkretisieren versucht, entwickelt Marcel keine Parallelgeschichte. Stattdessen nimmt er Elemente aus Adens Beispiel auf und assoziiert sie zu einer neuen Geschichte, die darüber hinaus keinen weiteren Bezug zum Gespräch hat. Auch das zweite von ihm angeführte Beispiel wird ohne erkennbaren Zusammenhang vorgetragen (Z. 191-201). Soweit die Beobachtungen, die im Zusammenhang mit dem eingesetzten Kürzestext stehen.

Ad (c): Kinder neigen zu Übertreibungen und Extremen (*Hypothese der Extreme*). Man könnte Marcells Verhalten allerdings auch weniger kritisch als ausgeprägtes Moralempfinden lesen. Nachdem der fremde Gedanke des Kürzestexts durch die Lehrkraft an einem Beispiel konkretisiert wird, steht für Marcel fest, dass er seinen eigenen Bruder nicht auslachen werde (Z. 244, 253). Diese Haltung begründet er nicht weiter, und sie muss aus seiner Sicht nicht weiter diskutiert werden. Marcel äußert sich in steigender Ablehnung gegenüber Menschen, die seinem Bruder ein Übel antun. Marcel ist offensichtlich empört. Zunächst droht er diesen Menschen Gewalt an (Z. 264-265), dann sogar den Tod (Z. 292-293). Danach stellt er klar, wie *ruppiger* nach der Tötung mit den Menschen vorgehen würde (Z. 297-299). Schließlich stellt er seine aggressive Entschlossenheit sogar körperlich dar (Z. 304-306). Während dieser Steigerung geht Marcel nicht darauf ein, was die anderen Jungen sagen, sondern führt seinen eigenen Gedanken immer weiter aus. Diese kategorische Ablehnung entspricht ebenfalls einer philosophischen, allerdings dogmatischen Haltung, nach der gewisse moralische Axiome keiner weiteren Erläuterung bedürfen und diese zu verteidigen sind.

Ad (d): Darüber hinaus lassen sich einige Einschübe wahrscheinlich auf das soziale Gefüge innerhalb der Lerngruppe zurückführen (*Hypothese zum sozialen Gefüge*): Marcel verträgt sich erst kurz vor dem Gespräch nach einem längeren Streit wieder mit Louis. Sicherlich ist das Beispiel, in dem er Louis' Gewicht in herabsetzender Weise anspricht, in erster Linie als Spitze gegen Louis zu lesen, und offenbar ist der

Konflikt noch nicht endgültig beigelegt. Es erscheint plausibel zu vermuten, dass das soziale Gefüge eine unschätzbare Bedeutung hat. Bei Louis und Aden etwa lassen sich häufig Situationen beobachten, die eine freundschaftliche Konkurrenz vermuten lassen. Im vorliegenden Beispiel etwa wird Aden durch Louis' Bemerkung, den Text verstanden zu haben, erst recht dazu angespornt, sich mit dem Kürzesttext auseinanderzusetzen (Z. 12-14).

11.2.1.3 Lerngruppe 1/2 zu Thomas von Aquin

Zunächst sei der Entstehungshintergrund des Gesprächsauszugs umrissen: Der nachfolgende Gesprächsauszug beruht auf einem Gedächtnisprotokoll, das unmittelbar im Anschluss an die Unterrichtsstunde verfasst wird. Das Gedächtnisprotokoll beruht auf Notizen, die während der Unterrichtsstunde verfasst werden. Das Gespräch findet am 30.11.2020 in Lerngruppe 1/2 statt. Neben den Kindern aus der festen Lerngruppe nehmen Kinder aus der Parallelklasse teil, da die Kinder der Klasse aufgrund krankheitsbedingten Personalmangels auf alle parallelen Lerngruppen aufgeteilt werden müssen. Alf, Janine (Jan), Lisa, Omid und Tim sind zu Besuch, sie nahmen am vorangegangenen Unterricht entsprechend nicht teil. Omid und Janine sprechen im nachfolgenden Gesprächsauszug. Aus der Klasse sprechen Alex, Caroline (Caro), Diego (Dieg), Elias (Elia), Elisa (Elis), Marlene (Marl) und Philipp (Phil). Die Lehrkraft wird mit einem *L* abgekürzt. Alle Kinder sind sechs bis acht Jahre alt.

In diesem Gesprächsauszug setzen die Kinder sich mit der Definition von Diebstahl nach Thomas von Aquin auseinander (vgl. Kap. 8.3.1). Den Kindern werden am Whiteboard Bilder gezeigt, zunächst ein Porträt von Thomas, anschließend Abbildungen, die nach Thomas je einen Aspekt des Diebstahls veranschaulichen: Man stiehlt einer *Person heimlich* eine *Sache*. Der fremde Gedanke wird den Kindern also in drei Teilen präsentiert. Zum Abschluss werden alle drei Abbildungen gemeinsam am Whiteboard präsentiert.

L: [zeigt Bild von Thomas von Aquin]

Elia: Ist das Jesus?

L: Wie kommst du darauf?

Elia: Der hat so ein Licht um den Kopf.

5 L: Nein, das ist nicht Jesus. Das ist Thomas von Aquin. Thomas war ein Mönch, und in der katholischen Kirche gilt er als heilig. Deswegen hat er dieses Licht, diesen Heiligenschein um den Kopf.

10 Elis: Was hat der da in der Hand?

Dieg: Ich weiß, das ist ein Kaffee, oder eine heiße Schokolade.

L: Ihr beobachtet sehr gut. Das ist allerdings kein Kaffee, sondern Tinte. Thomas von Aquin hat viel niedergeschrieben. Deswegen wird er mit Schreibsachen dargestellt. Er hat auch eine Feder in der Hand und ein Buch. Okay. Und dieser Thomas sagt drei Dinge über Diebstahl. Lasst uns 20 die einmal anschauen. Thomas von Aquin sagt, ein Diebstahl muss heimlich erfolgen.

- Seht ihr das auch so? Lasst uns das einmal abstimmen. Wer sagt, zu einem Diebstahl gehört, dass er heimlich ist?*
- 25 *Kinder: [stimmen ab; sechsmal nein, zweimal ja. Die anderen enthalten sich]*
Marl: Nein, es muss nicht heimlich sein! Man geht irgendwo mit einer Waffe rein und sagt: ‚Gib mir Geld.‘ Man macht einen
- 30 *Überfall.*
Dieg: Genau. Das ist nicht heimlich.
Elis: Man muss heimlich sein. Man muss leise sein, nicht laut. Sonst kommt die Polizei und man kommt ins Gefängnis.
- 35 *Marl: Stimmt nicht. In Filmen ist es auch öffentlich, man sieht ihn, es ist nicht heimlich. Man muss nicht heimlich etwas klauen oder wen umbringen.*
Omid: Man geht in eine Bank und nimmt
- 40 *sich Diamanten und Geld – das ist nicht heimlich. Man muss es also nicht heimlich machen.*
L: Okay. Sieht das jemand anders? Überzeugen euch diese Gegenbeispiele?
- 45 *Kinder: [nicken]*
L: Okay. Dann streiche ich diesen Aspekt durch. [streicht durch] Zweitens sagt Thomas von Aquin, man muss etwas von einer anderen Person wegnehmen. Wie
- 50 *seht ihr das? Wer von euch sagt, bei einem Diebstahl nimmt man anderen Personen etwas weg?*
Kinder: [stimmen ab; zehnmal nein, einmal ja. Die anderen enthalten sich]
- 55 *Kinder: Nein, nein, muss nicht. Muss nicht von einer anderen Person sein.*
Jan: Man kann auch aus einem Tresor etwas stehlen. Von der Bank. Der gehört keinem Menschen. Der gehört der Stadt. Die
- 60 *Stadt ist keine andere Person. Die kann nicht leben und kann sich nicht bewegen.*
Dieg: Genau! Streich das auch durch! Das ist Schwachsinn!
Omid: Zum Beispiel in einem Laden. Da
- 65 *klauere ich auch. Ein Radio zum Beispiel.*
- Das Radio gehört keinem Menschen, das gehört dem Laden.*
Kinder: [verfallen in einen Rhythmus] Durchstreichen! Durchstreichen!
- 70 *Elis: Nein! Das finde ich nicht gut. Nicht durchstreichen. Man soll nie was durchstreichen. Ein Häkchen ist schöner.*
L: Aber wie siehst du das? Bedeutet Klauen, dass man einer fremden Person et-
- 75 *was wegnimmt?*
Elis: Man darf nicht klauen.
Caro: Ich versteh das alles nicht. Was soll das? Warum machen wir das?
L: Das ist nur eine Überlegung, was genau
- 80 *Diebstahl bedeutet, was es bedeutet, zu stehlen. Wenn wir von Diebstahl reden, möchten wir doch genau wissen, was damit gemeint ist. Und wir wollen schauen, ob dieser fremde Vorschlag so Sinn macht.*
- 85 *Caro: Verstehe ich nicht.*
L: Thomas von Aquin hat noch ein drittes genannt: Man klaut Sachen.
Phil: Häh, wie meint der das?
L: Die letzte Frage, die ihn beschäftigt, ist,
- 90 *was genau man klauen kann, bzw., was man wegnimmt, wenn man klaut. Und da sagt Thomas von Aquin einfach, alle Sachen. Stimmt ihr zu?*
Kinder: [stimmen ab; fünfmal nein, einmal
- 95 *ja. Die anderen enthalten sich]*
Omid: Das stimmt auch nicht.
L: Warum nicht? Was ist falsch?
Omid: Zum Beispiel Geld. Man kann auch Geld klauen. Sachen sind aber kein Geld.
- 100 *Oder Gold. Gold sind keine Sachen.*
Alex: Oder das Spielzeug. Das ist Spielzeug, das sind keine Sachen.
L: Hm okay. Was meint ihr damit, wenn ihr sagt, Gold und Geld sind keine Sachen?
- 105 *Omid: Gold und Geld gibt es nicht in einem Laden. Daher sind es keine Sachen.*
L: Du meinst also, Sachen kann man kaufen?
Omid: Ja genau.

Zunächst werden im Folgenden (1) Hypothesen und Reaktionen erläutert, die durch den Einsatz eines fremden Gedankens erklärt werden. Zudem werden anschließend

(2) Hypothesen und Reaktionen erläutert, von denen angenommen wird, dass sie das *Philosophieren mit Kindern* unabhängig vom Einsatz eines fremden Gedankens betreffen.

Ad (1): Wie reagieren die Kinder auf den fremden Gedanken? Die Reaktionen lassen drei Hypothesen plausibel erscheinen: (a) die *Ablehnungshypothese*, (b) die *Gegenbeispielhypothese*, bei der zugleich deutlich wird, dass eine Veranschaulichung eines fremden Gedankens immer mit einer unzulässigen Verengung einhergeht, und (c) die *Interessenshypothese*.

Ad (a): Es fällt auf, dass die Kinder den fremden Gedanken in allen Teilen ablehnen (*Ablehnungshypothese*). An dieser Ablehnung entwickeln sie sogar eine gewisse Freude: Es hat ihnen mehrheitlich großen Spaß gemacht, dass die Aspekte, die von Thomas vorgeschlagen wurden, an der Tafel durchgestrichen wurden. Die Streichung haben sie einzeln und im Chor eingefordert (Z. 62-63, 69-70).

Ad (b): Ihre Ablehnung begründen sie durch Gegenbeispiele (*Gegenbeispielhypothese*). Die Kinder untersuchen für jeden Aspekt, ob es Beispiele gibt, die mit dem fremden Gedanken in Konflikt stehen. In dem Fall wäre der fremde Gedanke mit seinem Anspruch auf universelle Gültigkeit nicht mehr haltbar und in der Folge abzulehnen. So benennen die Kinder Fälle, in denen jemand einen Diebstahl begeht, dabei aber nicht heimlich vorgeht: Etwa bei bewaffneten Überfällen (Z. 28-31), zum Beispiel auf Banken (Z. 40-43). Auch lassen sich Diebstähle häufig in Filmen beobachten (Z. 36-39); diese finden ebenfalls nicht heimlich statt. Zudem benennen die Kinder Fälle, in denen jemand einen Diebstahl begeht, dabei aber keine Person bestiehlt. Etwa wenn man einen Tresor in einer Bank ausraubt. Der Inhalt gehöre der Stadt, die keine Einzelperson sei (Z. 58-62). Omid ergänzt den Fall eines Ladendiebstahls. Wer etwas aus einem Laden raube, bestehle ebenfalls keine Einzelperson (Z. 65-68). Zuletzt stellt sich die Lerngruppe gegen den Gedanken, dass lediglich *Sachen* gestohlen werden können – Geld sei schließlich keine Sache. Omid grenzt ein, was für ihn eine Sache ausmacht: Sachen können in Läden gekauft werden – Geld und Gold hingegen könne man nicht im Laden kaufen (Z. 99-107). Alex ergänzt, allerdings ohne Begründung, dass auch Spielzeug keine Sachen seien (Z. 102-103). Es fällt allerdings auf, dass viele der Gegenbeispiele sachlich nicht haltbar sind, weil sie auf falschen, teils der Visualisierung geschuldeten Annahmen beruhen:

- Den Kindern ist nicht bekannt, dass zwischen Raub und Diebstahl unterschieden wird. Bei einem Raub wird etwas mit Gewalt oder unter „Drohung mit gegenwärtiger Gefahr für Leib und Leben“ entwendet (§ 249 StGB). Man hätte diese Unterscheidung im Unterricht ebenfalls einführen können, um zu sehen, ob die Kinder die Diebstahldefinition dennoch

ablehnen. Unter diesem Wissensstand ist der vorgetragene Einwand folgerichtig: Wenn man alle Fälle bestrafen möchte, in denen jemand etwas wegnimmt, müssen auch diese Fälle berücksichtigt werden, in denen etwas unter Gewaltanwendung oder -androhung entwendet wird.

- Wertgegenstände, die in Tresoren aufbewahrt werden, können ebenfalls Einzelpersonen gehören. Sie gehören nicht in erster Linie der Stadt. Dieser kleinere Fehler soll nicht davon ablenken, dass die Unterscheidung, die Omid hier vorträgt, dennoch bedeutsam ist: Man kann sowohl Einzelpersonen bestehlen als auch Kollektive wie Konzerne (Läden) und Städte. Daher muss die Definition ausgeweitet werden, und Omid hat ein echtes Gegenbeispiel vorgetragen. Gold kann käuflich erworben werden, Geld hat einen Gegenwert, und Spielzeuge sind unzweifelhaft Sachen. Insofern sind sie als Gegenbeispiele dafür, dass neben Sachen auch noch anderes entwendet werden kann, nicht haltbar. Es ist spannend zu sehen, dass Omid zur weiteren Klärung eine Begriffsdefinition von *Sachen* aufstellt (Z. 106-107).
- Möglicherweise sind die Gegenbeispiele darauf zurückzuführen, dass die Bilder, mit denen der fremde Gedanke konkretisiert wird, eine sehr starke Engführung mit sich bringen. Um darzustellen, dass fremde Personen bestohlen werden, wird den Kindern eine Darstellung eines Taschendiebstahls gezeigt. Personen können allerdings auch dann bestohlen werden, wenn sie die Gegenstände nicht unmittelbar am Körper tragen. Janine wendet ein, dass auch in Tresoren etwas gestohlen werden könne (Z. 58-59). Dieses Beispiel steht im Gegensatz zum dargestellten Bild, nicht aber im Gegensatz zum Gedanken, dass nur Personen bestohlen werden können. Gleiches gilt für den Einwand, dass man auch etwas im Laden stehlen könne (Z. 65-68). Um *Sachen* zu illustrieren, werden hauptsächlich Gegenstände abgebildet, die man in einem Laden käuflich erwerben kann. Möglicherweise ist die angeführte Begriffsbestimmung also auf dieses Bild zurückzuführen.

Ad (c): Fremde Gedanken, wie sie in Kürzesttexten transportiert werden, wirken allein nicht motivierend auf Kinder (*Interessenshypothese*). Carolin etwa stellt im vorliegenden Gesprächsauszug die Sinnfrage (Z. 78-86). Sie sieht offenbar keine Veranlassung darin, sich mit der Definition zu beschäftigen, und versteht nicht, warum die Lerngruppe sich damit auseinandersetzen sollte. Möglicherweise wird der Einsatz nicht deutlich genug motiviert. Das kann daran liegen, dass das Thema *Diebstahl* in der anderen untersuchten Klasse entwickelt wird und in dieser Klasse keine rechte Relevanz für das Thema entstehen kann. Dafür sprechen auch die

vielen Enthaltungen, als die Kinder darum gebeten werden, sich spontan zu dem fremden Gedanken zu positionieren (Z. 26-27).

Ad (2): Darüber hinaus können an weiten Teilen der Datengrundlage Verhaltensweisen beobachtet werden, die sich nicht zwingend auf den Kürzesttext zurückführen lassen, in diesem Gesprächsauszug aber gleichermaßen hervortreten. Diese Verhaltensweisen lassen zwei Hypothesen plausibel erscheinen: (a) die *Lösungsorientierungshypothese* und (b) die *Tatsachenfragenhypothese*.

Ad (a): Man kann auch an diesem Gesprächsauszug beobachten, dass die Kinder mitunter eher pragmatisch argumentieren als prinzipiell (*Lösungsorientierungshypothese*). Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür stammt von Elisa (Z. 33-35): Dem Gedanken, dass ein Diebstahl heimlich geschehen müsse, stimmt Elisa zu, denn schließlich lande man im Gefängnis, wenn man nicht heimlich vorgehe. Es stimmt natürlich, das Dieb:innen sich um Heimlichkeit bemühen müssen, weil sonst Konsequenzen drohen. Dieser Einwand berührt allerdings nicht die Frage, ob Heimlichkeit wesentlich zum Diebstahl gehört, oder ob man einen Diebstahl auch offen ausführen kann.

Ad (b): Tatsachenfragen sind für Kinder interessanter als philosophische Fragen (*Tatsachenfragenhypothese*). Die Kinder sind neugierig und wissbegierig. Sie sind gute Beobachter, sie nehmen ihr Umfeld, und was ihnen präsentiert wird, sehr genau wahr. Wenn ihnen etwas begegnet, das sie nicht kennen und das sie nicht einordnen können, wollen sie dem auf den Grund gehen. Das lässt sich an einer Kleinigkeit auch an diesem Gesprächsauszug ablesen. Den Kindern wird anfangs ein Porträt von Thomas von Aquin⁹⁷ gezeigt. Zwei Beobachtungen erscheinen ihnen merkwürdig: Thomas hat einen hellen Kreis um den Kopf. Thomas hält ein Gefäß mit einer dunklen Flüssigkeit in der Hand (Z. 2-12). Die Kinder möchten diese Beobachtung unbedingt einordnen und fragen nach: Ob die Abbildung Jesus darstelle, und was die Person in der Hand halte. Diego vermutet, dass die Person eine heiße Schokolade in der Hand halte. Diese Fragen scheinen für die Kinder drängend zu sein.

11.2.2 Einsatz eines Begriffsimpulses

Eine zentrale Hypothese, die auf Grundlage der Gesprächsauszüge plausibel erscheint, wird hier vorangestellt: Kinder entwickeln auch ohne Einsatz eines Kürzesttexts eigene Konzepte (*Hypothese der eigenen Konzepte*). Der nachfolgende Gesprächsauszug ist ein Beispiel dafür, wie Kinder gemeinsam ein philosophisches Konzept entwickeln, ohne durch einen Kürzesttext dadurch angeregt worden zu

⁹⁷ Vgl. hierzu die kurze Einlassung zum Einsatz von dekorativen Bildern in Kapitel 8.4.

sein. Diese Beobachtung deckt sich mit Ergebnissen aus dem ersten, fokussierten Teil der Auswertung. Darin wird bereits festgestellt, dass sich Kinder auch ohne Einsatz eines externen, abstrakten Zugangs selbst abstrakt äußern – allerdings tun sie es nicht so häufig (*Redundanzhypothese*).

11.2.2.1 Arbeitsgemeinschaft 3 zum Begriff „Auslachen“

Zunächst sei der Entstehungshintergrund des Gesprächsauszugs umrissen: Der nachfolgende Gesprächsauszug beruht auf einer videografierten Unterrichtsstunde, die im Anschluss transkribiert wird. Das Gespräch findet am 26.02.2021 in Arbeitsgemeinschaft 3 (AG3) statt. An dieser AG nehmen sieben Kinder im Alter von acht und neun Jahren teil: Ameli (Ame), Ken (Ken), Maria (Mar), Melek (Mel), Rafael (Ra), Theresa (The) und Zainab (Zai). Die Lehrkraft wird mit einem *L* abgekürzt. Maria befindet sich zum Zeitpunkt der Erhebung im ersten Lernjahr Deutsch. Theresa leistet im nachfolgenden Gesprächsauszug keinen Wortbeitrag.

In dieser Unterrichtsstunde werden Beispiele gesammelt, in denen jemand auslacht oder ausgelacht wird. Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die Kinder gebeten, Gründe zu benennen, warum Menschen einander auslachen. Neben einer Konkretisierung des Begriffs *Auslachen* wird also nach abstrakten, weil nicht beobachtbaren Ursachen gefragt. Die Beispielsammlung erstreckt sich über eine ganze Unterrichtsstunde. Der Gesprächsauszug ist gekürzt worden, um insbesondere solche Ausschnitte hervorzuheben, in denen sich die Kinder philosophisch äußern.

L: Wann wurdet ihr schonmal ausgelacht? Und wann habt ihr schonmal jemanden ausgelacht? [...]

Zai: Ich wollte noch sagen, ähm, die äh die 5 Sache, die ich gerade gesagt hab', war ein bisschen von früher, aber das jetzt, was ich nicht toll finde, weil dieses Fahrrad ist mir zu klein geworden, und ich hab' meine Bruder Fahrrad ausleihen, wo es am bes- 10 ten passt zu mir, weil mein Bruder neue hat, und seine Fahrrad nur weil es grün ist und ich damit manchmal zum Spielplatz gehe, dann mit dem Fahrrad, dann lachen mich immer die Jungs aus, dann, weil ich 15 die grüne Fahrrad habe.

L: Weil du ein grünes Fahrrad hast? Wirst du ausgelacht?

Kinder: Oh mein Gott, Wieso, Häh...

Mar: Ich habe ein blaue Fahrrad, und?

20 L: Guck mal. Äh, Rafael.

Mel: Ich hatte auch ein blaues Fahrrad.

L: Der Rafael ist dran.

Ra: Ich hab' auch ein grünes Fahrrad, aber ein schwarz-grünes, äh aber mich lacht 25 niemand aus.

Ken: Aah.

L: Hat jemand eine Idee, warum das so ist, dass die Zainab dafür ausgelacht wird und der Rafael nicht?

30 Kinder: [zeigen allesamt auf] [...]

Ame: Ähm, weil, manche Jungs und Mädchen finden, dass es Mädchenfarben und Jungfarben gibt.

35 L: Und grün ist 'ne Jungsfarbe?

Mel: Ich find', das ist auch beides.

Ame: Also ich finde das nicht so, ...

Unb: Häh,

Ken: Ich finde auch nicht.

40 Ame: ...dass es Mädchen- und Jungsfarben gibt.

L: [flüstert] aufzeigen.

Zai: Also es...

L: Aufzeigen. Und grün wäre 'ne Jungsfarbe. Wer mag dazu was sagen? Rafael direkt?

[...]

Ra: Und ich hab' schonmal das Fahrrad meiner Cousine gefahren, das war pinkweiß, und äh und äh keiner hat mich ausgelacht.

L: Okay. Wer hat, wer kann da, wer hat da 'ne Idee. Jetzt zeigen ganz viele auf. Ken.

Ken: Ähm, was Ameli ähm gesagt hat, das ist schon richtig, und vielleicht hat Zainab einfach nur ähm nicht so gute Jungs getroffen. Und, plus, die Jungs können denken, oder Mädchen war's, in Rafael, ähm, wenn die, wenn die den Rafael auslachen, weil er ein Junge ist, kann könn- kann er die schlagen oder sowas.

L: Okay.

Ken: Die könnten vielleicht Angst haben anzulachen.

65 L: Das heißt, man kann die Zainab als Mädchen auslachen, ...

Zai: Ich weiß!

L: ...aber den Rafael vielleicht nicht, weil man ja Angst hat, was passieren kann.

70 Zai: Ich weiß aber, warum ich ausgelacht wurde.

L: Bitte.

Zai: Ich ähm, also die Mädchen von uns wurden ausgelacht, wenn die so manche Farben haben, die eigentlich zu Jungs passen, weil die so Spielplatz die Jungs immer so, sind alle frech und ärgern immer. Die mögen mich nicht und deswegen lachen die immer so Mädchen aus.

80 L: Das ist ja auch dann, was Ken gesagt hat, ne, das waren vielleicht einfach Jungs, die nicht so toll waren, oder so, so hast du's gesagt, ne, ich weiß grad nicht genau.

Ken: Ja.

85 [...]

Zai: Also da-, es um so bei, ähm, die haben nicht aufgehört, weil mein Fahrrad von meinem Bruder ist und das so mit

dunkelgrün und schwarz und ich noch ähm fahren wollte, weil mein Vater hat gesagt, du musst damit lernen, bis ich dir ein neue kaufe, und die lachen mich immer aus, weil ich 'ne sch- wegen meinem Bruder schwarz und grün ausgeliebt habe.

95 L: Mhm. Äh, Melek.

Mel: Eigentlich ich hab' auch schonmal Zainabs Fahrrad gesehen, das ist eigentlich für Mädchen und für Jungs, weil, das ist halt, so ein bisschen, hell- aber auch dunkelgrün, aber da ist irgendwie sowas Schwarzes drauf, aber das können auch Mädchen benutzen.

Ken: Mhm [zustimmend].

L: Maria.

105 Mar: Ich will nur sagen, ich will zwei Sachen sagen. Eine ist ein [unverständlich] von mir passiert, und das ist die [unverständlich], ich finde die Sachen die gleiche von dem Puppen. Guck mal, ich hab' eine

110 Puppe zum Beispiel. Meine meine Bruder hasse Puppen. Aber wenn zum Beispiel ich mit eine Puppe gespielt, er will auch mit eine Puppe, und ich war einmal in die einen Spielplatz mit meine Lieblingspuppe

115 und meine Bruder will mit mir spielen. Und das war eine Jungs, und hat von meine kleine Bruder gelacht, und das finde ich nicht schön, weil ich spie- ich spiele auch mit Autos, und die Autos sind-, ich

120 finde die Sachen mit Puppe mit den Spielzeuge nicht nur für Mädchen und für Junge, dass nur für jetzt zwei.

L: Habt ihr eine Idee, warum Leute das auslachen?

125 Mel: Vielleicht machen, lachen die die Leute aus, weil sie denken, dass die Besserwisser sind.

L: Besserwisser? Wieso?

[...]

130 Mel: Ja, weil sie denken, ich, also ich glaube, dass sie denken, dass sie dann, ...

Mar: Dass...

L: Schh!

Mel: Maria! Dass sie das besser wissen als die anderen.

135 Ken: Was wissen?

- Alle: Was / aber wer? [Durcheinander] / Man kann das...
 L: Schh! Melek.
- 140 Mel: Also so denke ich das. Vielleicht meinen die das auch anders, aber ich denk das so.
 Ken: [lacht leise]
 L: Dass die sich - dass die denken, sie wissen mehr darüber, oder sie wissen es besser?
 145 Mel: [nickt]
 Mar: Ich will noch mehr Sachen sagen. Gut, meine chrm, meine Oma hat ein-eine Pullover, und meine [unverständlich], das war grün. Und ähm, mich in der Straße und eine Jungs hat gelacht und hat gesagt, das ist für Jungs, hähä! Und ähm, das...
 L: Mhm.
- 155 Mar: Das find' ich... [fängt an zu weinen. Ameli tröstet sie].
 [8s]
 L: Ja, das ist schlimm, ne. Möchte jemand [unverständlich]
- 160 Mar: Und das ist meine Mutter ge- und das ist meine Oma gekauft.
 [...] Ame: Ähm, ich glaube, dass diese Jungs einfach ähm, denken, dass sie besser sind
 165 als andere.
 Mel: So meinte ich das auch so. Besserwisser.
 L: Mhm. Und dann Ameli?
 Ame: Und da-, deswegen lachen sie andere
 170 aus.
 L: Mhm.
 Mel: Ja.
 [...] Zai: Ähm, ich wollte noch sagen, dass,
 175 ähm, wenn man jemanden auslacht, die so Geschenke gebracht haben oder so, und das ist auch nicht fair, weil woher sollen die das wissen, ob das, also, zum Beispiel, du hast ja 'n T-Shirt von deiner Oma ge-
 180 schenkt bekommen, ne?
 Mar: Nein, ich hab' eine Dose und eine Pulli und ein T-Shirt -
 Zai: - geschenkt bekommen. Ja. Und woher sollen die dann wissen, ob das so [5s]
- 185 kann ich noch denken, was ich sagen wollte, weil ich hab' das vergessen.
 L: Ja natürlich. Klar. Ja. Also grundsätzlich, die Frage immer noch: Warum lachen Leute aus? Äh, Rafael.
- 190 Ra: Äh, können wir auch zu Sachen kommen, also erzählen, äh, wo wir Streit hatten?
 L: Äh, wann anders, okay? Heute sprechen wir über das Auslachen.
- 195 Ra: Okay.
 L: Ich möchte da, genau, ein bisschen mit euch drüber reden, ich find' das ganz spannend, warum man, also, warum man, also warum machen Leute das? Ähm, äh, Melek
 200 nochmal.
 Mel: Es kann auch sein, dass die vielleicht, Fahr-, Zainabs Fahrrad, ne, dich haben doch Jungs ausgelacht. Vielleicht waren die, vielleicht waren die ja auch eifersüchtig.
 205 g.
 L: Mhm.
 Ken: Mhm [zustimmend].
 Mel: Wei, weil die, sie, sie meinen, das 'n Jungsfahrrad ist, dann, sie sind doch selber
 210 Jungs, dann wären sie eifersüchtig, vielleicht haben sie selber kein Fahrrad oder so.
 L: Aber wenn man-, das kann natürlich sein, super, Melek, du bist richtig gut
 215 heute.
 Zai: Aber die Jungs [unverständlich] nicht eifersüchtig, die hatten mich einfach nur ausgelacht, weil ich Jungsfahrrad habe und das.
- 220 Mel: Das kann ja sein, dass die eifersüchtig sind.
 Ken: Mhm [zustimmend].
 Mel: Weil die nicht so ein Modell gesehen haben.
- 225 L: Melek erzähl mal, wieso glaubst du, wenn man eifersüchtig ist, dass man dann anfängt, andere auszulachen?
 Mel: Ja weil sie vielleicht selber keins haben.
- 230 [...] L: Mhm. Okay. Rafael.
 Ra: Ich, aber, wenn wir Jungs alle so auslachen, Zainab, wegen, sie hat ein grü-ein

*Fahrrad und sie nicht, können sie doch
235 ihre Eltern sagen, kann ich auch eins ha-
ben, und dann bekommen.*

L: Okay, also du meinst...

Ra: Und nicht andere Leute auslachen.

*L: Mhm. Was man dann stattdessen ma-
240 chen könnte, ne. Maria.*

*Mar: Ich will eine Sache von das Melek ge-
sagt hat [unverständlich],...*

L: Ja.

Mar: ...und eine was mir auch passiert ist.

245 Ähm, ich finde, die Farben sind für alle.

Kinder: Ja.

*Mar: Die Farben sind nur grün für Jungs,
und pink für Mädchens. Zum Beispiel,
meine kleiner Bruder hat ein Pullover pink,*

*250 und was, wieso kann man lachen, das ist
nur eine Farbe. Für alle. [...] Und mir hat
auch passiert, dass, ich war in Volleyball,
und ich war in einer Gruppe. Mit einem
Freund. Aber hab' ich trainiert mit einem
255 anderen. Und ich war neu und ich hab' das
nicht geklappt, und, und alle lachen über
mich. [weint]*

*L: Weil du beim Volleyball das nicht ge-
schafft hast? Ja. Okay. Ja.*

*260 Mar: Meine Mutter hat gesagt, dass ich,
wenn ich Volleyball spielen muss, muss
ich [unverständlich, weint]*

*L: Musst du? [3s] Okay. Ähm. Melek. Und
dann Ameli.*

*265 Mel: Also bei mir war es auch mal so, dass
ich mit meiner Tante einkaufen war. Und*

*da hat die für mich so ein Jackett gekauft
und dann war halt irgendwie so'n, da hat
so 'ne Frau 'ne Jacke gestrickt, da hat sie
270 uns die gesch-, also so gegeben, da waren
halt so Sachen wie ein Auto oder so drauf
mit Wolken. Da hab' ich die angezogen, da
haben mich so welche Jungs ausgelacht.
Das fand ich auch nicht gut. Das war ein-
275 fach nur ein blaues Jackett mit so eben Sa-
chen draufgestickt.*

L: Ameli, du bist dran.

*Ame: Also ich hab' ich hatte noch etwas,
also, ich wollte noch etwas sagen zu zu das
280 mit der Farbe. Also...*

L: Ja.

Mar: Ich hab...

*Ame: ...Also, dass ich ähm ganz oft in
schwarz angezogen bin und dann lachen
285 mich halt niemand aus.*

L: Okay. Das ist natü- ja.

*Ame: Muss- und noch etwas, ähm, dass,
die Jungs könnten, also, oder die Mäd-
chen, wenn sie auslachen, da sein Fahrrad,
290 oder irgendwie was anderes, dann kann es
sein, dass sie, da-, kein Fahrrad haben,
und sie lachen dann über das Kind, damit
damit niemand ähm, erkennt, dass sie kein
Fahrrad hat. Oder er.*

*295 L: Ah okay. Also die meint, sie wollen so
ein bisschen verstecken, was ihnen selber
fehlt.*

Mel: So meinte ich das auch!

Zunächst werden im Folgenden (1) Hypothesen und Reaktionen erläutert, die durch den Zugang über einen Begriffsimpuls erklärt werden. Zudem werden anschließend (2) Hypothesen und Reaktionen erläutert, von denen angenommen wird, dass sie das *Philosophieren mit Kindern* unabhängig vom Zugang über einen Begriffsimpuls betreffen.

Ad (1): Die Kinder reagieren im vorliegenden Gesprächsauszug nicht auf einen Kürzesttext, sondern auf einen Begriffsimpuls. Sie werden gebeten, Situationen aus der eigenen Lebenswelt zu schildern, in denen jemand auslacht oder ausgelacht wird (Z. 1-3). Daraufhin zählen die Kinder zunächst nebenordnend mehrere

Situationen⁹⁸ auf, die sich kaum inhaltlich überschneiden. Die Kinder gehen in dieser Phase nicht aufeinander ein, eher trägt jedes Kind für sich eine Situation vor. Es entsteht eine kleine Diskussion über das Auslachen unter Freund:innen. Schließlich berichtet Zainab von einer Situation⁹⁹, die bei den Kindern einen enormen Redebedarf auslöst: Zainab wird ausgelacht, weil sie ein Fahrrad in einer „Jungsfarbe“ fährt (Z. 4-15). Offenbar ist die Frage, welchen gesellschaftlichen Normen man als Mädchen oder als Junge ausgesetzt ist, in der Lerngruppe sehr präsent, und die anderen Kinder können sich mit der Situation identifizieren. Die Kinder sind aufgeregt, und unterbrechen sich in der Folge gegenseitig oder sprechen, ohne zuvor aufzuzeigen (z. B. Z. 37-44, 130-139). Offensichtlich ist das Thema ein Reizthema, zu dem sich die Kinder rege äußern wollen. Zainabs Beispiel dient dazu als konkreter Rahmen.

Die Reaktionen lassen zwei Hypothesen plausibel erscheinen: (a) die *Hypothese des Anschaulichen*, und (b) die *Hypothese der eigenen Konzepte*, die zwar häufig, aber nicht ausschließlich nach Einsatz eines Kürzestexts plausibel erscheint. Im vorliegenden Gesprächsauszug entwickeln zwei Mädchen gemeinsam ein eigenes Konzept, sodass dieser Gesprächsauszug ebenfalls die *Hypothese des gemeinsamen Prozesses* stützt.

Ad (a): Die Kinder diskutieren nah an der Beispielebene, äußern immer wieder Gedanken, die sich auf Zainabs konkrete Schilderung beziehen (*Hypothese des Anschaulichen*). Etwa, wenn Melek mit Kens Unterstützung darlegt, dass Zainabs Fahrrad sowohl von Mädchen als auch von Jungen gefahren werden könne – das Fahrrad an sich sei nicht geschlechtsspezifisch gestaltet (Z. 96-103).

Ad (b): Melek und Ameli entwickeln gemeinsam gleich zwei Konzepte, die erklären, warum Menschen einander auslachen (*Hypothese der eigenen Konzepte*).¹⁰⁰ Ihr Konzept ist dem Gedanken ähnlich, der in dem Kürzestext nach *Hobbes* I enthalten ist (vgl. Kap. 8.3.1): Manche Menschen lachen andere aus, weil sie „denken, dass sie besser sind als andere“ (Z. 164-165). Um diesen ersten Gedanken zu entwickeln, benötigen Melek und Ameli einander. Diese Beobachtung stützt insofern auch die *Hypothese des gemeinsamen Prozesses*: Während Melek den ersten Gedanken aufwirft, gelingt es Ameli, diesen Gedanken sprachlich schärfer zu fassen. Melek verwendet zunächst den Begriff „Besserwisser“ (Z. 125-127). Dieser Begriff ist aber nicht ganz passend. Ameli formuliert Meleks Gedanken treffender (Z. 163-165). Melek pflichtet ihr sofort bei (Z. 166-167). Zuletzt erläutert Melek eine weitere

⁹⁸ Diese Beispiele sind in dem vorliegenden Gesprächsauszug nicht enthalten.

⁹⁹ Mit der Schilderung dieser Situation beginnt der vorliegende Gesprächsauszug.

¹⁰⁰ Offenbar werden eigene Konzepte nicht ausschließlich im Anschluss an einen abstrakten, externen Zugang entwickelt.

mögliche Erklärung, und Ken stimmt ihr mit Nachdruck zu: Möglicherweise werde Zainab ausgelacht, weil die Jungen das Fahrrad eigentlich gerne selbst hätten und sie eifersüchtig¹⁰¹ sind (Z. 201-212). Zwar widerspricht Zainab dieser These, aber Melek bleibt hartnäckig (Z. 220-224). Auch hier kann man beobachten, dass Ameli den von Melek vorgetragene Gedanken weiter ausschärft und an einem Beispiel konkretisiert: Möglicherweise lachen die Jungen aus, um von ihren eigenen Schwächen abzulenken. Sie selbst haben kein Fahrrad, aber das soll ihr Ansehen nicht beschädigen (Z. 287-294). Schaut man genau hin, erweitert Ameli die Bedeutung von Meleks Aussage. Melek stimmt erneut zu (Z. 298). Man kann an dieser Stelle zweimal hintereinander die gleiche Figur beobachten: Melek stellt einen Gedanken auf, der noch nicht ganz ausgereift ist, Ameli präzisiert und ergänzt in einer Weise, die Meleks Zustimmung findet.

Ad (2): Darüber hinaus können an weiten Teilen der Datengrundlage Verhaltensweisen beobachtet werden, die sich nicht zwingend auf den gewählten Zugang zurückführen lassen und in diesem Gesprächsauszug ebenfalls enthalten sind. Diese Verhaltensweisen lassen fünf Hypothesen plausibel erscheinen: (a) die *Lösungsorientierungshypothese*, (b) die *Wertevermittlungshypothese*, (c) die *Hypothese des gemeinsamen Prozesses*, (d) die *Assoziationskettenhypothese* und (e) die *Hypothese zum sozialen Gefüge*.

Ad (a): Rafael reagiert erneut pragmatisch auf den von seinen Mitschülerinnen entwickelten Gedanken, dass die Jungen Zainab auslachen, weil sie „eifersüchtig“ sind (*Lösungsorientierungshypothese*): Es gebe keinen Grund, andere auszulachen, wenn man ein Fahrrad haben wolle. Man könne stattdessen einfach den Eltern Bescheid geben und auf diesem Wege ein Fahrrad erhalten (Z. 232-238). Mit dieser Äußerung zeigt sich Rafael lösungsorientiert, er möchte das Auslachen umgehen. Die Frage, warum Zainab von den Jungen ausgelacht wird, bleibt durch diesen Vorschlag unberührt. Ähnlich zukunftsgerichtet äußert sich zuvor auch Ken: Auf die Frage, warum Zainab eher ausgelacht werde als Rafael, antwortet dieser, dass Rafael als Junge angsteinflößender sei und sich besser wehren könne. Daher werde man es aus Furcht vor den Folgen vermeiden, Rafael auszulachen (Z. 57-64).

Ad (b): Man könnte diese Fundstelle dahingehend deuten, dass das Wissen darum, wie etwas sein *sollte*, nicht notwendigerweise zu einer Verhaltensänderung führt (*Wertevermittlungshypothese*). Zwar finden die Kinder, dass es egal ist, welche Farbe man trägt (Melek: Z. 36, Ameli: Z. 37, 40-41, Ken: Z. 39, Maria: Z. 245, 247-251, Kinder: Z. 246); trotzdem lässt sich beobachten, dass die Kinder sich durchaus vorwiegend in geschlechtsspezifisch verstandenen Farben kleiden: Die Mädchen in

¹⁰¹ Was Melek beschreibt, ließe sich eher als *Neid* denn als *Eifersucht* bezeichnen. In einer weiterführenden Unterrichtseinheit könnte man den Unterschied zwischen *Neid* und *Eifersucht* untersuchen.

Lila und Pink, die Jungen in Grün und Blau. Zainab erklärt mehrfach, wie es dazu kommen kann, dass sie mit einem Fahrrad in „Jungsfarben“ gesichtet wird (Z. 7-13, 86-92). Und Maria legt ausführlich dar, wie es passieren kann, dass ihr Bruder mit einer Puppe spielt (Z. 110-115). Es hat den Anschein, als wolle Zainab sich für die Situation rechtfertigen und Maria ihren Bruder verteidigen. Das ist aber nur dann plausibel, wenn bestimmte Farben auch innerhalb der Lerngruppe als geschlechtsspezifisch angesehen werden und eben nicht alle Farben von allen gleichwertig verwendet werden können. Aus diesem Gesprächsauszug lässt sich also eine gewisse Doppelbotschaft herauslesen, die von den Kindern aber nicht expliziert wurde.

Ad (c): Von Zainabs Beispiel ausgehend entwickeln die Kinder gemeinsam durchaus philosophisch abstrakte Gedanken, unter anderem, da sie von der Lehrkraft immer wieder nach Ursachen gefragt werden (Z. 123-124, 187-189, 198-199). Man könnte ableiten, dass die Kinder dabei auf die Gruppe angewiesen sind – wie auch Melek und Ameli ihr Konzept gemeinsam entwickeln (*Hypothese des gemeinsamen Prozesses*): Maria gelingt es, Zainabs Schilderung auf eine ausführliche eigene Schilderung zu übertragen. Sie erzählt eine Parallelgeschichte, die eine Erweiterung enthält: Nicht nur Farben werden gelegentlich als geschlechtsspezifisch angesehen, gleiches gelte für Spielzeug. Ihr Bruder werde dafür ausgelacht, dass er mit ihren Puppen spiele. Gleichzeitig spiele sie selbst gerne mit Autos (Z. 105-122). Maria verfasst zudem ein allgemeines Statement, das sie aber nicht weiter begründet: Alle Farben seien für alle da (Z. 244-245). Die Lerngruppe stimmt ihr unisono zu (Z. 246). Den Kindern gelingt es, über die beschriebenen Verbindungen hinaus, sich aufeinander zu beziehen. Daran lässt sich erkennen, dass sie einander gut zuhören. Auch ist Zainabs Beispiel allzeit präsent, auch dann, wenn die Kinder weitere Beispiele vortragen. Ken etwa stimmt Ameli zu (Z. 54-55) und fordert an anderer Stelle von Melek eine Präzisierung ein – gerade bei dem Begriff „Besserwisser“, den Melek nicht richtig verwendet. Ken fällt auf, dass hier etwas nicht stimmen kann, und er fragt nach (Z. 136).

Ad (d): Kinder knüpfen bisweilen Assoziationsketten, die vom ursprünglichen Thema wegführen (*Assoziationskettenhypothese*). Wenn ein neues Thema aufkommt, das die Kinder stärker fesselt, gehen die Kinder mit einer gewissen Achtlosigkeit zu diesem Thema über. Maria vermisst ihre Oma, die in ihrem Heimatland geblieben ist, während sie zu Schuljahresbeginn nach Deutschland gekommen ist. Es geht ihr sehr nahe, dass Kinder sie für Gegenstände auslachen, die sie von ihrer Oma geschenkt bekommen hat. Als Maria von ihrer Oma erzählt, beginnt sie zu weinen (Z. 148-156). Das veranlasst die anderen Kinder, von ihrem Verhältnis zu ihren Großeltern zu berichten. Der Austausch über die Großeltern wird als Beispiel

für eine Assoziationskette unter Kapitel 11.3.2.2 zur *Assoziationskettenhypothese* aufgeführt. Darüber hinaus führt diese Episode vor Augen, dass der Unterricht den Kindern mitunter nahegehen kann (vgl. Kap. 3.2.1.5).

Ad (e): Manche Äußerungen lassen sich möglicherweise auf das soziale Gefüge der Lerngruppe zurückführen (*Hypothese zum sozialen Gefüge*). So widerspricht Zainab der These Meleks, die Jungen seien möglicherweise nur eifersüchtig gewesen (Z. 216-219). Diese Äußerung ist – eventuell – auf gewisse Animositäten zwischen den beiden Mädchen zurückzuführen. Unmittelbar vor Zainabs Äußerung wird Melek von der Lehrkraft gelobt, möglicherweise zu Zainabs Missfallen.

Die Kinder möchten zuerst von sich persönlich berichten, ehe sie in einen weiteren Diskurs einsteigen können. Nachdem Zainab ihre Situation geschildert hat, stellen einige Kinder zunächst dar, inwiefern die Geschichte auch sie persönlich betrifft – sowohl schildernd als auch bewertend. Die Kinder erzählen, welche Farben ihre Fahrräder haben (Z. 19-25), und bekunden dann ihre Ablehnung gegenüber der geschlechtsspezifischen Farbeinteilung (Z. 35-51). Das Gespräch wird erst im Anschluss an diese persönlichen Bekundungen weitergeführt.

11.2.3 Einsatz einer anschaulichen Geschichte

Eine zentrale Hypothese, die auf Grundlage des Datenmaterials plausibel erscheint, wird hier vorangestellt: Setzt man anschauliche Materialstücke ein – hier werden exemplarisch zwei autobiografische Schilderungen vorgestellt – so lässt sich beobachten, dass die Kinder sich mitunter stärker für die Rahmenhandlung interessieren als für den vorgetragenen philosophischen Kern der Schilderung: *Tatsachenfragen* sind offenbar für sie spannender als philosophische Fragen.

11.2.3.1 Lerngruppe 3/4 zum Birnendiebstahl des Augustinus

Zunächst sei der Entstehungshintergrund des Gesprächsauszugs umrissen: Der nachfolgende Gesprächsauszug beruht auf einem Gedächtnisprotokoll, das unmittelbar im Anschluss an die Unterrichtsstunde verfasst wird. Das Gedächtnisprotokoll beruht auf Notizen, die während der Unterrichtsstunde verfasst werden. Das Gespräch findet am 07.10.2020 in Lerngruppe 3/4 statt. Aus der Lerngruppe sprechen Aden (A), Aurelia (Aur), Agneta (Agn), Florian (Flo), Gladness (Glad), Hannah (Hann), Jonas (Jon), Ken (Ken), Louis (Lo), Marcel (Marc), Mariam (Mari), Till (Till) und Zainab (Zai). Die Lehrkraft wird mit einem *L* abgekürzt. Alle Kinder sind zwischen acht und zehn Jahren alt.

In diesem Gesprächsauszug setzen die Kinder sich mit dem *Birnendiebstahl des Augustinus* auseinander. Den Kindern wird zunächst am Whiteboard ein Porträt

von Augustinus gezeigt, begleitet mit wenigen einleitenden Worten und einer Diskussion im Plenum (Z. 1-39). Im Anschluss erhalten die Kinder ein Arbeitsblatt, auf dem Augustinus seinen Birnendiebstahl schildert (vgl. Kap. 8.3.3). Mit dieser Schilderung beschäftigen sich die Kinder zunächst in Einzelarbeit, später im Plenum (ab Z. 63).

[L. zeigt auf Whiteboard Bild des hl. Augustinus.]

- L: Heute beschäftigen wir uns mit dem heiligen Augustinus. Er hat als junger Mensch auch schon einmal etwas gestohlen, wie ihr¹⁰². Als junger Mensch war er noch nicht heilig. Er war ein Draufgänger, er hat viele verbotene Dinge gemacht, bis er erst mit 33 Jahren fromm wurde.
- 10 L: Hat der Sankt Augustin gegründet?
L: Nein, aber er hat der Stadt den Namen gegeben. Die Stadt wurde nach ihm benannt.
Marc: [rechnet] Augustinus ist 76 Jahre alt geworden. Es ist jetzt schon [8s] 1590 Jahre her, dass er gelebt hat.
Mari: Hatte Augustinus Haare auf dem Kopf?
L: Er wird immer mit Haaren dargestellt.
- 20 Wir können das so viele Jahre später aber nicht mehr wissen.
Flo: Man sieht doch da noch Haare!
Zai: Aber der Kopf sieht so komisch aus.
L: Hm, vielleicht meinst du hier diese Kopf-
25 bedeckung. Das ist ein Zeichen dafür, das Augustinus Bischof war. Das sieht vielleicht aus wie eine Glatze. Ist es aber nicht.
Marc: Was sind das für Zacken an seiner Hand?
- 30 L: Ich habe den mit dem Bildbearbeitungsprogramm nicht ganz sauber ausschneiden können.
Marc: Und, ich hab' noch was, warum zeigt uns Augustinus einen Stinkefinger?
- 35 Kinder: [lachen]
L: Er zeigt uns keinen Stinkefinger. Das sieht nur so aus. Er hält auf dem Bild eigentlich ein Buch, das habe ich aber

- ausschneiden wollen. So, eure Aufgabe
40 jetzt. Lest bitte die Geschichte. Erzählt sie euch im Anschluss gegenseitig.
Kinder: [lesen den Text, in dem Augustinus seinen Birnendiebstahl schildert]
Hann: Und was sollen wir jetzt machen?
- 45 L: Bitte erzählt euch die Geschichte nochmal in der Tischgruppe.
Kinder: Häh, wie? Was sollen wir machen?
Aur: Sollen wir uns die Geschichte nun vorlesen?
- 50 L: Nein, ich möchte euch bitten, die Geschichte in eigenen Worten wiederzugeben. Dreht dazu das Arbeitsblatt am besten um.
Kinder: [murmeln; erzählen die Geschichte nach]
- 55 L: Haben alle die Geschichte verstanden?
Kinder: Ja.
L: Okay. Dann bearbeitet das Arbeitsblatt bitte schriftlich. Wer noch Fragen hat, darf
60 sich melden, ich komme dann vorbei.
Kinder: [bearbeiten den Arbeitsauftrag schriftlich]
L: Okay. Dann lege den Stift bitte beiseite. Wer mag sich zu der Geschichte äußern?
- 65 Was denkt ihr über diese Geschichte? Louis.
Lo: Das ist irgendwie nicht so richtig Klauen. Es ist zwar Klauen, weil er halt etwas geklaut hat. Aber er hat die Birnen ja
70 an die Schweine weiterverschenkt. Von daher war es sowohl gut als auch schlecht.
Mari: Er hat es zwar den Schweinen gegeben, aber die Birnen haben nicht geschmeckt. Es war also schlecht für die
75 Schweine und deswegen auch nichts Gutes.

¹⁰² Bei einer anonymen Abfrage gaben zuvor 14 von 19 Kindern an, schon einmal etwas gestohlen zu haben.

- Glad: Fressen Schweine überhaupt Birnen?*
Marc: Schweine essen eigentlich nur Mais.
Till: Nein, Schweine fressen alles!
- 80 *Zai: Aber doch keine Birnen!*
Till: Doch.
Zai: Häh, hast du schonmal 'n Schwein gesehen, das Birnen frisst?
L: Till hat recht. Schweine können eigentlich alles fressen. Aber sie werden eigentlich nicht mit Birnen gefüttert. Jonas.
- 85 *Jon: Ich kann Augustinus verstehen. Mir macht es auch Spaß, etwas Verbotenes zu tun.*
- 90 *Marc: Ich habe auch Spaß, etwas Verbotenes zu tun: Zum Beispiel 500€ klauen, bei Aden einbrechen, -*
A: Ich zeig dich an!
Marc: - oder ins Fitnessstudio gehen, obwohl man erst ab zwölf Jahren dort hingehen kann. Ich bin aber erst neun.
- 95 *L: Marcel, gibt es einen Unterschied zwischen deinem Spaß und dem Spaß von Augustinus?*
- 100 *Marc: Das macht alles einfach Spaß.*
Agn: Ich bin enttäuscht, dass Augustinus das gemacht hat und unsere Stadt nach ihm benannt ist.
- 105 *Mari: Warum ist das überhaupt verboten, wenn man etwas von einem Baum klaut? Ist das wirklich geklaut?*
Zai: Ich finde es nicht schlimm, einmal zu klauen. Ein einziges Mal kann man das schon machen. Ich finde es nur ein bisschen böse, weil die Birnen nicht lecker waren.
- 110 *Hann: [empört] Ich finde, man sollte gar nicht klauen!*
- A: Du willst bestimmt auch etwas klauen, aber du traust dich nur nicht!*
- 115 *Lo: Ich habe etwas einzuwenden. Auch, wenn man einmal klaut, ist das nicht in Ordnung. Er wusste, dass es verboten war. Es könnte also schlecht sein. Aber, wenn man einmal drüber nachdenkt: Er hat nichts Schlimmes gemacht! Der Text ergibt keinen Sinn!*
- 120 *Glad: Also, es ist von Augustinus schon unverschämt, weil es verboten ist. Aber ich habe es auch einmal gemacht, weil ich es wollte.*
- 125 *Mari: Aber eigentlich darf man das doch – wenn sie [die Geschädigten] es nicht wissen [wenn sie nichts davon mitbekommen]. Man will ja auch nicht, dass die Birnen verschimmeln.*
- 130 *Zai: Kannten Sankt Martin und Sankt Augustin sich eigentlich [Sankt Martin ist Namenspatron der Grundschule – Sankt Augustin ist Namenspatron der Stadt]?*
- 135 *L: Nein, sie haben zwar gleichzeitig gelebt, aber nicht an dem gleichen Ort.*
Ken: Waren das Brüder?
Flo: Die heißen beide „Sankt“.
- 140 *L: So sagt man, wenn die von der Kirche heilig gesprochen werden. Das ist nicht deren Name.*
Marc: Mochten die sich? Hatten die was miteinander zu tun?
- 145 *L: Nein, Marcel.*
Mari: Ach, ist Sankt Martin schon tot? Ich hab' ihn doch mal gesehen. Ist der gar nicht der echte?
Lo: [lacht laut] Nein Mariam! Das ist einfach ein Verkleideter oder sowas.
- 150

Zunächst werden im Folgenden (1) Hypothesen und Reaktionen erläutert, die durch den Einsatz einer anschaulichen Geschichte erklärt werden. Zudem wird anschließend (2) eine Hypothese erläutert, von der angenommen wird, dass sie das *Philosophieren mit Kindern* unabhängig vom Einsatz einer anschaulichen Geschichte betrifft.

Ad (1): Was fällt auf, wenn man die Reaktion der Lerngruppe auf einen anschaulichen, externen Zugang untersucht? Die Reaktionen lassen zwei Hypothesen

plausibel erscheinen: (a) die *Tatsachenfragenhypothese* und (b) die *Hypothese des Anschaulichen*.

Ad (a): Es fällt sofort ins Auge, dass Tatsachenfragen für Kinder interessanter sind als philosophische Fragen (*Tatsachenfragenhypothese*). Die Kinder sind neugierig, insbesondere im Hinblick auf Wissensfragen. Dabei beziehen sie sich eng auf das, was ihnen unmittelbar gegeben ist. Das sieht man bereits, wenn man die Reaktion der Lerngruppe auf das Porträt des Augustinus¹⁰³ betrachtet: Die Kinder stellen eine Querverbindung zu ihrer Heimatstadt auf, und rechnen nach, wie lange er gelebt hat und seit wann er bereits gestorben ist (Z. 14-16). Dann betrachten sie das Porträt genauer und fragen nach allem, was ihnen sonderbar erscheint: etwa die Haare und die Kopfbedeckung (Z. 17-22), oder auch die etwas zackige Kante, die auf die digitale Bildbearbeitung zurückzuführen ist (Z. 28-29). Zuletzt macht Marcel eine Bemerkung, die aber sicherlich weniger auf Wissensdurst, als vielmehr auf die Absicht zurückzuführen ist, die Lerngruppe zu erheitern (Z. 33-34). Da das Bild allein zum Zwecke der Wissensvermittlung und zur Veranschaulichung eines kurzen Impulsvortrags eingesetzt wird, stehen philosophische Fragen hier in keiner Konkurrenz zu Tatsachenfragen.

Anders bei der Geschichte des Birnendiebstahls. Dieser enthält Anlässe für philosophische Reaktionen. Doch auch hier reagieren die Kinder mit Fragen, die man als Tatsachenfragen klassifizieren könnte: Augustinus erwähnt nur in einem Nebensatz, dass seine Freunde und er die Birnen an *Schweine* verfüttern; er betont dadurch, dass die Birnen für sie wertlos sind, dass kein Interesse an einer Selbstverwertung der Birnen besteht. Der geringe Wert der Birnen wird durch die Gabe an das Schwein als niederes Tier noch betont. Wie genau sich die Freunde schließlich der Birnen entledigen, ist in der Geschichte eher nebensächlich. Nicht aber für die Kinder. Sie interessieren sich genau für diese Details: „Fressen Schweine überhaupt Birnen?“, macht es Sinn, den Schweinen die Birnen zu geben? (Z. 77-86). Mariam fragt zudem, ob man überhaupt einen Diebstahl begeht, wenn man von fremden Bäumen die Früchte erntet (Z. 104-106). Offenbar liegt für sie hier ein Fall von Aneignung vor, der nicht eindeutig als Diebstahl zu klassifizieren ist. Allerdings führt sie ihren Zweifel nicht weiter aus. Abschließend kommen sie auf die Person des Augustinus zurück, und fragen, ob zwischen Sankt Augustin und Sankt Martin eine Verbindung besteht (Z. 132-150). Auch diese Fragen sind Tatsachenfragen, die die philosophische Dimension der Geschichte nicht berühren.

Ad (b): Die Kinder versuchen von ganz allein, zur Schilderung des Augustinus eine Entsprechung in ihrer Lebenswelt zu finden. Auch hier fühlen sie sich auf der

¹⁰³ Vgl. hierzu auch die kurze Einlassung zum Einsatz von dekorativen Bildern, Kap. 8.4.

Beispielebene wohl (*Hypothese des Anschaulichen*). Dazu müssen sie nicht aufgefordert werden. Exemplarisch hierfür steht Marcells Wortbeitrag (Z. 90-96): Marcel liefert gleich mehrere Beispiele von Regelbrüchen, die ihm Freude bereiten: Große Summen Geld zu stehlen, bei einem Freund einzubrechen, oder das Fitnessstudio aufzusuchen, ohne die erforderliche Altersuntergrenze erreicht zu haben. Allerdings unterscheiden sich Marcells Beispiele wesentlich von der Schilderung des Augustinus: In Marcells Beispielen hat der Regelbruch ein Gut zur Folge: Etwa, weil Marcel dann mehr Geld hat. Es ist also nicht nur der Regelbruch an sich, der zur Tat reizt, sondern auch der Mehrwert, den man dadurch erhält. Auf Rückfrage kann Marcel allerdings keinen Unterschied zwischen seinen Vergehen und dem des Augustinus benennen (Z. 100).¹⁰⁴

Ad (2): Darüber hinaus können an weiten Teilen der Datengrundlage Verhaltensweisen beobachtet werden, die sich nicht zwingend auf den gewählten Zugang zurückführen lassen, in diesem Gesprächsauszug aber gleichermaßen hervortreten. Diese Verhaltensweisen lassen die *Lösungsorientierungshypothese* plausibel erscheinen. Im vorliegenden Gesprächsauszug kann man zudem ablesen, dass Kinder sich nach Einsatz einer *Veranschaulichung mit abstraktem Element* in einem Zwiepsalt befinden können.

Man sieht an diesem Ausschnitt erneut, dass die Kinder weniger an Prinzipien interessiert sind, sondern vielmehr pragmatisch und zukunftsgerichtet argumentieren (*Lösungsorientierungshypothese*). Denn ganz so eindeutig ist es nicht. Tatsachenfragen können durchaus für die philosophische Betrachtung von Belang sein: Für die Kinder spielt es aus ethischer Sicht eine Rolle, ob die Schweine von der Birnen-gabe profitieren können. Für sie ist damit die Frage verbunden, ob Augustinus' Handlung gut oder böse ist. Diese Verdrehung von pragmatischer und prinzipieller Sichtweise ist im vorliegenden Fall besonders bemerkenswert: Augustinus schildert den Birnendiebstahl, um seine schlechte Gesinnung darzustellen, seine Freude am Schlechtsein, die er verspürt, da ihm ohne Gott der rechte Maßstab für sein Handeln fehlt und er seinen Begierden unterliegt (vgl. Kap. 8.3.3). Es geht also ganz dezidiert

¹⁰⁴ Man sieht hier zudem, dass der Einsatz von Materialstücken aus der philosophischen Tradition dazu führen kann, dass die Kinder ein verzerrtes Bild des fremden Philosophen und seiner Philosophie erhalten (vgl. die Einlassungen unter der *Nichtverstehenshypothese*). Denn natürlich kann die philosophische Theorie, die hinter den Kürzestexten oder hinter dieser anekdotischen Geschichte steckt, nicht fundiert vermittelt werden. Wie dargestellt wird, liegt darin auch kein Ziel des *Philosophierens mit Kindern* (vgl. Kap. 3.2.1.3). Das ist vordergründig zunächst unproblematisch; wenn allerdings, wie im Fall des Augustinus, die Kinder etwas mit dem Philosophen verbindet, dann könnte man erwägen, als Lehrkraft sanft gegenzusteuern. Die Ablehnung gegenüber einem Diebstahl drücken die Kinder auch über Emotionen aus: Agneta etwa ist enttäuscht darüber, dass ihre Heimatstadt nach einem Birnendieb benannt worden ist (Z. 101-103). Und Gladness empfindet Augustinus' Verhalten als Unverschämtheit (Z. 123-124). Es wäre bedauerlich, wenn die Kinder den Unterricht unter dem Eindruck verließen, sie wohnten in einer Stadt, die nach einem ruchlosen Birnendieb benannt ist.

darum, welche Motive ihn zum Stehlen verleiteten, und er selbst verurteilt seine Tat, weil ganz allein das Schlechtsein zum Motiv gereicht. Die Kinder aber richten ihre Aufmerksamkeit nicht auf das Motiv, aus dem die Handlung entspringt, sondern ganz und gar auf die Folgen, die daraus erwachsen. Aus dem fehlgeleiteten Augustinus mit den bösen Absichten wird kurzerhand eine Art *Robin Hood* für die Schweine – durchaus zur Verblüffung der Lehrkraft. Vor diesem Hintergrund ist es für die Kinder zur Bewertung der Tat elementar, ob die Schweine von den Birnen profitieren – oder nicht (Z. 72-83, 109-111). Dieser pragmatische Blick der Kinder wird noch an einer anderen Stelle deutlich. Mariam nimmt eine Abwägung vor (Z. 127-131): Das Stehlen an sich sei nicht prinzipiell zu verurteilen. Zwei Gründe sprechen dagegen: Erstens könnte es sein, dass die Bestohlenen nicht bemerken, dass etwas fehlt. Folgt man dieser Annahme, so müsste man vermeiden, dass die Birnen verschimmeln – Augustinus tut also gut daran, sich die Birnen anzueignen, denn er vermeidet eine Verschwendung.

Manchen Kindern bereitet diese zweifache Sichtweise, die pragmatische und die prinzipielle, Schwierigkeiten: Denn beide Sichtweisen legen unterschiedliche Urteile nahe. Dieser Auszug macht deutlich, dass die Kinder einen Diebstahl grundsätzlich als etwas Böses ansehen. Es gelingt ihnen nicht, den Diebstahl als reine Tatsache von der Frage zu trennen, ob die Handlung gut oder böse ist. Insbesondere Louis hat hier Schwierigkeiten. Das zeigt sich bereits an seiner ersten Wortmeldung (Z. 63-67). Er versucht einzuordnen, ob es sich im vorliegenden Fall um einen Diebstahl handelt. Während es sich auf der einen Seite selbstverständlich um einen Diebstahl handele, weil etwas gestohlen wurde, relativiert die weiterführende Tat den Diebstahl. Die Tat sei insgesamt sowohl als gut als auch als böse anzusehen. Diese Doppelbewertung ist für Louis ausreichend, um in den Raum zu stellen, dass kein reiner Diebstahl vorliegt. Diese Verwirrung beschäftigt Louis auch im weiteren Gesprächsverlauf. Zwar lehnt er Diebstahl generell ab: „Auch, wenn man einmal klaut, ist das nicht in Ordnung“. Gleichzeitig aber ist der konkret vorgetragene Fall von Augustinus nach Louis' Maßstäben nicht böse: „Aber, wenn man einmal drüber nachdenkt: Er hat nichts Schlimmes gemacht!“ Das kann Louis nicht zusammenbringen. Daher konstatiert er schließlich, der Text ergebe keinen Sinn (Z. 116-122).

11.2.3.2 Lerngruppe 1/2 zu Heines Auslachgeschichte

Zunächst sei der Entstehungshintergrund des Gesprächsauszugs umrissen: Der nachfolgende Gesprächsauszug beruht auf einem Gedächtnisprotokoll, das unmittelbar im Anschluss an die Unterrichtsstunde verfasst wird. Das Gedächtnisprotokoll beruht auf Notizen, die während der Unterrichtsstunde verfasst werden. Das Gespräch findet am 23.09.2020 in Lerngruppe 1/2 statt. Aus der Lerngruppe

sprechen Alex (Alex), Carolin (Caro), Diego (Dieg), Duygu (Duy), Elisa (Elis), Kathrin (Kath), Marlene (Marl), Sahar (Sah) und Vahid (Vah). Die Lehrkraft wird mit einem *L* abgekürzt. Alle Kinder sind sechs bis acht Jahre alt.

In diesem Gesprächsauszug setzen die Kinder sich mit einer autobiografischen Schilderung Heines auseinander. Heine berichtet, wie er als Kind Opfer von Spott geworden ist (vgl. Kap. 8.3.3). Eingangs wird den Kindern in einem kurzen Impulsvortrag geschildert, wie die Müllabfuhr zur Zeit Heines funktioniert. Ergänzend wird ihnen mit Hilfe des Whiteboards ein Bild präsentiert, das exemplarisch eine historische Müllabfuhr zeigt – mit Korb, Esel und Karren. Das Bild ist während der gesamten Unterrichtsstunde am Whiteboard zu sehen. Der Gesprächsauszug zeigt die Reaktion der Lerngruppe, unmittelbar nachdem die Schilderung Heines vorgelesen wird.

-
- L: [liest die Schilderung Heines vor]*
Duy: Wo hat der Mann den Müll hingebracht?
Sah: Was macht man mit dem Müll?
 5 *Caro: Der Mann kann den Müll ja nicht einfach auf die Wiese schütten!*
L: Der Müll wurde raus aus der Stadt gebracht. Dort konnte man ihn in eine Grube werfen. Der Müll konnte damals noch ein-
 10 *fach so verrotten, es gab kaum Verpackungen oder Plastik.*
Caro: Seit wann gibt es Plastik?
L: Da bin ich gerade überfragt. Ich werde es aber herausfinden.
 15 *Vah: Warum haben sie dafür keine Autos benutzt?*
L: Es gab damals noch keine Autos.
Dieg [ruft in die Klasse]: Seit wann gibt es Autos?
 20 *L: Autos gibt es erst seit ca. 130 Jahren.*
Dieg: Und welches war das erste Auto?
L: Das weiß ich nicht genau.
Dieg: Und wer hat das Auto erfunden?
L: Das Auto wurde von Benz erfunden, bei
 25 *uns in Deutschland.*
Elis: Ich weiß, wie ein Esel macht.
L: [lächelt]Ja?
Elis: I-Ah, I-Ah!
Duy: Wenn keiner den Müll aufsammelt,
 30 *dann ist das nicht gut. Umweltverschmutzung ist nicht gut. Es gibt schädliche*
- Chemikalien, und vielleicht muss man sich krankmelden!*
L: [versucht den Blick auf das Auslachen
 35 *zu lenken] Warum lachen Menschen einander aus?*
Dieg: Es sieht einfach generell lustig aus!
Alex: Es ist lustig, dass er so heißt wie der Müllsammler [eigentlich: sein Esel]. Der
 40 *Müll ist ekelig und stinkt. Die Kinder lachen ihn aus, weil es immer ekelig ist. Darüber kann man lachen.*
Marl: Ja genau, es ist ekelig, wenn man den Müll macht.
 45 *Kath: Keiner will als Müllarbeiter arbeiten. Das ist ekelig und stinkt.*
Marl: Die lachen, weil es lustig ist und ekelig, wie ein Furz. Der Esel ist schmutzig. Das Kind ist wie ein Esel, das ist lustig. Da-
 50 *rum wird es ausgelacht.*
L: Ihr habt recht. Deswegen wurde Heinrich Heine hier ausgelacht. Aber warum passiert das? Wir wissen doch, dass das eigentlich nicht geschehen sollte! Warum la-
 55 *chen Menschen einander aus?*
Marl: Wenn man jemanden auslacht, wird man selbst irgendwann ausgelacht, und dann geht das immer so weiter.
Elis: Wenn man ausgelacht wird, muss
 60 *man der Lehrerin Bescheid sagen; die hilft einem dann.*

Sah: Auslachen ist nicht schön, weil die anderen dann zurücklachen.

auslacht, hört das nie auf, es lacht immer irgendjemand.

Dieg: Man soll nicht auslachen. Das kann 65 jedem mal passieren. Wenn man immer

Zunächst werden im Folgenden (1) Hypothesen und Reaktionen erläutert, die durch den Einsatz einer anschaulichen Geschichte erklärt werden. Zudem werden anschließend (2) Hypothesen und Reaktionen erläutert, von denen angenommen wird, dass sie das *Philosophieren mit Kindern* unabhängig vom Einsatz einer anschaulichen Geschichte betreffen.

Ad (1): Was fällt auf, wenn man die Reaktion der Lerngruppe auf die anschauliche Geschichte untersucht? Die Reaktionen lassen drei Hypothesen plausibel erscheinen: (a) die *Tatsachenfragenhypothese*, (b) die *Assoziationskettenhypothese* und (c) die *Hypothese des Anschaulichen*.

Ad (a): Auch Lerngruppe 1/2 interessiert sich stärker für Tatsachenfragen als für philosophische Fragen (*Tatsachenfragenhypothese*). Die eigentliche Geschichte, die Heine erzählt hat, ist für die Kinder nebensächlich. Sie interessieren sich nicht so sehr dafür, warum Heine ausgelacht oder mit Spott überzogen wird. Stattdessen interessieren sie sich für die Umstände, in die die Geschichte eingebettet wird: die der Müllentsorgung vor rund zweihundert Jahren (Z. 2-6). Die Kinder sind in dieser Phase sehr aufmerksam und still. Aus ihrer ursprünglichen Frage ergeben sich eine Fülle weiterer Tatsachenfragen, die weiter vom Ausgangstext wegführen.

Ad (b): Die Kinder spinnen eine Assoziationskette, die vom ursprünglichen Thema des Gesprächs wegführt (*Assoziationskettenhypothese*): Fragen nach dem Ursprung von Plastik können spontan nicht weiter beantwortet werden, und die Assoziationskette wird an dieser Stelle unterbrochen (Z. 13). Fragen nach dem Ursprung von Autos hingegen können spontan rudimentär beantwortet werden, und die Kinder formulieren, neugierig und überaus interessiert, immer neue Fragen (Z. 15-23). Andere Kinder formulieren spontan ihre Assoziationen, die aber in keiner Beziehung zu den Äußerungen der anderen Kinder oder zur Intention der Geschichte stehen: Elisa kann das Geräusch der Esel nachmachen (Z. 26-28), und Duygu weist darauf hin, dass Müll ordnungsgemäß entsorgt werden müsse (Z. 29-33).

Ad (c): Mit der stärkeren Fokussierung auf Tatsachenfragen geht eine weitere Beobachtung einher: Die Kinder sind in ihren Äußerungen zunächst in der Anschaulichkeit verhaftet (*Hypothese des Anschaulichen*) (Z. 38-41, 47-50). Abstraktionen finden, auf Nachfrage der Lehrkraft, aber durchaus statt. Im Textauszug lassen sich drei Phasen unterscheiden, in denen die Äußerungen der Kinder abstrakter werden:

- Zunächst fragen die Kinder, wie beschrieben, nach der Rahmenhandlung, die den Kern der Schilderung Heines überhaupt nicht berührt (Z. 2-33).

- Nachdem die Lehrkraft nach Ursachen für das Auslachen fragt, beschreiben die Kinder an der konkreten Schilderung Heines, welche Umstände objektiv zum Lachen reizen: Die Müllentsorgung sei ekelig, und Heine habe denselben Namen (Z. 37-50). Dass das Auslachen damit nicht abschließend beschrieben ist, dass etwa die anderen Kinder Heine bewusst ärgern, wird mit dieser Erklärung nicht berührt. Die Kinder geben die äußeren Umstände der Geschichte gut wieder, formulieren darüber hinaus aber keinen abstrakten Gedanken über das Auslachen an sich, der auf andere Situationen übertragbar wäre.
- Erst auf weitere Rückfrage der Lehrkraft, warum Menschen einander generell auslachen, antworten die Kinder schließlich mit Gedanken, die abstrakter sind (Z. 56-67): Die Kinder formulieren eine nie endende Abfolge des Auslachens – Menschen lachen aus, weil andere vorher ausgelacht haben, und wenn man selbst mitmache und auch auslache, dann höre das niemals auf.

Ad (2): Darüber hinaus können an weiten Teilen der Datengrundlage Verhaltensweisen beobachtet werden, die sich nicht zwingend auf den Einsatz einer anschaulichen Geschichte zurückführen lassen, in diesem Gesprächsauszug aber gleichermaßen hervortreten. Diese Verhaltensweisen lassen zwei Hypothesen plausibel erscheinen: (a) die *Lösungsorientierungshypothese* und (b) die *Wertevermittlungshypothese*.

Ad (a): Die Kinder zeigen erneut, dass sie eher pragmatisch, zukunftsgerichtet argumentieren, statt prinzipiell die Ursachen zu betrachten (*Lösungsorientierungshypothese*). Sie beschreiben nicht, warum plötzlich jemand mit dem Auslachen anfängt. Wohl aber formulieren sie mögliche Auswege: Man könne der Lehrerin Bescheid¹⁰⁵ geben, und an der Stelle die Kette des Auslachens unterbrechen (Z. 59-61). Auch ist die Ablehnung der Kinder gegenüber dem Auslachen zukunftsgerichtet: Man soll nicht auslachen, damit in Zukunft niemand mehr ausgelacht werde. Sahar sagt, die anderen Kinder könnten „zurücklachen“. Damit hat sie insbesondere das eigene Wohl im Blick.

Ad (b): Offenbar bewirkt das Wissen um das rechte Verhalten noch keine Verhaltensänderung (*Wertevermittlungshypothese*). Es fällt auf, dass die Kinder das Auslachen moralisch verurteilen (Z. 62-67). Das ist in dieser Klasse besonders interessant, weil die Kinder sich gegenseitig so viel auslachten, dass auf eine Beispielsammlung aus der eigenen Lebenswelt verzichtet wird.

¹⁰⁵ Den gleichen Vorschlag formuliert auch Rafael in Arbeitsgemeinschaft 3 (vgl. Kap. 11.2.2.1).

11.3 Abgeleitete Hypothesen

Dieses Kapitel stellt alle Hypothesen, die bereits auf Grundlage der Gesprächsauszüge in Kapitel 11.2 plausibel erscheinen, ausführlich vor. Mit der *Unaufgeschlossenheitshypothese*¹⁰⁶ und der *Unsicherheitshypothese*¹⁰⁷ kommen zwei weitere Hypothesen hinzu, die sich nicht auf die ausführlich dargestellten Gesprächsauszüge zurückführen lassen. Jeder Hypothese ist ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

Zunächst werden in Kapitel 11.3.1 alle Hypothesen erläutert, die das Forschungsinteresse nach dem *Einsatz von Kürzesttexten* bedienen: Was geschieht, wenn man einen paraphrasierten Kürzesttext im Philosophieunterricht in der Primarstufe einsetzt? Auch im *offenen*, zweiten Teil der Auswertung wird das Vorhandensein abstrakter Elemente in kindlichen Äußerungen als zentrales Kriterium herangezogen, um zu beurteilen, ob Kinder philosophieren. Manche der hier vorgestellten Hypothesen¹⁰⁸ führen daher aus, wie genau Kinder sich abstrakt äußern. Sie spezifizieren den Umgang mit dem Abstrakten, der bereits im ersten, *fokussierten* Teil der Auswertung untersucht wird, selbst aber durch das Analyseinstrument nicht umfänglich beschrieben werden kann. Andere Hypothesen¹⁰⁹ beschreiben den Umgang mit Kürzesttexten unabhängig von abstrakten Elementen. Dem werden in Kapitel 11.3.2 alle Hypothesen gegenübergestellt, die das Unterrichtsgeschehen nach *Einsatz eines anschaulichen Zugangs* beschreiben.

Schließlich erscheinen nach Durchsicht der Datengrundlage weitere Hypothesen plausibel, die sich aber eher *nicht* auf einen bestimmten Zugang zurückführen lassen und das *Philosophieren mit Kindern* allgemein beschreiben. Sie beschreiben, was etwa geschieht, wenn man paraphrasierte Kürzesttexte im Philosophieunterricht in der Primarstufe einsetzt, nicht aber, was geschieht, *weil* man diesen Zugang wählt. Auf einige dieser Hypothesen weisen sehr viele Fundstellen hin. Sie werden allgemein unter Kapitel 11.3.3 als *Hypothesen zum Philosophieren mit Kindern* aufgelistet.

¹⁰⁶ Die *Unaufgeschlossenheitshypothese* beruht auf einem Zusammenschluss der *Ablehnungshypothese* und der *Nichtverstehenshypothese* und enthält somit eine weitere Folgerung. Nur wenige Fundstellen lassen einen Schluss auf diese Hypothese zu. Diese werden in den sechs ausführlich präsentierten Gesprächsausügen nicht detektiert (vgl. Kap. 11.2), wohl aber in der weiteren Datengrundlage.

¹⁰⁷ Letztere wird an Fundstellen festgemacht, die ausschließlich in der weiteren Datengrundlage vorkommen.

¹⁰⁸ Das betrifft insbesondere die *Konkretisierungshypothese*, die *Gegenbeispielhypothese* und die *Hypothese der eigenen Konzepte*.

¹⁰⁹ Das betrifft insbesondere die *Ablehnungshypothese*, die *Nichtverstehenshypothese*, die *Interessenshypothese* und die *Unaufgeschlossenheitshypothese*.

Alle Unterkapitel sind im Folgenden gleich aufgebaut:

- Die Hypothese wird dem Kapitel vorangestellt und erläutert.
- Anschließend werden Indikatoren¹¹⁰ benannt, die einen Rückschluss auf die Hypothesen erlauben.
- Erst dann werden die Fundstellen vorgestellt:
- Zunächst wird die Anzahl der Fundstellen benannt, die die Hypothese stützen,
- dann angekündigt, ob und auf welche Weise die Fundstellen jeweils erläutert werden.
- Anschließend werden Fundstellen aus der gesamten Datengrundlage zur Stützung der Hypothese herangezogen.
- Entscheidende Aussagen innerhalb der Fundstellen werden mit Fettdruck markiert.
- In der Regel wird im Anschluss zuerst der Kontext¹¹¹ der Fundstellen erläutert,
- dann begründet, inwieweit die Fundstelle zur Stützung der Hypothese herangezogen werden kann.
- Da manche Fundstellen zur Stützung mehrerer Hypothesen herangezogen werden können, kommt es zu Mehrfachnennungen.

Erneut sei darauf hingewiesen, dass diese Hypothesen zwar das *Philosophieren mit Kindern* beschreiben, sie daher aber nicht notwendig ausschließlich für Kinder gelten. Es ist möglich, dass Heranwachsende und Erwachsene auf die eingesetzten Materialstücke in gleicher Weise reagieren, ein Altersvergleich wird in der vorliegenden Studie nicht durchgeführt (vgl. Kap. 2, Kap. 12.1).

¹¹⁰ Indikatoren gelten nicht als sichere Zeichen, sondern lediglich als Hinweise auf die aufgestellte Hypothese.

¹¹¹ Alle Materialstücke werden in Kapitel 8.3 vorgestellt. Alle Kürzesttexte werden in Kapitel 8.3.1 ausführlich erläutert. Die Abbildungen werden in Kapitel 8.3.5 dargestellt und erläutert.

11.3.1 Hypothesen zu Kürzesttexten

Die nachfolgenden Hypothesen beziehen sich insbesondere auf den Einsatz von Kürzesttexten im Grundschulunterricht:

- **Konkretisierungshypothese.** *Kinder konkretisieren.*
- **Ablehnungshypothese.** *Kinder lehnen den fremden Gedanken im Kürzesttext eher ab.*
- **Gegenbeispielhypothese.** *Kinder entkräften Kürzesttexte mit Gegenbeispielen.*
- **Hypothese der eigenen Konzepte.** *Kinder entwickeln eigene Konzepte.*
- **Nichtverstehenshypothese.** *Der fremde Gedanke im Kürzesttext wird in der Regel nicht verstanden.*
- **Interessenshypothese.** *Kinder sind nicht automatisch interessiert an Kürzesttexten.*
- **Unaufgeschlossenheitshypothese.** *Die Ablehnung eines Kürzesttexts ist eine Folge des Nichtverstehens.*

Jede Hypothese wird im Folgenden in einem Unterkapitel ausführlich dargestellt.

11.3.1.1 Konkretisierungshypothese

Kinder konkretisieren.

Kinder sind häufig, allerdings nicht immer, in der Lage, einen abstrakten Gedanken in einem Beispiel zu konkretisieren – es liegt ihnen offenbar mehr, als einen abstrakten Gedanken selbst zu fassen. Man könnte spekulieren: Vielleicht fühlen sich Kinder mit einer Konkrektion wohler, ist den Kindern die Beispielebene vertrauter, können sie sich dort sicherer bewegen. Dazu passt, dass Kinder sich ungefähr doppelt so häufig *kreativ* im Sinne von Daniel und Gagnon äußern als *logisch*.¹¹² Diese Hypothese steht sicherlich in Einklang mit Erkenntnissen, die in Kapitel 4.3.2 referiert werden.

Es ist bei weitem nicht so, dass Kinder auf Kürzesttexte *ausschließlich* mit Beispielen reagieren: In anderen Situationen formulieren die Kinder Gegenbeispiele (*Gegenbeispielhypothese*), ohne den fremden Gedanken im Kürzesttext zunächst zu

¹¹² Vgl. Kap. 10.2.3; die *Konkretisierungshypothese* erscheint ebenfalls auf Grundlage des ersten, fokussierten Teils der Auswertung plausibel.

konkretisieren, oder sie lehnen den Gedanken rundheraus ab, sodass sie nicht mehr zu einer Erklärung ansetzen können (*Ablehnungshypothese*). Es lässt sich allerdings durchaus feststellen, dass die Reaktion, einen fremden Gedanken zunächst zu konkretisieren, häufig und auch in beiden Teilen der Auswertung beobachtet werden kann. Nicht nur auf Kürzesttexte, auch auf andere abstrakte, externe Zugänge, hier auf *allgemeine Aussagen*, reagieren Kinder konkretisierend mit Beispielen.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Um einen fremden, abstrakten Gedanken zu erklären, tragen Kinder anschauliche, teils fiktive Beispiele vor. Diese Beispiele geben den Gedanken gut wieder. Wenn der Gedanke an einem ersten Beispiel nicht verstanden wird, erfolgt eine weitere Konkretion, die näher an die Lebenswelt der Kinder angebunden ist. Es kommt vor, dass die Kinder in der Folge das vorgetragene Beispiel miteinander verhandeln, nicht aber mehr notwendigerweise den Gedanken.

Fundstellen

Im Folgenden werden acht Fundstellen zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Im Anschluss an jede Fundstelle wird kurz der *Entstehungskontext* erläutert, dargelegt, inwiefern die Fundstelle eine *Konkretion* enthält und zudem aufgezeigt, inwiefern die konkrete, von den Kindern vorgetragene Veranschaulichung den abstrakten Gedanken tatsächlich *treffend* wiedergibt.

Fundstelle 1

Mar: Ich versteh kein Wort von dem.

[...]

*A: Also, Immanuel Kant hat gesagt, also, **wenn du ein Mörder bist, und wenn du jetzt zum Beispiel Marcel mit einer Waffe tötest.***

Marc: [lacht]

*A: **Dann ist Marcel ja tot. Und das ist unfair für dich, wenn du dann nur ins***

***Gefängnis kommst, weil Polizei, weil du hast ja selbst einen getötet, und das ist für dich einfach besser.** Als wenn du, und dann, es wär' gerecht, weil du ja einen getötet hast, dass du auch getötet wirst.*

(10.12.2020, Lerngruppe 3/4 zu Kant)

In Lerngruppe 3/4 wird das *Talionsprinzip nach Kant* vorgestellt. Um Maria den Gedanken zu erklären, entwickelt Aden ein *fiktives Beispiel*, an dem er den abstrakten Gedanken näher erläutert. In seinem Beispiel ist Maria die Mörderin, und Marcel ihr Opfer – Aden versucht den Gedanken also so nah wie möglich an die Kinder heranzuführen. Auch konkretisiert er die Art des Mordes („mit einer Waffe“), und auch die alternative Strafe („Gefängnis“), die gegenüber einem Mord

nicht gerecht wäre. Aden greift den fremden Gedanken nach Kant *treffend* auf, indem er argumentiert, die Strafe sei nicht „gerecht“.

Fundstelle 2

Lo: Also er sagt, dass es nie ein einzelner Mensch ist, der der f- der für etwas verantwortlich ist, es ist nie ein einzelner Mensch, es sind immer zwei oder drei Personen, also es sind immer mehrere, es ist nie ein Mensch, der für eine Tat verantwortlich ist. Man hat, man könnte ja den Menschen gekauft haben, wür- um jemanden umzubringen, oder man musste es tun, weil j- man jemanden in Gefangenschaft hatte und so weiter und so weiter. [...]

Lo: Weil äh wenn man jetzt die g- wenn man jetzt Maria, wenn Maria jetzt ihre Eltern befreien wollte, weil ihre Eltern in Gefangenschaft wären...

Kinder: [lachen]

Lo: ...dann k- also, aber ähm eine andere Frau sagt, da äh, sie muss machen, was sie sagt, sonst werden ihre Eltern sterben, und dann muss sie...

[...]

dann ist sie ja nicht allein verantwortlich für das, weil diese Frau, äh, die hat das ja für sie äh befohlen.

(17.12.2020, Lerngruppe 3/4 zu Badinter)

In Lerngruppe 3/4 wird ein Argument gegen die Todesstrafe von *Badinter* vorgestellt. Louis wird gebeten, den fremden Gedanken in eigenen Worten zusammenzufassen. Louis wiederholt zunächst den abstrakten Gedanken ("es ist nicht ein einzelner Mensch"), um schließlich ein *fiktives Beispiel* anzuführen: Er führt aus, auf welche Arten andere Menschen („man könnte ja den Menschen gekauft haben“) oder andere Motive („weil j- man jemanden in Gefangenschaft hatte“) verwickelt sein könnten. Indem er Auftragsmorde und Geiselnahmen thematisiert, greift er auf Beispiele zurück, die die Kinder zuvor bereits miteinander verhandelt haben. Anhand dieser Beispiele konkretisiert Louis den Gedanken *Badinters*. Er nimmt eine weitere Konkretisierung vor, indem er die Beispiele schließlich an seine Klassenkameradin anbindet („wenn Maria jetzt ihre Eltern befreien wollte“). Diese Konkretion *gelingt*; tatsächlich können diese Beispiele herangezogen werden, um zu zeigen, dass Einzelpersonen nicht allein verantwortlich sind.

Fundstelle 3

Lo: Also ich glaube, dass, ähm, wenn Leute Fehler machen, bei einer Aufgabe oder so, wenn man das bespricht, dass die hal-, dass man dann halt lacht und dann, und dann denkt man sich glaub ich so, dass man dann besser ist als der, also, ähm, also weil ein anderer Fehler gemacht halt hat. [...]
A: Häh?

L: Louis, magst du nochmal wiederholen?

Lo: Also wenn, also wenn jetzt beim Fußball, also stell dir vor beim Fußball, wärst du jetzt richtig der Beste beim ASV. Und dann...

Marc: Ist er ja auch!

Lo: ... und dann war ein Spiel gegen Birlinghoven, würdest du ein Eigentor machen.

Marc: Ooh!

Lo: **Dann stehst du schlecht da und John würde dich auslachen.**

A: Mhm.

Lo: **Und dann denkt er sich, dass er besser ist als du. Nur weil du dieses Eigentor gemacht hast, aus Versehen.**

A: Ah.

Lo: *Weil du einen Fehler gemacht hast, halt.*

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Hobbes I)

Hobbes erklärt das Lachen mit dem Gefühl der eigenen Überlegenheit angesichts fremder Fehler. Die Kinder werden gebeten, den fremden Gedanken zunächst zu erklären. Kurz vor dieser Fundstelle reproduziert Aden den Kürzesttext, ohne dabei andere Worte zu verwenden; er versteht den fremden Gedanken im Kürzesttext noch nicht. Louis führt daraufhin zwei *fiktive Beispiele* an, die den fremden Gedanken erklären sollen: Im ersten Beispiel wird der Begriff *Fehler* noch im schulischen Kontext verstanden. Es enthält keine konkreten Personen, keine konkreten Umstände. Das reicht Aden offenbar noch nicht, um den Kürzesttext zu verstehen („Häh?“). Daher wird Louis gebeten, seine Ausführungen noch einmal zu wiederholen. Louis erdenkt sich ein neues Beispiel, das noch konkreter und speziell an Adens Lebenswelt anknüpft: Er bettet den abstrakten Gedanken in den Kontext von Adens Fußballverein ein. Anhand dieses zweiten, konkreteren Beispiels wird Louis schließlich besser verstanden. Louis' Beispiel des Eigentors ist *gut geeignet*, den Hobbes'schen Gedanken zum Auslachen zu veranschaulichen.

Fundstelle 4¹¹³

Mar: *Ich finde, sie lachen, weil irgendwer zum Beispiel nicht schreiben kann, finden das lustig, dass er nicht schreiben kann, und die und ich zum Beispiel ich kann schreiben und eine andere Kind nicht, und ich lache, weil er Drittklässler*

ist und er nicht schreiben kann. Also, und ich fühle mich, dass ich besser bin als er.

(19.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3 zu Hobbes I)

Der Kürzesttext nach *Hobbes I* wird den Kindern in Arbeitsgemeinschaft 3 in zwei aufeinander folgenden Stunden präsentiert. In der zweiten Stunde veranschaulicht Maria den abstrakten Gedanken an einem *Beispiel* aus dem schulischen Kontext: Ein Drittklässler, der nicht schreiben kann, reizt zum Lachen, weil man sich selbst über ihn erhöhen kann. Damit bettet sie den Hobbes'schen Gedanken in einen Kontext ein, in dem die anderen Kinder den Begriff des *Fehlers* verstehen. Maria findet ein durchaus *treffendes* Beispiel für den Hobbes'schen Gedanken: Man lacht in Marias Beispiel andere Kinder aus, wenn sie eine Schwäche offenbaren.

¹¹³ Diese Fundstelle wird ausführlich in Kapitel 11.2.1.1 dargestellt und hier aus Gründen der Vollständigkeit erneut aufgeführt.

Fundstelle 5¹¹⁴

A: ...also ich würd das auch machen, aber ich weiß nicht genau, was das so bedeuten soll. **Weil zum Beispiel, ich hab' einen Cousin, ne.**

Marc: Cousin. Freddy. Der heißt Freddy jetzt zum Beispiel.

A: Nein. Junge, sei doch leise! Also guck mal. **Wenn er zum Beispiel einen Fehler macht, und wenn ich bei anderen Leuten**

bin, dann kann ich den nicht auslachen, weil sonst denkt jeder, mein Cousin kann nichts oder so, und dass er... keine Ahnung. Weil, das find ich auch das als ob ich auch einen Fehler gemacht hätte, weil ich mich halt auch für ihn schäme.

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Hobbes II)

Nach *Hobbes* werden Freunde und Verwandte für ihre Fehler nicht ausgelacht, weil die Fehler nicht als fremd empfunden werden. Aden *konkretisiert* den abstrakten Gedanken an sich selbst und seinem Cousin, der sich vor fremden Leuten so verhält, dass es Aden beschämt; Aden kann in der Folge nicht über seinen Cousin lachen. Aden formuliert ein sehr *treffendes* Beispiel, indem er aufzeigt, dass Fehler nahestehender Personen zu Scham führen können.

Fundstelle 6

Lo: Also in diesem Zitat geht es halt so, also, **wir drei mit Ken sind, würden ja eine Gruppe abgeben.** Und dann wenn wir da spezielle Regeln haben, damit keiner ausgelacht wird, äh, müss, äh muss halt jeder die Regeln halt befolgen.

Marc: Ja.

A: Bei uns gibt's keine Regeln, außer, dass wir uns nicht streiten sollten, aber machen es.

[...]

L: Was wäre denn zum Beispiel so ne Regel? In ner Gruppe, die man nicht verletzen darf?

Lo: **Wie Gangster gehen!**

L: Was meinst du damit?

Lo: **Das heißt, immer so coole Schritte machen.**

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Bergson I)

Bergson versteht das Auslachen als ein gesellschaftliches Korrektiv. Louis erklärt den Kürzesttext für die anderen, indem er ihn anhand des eigenen Freundeskreises *konkretisiert* („wir drei mit Ken [...] würden ja eine Gruppe abgeben“). Die Regeln, die in einem Freundeskreis gelten könnten, konkretisiert Louis aber nicht. Das mag daran liegen, dass die Jungen sich für ihren Freundeskreis an keine Regeln gebunden fühlen: Aden stellt direkt fest, dass dieser fremde Gedanke auf ihre konkrete Freundesgruppe nicht zutrefte (vgl. *Ablehnungshypothese*). Konkret nach einem Beispiel gefragt, welche Regeln gemeint sein könnten, hat Louis später aber dennoch eine Antwort parat („Wie Gangster gehen!“). Louis schafft es durchaus, ein Beispiel für eine Regel vorzutragen, die offenbar in anderen Freundeskreisen gelten könnten. Diese Regeln können nur mit Gruppendruck aufrechterhalten werden –

¹¹⁴ Diese Fundstelle wird ausführlich in Kapitel 11.2.1.2 dargestellt und hier aus Gründen der Vollständigkeit erneut aufgeführt.

eine durchaus *passende*, wenn auch nicht umfassende Interpretation des Bergson'schen Gedankens.

Fundstelle 7

L: Genau. Im Jahr 1773 hat Johann Sulzer diese Theorie entwickelt. Wer kann die mit eigenen Worten wiedergeben? Was sagt der, worüber lachen wir? Ameli.

*Ame: Wir lachen über die Dinge, die irgendwie nicht zusammengehören. **Zum Beispiel ein Elefant und ein Hut und eine Brille. Und das passt ja nicht zusammen,***

weil ein Hut und eine Brille kann ja nur ein Mensch tragen, und ein Elefant nicht. Dann merken wir, dass etwas nicht stimmt, und dann müssen wir lachen.

(23.04.2021 Arbeitsgemeinschaft 3 zu Sulzer)

Die Kinder werden gebeten, *Sulzers Theorie* mit eigenen Worten wiederzugeben. Ameli *konkretisiert* Sulzers Theorie, indem sie die Inkongruenz¹¹⁵ eines bekleideten Elefanten herausstellt („Zum Beispiel ein Elefant und ein Hut und eine Brille.“). Ameli führt die Konkretion durchaus *passend* als ein Beispiel für eine Inkongruenz an.

Fundstelle 8

*Mar: Ich lache, wenn andere Leute einen Fehler machen. Also, zum Beispiel, **wenn Melek runterfällt, muss ich lachen, weil sie runtergefallen ist.***

Mel: Wieso lachst du jetzt in echt?

Einige: [kichern]

Mel: Häh? Das finde ich nicht witzig, das tut weh!

Zai: Fehler? Dann Fehler, ne.

Mar: Fehler, ist...

*Zai: **Wenn Melek runterfällt, das ist doch kein Fehler.***

[...]

Zai: Also ich hab' ne Frage an Maria. Du hast ja gesagt, ich lache, wenn andere Leute einen Fehler machen, oder? Und danach...

Mar: Ja, runtergefallen ist ein Fehler.

Zai: Ja.

Mel: Warte doch mal.

Zai: Und danach hast du ja gesagt, Melek, zum Beispiel, wenn sie runtergefallen ist, ist es ein Fehler. Aber eigentlich, wenn Melek runtergefallen ist, ist es kein Fehler. Ein Fehler ist zum Beispiel, wenn Melek Hallo mit H, A und LL E geschrieben hat. Das ist ein Fehler. Aber wenn sie runterfällt, ist es doch kein Fehler, jeder kann mal runtergefallen.

Mar: Aber, es geht...

L: Du zeigst nicht auf. Melek.

Mel: Ähm, eigentlich möchte ich auch noch was zu Maria sagen. Das ist kein Fehler, wenn man runterfällt.

L: Okay.

Ken: Mhm. [zustimmend]

¹¹⁵ Neben der Konkretion ist hier vor allem bemerkenswert, dass Ameli Sulzers Theorie mit der Bergsons verbindet: Die Kinder setzen sich zuvor mit dem Gedanken auseinander, dass Menschen nur über Menschliches lachen. Über einen bekleideten Elefanten zu lachen, könnte man nach Bergson damit erklären, dass nur das Menschliche zum Lachen reize. Man könnte aber auch, wie Ameli in der vorliegenden Fundstelle, die Inkongruenz zwischen menschlicher Kleidung und einem Elefanten herausstellen. Es bleibt allerdings unklar, ob Ameli sich der unterschiedlichen Erklärungsansätze bewusst ist.

Wie in Kapitel 11.3.1.3 in Fundstelle 1 zu sehen, widerlegt Lerngruppe 1/2 den Gedanken Bergsons geschickt mit Verweis auf Inkongruenz.

[unverständliches Gemurmel]

Mel: Vielleicht, wenn irgendjemand jemanden schubst, dann wäre das ein Fehler von demjenigen. [unverständlich]

L: Ameli

[...]

Ame: Ähm, also ein Fehler ist wenn du zum Beispiel, also...

Zai: [leise] du hast einfach einen Fehler gemacht.

Ame: ... also, wenn du zum Beispiel in der Fünften bist, und aus Versehen einen Fehler machst, in- in der Arbeit, dass du nicht zum Beispiel, mh, ein komma zweihundertvierzig Kilogramm sagst [lacht]...

(12.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3 zu Hobbes I)

Den Kindern in Arbeitsgemeinschaft 3 wird der *Hobbes'sche Gedanke* präsentiert, der das Auslachen mit dem Gefühl der Überlegenheit angesichts fremder Fehler erklärt. Maria benennt ein *Beispiel* für einen möglichen Fehler („wenn Melek runterfällt“). Die Lerngruppe ist mit ihrer Konkretisierung nicht einverstanden, und streitet in der Folge über den Begriff des *Fehlers*. Es ist auffällig, dass die Kinder auch in der nun folgenden Begriffsbestimmung den Begriff des *Fehlers* über Beispiele zu erläutern suchen („Ein Fehler ist zum Beispiel, wenn Melek Hallo mit H, A und LL E geschrieben hat“; „dass du nicht zum Beispiel, mh, ein komma zweihundertvierzig Kilogramm sagst“) und nicht etwa über eine abstrakte Definition. Auch in dieser Diskussion konkretisieren die Kinder. An dieser Fundstelle lässt sich eindrucksvoll feststellen, dass Kinder den abstrakten Gedanken mit einem Beispiel konkretisieren und in der Folge das Beispiel, nicht aber mehr notwendigerweise den fremden Gedanken verhandeln. Der abstrakte Gedanke des Kürzesttexts gerät darüber in den Hintergrund, und Maria legt *keine passende Konkretisierung* vor.

11.3.1.2 Ablehnungshypothese

Kinder lehnen den fremden Gedanken im Kürzesttext zunächst eher ab.

Man könnte sagen, fremde Gedanken werden von den Kindern mehrheitlich nicht angenommen und bleiben fremd. Sie werden von den Kindern nicht verhandelt.¹¹⁶ Schaut man genau hin, so können drei ablehnende Reaktionen auf den fremden Gedanken beobachtet werden, von denen wenigstens zwei philosophisch wertvoll erscheinen: Fremde Gedanken werden (1) ohne weitere Begründung abgelehnt, (2) durch ein Gegenbeispiel entkräftet oder (3) einem eigenen Konzept gegenübergestellt.

¹¹⁶ Diese Hypothese legt den Schluss nahe, beim *Philosophieren mit Kindern* keine Kürzesttexte einzusetzen, da sie ihre Wirkung nicht entfalten können. Dieser Schluss wäre zu voreilig gezogen. Zur ausführlichen Darstellung der Konsequenzen, die sich aus den Hypothesen für die Unterrichtsgestaltung ergeben können, sei auf Kapitel 12.2 verwiesen.

Ad (1): Kinder lehnen den fremden Gedanken ohne weitere Begründung ab, möglicherweise aus einem intuitiven Gefühl heraus. Dabei wird die Ablehnung schlicht nicht weiter ausgeführt. Wäre diese unbegründete Ablehnung die einzige Reaktion auf Kürzesttexte, so sollte man diese nicht einsetzen. Schließlich wird kein philosophischer Prozess angestoßen.

Ad (2): Kinder entwickeln Gegenbeispiele, die mit dem fremden Gedanken nicht kompatibel sind. Dadurch können sie dem fremden Gedanken Allgemeingültigkeit absprechen.

Ad (3): Darüber hinaus entwickeln Kinder eigene Konzepte, die sie dem fremden Gedanken gegenüberstellen. Dabei beantworten sie durchaus die übergeordnete Frage, auf die der Kürzesttext reagiert.

Natürlich gibt es auch Fundstellen, aus denen sich die Zustimmung der Kinder zum fremden Gedanken ableiten lässt, insbesondere bei den Kürzesttexten zur Todesstrafe. Fasst man jedoch die Reaktionen (1) reine Ablehnung, (2) Gegenbeispiele und (3) Gegenkonzepte zusammen, so ist die Ablehnung des fremden Gedankens die häufigere Reaktion, zumal (2) und (3) wahrscheinlich auf einer Ablehnung beruhen.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Den fremden Gedanken wird keine Plausibilität zuerkannt. Die Kinder versuchen nicht, den fremden Gedanken nachzuvollziehen; sie überlegen nicht, ob der fremde Gedanke vielleicht in gewisser Hinsicht Gültigkeit beanspruchen kann.

Fundstellen

Im Folgenden werden sechs Fundstellen zitiert, aus denen sich die Ablehnung des fremden Gedankens ableiten lässt. Alle Fundstellen lassen sich so kontextualisieren: Die Ablehnung erfolgt unmittelbar, nachdem der Kürzesttext vorgestellt wird. Die einzelnen Fundstellen werden nicht kommentiert, weil sich die Ablehnung aus dem Material ergibt. Die Reaktionen (2) und (3) sind so bedeutsam, dass sie jeweils eigenständig als *Gegenbeispielhypothese* und als *Hypothese der eigenen Konzepte* dargestellt werden.

Fundstelle 1

A: [liest vor] Das Auslachen ist wichtig für die Gruppe. Ausgelacht zu werden ist eine Demütigung. Niemand möchte gedemütigt werden. So wird jeder gezwungen, sich an

das zu halten, was in der Gruppe als cool und richtig gilt.

L: Mhm.

*Lo: **Nein.** [sehr bestimmt.]*

*A: **M-mh.***

Marc: Ich hab, ich hab' den Sinn nicht verstanden, ich muss nochmal lesen.

A: Ich verstehe den Sinn nicht mal.

*Lo: **Ich würde nicht zustimmen!***

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Bergson I)

Fundstelle 2

L: Ich möchte euch ein Zitat vorlesen. Was meint ihr dazu: [liest vor] Das Auslachen ist wichtig für die Gruppe: Ausgelacht zu werden ist eine Demütigung. Niemand möchte gedemütigt werden. So wird jeder gezwungen, sich an das zu halten, was in der Gruppe als cool und richtig gilt.

[Lehrkraft spielt im Folgenden den Advocatus Diaboli und verteidigt das Zitat gegenüber der empörten Reaktion der Lerngruppe]

L: Also, ich lehne mich jetzt einmal etwas aus dem Fenster. Also ich finde Auslachen super! Auslachen ist doch etwas Tolles!

*Kinder: [entsetzt, aber aufmerksam] **Buuh! Buuh!***

L: Lasst mich das begründen.

*Kinder: **Nein, Buuh!!!***

*Elis: Wir sollen nicht auslachen, niemand sollte auslachen, das dürfen wir nicht, und **das ist immer schlimm.***

(30.09.2020 Lerngruppe 1/2 zu Bergson I)

Fundstelle 3

L: Wir lachen nur über Menschen.

*A: Ja, ja! **Nein, nein!***

L: Würdet ihr da zustimmen?

*Lo: **Nein!***

(23.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Bergson I)

Fundstelle 4

L: Wir lachen nicht, wenn da nichts, gar nichts Menschliches bei ist. Wie seht ihr das? Versteht ihr das?

Kinder [murmeln] ja.

L: Maria.

*Mar: **Also, ich finde das aber nicht richtig.***

(26.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3 zu Bergson II)

Fundstelle 5

L: Ein Philosoph hat es einmal so erklärt: [liest vor] „Ich lache, wenn andere einen Fehler machen. Ich lache, wenn anderen etwas Peinliches passiert. Es fühlt sich gut an, denn ich stehe nun im Vergleich viel besser da.“

*Kinder [empört und vehement]: **Nein! Nein, das stimmt nicht!***

(28.09.2020 Lerngruppe 1/2 zu Hobbes I)

Fundstelle 6

L: „Wir lachen über Dinge, die irgendwie nicht zusammenpassen. Wenn wir sie dann doch zusammen sehen, lachen wir. Denn wir haben das Gefühl, irgendetwas

stimmt hier nicht, diese Dinge gehören nicht zusammen. Und darauf reagieren wir mit lachen.“ Gibt es Verständnisfragen? Überzeugt euch diese Erklärung?

Son: Das ist komisch. Wenn Dinge nicht zusammenpassen. Es macht keinen Unterschied und keinen Sinn.

Phil: Das ist Irrsinn. Dass zwei Dinge nicht zusammenpassen. Das ist verrückt. Es ist dumm, deswegen zu lachen.

(05.10.2020 Lerngruppe 1/2 zu Sulzer)

11.3.1.3 Gegenbeispielhypothese

Kinder entkräften Kürzesttexte mit Gegenbeispielen.

Auch diese Hypothese lässt vermuten, dass Kinder bevorzugt innerhalb von Beispielen argumentieren: Kinder neigen dazu, zu konkretisieren (*Konkretisierungshypothese*). Das gilt offenbar auch dann, wenn sie den fremden Gedanken ablehnen.

Dass die Kinder eine Theorie mit Hilfe von Gegenbeispielen überprüfen, lässt sich durchaus als philosophisch bezeichnen. Es ist dabei wahrscheinlich eher so, dass *zuerst* die Ablehnung erfolgt, und *danach* erst ein Gegenbeispiel gesucht wird, das die ablehnende Haltung stärkt. Die Ablehnung gründet insofern nicht auf Gegenbeispielen, sondern umgekehrt wird die Ablehnung im Anschluss mit einem Gegenbeispiel untermauert (vgl. insbesondere Fundstelle 8).¹¹⁷

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Die Kinder benennen ein Beispiel, das mit dem abstrakten Gedanken des Kürzesttexts nicht kompatibel ist. Sie lehnen den Kürzesttext *zunächst* ab, und entwickeln *anschließend* ein Gegenbeispiel, das bewusst gegen den abstrakten Gedanken gerichtet ist: Der Einwand wird meist zunächst abstrakt formuliert und schließlich mit Beispielen veranschaulicht.

Fundstellen

Im Folgenden werden neun Fundstellen zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Im Anschluss an jede Fundstelle wird, wo nötig, der *Entstehungskontext* herausgestellt. Bei allen Fundstellen werden die enthaltenen Gegenbeispiele herausgestellt. Zu den Fundstellen 4, 5 und 8 wird zudem dargestellt, welchen abstrakten Einwand die Kinder in Form eines Gegenbeispiels vortragen. Zu den Fundstellen 8 und 9 wird besonders hervorgehoben, dass die Gegenbeispiele sich explizit gegen

¹¹⁷ Müsste es nicht anders herum sein? Es ist völlig unklar, warum ein fremder Gedanke zunächst abgelehnt wird, wenn nicht aufgrund eines Gegenbeispiels. Eine Überlegung, die zur *Unaufgeschlossenheitshypothese* erörtert wird, lautet, dass die Ablehnung möglicherweise aus dem Nichtverstehen resultiert. Wer etwas nicht versteht, reagiert intuitiv ablehnend, und versucht erst dann, seine Ablehnung zu unterfüttern; etwa mit Gegenbeispielen.

den fremden Gedanken im Kürzesttext richten und nicht zufällig dem Gedanken im Kürzesttext entgegenstehen. Zu den Fundstellen 1 und 3 wird zudem erläutert, wieso die Äußerung in der Fundstelle als Gegenbeispiel interpretiert wird und nicht unter der *Hypothese der eigenen Konzepte* als eigenes Konzept aufgeführt wird.

Fundstelle 1

L: Okay Leute, lasst uns nochmal neu überlegen. Wir haben jetzt diese Bilder lustig gemalt. Vielleicht stimmt es: Menschen lachen nur über Tiere, wenn sie etwas Menschliches machen. Die Tierbilder an sich waren nicht lustig für euch. Jetzt habt ihr ihnen lauter menschliche Sachen gemalt – die findet ihr nun lustig. Stimmt es also?

Dieg: Nein, das stimmt nicht! Das ist nicht lustig.

Kath: Wir lachen auch über Tiere: Wenn die Tiere so ähnlich sind wie Menschen und sich so verhalten. Wenn sie Ketten

und Anziehsachen tragen wie Menschen und so essen wie Menschen. Das ist lustig, aber es gibt auch andere lustige Sachen mit Tieren.

*Son: Das stimmt. **Wir lachen aber auch über Menschen, wenn wir ihnen Hasenohren geben. Und wir lachen auch über Tiere, wenn wir ihnen einen Haarreifen mit Hasenohren geben.** Aber auch menschliche Sachen den Tieren geben ist lustig.*

*(02.11.2020 Lerngruppe
1/2 zu Bergson II)*

Um die Eindringlichkeit dieser Fundstelle aufzuzeigen, wird der *Entstehungskontext* dieser Fundstelle besonders ausführlich vorgestellt. Denn Sonya entwickelt ein Gegenbeispiel, obwohl der abstrakte Gedanke zuvor im Unterricht auf mehreren Wegen sehr stark gemacht wird (vgl. Kap. 8.2.3.2): Die Kinder setzen sich zunächst mit der *Bildergeschichte von Vater und Sohn* auseinander: Das Gesicht des Vaters in der Sonne reizt, im Gegensatz zu reinen Landschaftsaufnahmen, sehr zum Lachen. Den Kindern wird sodann der fremde Gedanke im Kürzesttext nach Bergson II vorgestellt – dieser wird abgelehnt (*Ablehnungshypothese*). Daraufhin wird der Bergson'sche Gedanke auf mehreren Wegen stark gemacht: Die Kinder bekommen Bilder von Tieren – auf manchen verhalten die Tiere sich menschlich, auf anderen wie Tiere. Die Kinder sollen entscheiden, welche der Bilder lustig sind. Schließlich sollen die Kinder die Tierbilder lustig gestalten. Es stellt sich heraus, dass die Kinder den Tieren menschliche Attribute malen – etwa Kleidungsstücke, Zigaretten und Schmuck. Die kreativen Ideen der Kinder, wie man die Bilder lustig gestalten kann, deuten darauf hin, dass menschliche Attribute an Tieren auch aus Sicht der Kinder lustig sind – ganz im Sinne Bergsons. Man könnte meinen, die Kinder würden den Gedanken Bergsons selbst anwenden, obwohl sie ihn zuvor noch abgelehnt haben. Auf diesen Umstand werden die Kinder schließlich aufmerksam gemacht – mit dieser Einlassung beginnt die vorliegende Fundstelle. Die Kinder aber bleiben ganz offensichtlich ihrem ursprünglichen Urteil treu. Der fremde Kürzesttext wird zuerst abgelehnt („Nein, das stimmt nicht! Das ist nicht lustig.“). Statt zu überlegen, ob

der fremde Gedanke vielleicht plausibel ist, spricht Kathrin ihm die Ausschließlichkeit ab („es gibt auch andere lustige Sachen mit Tieren“).

Sonya gelingt es, *Gegenbeispiele* zu finden, die Kathrins unbegründete Aussage untermauern und mit dem fremden Gedanken nicht vereinbar sind: Es sei nicht nur lustig, den Tieren menschliche Attribute, sondern auch, den Menschen tierische Attribute zu geben. Schließlich sei es ebenso lustig, Menschen Hasenohren aufzusetzen, wie einem Tier menschliche Kleidung zu geben. Man kann durchaus annehmen, dass Sonya ihr Gegenbeispiel gegen den Bergson'schen Gedanken im Kürzesttext richtet: Sonya, obwohl sie es nicht so nennt, erklärt das Lachen im Sinne der Inkongruenztheorie: Wir lachen über Dinge, die man zusammen sieht, obwohl sie nicht zusammenpassen. Das Menschliche spielt dabei keine Rolle. Sonya geht sogar noch einen Schritt weiter: Das Menschliche müsse überhaupt gar nicht involviert sein: So sei es auch lustig, einem anderen Tier Hasenohren aufzusetzen – allein die Inkongruenz ist also entscheidend. Der fremde Gedanke wird durch dieses Gegenbeispiel geradezu abgeschmettert.

Man könnte diese Fundstelle auch so *interpretieren*, dass Sonya ein eigenes Konzept entwickelt. Denn es ist auffällig, dass Sonya die Gegenbeispiele nicht wahllos und nebenordnend anführt, sondern stattdessen Kategorien benennt, über die wir lachen. Sonya ordnet menschliche und tierische Attribute Menschen und Tieren zu – und erklärt das Lachen durch eine unpassende Zuordnung. Tiere mit menschlichen Attributen seien ebenso lustig wie Menschen mit tierischen Attributen, wie auch Tiere mit anderen tierischen Attributen. Sonyas Beispiele lassen sich als eine alternative Erklärung zu der Frage lesen, worüber Menschen lachen. Insofern sind ihre Beispiele Ausdruck eines eigenen Konzepts, und ihr Einwand hat eine höhere Qualität als ein einfaches Gegenbeispiel aus der Lebenswelt. Dennoch bleibt sie auf der Beispielebene, da eine abstrakte Formulierung ihres Gedankens im Sinne einer Inkongruenztheorie noch fehlt. Daher wird Sonyas Beitrag in dieser Fundstelle als Gegenbeispiel zugeordnet.

Fundstelle 2

L: Das sagt Thomas von Aquin zum Diebstahl. Was meint ihr? Ist das eine gute Definition? Louis.

Lo: Nein, weil für den Diebstahl ist es nicht wichtig, dass es heimlich ist. Man kann einer Person auch einfach etwas wegnehmen. Dann ist es immer noch Diebstahl.

L: Aden.

*A: Ja genau, zum Beispiel **wenn eine Freundin etwas in der Hand hält, dann***

könnte man fragen, ‚Darf ich das mal sehen?‘ und dann kann man einfach wegrennen. Und dann kriegt die mich nicht. Dann hab’ ich das auch geklaut.

Ken: Das haben wir letztes Mal schon alles gesagt. Das stimmt nicht.

Lo: Und auch mit Tieren. Man kann auch einem Tier etwas wegnehmen. Es muss nicht immer eine andere Person sein, der man etwas wegnimmt. Es könnte auch ein

Tier sein. Wenn man zum Beispiel einem Hund das Spielzeug wegnimmt und es dann in den Müll wirft. Auch dann hat man etwas gestohlen.

Mart: Man kann auch jemanden zuerst ablenken und ihn etwas fragen: „Kann ich deinen Stift oder dein Mäppchen oder

so haben?“, und gleichzeitig den Fuchs [gemeint ist das Klassenmaskottchen] wegnehmen.

(28.09.2020 Lerngruppe 3/4 zu Thomas von Aquin)

In der *Paraphrase*, die die Kinder erhalten, werden die drei Aspekte, die nach Thomas einen Diebstahl ausmachen, mit Spiegelstrichen hervorgehoben und voneinander abgegrenzt. Entsprechend setzen die Kinder sich nacheinander mit den Aspekten auseinander. Die Definition des Diebstahls nach Thomas von Aquin wird mit *Gegenbeispielen* entkräftet, die zunächst abstrakt angekündigt („für den Diebstahl ist es nicht wichtig, dass es heimlich ist“; „Man kann auch einem Tier etwas wegnehmen. Es muss nicht immer eine andere Person sein.“) und schließlich anschaulich ausgestaltet werden. Aden und Martin tragen je ein Beispiel vor, wie man etwas stehlen kann, ohne heimlich vorzugehen, und Louis trägt ein Beispiel vor, wie man einem Tier etwas stehlen kann. Mit diesen Gegenbeispielen widerlegen die Kinder die Allgemeingültigkeit der Definition.

Fundstelle 3

Flo: Man kann nicht nur Tieren etwas klauen. Tiere selbst können auch Menschen beklauen. Zum Beispiel die diebische Elster. Die klaut glänzende Sachen.

L: Kennt ihr das? Eine Elster?

Kinder [manche]: Nein. Was ist das?

Flo: Das sind so Vögel, und die klauen immer so glänzende Sachen. Da muss man draußen immer aufpassen. Meiner Mutter wurde mal ein Ring gestohlen.

Aur: Oder ein Tier kann auch von einem Tier was klauen. Zum Beispiel die Hyänen. Die klauen den Löwen das Fleisch, wenn die Löwen schlafen. Die haben das gar nicht selber gejagt.

Karo: Und Tiere können auch Tiere klauen. Im Nest, wenn ein Vogel Eier gelegt hat, dann kommt ein anderes Tier und nimmt die Eier weg. Dann werden ja auch Tiere gestohlen.

A: Stimmt!

L: Oha. Da hat Thomas von Aquin aber so einige Fälle nicht bedacht!

Lo: Er müsste eigentlich Thomas Dummkopf heißen!

Kinder: [lachen]

Florian: Und auch ein Adler, der eine Schlange klaut, ist ein Dieb.

Tatsächlich gehen die Kinder im Folgenden noch einen Schritt weiter: Sie stellen eine Klassifikation aus *Gegenbeispielen* auf. Darin machen sie deutlich, dass Menschen und Tiere gleichermaßen Opfer und Täter von Diebstahl werden können, und ordnen Menschen und Tier der Täter- und Opferrolle zu. Damit ergänzen sie den ursprünglichen Einwand, dass Menschen auch Tiere bestehlen können. Zunächst äußern die Kinder sich noch etwas abstrakt („Tiere selbst können auch Menschen beklauen.“; „ein Tier kann auch von einem Tier was klauen.“). So wird deutlich,

dass die Kinder die nachfolgenden Beispiele bewusst als *Einwände* vortragen. Die Kinder veranschaulichen jede Zuordnung durch ein Beispiel. Damit haben ihre Einwände eine höhere Qualität als einfache Gegenbeispiele aus der Lebenswelt: Der fremde Gedanke wird systematisch entkräftet. Das veranlasst Louis zu der spöttischen Bemerkung: „Er müsste eigentlich Thomas Dummkopf heißen!“

Dass diese Klassifikation als Gegenbeispiel, nicht als eigenes Konzept gewertet wird, liegt daran, dass die Kinder hier Beispiele vortragen und keine eigene Definition von Diebstahl aufstellen. Ein eigenes Konzept würde die Frage, auf die ein fremder Gedanke im Kürzesttext antwortet, ebenfalls beantworten und nicht rein destruktiv wirken.

Fundstelle 4

Mar: [liest vor] Ich bin gegen die Todesstrafe. Ein Mörder kann sich nach der Tat entscheiden, ab jetzt ein guter Mensch zu sein. Das kann er aber nur, wenn er lebt. Daher muss man ihn am Leben lassen. Wenn man ihn tötet, kann er sich nicht mehr bessern.

[...]

Ken: Ich stimme nicht zu, weil ähm ein Mörder kann jemanden töten, und dann kann er sagen, dass er sich verbessert hat, aber hat er gar nicht.

L: Okay, er könnte natürlich lügen, ne.

Ken: Und dann wird er nicht getötet.

A: Ich hab' sowas -.

L: Aden.

A: Ich hab' sowas Ähnliches, also ich stimme ihm ein bisschen zu, bisschen

*nicht. Ich, also ich hab' geschrieben, ich stimme dir zu, weil er sich dann nicht mehr bessern kann, aber auch ein bisschen nicht, also, dass ich ihm auch bisschen nicht zustimme, weil, wenn er lüg-, also, wenn er dann lügt, und wenn er dann sagt, dass er ein schlecht- äh, dass er sich verbessern wird, dass er nicht getötet wird, aber **dann zum Beispiel lügt und dann fünf Jahre später zum Beispiel sich irgendwie anders so also anders so aussehen lassen hat, oder so, damit er nicht erkannt wird und dann nochmal einen tötet.***

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4 zu Fichte)

Die *Kürzesttexte* zum Thema *Strafen* finden bei den Kindern häufig Zustimmung. Eine Ausnahme ist der in dieser Fundstelle eingesetzte Kürzesttext nach Fichte. Die Kinder setzen sich zunächst schriftlich in Einzelarbeit mit dem Kürzesttext auseinander. Die anschließende Diskussion eröffnet Ken mit einem *abstrakten Einwand* („ein Mörder kann jemanden töten, und dann kann er sagen, dass er sich verbessert hat, aber hat er gar nicht“), den Aden schließlich mit einem *Gegenbeispiel* unterstützt.

Fundstelle 5¹¹⁸

L: Dass die lachen, weil sie sich dann besser fühlen?

[...]

Ame: Also, vielleicht lachen andere wegen das. Aber ich lache, also, anders. Also, ich lache, dann weil es halt so lustig ist

vielleicht, **wenn ein kleines Kind in die Hose macht**, und dann ist es halt witzig.

(19.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3 zu

Hobbes I)

Arbeitsgemeinschaft 3 setzt sich mit dem Kürzesttext nach *Hobbes I* auseinander. Ameli spricht dem Kürzesttext zunächst für sich persönlich Gültigkeit ab („Aber ich lache, also, anders.“). Ihr impliziter, abstrakter Einwand lautet: Manche Dinge sind an sich lustig. Man lacht wegen der Dinge, wenn sie lustig sind, nicht wegen eines nachgeordneten Gefühls. Das veranschaulicht sie an einem konkreten *Gegenbeispiel*, in dem sie darstellt, was stattdessen für sie persönlich lustig ist.

Fundstelle 6

Son: Manchmal stimmt es, dass Menschen über Menschen lachen, aber **Menschen lachen auch über Videos**. Also stimmt die Aussage nicht.

L: Aber lacht man in den Videos nicht auch über Menschen? Nur sind sie dann vielleicht nicht persönlich da?

Duy: **Ein Hase kann auch lustig sein**.

L: Wann denn? Was macht ein Hase denn Lustiges?

Duy: Der rennt immer weg.

L: Ah okay.

Duy: Frau Möller, möchtest du wissen, warum ich den Hasen genannt habe?

L: Erzähl, gerne Duygu.

Duy: [mit leuchtenden Augen] **Ich habe selber einen Hasen! Und der ist ganz lustig**.

(26.10.2020 Lerngruppe 1/2 zu

Bergson II)

Der *Gedanke Bergsons*, dass Menschen nur über das Menschliche lachen (Bergson II), wird in allen Lerngruppen mit Verweis auf *Gegenbeispiele* abgelehnt. In der vorliegenden Fundstelle wird abgelehnt, dass man ausschließlich über Menschen lache: Natürlich lache man auch über Menschen, aber eben nicht nur. Sonya führt Videos an, ohne ein konkretes zu benennen. Mit dieser Aussage drückt Sonya eindeutig eine Ablehnung des fremden Gedankens aus („Also stimmt die Aussage nicht.“). Duygu führt ein konkreteres Gegenbeispiel an und berichtet von ihrem Haustier. Dabei benennt sie auch, was genau an ihrem Tier zum Lachen reizt („Der rennt immer weg.“).

Fundstelle 7

A: Nein, ich lach über manche Tiere. Zum Beispiel **wenn ein Tier, so eine Katze, zum Beispiel so, zum Beispiel hier unten ist, und dann will die zum Beispiel hier**

drauffklettern, und dann knallt die so [deutet gegen sein Kinn] – nein, nein, nein – keine Ahnung!

[...]

¹¹⁸ Dieser Gesprächsauszug wird bereits in Kapitel 11.2.1.1 untersucht.

Marc: Und ich will auch noch ein Beispiel sagen, zum Beispiel, wir lachen nicht nur über Menschliches, sondern zum Beispiel auch über Tiere, wenn die Tiere zum Beispiel, **wenn ein Löwe,**

A: [lacht]

Marc: - **wenn ein L- [bricht in Gelächter aus], wenn ein Löwe zum Beispiel gegen ein Nashorn kämpfen will, und der Löwe macht so Whaaa! [macht es pantomimisch vor].**

A. und Lo.: [lachen]

Lo: Oder wenn Tiere sich vor etwas erschrecken.

Marc: Whaaa!

Lo: **Wenn ein Hund sich zum Beispiel vor einer Maus erschreckt. Wenn, also wenn er so schlurft, da ist ein Mauseloch, und dann, wenn er dann näher rangeht, und dann kommt so die Maus raus und macht „piep piep“ und dann erschreckt der Hund sich so.**

(23.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Bergson II)

Ähnlich ablehnend gegenüber *Bergson II* äußern sich die Jungen in Arbeitsgemeinschaft 4. Alle drei Jungen können ein *Beispiel* dafür benennen, dass man ebenso gut über Tiere lachen könne wie über Menschen. Zunächst tragen sie ihren Einwand in abstrakterer Form vor und machen dadurch deutlich, dass das jeweils nachfolgende Beispiel gegen den Bergson'schen Gedanken gerichtet ist („ich lach über manche Tiere“; „wir lachen nicht nur über Menschliches, sondern zum Beispiel auch über Tiere“; „wenn Tiere sich vor etwas erschrecken.“). Im Anschluss führen sie konkrete Beispiele an, in denen Tiere etwas tun, das zum Lachen reizt.

Fundstelle 8

Mar: Weil, wir lachen nicht immer vom Menschen, wir lachen auch manche Sachen von welchen so **Autos und so, die man im Fernsehen sehen kann.**

L: Über Autos lacht man?

Mar: Ja, aber ich meinte, **diese lustigen Autos, das im Fernsehen kommt für Kinder.** Und dann kann man auch lachen, wenn man, wir lachen nicht immer von Witzen und von Menschen, wir lachen auch von [7s]

L: Ich nehme auch mal die anderen dran.

Ja. Vielleicht fällt es dir gleich wieder ein.
Melek.

Mel: Also, man lacht nicht immer über Menschen, man kann auch über – auch, manche Kinder lachen auch über die Natur, kann auch sein.

L: Worüber denn?

Mel: Zum Beispiel ...

L: Echt, gibt's in der Natur was, das wäre dann interessant, ne,

Ra: Wie zum Beispiel!

L: Melek! Achtung, Maske!

Mel: Ich hab' auch letztes so eine – irgendwas gesehen auf einem iPad mit meiner Cousine, und **das war so auf einem Meer, und da waren so welche Berge, und das sah eigentlich sehr lustig aus, mitten im Meer, und da mussten wir alle drei lachen.**

L: Wie sah das denn aus?

Mel: Das war so- aber ich glaub nicht, dass das echt ist. Also, das ist nur so gemalt, das ist so ein, keine Ahnung, **so ein Totenkopf, das liegt dann so unter Wasser und oben ist dann so grün einfach.**

L: Ah, okay,

(26.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3 zu Bergson II)

Auch in Arbeitsgemeinschaft 3 sind *Gegenbeispiele* schnell gefunden. Maria und Melek machen deutlich, dass sie dem Bergson'schen Gedanken widersprechen, indem sie ihn zunächst negieren („wir lachen nicht immer vom Menschen“; „man lacht nicht immer über Menschen“) und dann die Einwände zunächst allgemeiner formulieren („wir lachen auch manche Sachen“; „manche Kinder lachen auch über die Natur“). Schließlich konkretisieren sie ihre Einwände anhand zweier Beispiele für nichtmenschliche, lustige Sachen: Maria erzählt von einer Serie, in der Autos animiert werden, und Melek berichtet von einer Totenkopfsinsel, deren Form lustig ist. Dass Melek um ein Beispiel gebeten werden muss, unterstreicht die Vermutung, dass Kinder *zuerst* den fremden Gedanken ablehnen und *anschließend* nach Gegenbeispielen suchen, die ihre Ablehnung untermauern. Es ist umgekehrt offenbar nicht so, dass den Kindern zunächst Gegenbeispiele einfallen, die schließlich in einer Ablehnung des fremden Gedankens münden.

Fundstelle 9

L: Manche Menschen sagen, wir lachen nur mit anderen Menschen zusammen. Alleine lachen wir nicht so stark. Das Lachen ist immer ein Lachen in der Gruppe.

Kath: Das stimmt, dass Menschen immer mit anderen Menschen lachen.

Marl: Stimmt nicht. [zeigt mit den Daumen nach unten und signalisiert ihre Abneigung]

L: Marlene, magst du auf Kathrin reagieren?

Marl: Nein.

*Son: Manche lachen auch, wenn sie alleine sind. **Zum Beispiel meine Mutter. Sie lacht über lustige Videos zum Beispiel von Cristiano Ronaldo.***

Phil: Ja, genau. Zum Beispiel ... zum Beispiel ... fällt mir gerade kein Beispiel ein.

(09.11.2020 Lerngruppe 1/2 zu Bergson III)

Sonya führt zunächst abstrakt aus, dass Menschen nicht zwingend die Gruppe benötigen, sondern auch alleine lachen können („Manche lachen auch, wenn sie alleine sind.“). Somit wendet sie sich eindeutig *gegen* den fremden Gedanken. Schließlich führt sie ihre Mutter als Beispiel an. Philipps Kommentar unterstreicht, dass die Ablehnung nicht auf Gegenbeispielen gründet, sondern umgekehrt die Ablehnung im Anschluss mit einem Gegenbeispiel untermauert wird.

11.3.1.4 Hypothese der eigenen Konzepte

Kinder entwickeln eigene Konzepte.

Die Kinder drücken ihre Ablehnung gegenüber fremden Gedanken nicht nur durch Gegenbeispiele aus. Kinder entwickeln zudem eigene, abstrakte Konzepte, die sie dem fremden Gedanken gegenüberstellen. Diese Konzepte beantworten durchaus

die übergeordnete Frage, auf die auch der Kürzesttext antwortet. Dabei sind die Gedanken der Kinder ähnlich abstrakt wie der fremde Gedanke im Kürzesttext. Ihre Konzeptbildung ist differenziert und kann als philosophisch bezeichnet werden. Auch hier liegt, wie auch bei der *Gegenbeispielhypothese*, die Vermutung nahe, dass Kinder den fremden Gedanken *zuerst* ablehnen und erst *im Anschluss* ihre Ablehnung rückwirkend mit einem anderen Konzept untermauern.

Indikatoren

Es ist kaum möglich, für diese Hypothese allgemeine Indikatoren zu benennen. In den nachfolgenden Fundstellen muss jeweils deutlich hervorgehoben werden, inwiefern eine kindliche Äußerung ein abstraktes Konzept enthält und auf welche Frage sowohl der Kürzesttext als auch das eigene Konzept der Kinder antwortet.

Es kann häufig beobachtet werden, dass die Kinder eigene Konzepte entwickeln, die den fremden Gedanken im Kürzesttext gegenübergestellt werden können. Im Anschluss verhandeln die Kinder statt der Kürzesttexte diese eigenen Gedanken. Die Kinder verhandeln also durchaus eine übergeordnete Frage, auf die der Kürzesttext einen Antwortvorschlag unterbreitet – während der im Kürzesttext enthaltene Gedanke nahezu unberücksichtigt bleibt.

Fundstellen

Im Folgenden werden neun Fundstellen zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Im Anschluss an jede Fundstelle wird kurz der *Entstehungskontext* herausgestellt. Dann wird dargestellt, welche *übergeordnete Frage* sowohl durch den Gedanken im Kürzesttext als auch durch das eigene Konzept beantwortet wird. Dann wird das *eigene Konzept* umrissen und dargestellt, *inwiefern das Konzept den Gedanken im Kürzesttext entkräftet*.

Fundstelle 1

Ame: Also, manchmal, wenn man also oft ausgelacht wird, und dann einfach, wenn etwas passiert einfach mit einem anderen, lachst du auch, damit nicht so viele dich auslachen.

L: Ja. Kannst du das nochmal erklären?

Ame: Also, wenn man oft ausgelacht wird, und danach, also, du willst es nicht

mehr, und danach dann etwas bei einem anderen passiert, dann lachst du auch ihn aus, damit ähm nicht so oft du ausgelacht wirst.

(19.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3 zu Hobbes I)

Hobbes beschreibt das Auslachen als plötzliches Gefühl der eigenen Überlegenheit angesichts fremder Fehler. Eine *übergeordnete Frage*, auf die der Kürzesttext antwortet, lautet: Warum lachen Menschen einander aus? Ameli trägt dazu ein *eigenes*

*Konzept*¹¹⁹ vor: Menschen lachen einander aus, um von ihren eigenen Fehlern abzulenken und selbst nicht Opfer des Auslachens zu werden. Nach Ameli kommt dem Auslachen somit eine Funktion zu, während Hobbes das Auslachen lediglich *beschreibt*.

Fundstelle 2

Lo: Also, manche haben ge-, also manche haben gelacht, weil sie es einfach nur witzig fanden, und manche haben ge-, dann gelacht, und einer hat das, äh, war dann Christoph, äh, kennst du nicht, aber wir und Aden, der hat dann gesagt, „wer ist denn hier besser im Laufen“, und der hat auch dabei gelacht, also, würde man, also würde das, was Christoph gemacht hat,
A: Okay, dann ja.

*Lo: Aber **was die anderen gemacht haben, würde nicht dazu passen** [zum Kürzesttext nach Hobbes].*

L: Mhm.

*Lo: **Das wäre dann eine andere Variante, weil sie's witzig fanden einfach nur.***

L: Mhm. Okay. Wie ist das mit ähm, Florian und dem Klettergerüst?

Marc: [unverständlich]

A: Ist genau das gleiche wie bei ähm, wie bei Louis.

L: Genau das gleiche wie mit dem-

*A: **Weil er sich blamiert hat.***

*Lo: **Ja weil wir's wit-, weil wir's witzig fanden und weil er sich blamiert hat halt.***

L: Genau, also ihr habt auf ne gleiche Art gelacht, als der Trainer gegen den Pfosten gerannt ist, und als Florian, ja, vom Klettergerüst gefallen ist?

A: Ja!

Lo: Ja!

L: Okay.

Lo: Außer halt Christoph.

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu
Hobbes I)

In Arbeitsgemeinschaft 4 werden die Kinder zuvor aufgefordert, *Situationen zu schildern*, in denen jemand ausgelacht wird oder selbst auslacht. Anschließend wird untersucht, ob das Auslachen in diesen Schilderungen nach Hobbes mit dem Gefühl der Überlegenheit erklärt werden kann. In dieser Fundstelle geht es um den Fall, dass Louis' Fußballtrainer beim Training gegen einen Torpfosten läuft. Louis erläutert, dass die meisten Kinder im vorliegenden Beispiel nicht im Sinne Hobbes' lachen.

Die *übergeordnete Frage*, auf die der Kürzesttext antwortet, lautet: Warum lachen Menschen einander aus? Aden und Louis antworten darauf mit einem *eigenen Konzept*: Man lacht andere aus, weil sie sich blamieren, nicht, weil man sich auf Kosten dieser Personen erhöhen möchte. Dieses Konzept gilt für das Beispiel von Louis' Trainer ebenso wie für ein weiteres Beispiel, als Florian, ein anderes Kind, sich am Klettergerüst übernimmt. Die Kinder lachen nach Ansicht von Louis und Aden, weil die Situation witzig ist – und weil der Trainer sich blamiert.

¹¹⁹ Dieses wird in Kapitel 11.2.1.1 bereits dargelegt.

Gleichzeitig gesteht Louis dem Hobbes'schen Gedanken aber eine eingeschränkte Gültigkeit zu. Der fremde Gedanke wird also nicht rundheraus abgelehnt, er gilt nur nicht für alle Fälle, in denen jemand auslacht: Es sei durchaus möglich, dass Einzelne aus den von Hobbes angeführten Gründen auslachen; wie etwa Christoph, ein anderer Junge im Training. Sein Auslachen sei durch Hobbes zu erklären und nicht, wie das der anderen Kinder, durch die Blamage des Trainers. Es gelingt Louis, in seiner Lebenswelt ein Beispiel für Hobbes' Gedanken zu entdecken (vgl. *Konkretisierungshypothese*), und gleichzeitig spricht er diesem Gedanken mit Hilfe des alternativen Konzepts die Allgemeingültigkeit ab.

Fundstelle 3

Phil: Beim Auslachen ist das so: Man kann es einfach nicht aushalten, nicht zu lachen. Man weiß, man darf nicht lachen, aber manchmal muss man lachen,

man kann es nicht bei sich halten, es kommt einfach raus.

(28.09.2020 Lerngruppe 1/2 zu Hobbes I)

Philipp reagiert auf die *übergeordnete Frage*, warum Menschen einander auslachen, mit einem *eigenen Konzept*: Er definiert das Auslachen als eine körperliche Reaktion. Dem Auslachen liege keine Bosheit zugrunde, stattdessen sei man selbst der körperlichen Erregung ausgeliefert. Man lache andere Menschen aus, weil man die Körperbeherrschung verliere. Das erkläre auch, warum man Leute trotz Verbots auslache. Dieses eigene Konzept kann das Auslachen gleichermaßen erklären. Es kann somit dem Hobbes'schen Gedanken gegenübergestellt werden.

Fundstelle 4

Lo: Ich kann...

L: Okay.

Lo: ...das gar nicht erklären bei mir!

L: Erzähl, was, was ist bei d-, was, wie fühlst du dich da oder was, was ist bei dir?

Lo: Weil, über manche Sachen kann man halt lachen in der Familie, weil man selber nicht schuld ist. Und in manchen

Sachen kann man halt nicht, kann man halt nicht lachen, weil man halt dafür selber schuld ist, aber manche Sachen hat man ja n- nicht gemacht!

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Hobbes II)

Hobbes drückt aus, dass man über Fehler bei Freunden und Verwandten nicht lachen könne, weil die Fehler wie eigene empfunden werden. Eine *übergeordnete Frage*, auf die der Kürzesttext antwortet, lautet: Unter welchen Umständen lachen Menschen (nicht) aus? Louis lehnt den Gedanken ab, dass fehlende Freundschaft und Verwandtschaft die entscheidenden Kriterien für das Auslachen seien. Stattdessen führt er ein eigenes Konzept ein: Die eigene Schuld am Missgeschick bestimme, ob man eine Person auslachen könne. Das gelte unabhängig davon, ob

man mit der ausgelachten Person verwandt oder befreundet sei. In der weiteren Folge spielen die Jungen dieses Konzept durch (vgl. Kap. 11.2.1.2).

Fundstelle 5

*A: Und das ist immer so eine Sache. Wenn ich zum Beispiel dafür verantwortlich bin und ein Fremder mich die ganze Zeit irgendwie beleidigt hat, dann hätte ich zum Beispiel, **wenn ich verantwortlich bin, hätte ich zum Beispiel vielleicht auch gelacht, weil er ja Karma kassiert hat.***

Marc: Karma con [unverständlich]

L: Ah okay. Wenn, wenn du beleidigt wirst von einem Unbekannten, und dem dann was passiert, ...

A: Mhm.

L: ... dann würdest du auch lachen? [1s]

A: [nickt]

L: Okay, ja. Aber da wärst du ja auch nicht schuldig, ne?

A: Ja doch, vielleicht hatte ich ja mit dem Streit, oder ich hab' angefangen.

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Hobbes II)

Aden differenziert Louis' Konzept im weiteren Unterrichtsverlauf aus. Er findet einen Fall, in dem man zwar selbst das Missgeschick zu verantworten habe, aber dennoch auslachen könne: Wenn die andere Person es verdient habe, wenn sie „Karma kassiert“. Es ist also der Fall denkbar, dass man selbst Schuld hat an dem Missgeschick des anderen, diese Person aber dennoch auslachen kann, weil sie es nicht anders verdient. Insofern antwortet Aden mit einem weiteren *Konzept*, das gegen Louis' Konzept gerichtet ist, nicht mehr aber gegen den fremden Gedanken im Kürzesttext. Der fremde Gedanke im Kürzesttext verliert im Unterrichtsgespräch an Bedeutung, die *übergeordnete Frage* aber, unter welchen Umständen Menschen (nicht) auslachen, wird nach wie vor zentral verhandelt.

Fundstelle 6

*Son: **Wenn jemand mich auslacht, dann ist das gut – denn ich lache dann mit. Es ist dann nicht mehr schlimm, dass ich hingefallen bin, sondern wir lachen gemeinsam.***

Phil: Ja, genau! Und außerdem: Wen juckt es, dass ein anderer auslacht?

Dieg: Ja genau. Mir egal.

(30.09.2020 Lerngruppe 1/2 zu Bergson I)

Bergson beschreibt das Auslachen als ein gesellschaftliches Machtinstrument: Niemand möge es, ausgelacht zu werden; entsprechend verhalte man sich. Eine *übergeordnete Frage*, auf die der Kürzesttext antwortet, lautet: Welche Wirkung hat das Auslachen auf die Opfer? Sonya, Philipp und Diego beantworten die Frage für sich persönlich mit einem *eigenen Konzept*: Sie selbst können gar nicht im klassischen Sinne ausgelacht werden; denn auf sie habe das Auslachen keine herabsetzende Wirkung. Stattdessen erleben sie es eher als ein gemeinsames Mit-Lachen, wenn jemand über ihre Missgeschicke lache. Dieses gemeinsame Lachen wirke auf sie erheiternd, sodass das Missgeschick selbst an Bedeutung verliere. Die Kinder

entziehen damit dem Bergson'schen Gedanken die Grundlage. Wird das Auslachen nicht als demütigend empfunden, kann es nicht als gesellschaftliches Machtinstrument fungieren.

Fundstelle 7

Lo: Man braucht doch keine Regeln dafür, das ein-, man muss einfach sich selber, man muss einfach, also, Aden muss jetzt einfach Aden sein, wenn er etwas machen möchte, dann kann er es ruhig machen. Aber wenn es etwas Schlimmes ist, dann können wir ihn einfach ihn erinnern nur. Aber das ist ...

A: Das ist...

Lo:...dann auch wieder seine Sache, weil er Aden ist. Gen-, das gleiche wie bei Marcel, mir und Ken und allen anderen.

A: Das ist genau das gleiche, wenn zum Beisp-, wenn ich zum Beispiel einen Freund habe, der schwul ist, und der sich

dann wie ein Mädchen anzieht, dann, wenn er, wenn ihm das gefällt, dann lasse ich es ihn machen. Ist dann sein Problem. [...]

Lo: Und ich wür-, und ich sage regulär: Wer diese Regeln in einer Gruppe macht, ist doof. Und dumm. [...]

Das Einzige, was man al-, für jede Gruppe braucht ist Selbstvertrauen. Einfach nur Selbstvertrauen in jeden.

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Bergson I)

Eine weitere *übergeordnete Frage*, auf die der Kürzesttext (Bergson I) antwortet, lautet: Was hält Gruppen zusammen? Louis trägt auf die Frage ein eigenes Konzept vor. Man brauche innerhalb einer Gruppe keine Regeln, die über die Androhung, ausgelacht zu werden, aufrechterhalten werden. Stattdessen sei es zentral, dass jeder zu sich selbst stehe und sich nicht verstelle. Dann würde eine Gruppe funktionieren. Dieses Konzept ist vehement *gegen* den Bergson'schen Gedanken gerichtet. Marcel stimmt Louis zu, und Aden konkretisiert anschließend Louis' Konzept an einem Beispiel (*Konkretisierungshypothese*).

Fundstelle 8

*A: Also, zum Beispiel, ich hab' mal bei Ken übernachtet, und dann war uns langweilig, und da wollten wir auf YouTube „Nicht lachen“ gucken. Und dann war halt so eine, also dann war ein bisschen mit Tieren und ein bisschen mit Menschen. **Das fanden wir aber gar nicht lustig**, außer eins, zwei Sachen, **und das kann wieder daran liegen, dass wir nicht dabei waren.***

L: Okay. Ja.

*A: Oder, ich und Ken, wo wir schlafen wollten, haben wir die ganze Zeit irgendwie über was gelacht. Aber, **hätten wir das aufgenommen und hätte jemand anderes das bei YouTube zum Beispiel geguckt, dann hätten die das vielleicht auch nicht lustig gefunden.***

(23.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Bergson II)

Bergson stellt die Behauptung auf, dass Menschen nur über Menschliches lachen, dass anderes, etwa Tiere oder Landschaften, nur so sehr zum Lachen reizen, wie sie an Menschen erinnern. Eine *übergeordnete Frage*, auf die der Kürzesttext

antwortet, lautet: Worüber lachen Menschen? Die Kinder lehnen den fremden Gedanken im Kürzesttext ab. Aden entwickelt ein *eigenes Konzept*: Ob etwas menschlich sei oder nicht, ist nicht das entscheidende Kriterium dafür, ob man lache. Vielmehr sei es wesentlich, dass man die lustige Situation selbst erlebt habe. Aden trägt diesen Gedanken durchaus elaboriert vor, indem er zwei Szenarien gegenüberstellt. Zunächst stellt er fest, dass es unerheblich sei, ob man über Menschen oder Tiere lache, und wendet sich so gegen den fremden Gedanken im Kürzesttext („dann war ein bisschen mit Tieren und ein bisschen mit Menschen“). Dann stellt er die These auf, dass man Videos nicht lustig findet, weil man die Situation selbst nicht erlebt hat („das kann wieder daran liegen, dass wir nicht dabei waren“). Um diese These zu generalisieren, stellt er den umgekehrten Fall direkt daneben: Wenn er mit einem Freund sehr intensiv über etwas lache, reize das Außenstehende ebenfalls nicht zum Lachen („dann hätten die das vielleicht auch nicht lustig gefunden“). Es gilt also unabhängig von seiner Person, dass Menschen über Dinge lachen, die sie selbst erlebt haben.

Fundstelle 9

Lo: Also ich würde nicht zustimmen, weil der Killer hatte schon die Wahl, als er die Waffe in der Hand hatte.

A: Stimmt.

Lo: Als er die Waffe in der Hand hatte und drücken wollte, hat der schon die Entscheidung. Würd ich jetzt weiterhin Killer sein und mir selbst-, und mich selber umbringen damit, oder würde ich- oder würd ich einfach das lassen, mich selber anzeigen und dann könnt ich einfach nur ins Gefängnis gehen. Weil er hätte seine Seele kaputt gemacht, wenn er jetzt geschossen hätte. Aber ein Killer muss auch bestraft werden.

[...]

Lo: Also ich meine damit, die hatten eine Chance...

L: Ja, ja.

Lo: ... also, sie hatten schon zwei Chancen in ihrem Leben. Als sie geboren wurden, hatten sie die Wahl, werde ich ein, wer-, werde ich ein guter Mensch sein und werde ein gutes Leben führen, und...

A: Hm?? [drückt Unverständnis aus]

Lo: ...oder werde ich einfach böse, dann haben sie sich für die böse Wahl entschieden. Und dann, als sie die Waffe vor jemanden gezeigt hatten, hatten sie nochmal die Wahl. Würde ich jetzt einfach mal aufhören und so, und einfach mich anzeigen, aber sie haben dann nicht einfach nachgedacht, und haben dann einfach geschossen. Das meine ich damit.

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4 zu Fichte)

Fichte ist gegen die Todesstrafe, und führt aus, dass jeder Mensch sich grundsätzlich bessern, grundsätzlich frei werden könne. Eine *übergeordnete Frage*, auf die der Kürzesttext antwortet, lautet: Können Menschen sich entscheiden, in Zukunft bessere Menschen zu sein? Louis reagiert darauf sehr entschieden und widerspricht *Fichte* nachdrücklich mit einem *eigenen Konzept*: Während *Fichte* die grundsätzliche Möglichkeit betont, nach begangenen Mord ein besserer Mensch zu werden, betont Louis, dass Menschen, wenn sie einmal gemordet haben, böse Menschen

sind und bleiben. Und für ihre freie Entscheidung, böse Menschen zu werden, müssen sie bestraft werden. Wer sich einmal aus freien Stücken eigenverantwortlich entschieden habe, ein böser Mensch zu sein, müsse in der Folge auch die Konsequenzen tragen.

*A: Also also er hat ja schon die- also ich will was zu Louis sagen, also er hat ja schon die Wahl, aber **manche Leute denken einfach nicht nach.***

[...]

L: Mhm. Also Louis sagt äh, Louis sagt, der der Mörder oder der Killer hatte einmal schon die Wahl und hat sich ja schon entschieden in der Situation das zu machen, ne. Dann -

A: Ja aber wie gesagt, manche denken einfach nicht nach.

L: Was meinst du damit?

A: Ja zum Beispiel, wenn du jetzt etwas zum Beispiel, wenn du zum Beispiel ein Auftragskiller bist, aber keiner zum Beispiel weiß oder so, wenn du dann nicht- äh, schnell einen töten musst, dann denkst ja nicht zum Beispiel zehn Minuten nach, ob du jetzt schießt.

L: Mhm.

*A: **Und manch- manche denken einfach nicht nach und töten einfach Leute.***

L: Okay.

[...]

Lo: Natürlich denken manche nicht nach, aber das ist dann ihre Entscheidung da. Dass sie sich entschieden haben, nö, das ist mir egal, ich denke jetzt nicht darüber nach, ich schieße einfach. Das ist dann ihre Entscheidung gewesen.

*A: **Manche denken doch gar nicht mal darüber nach!***

[...]

A: Also, aber, zum Beispiel, wenn du jetzt ähm, wenn, wenn du jetzt als Baby nicht weiß, was zum Beispiel böse und gut ist. Und dann, wenn du zum Beispiel jetzt die alle, alles gut gemacht hast, und bist, und dann, und du denkst, ja okay, ich werd ein guter Mensch, und dann auf einmal kommt so ein Bösewicht und bedroht dich irgendwie. Dann hast du es dir ja nicht ausgesucht, ob du ein guter oder schlechter Mensch wirst.

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4 zu Fichte)

Am weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs wird deutlich, dass der fremde Gedanke im Kürzesttext nicht weiterverhandelt wird, eine übergeordnete Frage hingegen sehr wohl. Aden formuliert seine Einwände mit Blick auf Louis' Konzept, nicht mit Blick auf Fichtes Gedanken. Aden trägt kein eigenes Konzept vor. Er formuliert zwei Einwände gegen Louis' Konzept: Dieses setze erstens voraus, dass Menschen ihre Entscheidungen sehr bewusst treffen. Aden glaubt hingegen nicht, dass Menschen ihre Entscheidungen in dem Maße durchdenken, wie es für eine strenge Verurteilung nötig wäre („manche Leute denken einfach nicht nach“). Louis reagiert: Es sei möglich, dass Menschen nicht darüber nachdenken. Aber dann haben sie sich zuvor dafür entschieden, nicht nachzudenken; an irgendeinem Punkt müsse es eine freie Entscheidung gegeben haben. Doch auch das lehnt Aden ab („Manche denken doch gar nicht mal darüber nach!“). Zweitens gehe nicht jeder Handlung eine freie Entscheidung voraus: Möglicherweise sei die Entscheidung, ein guter oder böser Mensch zu sein, von äußeren Zwängen bestimmt: Ein Bösewicht könne dich in eine Lage drängen, in der du böse handeln musst. Auch dann sei die

Entscheidung nicht frei gefallen („Dann hast du es dir ja nicht ausgesucht, ob du ein guter oder schlechter Mensch wirst“). Leider verhindert das Stundenende, dass das Gespräch weitergeführt werden kann.

11.3.1.5 Nichtverstehenshypothese

Der fremde Gedanke im Kürzesttext wird in der Regel nicht verstanden.

Es ist auffällig, dass der fremde Gedanke im Kürzesttext häufig nicht verstanden wird. Dabei lassen sich Fundstellen unterscheiden, in denen der Kürzesttext (1) gar nicht verstanden wird, von solchen, in denen er (2) falsch verstanden wird.

Es lässt sich beobachten, dass die Kinder sich nicht um ein Verständnis bemühen: Es ist ihnen kein Anliegen, den fremden Gedanken zu durchdringen und auf Plausibilität hin zu überprüfen, und inhaltlich wird der fremde Gedanke kaum verhandelt. Das zeigen bereits Gesprächsauszüge, die zur vorangegangenen *Hypothese der eigenen Konzepte* aufgeführt werden: Die Kinder verhandeln statt des fremden Gedankens eigene Konzepte, oder benennen Gegenbeispiele, die in der weiteren Folge verhandelt werden. Der fremde Gedanke wird nicht verstanden und bleibt ein Fremdkörper. An vielen Fundstellen kann man zudem sehen, dass die Kinder sich stets um Konkretion bemühen (*Konkretisierungshypothese*), diese Konkretion aber nicht immer gelingt.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Die Kinder drücken (1) ihr Unverständnis aus, entweder durch Ausrufe wie „Häh!“, oder indem sie ihr Unverständnis explizit artikulieren („Keine Ahnung“; „Ich verstehe das irgendwie nicht.“). Die Kinder erklären (2) den fremden Gedanken im Kürzesttext so, dass sich daraus ein Missverständnis ableiten lässt.

Fundstellen

Im Folgenden werden zehn Fundstellen zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Dabei werden zunächst Fundstellen angeführt, in denen Kinder (1) ihr Nichtverstehen ausdrücken, später solche, in denen die Kinder (2) den Kürzesttext falsch verstehen. Im Anschluss an jede Fundstelle wird kurz der *Entstehungskontext* herausgestellt. Die Fundstellen, in denen ein Nichtverstehen ausgedrückt wird, bedürfen teils keiner weiteren Erläuterung. Bei Fundstellen, in denen der Kürzesttext falsch verstanden wird, wird das Missverständnis herausgestellt.

Ad (1): Zunächst werden Fundstellen angeführt, in denen die Kinder den Kürzestext nicht verstehen:

Fundstelle 1

*Glad: **Ich verstehe das irgendwie nicht.** Das sind doch alles die gleichen Sätze. In allen drei Sätzen steht, dass man etwas wegnimmt. Das ist doch alles das gleiche.*

L: Wer kann helfen?

[Niemand meldet sich]

L: Guck mal, es wird da immer ein anderer Aspekt betont. Mal, wem man etwas wegnimmt, dann was, dann wie.

*Glad: Ja, aber immer, man nimmt was weg. **Keine Ahnung.***

(28.09.2020 Lerngruppe 3/4 zu Thomas von Aquin)

Thomas benennt drei Bedingungen für einen Diebstahl, diese werden den Kindern in drei Sätzen getrennt vorgestellt. Gladness fällt es schwer, diese drei Bedingungen zu unterscheiden. Gladness drückt ihr Nichtverstehen aus. Offenbar ist sie nicht die einzige: Niemand der anderen Kinder kann ihr weiterhelfen.

Fundstelle 2

*Caro: **Ich versteh das alles nicht. Was soll das? Warum machen wir das?***

L: Das ist nur eine Überlegung, was genau Diebstahl bedeutet, was es bedeutet, zu stehlen. Und wir wollen schauen, ob das so Sinn macht.

*Caro: **Verstehe ich nicht.***

L: Thomas von Aquin hat noch ein Drittes genannt: Man klaut Sachen.

*Phil: **Häh, wie meint der das?***

(30.11.2020 Lerngruppe 1/2 zu Thomas von Aquin)

Auch in Lerngruppe 1/2 drücken Carolin und Philipp aus, dass sie die Definition von Diebstahl nach Thomas nicht verstehen. Carolin fragt zudem, warum sich die Lerngruppe überhaupt damit auseinandersetzen soll („Warum machen wir das?“).

Fundstelle 3

L: Kapiert du das?

*Lo: **Häh?***

Marc: Ich hab' schon zweimal gelesen!

L: Erzähl, erklär mal. Also, was sagt dieser Sulzer?

*A: **Häh, aber was für zusammenpassen?***

L: Wenn zwei Dinge nicht zusammenpassen, dann lachen wir darüber. Also wenn wir irgendwie Dinge zusammengefügt sehen, die nicht zusammen gehören. Dann lachen wir.

Marc: Zum Beispiel Aden.

L: Macht das Sinn?

[...]

*L: **Habt ihr das verstanden?***

*Lo: **Nö.***

*L: Nicht verstanden? **Marcel, kannst du mal versuchen zu erklären, oder auch nicht so?***

*Marc: **Nicht so.***

(20.04.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Sulzer)

Den Viertklässlern wird der Kürzesttext nach Sulzer zur Inkongruenz präsentiert. Unmittelbar im Anschluss daran drücken die Kinder ihr Nichtverstehen aus.

Fundstelle 4

*L: **Habt ihr das verstanden?***

*Kinder: **Nein.***

L: Ameli.

*Ame: **Ich hab' das gar nicht verstanden.***

[...]

*Mar: Ich muss irgendwas sagen. **Was bedeutet gedemütigt?***

(19.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3 zu Bergson I)

Den Drittklässler:innen wird der Kürzesttext Bergson I präsentiert, der dem Auslachen die Funktion eines gesellschaftlichen Machtinstruments zuschreibt. Unmittelbar nach der Präsentation drücken die Kinder ihr Nichtverstehen aus. Maria kann ihre Verständnisschwierigkeiten an einem Wort festmachen, und fragt nach.

Fundstelle 5

Zai: Okay. Also, das erste Satz, ich lache, wenn jemand anderes einen Fehler macht, bedeutet, wenn zum Beispiel jetzt ähm, ich, also Frau Naderi sagt, ich muss ein ähm Herz malen, und ich dann einen Ball male, dann hab' ich n Fehler gemacht, weil ich ja nicht auf n Herz gemalt hab, und zwar ne äh Ball.

L: Mhm.

Zai: ...Und da hab' ich n Fehler gemacht. Ne richtige Fehler von Frau Naderi.

L: Mhm. Wie geht dann, was bedeutet dann der zweite Satz?

*Zai: **Der zweite Satz bedeutet [murmelt]***

Zai: Das bedeutet, wenn, also, wenn ähm, ich mich jetzt so, ähm [10s]

Ken: [unverständlich]

*Zai: **Weiß nicht.***

(12.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3 zu Hobbes I)

Manchmal verstehen die Kinder einen Kürzesttext in Teilen. Für den ersten Teil, zur Beschreibung, was genau ein Fehler ist, ist ein Beispiel gefunden, allerdings bereitet der zweite Teil des Satzes Schwierigkeiten.

Ad (2): Im Folgenden werden Fundstellen angeführt, in denen die Kinder den Kürzesttext falsch verstehen:

Fundstelle 6

L: Gibt es Verständnisfragen. Versteht ihr, was Immanuel Kant sagt? Mariam. Rafael.

*Ra: **Also der meint, welche Strafe Diebe erhalten müssen.***

(10.12.2020 Lerngruppe 3/4 zu Kant)

Der Lerngruppe wird das Talionsprinzip nach Kant vorgestellt. Rafael versucht, den Kürzesttext nach Kant in eigenen Worten wiederzugeben. Rafael versteht den

Kürzesttext falsch und bezieht die von Kant geforderte Todesstrafe auf Diebe. Das mag daran liegen, dass zuvor vor allem der Umgang mit Diebstahl verhandelt wird.

Fundstelle 7

Marc: Ich hab' gar nichts verstanden.

L: Lies nochmal.

Lo: Ich lache, wenn andere Leute einen Fehler machen. Ich fühle mich überlegen, und jetzt stehe ich im Vergleich viel besser da! [6s]

A: Häh?

Lo: Also das ergibt keinen Sinn.

A: Ich lach' – warte [murmelt den Text nochmal]. Ich lache, wenn andere Leute einen Fehler machen. Ich fühle mich überlegen, und jetzt stehe ich im Vergleich -häh! [3s]

L: Oder vielleicht –

A: Ah, ich glaub ich weiß, was man da [unverständlich]

L: Vielleicht erklärt erstmal jemand. [...]

*A: Dass zum Beispiel, ich hab' andere Leute ausgemacht, äh ausgelacht, wo die Fehler gemacht haben. **Obwohl ich selber Fehler gemacht habe, und ich hab' aus den Fehlern zum Beispiel gelernt und ich stehe jetzt besser da, glaube ich.***

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Hobbes I)

Die Kinder drücken zunächst ihr reines Unverständnis aus: Nachdem der Kürzesttext nach Hobbes I präsentiert wird, machen alle drei Jungen deutlich, dass sie den Kürzesttext nicht verstehen. Aden ist motiviert, den Text zu verstehen, und liest ihn selbst erneut durch. Schließlich will er versuchen, den fremden Gedanken im Kürzesttext zu erklären („Ah, ich glaub ich weiß, was man da“). Dazu greift er auf ein anschauliches Beispiel (*Konkretisierungshypothese*) zurück, allerdings gibt er den fremden Gedanken nicht ganz richtig wieder. Aden erliegt einem *Missverständnis*: Es geht bei Hobbes nicht darum, ob man aus den eigenen Fehlern gelernt, sich also selbst gebessert hat. Stattdessen ist man selbst fehlerhaft; indem man aber auf die Fehler anderer herabschaut, kann man aber seine eigenen Fehler relativieren und im Verhältnis besser dastehen. Man kann sich also selbst erhöhen, indem man andere erniedrigt.

Fundstelle 8

*Mar: Ich hab' schon verstanden, was. Niemand will, dass also zum Beispiel, ich geh immer in die Schule zum Beispiel mit meinen, mit vielen Büchern. In der Hand. Und irgendwer schubst mich. Und meine Bücher fallen mir hin. Also, ich muss alles nochmal aufräumen. **Und gleich fällt alles***

nochmal runter, also das ist voll peinlich, weil, alle lachen über dich, weil du so immer runterfällst, dass du wie blind bist oder so.

(19.03.21 Arbeitsgemeinschaft 3 zu Bergson I)

In Arbeitsgemeinschaft 3 möchte Maria den Kürzesttext nach Bergson, der das Auslachen als ein soziales Machtinstrument erklärt, an einem Beispiel erläutern (*Konkretisierungshypothese*). Maria versteht, dass man vor allem in Gruppen ausgelacht

wird. Weitere Dimensionen, etwa, dass dem Auslachen eine Funktion zukommt, wird von ihrem Beispiel nicht abgedeckt. Daraus könnte man folgern, dass Maria den fremden Gedanken im Kürzesttext wahrscheinlich *nicht vollständig* erfasst. Ob sie ihn auch *missversteht*, müsste nun spekuliert werden.

Fundstelle 9

Marc: [liest vor] Menschen lachen über Menschliches. Häh.

Lo: Männliches.

L: Menschliches!

*Lo: **Häh**, Menschliches?*

[...]

*L: **Versteht ihr das?***

*A: Ja. **Nein.***

L: Ja?

*Lo: **Nein, das letzte Wort verstehe ich nicht. Menschliches?***

L: Das bedeutet, egal, was wir lustig finden, wir lachen nur darüber, wenn

irgendwie was Menschliches ist. Wenn's irgendwie um Menschen – wir lachen nicht über Landschaften.

*A: **Aah! Was jedem passieren kann.***

L: Genau. Aber wir lachen zum Beispiel nicht über Landschaften. Wir lachen nicht über den Mond. Wir lachen nicht über die Natur –

*Lo: **Achso, wir lachen über Menschen!***

*L: **Wir lachen nur über Menschen.***

(23.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 über Bergson II)

Die Kinder setzen sich mit dem Kürzesttext nach Bergson II auseinander, der das Lachen als ein menschliches Phänomen beschreibt. In der spontanen Reaktion verstehen die Kinder den fremden Gedanken im Kürzesttext nicht. Louis kann genau benennen, welchen Teil des Kürzesttexts er nicht versteht („Nein, das letzte Wort verstehe ich nicht.“): Hier entsteht ein *Missverständnis*¹²⁰ über das Wort „Menschliches“. Das Wort „Menschliches“, nicht „Menschen“, soll deutlich machen, dass man auch über Nicht-Menschliches lacht, sofern man menschliche Attribute entdeckt. Diese Unterscheidung wird im weiteren Unterrichtsverlauf stark gemacht – allein über das Wort kann sie von den Kindern nicht verstanden werden.

Fundstelle 10

*Mar: Also, einen Fehler machen, kann ich nicht lachen, weil es fühlt sich so an, als hätte ich selbst den Fehler gemacht. Also Freunde sind, dass du die liebst, mit den spielen oder so, und Verwandte, zum Beispiel meine Oma liebt mich. Und ich, **wenn sie einen Fehler macht, kann ich***

nicht lachen. Weil, ich kann nicht lachen, weil ich liebe meine Oma und ich kann nicht darüber lachen.

(19.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3 zu Hobbes II)

Die Kinder in Arbeitsgemeinschaft 3 setzen sich mit dem Gedanken nach Hobbes auseinander, nach dem Fehler von Freunden und Verwandten nicht zum Lachen

¹²⁰ Das Missverständnis ist auch darauf zurückzuführen, dass die Lehrkraft die verkürzte Erklärung zunächst akzeptiert und verstärkt („Was jedem passieren kann. - Genau.“; „Wir lachen nur über Menschen.“).

reizen. Maria versucht, den Gedanken anhand ihrer Lebenswelt zu erläutern und unterliegt dabei einem Missverständnis: Nicht, die Fehler als eigene zu empfinden, verhindere nach Maria das Lachen, sondern die Liebe zu Freunden und Verwandten.

11.3.1.6 Interessenshypothese

Kinder sind nicht automatisch interessiert an Kürzesttexten.

Es scheint, dass die Kürzesttexte an sich für die Kinder nicht sofort interessant sind. Das kann angesichts des bewussten Mangels an Lebensweltbezug nicht weiter verwundern. Es lassen sich allerdings sowohl Interesse als auch Desinteresse der Kinder an den Kürzesttexten beobachten.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Auf fehlendes Interesse lässt sich schließen, wenn die Kinder (1) nach dem Stundenende fragen, (2) das Thema wechseln oder wechseln wollen oder (3) ganz explizit ihr Desinteresse ausdrücken. Dagegen lassen sich auch Fundstellen halten, die durchaus ein Interesse der Kinder erkennen lassen. Auf Interesse lässt sich schließen, wenn die Kinder (4) nach Stundenende unbedingt weitersprechen wollen, oder wenn sie sich (5) über den Arbeitsauftrag freuen. Dennoch muss festgehalten werden, dass das Interesse an Kürzesttexten nicht automatisch gegeben ist.

Fundstellen

Im Folgenden werden 15 Fundstellen angeführt. Zunächst werden Fundstellen zu (1), (2) und (3) aufgeführt, die auf fehlendes Interesse schließen lassen. Im Anschluss werden Fundstellen zu (4) und (5) aufgeführt, die auf vorhandenes Interesse schließen lassen. Es werden ausschließlich Äußerungen aufgenommen, die während der Auseinandersetzung mit einem Kürzesttext getätigt werden. Wo nötig, wird der *Entstehungskontext* der Fundstelle erläutert. Einige Fundstellen bleiben unkommentiert.

Ad (1): Die Kinder wollen wissen, wann die Stunde vorbei ist.

Fundstelle 1

Marc: Um wie viel Uhr ist die Stunde vorbei?

Lo: Also ich hätte auch...

L: [zu Marcel] Zehn Minuten.

Lo: ... meiner Mutter geholfen, aber ich wüsste dann...

Marc: **Zehn???**

Lo: ... nicht wie!

[...]

L: [unverständlich] Louis, vielleicht kannst du äh, einmal äh erklären, worum es in diesem Zitat geht?

Marc: **Wann ist die Stunde rum?** [unverständlich]

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Marcel fragt in dieser Fundstelle gleich zweimal nach.

Fundstelle 2

Zai: **Wann ist eigentlich die Stunde vorbei?**

(12.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Fundstelle 3

L: Ja. Okay. Dankeschön. Maria, noch was?

(19.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Mar: Von dieser Sache nicht. **Wann ist die Stunde vorbei?**

Ad (2). Die Kinder wechseln das Thema oder wollen etwas anderes besprechen.

Fundstelle 4

Marc: Dutz, dutz, dutz, dutz...

A: [bezieht sich evtl. auf Marcel] Ich dachte, wir haben Pause.

L: Da habt ihr, ähm, da habt ihr schon, äh, gesagt, dass es eben diese zwei Varianten gibt und so weiter. Aber das ist so, das ist vielleicht so ein Grund, was jemand fühlt, wenn er jemanden auslacht.

A: **Können wir vielleicht jetzt ein anderes Zitat machen?**

L: Äh, ich würd lieber noch einmal kurz hier drüber sprechen. Ähm, wie ist,...

Marc: Kutschubuu!

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Fundstelle 5

L: Okay. Aber würdet ihr sagen, wir lachen nur über das Menschliche?

A: Nicht nur!

L: Worüber denn noch? Ne, über Tiere lachen wir nur, wenn sie sich wie Menschen verhalten...

Lo: Ja, über Sachen... wenn man zum Beispiel etwas Technik hat – also wenn man zum Beispiel einen Roboter gefunden hat, und der die ganze Zeit Quatsch macht,

dann lachen wir ja auch über diesen Roboter.

A: [spricht über den Sachkundetest] **Ich glaub ich hab' eine 1- oder eine 2+ bei dem Test.**

Marc: **Ich glaub, ich hab' eine eins.**

Lo: **Ich hab' ne zwei.**

A: **Ich glaub, ich hab' alles richtig, außer das mit diesem Maßstab.**

(23.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Fundstelle 6

L: Also grundsätzlich, die Frage immer noch: Warum lachen Leute aus? Äh, Rafael.

*Ra: Äh, **können wir auch zu Sachen kommen, also erzählen, äh, wo wir Streit hatten?***

L: Äh, wann anders, okay? Heute sprechen wir über das Auslachen.

Ra: Okay.

(26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Fundstelle 7

*Ra: Und ähm, ich wollte etwas anderes fragen, also, nicht zum Thema, sondern, **ich wollte fragen, wann wir mit einem anderen Thema, ich hab, ich hab's Ihnen ja***

mal gesagt, diesen Thema Streit, wann wir das machen.

(19.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Rafael spricht mehrmals an, dass ihn ein weiteres Thema interessiert (vgl. auch Fundstelle 6).¹²¹

Ad (1) und (2): Manchmal fragen die Kinder sowohl nach dem Ende der Stunde als auch nach einem neuen Thema:

Fundstelle 8

L: Was bedeutet dieser Satz? Was bedeutet das? Ken.

(12.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

*Ken: Ähm, **können wir ein andere Thema machen, und ähm, wann haben wir Schluss?***

Fundstelle 9

*A: **Wie lange haben wir eigentlich noch?***

*L: Mh, noch **zwanzig Minuten.***

*Marc: **Noch!***

L: Ja.

*Marc: **Und ich wollte noch fragen, mir ist gerade eingefallen, dass ich so ne komische Brille habe, darf ich die anlassen?***

(16.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Marcel möchte mit der Aussicht, dass der Unterricht noch zwanzig Minuten dauern wird, lieber über lustige Accessoires reden.

¹²¹ Man kann Rafaels Äußerung an dieser Stelle nicht nur als mangelndes Interesse interpretieren. Kinder bringen sich in die Themenfindung ein. Daraus lässt sich schließen, dass sie sich und ihre Wünsche gehört fühlen (vgl. Kap. 8.4).

Ad (3): In anderen Situationen signalisieren die Kinder ihr Desinteresse explizit. Das geschieht meist auf Rückfrage.

Fundstelle 10

L: Okay. Dankeschön. Ähm, kurze Frage an euch: **Ihr fandet's heute n bisschen langweilig**, oder ging?

A: Ja.

L: **Langweilig? Kannst du sagen, warum?**

A: **Keine Ahnung, hat einfach nicht so viel Spaß gemacht.**

L: Heute oder generell?

A: **Heute.**

L: Weißt du warum?

A: [schüttelt den Kopf]

(16.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Fundstelle 11

Marc: Ich mag Kaugummi. Hat jemand Kaugummi?

L: Marcel. Oh Marcel. **Du hast aber auch nicht so Lust heute, ne?**

Marc: **Nein.**

L: Versuch dich noch ein bisschen zu konzentrieren, okay?

Marc: **Ich will nicht zur Schule.**

L: **Du willst generell nicht zur Schule?**

Marc: **Nein.**

A: Ja.

Marc: **Ich will wenn dann zu Hause bleiben.**

(20.04.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Man kann aus anderen Situationen ableiten, dass die Kinder durchaus auch interessiert sind.

Im Folgenden werden Fundstellen zu (4) und (5) aufgeführt, die auf Interesse schließen lassen. Es werden ausschließlich Äußerungen aufgenommen, die während der Auseinandersetzung mit einem Kürzesttext getätigt werden.

Ad (4): Manchmal wollen die Kinder nach Stundenende unbedingt weitersprechen:

Fundstelle 12

L: Vielleicht äh, dass wir da bis morgen...

A: **Mh ich wollt noch was dazu sagen!**

L: ... nochmal drüber nachdenken. Die Stunde ist leider vorbei.

A: **Mh ich wollt noch was schnell dazu sagen!**

L: Ähm, **kannst du dir das bis morgen merken?**

A: **Nein!**

L: Doch, oder? **Kannst dir nicht bis morgen, doch, müsst-**

A: **Nein.**

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4)

In dieser Situation gibt es einen Schlagabtausch zwischen Aden und Louis. Aden will unbedingt noch einen Kommentar in Richtung Louis loswerden (*Hypothese des gemeinsamen Prozesses*). Aden darf schließlich, auf sein Bitten, seinen Gedanken

ausführen; Louis reagiert auf ihn. Schließlich muss die Lehrkraft die Diskussion endgültig unterbrechen:

L: Ähm, Jungs, ich find's super, wirklich, ich find's ganz, aber leider ist die Stunde zu Ende. Ich würde euch supergerne noch-

äh, bemerkt- merkt euch das bitte, wir machen da morgen weiter, ja. Dankeschön. Bis morgen.

A: Morgen, ich kann nicht bis morgen...

Fundstelle 13

L: Okay. Cool. Dankeschön. Ich hätt noch ein Zitat, aber jetzt ist leider die Zeit um. Äh...

*Marc: **Kann ich das einfach schnell vorlesen?***

*Lo: **Einfach schnell, schnell, schnell, schnell, schnell!***

A: Nein!

L: Nee, ich brauch das, ich brauch da ja eure Antworten darauf, das war schon wieder richtig cool!

A: Es ist, es fühlt [A. und Lo. wollen die Zitate lesen, die sie bei mir auf dem Tisch liegen sehen.]

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Fundstelle 14

L: Okay. Ich danke euch für eure Aufmerksamkeit. Ich möchte das Thema lachen an dieser Stelle beenden.

*Phil: **Nein, noch nicht, nein, ich will noch was sagen!***

(09.11.2020 Lerngruppe 1/2)

Ad (5): Manchmal drücken die Kinder ihre Freude über den Arbeitsauftrag aus.

Fundstelle 15

*A: **Ja [freut sich]! Wieder das!***

*Ken: **Ja!***

*Marc: **Abstimmen!***

*A: **Frau Naderi, können wir das die ganze Zeit machen?***

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Lerngruppe 3/4 mag es, wenn sie um eine Einschätzung gebeten werden, wenn sie sich zu einem fremden Gedanken verhalten sollen. Die Kinder freuen sich, als die roten und grünen Meinungskärtchen verteilt werden. Frau Naderi ist die Klassenlehrerin, die bei dieser Unterrichtsstunde zuschaut.

11.3.1.7 Unaufgeschlossenheitshypothese

Die Ablehnung eines Kürzesttexts ist eine Folge des Nichtverstehens.

Man könnte spekulieren, ob die Reaktion, den fremden Gedanken abzulehnen (*Ablehnungshypothese*), eine unmittelbare Folge des Nichtverstehens (*Nichtverstehenshypothese*) ist. Der Volksmund sagt wenig freundlich: *Was der Bauer nicht kennt, frisst er nicht*. Damit beschreibt der Volksmund eine fehlende Aufgeschlossenheit gegenüber etwas Neuem. Und wenn die Kinder mit einem Gedanken konfrontiert werden, der ihnen neu ist, dann ist es für sie möglicherweise einfacher, diesen Gedanken rundheraus auf die drei beschriebenen Arten *Ablehnung*, *Gegenbeispiel* und *alternatives Konzept* abzulehnen, als sich mit ihm auseinanderzusetzen – erst recht, wenn der fremde Gedanke sie herausfordert.

Indikatoren

Zu dieser Hypothese lassen sich keine Indikatoren benennen, weil sie sich selbst nicht unmittelbar an der Datengrundlage ablesen lässt. Stattdessen wird sie aus dem Zusammenschluss zweier weiterer Hypothesen gebildet. Man kann höchstens aus dem gemeinsamen Auftreten der *Ablehnungshypothese* und der *Nichtverstehenshypothese* auf die *Unaufgeschlossenheitshypothese* schließen, und selbst bei einem gemeinsamen Auftreten muss man die genaue Wortwahl beachten, sodass die Hypothese plausibel erscheint. Denn natürlich lässt sich aus einer rein zeitlichen Abfolge zwischen *Nichtverstehen* und *Ablehnung* keine Beziehung folgern.

Fundstellen

Im Folgenden werden zwei Fundstellen präsentiert, die den Zusammenhang nahelegen. Zu beiden Fundstellen wird im Anschluss erläutert, inwiefern vorsichtig auf einen *Zusammenhang* zwischen Nichtverstehen und Ablehnung geschlossen werden kann.

Fundstelle 1

A: [liest vor] Das Auslachen ist wichtig für die Gruppe. Ausgelacht zu werden ist eine Demütigung. Niemand möchte gedemütigt werden. So wird jeder gezwungen, sich an das zu halten, was in der Gruppe als cool und richtig gilt.

L: Mhm.

Lo: Nein. [sehr bestimmt.]

A: M-mh.

Marc: Ich hab, ich hab' den Sinn nicht verstanden, ich muss nochmal lesen.

A: Ich verstehe den Sinn nicht mal.

Lo: Ich würde nicht zustimmen!

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Bergson I)

Diese Fundstelle wird bereits unter der *Ablehnungshypothese* aufgeführt, um deutlich zu machen, dass Kinder fremde Gedanken in Kürzesttexten zunächst eher ablehnen. Die Fundstelle wird hier erneut zitiert, weil man hier gut sehen kann, dass die Kinder den fremden Gedanken im Kürzesttext zugleich ablehnen *und* nicht verstehen. Insbesondere Aden: Er lehnt den fremden Gedanken ab („M-mh.“) und formuliert gleich im Anschluss, dass er den Gedanken nicht versteht („Ich verstehe den Sinn nicht mal.“). Aden gibt an, dass er den Sinn „nicht mal“ versteht – so als wäre es eine Voraussetzung, den Sinn zunächst zu verstehen, um ihm dann zuzustimmen. Im Umkehrschluss müsste ein fremder Gedanke, der nicht verstanden wird, abgelehnt werden.

Fundstelle 2

Wir lachen nur über Tiere...

A: Wir lachen nur über Tiere, ...

L: ...wenn sie sich wie Menschen verhalten.

A: Ja, auf jeden Fall.

Lo: Ja... Okay, ich fahre jetzt.

L: Ja? Ihr könnt auch immer noch nein sagen. Warum?

[...]

Warum glaubt ihr das jetzt, und vorher nicht?

*A: **Weil wir vorher nicht -, weil ich für mich vorher nicht richtig wusste, was du damit meinst!***

L: Okay. Okay. Aber ihr müsst immer noch nicht der Meinung sein.

*Lo: **Und ich konnte das vorher nicht richtig einschätzen.***

*Marc: **Ich auch nicht.***

(23.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4 zu Bergson I)

Die Kinder lehnten den Gedanken zuvor rundheraus ab. Doch nach einiger Zeit stimmt die Lerngruppe diesem Gedanken zu. Die Lehrkraft fragt nach, worauf der Sinneswandel zurückzuführen ist. Aden gibt an, den Gedanken zuvor nicht richtig verstanden zu haben, und daher zunächst nicht zugestimmt zu haben („weil ich für mich vorher nicht richtig wusste, was du damit meinst!“). Jetzt, da er den Gedanken versteht, kann er ihm eher zustimmen. Die Lehrkraft, die eine zu starke Lenkung befürchtet, betont mehrfach, dass die Kinder nicht zustimmen *müssen* („Ihr könnt auch immer noch nein sagen.“; „Aber ihr müsst immer noch nicht der Meinung sein.“). Die plötzliche Zustimmung der Kinder ist also wahrscheinlich nicht auf die Lenkung zurückzuführen. Stattdessen kann die plötzliche Zustimmung in dieser Lerngruppe damit erklärt werden, dass die Kinder den fremden Gedanken schließlich *verstehen*. Die Ablehnung des Kürzesttexts ist also, bei aller Vorsicht, auf das fehlende Verständnis zurückzuführen.

11.3.2 Hypothesen zu anschaulichem Material

Die nachfolgenden Hypothesen beziehen sich insbesondere auf den Einsatz von anschaulichem Material im Grundschulunterricht:

- **Tatsachenfragenhypothese.** *Tatsachenfragen sind für Kinder interessanter als philosophische Fragen.*
- **Assoziationskettenhypothese.** *Kinder neigen zu Assoziationsketten.*
- **Hypothese des Anschaulichen.** *Kinder lösen sich nur schwer vom Anschaulichen.*

Das anschauliche Material wird in den Kapiteln 8.3.3 bis 8.3.6 ausführlich erläutert. Jede Hypothese wird im Folgenden in einem Unterkapitel ausführlich dargestellt.

11.3.2.1 Tatsachenfragenhypothese

Tatsachenfragen sind für Kinder interessanter als philosophische Fragen.

Was sind Tatsachenfragen, was sind philosophische Fragen? Bussmann entwickelt die nachfolgende Unterscheidung, die auch hier als Grundlage dienen soll:

Tatsachenfragen

- können entweder mit Ja oder Nein beantwortet werden, und oder
- „Experten der entsprechenden Disziplin [können die Frage] relativ schnell beantworten“, und oder
- die Fragen „können durch Experimente beantwortet werden“ (Bussmann 2011, 8).

Philosophische Fragen hingegen

- „eröffnen [...] eine Reihe weiterer, nicht sofort beantwortbarer Fragen“ und zugleich
- gibt es „keine abschließende, wohl aber gut begründete Antworten“, und oder
- zuletzt laden sie „zum Weiterdenken ein“ (ebd.).

Diese vorläufige Unterscheidung kann sicherlich selbst Gegenstand einer philosophischen Diskussion sein. Auch könnte man ebenso mit Daurer von „nicht philosophische[n] Fragen“ (Daurer 2017, 22f), oder mit Niewiem von „Wissensfragen“ (Niewiem 2001, 131) sprechen. Für die hier beabsichtigten Zwecke reicht diese vorläufige Unterscheidung vollkommen aus. Die nachfolgenden Fundstellen legen die

Hypothese nahe, dass Kinder sich für Tatsachenfragen interessieren. Philosophische Fragen treten dabei eher in den Hintergrund.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Es kann immer wieder beobachtet werden, dass Kinder ungeheuer interessiert an Tatsachenfragen sind, philosophische Fragen darüber in den Hintergrund rücken und meist von der Lehrkraft erneut aufgeworfen werden müssen. In den nachfolgenden Fundstellen werfen die Kinder, meist induziert durch anschauliches Material, Tatsachenfragen auf, die in der Folge von der Lerngruppe verhandelt werden.

Fundstellen

Im Folgenden werden sechs¹²² Fundstellen zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Im Anschluss an jede Fundstelle wird kurz der *Entstehungskontext* dargelegt sowie die *Tatsachenfrage* der *philosophischen Frage gegenübergestellt*.

Fundstelle 1

Kath: Warum ist da ein Kuchen bei der Bäckerei? In der Bäckerei gibt's keinen Kuchen.

Elis: Doch, in der Bäckerei gibt es auch Kuchen.

Kath: Nein, in der Bäckerei gibt's Brötchen und Brot. Die haben keinen Kuchen.

Phil: Doch, bei mir verkaufen die Kuchen.

Kath: Bei mir aber nicht.

L: Ja, das ist einfach nur ein Bild für eine Bäckerei. Die meisten Bäckereien verkaufen auch Kuchen. Da ist einfach die Bäckerei. Aber bin ich nun eine Diebin?

(02.12.2020 Lerngruppe 1/2)

Den Kindern werden verschiedene *Beispiele* erzählt. Die Kinder müssen für jedes Beispiel entscheiden, ob die Hauptfigur einen Diebstahl begeht. Zur Veranschaulichung einer Geschichte wird den Kindern die Skizze einer Stadt gezeigt, in der auch eine Bäckerei abgebildet ist. Diese Bäckerei wird mit Bildern von Brot und Kuchen dargestellt.¹²³ In der Folge diskutieren die Kinder nicht so sehr die Frage, ob ein Diebstahl vorliegt, sondern die Frage, ob Bäckereien Kuchen verkaufen. Das diskutieren sie angeregt und unter Berücksichtigung persönlicher Erfahrung („[...] bei mir verkaufen die Kuchen.“). In dieser Situation muss die Lehrkraft die Aufmerk-

¹²² Zwei weitere Fundstellen werden in Kapitel 11.2.3.1 und Kapitel 11.2.3.2 bereits ausführlich dargestellt und werden aufgrund ihres Umfangs hier lediglich vorab erwähnt: Beim Birnendiebstahl des Augustinus interessieren die Kinder sich für die Person des Augustinus, später auch für die Frage, ob Schweine Birnen fressen – nicht so sehr für Fragen nach den Motiven des Stehlens. Die Auslach-Geschichte Heines veranlasst die Kinder zu Fragen nach der Müllentsorgung vor zweihundert Jahren, zum Ursprung von Plastik und zur Geschichte des Automobils – weniger zu Fragen des Auslachens.

¹²³ Man beachte hierzu die Einwände gegenüber *dekorativen Bildern* aus der Kognitionspsychologie (vgl. Leutner et al. 2014), vgl. Kap. 8.4.

samkeit zurück auf das Ausgangsthema lenken, und es ist fraglich, ob die Kinder diesen Schritt auch von allein gegangen wären.

Fundstelle 2

Mel: Wie kriegen die da den Kopf rein?

L: Wie die den da reinkriegen? Das ist so ein, du siehst das vielleicht hier –

Lo: Häh, hab' ich doch gestern gesagt!

L: Du siehst das vielleicht hier, das ist wie so ein Scharnier, so ne Klappe, damit machst du das auf, dann legst du deinen Kopf da rein, es gibt noch andere Formen,

dann sehen wir das gleich nochmal. Dann geht der Deckel zu, und in der Regel wird das dann immer noch irgendwie entweder verschlossen oder dann mit nem Stein beschwert.

(19.11.2020 Lerngruppe 3/4)

Insbesondere wird mit den Kindern die Ehrenstrafe des Prangers verhandelt. Dazu wird ihnen ein Foto eines Prangers präsentiert und die Strafe erläutert. Melek interessiert sich für die Funktionsweise des Prangers, bevor *philosophische Implikationen* dieser Strafe betrachtet werden.

Fundstelle 3

Lo: Wie ist das dann mit dem Blut, kommt das da rausgeschossen oder läuft das einfach nur?

L: Das ist natürlich ne medizinische Frage.

Ähm, -

Zai: Ich kann nicht mehr!

L: - es gibt zwei verschiedene Arten von Adern, das wisst ihr, ne, Arterien und Venen.

Lo: Ja.

L: Genau, und in den Arterien ist ja der Puls da, und das heißt, da kommt dann, aus den Arterien kommt das geschossen.

A: [macht schießendes Blut nach] Puah! [leise Unruhe, Gekicher]

(10.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Auf ausdrücklichen Wunsch der Lerngruppe wird die Todesstrafe thematisiert. Speziell die Todesstrafe vollstreckt an der Guillotine, da die Guillotine optisch entfernt Ähnlichkeit mit einem Pranger hat. Die Kinder entwickeln ein medizinisches Interesse, das man vielleicht auch mit dem Interesse am Extremen und Morbiden (vgl. *Hypothese der Extreme*) zusammenbringen könnte. *Philosophische Fragen*, die sich im Zusammenhang mit der Todesstrafe aufdrängen, werden zunächst völlig ausgeblendet und müssen mit Hilfe von Kürzesttexten im weiteren Unterrichtsverlauf in die Lerngruppe transportiert werden.

Fundstelle 4

L: Hunde haben überall Fell, ne.

Lo: Also auch am Hintern?

Kinder: [glucksen]

L: Ja.

Lo: In der Nase?

A: Häh. Hat jeder Haare.

Lo: Oh, ich glaube nicht.

A: Jeder hat Nasenhaare.

Lo: Aber ein Hund?

Marc: Meine Nasenhaare sind so lang! Ja!

Lo: **Guck mal bei deinem Hund zu Hause Marcel!**

Marc: *An der Nase hat der keine Haare.*

A: *Mach seine Nase auf!*

Lo: *Ich meine in der Nase!*

Marc: *Hat der!*

Lo: *In der Nase!*

Marc: *Nicht.*

(23.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

In Arbeitsgemeinschaft 4 werden den Kindern Bilder von Tieren gezeigt, in denen die Tiere teils an Menschen erinnern. Statt der *philosophischen Frage*, ob menschliche Attribute an Hunden zum Lachen anregen, verhandeln die Kinder zunächst *Tatsachenfragen* zur Nasenbehaarung von Mensch und Hund. Das Interesse an Tatsachenfragen geht so weit, dass Marcel um eine empirische Überprüfung gebeten wird („Guck mal bei deinem Hund zu Hause“).

Fundstelle 5

Kath: **Warum ist der Baum schief?**

L: *Vielleicht ist der Boden nicht in der*

Lage, den schweren Baum festzuhalten

und der Baum wird schief.

(26.10.2020 Lerngruppe 1/2)

Den Kindern in Lerngruppe 1/2 werden Landschaftsbilder gezeigt, unter anderem ein Bild von einem Sonnenuntergang. Statt mit der *philosophischen Frage*, ob der Mensch auch über Landschaften lachen könne oder lediglich Menschliches zum Lachen anrege, beschäftigt sich Kathrin mit der Ausrichtung der Palme.

Fundstelle 6

Mel: **Frau Möller, wo ist das?**

L: *Das weiß ich nicht genau.*

Zai: *Das gibt es auch in –*

Ra: **Eine Oase!**

L: *Melek, die Maske!*

Ra: **In den Wüsten gibt es das.**

(26.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Die Arbeitsgemeinschaft 3 reagiert auf das gleiche Bild, indem sie nach der genauen Ortsangabe fragt. Auch hier tritt die *philosophische Betrachtung* zunächst in den Hintergrund.

11.3.2.2 Assoziationskettenhypothese

Kinder neigen zu Assoziationsketten.

Unter welchen Bedingungen lässt sich von einer Assoziationskette sprechen? Wenn ein Kind einen Aspekt des Unterrichtsthemas herausgreift und darauf aufbauend etwas schildert, das das Unterrichtsthema selbst nur noch am Rande berührt, liegt noch keine Assoziationskette vor. Eine Assoziationskette liegt erst dann vor, wenn

ein weiteres Kind einen neuen Aspekt aus dieser Schilderung herausgreift und seinerseits etwas Neues erzählt. Die Kinder bewegen sich so weg vom konkreten Unterrichtsthema. Auf diese Weise wird aus einer einfachen Assoziation eine Assoziationskette.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Es können die soeben beschriebenen Assoziationsketten beobachtet werden, wenn ein Kind ein nebensächliches Detail aus einer anschaulichen Geschichte herausgreift und dazu eine eigene Geschichte erzählt. Wenn dann ein weiteres Kind ein nebensächliches Detail aus dieser Geschichte herausgreift, liegt eine Assoziationskette vor.

Fundstellen

Im Folgenden werden vier¹²⁴ Fundstellen zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Im Anschluss an jede Fundstelle wird kurz der *Entstehungskontext* dargelegt sowie die *Assoziationskette* herausgestellt.

Fundstelle 1

*Mar: Ich bin auch traurig, weil meine Mutter, und **meine Oma**, ist alt, und sie ist ein bisschen krank, **und ich hab' Angst, dass sie gestorben ist** [weint].*

L: Nein, sie ist nicht gestorben, das würdest du mitkriegen.

Mel: Nein, sie hat Angst, dass sie stirbt.

*Zai: **Meine auch. Die hat die Zuckerkrankheit, und die fällt manchmal auf den Wegen runter**, meine Cousine muss immer mit ihr sein.*

Mar: Meine Großmutter, Oma, hat gestorben, weil sie runtergefallen ist, und [weint] die war immer mit mir.

L: Ja. Ach Maria, das tut mir ganz doll leid. Das ist schlimm für dich, ne. Ja, das verstehe ich. Das verstehe ich.

Zai: Ich finds überhaupt nicht fair, dass sie einer auslacht, weil ich hab' noch, also ich hab' nur eine Oma, die bis jetzt gestorben ist, und hab' sie noch nie gesehen.

Mar: Darf ich schnell in die Klasse gehen?

L: [nickt]

Mar: [verlässt den Raum.]

*Zai: **Einmal, wo die gestorben ist, ich war so vier, alle waren da, ich war am schlafen, weil mein Onkel gesagt hat, dass Zai inab [unverständlich] und danach bin ich aufgewacht, weil ich gehört hab, wie alle weinen.** Da bin ich nach draußen gegangen und wusste, dass meine Oma gestorben ist, und ich musste wieder rein, weil ich durfte sie nicht sehen, wo die noch offen war. **Ich hab' meine Oma noch, die***

¹²⁴ Zwei weitere Fundstellen, in denen Assoziationsketten vorliegen, werden zur *Tatsachenfragenhypothese* bereits ausführlich dargestellt und werden aufgrund ihres Umfangs hier lediglich vorab erwähnt: Etwa, wenn über Auslöser des Lachens gesprochen wird, die Kinder sich für das Fell von Hunden interessieren, und schließlich ihre eigenen Nasenhaare betrachten. Oder wenn über das Auslachen gesprochen wird, die Kinder zunächst wissen wollen, wohin der Müll vor zweihundert Jahren transportiert wird, und schließlich nach dem Entwicklungszeitpunkt von Plastik fragen.

andere, mit der Krankheit, und die fällt hin auf die Straße runter.

The: **Was denn für ne Krankheit?**

Zai: **Zucker.**

The: Zucker?

Mel: Ich weiß nur, wie das auf unserer Sprache heißt.

The: **Ne Allergie gegen Zucker?**

L: Zucker-, das heißt zuckerkrank, ne, das gibt es. **Diabetes.**

The: Ah!

Mel: **Das hat auch mein Opa!**

L: Rafael, und dann Ken.

Ra: **In meiner alten Schule, da hat auch einer Zuckerkrankheit, und der muss immer sein Blut abgeben, also, der muss das in so'n Dings reintun, und dann misst der das Blut oder so.**

(26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Als die Kinder in Arbeitsgemeinschaft 3 *Situationen schildern* sollen, die irgendwie mit dem Thema *Auslachen* zusammenhängen, spielt in Marias Geschichte ihre Großmutter eine Rolle. Das macht sie traurig, weil sie ihre Großmutter sehr vermisst.¹²⁵ Anschließend drückt sie ihre Angst aus, dass ihrer Großmutter etwas passiert sein könnte. Das lässt sie emotional werden; in der Folge darf sie den Raum für einen Moment verlassen. Die Lerngruppe ist sehr aufgewühlt, viele Kinder haben ein Bedürfnis, von ihren Großeltern zu berichten. Zainab etwa berichtet von der Zuckerkrankheit ihrer Großmutter, und auch, wie sie den Tod ihrer Großmutter erlebt hat. Die anderen Kinder fragen nach, wie die Krankheit genau heißt, und schließlich berichtet Rafael von einem ehemaligen Mitschüler mit eben derselben Krankheit.

Die *Assoziationskette*¹²⁶, die sich vom Thema *Auslachen* wegbewegt, könnte man so beschreiben: Kinder lachen mich aus für Gegenstände, die meine Großmutter mir geschenkt hat. →¹²⁷ Ich habe Angst um meine Großmutter. → Meine Großmutter hat eine Krankheit. → Meine Großmutter ist verstorben. → Mein Mitschüler hatte die gleiche Krankheit.

Fundstelle 2

Ra: **Ich habe gestern gesehen, dass eine Frau gekommen ist, und ich dachte, die hat Post reingetan, aber dann hat sie diese Post genommen. Also gestohlen.**

L: Bei euch im Briefkasten?

Ra: Ja. Sie hat immer ganz tief in –

A. und Marc: [lachen]

L: Die hat euch aus dem Briefkasten Post geklaut?

Lo: Was ist daran schlimm?

Ra: Ja. Glaub ich.

Ken: [lacht]

L: Rafael, das wär doch eigentlich ganz toll, wenn die sich jetzt bei der Polizei

¹²⁵ Maria ist zu dem Zeitpunkt der Erhebung erst seit wenigen Monaten in Deutschland und von ihrer Großmutter getrennt.

¹²⁶ Man hätte für diese Assoziationskette auch einen größeren Ausschnitt wählen können: Im weiteren Verlauf erzählten Melek und Ken weitere Geschichten von ihren Großeltern, die das Thema *Auslachen* nicht mehr berühren – Meleks Urgroßvater wird von einem Lastwagen überfahren, und Kens Oma wird Opfer häuslicher Gewalt.

¹²⁷ Die Pfeile symbolisieren im Folgenden eine Folge. Auf den mathematischen Folgepfeil wird verzichtet, weil kein logischer Schluss vorliegt.

melden könnte - dann würdet ihr einen Teil wiederbekommen.

Lo: Häh, was ist daran schlimm?

Aden: Das ist nur Post.

Ra: Das brauchten wir eh nicht. Also, diese Sachen. Aber vielleicht hat sie auch nichts geklaut. Sie ist einfach so zum Haus gekommen, hat in den Briefkasten geguckt.

L: Louis.

Lo: Ich wollt sagen, was ist so schlimm, wenn man eigentlich Post klaut? Ist ja nur Werbung.

L: Nicht unbedingt, ne.

Marc: Oder zum Beispiel, da drin können fünfzigtausend Euro sein.

Ken: Oder jemand hat was bestellt! Was richtig Cooles, und es könnte ein Dings sein -

Lo: Paket!

Ken: - und man könnte es stehlen.

L: Zum Beispiel, ne. Genau. Aden.

Aden: [lacht beim Erzählen] Ich hab' auch mal so, das war so lustig, also ich war mit meinen Freunden im Huma [ein Shopping-center]. Wir waren da in so ner Gruppe, und dann war da so eine Frau, die hat so einen Mann angeschrieben, weil der Mann hatte glaub ich so einen Schlüssel von

dieser Frau, und dann ist der - der Mann hatte so Stiefel an, und der ist irgendwie so gelaufen. [Steht auf, macht humpelnde Bewegungen vor]

Kinder: [lachen]

*Aden: Und ist dann so weggelaufen, da wollten wir den so verfolgen, **da ist der da** [unverständlich] **bei Huma da, bei diesem Parkplatz, bei dieser Post dingsdabums, hat der das so reingesteckt, -***

Aden: - und dann sind so Mädchen gekommen, und dann wollten die den suchen, und dann ist der Mann irgendwie so weggefahren mit einem Auto.

L: Aden, kannst du auch noch sagen, was diese Geschichte mit dem zu tun hat, worüber wir gerade reden?

Aden: Ja, ist Diebstahl.

L: Der hat auch was geklaut einfach?

Aden: Ja.

L: Okay, dann, wir reden ja über einen speziellen Fall, ne, nämlich darüber, ob man das -

*Aden: **Aber ich wollte nur sagen, weil er hat über Klauen geredet, deswegen hab' ich auch über Klauen geredet.***

(12.11.2020 Lerngruppe 3/4)

Als die Kinder in Lerngruppe 3/4 den *Umgang mit Diebstahl im hellenistischen Ägypten* verhandeln, bei dem Diebe sich selbst anzeigen und dafür belohnt werden können, erzählt Rafael eine weitere Diebstahlgeschichte. Diese betrifft ihn persönlich; jemand habe in den Briefkasten seiner Wohnung geschaut. Daraufhin diskutieren die Kinder, ob es sich wirklich um einen schlimmen Diebstahl handle, oder ob ein Dieb oder eine Diebin nicht einfach nur die wertlose Werbung an sich nehme. Schließlich schildert Aden eine weitere Geschichte, wahrscheinlich in Anlehnung an den Aspekt *Post*, bei der jemand etwas in einen Briefkasten wirft. Auf die Aufforderung, den Zusammenhang zum Ausgangsthema darzulegen, entgegnet Aden, eine weitere Diebstahlgeschichte erzählt zu haben, die der Geschichte seines Vordröners entspreche. Den Bogen zum Unterrichtsthema, dem besonderen Vorschlag zum Umgang mit Diebstahl, schlägt er nicht.

Die *Assoziationskette*, die sich vom Thema *Selbstanzeige bei Dieben* wegbewegt, könnte man so beschreiben: Diebe könnten sich selbst anzeigen. → Eine Frau will etwas aus unserem Briefkasten stehlen. → Post könnte wertlos sein. → Post könnte

wertvoll sein. → Ich habe beobachtet, wie jemand einen fremden Schlüssel in einen Briefkasten geworfen hat und dann weggefahren ist.

Fundstelle 3

Lo: Donald Trump!

A: Ich hätt den ausgelacht, ich hätt auf den getreten!

Marc: Ich hätte ihn ausgelacht, wenn er stirbt!

Lo: Ich habe ihn ausgelacht, weil er nicht US-Präsident geblieben ist. Ich habe den von zu Hause richtig ausgelacht! Ich habe bestimmt zehn Minuten lang gelacht!

Marc: Hat er Pech gehabt!

L: Also, wenn der hintfällt, nehmen wir an, Donald Trump fällt hin!

Lo: Ja, mit seinen schicken Sachen da! -

L: Ja genau, hat so einen richtig schicken, feinen...

Lo: - mit denen er angibt!

L: Anzug an, teuren Anzug an.

Lo: Wisst ihr, was ich bei Donald Trump manchmal denke?

L: Erzähl!

Lo: Dass er immer nur denselben Anzug trägt.

L: [lacht] Ja, stimmt!

Lo: Er hat immer selbe Krawatte, selben Anzug, selben Hemd...

L: Okay.

Lo: Denke ich mir manchmal einfach.

L: Genau, sehr schön, ihr habt sehr schöne Beispiele gefunden dafür, das ist, was Joubert sagt.

Lo: Aber Donald Trump ist beste, den man als Beispiel nehmen kann.

L: Ja, absolut. Das ist ein ganz tolles Beispiel.

Marc: Wegen zum Beispiel wegen dieser Coronakrise, der nimmt allen Impfstoff weg, nur für seine, nur für Frankreich oder so.

L: Jetzt ist er ja nicht mehr im Land, ne...

A: Und der war coronainfiziert und geht ohne Maske raus!

Lo: Ne [zustimmend]! Und da waren über hundert Menschen, die auch ohne Maske waren. Und Masken rumgeworfen haben. Wie bei einer Party!

(16.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Arbeitsgemeinschaft 4 wird um ein *Beispiel* gebeten für eine Person, über die man beim Stolpern ganz besonders lachen würde. Joubert selbst schlägt Würdenträger vor, die ihr Ansehen nicht verdient haben. Daraufhin schlägt Louis den ehemaligen US-Präsidenten Trump vor. Die Kinder sind sich einig, dass Trump das bestmögliche Beispiel sei. Aden schildert noch, wie er reagiert hätte, wenn Trump am Boden gelegen hätte. Im Anschluss erzählen die Kinder, in welchen Situationen sie Trump auslachen würden oder bereits ausgelacht haben („wenn er stirbt“ – „weil er nicht US-Präsident geblieben ist“). Die Lehrkraft versucht, das Beispiel eines stürzenden Trump im Gespräch zu platzieren („nehmen wir an, Donald Trump fällt hin!“). Doch die Kinder tauschen sich in der weiteren Folge unabhängig vom philosophischen Unterrichtsthema über Trump aus: Louis erzählt, was er über Trumps Kleidung denkt. Marcel trägt ein Beispiel aus dem Themenfeld der Pandemie vor, das Trump in einem schlechten Licht erscheinen lässt. Zur Verknüpfung von Trump mit der Pandemie können Aden und Louis weitere Beispiele beitragen.

Die *Assoziationskette*, die sich vom Thema *Auslachen von Würdenträgern* wegbe-
wegt, könnte man so beschreiben: Donald Trump hat sein Ansehen nicht verdient
und würde bei einem Sturz sehr stark ausgelacht werden. → Donald Trump trägt
stets die gleiche Kleidung. → Donald Trump teilt den Corona-Impfstoff nicht mit
anderen Ländern. → Donald Trump war selbst mit Covid-19 infiziert und hat viele
Kontakte gehabt.

Fundstelle 4

Ra: Und ich hab' mal auch, als ich in der Mensa war, und ausgesucht habe, habe ich gesehen, solche lustigen Gesichter so, die lachen so, in den Wolken und so.

L: In den Wolken!

Ra: Ja.

L: Ja. Da würde jetzt dieser Mann sagen, ja, wir lachen natürlich über so eine Totenkopfsinsel, und über so Sachen in Wolken, aber wir lachen da, weil wir da ja Menschen drin sehen. Die Insel sieht ja aus wie ein Totenkopf, also wie ein Mensch mit Haaren, und die Wolken sehen aus wie Menschen und so... Maria.

[...]

Mar: Ich will nur sagen, dass ich war einmal in einem Schwimmbad, also, an einem Schwimmbad, da waren viele Schwimmer, dann habe ich einmal gesehen, dass da im Boden wie ein Gesicht war von einem Menschen. So, also, wie eine kleine Stückchen gemacht hat –

Mel: Ich versteh das jetzt irgendwie nicht.

L: Du meinst, da war Dreck in dem Pool, und das sah aus wie ein Menschengesicht?

Mar: Nein, also, in dem Pool auf dem Boden waren kleine Stückchen.

L: Achso, Mosaik!

Mar: Ja.

Mel: Was sind Mosaik?

L: Das ist so ein Kunstwerk.

Ra: Ah jaa!

L: Mit so kleinen Steinen.

Ra: Ich weiß, ich möchte reagieren!

Mar: Also, ich hab' das gesehen, das hab' ich ein bisschen – aber eine Sache, die mir auch da passiert ist, ich bin fast da gestorben.

L: Oh. Das ist nicht so lustig.

Mar: Nee, also, ich war einmal im Pool. Ich war sieben Jahre alt und es war für neun, oder acht, keine Ahnung. Und einmal bin ich da dringegangen, mit meiner Freundin. Da kann ich nicht schwimmen, weil das so viel Wasser war, und ich bin fast gestorben, weil ich untergegangen bin. Also ich bin so auf den Boden gekommen.

L: Mhm. Das würd jetzt ein bisschen weiterführen.

Ra: Ich hab' noch –

L: Möchtest du dazu noch was sagen?

Ra: Nein, was Maria gesagt hat.

[...]

L: Ja bitte, ja.

Ra: Ich hab' auch in einem Video gesehen, so Forscher oder so haben gesehen, wie unter Wasser im Meer unten solche Figuren und so von Jesusstatuen und so.

L: Aha. Okay.

Ra: Solche Künstler haben das glaub ich früher gemacht, und die haben mal so ne Stadt gefunden, so ne ganz alte Stadt im Meer, die untergegangen ist.

(26.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Arbeitsgemeinschaft 3 verhandelt die *Frage, ob Menschen nur über Menschliches lachen*, oder ob man nicht auch über Landschaften lachen könne. In der Folge tauschen die Kinder sich darüber aus, wo man in Landschaften einmal menschliche Züge entdeckt hat. Melek etwa berichtet zunächst von einer fiktiven

Totenkopfinself. Rafael berichtet davon, in den Wolken Gesichter gesehen zu haben. Maria berichtet in der Folge davon, dass sie in der Verzierung im Schwimmbad ein menschliches Gesicht gesehen hat. Rafael möchte darauf sofort reagieren, doch zuvor berichtet Maria von einer brenzligen Situation im Schwimmbad. Die Kombination von Kunst und Wasser lässt Rafael schließlich von künstlerischen Figuren berichten, die sich unter Wasser befinden.

Die *Assoziationskette*, die sich vom Thema *Menschliche Züge in Landschaften* wegbewegt, könnte man so beschreiben: Mit Fantasie kann man menschliche Züge in Wolken entdecken. → Manchmal wurden menschliche Züge bewusst künstlerisch verarbeitet – zum Beispiel in einem Schwimmbad. → Im Schwimmbad bin ich einmal beinahe ertrunken. → Es gibt unter Wasser künstlerische Skulpturen.

11.3.2.3 Hypothese des Anschaulichen

Kinder lösen sich nur schwer vom Anschaulichen.

Diese Hypothese erscheint auch mit Blick auf die anderen Hypothesen plausibel: Auch die vorangegangenen Hypothesen deuten darauf hin, dass Kinder sich vor allem in anschaulichen Beispielen ausdrücken und Fragen innerhalb von Beispielen verhandeln. Die Vorliebe für Beispiele kann bereits daran beobachtet werden, dass Kinder Kürzesttexte eher mit Beispielen veranschaulichen (*Konkretisierungshypothese*) oder mit Gegenbeispielen entkräften (*Gegenbeispielhypothese*). Tatsachenfragen sind ebenfalls stärker im Anschaulichen verortet als philosophische Fragen (*Tatsachenfragenhypothese*). Auch der Hang zu Assoziationsketten lässt sich damit erklären (*Assoziationskettenhypothese*), dass Kinder Aspekte innerhalb der Beispiele aufgreifen und diese weiterverfolgen. Sich von Beispielen zu lösen und eine abstraktere Stufe zu erreichen, liegt den Kindern eher nicht. Diese Hypothese wird auch auf Grundlage des ersten, fokussierten Teils der Auswertung aufgestellt (vgl. Kap. 10.2.2.2, Kap. 10.3).

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Manche Kinder erkennen nicht, wenn Beispiele dazu eingesetzt werden, einen allgemeinen Gedanken zu veranschaulichen. Die Äußerungen der Kinder beziehen sich auf das anschauliche Beispiel, und über dieses Beispiel hinaus haben die Äußerungen keinerlei allgemeine Gültigkeit.

Fundstellen

Diese Hypothese soll im Folgenden anhand von dreizehn Fundstellen stark gemacht werden, in denen die Kinder sich nicht oder nur schwer von dem (1) externen anschaulichen Material sowie den (2) internen anschaulichen Beispielen der anderen Kinder oder der Lehrkraft lösen können. Im Anschluss an jede Fundstelle wird kurz der *Entstehungskontext* dargelegt sowie ausführlich aufgezeigt, *inwiefern die Kinder im Anschaulichen verhaftet bleiben*.

Ad (1): Die Kinder lösen sich nur schwer von anschaulichem, externen Material.

Fundstelle 1

L: Hm. Aber eines ist seltsam. Offenbar lacht niemand über Landschaften. Warum also haben die Kinder in der Geschichte gelacht? Elias.

Elia: Weil der Opa sich umgedreht hat und die Sonne dann einen Bart hatte.

(26.10.2020 Lerngruppe 1/2)

Die Kinder setzen sich mit der *Bildergeschichte von Vater und Sohn* auseinander. Die Lehrkraft stellt diese Geschichte den reinen Landschaftsbildern gegenüber, die nicht zum Lachen reizen. Elias kann treffend beschreiben, worüber die Kinder in der konkreten Geschichte lachen. Die Kinder sehen allerdings *keinen Anlass* dazu, eine abstraktere Erklärung zu formulieren, die auch auf andere Situationen übertragbar wäre, und bleiben ganz bei der anschaulichen Geschichte.

Fundstelle 2

*Caro: [erzählt die Geschichte nach und schließt mit den Worten] Und dann... **gingen sie nach Hause.***

*Son: [erzählt die Geschichte nach und schließt mit dne Worten] Und der Bauer hat dabei die ganze Zeit geschlafen. **Und dann haben die einfach so gelacht.***

L: Mhm. Danke sehr für die Zusammenfassung. Ihr habt das schon sehr gut

*dargestellt. Eine ganz entscheidende Sache fehlt allerdings noch. Wer hat da eine Idee, was das sein könnte? **Was fehlt noch?***

*Ali: **Sie waren böse?***

*Ayla: **Sie waren unfreundlich?***

(09.12.2020 Lerngruppe 1/2)

Lerngruppe 1/2 wird die *Geschichte des Birnendiebstahls von Augustinus* erzählt. Dazu erhalten die Kinder einen kleinen Comic, den sie in die richtige Reihenfolge bringen sollen. Dieser soll die Schilderung anschaulich stützen. In der nachfolgenden Stunde werden die Kinder gebeten, die Geschichte mit Hilfe des Comics nachzuerzählen. Das ist ihnen sehr treffend gelungen, mit einer Ausnahme: Das in der Geschichte explizit formulierte, nicht anschauliche *Motiv* der Handlung, die Freude am Schlechtsein, im Comic dargestellt durch ein Grinsen mit Teufels-Attributen, können sie nicht wiedergeben. Stattdessen schließen die Kinder mit Formulierungen

wie „[...] gingen sie nach Hause.“ und „[...] haben die einfach so gelacht.“. Auf die Rückfrage, was in ihrer Schilderung noch fehlt, reagieren die Kinder verunsichert.

Fundstelle 3¹²⁸

Die haben einen Birnbaum entdeckt und die haben geschüttelt und die Birnen waren nicht lecker. Es gab einen Diebstahl

und die haben die Schweine mit den Birnen zu essen gegeben.

(07.10.2020 Lerngruppe 3/4)

Auch die Kinder in Lerngruppe 3/4 setzen sich mit dem *Birndiebstahl des Augustinus* auseinander. Sie erhalten dazu ein Arbeitsblatt, auf dem in Textform Augustinus selbst von seinem Vergehen berichtet. Schließlich sollen die Kinder schriftlich beantworten, welche Gedanken und Gefühle die Geschichte in ihnen auslöst. Schriftlich erzählt ein Kind die Geschichte nach, ohne sich von der konkreten Geschichte zu lösen. Das explizit formulierte, nicht anschauliche *Motiv* der Handlung wird auch hier nicht erwähnt.

Fundstelle 4

L: Justitia. Sie hat drei Eigenschaften. Wer kann sie benennen und vielleicht auch erklären?

Lo: Also sie hat so eine Waage in der Hand. So eine Waage muss immer ausgeglichen sein, da muss auf beiden Seiten was liegen, was gleich schwer ist.

L: Was könnte das bedeuten mit Blick auf Strafen?

Lo: Keine Ahnung.

L: Es bedeutet, dass die Strafe angemessen und ausgeglichen sein soll. Dann hat Justitia noch ein Schwert. Was könnte das bedeuten? Marcel.

Marc: Ich hab' eine Frage, köpft Justitia Leute mit diesem Schwert?

L: Nein. Sie köpft niemanden. Das Schwert soll zeigen, dass sie stark ist.

Mel: Hat die die Augen verbunden?

L: Ja, richtig, Melek. Sie hat die Augen verbunden? Hast du, hat jemand eine Idee, warum Justitia die Augen verbunden hat?

Zai: Häh. Das macht doch keinen Sinn. Hat ein Schwert und ist blind.

Kinder: [lachen]

L: Es bedeutet, dass Justitia alle gleichermaßen bestraft, egal, wie sie aussehen oder wo sie herkommen.

Mel: Häh. Aber sie muss doch wissen, wen sie bestraft!

L: Würdet ihr an Justitia etwas ändern?

A: Sie sollte die Augenbinde abnehmen, damit sie sehen kann, wer was macht. Damit keine Unschuldigen bestraft werden.

Mari: Ja genau. Wie soll sie sonst würde sie erkennen, wer eine Tat begangen hat! [...]

Ra: Lebt die noch?

L: Nein, Justitia ist keine Person. Sie ist nur ein Bild, damit man sich die Gerechtigkeit besser vorstellen kann. Diese Frau hat nie gelebt.

Ra: Wie kann sie denn strafen, wenn sie nie gelebt hat?

L: Also, nicht Justitia selbst straft. Wir möchten nur, dass unsere Gerichte und unsere Richter so strafen wie Justitia. Das ist nur ein Bild.

¹²⁸ Diese Fundstelle stammt aus dem Datenmaterial, nicht der Datengrundlage. Es handelt sich um ein Zitat aus einem schriftlichen Arbeitsauftrag; die anderen Fundstellen hingegen entstammen Unterrichtsgesprächen, die sich einem bestimmten Zugang zuordnen lassen.

Mel: *Wie groß war die?*

(09.12.2020 Lerngruppe 3/4)

L: *Justitia war keine richtige Person.*

Kinder: *Häh?*

In Lerngruppe 3/4 wird das *Bild der Justitia* als Allegorie für strafende Gerechtigkeit eingesetzt. Es gelingt den Kindern nicht, Justitia als eine Allegorie zu betrachten, das Attribut veranschaulicht, die gemeinhin der strafenden Gerechtigkeit zugeordnet werden. Stattdessen sehen die Kinder Justitia als eine *reale Person* an („Wie kann sie denn strafen, wenn sie nie gelebt hat?“; „Wie groß war die?“). Die Attribute der Justitia, Waage, Augenbinde und Schwert, werden nacheinander angesprochen, in ihrer Sinnbildlichkeit aber nicht verstanden („Keine Ahnung.“; „[...] köpft Justitia Leute mit diesem Schwert?“; „Das macht doch keinen Sinn. Hat ein Schwert und ist blind.“; „Aber sie muss doch wissen, wen sie bestraft!“). Die Sinnbildlichkeit dieser Darstellung können die Kinder nur sehr schwer erfassen; sie wird von der Lehrkraft vorgegeben („Es bedeutet, dass die Strafe angemessen und ausgeglichen sein soll.“; „Das Schwert soll zeigen, dass sie stark ist.“; „Es bedeutet, dass Justitia alle gleichermaßen bestraft, egal, wie sie aussehen oder wo sie herkommen.“).

Soweit einige Fundstellen, bei denen die Kinder in dem externen, anschaulichen Material verhaftet bleiben.

Ad (2): Die Kinder lösen sich nur schwer von anschaulichen, intern entwickelten Beispielen. Im Folgenden werden einige Fundstellen aufgeführt, in denen sich die Lerngruppe mit intern aufgestellten, anschaulichen Beispielen beschäftigt. Auch von diesen Beispielen können sich einige Kinder nur schwer lösen: Manche Beispiele werden zwar hypothetisch angeführt, um einen allgemeinen Gedanken zu veranschaulichen (*Konkretisierungshypothese*) – manche Kinder verstehen den hypothetischen Charakter dieser Beispiele allerdings überhaupt nicht. Sie antworten selbst auf der Beispielebene und übersehen dabei, dass das Beispiel mit der Intention angeführt wird, einen abstrakten Gedanken zu veranschaulichen.

Fundstelle 5

Glad: *Das ist kein Diebstahl. Das ist so wenig. Es ist erst Diebstahl, wenn man mehr klaut.*

A: *Okay, Gladness. Zehn Euro, das ist jetzt kein Diebstahl, sagst du. Ist es für dich Diebstahl, wenn jemand 10 € und 1 Cent klaut? Ist mehr als zehn Euro!*

Glad: *[schaut verwirrt, ist auch ein bisschen genervt] Ja und? Aber es ist ja nicht viel mehr.*

Mart: *Geld ist Geld. Auch wenn jemand mehrere Millionen hat, sind zehn Euro immer noch Diebstahl. Das ist egal, wie viel Geld der noch hat.*

Lo: *Ja, sehr richtig, Martin. **Auch wenn man nur was ganz Kleines klaut, nur***

einen Euro aus einem Geschäft. Oder auch nur einen Cent. Das ist alles Diebstahl.

Mel: Man kann im Laden nicht so einfach einen Euro klauen.

Lo: Doch das geht schon. Das muss man dann nur irgendwie organisieren.

Jon: Aber es sind ja andere Leute da. Die einkaufen, die da arbeiten. Alle sehen das.

Aur: Ja, und es gibt Kameras.

Lo: Ja und, das geht aber trotzdem. Man muss dann eben einen Plan haben und das organisieren.

(26.10.2020 Lerngruppe 3/4)

Die Kinder setzen sich mit der *Frage* auseinander, ob die relative Höhe des Schadens der Bestohlenen relevant ist für die Frage, ob ein Diebstahl begangen worden ist oder nicht. Um diese Frage zuzuspitzen, werden die Kinder gebeten sich vorzustellen, man stehle einem Milliardär zehn Euro. Martin, Aden und Louis argumentieren dafür, dass das Ausmaß des Schadens unerheblich ist für die Frage, ob ein Diebstahl vorliegt oder nicht. Aden wendet sich geschickt gegen Gladness und zeigt ihr auf, dass sie einen geringen oder hohen Schaden kaum anhand einer Summe beziffern könne („Ist es für dich Diebstahl, wenn jemand 10 € und 1 Cent klaut? Ist mehr als zehn Euro!“).

Im Anschluss wirft Louis ein Beispiel auf, in dem jemand in einem Geschäft eine kleine Summe Bargeld stiehlt. Dieses Beispiel erzählt er nicht einfach so. Er möchte vielmehr damit veranschaulichen, dass trotz eines geringen Schadens ein Diebstahl vorliegt. Die anderen Kinder *nehmen das Beispiel aber nicht in seiner veranschaulichenden Funktion wahr*. Stattdessen verhandeln sie in der Folge die Frage, wie realistisch das Beispiel ist – und nicht mehr die Frage nach dem Zusammenhang von Diebstahl und Ausmaß eines Schadens: Melek, Jonas, Aurelia und Louis verhandeln lieber die Frage, ob man aus einem Geschäft überhaupt Geld stehlen könne („Man kann im Laden nicht so einfach einen Euro klauen.“; „Aber es sind ja andere Leute da. Die einkaufen, die da arbeiten. Alle sehen das. – Ja, und es gibt Kameras.“).

Fundstelle 6

Lo: Ja, aber was ich damit meine ist, du hast ja gerade die ganze Zeit über Geld geredet gerade. Als Beispiel. Aber wenn das sehr sehr sehr sehr viel Geld ist – also keine Ahnung – zehn Milliarden oder so!
[...]

Lo: Ich meine so seltene Sachen wie zum Beispiel Gold.

[...]

Lo: Ich wollte noch sagen, wenn das jetzt wirklich Gold wäre, dann würde man ja

ins Gefängnis kommen. Aber wenn das jetzt nur so Zeitung wäre, wie Rafael gesagt hat, oder Steine von einem Stein-sammler, dann würde man das ja zurückgeben, aber man würde dann ja nicht ins Gefängnis kommen!

Aden: Aber ich hab' ja über Geld geredet!

Lo: Ja, aber ich hab' darauf reagiert mit anderen Sachen als Beispiel.

Aden: Aber mein Beispiel war Geld!

(12.11.2020 Lerngruppe 3/4)

In dieser Fundstelle setzen sich die Kinder mit dem *Umgang mit Diebstahl im hellenistischen Ägypten* auseinander. Louis will dabei anführen, dass die Art der Bestrafung von der Höhe des Schadens abhängen soll, den Diebe verursacht haben. Louis argumentiert prinzipiell: Wer einen großen Schaden verursacht, muss stärker bestraft werden als jemand, der nur einen geringen Schaden verursacht hat. Wer einen großen Schaden verursacht, könne nicht wie im hellenistischen Ägypten mit einem Teil des Diebesgutes noch belohnt werden. Aden sieht das anders. Daher entwickelt Louis ein neues Beispiel, um Adens Punkt zu entkräften („[...] wenn das jetzt wirklich Gold wäre, dann würde man ja ins Gefängnis kommen. Aber wenn das jetzt nur so Zeitung wäre [...]“).

Aden hingegen *bleibt innerhalb seines Beispiels*, um seinen Punkt zu bekräftigen, und ist nicht bereit, die Grenzen seines Beispiels zu verlassen. Louis wiederum bemerkt, dass mehrere Beispiele sinnvoll sein können und dass man über die Grenzen von Beispielen hinweg argumentieren kann. Diesen Schritt geht Aden allerdings nicht mit, er löst sich nicht von seinem Beispiel („Aber ich hab’ ja über Geld geredet“).¹²⁹

Fundstelle 7

*Lo: Und danach kann man ja entscheiden, al- wenn man die gute oder schlechte Tat gemacht hat, wenn, also ähm, manche, äh wenn Aden jetzt das Böse gemacht hätte für seine Freundin, dann ähm-
L: Ja.*

Marc: Der hat keine.

Lo: - wenn er jetzt hätte, dann äh hätte

-

Marc: Muss der erstmal eine haben.

(17.12.2020 Lerngruppe 3/4)

In dieser Fundstelle setzen die Kinder sich mit der *Frage* auseinander, inwiefern die Attribute *gut* und *böse* einem Menschen zugeschrieben werden können oder doch nur seinen Taten: Können gute Menschen etwas Böses tun? Können böse Menschen etwas Gutes tun? Louis sucht in diesem Zusammenhang nach Motiven, die einen guten Menschen dazu verleiten könnten, etwas Böses zu tun. Schließlich findet er ein passendes Beispiel. Marcel fällt es allerdings schwer, den hypothetischen Charakter des Beispiels zu sehen. Es fällt ihm auch dann noch schwer, nachdem er auf den hypothetischen Charakter des Beispiels hingewiesen wird („wenn er jetzt hätte“). Marcel *bleibt im anschaulichen Beispiel verhaftet*, während Louis über Motive sinniert, die zu bösen Taten animieren könnten.¹³⁰

¹²⁹ Diese Fundstelle lässt sich noch auf eine andere Art interpretieren: Möglicherweise ist der Wortwechsel zwischen Louis und Aden allein auf eine gesunde Konkurrenz der beiden Jungen zurückzuführen (vgl. *Hypothese zum sozialen Gefüge*).

¹³⁰ Auch diese Fundstelle lässt sich auf eine weitere Art interpretieren: Auch hier können Animositäten der Kinder eine entscheidende Rolle gespielt haben (vgl. *Hypothese zum sozialen Gefüge*).

Fundstelle 8

Mar: *Das ist ein Beispiel! Also, ich fühle mich, dass ich besser alles machen kann, und dass ich bes-...*

L: *Wann fühlst du dich besser?*

Mar: *...noch cool als alle...*

L: *Wann denn?*

Mar: *Was?*

L: *Wann fühlst du das?*

Mar: *Wann? Wenn man, zum Beispiel Melek liest...* [kichert]

Mel: *Nein, nein, nein, nicht ich.*

Mar: *Na gut. Also Ameli liest* [lacht].

Ame: *Ja, nimm mich doch einfach* [kichert].

[...]

Mar: *Ameli. Und gleich, ähm, komm Theresa und alle fangen zu lachen.* [lacht]

Ame: [lacht]

Mar: *Weil, ähm, sie finden das, ähm, weil sie, weil sie nicht lesen, also, es fühlt, wie sie nicht lesen kann, und dass Theresa lesen kann.*

[...]

L: *Melek.*

Mel: *Die zwei können gleich lesen.*

[...]

Ame: *Das ist ja nur ein Beispiel!*

(12.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Maria will den *Hobbes'schen Gedanken der Überlegenheit* veranschaulichen. Dazu entwirft sie ein Beispiel, in dem innerhalb der Lerngruppe zwei Mädchen unterschiedlich gut lesen können, und die Klasse darüber lacht. Melek fällt es schwer, das *Beispiel als reine Veranschaulichung des abstrakten Gedankens* anzunehmen. Daher möchte sie nicht so gerne für das Beispiel herangezogen werden („nein, nicht ich“). Auch fällt es ihr schwer zu sehen, dass das Beispiel erdacht ist, um einen Gedanken zu veranschaulichen, und daher nicht notwendigerweise mit den tatsächlichen Umständen übereinstimmen muss: Sie wendet gegen das Beispiel ein, dass Theresa und Ameli, die Mädchen im Beispiel, gleich gut lesen können („Die zwei können gleich lesen.“). Ameli hingegen hat kein Problem, im Beispiel erwähnt zu werden, auch wenn das Beispiel für sie unvorteilhaft ist („Ja, nimm mich doch einfach“). Ameli begreift, dass das Beispiel nur hypothetisch gilt („Das ist ja nur ein Beispiel!“).

Fundstelle 9

L: *Mhm. Also darf man auch richtig, richtig reiche Leute nicht bestehen?*

Caro: *Ich bin reich!*

L: [lacht] *Richtig, richtig reich? Meinst du, wir sollten dich ausrauben dürfen, um den Armen etwas zu geben?*

Caro: *Ihr kennt den ja gar Weg nicht!*

Son: *Kein Problem. Den kann ich euch zeigen!*

(14.12.2020 Lerngruppe 1/2)

Carolin stellt sich selbst als Beispiel zur Verfügung, als es darum geht, ob *Diebstahl zum Zwecke einer Umverteilung* gerechtfertigt sei („Ich bin reich!“). Die Frage, ob eine Ungleichheit einen Diebstahl rechtfertigt, verschwindet hinter dem *Beispiel, das von den Kindern nicht als hypothetisch* betrachtet wird. Auf die Frage, ob sie zum Zwecke einer Umverteilung bestohlen werden dürfe, antwortet sie pragmatisch

(„Ihr kennt den ja gar Weg nicht!“; vgl. auch *Lösungsorientierungshypothese*). Die philosophische Frage bleibt davon unberührt. Sie verliert hinter dem anschaulichen Beispiel an Bedeutung. Auch Sonya antwortet auf Carolin innerhalb des Beispiels („Kein Problem. Den kann ich euch zeigen!“). Im weiteren Gesprächsverlauf, der hier nicht dargestellt wird, wird Sonya schließlich immer kreativer zur Frage, wie man einen Diebstahl bei Carolin umsetzen könnte. Die philosophische Frage verliert hinter dem anschaulichen Beispiel an Bedeutung.¹³¹

Fundstelle 10

*Caro: **Wie heißen die anderen Kinder?**
[meint die Strichmännchen, die an die Tafel gemalt wurden]*

*L: **Egal, das sind Tims Klassenkameraden.***

*Kath: **Ja, aber wie heißen die?***

L: Ich habe mir die nur ausgedacht. Das ist keine echte Situation. Also. Bin ich nun eine Diebin?

[...]

[Nach dem Ende der Stunde kommt Kathrin zu mir nach vorne]

*Kath: **Wie heißen die Kinder?***

*L: **Das ist ja nur ein Beispiel. Das sind keine echten Kinder.***

*Kath: **Ja, aber wie heißen die?***

*L: **Okay. Die heißen Leonie und Mark.***

*Kath: **Okay. Tschüss.***

(23.11.2020 Lerngruppe 1/2)

Manchmal fordern die Kinder eine stärkere Konkretisierung ein, etwa wenn die Lehrkraft ein *veranschaulichendes Beispiel* vorträgt. In der vorliegenden Fundstelle sollen verschiedene Reaktionen auf ein Stolpern und Stürzen gegenübergestellt werden. Dazu zeichnet die Lehrkraft drei verschiedene Situationen am Whiteboard auf, in denen jeweils eine Person stolpert und stürzt, während eine weitere den Sturz beobachtet. Die fiktiven Situationen spielen in einem Klassenraum.

Für die Kathrin und Carolin war es wichtig zu erfahren, wie die anderen Kinder im Beispiel heißen. Die Antwort, dass die Lehrkraft sich die Kinder nur ausgedacht habe, und dass ihre Namen für das Beispiel unerheblich seien, lassen sie nicht gelten. Für Kathrin ist diese Information gar so bedeutsam, dass sie sogar nach Ende der Unterrichtsstunde nach den Namen der Kinder fragt. Es gelingt den Kindern somit *nicht, sich von der Beispielebene zu lösen* und das Beispiel allein in seiner veranschaulichenden Funktion zu verstehen.

Fundstelle 11

*Es gibt auch andere Gründe, die das Lachen auslösen. **Ich habe euch heute jemanden mitgebracht, der eine andere Erklärung dafür hat, warum man lacht.***

*Kinder: **Wo? [schauen teils unter den Tisch] Was hast du dabei? Wen hast du dabei?***

(05.10.2020 Lerngruppe 1/2)

¹³¹ Auch für diese Fundstelle gilt: Möglicherweise spielen Animositäten innerhalb der Lerngruppe eine Rolle (*Hypothese zum sozialen Gefüge*), die den beschriebenen Effekt verstärken.

In dieser Fundstelle wird die Lehrkraft *wörtlich* verstanden. Mehrfach werden den Kindern Kürzesttexte präsentiert, die auf einen Philosophen zurückgehen. Um diese Kürzesttexte einzuführen, gebraucht die Lehrkraft mehrfach die Formulierung "ich habe jemanden mitgebracht". In Lerngruppe 1/2 fragen die Kinder aufgeregt, wo diese Person sei. Offenbar verstehen sie diese Formulierung nicht im übertragenen Sinn.

Fundstelle 12

L: Ne, also ich hab' ihn mitgebracht, er ist seit über zweihundert Jahren tot, aber er kann trotzdem noch mit uns reden, und er sagt nämlich was zur Todesstrafe.

[L. teilt AB von I. Kant aus]

Ken: Wie kann er mit uns reden? Wo ist der? [guckt sich um]

Marc: Hallo, wie geht's dir?

Lo: [boxt in die Luft]

Ken: Wasser! Wasser brauchen wir!

(10.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Ähnliches lässt sich auch in Lerngruppe 3/4 beobachten. Es ist in dieser Lerngruppe allerdings davon auszugehen, dass die Kinder sich einen Spaß erlauben.

Fundstelle 13

Ken: Ich finde, Spiel von Frau Naderi, Roblox und Puppe passt nicht, weil, ähm, ähm, in Rob-, also ich mein, Frau Naderi gibt uns doch keine Spiele über Roblox!

Mar: [empört] Ja. Ja -

Ken: Und wir dürfen nicht in der Schule mit L.O.L. spielen, außer Pause.

Ra: Und... [leise] wir dürfen nicht mit Handy Roblox spielen.

Ken: [zu Rafael] Ja.

Mar: Also, es passt zusammen, weil eine Spiel ist, aber nicht in die Schule.

Ken: Und wir dürfen nicht mit Handy Roblox spielen.

Mar: Also, wieso muss, und Volleyball, passt auch nicht in die...

Ken: ...Frau Naderi gibt uns kein Roblox-Spiel.

Mar: Aber Volleyball passt auch mi- nicht mit in die Schule, weil es...

Ken: Passt besser, als Frau Naderi und Roblox gibt.

Mar: Ist doch egal, aber es ist, Roblox ist ein Spiel, das man nicht in die Schule, in die Schule darf man nicht, aber in die Straße kann man.

Ken: Aber ich hab' gesagt, ähm, Frau Naderi gibt uns nicht den Spiel Roblox zum Spielen.

Mar: Ja, und?

Ken: Wird es uns nie geben!

(12.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Die *Anordnung der Geschichten* rund um das Thema *Auslachen* wird ebenfalls dem eigenen Erleben untergeordnet. Die Frage, inwiefern die Geschichten sich hinsichtlich des Auslachens ähneln, wird der Frage untergeordnet, ob Teilaspekte der Geschichten zusammenpassen: Maria steckt eine Geschichte, die das Computerspiel *Roblox* betrifft, in eine Kategorie mit einer Geschichte, die ein Spiel der Klassenlehrerin betrifft. Für sie ist es ausschlaggebend, dass in beiden Geschichten ein *Spiel* eine Rolle spielt – kein Aspekt, der das Auslachen betrifft.

Ken aber findet deutliche Kritik an dieser Zuordnung: Das Computerspiel *Roblox* werde von der Klassenlehrerin niemals akzeptiert werden, insofern können beide nicht in einer Kategorie gelistet werden. Maria wehrt sich, indem sie auch Kens Zuordnung kritisiert: Volleyball werde ebenfalls nicht in der Schule gespielt, insofern unterscheide Kens Zuordnung sich nicht von ihrer. Es fällt auf, dass diese Diskussion nicht mehr das Thema *Auslachen* an sich berührt. Die Kinder verhandeln *Aspekte ihrer Beispiele* miteinander, die mit dem ursprünglichen Thema, dem Auslachen, nichts mehr zu tun haben.¹³²

11.3.3 Hypothesen zum *Philosophieren mit Kindern*

Die nachfolgenden Hypothesen beziehen sich auf das *Philosophieren mit Kindern* unabhängig vom eingesetzten Material:

- **Lösungsorientierungshypothese.** *Kinder argumentieren pragmatisch und lösungsorientiert.*
- **Unsicherheitshypothese.** *Kinder können Unsicherheiten nicht gut aushalten.*
- **Hypothese des gemeinsamen Prozesses.** *Das Philosophieren kann ein gemeinsamer Prozess sein.*
- **Hypothese individueller Unterschiede.** *Es gibt hinsichtlich des Vermögens zum Abstrakten erhebliche individuelle Unterschiede.*
- **Perspektivwechselhypothese.** *Kinder vollziehen mitunter ganz von selbst Perspektivwechsel.*
- **Wertevermittlungshypothese.** *Das Wissen, wie man sich verhalten soll, führt nicht zu einer Verhaltensänderung.*
- **Hypothese zum sozialen Gefüge.** *Äußerungen sind auch auf das soziale Gefüge zurückzuführen.*
- **Hypothese der Extreme.** *Kinder interessieren sich für das Extreme.*

Jede Hypothese wird im Folgenden in einem Unterkapitel ausführlich dargestellt.

¹³² Zudem lässt sich auch diese Textstelle möglicherweise anders interpretieren: Es könnte sein, dass auch diese Auseinandersetzung in persönlichen Animositäten begründet ist (vgl. *Hypothese zum sozialen Gefüge*).

11.3.3.1 Lösungsorientierungshypothese

Kinder argumentieren pragmatisch und lösungsorientiert.

An Prinzipien oder Ursachen sind sie demgegenüber weniger interessiert. Kaum eine Beobachtung kann umfassender gemacht werden; nahezu in jeder Unterrichtsstunde, unabhängig vom eingesetzten Material und auch unabhängig von der Altersstufe. Diese Hypothese wird von insgesamt 65 Fundstellen gestützt, von denen hier nur die hervorstechenden aufgeführt werden.

Möglicherweise liegt in diesem Grundsatz auch ein Schlüssel zur Antwort, warum die Kürzesttexte von den Kindern eher abgelehnt (*Ablehnungshypothese*) und nicht verstanden (*Nichtverstehenshypothese*) werden: Wenn ein Kürzesttext ein grundlegendes Prinzip oder eine Ursache, ein Motiv enthält, könnte die Ablehnung auch darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder den Blick generell auf etwas anderes richten. Es bleibt festzuhalten: Kinder interessieren sich insbesondere für die Folgen eines Ereignisses, nicht so sehr für die Ursachen, insbesondere nicht für die Motive und Beweggründe von Akteur:innen.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Handlungen werden (1) auf ihre Folgen hin untersucht: Welcher Schaden tritt ein, wie hoch ist der Schaden? Zusätzlich schlagen die Kinder vor, wie man sich (2) verhalten könnte. Diese Vorschläge zielen ebenfalls auf die Folgen ab, etwa darauf, (a) schlechte Folgen abzuwenden oder (b) einen Vorteil zu erzielen. Zuletzt kann an einer Fundstelle beobachtet werden, dass die Kinder (c) die Abwendung schlechter Folgen als Motiv bei anderen benennen können.

Fundstellen

Im Folgenden werden neunzehn Fundstellen zu (1), (2) und (3) zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Im Anschluss an die meisten Fundstellen wird kurz der *Entstehungskontext* dargelegt. Bei allen wird aufgezeigt, *inwiefern die Kinder pragmatisch und lösungsorientiert* argumentieren.

Ad (1): In den nachfolgenden Fundstellen bewerten die Kinder Handlungen nach den Folgen und thematisieren dabei Art und Höhe des Schadens.

Fundstelle 1

L: Also, wenn ich euch richtig verstehe, sollten wir einfach alles nehmen, das uns gefällt? In den Spielzeuginnen die Regale leerräumen? Nicht mehr auf Weihnachten warten mit unseren Wünschen? Was man haben möchte, sich einfach nehmen?

*Florian: **Zumindest, bis man kein Kind mehr ist. Dann kann man keinen Ärger kriegen.***

*Mari: **Aber die Eltern kriegen dann Ärger. Und dann kommt das Jugendamt. Man hat ein schlechtes Gefühl dabei und man möchte nicht erwischt werden.***

*Agn: **Ein anderes Kind könnte dann traurig sein.***

(02.09.2020 Lerngruppe 3/4)

Die Kinder schildern *Situationen aus der Lebenswelt*, die sich irgendwie um das Thema *Diebstahl* drehen. Im anschließenden Unterrichtsgespräch scheint eine positive Einstellung gegenüber Diebstahl zu überwiegen. Die Lehrkraft will die Lerngruppe mit einer überspitzten Zusammenfassung reizen, um die Lerngruppe zu einem differenzierteren Urteil zum Thema *Diebstahl* zu bewegen. Daraufhin äußern sich Florian, Mariam und Agneta ablehnend gegenüber einem Diebstahl, indem sie die negativen Folgen benennen: Von einem Diebstahl sei abzusehen, *weil sonst eine Strafe drohe*. Entweder persönlich oder den Eltern. Und auch die Betroffenen fühlen sich in der Folge schlecht.

Fundstelle 2¹³³

- Tier stiehlt einem Tier ist am schlimmsten, weil das andere Tier verhungern kann.

- Am schlimmsten ist, wenn ein Tier ein Tier beklaut, weil der Löwe dann verhungern kann und es für den Löwen schwer ist neue Beute zu fangen.

- Bei einem Menschen ist Diebstahl schlimmer, weil ein Mensch zum Beispiel 10.000 € klauen kann und ein Tier nicht.

(30.09.2020 Lerngruppe 3/4)

Die Kinder stellen im Anschluss an die *Definition von Diebstahl nach Thomas von Aquin* eine eigene Kreuzklassifikation von *Diebstahl* auf, bei der Mensch und Tier die Täter- und Opferrollen besetzen.

Die Kinder sollen später auf einem Arbeitsblatt die verschiedenen Klassifikationen von Diebstahl beurteilen und benennen, welcher der genannten Fälle *am schlimmsten* sei. Diese Fundstelle zeigt, dass manche Kinder darauf antworten, indem sie *die Folgen eines Diebstahls* abwägen.

¹³³ Diese Fundstelle stammt aus dem Datenmaterial, nicht der Datengrundlage. Es handelt sich um ein Zitat aus einem schriftlichen Arbeitsauftrag; die anderen Fundstellen hingegen entstammen Unterrichtsgesprächen, die sich einem bestimmten Zugang zuordnen lassen.

Fundstelle 3

*Mari: Er hat es zwar den Schweinen gegeben, aber **die Birnen haben nicht geschmeckt. Es war also schlecht für die Schweine und deswegen auch nichts Gutes.***

[...]

*Zai: Ich finde es nicht schlimm, einmal zu klauen. Ein einziges Mal kann man das schon machen. **Ich finde es nur ein bisschen böse, weil die Birnen nicht lecker waren.***

(07.10.2020 Lerngruppe 3/4)

Die Kinder *bewerten* den Birnendiebstahl des Augustinus *anhand seiner Folgen* für die Schweine: Die Birnen schmecken nicht, das macht die Handlung böse.

Fundstelle 4

A: Reiche Leute sollten auch keine Armen beklauen.

L: Mhm. Warum nicht? Was macht das für einen Unterschied, ob Reiche Arme beklauen oder umgekehrt?

*A: **Reiche Leute sind oft auch berühmt. Und wenn man dann herausfindet, dass***

sie gestohlen haben, dann sehen die Leute das auf Instagram und bemerken es.

(28.10.2020 Lerngruppe 3/4)

Aden merkt zum *Robin-Hood-Problem* an, dass auch reiche Menschen umgekehrt keine armen Menschen bestehlen sollen. Dabei hat er insbesondere die *Auswirkung* im Blick, die das Bekanntwerden eines solchen Diebstahls auf den Ruf der reichen Menschen haben könnte.

Fundstelle 5

*A: Ich, also ich hab' geschrieben, ich stimme dir zu, weil er sich dann nicht mehr bessern kann, aber auch ein bisschen nicht, also, dass ich ihm auch bisschen nicht zustimme, **weil, wenn er lüg-, also, wenn er dann lügt, und wenn er dann sagt, dass er ein schlecht- äh, dass er sich verbessern wird, dass er nicht getötet***

wird, aber dann zum Beispiel lügt und dann fünf Jahre später zum Beispiel sich irgendwie anders so also anders so aussehen lassen hat, oder so, damit er nicht erkannt wird und dann nochmal einen tötet.

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Aden kritisiert an *Fichtes Argument gegen die Todesstrafe* seine mangelnde praktische Überprüfbarkeit. Und so sei es in der Zukunft denkbar, dass ein Mörder erneut zur Tat schreite, weil er täuschen konnte. Dieser Einwand macht deutlich, dass Aden und die anderen Kinder *Fichtes Argument* nicht als Prinzip verstehen, sondern *anhand der möglichen Folgen bewerten*.

Fundstelle 6

*A: **Wenn dann zum Beispiel meine Schwester denkt, ähm, ich kann nichts, ich bin einfach nur klein und gehör***

wieder ins Kinderheim oder irgendwie sowas.

L: Mhm.

A: Und dann sind die ja traurig, dass die irgendwas nicht können und dann wollen sie es nicht mehr machen.

L: Mhm.

A: Oder haben Angst, in die Schule zu kommen.

[...]

A: Sonst hätt ich Patscha-patscha bekommen [damit meint er, dass er geschlagen werden könnte].

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Die Kinder in Arbeitsgemeinschaft 4 *diskutieren*, ob und aus welchen Gründen sie ihre jüngeren Geschwister auf dem Schulhof vor dem Auslachen anderer Kinder verteidigen würden. Aden *beruft sich dabei auf die Folgen*, die (a) das Auslachen in seiner Schwester hervorruft („Wenn dann zum Beispiel meine Schwester denkt, ähm, ich kann nichts“), und die *Folgen*, die es (b) für ihn hätte, wenn er nicht eingriffe („Sonst hätt ich Patscha-patscha bekommen“). Letztere trägt er scherzhaft vor.

Fundstelle 7

L: Warum lachen Menschen einander aus?

Marl: Wenn man jemanden auslacht, wird man selbst irgendwann ausgelacht, und dann geht das immer so weiter.

[...]

Sah: Auslachen ist nicht schön, weil die anderen dann zurücklachen.

Dieg: Man soll nicht auslachen. Das kann jedem mal passieren. Wenn man immer auslacht, hört das nie auf, es lacht immer irgendjemand.

(23.09.2020 Lerngruppe 1/2)

Die Kinder in Lerngruppe 1/2 werden nach den *Ursachen des Auslachens* gefragt, nachdem ihnen die autobiografische Schilderung Heines vorgelesen wurde. Marlene, Diego und Sahar beantworten die Frage, indem sie *mögliche Folgen beschreiben*: Das Auslachen sei nach Marlene und Diego eine Reaktion auf ein vorangegangenes Auslachen, und solange man auslache, werde es die Abfolge des gegenseitigen Auslachens immer geben („Wenn man immer auslacht, hört das nie auf, es lacht immer irgendjemand.“). Sahar bewertet das Auslachen mit Blick auf die Gegenreaktion, die es hervorrufen könne – wer auslache, werde selbst ausgelacht („Auslachen ist nicht schön, weil die anderen dann zurücklachen.“).

Fundstelle 8

Phil: Wenn Kinder Sachen klauen, sollten sie ins Gefängnis. Aber in ihrem Alter werden sie nicht ins Gefängnis gebracht.

Dieg: Die Kinder kommen dann aber ins Heim. Es gibt Kameras. Die sehen das

dann. Und die Kinder können dann erwischt werden. Es gibt diese Geräte, die dann piep piep machen.

(11.11.2020 Lerngruppe 1/2)

Die Kinder in Lerngruppe 1/2 sollen *anonym die Frage beantworten*, ob sie schon einmal etwas gestohlen haben. Im nachfolgenden Unterrichtsgespräch besprechen Philipp und Diego *die Folgen* eines Diebstahls für den Dieb: Welche Strafen drohen?

Diego führt zudem *mit Blick auf die Folgen* aus, dass man nicht stehlen *sollte*: Man werde wahrscheinlich entdeckt und könne sich der Bestrafung nicht entziehen.

Fundstelle 9

Mar: *Das ist Diebstahl. Das ist ja auch geklaut, alles ist geklaut.*

(14.12.2020 Lerngruppe 1/2)

Kar: ***Das ist völlig in Ordnung so. Der Mann kann sich ja eine neue kaufen.***

In Lerngruppe 1/2 wird das *Robin-Hood-Problem* erörtert. Zur Frage, ob man reiche Menschen bestehlen, ihnen etwa eine teure Uhr stehlen dürfe, antwortet Karla *mit Blick auf den Schaden*, den der Diebstahl verursacht.

Ad (2): In den nachfolgenden Fundstellen führen die Kinder *pragmatische Verhaltensempfehlungen* an.

Ad (a): Zunächst führen die Kinder Verhaltensempfehlungen an, um *schlechte Folgen* für sich selbst (Fundstelle 10-14) und andere (Fundstellen 15-17) *abzuwenden*.

Fundstelle 10

Lo: *Klauen ist einfach, wenn man etwas wegnimmt, ohne zu fragen.*

Kinder: Ja, genau. Ja.

A: ***Man muss aber auch immer aufpassen, dass niemand einen sieht.***

(23.09.2020 Lerngruppe 3/4)

Lerngruppe 3/4 sucht eine *eigene Definition von Diebstahl*. Louis schlägt eine Definition vor, die Aden um die Verhaltensempfehlung ergänzt, unerkannt vorzugehen – so könne man *negative Folgen vermeiden*.

Fundstelle 11

L: *Gehört Heimlichkeit zum Diebstahl?*

Elis: ***Man muss heimlich sein. Man muss leise sein, nicht laut. Sonst kommt die Polizei und man kommt ins Gefängnis.***

(30.11.2020 Lerngruppe 1/2)

Lerngruppe 1/2 setzt sich mit der *Definition von Diebstahl nach Thomas von Aquin* auseinander (vgl. Kap. 11.2.1.3). Elisa spricht die gleiche Empfehlung wie Aden aus: Man muss bei einem Diebstahl vorsichtig vorgehen, *um den Konsequenzen zu entgehen*. Die Frage, ob Heimlichkeit prinzipiell zum Wesen eines Diebstahls gehört, bleibt von der Betrachtung der Folgen unberührt.

Fundstelle 12

A: *Guck mal, man könnte das so machen.*

Man zieht sich ganz schwarz an. Und deine Freunde haben so bunte

Trainingsanzüge an und lachen und sind laut und so. Und dann kannst du dich

**wegducken, und keiner guckt auf dich.
Und dann kannst du was klauen.**

(02.09.2020 Lerngruppe 3/4)

Im Anschluss *an die anonyme Abfrage, wer schon einmal etwas gestohlen hat*, unterbreitet Aden einen Vorschlag: *Mit Blick auf die Folgen* soll man bei einem Diebstahl möglichst unentdeckt bleiben.

Fundstelle 13

Ra: Also, manchmal, wenn man nicht ausgelacht werden möchte, und jemand lacht dich zum Beispiel jeden Tag aus, jeden, irgendwas, was du machst oder nicht kannst, lachen die dich aus, dann äh,

kannst du halt der Lehrerin oder so Bescheid sagen, damit das auch mal irgendwann aufhört.

(19. 03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Arbeitsgemeinschaft 3 setzt sich mit dem Kürzesttext nach *Hobbes I* auseinander, nach dem das Auslachen als ein Gefühl der Überlegenheit charakterisiert wird (vgl. Kap. 11.2.1.1). Rafael beschäftigt sich nicht so sehr mit dem Wesen des Auslachens, vielmehr *überlegt er ganz pragmatisch*, wie man mit dem Ausgelachtwerden umgehen könne. Er schlägt vor, sich Hilfe zu holen, dann werde man nicht mehr ausgelacht.

Fundstelle 14

Elis: Wenn man ausgelacht wird, muss man der Lehrerin Bescheid sagen; die hilft einem dann.

(23. 09.2020 Lerngruppe 1/2)

In Lerngruppe 1/2 empfiehlt Elisa das gleiche Vorgehen wie Rafael (vgl. Fundstelle 13), nachdem die *autobiografische Schilderung Heines* vorgelesen wird.

Fundstelle 15

Mari: Aber eigentlich darf man das doch – wenn sie [die Geschädigten] es nicht wissen [wenn sie nichts davon

mitbekommen]. Man will ja auch nicht, dass die Birnen verschimmeln.

(07.10.2020 Lerngruppe 3/4)

Mariam beurteilt den *Birnendiebstahl des Augustinus mit Blick auf die Folgen*: In dem man einen Diebstahl begehe, könne man verhindern, dass Diebesgut ungenutzt verkomme. In dem Fall, so befindet Mariam, sei der Diebstahl angemessen.

Fundstelle 16

Lo: Also, man könnte da schon den äh Mann oder die Frau bestrafen und aber dem Kind vielleicht helfen. Also dann würde ich äh den Vater zum Beispiel jetzt in eine Strafe absitzen lassen, aber nicht für zu lange -

[...]

Lo: Und dann würde ich, würde ich dem Kind aber wirklich helfen. Dann würde ich eine Spendenaktion machen und dann würde ich das Geld betreiben und dann dem Kind damit helfen.

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Lerngruppe 3/4 sammelt *Beispiele*, bei denen eine Straftat, etwa *ein Mord, gerechtfertigt* sein könnte. Die Kinder führen unter anderem an, dass man Familienmitgliedern in Not durch einen Mord helfen könnte. Louis merkt an, dass es daneben Alternativen geben müsse, Menschen in misslicher Lage zu helfen. Louis überlegt *ganz pragmatisch und lösungsorientiert*, wie einem Kind in Not geholfen werden kann, ohne einen Mord zu begehen.

Fundstelle 17

Ra: *Ich, aber, wenn wir Jungs alle so auslachen, Zainab, wegen, sie hat ein grüein Fahrrad und sie nicht, können sie doch ihre Eltern sagen, kann ich auch eins haben, und dann bekommen.*

L: Okay, also du meinst...

Ra: *Und nicht andere Leute auslachen.*

(26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Arbeitsgemeinschaft 3 sammelt *Geschichten aus ihrer Lebenswelt*, die etwas mit dem Thema *Auslachen* zu tun haben (vgl. Kap. 11.2.2.1). Die Arbeitsgemeinschaft diskutiert den Fall, dass Zainab für ein Fahrrad in „Jungsfarben“ ausgelacht wurde. Melek erwägt, dass manche Jungen Zainab nur deshalb für ihr Fahrrad auslachen, weil sie neidisch sind. Rafael kann diese Reaktion nicht nachvollziehen, und *empfiehlt Alternativen zum Auslachen*.

Ad (b): In der nachfolgenden Fundstelle spricht Aden eine *Verhaltensempfehlung* aus, die zu einem *eigenen Vorteil* führt:

Fundstelle 18

A: *Man könnte einen auch ausrauben. Zum Beispiel wenn jetzt- zum Beispiel wenn einer, seine Familie zum Beispiel arm ist oder so, und zum Beispiel seine ganze Familie in einem Land Urlaub machen will, dann kann man zum Beispiel zu einem Reichen gehen, den man kennt,*

und dann raubt man den zum Beispiel aus und dann klaut man das Geld und dann geht man zum Beispiel ins Land – oder verkauft zweihundert Sachen von dem.

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4 zu Fichte)

Aden führt dieses Beispiel an, um *Alternativen zu einem Mord* aufzuzeigen. Er ist inspiriert von den Beispielen der anderen Kinder, die das Leid eines oder einer nahen Angehörigen als Motiv für einen Mord anführen. Aden schildert darauf, wie man sonst handeln könnte, wenn es der eigenen Familie finanziell schlecht geht: Er sucht *kreative, alternative Wege*, wie man den kommenden Familienurlaub finanzieren könnte.

Ad (3): In der nachfolgenden Fundstelle führen die Kinder die Abwendung schlechter Folgen als Motiv *anderer* an.

Fundstelle 19

Mel: Vielleicht wird Ken nicht so oft ausgelacht, weil sie dann denken, dass Ken sie schlägt oder so.

L: Würde das passen zu dem, das hat grad schonmal jemand ges-, du meinstest auch [zeigt auf Ken], ähm dass Zainab eher ausgelacht wird als Rafael für das äh Skateboard, weil Rafael sich wehren kann, ne und Zainab kann sich vielleicht nicht so wehren.

Mel: Bei Mäd-, ich glaube, dass die Jungs manchmal denken, dass die Mädchen sich nicht so wehren können, aber die Jungs können sich...

L: Mhm.

Ken: Sehr viele wissen, dass ich in einem Verein¹³⁴ bin.

(26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Arbeitsgemeinschaft 3 überlegt, *warum manche Menschen eher ausgelacht werden als andere*; Ken und Rafael geben zuvor beide an, kaum ausgelacht zu werden. Melek überlegt, dass Mädchen leichter ausgelacht werden als Jungen, weil man *in der Folge* von ihnen keine Gewalt zu fürchten hat („ich glaube, dass die Jungs manchmal denken, dass die Mädchen sich nicht so wehren können, aber die Jungs können sich“). Ken stützt Meleks Hypothese mit Bezug auf sich selbst („Sehr viele wissen, dass ich in einem Verein bin.“).

11.3.3.2 Unsicherheitshypothese

Kinder können Unsicherheiten nicht gut aushalten.

Die nachfolgenden Fundstellen lassen vermuten, dass Kinder sich auf Fragen und Probleme eine eindeutige Antwort wünschen. Man könnte mit aller Vorsicht sagen, dass gerade die Philosophie diesen Wunsch enttäuschen muss, da philosophische Antworten eher vorläufig gelten. Möglicherweise fällt es den Kindern schwer, diese philosophische Vorläufigkeit auszuhalten.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Die Kinder äußern sich gegenüber Widersprüchlichkeiten widerwillig. Die Kinder drücken einen Wunsch aus, zu einem Konsens zu gelangen. Selten wird von den Kindern akzeptiert, dass man in einer Frage unterschiedlicher Meinung sein könnte.

¹³⁴ Ken bezieht sich auf einen Kampfsportverein.

In Fällen der Meinungsverschiedenheit ringen die Kinder hart miteinander. Manchmal ändern die Lerngruppen ihre Meinung gemeinschaftlich.

Fundstellen

Im Folgenden werden vier Fundstellen zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Im Anschluss an jede Fundstelle wird kurz der *Entstehungskontext* dargelegt sowie erläutert, wie sich *der Widerwille gegenüber Unsicherheiten ausdrückt*.

Fundstelle 1

Lo: **Boah, das stimmt** [über den Kürzesttext nach Badinter]. **Das stimmt, aber Killer müssen ja bestraft werden, damit's im Gleichgewicht bleibt!** [windet sich]

L: Aber wie denn?

A: **Killer müssen getötet werden, aber [schlägt mit beiden Händen und dem Kopf auf die Tischplatte auf] ...aber sie sind es nicht alleine, und dann...**

Ken: **Ich hab' das Blatt gar nicht gesehen [dreht sich weg, will mir das Badinter-AB wieder zurückgeben].**

A: **[macht Weingeräusche nach]**

[...]

L: Ich würd euch gerne bitten, dass ihr mir – das ist nämlich, äh, dass ihr mir das Arbeitsblatt äh vielleicht ähm zu Hause ausfüllt, ja? Darf ich euch das als Hausaufgabe mitgeben?

A: **Ich weiß nicht, was ich schreiben soll!**

Lo: **Boah wieso, ich kann das nicht!**

L: Doch, klar!

Marc: Ich auch nicht!

Lo: Ja doch, **wie soll man das machen, einer, ich will die Todesstrafe, damit es im Gleichgewicht bleibt, das stimmt. Einer, die, wir haben Beispiele gesagt, dass das nicht gerecht für die Kinder oder so ist, das stimmt. Manche tun das nur, weil die gute Menschen sind, und jemanden**

beschützen wollen, das stimmt. Und jetzt noch das hier!

L: Ja, los, Louis!

Lo: **Und dann noch das mit Fichte, nee, mein Kopf platzt gleich!**

Ken: Ich kann nicht!

[...]

Lo: **Bitte nimm das, ich muss einen Monat zu Hause bleiben.**

L: Nein. Ja, aber dann kannst du ja drüber nachdenken!

Lo: **Damit ich meinen, damit ich meinen Kopf a- ausruhe.**

[...]

Das ist ja wieder son Punkt, wo ich mich für eine Sache entscheiden muss.

L: **Nee, du musst dich nicht für eine Sache entscheiden. Du kannst auch sagen**

–

[...]

Lo: **[jammert, kniet inzwischen auf dem Fußboden, Ellbogen auf den Tisch gestützt]**

In der nachfolgenden Stunde bitten die Kinder ihrer Klassenlehrerin, ob sie etwas Einfaches machen können, Frau Möller habe ihnen den Kopf verbrannt.

(17.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Lerngruppe 3/4 setzt sich mit mehreren Kürzesttexten zum Für und Wider von Todesstrafen auseinander, und jedes der vorgetragenen Argumente kann in den Augen der Kinder eine gewisse Gültigkeit für sich beanspruchen. Die Kinder selbst entwickeln Argumente für und wider die Todesstrafe, und schließlich sind die Kinder in ihren Überzeugungen stark *verunsichert*. Schließlich wird in der vorliegenden

Fundstelle den Kindern der Kürzesttext nach Badinter verabreicht. Diesen können sie schließlich nicht mehr einordnen – oder wollen es nicht, denn sie reagieren zutiefst ablehnend auf den Kürzesttext – Ken tut sogar so, als habe er das Arbeitsblatt überhaupt nicht zur Kenntnis genommen („Ich hab’ das Blatt gar nicht gesehen“). Louis beschwert sich, er müsse sich auf eine Position festlegen, sich entscheiden („Das ist ja wieder son Punkt, wo ich mich für eine Sache entscheiden muss.“) – dabei wird das nicht von ihm eingefordert.¹³⁵

Fundstelle 2

L: Was ähm, was ist das Allgemeine, das für alle Auslachformen gilt? Was gilt fürs Auslachen?

A: Dass alle, dass man denjenigen ausgelacht hat, also so zum Beispiel also, weiß nicht genau, wie du meinst.

*Lo: Dass, **wir bleiben bei dem Grund, der-, bei dem Grund wie letztes Mal.***

A: Ach, keine Ahnung.

*Lo: **Bei dem Grund wie letztes Mal bleiben wir.***

L: Was heißt das?

*Lo: **Ja, dass ähm wir, dass wir diesen Grund haben,** wenn man, wenn man jemanden auslacht, der sich blamiert hat oder der sich blamiert fühlt.*

(02.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Die Kinder *sammeln Geschichten*, die irgendwie mit dem Thema *Auslachen* zusammenhängen. Die Kinder werden gefragt, ob sie bei ihren Auslach-Geschichten Gemeinsamkeiten erkennen, aus denen sich abstrakte Grundsätze des Auslachsens ableiten lassen. Louis antwortet daraufhin *stellvertretend für die gesamte Runde*. Dabei hält er für alle fest, dass die Kinder von ihrer bereits vorgetragenen Position nicht abweichen werden („[...] wir bleiben bei dem Grund, der-, bei dem Grund wie letztes Mal.“; „Bei dem Grund wie letztes Mal bleiben wir.“). Diese Fundstelle zeigt, dass die Kinder sich um einen *Konsens* innerhalb der Lerngruppe bemühen und einen Dissens nicht gut aushalten.

Fundstelle 3

A: Ja, aber was ist dann für dich Auslachen, wenn das nicht Auslachen ist?

*Lo: **Hab’ ich doch gesagt!***

A: Sag mal nochmal!

Lo: Wenn jemandem etwas Peinliches passiert oder wenn er etwas Peinliches macht.

A: Ja, beschreib das. Wenn... also richtig so, beschreiben, was, was [unverständlich].

Lo: Wie bei Florian! Ihm ist etwas Peinliches passiert. Was...

A: Und das ist ihm auch passiert, mit seinem Namen und dem Esel.

¹³⁵ Diese Fundstelle unterstreicht zwar sehr eindeutig die Hypothese, dass Kinder mit Unsicherheiten nicht umgehen können und sich eindeutige Lösungen wünschen. Bei aller Eindrücklichkeit dieser Fundstelle sollte nicht übersehen werden, dass die Kinder zu allem möglicherweise die Hausaufgabe umgehen wollen.

Marc: Ist das Auslachen, wenn ich zum Beispiel sage, hihi, Louisine, hihihi. Ist das Auslachen?

Louis: [schweigt]

A: Das ist Auslachen.

Marc: Ja.

A: Aber macht eigentlich gar keinen Sinn.

L: Da gibt's übrigens keine richtige oder falsche Antwort, ne. Wieso macht das keinen Sinn?

A: Ja, weil...

Marc: [lacht]

L: Was, was genau macht keinen Sinn?

A: Was er da gesagt hat.

(23.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Heine wird als Kind dafür ausgelacht, dass sein Name dem eines dreckigen Esels gleicht. Louis hält die autobiografische Schilderung Heines nicht für eine Auslach-Geschichte, weil die anderen Kinder Heine bewusst ärgern, statt dass ihm ein selbstverschuldetes Missgeschick unterlaufen ist. Diese Unterscheidung wollen Aden und Marcel nicht mittragen.

Wenn es in der Lerngruppe einen *Dissens gab, können die Kinder den nicht so gut stehenlassen*. Stattdessen versuchen sie, sich gegenseitig zu überzeugen – auch dann, wenn kein Konsens eingefordert wird. Louis ärgert sich, dass die anderen ihm nicht zustimmen – schließlich schweigt er zu den Beteuerungen der anderen Kinder.

Fundstelle 4

L: [betont weiterhin die Bedeutsamkeit des Auslachsens für eine Gruppe, und gibt damit Bergson wieder.] Ja, das ist doch auch gut so. Denn dann merkt deine Schwester, dass sie irgendwie komisch ist, und hört auf, mit der Wand zu reden. Wir brauchen das Auslachen.

Kinder: [beginnen, L. beizupflichten]

Son: Wenn jemand mich auslacht, dann ist das gut – denn ich lache dann mit. Es

ist dann nicht mehr schlimm, dass ich hingefallen bin, sondern wir lachen gemeinsam.

Phil: Ja, genau! Und außerdem: Wen juckt es, dass ein anderer auslacht?

Dieg: Ja genau. Mir egal.

(30.09.2020 Lerngruppe 1/2)

Die Lerngruppe setzt sich mit dem *Kürzesttext Bergson I* auseinander, nach dem dem Auslachen die Funktion eines Korrektivs zukomme. Die Lehrkraft spielt den *Advocatus Diaboli*, macht die Position Bergsons stark und verteidigt sie gegenüber den Einwänden der Kinder. Die Kinder wehren sich sehr angeregt gegen Bergsons Gedanken, dem Auslachen eine Funktion, in ihren Augen etwas Gutes, zuzuschreiben. Sie tragen Beispiele vor, in denen das Auslachen eher zu unterlassen sei.

In dieser Fundstelle bezieht die Lehrkraft die Beispiele der Kinder in ihre Argumentation mit ein. Nach einiger Zeit *kippt das Unterrichtsgespräch*: Die Kinder nehmen eine Trotzreaktion ein und sprechen dem Auslachen eine herabsetzende Wirkung ab. Damit wird eine Prämisse des Bergson'schen Gedankens widerlegt. Statt zu verletzen, stärke das Auslachen das Gemeinschaftsgefühl. Diesen Wechsel vollzieht

die Lerngruppe *gemeinschaftlich*. Danach gelingt es der Lehrkraft nicht mehr, den Bergson'schen Gedanken stark zu machen.

Es ist auffällig, dass Lerngruppe 1/2 gegenüber einem fremden Gedanken eine *gemeinsame Haltung* einnimmt. Wird diese Haltung geändert, so ändern die Kinder die Haltung gemeinschaftlich. Ein *Dissens innerhalb der Lerngruppe bildet sich nicht*.

11.3.3.3 Hypothese des gemeinsamen Prozesses

Das Philosophieren kann ein gemeinsamer Prozess sein.

Es gibt Hinweise darauf, dass die Kinder sich gegenseitig zu philosophischen Äußerungen animieren, entweder (1) im Disput oder (2) im Einklang. In diesen Fällen lässt sich das Philosophieren als ein gemeinsamer Prozess verstehen. Leider stehen demgegenüber einige Fundstellen, die zeigen, dass Kinder sich durchaus gegenseitig unterbrechen, überhaupt nicht aufeinander eingehen und sich gegenseitig übergehen. Daher gilt: *Manchmal* kann das Philosophieren ein gemeinsamer Prozess sein. *Manchmal* stören sich die Kinder beim Philosophieren gegenseitig. *Manchmal* entwickeln Kinder ganz allein philosophische Gedanken. Im Folgenden werden Fundstellen aufgeführt, bei denen die Kinder gemeinsam philosophieren.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Ein Kind führt die Äußerung eines anderen Kindes weiter: Wenn etwa ein Kind für die abstrakte Äußerung eines anderen Kindes ein Beispiel entwickelt, oder umgekehrt, wenn ein Kind ein Beispiel eines anderen Kindes mit einem abstrakten Gedanken beschreibt. Diese Kinder beziehen sich in ihren Äußerungen aufeinander.

Fundstellen

Im Folgenden werden sechs Fundstellen zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Im Anschluss an jede Fundstelle wird kurz der *Entstehungskontext* dargelegt sowie hervorgehoben, *inwiefern* die Kinder ihre Gedanken *gemeinschaftlich entwickeln*.

Ad (1): Diese Fundstellen deuten darauf hin, dass die Kinder sich im Konflikt gegenseitig zu philosophischen Äußerungen animieren.

Fundstelle 1

Lo: Weil ähm wenn äh jeder auf der Welt machen könnte was er will, dann würde es ja keine ordnungsgemäße äh Welt mehr geben dann würde die Welt nur in Chaos versinken und so weiter.

[...]

Lo: Es könnte auch ums Leben kommen, wenn man zum Beispiel bei einer Operation einfach macht was man will, ohne sich strikt an die Anweisungen zu halten

-

L: Mhm.

Lo: - dann könnte ein Mensch draufgehen.

L: Mmh. Aden.

A: Aber ich wollte sagen, als- also, ich glaube dass, die, was du gerade gesagt hast, damit meinen die glaub ich zum Beispiel, dass einer zum Beispiel ein die normalen Dinge äh machen kann, was er

will, zum Beispiel feiern gehen oder so. Und nicht irgendwas mit Operationen.

Lo: Ich mein ja auch nicht mit Operationen oder so. Ich meine rege- regerell, was, wenn man -

A: Ja!

Lo: - machen möchte was man will. Ja bei allem!

A: Ich hab' gesagt, zum Beispiel.

[...]

A: Ja, man soll sich auch - ja, man soll sich auch an die Regeln halten, natürlich, aber man sollte, aber man kann jetzt auch machen, was man will, man kann zum Beispiel rausgehen, man kann feiern, man kann, wenn man will, nicht schlafen oder so.

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Lerngruppe 3/4 verhandelt die Frage, ob Menschen sich frei entscheiden können, etwas zu tun oder zu lassen. Louis und Aden streiten sich darüber. Beide führen Beispiele an, mit denen sie die allgemeine Aussage veranschaulichen möchten („wenn man zum Beispiel bei einer Operation einfach macht was man will, ohne sich strikt an die Anweisungen zu halten - “; „man kann jetzt auch machen, was man will, man kann zum Beispiel rausgehen, man kann feiern, man kann, wenn man will, nicht schlafen oder so“). Allerdings bewerten sie die allgemeine Aussage auf Grundlage ihrer Beispiele unterschiedlich. In der Folge verhandeln sie miteinander die Frage, ob sie die allgemeine Aussage überhaupt richtig verstanden haben. Diese Frage hätten sie unabhängig voneinander sicher nicht verhandelt, weil erst der Widerspruch der Beispiele zu einem Konflikt um das richtige Verständnis führt. Insofern animieren sie sich gegenseitig zum Philosophieren.

Fundstelle 2

Lo: ... also, sie hatten schon zwei Chancen in ihrem Leben. Als sie geboren wurden, hatten sie die Wahl, werde ich ein, wer-, werde ich ein guter Mensch sein und werde ein gutes Leben führen, und...

A: Hm?? [drückt Unverständnis aus]

Lo: ...oder werde ich einfach böse, dann haben sie sich für die böse Wahl entschieden. Und dann, als sie die Waffe vor jemanden gezeigt hatten, hatten sie

nochmal die Wahl. Würde ich jetzt einfach mal aufhören und so, und einfach mich anzeigen, aber sie haben dann nicht einfach nachgedacht, und haben dann einfach geschossen. Das meine ich damit.
L: Aden.

A: **Aber sich, aber, aber man kann doch nicht als Baby nachdenken, ob man ein schlechter oder guter Mensch wird.**

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Lerngruppe 3/4 verhandelt weiterhin die Frage, ob *Menschen sich frei entscheiden können, etwas zu tun oder zu lassen*. Louis und Aden streiten sich auch im weiteren Unterrichtsverlauf. Weder Louis noch Aden wollen nachgeben; daraus entwickelt sich eine Diskussion um die Frage der Verantwortung für das eigene Handeln und die Möglichkeiten, sich selbst zu ändern. Hätte Aden nicht weiter nachgehakt, hätte Louis seinen Gedanken nicht weiter ausführen müssen. Er hätte die Frage, zu welchem Zeitpunkt man eine Entscheidung über ein gutes oder schlechtes Leben trifft, wahrscheinlich nicht weiter verfolgt. Insofern *wird er durch die Auseinandersetzung mit Aden gezwungen, sich intensiver mit seiner These auseinanderzusetzen*.

Fundstelle 3

Florian: *Aber ich will zum Beispiel nicht, dass es allen Leuten gleich gut geht. Das ist nicht gerecht. Böse Leute, Diebe, haben es verdient, dass es ihnen schlecht geht.*
L: *Du meinst, Straftäter sollen es schlecht haben?*

Lo: *Ja, das ist ja dann die Strafe. Damit sie etwas verstehen. Aber es muss ihnen im Gefängnis doch nicht schlecht gehen.*

Florian: **Ich möchte aber, dass es ihnen im Gefängnis schlecht geht, weil sie etwas Schlechtes gemacht haben.**

Lo: **Aber manche Menschen beklauen nur, um ihrer Familie zu helfen. Daran muss man auch denken!**

(26.10.2020 Lerngruppe 3/4)

Lerngruppe 3/4 beschäftigt sich mit der Frage, *ob es allen Menschen gleich gut gehen soll*. Louis und Florian widersprechen sich. Florian möchte, dass es Straftätern, etwa Dieben, schlecht ergeht, Louis möchte das nicht. Dieser Widerspruch zwingt Louis und Florian, aufeinander zu reagieren. Sie sehen sich herausgefordert, ihre Äußerungen zu begründen. Das führt dazu, dass Florian seine kompromisslose Haltung gegenüber Straftätern deutlich macht, und Louis mildernde Umstände anführt. *Die Jungen animieren sich gegenseitig, ihre Positionen weiter zu untermauern*. Ohne ihren Widerspruch hätten sie ihre Positionen nicht verteidigen müssen.

Ad (2): Die Kinder philosophieren allerdings nicht nur im Konflikt, sondern auch gemeinschaftlich und entwickeln gemeinsam Gedanken, die sie allein vielleicht nicht entwickelt hätten. Das sollen die nachfolgenden Fundstellen demonstrieren.

Fundstelle 4

*Florian: Man kann nicht nur Tieren etwas klauen. **Tiere selbst können auch Menschen beklauen. Zum Beispiel die diebische Elster.** Die klaut glänzende Sachen.*

L: Kennt ihr das? Eine Elster?

Manche: Nein. Was ist das?

Florian: Das sind so Vögel, und die klauen immer so glänzende Sachen. Da muss man draußen immer aufpassen. Meiner Mutter wurde mal ein Ring gestohlen.

*Aur: **Oder ein Tier kann auch von einem Tier was klauen. Zum Beispiel die Hyänen.** Die klauen den Löwen das Fleisch, wenn die Löwen schlafen. Die haben das gar nicht selber gejagt.*

*Karo: **Und Tiere können auch Tiere klauen. Im Nest, wenn ein Vogel Eier gelegt hat,** dann kommt ein anderes Tier und nimmt die Eier weg. Dann werden ja auch Tiere gestohlen.*

A: Stimmt!

L: Oha. Da hat Thomas von Aquin aber so einige Fälle nicht bedacht!

Lo: Er müsste eigentlich Thomas Dummkopf heißen!

Kinder: [lachen]

*Florian: **Und auch ein Adler, der eine Schlange klaut, ist ein Dieb.***

*Mel: **Das hat Karolin schon gesagt.***

Florian: Hm?

*Mari: Ja, gerade eben. **Die hat gesagt, dass ein Tier ein Ei klaut. Das ist genau das gleiche, wenn ein Adler eine Schlange klaut.***

Florian: Es ist einfach ein anderes Beispiel, das aber genauso passt. Es passt einfach auch.

(28.09.2020 Lerngruppe 3/4)

Lerngruppe 3/4 setzt sich mit der *Definition von Diebstahl nach Thomas von Aquin* auseinander. In der verhandelten Paraphrasierung werden lediglich Personen von anderen Personen bestohlen. Dem widersprechen die Kinder. Florian berichtet von der Elster, und stellt fest, dass nicht nur Menschen, sondern auch Tiere etwas stehlen können. *Das animiert die Kinder* zu einer gemeinsamen Kreuzklassifikation, in der Mensch und Tier jeweils Täter- und Opferrolle einnehmen. Für alle angegebenen Fälle sammelt die Lerngruppe gemeinsam Beispiele. Es ist natürlich spekulativ, doch die Vermutung liegt nahe, dass *Florian allein sich vielleicht mit einem einfachen Gegenbeispiel begnügt hätte. Die anderen Kinder hätten vielleicht keine weiteren Fälle vorgetragen, wenn Florian sie nicht dazu angeregt hätte.*

Fundstelle 5

*Lo: Und dann konnten wir nicht lachen, weil da konnten wir nicht lachen, weil, weil da, also, **wir fanden das halt witzig, aber wir konnten nicht lachen, weil wir schuldig waren.***

L: Aah okay.

*Lo: Weil wir ja dafür, weil wir j-, **weil wir ja s- schuld daran waren, ...***

A: Aah!

*Lo: **...dass sie erst runtergefallen ist!***

L: Das heißt, es geht nicht so darum, bin ich mit der Person verwandt oder nicht,

sondern, bin ich an ihrem Missgeschick schuld oder nicht, das ist der Unterschied.

Lo: Ja!

*A: Mh! Ich wei-, ich weiß, was Sie damit meinten, **das ist genau das Gleiche bei unserem Beispiel. Ich, mein Bruder zum Beispiel***

[...]

*Lo: **Das gilt selbst bei unbekanntem Leuten!***

Marc: Zum Beispiel bei mir und Louis und Aden und Ken.

A: **Das ist genau das gleiche, wenn ich zum Beispiel mit den beiden in die Stadt gehe zum Beispiel. [...]**

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Arbeitsgemeinschaft 4 beschäftigt sich mit dem Gedanken, dass *Fehler bei Freunden und Verwandten nicht gleichermaßen zum Lachen reizen* (vgl. Kap. 11.2.1.2). Louis und Aden wenden sich *gemeinsam gegen diesen Gedanken* und nehmen dabei unterschiedliche Rollen ein. Während Louis einen abstrakten Gedanken in den Raum stellt („wir konnten nicht lachen, weil wir schuldig waren.“; „Das gilt selbst bei unbekanntem Leuten!“), findet Aden jeweils ein treffendes Beispiel („Ich, mein Bruder zum Beispiel“; „wenn ich zum Beispiel mit den beiden in die Stadt gehe zum Beispiel.“). *Auf diese Weise entwickeln die Kinder gemeinsam ein neues Konzept*, das dem Gedanken im Kürzesttext widerspricht (vgl. auch die *Hypothese der eigenen Konzepte*).

Die Beispiele selbst werden wegen Ihres Umfangs hier nicht erneut aufgeführt.

Fundstelle 6

Mel: Ähm, und ähm, als zweite, wollte ich sagen, vielleicht machen, lachen die die Leute aus, weil sie denken, dass die **Besserwisser** sind.

L: Besserwisser? Wieso?

Mar: Ähm, sie meint...

Ken: Vielleicht...

[einige Kinder durcheinander]

L: Moment, Moment. Warum l- genau, warum lachen die, warum lachen die aus? Ja, erzähl. Warum?

Mel: Ja, weil sie denken, ich, also **ich glaube, dass sie denken, dass sie dann,** ...

Mar: Dass...

L: Schh!

Mel: Maria! **Dass sie das besser wissen als die anderen.**

[...]

Mel: Also so denke ich das. Vielleicht meinen die das auch anders, aber ich denk das so.

[...]

Mar: [unverständlich] **Und dass Melek gesagt hat, dass, dass sie, dass die anderen sind noch mehr noch frech und dass dass ihr besser sind.**

Mel: **Besserwisser.**

L: Mhm. Okay. Ja. Äh, Ameli.

Ame: **Ähm, ich glaube, dass diese Jungs einfach ähm, denken, dass sie besser sind als andere.**

Mel: So meinte ich das auch so. **Besserwisser.**

L: Mhm. Und dann Ameli?

Ame: Und da-, deswegen lachen sie andere aus.

L: Mhm.

Mel: Ja.

(26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

In Arbeitsgemeinschaft 3 schildern die Kinder *Situationen*, die sich irgendwie *ums Thema Auslachen* drehen (vgl. Kap. 11.2.2.1). In der Folge verwendet Melek den Begriff „Besserwisser“ für Kinder, die andere auslachen. Dieser Begriff passt nicht so recht. *Die Kinder ergründen gemeinsam*, was mit dem Begriff gemeint sein, und wie man auslachende Kinder beschreiben könnte. Schließlich findet Ameli eine

passende Formulierung, und Melek stimmt ihr zu. Der Gedanke, dem Hobbes'schen Gedanken der eigenen Überlegenheit gar nicht so unähnlich, wird so von den Mädchen gemeinsam entwickelt: *Melek allein hätte den Begriff „Besserwisser“ vielleicht nicht weiter ausschärfen können. Den anderen Kindern hätte ohne Meleks Äußerung der Anstoß gefehlt, in die Richtung zu denken.*

11.3.3.4 Hypothese individueller Unterschiede

Es gibt hinsichtlich des Vermögens zum Abstrakten erhebliche individuelle Unterschiede.

Manche Kinder können sich abstrakt äußern und sich in ihren Äußerungen auf andere und andere Perspektiven beziehen, andere lösen sich letztlich nicht von ihrer eigenen Wahrnehmung. Diese Hypothese klingt wie eine Phrase, und sicherlich kann sie Evidenz beanspruchen. Die Frage, worauf diese Unterschiede zurückzuführen sind, gibt indes Rätsel auf.¹³⁶

Diese Hypothese wird hier auch deshalb besonders hervorgehoben, weil das methodische Vorgehen von Daniel und Gagnon, an dem der erste, fokussierte Teil der Auswertung orientiert ist, diesen Punkt explizit vernachlässigt (vgl. Kap. 10.1.2.1). Es kann aber nicht grundsätzlich ignoriert werden, dass die Fähigkeiten der Kinder, einen Gedanken zu fassen und gemeinsam zu verfolgen, sich mitunter gravierend unterscheiden. Nach Daniel und Gagnon allerdings wird der Erfolg, eine höhere *Stufe des Abstrakten* zu erreichen, einer Lerngruppe zugeschrieben – nicht einer Einzelperson. Es lässt sich streiten, ob die Beiträge der Kinder eher als individuelle denn als Gruppenleistung klassifiziert werden sollten. Auch die Annahme, dass Kinder in der Gruppe mehr philosophieren als alleine, erscheint plausibel (vgl. *Hypothese des gemeinsamen Prozesses*). Ob der individuellen oder der kollektiven Entwicklung eines Gedankens mehr Bedeutung beigemessen werden soll, kann hier nicht abschließend geklärt werden.

¹³⁶ Zwar wird die Frage nach den Ursachen auch für die anderen Hypothesen nicht untersucht, doch führt diese Frage im Falle der *Hypothese individueller Unterschiede* zu besonderer Verwunderung: Die Vermutung, dass Eigenschaften, die gewöhnlich als Intelligenz beschrieben werden, zum Philosophieren eine Rolle spielen, liegt zwar nahe, doch ganz so einfach ist es nicht: Es gibt Kinder, die man allgemein als intelligent beschreiben würde, etwa weil sie den Schulstoff mühelos beherrschen, und die dennoch keinerlei Anzeichen dafür geben, dass sie philosophieren. Es ist müßig, hier nun zu mutmaßen. Mit den nachfolgenden Fundstellen wird lediglich die Hypothese gestärkt, dass diese Unterschiede existieren; ohne einen Hinweis auf mögliche Ursachen.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Ein Kind äußert sich abstrakt. Ein anderes kann darauf lediglich mit Schilderungen aus der eigenen Lebenswelt reagieren und verkennt die abstrakte Übertragbarkeit auf andere Situationen völlig.

Fundstellen

Im Folgenden werden drei Fundstellen zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Leider lässt sich diese Hypothese schwer an einzelnen herausgegriffenen Fundstellen festhalten, ohne einzelnen Kindern unrecht zu tun. Die nachfolgenden Fundstellen deuten diesen Unterschied nur an. Im Anschluss an jede Fundstelle wird kurz der *Entstehungskontext* dargelegt sowie die *individuellen Unterschiede* der Kinder hervorgehoben.

Fundstelle 1

L: [...] Ich könnte dem alten Mann seine Rolex klauen. Er hat noch andere Uhren, er würde es gar nicht merken. Was ist das Problem?

Marc: Ich klau mir auch irgendwann mal eine Rolex!

Lo: Es ist einfach nicht gut. Also das Beste wäre, wenn er teilen würde und

wenn er nicht mit seinem Geld angeben würde. Dann hätte er es nicht verdient. Aber irgendwie ist es auch gut für deinen Freund.

(28.10.2020 Lerngruppe 3/4)

Die Lehrkraft veranschaulicht das *Robin-Hood-Problem* an einem Beispiel: Man könnte einer extrem reichen Person eine wertvolle Rolex-Uhr stehlen, um damit einem Freund in finanziellen Schwierigkeiten zu helfen.

Die Reaktionen von Marcel und Louis lassen sich gut *gegenüberstellen*: Marcel bezieht das Beispiel auf sich und äußert die Fantasie, eines Tages selbst einmal eine Rolex-Uhr zu stehlen („Ich klau mir auch irgendwann mal eine Rolex!“). Diese Äußerung ist nicht philosophisch, und sie ist in keiner Weise abstrakt und losgelöst vom eigenen Erleben. Louis hingegen bewertet die Handlung und äußert sich dabei abwägend („Es ist einfach nicht gut. [...] Aber irgendwie ist es auch gut“). Er präsentiert zunächst einen alternativen Lösungsvorschlag (vgl. *Lösungsorientierungshypothese*), der den Diebstahl überflüssig machte („das Beste wäre, wenn er teilen würde und wenn er nicht mit seinem Geld angeben würde“). Zudem führt er einen weiteren Gedanken ein, der in seinen Augen zur Bewertung eines Diebstahls offenbar eine Rolle spielt: Wer selbst ein guter Mensch ist und sich gut verhält, sollte nicht geschädigt werden („Dann hätte er es nicht verdient.“). Umgekehrt könne man einem Menschen, der sich nicht gut verhält, schon eher schaden. Damit

bezieht Louis weitere Aspekte in die Abwägung eines Diebstahls mit ein als die rein monetären, im Beispiel vorgegebenen. Seine Äußerungen drücken eine Distanz zum Ausgangsbeispiel aus, die in Marcells Bemerkung fehlen.

Fundstelle 2

*Und wenn ich dann zum Beispiel schreie, weil mein Bruder mich geschlagen hat,
L: [lacht]*

*A: ...dann kann ich ja was dafür, aber **ich kann nicht lachen**, wenn meine Mutter zum Beispiel mit meinem Bruder schimpft, auch wenn das lustig ist, kann ich trotzdem nicht lachen, **weil ich ja dafür schuld bin. Aber...***

*Marc: **Wir machen nie sowas!***

*A: ...aber, wenn, aber wenn mein Bruder zum Beispiel einfach zu mir kommt, und mir zum Beispiel eine Backpfeife gibt, und dann zu meiner Mutter sagt, ich war das nicht, er hat angefangen und so, und ich weiß, dass ich nichts gemacht habe, und dass er dann zum Beispiel dann Ärger bekommt, **dann kann ich darüber lachen, weil es seine Schuld ist.***

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

In Arbeitsgemeinschaft 4 diskutieren die Kinder den *Gedanken, dass Fehler bei nahestehenden Personen nicht zum Lachen reizen*. Hier lassen sich die Äußerungen von Marcel und Aden *gegenüberstellen*: Aden führt an einem Beispiel aus, dass die Verantwortung am Unglück der anderen Person darüber bestimmt, ob man eine Person auslachen kann, nicht die Verwandtschaft. Aden platziert das Beispiel bewusst; er beabsichtigt, den Gedanken zu veranschaulichen, den zuvor Louis abstrakt formuliert. Marcel hingegen gleicht das Beispiel erneut lediglich mit seinem eigenen Erleben ab („Wir machen nie sowas!“).

Fundstelle 3

*Lo: **Das gilt selbst bei unbekanntem Leuten!***

Marc: Zum Beispiel bei mir und Louis und Aden und Ken.

*A: **Das ist genau das gleiche, wenn ich zum Beispiel mit den beiden in die Stadt gehe zum Beispiel.***

L: Mhm.

A: Und die so zum Beispiel grad was gekauft haben, und dann, und dann da, und dann dann äh, wie sehen dann so zwei Leute, wie die sich irgendwie streiten, und dann kommt einer und wirft zum Beispiel was gegen die, so irgendwie als Streich oder so. Dann können wir ja darüber lachen. Aber wenn wir, aber wenn wir zum Beispiel die genervt haben, und das sind ja so zum Beispiel so richtig Große. Und wir dann von denen wegrennen und die zurückkommen und zum Beispiel die von der

Polizei Ärger ko- bekommen, weil wir so zwölf sind oder so, und die so sechzehn/siebzehn, dann kriegen die ja Ärger, weil wir minderjährig sind und die so mit achtzehn volljährig oder m- oder über vierzehn aber minderjährig sind, und dann können wir halt darüber nicht lachen.

[...]

Marc: Ich kenne auch noch Situationen!

L: Marcel.

*Marc: **Also ich wollte lachen, wo gestern, ähm, wo ich und Louis nochmal Freun-, also wo wir Freunde geworden sind, da haben wir noch ein bisschen im Flur gespielt, und dann sind wir reingegangen, weil da waren Waagen und wir wollten uns messen. Ich wieg 37 Kilo, und Louis wieg- zw-, wiegte, also wiegt 52 Kilo, und dann musste ich lachen.***

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Später *in der gleichen Stunde* lässt eine weitere Fundstelle vermuten, dass Marcel nicht im gleichen Maß philosophiert wie Louis und Aden. Louis und Aden entwickeln ihren Gedanken gemeinsam weiter und übertragen ihn anhand von Beispielen auf unbekannte Personen: Louis stellt allgemein fest, dass man auch Unbekannte nur dann auslachen könne, wenn man an ihrem Unglück keine Schuld trage. Aden veranschaulicht den Gedanken mit einem treffenden Beispiel. Marcel erzählt daraufhin ebenfalls ein Beispiel, das aber zu der Unterscheidung, die Aden und Louis zusammen entwickelt haben, nicht passt. In Marcells Beispiel wird zwar auch ausgelacht – der Zusammenhang bleibt aber unklar.¹³⁷

11.3.3.5 Perspektivwechselhypothese

Kinder vollziehen mitunter ganz von selbst Perspektivwechsel.

Es kann beobachtet werden, dass Kinder nicht nur von sich selbst berichteten, sondern die Perspektive anderer einnehmen. Das tun sie, ohne explizit dazu aufgefordert zu werden. Dabei wechseln die Kinder die Perspektive hauptsächlich auf zwei Arten: Die Kinder berichten zum einen, (1) welche Gefühle eine weitere Person verspüren könnte, meist infolge eines bestimmten Ereignisses, das im Unterricht thematisiert wird (vgl. auch *Lösungsorientierungshypothese*). Punkt (1) beschreibt, was man gewöhnlich unter einem *Perspektivwechsel* versteht. Daneben kann man aber auch einräumen, dass andere Menschen (2) anders denken, möglicherweise aus den gleichen Daten andere Schlüsse ziehen. Diese Einsicht setzt voraus, dass man zwischen der eigenen Perspektive und der anderer unterscheidet, wenngleich man die fremde Perspektive nicht notwendigerweise auch einnimmt. Als Voraussetzung eines Perspektivwechsels werden Fundstellen zu (2) hier ebenfalls aufgeführt.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: (1) Die Kinder benennen Gefühle anderer. Die Kinder tragen Gefühle anderer als Argument in der Diskussion vor. (2) Die Kinder äußern sich abwägend und räumen ein, dass ihre eigene Meinung nicht absolut gelte und andere ihnen widersprechen könnten.

¹³⁷ Dass er dieses Beispiel erzählt, lässt sich ehestens mit dem sozialen Gefüge der Arbeitsgemeinschaft erklären, vgl. *Hypothese zum sozialen Gefüge*.

Fundstellen

Im Folgenden werden neun Fundstellen zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Im Anschluss an jede Fundstelle wird kurz der *Entstehungskontext* dargelegt sowie hervorgehoben, inwiefern ein Perspektivwechsel vollzogen wird.

Vor der Unterteilung in Fundstellen, in denen Kinder (1) fremde Gefühle benennen, und Fundstellen, in denen Kinder (2) zwischen sich und anderen einen Unterschied machen, soll zunächst eine eindruckliche Fundstelle (vgl. Fundstelle 1) präsentiert werden, in der Louis von den anderen Kindern vehement einen Perspektivwechsel einfordert.

Fundstelle 1¹³⁸

L: Es gab früher den sogenannten Pranger. Hier seht ihr das. Wer kann einmal beschreiben, was ihr seht?

Kinder: [brechen in Gelächter aus, insb. Ken]

*Lo: [empört] **Hört auf zu lachen, das ist schlimm gewesen!***

[...]

Lo: Also ich wollt sagen, dass manche Menschen heutzutage sich öfters über so welche Sachen lustig machen, weil manche so denken, dass das cool wäre und manche stellen sich halt Sachen vor, wie

*Rafael und Ken so. **Nur, weil sie das selber nie erlebt haben.***

[...]

*Lo: Ja, also, was ich sagen wollte, ist, dass, also, du hast mich nicht so richtig verstanden. **Also dass man sich vorstellen soll, dass man einmal da wäre und das sehen sollte, also, dass du jetzt wirklich selber eine Straftat begangen hättest und Frau Möller dich jetzt wirklich so hingehangen hätte und jeder hätte dich mit Obst vollgeworfen.***

(18.11.2020 Lerngruppe 3/4)

Die Lerngruppe 3/4 betrachtet eine *Skizze, auf der eine Prangerstrafe* abgebildet ist: Zentral im Bild ist zu sehen, wie ein Mann erhöht in einen Pranger steckt, offensichtlich auf einem Marktplatz, umringt von einer unruhigen Menschengruppe. Große Teile der Lerngruppe brechen bei dem Anblick in schallendes Gelächter aus. Louis reagiert darauf erbost und fordert von den anderen Kindern, sich in die Situation des Mannes zu versetzen: Er führt die Reaktion der anderen Kinder auf die mangelnde persönliche Betroffenheit zurück. Louis glaubt, dass ein Perspektivwechsel die anderen Kinder davon abhalten könnte, beim Anblick des Prangers zu lachen. Diese Fundstelle zeigt eindrucklich, wie Louis von den anderen Kindern einen Perspektivwechsel einfordert.

¹³⁸ Das Beispiel wird unter der *Wertevermittlungshypothese* in Gänze und mit Fokus auf erwünschtes Verhalten dargestellt (vgl. *Wertevermittlungshypothese*, Fundstelle 4). Zur *Wertevermittlungshypothese* werden insbesondere die Reaktionen der anderen Kinder in den Blick genommen. Hier wird die Fundstelle auf die Forderung des Perspektivwechsels reduziert.

Ad (1): In den folgenden Fundstellen 2-6 benennen die Kinder die Gefühle anderer. Damit zeigen sie, dass sie eine Situation aus einer anderen Perspektive betrachten können.

Fundstelle 2

*Elis: Wenn der Hund kackt, dann ist die Person böse. Danach können alle sie auslachen. Sie sehen, wie die Schuhe jetzt aussehen. **Das macht die Person traurig.***

(05.10.2020 Lerngruppe 1/2)

In Lerngruppe 1/2 erzählten und malten die Kinder sich *Geschichten, die irgendwie mit dem Thema Lachen* zu tun haben. Ein Kind malte dazu ein Bild von einer Prinzessin, auf deren Schuh ein Hund kotet. Diese Geschichten sollen sie nun mit Blick auf die Inkongruenztheorie nach Sulzer erneut betrachten. Man könnte in dieser Geschichte auf die Inkongruenz zwischen tierischen Exkrementen und feinen Schuhen hinweisen. Elisa hingegen *vollzieht einen Perspektivwechsel* und schildert die Gefühle, die der Vorfall in der betroffenen Person auslösen könnte.

Fundstelle 3

Malik: Beim Verstecken Spielen hat meine Mutter mich gesucht, aber nicht gefunden. Irgendwann hat sie sogar draußen gesucht. Da musste ich ziemlich lachen.

*Sonya: **Warum ist das lustig? Deine Mutter hat sich bestimmt Sorgen gemacht!***

Krist: Wie kann es sein, dass du darüber gelacht hast?

Malik: [stumm, zuckt mit den Schultern]

(In den ersten Stunden. Lerngruppe 1/2)

Lerngruppe 1/2 sammelt zu Beginn des Schuljahres zunächst *Situationen, die zum Lachen reizen*. Malik berichtet von einer Situation, die für ihn selbst lustig ist. Sonya versetzt sich in *die Perspektive der Mutter* und hält ihm vor Augen, wie seine Mutter sich gefühlt haben muss („Deine Mutter hat sich bestimmt Sorgen gemacht!“). Kristina ist empört („Wie kann es sein“). Daraus lässt sich ableiten, dass auch sie sich in die Perspektive der Mutter hineinversetzt.

Fundstelle 4

*Mar: Ähm, also, ich war einmal äh im, vor mein kleiner Bruder und mit seinem Freund von die klei-, von mein kleiner Bruder, und **ich seh, dass er sch-, äh mein kleiner Bruder schlägt und schubst, und ich seh das, weil ich weiß, ich hab' das schon...***

[...]

Wir haben schon das passiert und ich weiß, wie viel das tut weh, und das ist wie, das mir passiert ist, das mich jetzt dass die gleiche Sache passiert ist, und ich will nicht, dass nochmal das passiert ist, weil, das tut weh.

(12.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Arbeitsgemeinschaft 3 sammelt *Geschichten rund um das Thema Auslachen*. Maria berichtet von einem Übel, das ihrem kleinen Bruder widerfahren ist. Sie gibt an, sich deshalb so gut in ihren Bruder hineinversetzen zu können, weil sie selbst bereits ein ähnliches Übel erlebt habe. Offenbar gelingt ein *Perspektivwechsel* besser, wenn man selbst einmal in einer vergleichbaren Situation war.

Fundstelle 5

L: Also, wenn ich euch richtig verstehe, sollten wir einfach alles nehmen, das uns gefällt?

[...]

Agn: Ein anderes Kind könnte dann traurig sein.

(02.09.2020 Lerngruppe 3/4)

In Lerngruppe 3/4 wird *anonym abgefragt, wer bereits etwas gestohlen hat*. Vierzehn von neunzehn Kindern haben bereits gestohlen, und die Lerngruppe ist dem Diebstahl gegenüber äußerst aufgeschlossen, empfindet Diebstahl in großen Teilen als *cool*. Das veranlasste die Lehrerin zu einer überspitzten Rückfrage („wenn ich euch richtig verstehe, sollten wir einfach alles nehmen, das uns gefällt?“). Agneta *wechselt daraufhin die Perspektive*, betrachtet den Diebstahl aus der Sicht der Betroffenen und benennt mögliche Gefühle („Ein anderes Kind könnte dann traurig sein.“).

Fundstelle 6¹³⁹

Kind: Ich find das mit dem Fußball und mit dem Hund schlimm, weil du zum Beispiel, wenn du einer fremden Person etwas wegnimmst, ist das nicht schön und wenn du

einem Hund etwas wegnimmst, hat es Angst und ist so allein.

(30.09.2020 Lerngruppe 3/4)

Lerngruppe 3/4 stellt eine eigene *Kreuzklassifikation auf, in der Mensch und Tier jeweils Täter- und Opferrolle* einnehmen. Auf einem Arbeitsblatt sollen die Kinder bewerten, welcher der Fälle von Diebstahl (Mensch bestiehlt Mensch, Mensch bestiehlt Tier, Tier bestiehlt Mensch, Tier bestiehlt Tier) „am schlimmsten“ ist. Das Kind entscheidet sich für den Fall, in dem einem Hund etwas entwendet wird, und *begründet diese Entscheidung mit einem Perspektivwechsel*.

Ad (2): In den folgenden Fundstellen 7-9 äußern die Kinder sich abwägend. Andere Menschen können nicht nur anders *fühlen*, sie können auch anders *denken*. Die Kinder räumen ein, dass andere Personen ihre Ansichten möglicherweise nicht teilen. Das setzt zumindest voraus, dass man zwischen der eigenen Perspektive und

¹³⁹ Diese Fundstelle stammt aus dem Datenmaterial, nicht der Datengrundlage. Es handelt sich um ein Zitat aus einem schriftlichen Arbeitsauftrag; die anderen Fundstellen hingegen entstammen Unterrichtsgesprächen, die sich einem bestimmten Zugang zuordnen lassen.

der anderer Personen unterscheidet, auch wenn man die fremde Perspektive nicht zwingend einnimmt.

Fundstelle 7

*Ame: Also, **vielleicht lachen andere wegen das. Aber ich lache, also, anders.***

manche meinen mit Auslachen so, oder anders.

[...]

(19.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

*Ame: Also, bei mir ist das nicht so, was Rafael gesagt hat, aber ähm, **ich glaube***

Arbeitsgemeinschaft 3 setzt sich mit dem *Hobbes'schen Gedanken im Kürzesttext* auseinander, der das Auslachen mit dem Gefühl der eigenen Überlegenheit erklärt. Ameli räumt ein, dass der Gedanke auf andere Personen zutreffen könnte, nicht aber auf sie persönlich. Sie *unterscheidet somit zwischen ihrer Perspektive und der anderer Personen.*

Fundstelle 8

*Mel: Also so denke ich das. **Vielleicht meinen die das auch anders, aber ich denk das so.***

(26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Arbeitsgemeinschaft 3 sammelt *Geschichten rund um das Thema Auslachen* und überlegt im Anschluss, aus welchen Gründen Menschen einander auslachen. Melek trägt ihren Gedanken dazu vor, und relativiert gleichzeitig, dass dieser möglicherweise von anderen nicht geteilt werde. Auch sie *unterscheidet zwischen eigener und fremder Perspektive.*

Gleichzeitig verwahrt sie sich mit dieser Formulierung geschickt gegen mögliche Widersprüche. Dass sie selber so denkt, kann nicht widerlegt werden.

Fundstelle 9

*A: Es bestärkt mich darin, dass das [Klauen] cool ist. **Die Kinder, die nur zu fünf sind, fragen sich jetzt bestimmt, warum alle anderen sowas schon mal***

gemacht haben und ob sie irgendwie komisch sind.

(02.09.2020 Lerngruppe 3/4)

Eine *Abfrage* in Lerngruppe 3/4 ergibt, dass 14 von 19 Kindern schon einmal etwas gestohlen haben. Auch Aden. Er sieht das Umfrageergebnis als Bestätigung an und *versetzt sich in die Lage der Kinder*, die noch nie etwas gestohlen haben. Diese würden nun möglicherweise anders über Diebstahl denken.

11.3.3.6 Wertevermittlungshypothese

Das Wissen, wie man sich verhalten soll, führt nicht zu einer Verhaltensänderung.

Die nachfolgenden Fundstellen weisen in meinen Augen eindrücklich auf die Beschränkungen hin, denen eine Werteerziehung an Schulen unterliegt. Sie zeigen, dass Kinder durchaus wissen, welches Verhalten von ihnen erwartet wird; dafür haben die Kinder offenbar ein sehr feines Gespür. Wird diese Erwartung an ihr Verhalten allzu deutlich formuliert, äußern die Kinder sich entsprechend der sozialen Erwünschtheit. Daraus folgt aber noch nicht, dass sie sich auch entsprechend verhalten. Zugleich bleibt verborgen, wie sie wirklich denken.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Zwischen Äußerung der Kinder und ihrem Verhalten gibt es einen Widerspruch: Die Kinder äußern sich im Rahmen der sozialen Erwünschtheit, verhalten sich aber nicht entsprechend. Kinder tun anderen Kindern an, was sie selbst für sich nicht wünschen. Unerwünschtes Verhalten kommentieren die Kinder leise murmelnd, nicht laut im Plenum für alle.

Fundstellen

Im Folgenden werden vier Fundstellen zitiert, aus denen die Hypothese abgeleitet wird. Im Anschluss an jede Fundstelle wird kurz der *Entstehungskontext* dargelegt sowie hervorgehoben, inwiefern *der Fundstelle ein kaum geäußelter Subtext unterliegt*.

Fundstelle 1

*L: Es ist nicht schön, ausgelacht zu werden, ne. Und du sagst auch, das hab' ich direkt in deiner Frage gehört: **Freunde lachen einander nicht aus.***

*Ken: [leise] **Und was, wenn die ganze Klasse...***

*L: Gibt es jemanden, der da widerspricht?
Kinder: Nein, nee...*

(26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Arbeitsgemeinschaft 3 sammelt *Situationen, die das Thema Auslachen* betreffen. Dabei stellen sie einige Querverbindungen her, etwa zum Thema *Freundschaft*. Man könnte sicherlich, bei aller Vorläufigkeit, behaupten, dass dieses Thema ist mit gewissen Erwartungen aufgeladen ist. Die Lehrkraft fasst den von den Kindern

erstellten Zusammenhang in einer abstrakten Regel zusammen („Freunde lachen einander nicht aus.“). Diese Regel entspricht sicherlich in erster Näherung den gängigen Erwartungen. Die Lehrkraft erkundigt sich, ob jemand dieser Regel widerspricht. Im Plenum äußert niemand einen Einwand. Erst die Kameraaufnahme offenbart, dass Ken mit einem veritablen Einwand beschäftigt ist – diesen aber nur sehr leise vorträgt („Und was, wenn die ganze Klasse...“): Einerseits gilt sicherlich weiterhin, dass Freunde einander kein Übel zufügen; einander daher auch nicht auslachen. Andererseits könnte man Gruppendruck verspüren, oder annehmen, dass man in Gruppen weniger Verantwortung für individuelles Handeln trägt. In diesem Fall müsste man neu überlegen, ob der Grundsatz, dass Freunde einander nicht auslachen, immer noch gilt, wenn alle anderen den Freund oder die Freundin auslachen. Diese Diskussion wird im Plenum aber nicht geführt, möglicherweise aufgrund einer *mangelnden sozialen Erwünschtheit*: Denn außer Ken sind sich alle einig, dass Freunde einander nicht auslachen. *Unerwünschtes Verhalten kommentieren die Kinder leise murmelnd, nicht laut im Plenum für alle.*

Fundstelle 2

A: Ja. Also, wir haben Leute ausgelacht.

L: Mhm.

Lo: Was?

[...]

Marc: Wen? [unverständlich]

[...]

A: Antonio, [unverständlich], Maria.

Marc: Achja.

Lo: Eeecht?

A: Mariam.

Lo: **Uiii, das war so witzig!**

L: **Ihr habt in den letzten Tagen Leute ausgelacht? [schlägt dabei einen leicht forschen Ton an]**

A: **Hööh?**

L: Erzähl, Aden!

Marc: **Ich weiß nicht!**

Lo: [unverständlich]

A: **Ääh, ich war doch nicht dabei!**

Lo: [bricht in Gelächter aus]

Marc: **Ich war auch n-, glaub ich nicht dabei.**

L: Das soll ja mal wieder glauben, Aden?

A: Ja! Natürlich. Weil ich bin der Lügner, Lügner, Lügner!

L: Magst du das jetzt erzählen oder nicht?

A: Ja okay. Also. Chrm. Es war so. [...]

(02.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Die Jungen aus Arbeitsgemeinschaft 4 sollen in der Stunde zuvor *Geschichten sammeln, die etwas mit dem Thema Auslachen* zu tun haben. Die Stimmung ist dabei angeregt und ausgelassen, und die Jungen machen nicht den Eindruck, als ob sie den Zwängen der sozialen Erwünschtheit unterliegen. Sie sprechen im Gegenteil offen¹⁴⁰ darüber, in welchen Situationen sie andere Kinder schon einmal ausgelacht haben. Aden eröffnet zu Beginn der Unterrichtsstunde, in der hier dargestellten Fundstelle, dass sie seit der letzten Stunde erneut Kinder ausgelacht haben und

¹⁴⁰ In dieser Situation ist es möglich, mit den Kindern über das zu sprechen, was sie wirklich beschäftigt – und nicht das herunterzubeten, von dem alle wissen, dass es erwartet wird.

somit brandneue Geschichten beitragen können. Er zählt die betroffenen Kinder auf („Antonio, [unverständlich], Maria [...], Mariam“), und Louis pflichtet ihm bei, wie lustig die Situationen gewesen seien („Uiii, das war so witzig!“).

Darauf kommt es zu einem bedeutenden Kippunkt: Die Lehrkraft deutet allein mit ihrer Stimmlage an, dass sie das Verhalten missbillige („Ihr habt in den letzten Tagen Leute ausgelacht? [schlägt dabei einen leicht forschenden Ton an]“). Unverzüglich ändern die Kinder ihre Haltung; sie geben an, nichts mit dem Auslachen zu tun zu haben („Hööh?“; „Ich weiß nicht!“; „Ääh, ich war doch nicht dabei!“; „Ich war auch n-, glaub ich nicht dabei.“). *Keines der Kinder will zu seinem geächteten Verhalten stehen.* Schließlich aber trägt Aden doch die Beispielgeschichten vor. Doch es ist sehr auffällig, dass *die leise Andeutung einer Missbilligung ausreicht, um die Kinder davon abzuhalten, offen zu sprechen.* Die Kinder äußern sich im Rahmen der sozialen Erwünschtheit.

Fundstelle 3

L: Manche von euch haben in der letzten Stunde schon erzählt. Ihr müsst natürlich nicht erzählen. Aber ich würde mich freuen.

Kinder: Wir wollen aber nicht.

Kale: [legt den Kopf auf den Tisch und lässt sich nicht ansprechen]

L: Wovor habt ihr denn Angst? Warum wollt ihr nicht erzählen?

Kinder: Wir wollen einfach nicht.

*L: Okay. Legt alle euren Kopf auf den Tisch. Lasst die Augen unten. Niemand schaut. **Wer von euch hat Angst, ausgelacht zu werden in der Klasse?***

*Kinder: [zwölf von achtzehn Kindern heben den Arm, insbesondere Amir. **Kein Kind aus der Erdmännchen-Klasse meldet sich.**]*

(18.11.2020 Lerngruppe 1/2)

In Lerngruppe 1/2 kann häufig beobachtet werden, dass die Kinder einander auslachen; insgesamt herrscht in der Klasse ein eher schlechtes *Klassenklima*. Lerngruppe 1/2 *sammelt in Einzelarbeit Geschichten, die irgendwie mit dem Thema Diebstahl zusammenhängen.* In der Fundstelle sollen die Kinder ihr Ergebnis einer Einzelarbeitsphase präsentieren. Aber die Kinder wollen im Plenum nicht sprechen und begründen nicht, warum („Wir wollen einfach nicht.“) Schließlich fragt die Lehrkraft anonym ab, wer sich davor fürchtet, ausgelacht zu werden. Daraufhin melden sich zwei Drittel der Lerngruppe. Offensichtlich herrscht in der Klasse eine ablehnende Haltung zum Auslachen, niemand möchte ausgelacht werden – während gleichzeitig in der Klasse sehr viel ausgelacht wird. Auffällig ist dabei, dass sich kein Kind aus der Parallelklasse meldet, die aufgrund Personalmangels aufgeteilt wurde. Daraus lässt sich vorsichtig schließen, *dass die Kinder zwar die herabsetzende Wirkung ihres Verhaltens kennen, darum ihr Verhalten aber nicht ändern. Kinder tun anderen Kindern an, was sie selbst für sich nicht wünschen.*

Fundstelle 4

L: Das hat der Marcel schon erzählt. Es gab früher den sogenannten Pranger. Hier seht ihr das. Wer kann einmal beschreiben, was ihr seht?

Kinder: [brechen in Gelächter aus, insb. Ken]

Lo: [empört] Hört auf zu lachen, das ist schlimm gewesen!

[...]

A: Ich musste lachen, weil der so eine kranke Lache hat.

L: Louis, du bist dran.

[...]

Lo: Also ich wollt sagen, dass manche Menschen heutzutage sich öfters über so welche Sachen lustig machen, weil manche so denken, dass das cool wäre und manche stellen sich halt Sachen vor, wie Rafael und Ken so. Nur, weil sie das selber nie erlebt haben.

L: Okay.

Ken: Häh, was hab' ich denn gemacht?

A: Und jetzt dürfen wir die [unverständlich].

L: Wer mag darauf reagieren, was der Louis gesagt hat. Wichtiger Punkt, ne. Aden.

A: Dürfen wir nicht lachen, steht hier irgendwo ein Schild, verboten, nicht lachen?

Kinder: [lachen]

L: Nein, es ist überhaupt nicht verboten, es interessiert mich nur, weil mich das nicht zum Lachen bringt. Deswegen interessiert mich das nur.

A: Ich frag Louis!

Lo: Ich hab' nicht gesagt, dass es verboten ist, ich hab' ja gesagt, dass manche Menschen darüber lachen, weil sie's selber nie erlebt haben.

[...]

A: Du hast das gesagt, ja, ich weiß, was du gesagt hast, weil, du hast ja gesagt, weil die Menschen das nicht erlebt haben, deswegen lachen die, aber wir haben über was anderes gelacht. Und das sieht halt so witzig aus, wie er da so steht und

wenn du in unseren Gedanken bist, wenn du das als erstes so gesehen hättest, hättest du auch gelacht. Hundert Pro. Du müsstest selber lachen, so [macht verstecktes Lachen vor.]

Lo: Darf ich bitte etwas sagen?

A: Ja, sag.

L: Bitte.

Lo: Ja, ich hätte auch gelacht, jeder hätte bestimmt gelacht.

[...]

Lo: Ja, also, was ich sagen wollte, ist, dass, also, du hast mich nicht so richtig verstanden. Also dass man sich vorstellen soll, dass man einmal da wäre und das sehen sollte, also, dass du jetzt wirklich selber eine Straftat begangen hättest und Frau Möller dich jetzt wirklich so hingehangen hätte und jeder hätte dich mit Obst vollgeworfen.

A: Dann hätten die anderen auch gelacht, aber guck mal. Junge!

Lo: Dann hättest du doch auch!

A: Du checkst mich nicht! Du checkst mich nicht, guck mal, ich weiß es einfach –

Lo: Du checkst mich nicht!

L: Lass ihn ausreden.

A: Ich weiß, dass er sich schämt. Ich weiß, dass wir gelacht haben. Aber wir lachen aus einem anderen Grund! Du checkst es einfach nicht!

Kinder: [lachen]

[...]

Mari: Ich lache, weil der so komisch guckt.

L: Ich möchte das überhaupt nicht verurteilen, ne, ich bin nicht böse.

[...]

Ken: Ich hab' gelacht, weil Aden so witzig gelacht hat und Rafael und Marcel.

A: Du lachst witzig!

Kinder: [lachen]

[...]

Mel: Ich hab' gelacht, weil Rafael so gelacht hat.

(18.11.2020 Lerngruppe 3/4)

In Lerngruppe 3/4 wird der *Pranger als eine historische Ehrenstrafe* in einem Bild präsentiert. Große Teile der Lerngruppe brechen daraufhin in schallendes Gelächter aus. Louis ist darüber empört (vgl. auch *Perspektivwechselhypothese*). Er konfrontiert die Kinder mit dem Vorwurf, sich rücksichtslos und unbedacht gegenüber fremdem Leid zu verhalten. Keines der Kinder führt daraufhin aus, dass die Vorstellung des Prangers selbst sie erheitert hat.¹⁴¹

Statt zu ihrem Lachen zu stehen, werden die Kinder sehr findig, ihr Verhalten zu rechtfertigen – Louis sei einem Missverständnis erlegen („Aber wir lachen aus einem anderen Grund!“), und würde ohnehin den anderen Kindern etwas unterstellen, das überhaupt nicht verboten sei („Dürfen wir nicht lachen, steht hier irgendwo ein Schild, verboten, nicht lachen?“). Die Vermutung liegt nahe, dass die Kinder hier unehrlich antworten. *Sie merken, dass ihr Verhalten missbilligt wird, fühlen sich angegriffen* („Häh, was hab’ ich denn gemacht?“) und vielleicht auch ertappt. Sie antworten ausweichend, geben an, über die Reaktion der anderen Kinder zu lachen („Ich lache, weil der so komisch guckt.“; „Ich hab’ gelacht, weil Aden so witzig gelacht hat und Rafael und Marcel.“; „Ich hab’ gelacht, weil Rafael so gelacht hat.“). Das tun sie auch, nachdem die Lehrkraft ihnen versichert, ihr Verhalten nicht zu verurteilen und stattdessen offen mit ihnen sprechen zu wollen („Ich möchte das überhaupt nicht verurteilen, ne, ich bin nicht böse.“). Aus dieser Stelle lässt sich sicherlich ableiten: *Kinder äußern sich im Rahmen der sozialen Erwünschtheit, verhalten sich aber nicht entsprechend.*

11.3.3.7 Hypothese zum sozialen Gefüge

Äußerungen sind auch auf das soziale Gefüge zurückzuführen.

In welchem Ausmaß die Kinder sich gegenseitig beeinflussen, kann wahrscheinlich gar nicht überschätzt werden. Es klingt wie eine Binsenweisheit: Unterhalb dessen, was tatsächlich gesprochen wird, werden weitere Botschaften transportiert, zu denen die Lehrkraft keinen Zugang hat. Das soziale Gefüge innerhalb der Lerngruppe bleibt der Lehrkraft wahrscheinlich verborgen und damit auch, vor welchem Hintergrund die Äußerungen zu lesen sind. Diese Hypothese gilt sicherlich nicht spezifisch für das Philosophieren und kann in anderen Unterrichtssituationen ebenfalls beobachtet werden.

¹⁴¹ Ich selbst habe indes in der Situation und auch im Anschluss auf Grundlage des Videos wenig Zweifel dran, dass das der wahre Grund ihres Lachens ist: Erstens lachen die Kinder unmittelbar, nachdem ihnen die Abbildung präsentiert wird. Über Details, wie Aden anführt, würde man sicher erst mit einer kurzen Verzögerung lachen. Zweitens klingt in ihrem Lachen durchaus eine gewisse Schadenfreude mit.

Indikatoren

Auch ist diese Hypothese nur schwer mit Fundstellen zu unterstützen. Ob ein Kind einen Wortbeitrag aus sachlichen oder persönlich-sozialen Gründen anführt, kann nur schwer an Indikatoren festgemacht werden. Die Einschätzung unterliegt, mehr noch als bei anderen Hypothesen, daher der Interpretation. Dennoch wird hier versucht, diese Hypothese mit einigen Fundstellen zu untermauern.

Fundstellen

Insgesamt werden im Folgenden dreizehn Fundstellen angeführt. Zunächst werden einige Fundstellen angeführt, in denen die Kinder sich (1) gegenseitig angefahren haben, ohne sich thematisch zu äußern. Im Anschluss werden Fundstellen angeführt, in denen (2) ein gesundes Konkurrenzverhältnis die Kinder zu Leistungen anspricht. Dann werden Fundstellen angeführt, in denen die Kinder sich (3) zwar thematisch äußern, diese Äußerungen wahrscheinlich aber, wie in der Hypothese vermutet, weniger inhaltlich als vielmehr sozial ablehnend motiviert sind. Doch nicht nur eine Ablehnung könnte auf persönlicher Ebene begründet sein: Zuletzt werden Fundstellen angeführt, in denen die Kinder (4) einander personenbezogen zustimmen.

Der *Entstehungskontext* wird nur dort dargelegt, wo das zum Verständnis der Hypothese nötig ist. Gleiches gilt für die Interpretation, inwiefern *die kindliche Äußerung auf das soziale Gefüge zurückzuführen sein könnte*.

Ad (1): In den nachfolgenden Fundstellen fahren die Kinder sich gegenseitig wenig freundlich an. Das unfreundliche Verhalten lässt sich dabei nicht auf ein konkretes Ereignis zurückführen, jedenfalls nicht nach Kenntnis der Lehrkraft. Die Vermutung liegt nahe, dass sich zwischen den Kindern gewisse soziale Strukturen ausgebildet haben, die in diesen Äußerungen kurz aufscheinen. Die folgenden Fundstellen 1-4 werden dabei weitgehend unkommentiert angeführt:

Fundstelle 1

L: Also sozusagen, dass man jemanden umbringen müsste, da- um das eigene Kind zu retten.

Lo: Oder Erpresser.

L: Wenn man Geld braucht, ne.

*A: **Hast du eben doch schon gesagt.***

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Aden weist Louis darauf hin, dass er sich wiederholt. Dabei schlägt er einen forschenden Ton an.

Fundstelle 2

Lo: Darf ich meine Idee jetzt abschließen?

L: Yes. Ja.

A: [leise] Nein. Darfst du nicht.

(17.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Fundstelle 3

Marc: Nur, dass man keinen schlagen soll oder so.

L: Mhm.

A: Wollte ich grad sagen.

*Marc: **Nein, wolltest du nicht sagen.***

*A: **Doch.***

*Marc: **Habibi.***

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Fundstelle 4

Marc: - und im Sommer können die einstellen, dass es denen bisschen kälter ist.

L: Die haben Winter- und Sommerfell.

Marc: Auch, wenn die fettes Fell haben.

*Lo: **Ja ach nee! Wusste ich ja gar nicht!***

*Marc: **Ja, ne. Wusstest du schon, jaa!***

*Lo: **Wirklich.***

[...]

*Marc: **Der spielt immer den Schlaumeier, zum Beispiel -***

[...]

*Marc: **Ja, und du bist immer der Schlaumeier, so wie [unverständlich]***

A: Wir können reden!

*Lo: **Was willst, ich bin dauernd der Schlaumeier!***

*Marc: **Na klar.***

(27.04.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

An dieser Fundstelle tritt besonders deutlich hervor, dass der Situation ein *Subtext* unterliegt. Zunächst fahren Louis und Marcel sich gegenseitig an, und es ist zunächst nicht ersichtlich, warum das geschieht („Ja ach nee! Wusste ich ja gar nicht! – Ja, ne. Wusstest du schon, jaa!“). Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde aber formuliert Marcel gleich mehrfach, was ihn an Louis' Verhalten ganz allgemein stört („Der spielt immer den Schlaumeier, zum Beispiel –“; „Ja, und du bist immer der Schlaumeier, so wie [unverständlich]“; „Na klar.“). Durch die Generalisierung „immer“, die Marcel zudem mit Beispielen unterlegen möchte, wird deutlich, dass Marcel sich nicht an der konkreten Situation stört, sondern an Louis' Verhalten generell. Derartige generelle Animositäten treten an konkreten Einzelsituationen hervor, sind durch sie allein aber nicht zu erklären und für Beobachtungen schwer zugänglich.

Ad (2): Daneben lässt sich beobachten, dass der Konkurrenzkampf die Kinder ehrgeizig macht und zu Leistung anspricht. Das sollen die nachfolgenden Fundstellen 5-7 stützen.

Fundstelle 5

Lo: Achsooo! Jetzt verstehe ich.

A: Warte, warte, warte, ich muss nochmal lesen.

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Louis macht deutlich, dass er einen Kürzesttext verstanden hat. Das spornt Aden an, es erneut zu versuchen.

Fundstelle 6

L: Lest euch das nochmal in Ruhe durch.

A: Hab' ich schon.

L: Kapiert du das?

Lo: Häh?

Marc: Ich hab' schon zweimal gelesen!

(20.04.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Die Kinder teilen einander mit, dass sie den Kürzesttext bereits gelesen haben. Offenbar sehen sie sich in Konkurrenz zueinander und wollen sich gegenseitig übertrumpfen: Marcel teilt Aden mit, dass er den Text bereits mehrfach gelesen habe („Ich hab' schon zweimal gelesen!“), nachdem Aden zuvor deutlich gemacht hat, den Text einmal gelesen zu haben.

Fundstelle 7

A: Also wenn man also wenn man den Mensch also wenn man den Mörder tötet, dann hat er ja keine Wahl sich zu verbessern, und der andere, das andere war halt ähm hab' ich vergessen.

L: Genau, ne, das war das Argument von Fichte, ne. Ja. Und jeder Mensch kann irgendwie besser werden, wir sollten sie nicht aufgeben. Genau, ne. Völlig richtig, Aden.

Lo: Und das zweite war mein Argument, dass w- dass manche Leu- dass manche Killer das nur tun, um ihren Kindern zu helfen...

Marc: ...oder ihrer [unverständlich]

A: Was Fichte gesagt hat!

(17.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Die Kinder werden zu Stundenbeginn gebeten, den Gedanken Fichtes zu wiederholen. Louis' Wortbeitrag passt nicht zu diesem Auftrag. Dafür wird er von Aden kritisiert. Aden fasst zuvor Fichtes Argument zusammen, und dass Louis eine Ergänzung vornimmt, lässt Adens Beitrag möglicherweise unvollständig erscheinen. Davon verteidigt sich Aden.

Ad (3): In den folgenden Fundstellen 8-11 äußern die Kinder sich thematisch, allerdings gibt es Grund zu der Annahme, dass sie tatsächlich (meist abwertende) Botschaften an die anderen Kinder platzieren wollen.

Fundstelle 8

A: Ich hab' noch das gleiche, aber nicht mit abstechen. [unverständlich], weil Ken ist

ja stark und Florian so dünn, klein und so. Sag ich mal, nicht so stark. Und dann,

und dann hat Ken eine richtige Wut auf ihn und Karolin und dann sagt Ken, komm mit mir zusammen, **nicht mit so einem Lappen** oder so zum Beispiel und dann **und dann sag- sagt Florian so zum Beispiel, „Ich bin kein Lappen du Fettsack“**, zum Beispiel, -

L: [klatscht mit den Händen auf die Oberschenkel und schaut Aden ermahmend an] Aden, lass es!

A: - und dann, und dann und dann äh, sagt Karolin, wisst ihr was, kämpft einfach, und der, der gewinnt, und der der gewinnt äh, bekommt mich und Ken ist der Stärkere, und dann schlägt er zum Beispiel äh, Da-äh, Florian, weil der eine richtige Wut auf ihn hat und so und dann...

(17.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Aden etwa konstruiert ein Beispiel, in dem er vordergründig zwar einen allgemeinen Gedanken veranschaulichen, tatsächlich aber insbesondere Ken herabwürdigen möchte. Florian selbst ist nicht anwesend, wird aber durch das Beispiel ebenfalls herabgewürdigt. Es geht vordergründig um die Frage, welche Motive zu einem Mord verleiten könnten. Hintergründig aber nutzt Aden die Gelegenheit, um Ken zu beleidigen.

Fundstelle 9

L: Das kann natürlich sein, **super, Melek, du bist richtig gut heute.**

Zai: **Aber die Jungs [unverständlich] nicht eifersüchtig, die hatten mich**

einfach nur ausgelacht, weil ich Jungsfahrrad habe und das.

(26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Die Lerngruppe verhandelt das Beispiel, dass Zainab für ihr Fahrrad in „Jungsfarben“ ausgelacht wird. Melek formuliert eine Erklärung für dieses Verhalten und wird von der Lehrkraft dafür gelobt. Möglicherweise ist das für Zainab problematisch: Sie versucht vordergründig, Meleks Argument zu entkräften, indem sie ihr widerspricht und ihr eigenes Beispiel anders interpretiert. Hintergründig geht es ihr möglicherweise darum, das Lob an Melek zu unterminieren.

Fundstelle 10

L: [präsentiert Bild von Toilette und Playstation]

Cel: **Einer sitzt auf der Toilette und spielt. Das passt nicht.**

Phil: **Nein, das stimmt nicht. Ich spiele immer mit dem Handy auf der Toilette.**

Das ist ganz normal. Das ist gar nicht lustig.

(05.10.2020 Lerngruppe 1/2)

In Lerngruppe 1/2 sehen insbesondere Philipp und Diego in einem Konkurrenzverhältnis zueinander.¹⁴² Die Kinder erzählen zuvor verschiedene Geschichten, die in ihren Augen lustig sind und bei denen sie lachen müssen. Diego bringt in einer vorangegangenen Stunde die Vorstellungen zusammen, auf der Toilette Playstation

¹⁴² Dieser Eindruck wird von der Klassenlehrerin bestätigt.

zu spielen. Diese Geschichten werden in dieser Fundstelle auf Inkongruenz untersucht. Philipp erklärt die ganze Geschichte rundheraus für nicht lustig. Die Vermutung liegt nahe, dass Philipp Diegos Geschichte mit dieser Bemerkung diskreditieren wollte – *aufgrund persönlicher Animositäten*.

Fundstelle 11

Phil: Ich würde niemals etwas klauen. Von meiner Mutter oder meinem Vater. Ich finde es schade, dass fünf Kinder geklaut haben. Und ich freue mich, dass so viele noch nicht geklaut haben.

Son: Diese fünf Kinder. Es ist schlimm, wenn sie etwas klauen. Diese Kinder sind dumm.

Dieg: [reagiert auf Philipp] Du weißt nicht, ob die fünf von ihrer Mutter was gestohlen haben oder von ihrem Vater – das weißt du nicht. Die könnten auch in der Schule geklaut haben.

(11.11.2020 Lerngruppe 1/2)

Die Kinder werden anonym gefragt, ob sie schon einmal etwas gestohlen haben. Philipp ist schockiert, dass fünf Kinder die Frage mit *ja* beantworten. Er stellt sich vor, dass diese Kinder vielleicht ihre Eltern bestehlen. Diego weist ihn darauf hin, dass seine Annahme unbegründet ist. Auch diese Reaktion ist möglicherweise auf das Konkurrenzverhältnis von Diego und Philipp zurückzuführen.

Ad (4): Zuletzt lassen die Fundstellen 12 und 13 vermuten, dass die Kinder einander personenbezogen zustimmen: Entweder, weil sie der Person *richtige* Antworten zutrauen und in deren Windschatten segeln wollen, oder aus Sympathie.

Fundstelle 12

L: Jeder Mensch kann sich frei entscheiden, etwas zu tun, oder etwas zu lassen.

Kinder: [nehmen direkt die Karten hoch]. [8s]

Kinder: [zuerst alle grün, dann wechselt Louis auf grün-rot, dann wechseln auch Ken und Marcel mit Blick auf Louis]

(16.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Lerngruppe 3/4 setzt sich mit dem *Kürzesttext nach Fichte zur Todesstrafe* auseinander. Die Kinder sollen mit Hilfe der Meinungskarten ihre Zustimmung oder Ablehnung signalisieren. Manche Kinder entscheiden sich erst zögerlich mit Blick auf die Karten anderer, oder ändern ihre Meinung mit Blick auf die anderen Kinder.

Fundstelle 13

Lo: Wenn wir etwas sagen, was richtig ist, dann tun die so, als hätten sie das auch gesagt. Und denken dann, sie wären die Könige.

A: Ah, das, was ich das letzte Mal gesagt habe, das mit dem Nachmachen, das

meine ich auch übrigens. Also, dass die keine eigene Meinung haben.

(28.06.2021 Lerngruppe 3/4)

Das in Fundstelle 12 gefundene Verhalten bleibt auch Aden und Louis nicht verborgen. Sie beschwerten sich in der abschließenden Evaluation darüber, dass andere Kinder ihnen nach dem Mund reden, insbesondere aber darüber, dass die Kinder in der Folge die Äußerungen für sich reklamieren.

11.3.3.8 Hypothese der Extreme

Kinder interessieren sich für das Extreme.

Manche Fundstellen legen die Vermutung nahe, dass Kinder sensationslustig sind und sich für das Extreme stark interessieren. Insbesondere fordern sie Unterrichtsthemen ein, die für die Altersgruppe nicht angemessen sind: Etwa eine Auseinandersetzung mit der Todesstrafe, später mit Gruselpuppen aus Horrorfilmen.

Indikatoren

Die folgenden Indikatoren erlauben den Rückschluss auf die aufgestellte Hypothese: Die Kinder steigern sich in ihren Äußerungen. Die Kinder wünschen sich brutalere, krassere, nicht altersgemäße Unterrichtsthemen. Sie äußern sich absolut statt abwägend.

Fundstellen

Im Folgenden werden vierzehn Fundstellen zitiert, aus denen sich die Hypothese ableiten lässt. Zunächst werden (1) alle Fundstellen dargestellt, die im Zusammenhang mit dem Thema *Strafen* stehen. Der Wunsch nach stärkeren Extremen tritt insbesondere in den Unterrichtsstunden zum Thema *Ehrenstrafen* zutage: Die Kinder wünschen sich immer brutalere Themen. Insbesondere diese Steigerung, dem immer stärkeren Wunsch, über die Todesstrafe zu sprechen, bis hin zu dem Wunsch, eine brutalere Vollstreckungsart der Todesstrafe zu thematisieren, führen zu der Hypothese, dass Kinder sich für Extreme interessieren und Lust an der Sensation zeigen. Diese Steigerung wird hier zunächst chronologisch nachvollzogen. Doch auch in anderen Fundstellen ergänzen die Kinder (2) brutalere, extremere Situationen, Verhaltensweisen und Lösungsvorschläge, die im Anschluss aufgeführt werden.

Der Entstehungskontext wird nur im Anschluss an jene Fundstellen dargelegt, bei denen er zum Verständnis der Hypothese nötig ist. Es wird besonders hervorgehoben, inwiefern die Kinder *eine Steigerung ins Extreme* eingehen.

Ad (1): Die Lerngruppe entwickelt im Zusammenhang mit Strafen immer brutalere Wünsche, die hier chronologisch aufgeführt werden. Die Fundstellen 1-9 stehen in einem Zusammenhang und sind als Beleg für eine Steigerung hin zum Extremen zu lesen.

Fundstelle 1

L: Ihr habt euch vor allem für Geld- und Freiheitsstrafen ausgesprochen, ne. Das habt ihr gerade nochmal wiederholt. Also.

*A: **Und töten!***

(18.11.2020 Lerngruppe 3/4)

Zunächst wiederholt die Lehrkraft Strafen, die die Kinder zuvor für Diebe formuliert haben. Aden ergänzt, die Liste sei nicht vollständig.

Fundstelle 2

L: Ehrenstrafen? Das ist eine andere Bestrafungsart, das sind Strafen, die den Täter öffentlich demütigen, und da habe ich Beispiele für euch dabei.

*L: **Nein, demütigen heißt, -***

*A: **Schade!***

(18.11.2020 Lerngruppe 3/4)

*A: **Demütigen ist töten, oder?***

Die Lehrerin stellt in der gleichen Stunde dar, dass in der Folge Ehrenstrafen thematisiert würden. Aden hat hier eine Verständnisfrage, und drückt schließlich sein Bedauern aus, dass dem Begriff keine schwerere Strafe unterliegt.

Fundstelle 3

*Ken: [über den Pranger] **Und manchmal, wenn man Leute da reintut, wird der Kopf abgemacht.***

(18.11.2020 Lerngruppe 3/4)

Als schließlich in der gleichen Stunde ein Foto eines Prangers gezeigt wird, fügt Ken eine Ergänzung hinzu, die einem Missverständnis unterliegt. Sein Kommentar führt aber schließlich dazu, dass später doch noch Todesstrafen im Unterricht thematisiert werden, am Beispiel der Guillotine.

Fundstelle 4

L: Also das war eine Bestrafung, die nicht so den ganzen Tag, schaut hier, der Dieb, sondern die wurden dann eben unter Wasser getaucht und zwar manchmal auch mehrfach, ne. Rafael.

*Ra: **Können die sterben?***

(19.11.2020 Lerngruppe 3/4)

In der nachfolgenden Unterrichtsstunde wird der Unterricht zum Thema *Ehrenstrafen* fortgesetzt. Rafael hat eine besondere Rückfrage zum Schandkorb.

Fundstelle 5

Ra: **Kommt da noch, wo der Kopf abgeht, ich weiß nicht mehr, wie das heißt.**

L: Du meinst, noch ne andere – ich guck gleich–

Ra: **Nein, wo dieser Kopf so abgeht [macht Guillotine nach].**

L: Du meinst, ob ich gleich, ich hab' noch mehrere Beispiele, dann gucken wir, ob das dabei ist, was du meinst, ne?

A: Da, wo die Dingsdabumsda fällt.

Lo: Ja, dieses Schneideding.

L: **Ach, die Guillotine. Nee, das ist ja die Todesstrafe, -**

L: **- und ich hab' beschlossen, so ganz brutale Sachen nicht mit euch zu machen.**

Lo: **Doch!**

Kinder: **Mann!**

(19.11.2020 Lerngruppe 3/4)

Rafael werden in der gleichen Stunde die vielen Beispiele für Ehrenstrafen zu viel. Er sähe es lieber, die Lerngruppe würde sich mit tödlichen Strafen beschäftigen („Kommt da noch, wo der Kopf abgeht“). Die Lehrkraft eröffnet der Lerngruppe, dass sie von einer Beschäftigung mit der Todesstrafe absieht, sehr zum Missfallen der Kinder („Doch! – Mann!“).

Fundstelle 6

Lo: **Ist das eine Todesstrafe?**

L: **Das ist keine Todesstrafe.**

A. und Lo: **Ey! [beschweren sich]**

L: Das geht folgendermaßen. Das hier ist eine sogenannte Halsgeige. Geige, weil das ein bisschen aussieht wie so ne Geige.

Lo: **Ich will Todesstrafe sehen!**

[...]

Lo: **Ich will aber mal Todesstrafen sehen, das wird ganz langsam langweilig.**

Zai: **Todesstrafen!**

Lo: **Todesstrafen!**

L: Darüber sag ich gleich was!

A: **Todesstrafen, Todesstrafen!**

(19.11.2020 Lerngruppe 3/4)

Bei der anschließend folgenden Darstellung einer Ehrenstrafe, der Halsgeige, äußern die Kinder sich frustriert darüber, dass wieder keine Todesstrafe gezeigt wird. Die Stimmung verändert sich, die Kinder fordern eine Auseinandersetzung mit der Todesstrafe vehement ein.

Fundstelle 7

L: **Ihr habt euch was gewünscht, und zwar wolltet ihr –**

[L. zeigt Folie mit Guillotine]

Marc: **Ja!**

Lo: **Jaa, Todesstrafen!**

(10.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Schließlich wird nach einigen Wochen die Todesstrafe thematisiert, sehr zum Gefallen der Kinder.

Fundstelle 8

Marc: **Also man muss halt, da ist so ein Ding, da muss man seinen Kopf**

reinstecken, wie so ein Loch, und links ist son Schalter, da tun die den Kopf halt da

rein und dann macht man so und dann fällt das runter, und da ist extra so ein Korb, damit der Kopf so da reinfällt.

A: **Boaah. [Ekel]**

L: Ergänzungen? Wer möchte noch was sagen?

Ken: **Pech gehabt!**

A: **Ja, zack, iiii!**

Mari: **Ist das so ein Messer?**

Marc: **Wie bei ‚Deadpool zwei‘, so richtig, so.**

Marcel beschreibt die Funktionsweise einer Guillotine, und die Kinder äußern sich sehr aufgeregt.¹⁴³ Es steht außer Frage, dass das Thema sie fasziniert.

Fundstelle 9

Lo: Also, was ist aber, wenn der Richter aber jemanden wegsperert ist das ja das Gesetz, und **wenn man jetzt gegen das Gesetz verstoßen hätte und den König einfach umgebracht hätte. Was wäre dann die Todesstrafe? Also wie hoch?**

L: Ah, du meinst, was es noch für schlimmere Todesstrafen gibt sozusagen. Möchtest du das wissen?

[...]

Lo: Nein, also ich meine, wie man die Tod-, also **wenn man eine Todesstrafe beim König begeht und dann die Regel bricht. Wie hoch ist dann die Todesstrafe bei anderen.**

L: Ich glaub, ich verstehe deine Frage nicht. **Meinst du, ob man dann brutaler umgebracht wird?**

Lo: **Ja, das mein ich.**

Aber nach einer Weile scheint auch die Guillotine die Sensationslust der Kinder nicht zu befriedigen. Louis wüsste gerne, welche weiteren Vollstreckungsarten der Todesstrafe es historisch gegeben hat. Er interessiert sich für Todesstrafen, die brutaler sind als die Todesstrafe an der Guillotine.

Die Kinder interessieren sich ganz offensichtlich *für immer extremere, brutale Strafen*. Die Ehrenstrafen reichen ihnen nicht aus, viel lieber wollen sie die Todesstrafe verhandeln und fordern das Thema immer nachdrücklicher ein. Als schließlich die Todesstrafe am Beispiel der Guillotine thematisiert wird, reicht auch diese Strafe nicht mehr so recht aus, und Louis fragt nach brutaleren Todesstrafen. Diese werden im Unterricht schließlich aber nicht gezeigt.

Ad (2): Auch in den folgenden Fundstellen 10-14 führen die Kinder, unabhängig von der Todesstrafe, brutale und extremere Situationen, Verhaltensweisen und Lösungsvorschläge an. Diese werden im Folgenden dargelegt.

¹⁴³ Marcel bezieht sich auf einen Spielfilm: Leitch, David. 2018. *Deadpool 2* [Film]. Marvel Entertainment.

Fundstelle 10

Lo: Und dann, äh, wenn jetzt zum Beispiel wieder Kens Geschichte, Florian jetzt seine Freundin klauen würde, dann hätte er ja so eine Wut auf ihn, dann hätte er ja etwas Schlimmes mit ihm gemacht. Er hätte ihn ja äh, er hätte ja in seine Wohnung kommen können...

L: [flüstert, schüttelt den Kopf] Aden!

*Marc: **Fenster zerbrochen***

Lo: ... dann hätte er so boxen, schlagen, treten, und so weiter können...

*Marc: **Messer!***

(17.12.2020 Lerngruppe 3/4)

Louis führt Motive an, die zu einem Mord führen können. Er unterbreitet einen brutalen Lösungsvorschlag. Er beschreibt, auf welche Weise jemand körperlich Schaden zufügen könnte – Marcel assistiert ihm dabei.

Fundstelle 11

Marc: und da war ja schonmal so ein richtiger Stau, und da ist halt ein Mann richtig hingefallen, ein betrunkenener Mann, die Leute sind sogar, zwei Leute sind aus dem Auto gestiegen und haben ihm hochgeholfen, dem Mann, er hat noch Gepäck

getragen, und das sah so aus, als ob er hier erschossen wurde, und noch richtig viel Blut an seinem Gesicht.

(16.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Die Kinder spielen in der Auseinandersetzung mit Joubert verschiedene Fälle durch, wer auf welche Weise hinfallen könnte. Marcel trägt eine besonders blutige Situation vor.

Fundstelle 12

*Ra: Und meine, ähm, die Tante von meinem Vater oder so, ist vor ein paar Tagen oder so gestorben. Aber davor, davor, als sie gestorben ist, hat mein Vater noch mit ihr geredet, und dann hab' ich erfahren, dass sie gestorben ist, und **hat gehört, dass***

von ihrer Nase und ihrem Mund Blut kam. Und dann als sie zum Krankenhaus gebracht wurde, war sie schon längst tot.

(26.02.2021 Arbeitsgemeinschaft 3)

Ebenso trägt Rafael eine blutige Situation vor.

Fundstelle 13¹⁴⁴

*Als ich im Huma war, hat ein Mann versucht von einer Frau ihr Geld zu klauen. **Er hat sie abgeschossen**, weil sie ihr*

Portemonnaie nicht losgelassen hat und ist mit dem Geld weggelaufen.

(07.09.2020 Lerngruppe 3/4)

Dass brutale Geschichten in der Lerngruppe eher verfangen, kann man schon sehr früh feststellen: Als die Kinder gebeten werden, in einem Schreibgespräch via

¹⁴⁴ Diese Fundstelle stammt aus dem Datenmaterial, nicht der Datengrundlage. Es handelt sich um ein Zitat aus einem schriftlichen Arbeitsauftrag; die anderen Fundstellen hingegen entstammen Unterrichtsgesprächen, die sich einem bestimmten Zugang zuordnen lassen.

Placemat Diebstahlgeschichten auszutauschen, schildert Louis einen brutalen Raub, während die anderen Kinder eher von kleineren, heimlichen Vergehen berichten. Prompt wird seine Situation in der Tischgruppe ausgewählt, um in der Lerngruppe vorgestellt zu werden.

Fundstelle 14

Marc: Wenn meinen Bruder einer schlägt, ich mach direkt klatsch!

[...]

Marc: Wenn einer meinen Bruder schlägt, klatsch, der ist tot!

[...]

Marc: Ich begrab den dann, wenn ich-, in einen, äh, in einen Sarg, und dann äh, und dann schmeiß ich ihn in die Erde.

[...]

Marc: Komm, was willst du! [Steht auf] Ich mach schnell den tanzenden Flamingo! [nimmt Kung-Fu-Position ein]

(09.03.2021 Arbeitsgemeinschaft 4)

Marcel steigert sich in eine Klimax zur Frage, wie er mit Menschen verfährt, die seinem kleinen Bruder Schaden zufügen. Zunächst werden diese Personen von Marcel lediglich geschlagen, schließlich zu Tode geschlagen, dann unehrenhaft beerdigt – und schließlich geht Marcel in Aktion über, macht aggressive Bewegungen vor. Hier lässt sich eine Steigerung zu immer extremeren Verhaltensweisen ablesen.

All diese Fundstellen deuten darauf hin, dass Kinder Interesse an der Sensation haben, am Brutalen, und dass ein abwägendes, diplomatisches Vorgehen auf weniger Interesse stößt.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





12. Fazit

Das folgende Fazit fasst zunächst die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit Blick auf die Forschungsfrage und das Forschungsinteresse zusammen (vgl. Kap. 12.1). Ausgehend von den Ergebnissen werden anschließend unterrichtspraktische Konsequenzen erörtert: Sollte man Kürzesttexte im Philosophieunterricht in der Primarstufe einsetzen (vgl. Kap. 12.2)? Das Kapitel schließt mit einem Ausblick auf offene Forschungsfragen (vgl. Kap. 12.3).

12.1 Auf einen Blick

Das Forschungsvorhaben ist auf einen Blick in Abbildung 1 einzusehen. In diesem Unterkapitel wird in aller Kürze (1) die Forschungsfrage mit Blick auf das zentrale Spannungsfeld beim *Philosophieren mit Kindern* motiviert, anschließend werden (2) die Forschungsergebnisse präsentiert. Diese unterliegen, neben ihrem hypothetischen Charakter, (3) zwei Einschränkungen, indem (a) das Forschungsvorhaben ein bestimmtes Verständnis von *Philosophieren* voraussetzt und (b) die Ergebnisse keinen Schluss auf Spezifika des Philosophierens mit *Kindern* zulassen.

Ad (1): Ziel der vorliegenden Studie ist zu untersuchen, was geschieht, wenn man einen Kürzesttext im Philosophieunterricht in der Primarstufe einsetzt. Aufgrund des hier dargelegten Verständnisses, nach dem das Philosophieren notwendig ein abstraktes Element enthält, Kinder aber eher zu anschaulichem Denken neigen, wird insbesondere untersucht, ob sich Kinder nach Einsatz eines Kürzesttexts vermehrt abstrakt äußern. Da Kinder eher im Anschaulichen verharren, könnte man ihnen einen abstrakten Gedanken in Form eines paraphrasierten Kürzesttexts darbieten und dem Unterrichtsgespräch von außen ein abstraktes Element beimischen. Sie müssten dann selbst keine *Abstraktion*, sondern eine *Konkretion* vornehmen, indem sie überprüfen, ob sich der abstrakte Gedanke in ihrer Lebenswelt wiederfinden lässt. Eine Konkretion liegt Kindern möglicherweise eher als eine Abstraktion. Zudem könnten Kinder sich auf der gleichen *Stufe des Abstrakten* äußern. Dass Kinder rein abstrakt sprechen ohne Anbindung zur Lebenswelt, wird nicht beobachtet.

Die Auswertung ist dabei in zwei Teile unterteilt. Der erste Teil ist auf das Abstrakte fokussiert, der zweite Teil untersucht die Auswirkungen von Kürzesttexten offen und ohne Fokussierung.

Ad (2): Der erste, auf das Abstrakte fokussierte Teil der Auswertung bestärkt die eingangs formulierten Hypothesen¹⁴⁵,

¹⁴⁵ Vgl. Kap. 6. Das Forschungsinteresse am Einsatz von Kürzesttexten beruht selbst auf Hypothesen, die in der vorliegenden Studie nicht geprüft werden.

- dass Kinder nach Auseinandersetzung mit einem Kürzesttext vermehrt abstrakt sprechen (*Vorbildhypothese*); es ist aber mitnichten so, dass sie zum abstrakten Sprechen auf Kürzesttexte angewiesen sind (*Redundanzhypothese*),
- dass Kinder stärker im Anschaulichen verharren (*Hypothese des Anschaulichen*), wenn sie sich mit einem externen, anschaulichen Zugang beschäftigen; es gelingt ihnen *manchmal*, sich nach einem solchen Zugang abstrakt zu äußern, und zuletzt,
- dass Kinder sich eher konkretisierend äußern als abstrahierend (*Konkretisierungshypothese*).

Zudem zeigt sich,

- dass Kinder unabhängig vom gewählten Zugang gerne von sich berichten (*Selbstmitteilungshypothese*), und
- dass die generelle Beteiligung am Unterricht nach Einsatz eines Kürzesttexts sich nicht von der Beteiligung nach Einsatz anderer Zugänge unterscheidet (*Beteiligungshypothese*).

Der zweite, offene Teil der Auswertung legt offen, was nach Einsatz eines Kürzesttexts im Unterricht geschieht:

- Kinder lehnen einen fremden Gedanken ab (*Ablehnungshypothese*). Kinder untersuchen nicht, ob der fremde Gedanke unter gewissen Umständen wahr sein *könnte*. Die Ablehnung erfolgt ohne vorherige Prüfung. Sie kann allerdings in einer philosophisch wertvollen Auseinandersetzung münden: Entweder finden Kinder Gegenbeispiele und schränken so die allgemeine Gültigkeit ein (*Gegenbeispielhypothese*). Oder die Kinder entwickeln eigene Konzepte, die sie dem fremden Gedanken auf gleicher *Stufe des Abstrakten* gegenüberstellen können (*Hypothese der eigenen Konzepte*).
- Kinder konkretisieren (*Konkretisierungshypothese*). Sie verhandeln einen fremden Gedanken nicht auf der abstrakten Stufe des Kürzesttexts, sondern wenden den Gedanken auf eine konkrete Situation an, die sie in der Folge miteinander diskutieren können. Dass der fremde Gedanke eine Allgemeingültigkeit beansprucht, wird dabei nicht in den Blick genommen.
- Mehrere Fundstellen belegen, dass Kinder sich für Kürzesttexte nicht sonderlich interessieren, diese sie eher langweilen (*Interessenshypothese*) und sie diese häufig nicht oder falsch verstehen (*Nichtverstehenshypothese*).

- Zuletzt legen manche Fundstellen einen Zusammenhang zwischen der *Nichtverstehenshypothese* und der *Ablehnungshypothese* nahe (Unaufgeschlossenheitshypothese).

Dem Einsatz von abstrakten Kürzesttexten wird der Einsatz von anschaulichen Materialstücken gegenübergestellt:

- Man kann durchaus beobachten, dass Kindern eine Loslösung vom Anschaulichen schwerfällt, dass sie ein Beispiel nicht als Veranschaulichung eines abstrakten Gedankens verstehen, sondern am konkret beschriebenen Fall haften bleiben (*Hypothese des Anschaulichen*).
- An anderen Fundstellen lässt sich die Hypothese festmachen, dass Kinder sich durch anschauliches Material ablenken lassen, etwa, weil sie sich für Tatsachenfragen stärker interessieren oder in Assoziationsketten den Fokus verlieren (*Tatsachenfragenhypothese*; *Assoziationskettenhypothese*).¹⁴⁶

Ad (3): Zwei Einschränkungen sind hier zu erwähnen, von denen die erste (a) die Voraussetzungen betrifft, unter denen der Einsatz von Kürzesttexten überhaupt nur sinnvoll erscheint, die zweite (b) die Schlussfolgerungen, die sich aus diesen Hypothesen zum Philosophieren mit *Kindern* ergeben.

Ad (a): Zur Frage, auf welches Ziel der Philosophieunterricht in der Primarstufe ausgerichtet ist, gibt es verschiedene Ansätze. Jedem Ansatz unterliegt ein bestimmtes Verständnis von *Philosophieren*. Diese Ansätze sind prinzipiell gleichwertig. Die Engführung innerhalb dieser Arbeit auf einen bestimmten Ansatz bedeutet nicht, dass alternative Ansätze grundsätzlich zu verwerfen seien. Es soll lediglich aufgezeigt werden, welche philosophiedidaktischen Prämissen dem Einsatz von Kürzesttexten unterliegen: Nur unter dem hier ausgeführten Verständnis, dass das Philosophieren notwendig ein abstraktes Element enthalten muss, ist der Einsatz von Kürzesttexten hinreichend begründet. Wer demgegenüber das kindliche *Staunen* in den Mittelpunkt stellt und das Philosophieren eher durch das Fragen als das Antworten charakterisiert sieht, sollte nicht, wird vermutlich nicht auf Kürzesttexte zurückgreifen.

Ad (b): In der vorliegenden Studie wird untersucht, was beim *Philosophieren mit Kindern* geschieht. Das bedeutet aber noch nicht, dass hier *Besonderheiten* herausgestellt werden, die *ausschließlich* auf das *Philosophieren mit Kindern* zutreffen (vgl. Kap. 2). Es gilt, voreilige Schlüsse zu vermeiden: Dem gesamten Forschungsinteresse liegt die Annahme zugrunde, dass sich das *Philosophieren mit Kindern*

¹⁴⁶ Für Hypothesen, die nicht auf den Einsatz von Kürzesttexten zurückgeführt werden und das *Philosophieren mit Kindern* allgemein betreffen, sei auf Kapitel 11.3.3 verwiesen. Sie werden hier nicht erneut aufgeführt.

vom Philosophieren mit Erwachsenen *unterscheidet*. Allerdings ist die Studie nicht als Vergleich zwischen kindlichem Philosophieren und dem Philosophieren Erwachsener angelegt, und man kann aus der Studie nicht ableiten, dass die gefundenen Hypothesen exklusiv das *Philosophieren mit Kindern* beschreiben.

Bei genauer Betrachtung einzelner Hypothesen festigt sich im Gegenteil vielmehr der Eindruck, dass die Beobachtungen sich überhaupt nicht singulär mit Kindern machen lassen. Viele der hier aufgestellten Hypothesen gelten wahrscheinlich auch für Erwachsene. Dazu im Folgenden einige Beispiele.

- Ist es nicht so, dass auch Erwachsene einen abstrakten Gedanken besser verstehen können, wenn er in einen Kontext eingebettet ist? Neigen nicht auch Erwachsene dazu, einen Gedanken zunächst zu konkretisieren, ehe sie ihn durchspielen (*Konkretisierungshypothese*)?
- Sind nicht auch Erwachsene eher nicht bereit, sich auf einen fremden, externen Gedanken einzulassen (*Ablehnungshypothese*). Fällern Erwachsene begründete Urteile? Spielen Erwachsene einen fremden Gedanken zunächst durch, ehe sie ihn ablehnen? Nehmen Erwachsene fremde Gedanken zunächst an? Oder ist es nicht vielmehr so, dass auch Erwachsene fremde Gedanken nicht in ihre Überlegungen mit einbeziehen, an eigenen Überzeugungen festhalten und stattdessen argumentativ bei sich bleiben?
- Und lassen nicht auch Erwachsene sich gerne ablenken, vergessen den Punkt, um den es geht, verlieren den Faden, geraten ins Plaudern (*Assoziationskettenhypothese*)?
- Ist es nicht so, dass auch Erwachsene klare, einfache Antworten gegenüber Unsicherheiten vorziehen (*Unsicherheitshypothese*)?
- Und sicherlich gilt doch auch für Erwachsene, dass die personale Ebene im Gespräch eine Rolle spielt und kaum erfasst werden kann (*Hypothese zum sozialen Gefüge*)?

Auf diese Fragen gibt die vorliegende Studie keine Antwort. Es wird nicht untersucht, wodurch sich das *Philosophieren mit Kindern* vom Philosophieren mit Erwachsenen unterscheidet. Es wäre allerdings ebenfalls ein unzulässiger Schluss, nun davon auszugehen, dass es beim Philosophieren mit Erwachsenen und Kindern *keine* Unterschiede gäbe. Möglicherweise ist das Philosophieren mit Erwachsenen nicht prinzipiell anders, sicherlich aber graduell.

12.2 Sollte man Kürzesttexte einbinden?

Bisher ist lediglich beschrieben worden, was nach Einsatz eines Kürzesttexts im Philosophieunterricht in der Primarstufe geschieht. Nun wird bilanziert, *ob* und *wie* vor dem Hintergrund der hier aufgestellten Hypothesen der Einsatz von Kürzesttexten im Philosophieunterricht in der Primarstufe sinnvoll erscheint. Dazu wird zunächst referiert, welche Befunde (1) für, welche (2) gegen den Einsatz von Kürzesttexten sprechen. Auf dieser Grundlage werden (3) Vorschläge zur unterrichtspraktischen Umsetzung ausgeführt.

Ad (1): Die gewonnenen Hypothesen legen den Schluss nahe, dass (a) das skizzierte Spannungsfeld tatsächlich existiert und dass (b) Kinder sich nach Einsatz eines Kürzesttexts auf eine Weise äußern, die im Sinne der Arbeitsdefinition als philosophisch bezeichnet werden kann. Zudem garantieren (c) gerade abstrakte Zugänge wie Kürzesttexte eine Anbindung an die Lebenswelt der Kinder, während (d) anschauliche Zugänge eher eine ablenkende Wirkung haben. Zuletzt wird es zwar nicht als eigenes Argument angeführt, doch ist es bestärkend, dass (e) auch offizielle Seiten zum Einsatz von Kürzesttexten ermutigen.

Ad (a): Das Spannungsfeld zwischen dem entwicklungspsychologischen Gebot nach Anschaulichem und dem philosophischen Gebot nach Abstraktem beim *Philosophieren mit Kindern* scheint zu existieren. Dieser Schluss lässt sich aus der *Hypothese des Anschaulichen* ziehen, nach der Kinder sich nur schwer vom Anschaulichen lösen und nicht von sich aus dazu neigen, abstrakt zu sprechen. Dieser Hypothese lässt sich besonderes Gewicht beimessen, weil diese Hypothese sich aus beiden Teilen der Auswertung ableiten lässt. Es bedarf grundsätzlich einer Lösung dieses Spannungsfelds.

Ad (b): Mit dem Einsatz von Kürzesttexten kann diesem Spannungsfeld begegnet werden. Denn es lässt sich beobachten, dass Kinder nach Einsatz eines Kürzesttexts abstrakt sprechen (*Vorbildhypothese*), insbesondere, indem sie fremden Gedanken im Kürzesttext eigene Konzepte auf gleicher *Stufe des Abstrakten* gegenüberstellen (*Hypothese der eigenen Konzepte*). Zudem konkretisieren sie, indem sie den fremden Gedanken im Kürzesttext an einem Beispiel erläutern (*Konkretisierungshypothese*) oder den fremden Gedanken im Kürzesttext auf Grundlage eines Gegenbeispiels ablehnen (*Gegenbeispielhypothese*). Diese Reaktionen auf einen Kürzesttext sind alle im Sinne der vorliegenden Arbeitsdefinition philosophisch; indem Kinder auf diese Weise auf einen Kürzesttext reagieren, philosophieren sie.

Ad (c): Gegen abstrakte Zugänge zum *Philosophieren mit Kindern*, etwa Kürzesttexte, könnte man einwenden, dass abstrakte Zugänge von Kindern als Fremdkörper wahrgenommen werden, die in keiner Verbindung zur ihrer Lebenswelt stehen.

Wählte man stattdessen anschauliche Zugänge, so können Kinder Parallelen zu ihrer Lebenswelt entdecken. Diesem Einwand wird hier widersprochen: Es stimmt, dass Kürzesttexte, weil sie abstrakt sind, wenig Parallelen zur Lebenswelt der Kinder enthalten. Doch liegt gerade darin ihre didaktische Stärke, indem Kinder gezwungen sind, Verbindungen zu ihrer Lebenswelt selbst zu ziehen. Kürzesttexte fordern von Kindern Konkretionen ein, und auf diese Weise ist sichergestellt, dass Beispiele, die in der Folge verhandelt werden, tatsächlich der Lebenswelt der Kinder entstammen. Anschauliche Zugänge präsentieren einen fremden Kontext, und es ist bei ihnen ebenso unklar, ob Kinder einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen. Dass Kinder in Folge eines Kürzesttexts tatsächlich konkretisieren, legen die *Konkretisierungshypothese* und die *Gegenbeispielhypothese* nahe.

Ad (d): Kürzesttexte enthalten kein Ablenkungspotential. Präsentiert man Kindern demgegenüber einen externen, anschaulichen Zugang, so sind Kinder eher abgelenkt, neigen zu Assoziationsketten (*Assoziationskettenhypothese*) und Tatsachenfragen (*Tatsachenfragenhypothese*). Aus dieser Annahme heraus wird der Einsatz von Kürzesttexten ursprünglich motiviert, und tatsächlich erhärtet sich diese Vermutung in der empirischen Erhebung.

Ad (e): Es ist natürlich kein Argument im klassischen Sinne. Dennoch kann es als Bestätigung gesehen werden, dass andere Philosophiedidaktiker:innen den Einsatz von Kürzesttexten ebenfalls bewerben: Im Beispiel für einen schulinternen Arbeitsplan im neu einetzenden Fach *Praktische Philosophie* in Nordrhein-Westfalen wird „bezogen auf den Abstraktionsgrad der Vermittlung“ empfohlen, „paraphrasierte Zitate von Philosophinnen und Philosophen“ einzusetzen (Schuint. AP Praktische Philosophie¹⁴⁷, 37). Dieser Vorschlag betrifft auch Kürzesttexte als eine bestimmte Form solcher Zitate. Ihr Einsatz wird dort als ein Grundsatz zur Binnendifferenzierung empfohlen.

Ad (2): Den eindrucksvollen Argumenten für den Einsatz von Kürzesttexten stehen andere Befunde gegenüber, die eher gegen den Einsatz von Kürzesttexten sprechen. Denn die gewonnenen Hypothesen legen ebenfalls den Schluss nahe, dass Kinder (a) weder an Kürzesttexten interessiert noch durch sie motiviert sind und sie den Einsatz von Kürzesttexten nach einer Kosten-Nutzen-Rechnung ablehnen. Zudem werden Kürzesttexte häufig (b) nicht verstanden, gibt es (c) beim Philosophieren erhebliche individuelle Unterschiede. Zuletzt ist (d) der Einsatz von Kürzesttexten zur Überwindung des Spannungsfelds zwar hilfreich, aber nicht zwingend nötig.

¹⁴⁷ Abrufbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-primarstufe/lehrplaene.html> (zugegriffen: 25.04.2023)

Ad (a): Es muss unbedingt berücksichtigt werden, dass Kürzesttexte nicht motivierend wirken und Kinder sich von sich aus häufig nicht für Kürzesttexte interessieren (*Interessenshypothese*). Wenn Kinder kein Interesse an Kürzesttexten haben und die Motivation verlieren – dann stellt sich sicherlich nicht die Muße und die Nachdenklichkeit ein, derer es zum Philosophieren bedarf, und die Kinder philosophieren nicht. Beispiele dafür finden sich auch zur *Ablehnungshypothese*. Nicht immer sehen sich die Kinder veranlasst, ihre intuitive Ablehnung eines Kürzesttexts weiter zu begründen; sie lehnen den Kürzesttext unbegründet ab und weigern sich, sich weiter mit ihm zu beschäftigen.

Die Auseinandersetzung mit einem Kürzesttext ist für Kinder sicherlich herausfordernd. Mit Blick auf Motivation und Interesse sollte nicht übergangen werden, dass Kinder den Aufwand, der ein Einsatz eines Kürzesttexts für sie bedeutet, nicht nachvollziehen können. Louis lehnt den Einsatz von Kürzesttexten auf Grundlage einer einfachen Kosten-Nutzen-Rechnung ab:

Lo: Sonst finde ich das halt blöd, weil man muss dann erstmal erklärt bekommen, wer diese Typen halt eigentlich sind, weil man kannte die überhaupt gar nicht. Dann musste man erstmal wissen, was diese Wörter bedeuten, die sie angewendet hatten, und dann halt, was die auch noch meinen damit.

[...]

L: Du sagst, die Diskussionen sind ähnlich verlaufen. Also du meinst, es macht keinen Unterschied?

Lo: Ja, man diskutiert ja über philosophische Sachen. Was ist denn da der

Unterschied? Man hat nur etwas vorher gelesen.

L: Ja. Genau.

Lo: Und das ist eigentlich dasselbe, weil, man liest das ja, und bespricht das ja, und da kommt man in die Diskussion, und wir haben ja im Computerraum das Whiteboard ja genutzt, und haben dann halt auch Bilder geguckt und haben das besprochen, und dann haben wir auch diskutiert. Nur das Lesen und Gucken war der Unterschied, aber eigentlich nichts.

(28.06.2021 Lerngruppe 3/4)

Am Ende des Schuljahres wird den Kindern das konkrete Forschungsinteresse offengelegt. Die Kinder werden speziell zum Einsatz von Kürzesttexten befragt. Louis merkt an, dass der Aufwand, den ein Kürzesttext erfordert – die Philosophen müssen vorgestellt, Wörter erklärt, der Kürzesttext verstanden werden – sich schließlich nicht lohnt, weil die Kinder auch im Anschluss an anschauliche Zugänge miteinander diskutieren. Er sieht keinen qualitativen Mehrwert im Einsatz der Kürzesttexte.

Ad (b): Kinder verstehen die Kürzesttexte manchmal entweder gar nicht oder sie verstehen sie falsch (*Nichtverstehenshypothese*). In diesem Fall hat ihr Einsatz keinen Mehrwert, die Kinder können sich nicht konkretisierend oder auf eine andere Art mit ihm beschäftigen. Wenn das generelle Verständnis des Kürzesttexts fehlt, kein Kind auf den Kürzesttext reagieren kann, kann keine gemeinsame

Diskussion entstehen, und der Einsatz ist unter diesen Umständen nicht fruchtbar. Dass keines der Kinder auf einen eingesetzten Kürzesttext reagieren kann, kommt selten vor.

Ad (c): In der Regel können manche Kinder auf den eingesetzten Kürzesttext reagieren. Doch sollte man sich mit Einzelreaktionen begnügen und stattdessen alle Kinder individuell in den Blick nehmen. Es darf nicht übersehen werden, dass es in beiden Lerngruppen Kinder gibt, die grundsätzlich nicht auf Kürzesttexte reagieren können (*Hypothese der individuellen Unterschiede*). Und da Unterricht nicht mit ausgewählten Kindern stattfindet, sondern alle Kinder ansprechen sollte, muss man gut begründen, wieso ein Zugang gewählt wird, der einen Teil der Lerngruppe ausschließt.

Ad (d): Bei diesen gravierenden Einschränkungen ist besonders zu beachten, dass Kürzesttexte zur Auflösung des Spannungsfeldes nicht zwingend notwendig sind. Es lässt sich beobachten, dass Kinder auch nach Einsatz anschaulicher Zugänge philosophieren (*Redundanzhypothese*), wenngleich nicht so häufig. Der Einsatz von Kürzesttexten ist also keine *notwendige Bedingung* für das Philosophieren, und so müssen die anderen Argumente für und wider den Einsatz von Kürzesttexten sorgsam gegeneinander abgewogen werden.

Ad (3): Kürzesttexte sind ein tragfähiger Lösungsvorschlag, dem Spannungsfeld zwischen dem entwicklungspsychologischen Gebot nach Anschaulichem und dem philosophischen Gebot nach Abstraktem beim *Philosophieren mit Kindern* zu begegnen. Sollten Kürzesttexte daher im Philosophieunterricht in der Primarstufe eingesetzt werden? Unter Berücksichtigung der soeben erfolgten Gegenüberstellung schließt die vorliegende Arbeit mit dem Plädoyer, Kürzesttexte im Philosophieunterricht in der Primarstufe einzusetzen. Ich hoffe gezeigt zu haben, dass ein Unterrichtsgespräch in Folge eines Kürzesttexts philosophisch ertragreich, spannend und auch überraschend verlaufen kann. Dazu sollten die Befunde, die unter (2) gegen den Einsatz von Kürzesttexten sprechen, berücksichtigt werden. Im Folgenden werden Vorschläge unterbreitet, auf (a) mangelndes Interesse und mangelnde Motivation, (b) auf Verständnisschwierigkeiten und (c) auf individuelle Unterschiede bei Kindern zu reagieren.

Ad (a): Kürzesttexte sind für Kinder weder interessant noch motivierend. Diesen Umstand kann man etwas abmildern, indem man Kürzesttexte nicht isoliert einsetzt, sondern in eine größere Unterrichtsreihe einbettet. Man könnte etwa, wie in der vorliegenden Studie geschehen, Kinder zunächst ausführlich von sich selbst erzählen lassen, ehe man zu einem verwandten Thema einen Kürzesttext einsetzt. Möglicherweise können Kinder den Kürzesttext durch diese Vorbereitung bereits in

Beziehung zu ihrer Lebenswelt setzen; der Kürzesttext erscheint dadurch lebensweltlich relevanter und wird interessanter.

Das Thema der Unterrichtsreihe sollte, wie in der vorliegenden Studie ebenfalls geschehen, an den Interessen der Lerngruppe orientiert sein. Dadurch erhöht sich generell das Interesse, unabhängig von dem konkret gewählten Zugang.

Auch ließe sich der Unterricht zur Erhöhung der Motivation problemorientiert gestalten. Zur *Hypothese der eigenen Konzepte* kann man sehen, dass Kinder auf übergeordnete Fragen, die der Kürzesttext beantwortet, mit einer eigenen Antwort reagieren. Man könnte nun diese Fragen stärker hervorheben und so die Kinder zu weiteren Konzepten motivieren. Der Kürzesttext wird den Kindern dann als gleichberechtigte, alternative Antwort auf die Frage präsentiert.

Auch ließe sich die hemmende Wirkung von Kürzesttexten auf Motivation und Interesse durch eine motivierende Rahmung beheben. Das Unterrichtsdesign sollte generell Rücksicht darauf nehmen, dass Kinder sich bevorzugt anschaulich äußern und sich innerhalb anschaulicher Kontexte sicherer bewegen. Die Unterrichtsreihe sollte in weiten Teilen anschauliche Zugänge enthalten. Es ist schließlich explizit nicht so, dass Kinder sich nach Auseinandersetzung mit anschaulichen Materialstücken *gar nicht* abstrakt äußern (*Redundanzhypothese*). In einer solchen Unterrichtsreihe können dann einzelne Unterrichtsstunden zu Kürzesttexten platziert werden, die die Kinder herausfordern und sie stärker als anschauliche Zugänge zum Philosophieren im hier verstandenen Sinne anregen.

Ad (b): Ob die Kinder den fremden Gedanken verstehen können, kann davon abhängen, auf welche Weise der Kürzesttext den Kindern präsentiert wird. Man könnte den Kindern eine gewisse *Inkubationszeit* einräumen, innerhalb derer der Kürzesttext ungestört einwirken kann. Wahrscheinlich gelingt es den Kindern leichter, sich auf den fremden Gedanken einzulassen, wenn ihnen dazu eine gewisse private Zeitspanne eingeräumt wird. So sind sie zunächst auf sich allein gestellt und keinem alternativen Einfluss ausgesetzt, als sich mit dem Kürzesttext zu beschäftigen. Wenn ein Kind sich hingegen spontan, ohne Inkubationszeit, zum Kürzesttext äußert, könnten die anderen Kinder durch diese Äußerung abgelenkt werden. Denn jede Äußerung, insbesondere eine beispielbasierte, enthält neue Informationen. Diese müssen verarbeitet werden. Ist den Kindern keine Zeit gegeben, den fremden Gedanken des Kürzesttexts zunächst für sich allein wirken zu lassen, verblasst der Kürzesttext hinter den Äußerungen anderer Kinder und verliert mit fortschreitendem Unterrichtsgespräch an Gewicht. Diese Erwägungen sprechen dafür, Kindern stets zunächst eine Inkubationszeit einzuräumen. Die Wirkung einer Inkubationszeit wird in der vorliegenden Studie nicht systematisch untersucht.

Auch kann man bereits bei der Wahl eines Kürzesttexts darauf achten, solche auszuwählen, die leicht zu verstehen sind. Alternativ kann man, wie in der vorliegenden Arbeit geschehen, vorentlastende, allgemeine Aussagen einsetzen.

Zuletzt kann man mit Hilfe einer behutsamen Paraphrasierung Verständnisschwierigkeiten vorbeugen. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass die Paraphrasierung nicht zu Missverständnissen führt und der Kürzesttext in seiner paraphrasierten Form qualitativ und quantitativ keine anderen Informationen enthält als das Original (vgl. Kap. 5.2.2).

Ad (c): Im Beispiel für einen schulinternen Arbeitsplan wird der Einsatz von Kürzesttexten als eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung empfohlen. In der Tat kann im Rahmen der vorliegenden Studie beobachtet werden, dass manche Kinder überhaupt nicht mit Kürzesttexten umgehen können (*Hypothese der individuellen Unterschiede*). Dennoch wird der Vorschlag, Kürzesttexte lediglich einer kleinen, leistungsstarken Minderheit zu präsentieren, hier abgelehnt. Die Chance, auf Kürzesttexte philosophisch zu reagieren, sollte keinem Kind verwehrt werden. Sollten einige Kinder diese Chance nicht nutzen, auf den Kürzesttext nicht reagieren können, so ist doch der angerichtete Schaden gering: Denn die Kinder werden erstens durch den Einsatz eines Kürzesttexts zu keinen Leistungen gedrängt, zu denen sie aufgrund ihres Alters vielleicht nicht fähig oder willens sind. Der Einsatz eines Kürzesttexts ist stets lediglich ein Unterstützungsangebot für Kinder, um in Distanz zu ihrem eigenen Erleben treten und sich abstrakt äußern zu können. Dieses Angebot können sie annehmen oder verwerfen. Auch besteht zweitens nicht die Gefahr, dass man nach Einsatz eines Kürzesttexts ein Unterrichtsgespräch lediglich mit einigen wenigen leistungsstarken Kindern führt. Schließlich werden die leistungsstarken Kinder den fremden Gedanken im Kürzesttext sehr wahrscheinlich für die Lerngruppe konkretisieren (*Konkretisierungshypothese*). Diese Konkretisierung schließlich kann von der gesamten Lerngruppe verhandelt werden. Wir können also ganz gelassen sein: Kinder, die noch nicht bereit sind für abstraktes Sprechen, nehmen den Kürzesttext nicht an. Sie können aber die Konkretisierung ihrer Mitschüler:innen mitverhandeln. Kindern, die bereit sind für abstraktes Sprechen, nehmen die Unterstützung gerne wahr.

Der Einsatz von Kürzesttexten im Philosophieunterricht in der Primarstufe ist unter dem hier vertretenen Verständnis von Philosophieren sinnvoll: wenn das Abstrakte als notwendiges Kriterium gilt. Wer auf Kürzesttexte verzichtet, nimmt den Kindern eine Stütze zum abstrakten Sprechen und sich selbst die Aussicht auf ein spannendes Unterrichtsgespräch.

12.3 Ausblick

Im Ausblick wird abschließend der Blick auf mögliche zukünftige Forschungsvorhaben gerichtet. Dazu werden (1) methodische Empfehlungen ausgesprochen und (2) offene Forschungsfragen benannt.

Ad (1): Die methodischen Empfehlungen betreffen (a) die Wahl der Stichprobe, (b) die Wahl des Erhebungsinstruments und (c) die Größe eines Forschungsteams.

Ad (a): Statt wenige Lerngruppen über einen langen Zeitraum zu begleiten und dabei eine Vielzahl unterschiedlicher Materialstücke einzusetzen, empfiehlt es sich aus drei Gründen, mehrere Lerngruppen über einen kurzen Zeitraum zu begleiten und dabei wenige unterschiedliche Materialstücke einzusetzen: Erstens bleibt der Umfang der Datengrundlage von dieser Veränderung unberührt; eine umfangreiche Datengrundlage erlaubt eine fundierte empirische Verankerung der Forschungsergebnisse. Zweitens vergrößert sich dadurch die Stichprobe erheblich; sie wird dadurch repräsentativer. Drittens werden dadurch automatisch weniger Materialstücke eingesetzt; Schwierigkeiten, die sich aus der Zusammenfassung und Bündelung der eingesetzten Materialstücke ergeben (vgl. Kap. 9.3), erübrigen sich.

Ad (b): Statt in manchen Unterrichtsstunden Gedächtnisprotokolle zu führen, sollte stets auf eine genauere Methode der Datenerhebung, etwa auf Videografie, zurückgegriffen werden. Aus den so erhobenen Daten lassen sich deutlich präzisere und auch verblüffendere Schlüsse ziehen.

Ad (c): Statt ein Forschungsvorhaben als Einzelperson durchzuführen, sollte man im Team arbeiten. Eine mehrfache Kodierung des gesamten Materials durch mehrere Personen erhöht die Reliabilität. Auch reduziert sich bei einem Forschungsteam die Gefahr, dass eigene Überzeugungen die Ergebnisse beeinflussen.

Ad (2): Offene Forschungsfragen betreffen (a) alle hier aufgestellten Hypothesen, (b) die Altersabhängigkeit, (c) die Inkubationszeit beim Einsatz externer Zugänge sowie (d) die Impulse der Lehrkraft.

Ad (a): Die vorliegende Arbeit genießt lediglich den Status einer Explorationsstudie. Keine der hier aufgestellten Hypothesen gilt als empirisch abgesichert. Alle Hypothesen sind es wert, in einer Folgestudie einzeln besonders in den Blick genommen zu werden. Dabei kann jede Hypothese nicht nur empirisch belegt, sondern auch theoretisch unterfüttert werden. Vielleicht geben die hier aufgestellten Hypothesen anderen Forschenden Anlass, in eine bestimmte Richtung weiter zu forschen; möglicherweise auch zu einer ganz anderen Fragestellung.

Ad (b): Weitere Studien könnten das *Philosophieren mit Kindern* und Heranwachsenden unterschiedlichen Alters vergleichen, auch zu Kürzesttexten. Durch eine Vergleichsstudie könnten Besonderheiten des Philosophierens mit *Kindern*

herausgestellt werden. Das ist mit dem hier angewendeten Untersuchungsdesign nicht möglich.

Ad (c): In weiteren Studien könnte der Einfluss der *Inkubationszeit* auf das Philosophieren systematisch untersucht werden: Was geschieht, wenn Kinder sich zunächst in Einzelarbeit mit einem bestimmten Zugang befassen, statt zu Spontanurteilen animiert zu werden? Auch diese Studie könnte mit Blick auf Kürzesttexte durchgeführt werden. Auf diese Weise könnte man den Einfluss der Einzelarbeit auf das Philosophieren erforschen.

Ad (d): Auch könnten Individuen stärker in den Blick genommen werden. Die vorliegende Studie untersucht das Philosophieren als einen gemeinsamen Prozess einer ganzen Lerngruppe. Individuelle Unterschiede werden dabei vollkommen vernachlässigt. Diese könnten in einer Folgestudie untersucht werden.

Ad (e): Zuletzt könnte gar an dem bereits vorliegenden Datenmaterial eine weitere Studie anschließen, die den Einfluss der Impulse der Lehrkraft auf das abstrakte Philosophieren untersucht. Denn die Kinder werden nicht nur durch die gewählten Zugänge, sondern auch durch mündliche Impulse der Lehrkraft dazu animiert, eher zu abstrahieren oder zu konkretisieren. Die Impulse selbst lassen sich deutlich feiner ausdifferenzieren, und in der vorliegenden Studie ist eine solche Ausdifferenzierung auch durchgeführt worden. Allerdings sind die so erhobenen Daten zu den Impulsen der Lehrkraft nicht ausgewertet worden. Einer solchen Auswertung könnte man in einer Folgestudie nachgehen. Selbstredend lässt sich der Einfluss der Impulse der Lehrkraft auf das abstrakte Philosophieren auch an einer anderen Datengrundlage untersuchen.

Wie auch immer das Forschungsinteresse gelagert ist: Die Philosophiedidaktik sollte sich nicht von dem abkoppeln, was tatsächlich an Schule im Philosophieunterricht geschieht. Sie sollte immer die Anbindung an die Schule suchen. Sie sollte sich neben ihrer theoretisch-konzeptionellen Ausrichtung auch als empirische Bildungswissenschaft verstehen und ihren *eigenen* Lebensweltbezug nicht vernachlässigen. Ich hoffe, mit dieser breit angelegten Explorationsstudie auch den Wert empirischer Forschung für die Philosophiedidaktik gezeigt zu haben.

Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.



Quellenverzeichnis

Literatur

Abkürzungen

ZDPE = Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik

PEGS = Philosophie & Ethik in der Grundschule

E&U = Ethik & Unterricht. Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik | Werte und Normen | Praktische Philosophie | LER

Aeppli, Jürg / Gasser, Luciano / Gutzwiller, Eveline / Tettenborn, Annette. 2016. *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. 4., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Albus, Vanessa / Jost, Leif Marvin. 2020. Habe Mut, dich Primärquellen zu bedienen! Kant-Texte im sprachsensiblen Philosophieunterricht. In *E&U 1/2020*, hrsg. von Patrick Baum, 10-11. Hannover: Friedrich.

Aristoteles. 2014. *Metaphysik*. Übersetzt von Hermann Bonitz (ed. Wellmann). Auf Grundlage der Bearbeitung von Héctor Carvallo und Ernesto Grassi, hrsg. von Ursula Wolf. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Aßmann, Lothar / Bergmann, Reiner / Henke, Roland W. / Schulze, Matthias / Sewing, Eva-Maria. 2015. *Zugänge zur Philosophie. Einführungsphase*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Augustinus. 2008. Bekenntnisse. Aus dem Lateinischen übersetzt und herausgegeben von Kurt Flasch und Burkhard Mojsisch. Mit einer Einleitung von Kurt Flasch. Stuttgart: Reclam.

Battegay, Caspar. 2017. Schmähere. Heinrich Heines Poetik des Fluchens. In *Heine Jahrbuch 2017, 56. Jahrgang*, hrsg. von Sabine Brenner-Wilczek. Stuttgart: Springer Verlag GmbH Deutschland.

Baum, Patrick. 2020. Lob des ‚Nach-Textes‘. Vielfältige Lektüren für den Unterricht. In *E&U 1/2020*, hrsg. ders., 12-13. Hannover: Friedrich.

Beauvoir, Simone de. 1963. *Das Blut der anderen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Bergson, Henri. 2014. *Das Lachen*. Wiesbaden: marixverlag.

Birnbacher, Dieter. 2017. Neosokratische Methode und Sokratisches Gespräch. In *Handbuch Philosophie und Ethik, Band 1: Didaktik und Methodik*, hrsg. von Julian Nida-Rümelin et al., 2., durchgesehene Auflage. 171-178. Paderborn: Schöningh.

© Der/die Autor(en) 2024

E. F. Möller, *Ins Philosophieren finden mit Kürzestexten*,
Philosophische Bildung in Schule und Hochschule,

<https://doi.org/10.1007/978-3-662-67979-1>

Bleichroth, Wolfgang et al. 1999. *Fachdidaktik Physik*. 2. Überarbeitete Auflage. Köln: Aulis.

Blesenkemper, Klaus. 2020. Lesen erleichtern. Nach-, Mit- und In-Texte im philosophischen Unterricht. In *ZDPE 3/2020*, hrsg. von Vanessa Albus, 22-31. Hannover: Siebert.

Bortz, Jürgen / Döring, Nicola. 2006. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.

Brinkmeier, Birger. 2020. „...die Epiphanie der Philosophie selbst“. Über die Schwierigkeiten beim Lesen eines philosophischen Textes. In *ZDPE 3/2020*, hrsg. von Vanessa Albus, 9-21. Hannover: Siebert.

Brüning, Barbara. 2003. *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel: Beltz Praxis.

Buchs, Christoph und Künzli David, Christine. 2016. Philosophieren mit Kindern. Unterrichtsprinzip oder Fach? In *Fragen – Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen des Philosophierens mit Kindern*, hrsg. von Bettina Uhligh und Ludwig Duncker, 35-63. München: kopaed.

Bussmann, Bettina. 2011. Mit einer 5. Klasse ins Philosophieren kommen oder: Vom Saulus zum Paulus. In *ZDPE 1/2011*, hrsg. von Ekkehard Martens et al., 4-13. Hannover: Siebert.

Bussmann, Bettina. 2014. *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas „Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft“*. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.

Bussmann, Bettina. 2019. Der wissenschaftsorientierte Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, hrsg. von Martina und Jörg Peters, 231-243. Hamburg: Felix Meiner.

CDU / FDP. 2017. *Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen. 2017-2022*. Düsseldorf.

https://www.cdu-nrw.de/sites/www.neu.cdu-nrw.de/files/downloads/nrwkoalition_koalitionsvertrag_fuer_nordrhein-westfalen_2017_-_2022.pdf (zugegriffen: 25.04.2023).

CDU/Grüne. 2022. *Zukunftsvertrag für Nordrhein-Westfalen*. Koalitionsvereinbarung von CDU und Grünen. Düsseldorf.

https://gruene-nrw.de/dateien/Zukunftsvertrag_CDU-GRUeNE_Vorder-und-Rueckseite.pdf (zugegriffen: 25.04.2023).

- Daniel, Marie-France / Gagnon, Mathieu. 2011. Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. In *Creative Education*, 2 (5), 418-428. DOI: 10.4236/ce.2011.25061.
- Daniel, Marie-France / Gagnon, Mathieu. 2012. Pupils' age and philosophical praxis: Two factors that influence the development of critical thinking in children. In *Childhood & Philosophy* 8(15), 105-130.
- Daniel, Marie-France / Gagnon, Mathieu / Auriac-Slusarczyk, Emmanuèle. 2017. Dialogical critical thinking in kindergarten and elementary school. Studies on the impact of philosophical praxis in pupils. In *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, hrsg. von Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes und Karin Murriss, 236-244. New York, NY: Routledge.
- Daniel, Marie-France / Lafortune, Louise / Pallascio, Richard / Splitter, Laurance / Slade, Christina / De la Garza, Teresa. 2005. Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. In *Communication Education*, 54:4, 334-354. DOI: 10.1080/03634520500442194.
- Daurer, Doris. 2017. *Staunen, Zweifeln, Betroffensein. Mit Kindern philosophieren*. Neuausgabe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dewey, John. 1910. *How We Think*. Boston/New York/Chicago: D.C. Heath&Co. Publishers.
- Doehlemann, Martin / Liese, Knut. 2020. *Lachen. Lust und Laster über die Jahrhunderte. Ein illustrierter Sammelband*. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Donaldson, Margaret. 1991. *Wie Kinder denken. Intelligenz und Schulversagen*. München: Piper.
- Draken, Klaus. 2016. Sokratisches Gespräch und Lehrgespräch. In *Neues Handbuch des Philosophieunterrichts*, hrsg. von Jonas Pfister und Peter Zimmermann, 293-312. Bern: Haupt.
- Dudenredaktion. (o.D.). Prozess. In *Duden online*. www.duden.de/rechtschreibung/Prozess (zugegriffen: 25.04.2023).
- Fichte, Johann Gottlieb. 2019. *Das System der Rechtslehre (eBook)*. OK Publishing.
- Fisherman, Daniel. 2010. Thinking as Two: Philosophy, Critical Thinking, and Community of Inquiry. In *Childhood & Philosophy* 6 (12), 211-227. e-issn 1984-5987 / p-issn 2525-5061.
- Frankena, William Klaas. 1939. The Naturalistic Fallacy. In *Mind* 48(192), 464-477. <http://www.jstor.org/stable/2250706> (zugegriffen: 25.04.2023).
- Freese, Hans-Ludwig. 2002. *Kinder sind Philosophen*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Frege, Gottlob. 1918. Der Gedanke. Eine logische Untersuchung. In *Beiträge zur Philosophie des Deutschen Idealismus*, Band 1, hrsg. von Arthur Hoffmann und Horst Engert, 58-77. Erfurt: Verlag der Keyser'schen Buchhandlung.

Fröhlich, Michael. 2004. *Philosophieren mit Kindern. Ein Konzept*. Münster: LIT.

Fröhling, Mareike. 2014. *Der moderne Pranger. Von den Ehrenstrafen des Mittelalters bis zur Prangerwirkung der medialen Berichterstattung im heutigen Strafverfahren*. Marburg: Tectum.

Fuß, Susanne / Karbach, Ute. 2019. *Grundlagen der Transkription*. 2. Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich GmbH.

Gage, Nathaniel L. Berliner, David C. 1996. *Pädagogische Psychologie*, hrsg. von Gerhard Bach, 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

García-Moriyón, Félix / González-Lamas, Jara / Botella, Juan / González Vela, Javier / Miranda-Alonso, Tomás / Palacios, Antonio / Robles-Loro, Rafael. 2020. Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students. In *Education Sciences 10, no. 4: 119*
<https://doi.org/10.3390/educsci10040119>.

Gehrlach, Andreas. 2016. *Diebe. Die heimliche Aneignung als Ursprungserzählung in Literatur, Philosophie und Mythos*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Gehrlach, Andreas. 2018. Die Utopie der Diebe. Eine altägyptische Diebstahlsgesetzgebung und die moderne Idee des Privateigentums. In *Diebstahl! Zur Kulturgeschichte eines Gründungsmythos*, hrsg. von ders. und Dorothee Kimmich, unter Mitarbeit von Sara Bangert, 101-134. Paderborn: Wilhelm Fink.

Gerlach, SyBille. 2003. *Nachdenklichkeit lernen. Philosophische Wurzeln – Entwicklungspsychologische Bedingungen – Pädagogisches Handeln*. München: kopaed.

Geier, Manfred. 2010. *Worüber kluge Menschen lachen. Kleine Philosophie des Humors*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Goebels, Anne. 2018. *Kleine Eulen zieht es nach Athen – über das Philosophieren mit Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Konzeption des Unterrichtsfaches Philosophie in der Primarstufe*. Leverkusen: Budrich.

Goswami, Usha. 2006. Induktives und Deduktives Denken. In *Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 2, Kognitive Entwicklung*, hrsg. von Wolfgang Schneider und Beate Sodian, 239-269. Göttingen: Hogrefe.

Granone, Francesca / Morselli, Francesca / Robotti, Elisabetta. 2021. From Anecdotal Exchange to Critical Dialogue in Kindergarten: A Case Study in Italy Based on

Habermas' Construct of Rational Behavior. In *Creative Education*, 12, 705-717. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.124049>.

Green, Lena. 2017. Philosophy for Children and developmental psychology. A historical review. In *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, hrsg. von Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes und Karin Murris, 236-244. New York, NY: Routledge.

Groß, Dominik / Engels, Julia. 2020. Hinrichtung. In *Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*, hrsg. von Héctor Wittwer, Daniel Schäfer und Andreas Frewer, 417-421. Springer Verlag GmbH Deutschland, ein Teil von Springer Nature.

Hand, Michael. 2009. Can Children be Taught Philosophy? In *Philosophy in Schools*, hrsg. von ders. und Carrie Winstanley, 3-17. London: Continuum International Publishing Group.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 2019. Der „Nach-denken“-Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, hrsg. von Martina und Jörg Peters, 23-26. Hamburg: Felix Meiner.

Heinrich, Caroline. 2020a. Kinderphilosophie ohne Entwicklungspsychologie. Matthews „Philosophieren mit Kindern“ und seine Kritik an Piaget. In *„Alle Tassen fliegen hoch!“ Eine Kritik der Kinderphilosophie*, hrsg. von Caroline Heinrich, Daniela-Berner-Zumpf und Michael Teichert, 28-39. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Heinrich, Caroline. 2020b. „Philosophieren mit Kindern“ – ein Angriff auf das Kind. In *„Alle Tassen fliegen hoch!“ Eine Kritik der Kinderphilosophie*, hrsg. von Caroline Heinrich, Daniela-Berner-Zumpf und Michael Teichert, 102-126. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Henke, Roland W. 2012. Ende der Kunst oder Ende der Philosophie? Ein Plädoyer für die „Anstrengung des Begriffs“ als didaktischer Kern des Philosophieunterrichts. In *ZDPE 1/2012*, hrsg. von Ekkehard Martens et al, 59-66. Hannover: Siebert.

Henke, Roland W. 2016. Philosophie-Curricula als Instrumente zur Steuerung des Unterrichts. In *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hrsg. von Jonas Pfister und Peter Zimmermann, 21-42. Bern: Haupt.

Hirst, R.J. 1967. Realism. In *The Encyclopedia of Philosophy. Volume 7*, hrsg. von Paul Edwards et al., 77-83. London, New York: Macmillan.

Hobbes, Thomas. 1959. *Vom Menschen. Vom Bürger.* (Elemente der Philosophie II/III). Eingeleitet und hrsg. von Günter Gawlick. Hamburg: Felix Meiner.

Hobbes, Thomas. 1996. *Leviathan.* Aus dem Englischen übertragen von Jutta Schlösser. Mit einer Einführung und hrsg. von Hermann Klenner. Hamburg: Felix Meiner.

- Höffe, Otfried. 1979. Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft. In: *Ethik und Politik*, hrsg. ders., 453-476. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hoffman, Joshua / Rosenkrantz, Gary S. 2003. Platonic Theories of Universals. In *The Oxford Handbook of Metaphysics*, hrsg. von Michael J. Loux und Dean W. Zimmerman, 46-74. Oxford: Oxford University Press.
- Holzinger, Stefan / Wolff, Uwe. 2009. *Im Namen der Öffentlichkeit. Litigation-PR als strategisches Instrument bei juristischen Auseinandersetzungen*. Wiesbaden: Gabler.
- Hug, Theo / Poscheschnik, Gerald. 2015. *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. 2.*, überarbeitete Auflage. Wien: Verlag Huter & Roth KG.
- Hügli, Anton. 2012. Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen. In *Studia Philosophica 71/2012*, hrsg. von ders. und Curzio Chiesa, 155-180. Basel: Schwabe.
- Hume, David. 1975. *Enquiries concerning Human Understanding and concerning the Principles of Morals*, hrsg. von L.A. Selby-Bigge und P.H. Nidditch. Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, Thomas E. 2017. Vorwort von Dr. Jackson. In *Staunen, Zweifeln, Betroffenheit. Mit Kindern philosophieren*. Neuausgabe, hrsg. von Doris Daurer. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Jaspers, Karl. 2019. *Einführung in die Philosophie*. 33. Auflage. München Berlin: Piper.
- Kant, Immanuel. 1912. Vorkritische Schriften 1757-1777. In *Kants gesammelte Schriften Bd. 2*, hrsg. von der Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Reimer
- Kant, Immanuel. 1914. Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre. In *Kants gesammelte Schriften Bd. 6*, hrsg. von der Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Reimer
- Kant, Immanuel. 1917. Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In *Kants gesammelte Schriften Bd. 7*, hrsg. von der Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Reimer
- Kasmirli, Maria. 2020. the paradox of philosophy for children and how to resolve it. In *Childhood & Philosophy* 16(2020), 1-24. DOI: 10.12957/childphilo.2020.46431.
- Kidd, I. G. 1967. Socrates. In *The Encyclopedia of Philosophy. Volume 7*, hrsg. von Paul Edwards et al., 480-486. London, New York: Macmillan.

- Kim, Minkyung. 2014. Der Beitrag des Philosophierens mit Kindern für Toleranz und ethische Reflexionsfähigkeit. In *Philosophie – ein Kinderspiel? Zugänge zur Philosophie in der Primarstufe. Tagungsband zur Fachtagung am 07. Dezember 2013 in Köln*, hrsg. von Anne Goebels und Thomas Nisters, 51-61. pedocs: URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99943.
- Kim, Minkyung. 2021. Die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik für die Grundschullehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie. In *Philosophie in der Grundschule. Konzepte für Unterricht, Lehre und Forschung*, hrsg. von Christian Thein, Philipp Richter und Nils Höppner, 15-30. Opladen: Barbara Budrich.
- Kitchener, Richard F. 2020. Denken Kinder philosophisch? In „*Alle Tassen fliegen hoch!*“ *Eine Kritik der Kinderphilosophie*, hrsg. von Caroline Heinrich, Daniela-Berner-Zumpf und Michael Teichert, 57-91. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Langer, Inghard / Schulz von Thun, Friedemann / Tausch, Reinhard. 2019. *Sich verständlich ausdrücken*. 11. Auflage. München: Reinhardt.
- Leutner, Detlev / Opfermann, Maria / Schmeck, Annett. 2014. Lernen mit Medien. In *Pädagogische Psychologie*, hrsg. von Tina Seidel und Andreas Krapp, 6. Auflage, 297-322. Weinheim, Basel: Beltz.
- Liessmann, Konrad Paul. 2014. *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift (eBook)*. Wien: Zsolnay.
- Lipman, Matthew. 2007. *Das geheimnisvolle Wesen*. 2., überarbeitete Auflage, hrsg. von Daniela G. Camhy. Sankt Augustin: Academia.
- Lipman, Matthew. 2009. *Harry Stottlemeiers Entdeckung*. 2., überarbeitete Auflage, hrsg. und bearb. von Daniela G. Camhy. Sankt Augustin: Academia.
- Lipman, Matthew / Sharp, Ann Margaret / Oscanyan, Frederick S. 1980. *Philosophy in the Classroom*. Second Edition. Philadelphia: Temple University.
- Lohrmann, Katrin. 2014. Kontextualisierung und Dekontextualisierung. In *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, 4. Auflage, hrsg. von Wolfgang Einsiedler et al., 414-418. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Martens, Ekkehard. 1999. *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Martens, Ekkehard. 2007. Anschaulich philosophieren – (wie) geht das? In *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, hrsg. von Barbara Brüning und ders., 9-17. Weinheim, Basel: Beltz.
- Martens, Ekkehard. 2011. Wider einige Vorurteile zum Philosophieren mit Kindern. In *ZDPE 1/2011*, hrsg. von ders. et al, 2-3. Hannover: Siebert.

- Martens, Ekkehard. 2014. John Dewey – Konkretes und abstraktes Denken. In *ZDPE 1/2014*, hrsg. von Markus Tiedemann, 81-84. Hannover: Siebert.
- Martens, Ekkehard. 2019a. Der dialogisch-pragmatische Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, hrsg. von Martina und Jörg Peters, 27-35. Hamburg: Felix Meiner.
- Martens, Ekkehard. 2019b. Der kulturtechnische Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, hrsg. von Martina und Jörg Peters, 105-118. Hamburg: Felix Meiner.
- Martens, Ekkehard. 2019c. Wozu Philosophie in der Schule? In *Texte zur Didaktik der Philosophie*, 2. bibliographisch ergänzte Auflage, hrsg. von Kirsten Meier, 156-172. Stuttgart: Reclam.
- Matthews, Gareth B. 1991. *Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder*. Berlin: Freese.
- Matthews, Gareth B. 1995. *Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*. Weinheim, Berlin: Beltz Quadriga.
- Maurach, Reinhart. 1956. *Deutsches Strafrecht. Besonderer Teil. 2.* erw. Auflage. Karlsruhe: C.F. Müller.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2008. *Kernlehrplan Sekundarstufe I. Praktische Philosophie*. [KLP SI 2008] Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2021. Lehrplan Praktische Philosophie. [LP PPGS 2021] In *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. Heft Nr. 2012. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf (zugegriffen: 25.04.2023).
- Mittelstraß, Jürgen. 1982. *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Möller, Ellen. 2022. Respekt vor Gefährlichem. Das Spiel mit der eigenen Furcht. In *PEGS 2/2022*, hrsg. von Eva Marsal, 27-32. Braunschweig: Westermann.
- Möller, Ellen. 2023a. Ist Diebstahl manchmal gerechtfertigt? In *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen – Grundlagen, Methoden, Praxis*, hrsg. von Bettina Bussmann und Sandra Prinz. Berlin: J.B. Metzler (noch nicht erschienen).

- Möller, Ellen. 2023b. Auslachen – ist das wirklich so schlimm? In *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen – Grundlagen, Methoden, Praxis*, hrsg. von Bettina Bussmann und Sandra Prinz. Berlin: J.B. Metzler (noch nicht erschienen).
- Moore, George Edward. 1903. *Principia Ethica*. New York, NY: Macmillan.
- Morreall, John. 1983. *Taking Laughter Seriously*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Nelson, Leonard. 1931. Die sokratische Methode. In *Sonderdruck aus den Abhandlungen der Fries'schen Schule, neue Folge, Fünfter Band, 1. Heft*, hrsg. von Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Göttingen: Verlag „öffentliches Leben“.
http://www.allerart.de/walkemuehle/sokratische_methode/Die_sokratische_Methode-Leonard_Nelson_1922.pdf (zugegriffen: 25.04.2023).
- Netzwerk Leichte Sprache. 2013. *Die Regeln für Leichte Sprache*. 21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf. <https://leichte-sprache.de/leichte-sprache/gute-leichte-sprache/> (zugegriffen: 25.04.2023).
- Nida-Rümelin, Julian. 2017. Bildungsziele des erneuerten Humanismus. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, hrsg. von ders. et al., 2., durchgesehene Auflage, 18-22. Paderborn: Schöningh.
- Nida-Rümelin, Julian / Weidenfeld, Nathalie. 2012. *Der Sokrates-Club. Philosophische Gespräche mit Kindern*. München: Albrecht Knaus.
- Niewiem, Michael. 2001. *Über die Möglichkeit des „Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen“*. Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden. *Ethik im Unterricht, Band 1*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Nisters, Thomas. 2014. *Aristoteles über Grenzen und Möglichkeiten moralischer Belehrung*. vvv-lobberich.de/vortraegewernerjaeger.html (zugegriffen: 25.04.2023).
- Nordhofen, Susanne. 1998. Didaktik der symbolischen Formen. Über den Versuch, das Philosophieren mit Kindern philosophisch zu begründen. In *ZDPE 2/1998*, 127-132. Hannover: Siebert.
- Pauen, Sabina / Träuble, Birgit. 2006. Kategorisierung und Konzeptbildung. In *Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 2, Kognitive Entwicklung*, hrsg. von Wolfgang Schneider und Beate Sodian, 377-407. Göttingen: Hogrefe.
- Paul, Richard W. 1990. Critical and Reflective Thinking: A Philosophical Perspective. In *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, hrsg. von Beau Fly Jones und Lorna Idol, 445-494. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Pfister, Jonas. 2010. *Fachdidaktik Philosophie*. Bern: Haupt.

Piaget, Jean. 2003. *Das Weltbild des Kindes*. 7. Auflage. München: dtv.

Piaget, Jean. 2020. Die Philosophie der Kinder. In „*Alle Tassen fliegen hoch!*“ *Eine Kritik der Kinderphilosophie*, hrsg. von Caroline Heinrich, Daniela-Berner-Zumpf, Michael Teichert, 40-56. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Pieper, Hans-Joachim. 2007. „Hat er aber gemordet, so muß er sterben“: Klassiker der Philosophie zur Todesstrafe. In *Gegen Folter und Todesstrafe. Aufklärerischer Diskurs und europäische Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, hrsg. von Helmut C. Jacobs, 169-184. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Platon. 1990. *Werke in acht Bänden. Griechisch und Deutsch*, hrsg. von Günther Eigler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

[Phil.] Philebos. In: Platon. Werke. Bd.VII, S.255-443.

[The.] Theaitetos. In: Platon. Werke. Bd.VI, S.1-217.

Raupach-Strey, Gisela. 2019. Der Sokratisch zentrierte Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, hrsg. von Martina und Jörg Peters, 85-103. Hamburg: Felix Meiner.

Rehfus, Wulff D. 2019. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, hrsg. von Martina und Jörg Peters, 37-51. Hamburg: Felix Meiner.

Runtenberg, Christa. 2021. Philosophische Methode: „Nach-Texte“ und „Mit-Texte“. In *PEGS 1/2021*, hrsg. von ders., 44-45. Braunschweig: Westermann.

Scherer, Cordula Judith. 2014. *Die per se schlechte Handlung in der Summa Theologiae des Thomas von Aquin. Die Bedeutung von Tugend und Gesetz für die Artbestimmung der menschlichen Handlung*. Bonn: Universitäts- und Landesbibliothek. <https://bonndoc.ulb.uni-bonn.de/xmlui/bitstream/handle/20.500.11811/5967/3478.pdf?sequence=1> (zugegriffen: 25.04.2023).

Schmechtig, Pedro. 2011. Metaphysik und Ontologie. In *Philosophie. Geschichte Disziplinen Kompetenzen*, hrsg. von Peggy H. Breitenstein und Johannes Rohbeck, 131-146. Stuttgart: J. B. Metzler.

Schütze, Mandy. 2006. „Negative“ und „positive“ Vorurteile. Philosophieren über Vorurteile auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen. In *ZDPE 2/2006*, hrsg. von Johannes Rohbeck, 102-106. Hannover: Siebert.

Seelhorst, Bernhard. 2015. Herausforderungen der Philosophie- und Ethikdidaktik. Hinweise aus Sicht der Unterrichtspraxis. In *information philosophie 1/2015*, hrsg. von Peter Moser, 44-53. Lörrach: Claudia Moser.

Siegler, Robert. Eisenberg, Nancy. DeLoache, Judy. Saffran, Jenny. 2016. Theorien der kognitiven Entwicklung. In *Entwicklungspsychologie im Kindes- und*

Jugendalter, deutsche Ausgabe hrsg. von Sabina Pauen, 4. Auflage, 117-154. Berlin Heidelberg: Springer.

Siekmann, Andreas. 2006. Drehtüren ins Philosophieren. Zum Umgang mit Kürzesttexten. In *ZDPE 2/2006*, hrsg. von Ekkehard Martens et al., 135-144. Hannover: Siebert.

Siegler, Robert. Eisenberg, Nancy. DeLoache, Judy. Saffran, Jenny. 2016. Theorien der kognitiven Entwicklung. In *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, deutsche Ausgabe hrsg. von Sabina Pauen, 4. Auflage, 117-154. Berlin Heidelberg: Springer.

Sinhardt-Pallin, Dieter / Mechthild Ralla. 2019. *Handbuch zum Philosophieren mit Kindern. Kindergarten, Grundschule, freie Einrichtungen*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sitzungsprotokoll. 1981. Nationalversammlung. 2. Sitzung vom 18. September 1981. Zweite außerordentliche Sitzungsperiode von 1980-1981 (17. Sitzung). <https://archives.assemblee-nationale.fr/7/cri/1980-1981-extraordinaire2/017.pdf> (zugegriffen: 18.06.2022).

Steenblock, Volker. 2009. Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität. Überlegungen zu einer Nutzung von Elementen neuer Leseforschung für den Philosophieunterricht. In *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, hrsg. von Johannes Rohbeck, Urs Thurnherr und ders., 47-64. Dresden: Thelem.

Steenblock, Volker. 2012. *Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik*. Hannover: Siebert.

Teubler, Leonie. 2019. *Philosophische Gespräche in Schulräumen. Philosophieren im Zeichen des Hermes*. Wiesbaden: Springer VS.

Thaler, Engelbert. 2012. *Englisch unterrichten. Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*. Berlin: Cornelsen.

Thomas von Aquin. 1987. *Recht und Gerechtigkeit: Theol. Summe II—II, Fragen 57—79*. Anm., sowie vollst. überarb. u. erg. Kommentar von Arthur F. Utz. Nachfolgefassung von Bd. 18 d. Deutschen Thomasausgabe. Neue Übers., von Josef F. Groner. Bonn: IfG-Verlagsgesellschaft.

Tichy, Matthias. 2017. Anschaulichkeit und Abstraktion. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, hrsg. von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel und Markus Tiedemann, 2., durchgesehene Auflage, 95-104. Paderborn: Schöningh.

Tiedemann, Markus. 2011a. *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen*. Berlin: Lit.

Tiedemann, Markus. 2011b. „Mal mir was!“ Ein Zwischenruf. In *ZDPE 1/2011*, hrsg. von Ekkehard Martens, 78-80. Hannover: Siebert.

Tiedemann, Markus. 2014. Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung. In *ZDPE 1/2014*, hrsg. von ders., 95-103. Hannover: Siebert.

Tiedemann, Markus. 2017. Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten? In *Handbuch Philosophie und Ethik, Band 1: Didaktik und Methodik*, hrsg. von Julian Nida-Rümelin et al., 2., durchgesehene Auflage. 23-29. Paderborn: Schöningh.

Tiedemann, Markus. 2018. Die Grenzen der Vielfalt – Transzendente Toleranzziehung als Bildungsarbeit in der multikulturellen Gesellschaft. In *Pädagogische Rundschau 72 2*, 163-172. https://doi.org/10.3726/PR2018-2_163

Tiedemann, Markus. 2019. Der problemorientierte Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, hrsg. von Martina und Jörg Peters, 213-230. Hamburg: Felix Meiner.

Wahrig. 2018. Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. von Renate Wahrig-Burfeind, 27. Auflage seit 1978. München: dtv.

Winstanley, Carrie. 2009. Philosophy and the Development of Critical Thinking. In *Philosophy in Schools*, hrsg. von Michael Hand und ders., 85-95. London: Continuum International Publishing Group.

Wittwer, Héctor. 2020. Todesstrafe – philosophisch. In *Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*, hrsg. von ders., Daniel Schäfer und Andreas Frewer, 427-430. Springer Verlag GmbH Deutschland, ein Teil von Springer Nature.

Zierer, Klaus. 2014. *Hattie für gestresste Lehrer: Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties "Visible Learning" und "Visible Learning for Teachers"*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zons, Raimar. 1989. Die Weisheit der Alten und die Weisheit der Kinder. Öffentliche Antrittsvorlesung gehalten an der GH-Universität Paderborn am 4. Juli 1989. In *Philosophie und Weisheit*, hrsg. von Willi Oelmüller, 78-96. Paderborn: Schöningh.

Abbildungen¹⁴⁸

Abbildung 8: J.L.Raab, nach einem Gemälde von Döbler. 1791. *Immanuel Kant (portrait)*. Wikimedia Commons, Public Domain, URL: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Immanuel_Kant_\(portrait\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Immanuel_Kant_(portrait).jpg) (zugegriffen: 27.05.2023).

¹⁴⁸ Die Quellen der Abbildungen werden hier in der Reihenfolge gelistet, in der sie in der Arbeit vorkommen. Durch diese Darstellung wird eine Zuordnung der Quellen zu den Abbildungen erleichtert.

Abbildung 9: R. F. Jones & G. H. Turnbull. 1922. *Frontispiece - Johann Gottlieb Fichte*. Wikimedia Commons, Public Domain, URL: https://en.wikisource.org/wiki/Page:Addresses_to_the_German_nation.djvu/10 (zugegriffen: 27.05.2023).

Abbildung 10: Calvi. 2017. *Robert Badinter et Patrick Henry*. Le Figaro/Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0, URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Robert_Badinter_et_Patrick_Henry.jpg (zugegriffen: 27.05.2023).

Abbildung 11: Anonymus. Vor 1583. *Laurent Joubert (1529-1583)*. Musée d'Histoire de la Medecine/Wikimedia Commons, Public Domain, URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Laurent_Joubert_%281529-1583%29.jpg (zugegriffen: 27.05.2023).

Abbildung 12: Sandro Botticelli. ca. 1480. *Hl. Augustinus in betrachtendem Gebet*. In The Yorck Project (2002) 10.000 Meisterwerke der Malerei (DVD-ROM), distributed by DIRECTMEDIA Publishing GmbH. ISBN: 3936122202/Wikimedia Commons, Public Domain, URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Saint_Augustine_Portrait.jpg (zugegriffen: 27.05.2023).

Abbildung 19: Ohser, Erich. 2004. *Der Sonnenuntergang*. In: Die schönsten Geschichten von Vater und Sohn, Sammelband, 72-73. Gemeinfrei. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Abbildung 20: duncan1890. 2011. *Daniel Defoe in den Pranger – Vektor Illustration*. Getty Images Deutschland GmbH, Deutschland, Stock-Illustration-ID:184331499, Nachdruck mit Genehmigung, URL: <https://www.istockphoto.com/de/vektor/daniel-defoe-in-den-pranger-gm184331499-17361786> (zugegriffen 27.05.2023).

Abbildung 23: Ludwig Paul. 2007. *Geschichte des Mülls: Historische Straßenreinigung mit Esel und Karren*. Servicebetrieb Bau & Stadtgrün, Stadt Schweinfurt/abfallbild.de, Nachdruck mit Genehmigung, URL: <https://www.abfallberatung-unterfranken.de/bilddatenbank.html?image=209> (zugegriffen: 27.05.2023).

Abbildung 24: wirestock. o.D. *Vertical shot of a black and white dog walking in a forest with fallen leaves in autumn*. freepik.com, free license, URL: https://www.freepik.com/free-photo/vertical-shot-black-white-dog-walking-forest-with-fallen-leaves-autumn_28363494.htm#query=dog%20cute%20natural%20Australian%20shepherd%20meadow&position=45&from_view=search&track=ais (zugegriffen: 27.05.2023).

Abbildung 27: ujord. 2013. *Common Seal*. Getty Images Deutschland GmbH, Deutschland, Stock-Illustration-ID: 162412360, Nachdruck mit Genehmigung, URL: <https://www.istockphoto.com/de/foto/common-seal-gm162412360-23111644> (zugegriffen: 27.05.2023).

Abbildung 28: cristiano barni. 2018. *UEFA Champions League. Real Madrid - Juventus 1-3. Cristiano Ronaldo, Real Madrid, celebrating the goal.* Shutterstock.com, Stock-Foto-ID: 1068594941, Nachdruck mit Genehmigung, URL: <https://www.shutterstock.com/de/image-photo/madrid-spain-april-11-2018-uefa-1068594941> (zugegriffen: 27.05.2023).

Abbildung 29: Drop of Light. 2015. *Chancellor of the Federal Republic of Germany Angela Merkel during a joint briefing with President of Ukraine Petro Poroshenko in Berlin.* Shutterstock.com, Stock-Foto-ID: 261598685, Nachdruck mit Genehmigung, URL: <https://www.shutterstock.com/image-photo/berlin-germany-mar-16-2015-chancellor-261598685> (zugegriffen: 27.05.2023).

Abbildung 30: wirestock. o.D. *Cute ceylon elephant walking on grass and searching for food.* freepik.com, free license, URL: https://www.freepik.com/free-photo/cute-ceylon-elephant-walking-grass-searching-food_20248582.htm (zugegriffen: 27.05.2023).

Abbildung 31: wirestock. o.D. *Shot of small wooden cabin on a grass field surrounded by trees.* freepik.com, free license, URL: https://www.freepik.com/free-photo/shot-small-wooden-cabin-grass-field-surrounded-by-trees_8039173.htm (zugegriffen: 27.05.2023).

Abbildung 32: lifeforstock. o.D. *Beautiful tropical beach sea and ocean with coconut palm tree at sunrise time.* freepik.com, free license, URL: https://www.freepik.com/free-photo/beautiful-tropical-beach-sea-ocean-with-coconut-palm-tree-sunrise-time_4188195.htm (zugegriffen: 27.05.2023).

Videos

Jimmy Kimmel Live. 2016, 11. Februar. *Sacha Baron Cohen Shows EXTREMELY Graphic Movie Clip to "Kimmel" Audience* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wP_9wGAdrNQ (zugegriffen: 25.04.2023).

ZiiniiMiinii. 2008, 07. Oktober. *Moderator lacht Gast aus* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=E3j9wj0UxIA> (zugegriffen: 25.04.2023).