

Geschichte ist fragwürdig! Philosophieren mit Kindern im historischen Lernen des Sachunterrichts

– Betrachtung von Chancen und Grenzen

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung..... | 1 |
| 2. Historisches Lernen im Sachunterricht | 2 |
| 2.1. Definition des historischen Lernens..... | 2 |
| 2.2. Ziele des historischen Lernens..... | 6 |
| 2.3. Auswahl von Unterrichtsinhalten im historischen Lernen..... | 7 |
| 2.4. Methoden und Medien des historischen Lernens..... | 7 |
| 2.5. Bedeutung des historischen Lernens..... | 8 |
| 3. Philosophieren mit Kindern | 9 |
| 3.1. Definition des Philosophierens mit Kindern..... | 10 |
| 3.2. Ziele des Philosophierens mit Kindern | 11 |
| 3.3. Auswahl von Unterrichtsinhalten beim Philosophieren mit Kindern | 13 |
| 3.4. Methoden und Medien des Philosophierens mit Kindern | 14 |
| 3.5. Bedeutung des Philosophierens mit Kindern | 16 |
| 4. Vergleich: Historisches Lernen im Sachunterricht - Philosophieren mit Kindern | 18 |
| 4.1. Grundsätzliche, intentionale, methodische und mediale Ähnlichkeiten | 18 |
| 4.2. Grundsätzliche, intentionale, methodische und mediale Unterschiede..... | 23 |
| 5. Chancen und Grenzen des Philosophierens mit Kindern im historischen Lernen des Sachunterrichts..... | 24 |
| 5.1. Chancen | 24 |
| 5.2. Grenzen..... | 27 |
| 6. Fazit | 28 |
| Literaturverzeichnis | 31 |
| Abbildungsverzeichnis..... | 33 |

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit zum Thema „Geschichte ist fragwürdig! Philosophieren mit Kindern im historischen Lernen des Sachunterrichts – Betrachtung von Chancen und Grenzen“ wird die Frage untersucht, wo Chancen und Grenzen einer Verbindung des historischen Lernens und des Philosophierens mit Kindern liegen.

Obwohl das historische Lernen bereits seit Mitte der 90er Jahre verstärkt Eingang in die Grundschule findet und das Philosophieren mit Kindern ab den 1990er Jahren als fächerübergreifendes Prinzip in den Unterricht der Primarstufe, auch des Sachunterrichts, integriert wird, gibt es bisher keine Beiträge, die eine Zusammenführung des historischen Lernens und des Philosophierens mit Kindern vornehmen. Lediglich Kerstin Michalik hat ein Konzept entwickelt, bei dem das Philosophieren mit Kindern einen integralen Bestandteil des Sachunterrichts bildet. Hier dienen die Gegenstände des Sachunterrichts als Ausgangspunkt des Nachdenkens.¹ Einen direkten Bezug zum historischen Lernen weist das Konzept allerdings auch nicht auf.

Dies scheint in Anbetracht der Aktualität des Philosophierens mit Kindern, die sich in vielfältigen Publikationen zum Thema niederschlägt, umso verwunderlicher. Auch die offensichtlichen Ähnlichkeiten zwischen dem historischen Lernen und dem Philosophieren mit Kindern, welche bereits bei einer oberflächlichen Betrachtung deutlich werden, lassen eine Verbindung eigentlich selbstverständlich erscheinen.

In der folgenden Arbeit soll aufgrund dessen analysiert werden, ob auch bei näheren Betrachtungen die Ähnlichkeiten überwiegen und welches Potenzial das Philosophieren mit Kindern für das historische Lernen im Sachunterricht bietet.

Dazu wird zunächst das historische Lernen in Form einer Definition, den Zielen, der Auswahl der Unterrichtsinhalte, den Methoden und Medien sowie der Bedeutung vorgestellt, da es den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet. Anschließend wird das Philosophieren mit Kindern in den gleichen Dimensionen dargestellt. Die in der Literatur oft eingangs gestellten Fragen, ob Grundschüler/innen überhaupt historisch lernen bzw. ob sie philosophieren können, werden hier bewusst außer Acht gelassen, da inzwischen eine weitgehende Einigung über die Eignung für Kinder besteht, die durch vielfältige Untersuchungen der Entwicklungspsychologie bestätigt wird.² An dieser Stelle sei auch darauf verwiesen, dass es neben dem Philosophieren mit Kindern weitere Konzepte in Zusammenhang mit Kindern und Philosophie gibt. So existiert die Bezeichnung „*Kinderphilosophie*“³, die sowohl die Gedanken von Philosophen und Philosophinnen über Kinder sowie eine Philosophie von Kindern meinen kann. Davon ist der Begriff „*Philosophie für Kinder*“⁴ abzugrenzen, bei dem das Vermitteln von Philosophie an Kinder im Mittelpunkt steht. Schließlich stellt das „*Philosophieren mit Kindern*“⁵ ein drittes und in meinen Augen bezüglich einer Verbindung mit dem historischen Lernen treffendes Konzept dar, denn hier kommt das Philosophieren als Tätigkeit zum Ausdruck, sodass diese Bezeichnung folgend genutzt wird.⁶

Auf Grundlage der theoretischen Einführungen zum historischen Lernen im Sachunterricht und zum Philosophieren mit Kindern werden diese miteinander verglichen. Dabei werden den Ähnlichkeiten als auch den Unterschieden die Kategorien „grundsätzlich“, „Ziele“ sowie „Methoden und Medien“ zugrunde gelegt. Die in den Definitionen ausgeführten Informationen finden ihren Ausdruck in der Kategorie „grundsätzlich“. Die Dimensionen „Ziele“ wie auch „Methoden und Medien“ werden beibehalten, wohingegen die Auswahl der Unterrichtsinhalte und die Bedeutung in die anderen Kategorien eingegliedert werden, um eine übersichtlichere Gestaltung zu ermöglichen. Ausgehend von den Ähnlichkeiten und Unterschieden werden Chancen und Grenzen des Philosophierens mit Kindern im historischen Lernen des Sachunterrichts abgeleitet, wobei sich die Kategorien und Oberbegriffe des Vergleichs wiederfinden lassen. Solche Chancen und Grenzen, die sich ausschließlich durch das historische Lernen oder das Philosophieren ergeben, werden nicht aufgeführt, da das Potenzial einer Verbindung im Zentrum stehen soll. Anschließend wird eine von mir entwickelte Unterrichtseinheit zum Thema „Nachdenken über die Zeit“ vorgestellt, in der sich die Kinder auf eine nachdenkliche Weise mit den Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie ihrer eigenen Lebensgeschichte und der ihrer Eltern oder Großeltern auseinandersetzen. Die Unterrichtseinheit soll dazu dienen, die bisher angestellten theoretischen Überlegungen zu den Chancen und Grenzen praktisch zu veranschaulichen. Eine Reflexion dessen und eine Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgt im abschließenden Fazit.

¹ Vgl. Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, in: ders./ Höhle, C. (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Baltmannsweiler 2005, S. 13-23, hier S. 16.

² Vgl. Ebers, T./ Melchers, M.: Praktisches Philosophieren mit Kindern. Konzepte, Methoden Beispiele, Berlin 2006, S. 56 ff./ vgl. auch Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht - Neue Perspektiven für einen traditionellen Aufgabenbereich, in: ders. (Hrsg.): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2004, S. 7-29, hier S. 12 ff.

³ Ebers, T./ Melchers, M.: Praktisches Philosophieren mit Kindern, S. 40 ff.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Vgl. ebd.

2. Historisches Lernen im Sachunterricht

„Geschichte“, so sind sich namenhafte Wissenschaftler/innen einig, stellt einen festen und unverzichtbaren Bestandteil des Faches Sachunterricht dar.⁷ Trotzdem wurde die Auseinandersetzung mit „Geschichte“ in der Grundschule lange Zeit vernachlässigt, bis es seit Mitte der 90er Jahre zu einem Wandel kam: Zum einen hat die Geschichtsdidaktik ihre Aufmerksamkeit wieder zunehmend der Primarstufe gewidmet, zum anderen hat auch die Sachunterrichtsdidaktik die Bedeutung des historischen Lernens im Inhaltskanon des Sachunterrichts neu bemessen.⁸ So stellt das historische Lernen eines von fünf Inhaltsfeldern im „Kerncurriculum Sachunterricht“ des Hessischen Kultusministeriums dar, welches die curriculare Grundlage des Unterrichts bildet. Das Inhaltsfeld „*Geschichte und Zeit*“⁹ betont die Relevanz und Notwendigkeit des historischen Lernens für die Identitätsentwicklung der Lernenden. Auch im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts zählt die Historie zu den fünf grundlegenden Perspektiven der Umwelterschließung im Sachunterricht, allerdings werden hier anzustrebende inhaltliche und methodische Kompetenzen differenzierter beschrieben.¹⁰ Der hessische „Rahmenplan Grundschule“ nimmt auf die historische Dimension von Zeit mit der fachlichen Qualifikation „*Sich in Zeit und Raum orientieren*“ sowie dem Lernfeld „*Zeit*“ Bezug.¹¹ In keiner der Richtlinien wird jedoch umfassend beschrieben, warum „Geschichte“ ein fester und unverzichtbarer Bestandteil des Sachunterrichts ist und was das denn eigentlich heißt.¹²

Diese Fragen sollen im Weiteren beantwortet werden.

Dazu muss jedoch zunächst erst geklärt werden, was unter dem Terminus „**Geschichte**“ verstanden wird, da der Begriff äußerst vieldeutig ist.¹³ Im Hinblick auf die noch folgenden Ausführungen eignet sich Bergmanns Definition, bei der Geschichte als „[...] *gegenwärtiges Denken über vergangenes menschliches Handeln und Leiden*“¹⁴, also als Menschheits- und Menschengeschichte, bestimmt wird. Dass Geschichte nicht nur etwas mit Vergangenheit zu tun hat, sondern durch einen engen Zusammenhang der drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft charakterisiert wird, zeigt von Reekens Verständnis von Geschichte:

„[...] Geschichte ist also ein Konstruktions- und Rekonstruktionsprozess von Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart mit der Zielsetzung, in Gegenwart und Zukunft die eigene Fähigkeit zum Verständnis gesellschaftlicher und individueller Prozesse zu vertiefen und Handlungskompetenz zu gewinnen.“¹⁵

Da die Vergangenheit nicht direkt zugänglich ist, bezieht sich unser Wissen über Geschichte immer nur auf einen Ausschnitt, über den anhand von als hinreichend zuverlässig geltenden Quellen, Daten und Fakten deutend in einen Zusammenhang gebracht werden, wodurch Geschichte fragwürdig wird.¹⁶ Dieser Konstruktions- und Rekonstruktionsprozess ist von den Erfahrungen, Interessen etc. des Interpreten und somit von der Gegenwart abhängig.¹⁷ Ziel ist eine in sich schlüssige und auf die Gegenwart bezogene Erzählung über einen Ausschnitt der Vergangenheit, die einer besseren Orientierung in Gegenwart und Zukunft dient.¹⁸

2.1. Definition des historischen Lernens

Da der Begriff „Geschichte“ allerdings häufig mit dem weiterführenden, chronologisch orientierten Fachunterricht der Sekundarstufe in Verbindung gebracht wird, liegt den weiteren Ausführungen der für die Grundschule typische Begriff „**Historisches Lernen**“ zugrunde.¹⁹

Eine Abgrenzung und erste Definition nimmt Michalik vor:

„Historisches Lernen in der Grundschule ist kein Fachunterricht, sondern steht im Spannungsfeld von Lebenswelt und Fachbezug, den Erfahrungen, die Kindern zugänglich sind und den inhaltlichen und methodischen Angeboten der Wissenschaften, die für die Klärung, Differenzierung und Erweiterung dieser Erfahrungen hilfreich sind.“²⁰

⁷ Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 7/ vgl. auch von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise, Seelze-Velber 1999, S. 6.

⁸ Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 7.

⁹ Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht, Wiesbaden 2011, S. 16.

¹⁰ Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht, o.O. 2002, S. 21 ff.

¹¹ Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule, Wiesbaden 1995, S. 125 und S. 135.

¹² Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 6.

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2000, S. 27/ vgl. auch von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 6.

¹⁵ von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 7.

¹⁶ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“ Frühes historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I, in: ders./ Rohrbach, R. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach/Ts. 2001, S. 8-31, hier S. 17.

¹⁷ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 7.

¹⁸ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 17/ vgl. auch Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 18.

¹⁹ Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 16.

²⁰ Ebd., S. 8.

Historisches Lernen im Sachunterricht geht also von der Lebenswelt der Schüler/innen aus.²¹ Diese ist gegenwärtig geprägt durch vielfältige Begegnungen mit Geschichte, ob in der Umwelt, den Medien oder unserer Kultur.²² Bergmann resümiert die Veränderungen wie folgt: „So viel Geschichte wie heute war nie.“²³ Die Omnipräsenz von Geschichte wird unter dem Begriff „Geschichtskultur“ zusammengefasst. Die Lernenden sind also schon vor und außerhalb der Schule einer wachsenden Geschichtskultur ausgesetzt.²⁴ Da historisches Lernen bei jeder Begegnung mit Geschichte stattfindet, erfolgt es dementsprechend auch schon vor dem historischen Lernen im Sachunterricht.²⁵ Solche Kontakte mit Geschichte geschehen meist unbewusst und relativ zufällig. Trotzdem berühren sie in irgendeiner Form die Kinder und erzeugen ein individuelles, alltagsweltliches Geschichtswissen und Geschichtsbewusstsein. Das so erworbene Geschichtswissen ist in hohem Maße fragmentarisch und einseitig.²⁶ Auch das auf diese Weise entstandene **Geschichtsbewusstsein** ist nicht weniger problematisch: Es besteht meist aus ungeordneten, einseitigen, falschen und politisch nicht unbedenklichen Vorstellungen und Deutungsmustern.²⁷ Um dem entgegenzuwirken, ist das historische Lernen in der Schule als Korrektiv gegenüber der außerschulischen Geschichtskultur bedeutend.²⁸ Das sich auch unabhängig vom historischen Lernen in der Schule bildende „Geschichtsbewusstsein“ soll im Sachunterricht zu einem vernünftigen „Geschichtsbewusstsein“ ausgebildet werden.²⁹

Das historische Lernen im Sachunterricht unterscheidet sich vom alltäglichen historischen Lernen durch seine Zielgerichtetheit.³⁰ Es kann also als bewusste Förderung von Geschichtsbewusstsein und historischem Denken beschrieben werden.³¹

In diesem Zusammenhang gilt es zunächst zu klären, was Geschichtsbewusstsein überhaupt ist. Jeismann definiert es folgendermaßen: Geschichtsbewusstsein „*erinnert deutend die vergangene Zeit als Horizont der Gegenwart im kommunikativen Kontext kultureller und sozialer Spannungsgefüge [...]*“.³² Demnach wird das Geschichtsbewusstsein als ein „*Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive*“³³ verstanden. Das Geschichtsbewusstsein wirkt sich auf das Gegenwartsverständnis und die Zukunftsperspektive der Kinder aus, indem es filternd die Wahrnehmung und Verarbeitung neuer Informationen und Deutungen steuert, da es aus bestimmten Wahrnehmungsweisen und Unterscheidungsvermögen besteht.³⁴ Diese können sowohl durch alltägliche geschichtliche Begegnungen in Form von Erfahrungen mit der eigenen Lebensgeschichte oder vermittelten, erzählten Geschichten als auch durch angeleitetes historisches Lernen und Denken in der Schule erworben und gelernt werden. Weiterhin lassen sie sich so elementarisieren, dass sie als Leitideen des historischen Lernens in der Grundschule gelten können.³⁵ Bei den Leitideen handelt es sich um sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, aus denen sich nach Pandel Geschichtsbewusstsein ausbildet.³⁶ Dieses ist je nach Ausprägung und Vernetzung der Dimensionen individuell, wodurch es nicht das eine, verbindlich zu erwerbende Geschichtsbewusstsein gibt.³⁷

Die Dimensionen gliedern sich in zwei Schwerpunkte: den Bereich der Geschichtlichkeit/Zeitlichkeit und den Bereich der Gesellschaftlichkeit.³⁸ Bergmann ergänzt im Bereich der Gesellschaftlichkeit zusätzlich das Geschlechtsbewusstsein, weswegen in der folgenden Abbildung acht Dimensionen dargestellt sind.³⁹

²¹ Vgl. ebd.

²² Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 11.

²³ Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, S. 13 ff.

²⁴ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 11.

²⁵ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 9.

²⁶ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 12.

²⁷ Vgl. ebd., S. 12 f./ vgl. auch Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 16 f.

²⁸ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 13.

²⁹ Schörken, R.: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein, in: Süsmuth, H. (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft?. Band 1, Stuttgart 1972, S. 87-101, hier S. 97.

³⁰ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 13.

³¹ Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 17.

³² Jeismann, K.-E.: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Schneider, G. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1-24, hier S. 11.

³³ Jeismann, K.-E.: Geschichtsbewusstsein - Theorie, in: Bergmann, K. et al. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1992, S. 40-43, hier S. 40.

³⁴ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 12 und S. 19.

³⁵ Vgl. ebd., S. 19.

³⁶ Vgl. ebd., S. 19 ff.

³⁷ Vgl. ebd., S. 20.

³⁸ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Was Erwachsene wissen sollten, Seelze-Velber 2009, S. 14/ vgl. auch Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 122.

³⁹ Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 124 f.

| | |
|---|--------------------------------|
| Bereich der Geschichtlichkeit/Zeitlichkeit | |
| Temporal- oder Zeitbewusstsein: | früher - heute/morgen |
| Wirklichkeitsbewusstsein: | wirklich/historisch - erfunden |
| Historizitäts- oder Wandelbewusstsein: | statisch - veränderlich |
| Bereich der Gesellschaftlichkeit | |
| Identitätsbewusstsein: | wir - ihr/sie/die anderen |
| Politisches Bewusstsein: | oben - unten |
| Ökonomisch-soziales Bewusstsein: | arm - reich |
| Moralisches Bewusstsein: | richtig/gut - falsch/böse |
| Geschlechtsbewusstsein: | weiblich - männlich |

Abb. 1: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Pandel⁴⁰

Wird von der Förderung des Geschichtsbewusstseins als grundlegendem Ziel des historischen Lernens im Sachunterricht ausgegangen, gilt es die Kinder in der Entwicklung der acht Dimensionen zu unterstützen.⁴¹ Im Weiteren sollen einige erläuternde Ausführungen zu den Dimensionen gemacht werden.

Die Dimensionen der Geschichtlichkeit/Zeitlichkeit und der Gesellschaftlichkeit dienen der Wirklichkeitserschließung und somit der zentralen Aufgabe des Sachunterrichts, der Aufklärung kindlicher Lebenswelt.⁴² Demnach lässt sich das Geschichtsbewusstsein auch als eine Kompetenz, „[...] die der Orientierung in den zeitlichen Veränderungen unseres Lebens und unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit dienlich ist“⁴³, auffassen.

Das Temporal- oder Zeitbewusstsein stellt die grundlegende Dimension dar.⁴⁴ Die Kinder lernen zwischen gestern, heute und morgen zu unterscheiden und sich somit in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu orientieren.⁴⁵ Bergmann differenziert folgende Kompetenzen:

„Sie erkennen und lernen, dass es 'früher' anders war als 'heute' und dass es 'morgen' anders sein wird als 'heute' und 'gestern'. Sie lernen, sich an 'früher' zu erinnern, sich Vergangenes zu erschließen, es auf 'heute' zu beziehen und für 'morgen' zu planen. Sie erkennen und lernen unter kundiger Anleitung, dass es 'früher' nicht schlechter oder besser, sondern bemerkenswert anders war. Sie lernen schließlich, dass es wichtig sein kann, die diffuse Zeitangabe 'früher' genauer zu bestimmen, um Begebenheiten in ein 'vorher' und 'nachher' einzuordnen [...]“⁴⁶

Ziel des Temporal- oder Zeitbewusstseins ist die Deutung von Zeit, also der Zusammenhang von Zeit und individuellem sowie gesellschaftlichem Geschehen.⁴⁷

Das Wirklichkeitsbewusstsein meint die Fähigkeit zwischen „wirklich“ und „erfunden“ zu unterscheiden.⁴⁸ Diesbezüglich gilt: „Kinder müssen also nicht wissen, was fiktiv oder real, sondern dass etwas fiktiv oder real sein kann.“⁴⁹ Die Frage, ob etwas lediglich erfunden oder nachweisbar wirklich ist, ist entscheidend für eine historisch-politische Bildung, denn die beschriebenen Kompetenzen können die Lernenden für Mythen, Ideologien, Lügen oder Vorurteile sensibilisieren und sind somit wichtig für ein kritisches Denken.⁵⁰

Unter dem Historizitäts- oder Wandelbewusstsein ist das Vermögen, zwischen „veränderlich“ und „dauerhaft“ zu differenzieren, zu verstehen.⁵¹ Die Erkenntnis, dass sich Strukturen, Denk- und Lebensweisen von Menschen etc. in der Geschichte verändert haben, ist für das historische Lernen grundlegend.⁵² So verfügen Kinder über ein Historizitätsbewusstsein, „[...] wenn sie verstehen, dass sich manches verändert, während anderes gleich bleibt und auch nicht zu verändern ist, wenn man es wünscht.“⁵³ Die Fähigkeit nach den Möglichkeiten und Grenzen bzw. den Handlungsspielräumen und einschränkenden Handlungsbedingungen zu fragen, ist für die historisch-politische Bildung von großer Bedeutung.⁵⁴

Beim Identitätsbewusstsein lernen die Kinder, die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen (z.B. der Familie, einer Religions-, Sprach- oder Kulturgemeinschaft) in historischer Perspektive zu erkennen und kritisch zu betrachten. Ziel ist

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 122.

⁴¹ Vgl. ebd./ vgl. auch Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 16 f.

⁴² Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 17.

⁴³ Ebd., S. 17 f.

⁴⁴ Vgl. Pandel, H.-J.: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2013, S. 140.

⁴⁵ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär' mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 20.

⁴⁶ Ebd., S. 20 f.

⁴⁷ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 10.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 22.

⁴⁹ Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 16.

⁵⁰ Vgl. ebd./ vgl. auch Bergmann, K.: „Papa, erklär' mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 22.

⁵¹ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär' mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 22.

⁵² Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 10.

⁵³ Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 15.

⁵⁴ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär' mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 23.

es, reflektiert entscheiden zu können, ob man sich einer Gruppe zugehörig fühlen möchte oder sich davon abgrenzen will.⁵⁵

Das politische Bewusstsein umfasst die Frage nach den Macht- und Herrschaftsverhältnissen in historischen Gesellschaften, also nach deren Gliederung in „oben“ und „unten“.⁵⁶ Bei dieser Analyse können die Folgen und Konsequenzen von politischen Handlungen als auch von unterlassenen Handlungen einbezogen werden, wodurch ein Zusammenhang zur Gegenwart und Zukunft sowie dem Historizitäts- bzw. Wandelbewusstsein hergestellt wird.⁵⁷

Das ökonomisch-soziale Bewusstsein strebt die Fähigkeit an, soziale Unterschiede („arm“ - „reich“) in der Gesellschaft erfassen, untersuchen und problematisieren zu können.⁵⁸ Dabei geht es neben sozialen Strukturen auch um wirtschaftliche Strukturen in einer Gesellschaft.⁵⁹

Beim moralischen Bewusstsein müssen die Lernenden zunächst erkennen, dass Menschen früher moralisch anders dachten und dass demzufolge die heutigen Maßstäbe von „richtig“ oder „falsch“ bzw. „gut“ und „böse“ nicht auf die vergangenen Gesellschaften angewendet werden können.⁶⁰ „Was aus damaliger Sicht richtig war, kann aus gegenwärtiger Sicht falsch sein.“⁶¹ Um historische Handlungen und Ereignisse nach bestimmten Regeln aus der gegenwärtigen Perspektive beurteilen zu können, muss zuerst das frühere normative Bezugssystem untersucht und verstanden werden (z.B. Gründe für die Andersartigkeit oder für Veränderungen).⁶²

Beim Geschlechtsbewusstsein setzen sich die Schüler/innen mit dem Verhältnis der Geschlechter in Vergangenheit und Gegenwart auseinander.⁶³ Sie erforschen und reflektieren ihr soziales Geschlecht (Gender), ihre Handlungsspielräume und Rechte.⁶⁴

Ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein, welches Ziel des historischen Lernens im Sachunterricht ist, besitzt Kompetenzen auf drei Ebenen, die der Analyse, des Sach- und des Werturteils.⁶⁵

„Die Rekonstruktion von Vergangenheit im Geschichtsbewusstsein geschieht durch Analyse vergangener Prozesse oder Verhältnisse, durch einordnende Deutung in historische Zusammenhänge und schließlich durch die Herstellung einer wertenden Beziehung zur Gegenwart.“⁶⁶

Während im alltäglichen historischen Lernen die Wertung zentraler Gegenstand des Interesses ist, werden im historischen Lernen in der Schule die Analyse und das Sachurteil der Wertung vorangestellt, um ein kritisches Denken zu fördern.⁶⁷

Die denkende Auseinandersetzung mit „*vergangenem menschlichen Handeln und Leiden*“⁶⁸ ist zentral für die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins. Sie wird als „**Historisches Denken**“ bezeichnet.⁶⁹ Da Geschichte ein Denkfach ist, gilt auch für das historische Lernen: „*Nicht Gedachtes soll gelernt werden, sondern das Denken.*“⁷⁰ Ausgangspunkt hierbei sind Fragen an die Geschichte, die aufgrund eines ungelösten Problems oder einer Herausforderung in der Gegenwart oder der absehbaren Zukunft gestellt werden.⁷¹ Die „historische Frage“ kann entweder darauf gerichtet sein, welche Ursachen und Entwicklungsschritte der Herausforderung zugrunde liegen oder welche Erfahrungen Menschen in der Vergangenheit mit ähnlichen Situationen gemacht haben.⁷² Die historische Frage löst verschiedene Denk- und Arbeitsschritte aus, die den zweiten Grundschritt des historischen Denkens ausmachen und unter dem Begriff „historische Methode“ zusammengefasst werden.⁷³ Zunächst suchen die Lernenden in der Phase der Heuristik nach geeigneten Quellen oder in schon bereitgestelltem Material, um Informationen zur Beantwortung ihrer Frage zu finden. Die gefundenen Informationen, die mitunter auch widersprüchlich sind, erfordern als nächstes die Phase der Kritik. Hierbei untersuchen die Schüler/innen das Material bezüglich dessen Glaubhaftigkeit.⁷⁴ Die als glaubwürdig eingestuft Informationen werden dann in der Phase der Interpretation deutend in einen Zusammenhang

⁵⁵ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 11.

⁵⁶ Vgl. ebd./ vgl. auch Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 23.

⁵⁷ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 11.

⁵⁸ Vgl. ebd./ vgl. auch Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 23.

⁵⁹ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 11.

⁶⁰ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 23/ vgl. auch von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 12.

⁶¹ Pandel, H.-J.: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: ders./ von Borries, B./ Rösen, J. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 1-23, hier S. 19.

⁶² Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 12/ vgl. auch Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 23.

⁶³ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 23.

⁶⁴ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 92.

⁶⁵ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 13.

⁶⁶ Jeismann, K.-E.: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, S. 15.

⁶⁷ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 13 f.

⁶⁸ Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 27.

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 125.

⁷⁰ Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 110.

⁷¹ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 25.

⁷² Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 27 f.

⁷³ Vgl. ebd., S. 28.

⁷⁴ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 27.

gebracht sowie mit dem Vorwissen und den Werthaltungen der Kinder verknüpft.⁷⁵ Durch diesen Konstruktions- und Rekonstruktionsprozess erhalten die Lernenden Aussagen über einen historischen Sachverhalt.⁷⁶ Im dritten Grundschritt, der „historischen Antwort“, werden die Aussagen auf die historische Frage und somit auf die Gegenwart zurückbezogen.⁷⁷ Die Kinder erzählen ihre Geschichte über Vergangenes, stellen sie zur Diskussion und beantworten die eingangs gestellte Frage, wobei es sich dabei in einer Gruppe um mehrere historische Antworten handeln kann.⁷⁸ Ziel des historischen Denkens ist es, die Erfahrungen von früher lebenden Menschen für das eigene Denken und Handeln zu nutzen.⁷⁹ Dafür ergibt sich jedoch folgende Bedingung, worin es die Lernenden zu unterstützen gilt:

„Nur wer die Verschiedenartigkeit sozialer und kultureller Lebensbedingungen und Wertvorstellungen als einen Normalfall menschlicher Geschichte begreift, kann ein reflektiertes historisches Denken entwickeln.“⁸⁰

2.2. Ziele des historischen Lernens

Das bereits beschriebene historische Denken und die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins in allen oben genannten Dimensionen gelten als grundlegende Ziele des historischen Lernens und dienen der besseren Orientierung in Gegenwart und Zukunft.⁸¹ Weiterhin ist der Aufbau eines positiven Verhältnisses zur Auseinandersetzung mit „*vergangenem menschlichen Handeln und Leiden*“ elementar, da im Sachunterricht meist zum ersten Mal eine angeleitete Begegnung mit Geschichte stattfindet.⁸² Diese kann jedoch ausschlaggebend für die Motivation und das Interesse an Geschichte in der weiteren Schullaufbahn sein, sodass das historische Lernen in der Grundschule das „*Paradiesgärtlein des Geschichtsunterrichts*“ bilden sollte.⁸³ Ausgangspunkt hierfür können die historische Neugier und die Fragen der Kinder sein.⁸⁴ In diesem Zusammenhang sollen die Lernenden auch immer wieder dazu ermutigt werden, Fragen an die Geschichte zu stellen und sowohl mit der Lehrkraft als auch untereinander zu historischen Themen ins Gespräch zu kommen.⁸⁵ Eine gute Möglichkeit hierzu bieten die Grundschritte historischen Denkens.⁸⁶ Denn ausgehend von einer gegenwärtigen Herausforderung wird durch die Phasen der Heuristik, Kritik und Interpretation der Gegenwartshorizont überschritten und die Gegenwart fragwürdig.⁸⁷ Des Weiteren erfahren die Schüler/innen durch den reflektierten Umgang mit Quellen und die Förderung von grundlegenden Methoden historischer Forschung, dass Geschichte nicht als solche, sondern immer nur als Rekonstruktion von Vergangenheit existiert.⁸⁸ Neben einer eigenständigen geistigen Verarbeitung historischer Sachverhalte und Deutungen werden so erkenntniskritische Einsichten, die auch für andere Lernbereiche relevant sind, gefördert.⁸⁹ Das kritische, differenzierte und problemorientierte Denken trägt zur Ausbildung von Medienkompetenz und einem reflektierten Umgang mit der wachsenden Geschichtskultur bei.⁹⁰ Eine weitere Hilfe bei der Erschließung der kindlichen Lebenswelt bietet die anzustrebende Einsicht, dass die Gegenwart das Ergebnis vergangener Entwicklungen und menschlicher Einflüsse ist, denn so wird die Welt als veränderbar und zukunfts offen erkannt.⁹¹ Die Kinder nehmen im Umgang mit vergangenem Geschehen ihre Handlungsspielräume und -grenzen sowie ihre Verantwortung für zukünftige Entwicklungen und Veränderungen wahr.⁹² Die eigene Lebenswelt in ihrer Historizität zu erkennen, ist Voraussetzung für das Wandel- oder Historizitätsbewusstsein, welches sich u.a. auf Wertvorstellungen, Welt- und Wirklichkeitsdeutungen beziehen kann.⁹³ Erfahren die Lernenden diese als veränderlich und nicht ewig gültig oder wahr, erhalten sie Einblicke in den Konstruktcharakter von Wirklichkeit.⁹⁴ Außerdem können die verschiedenen Vorstellungen und Deutungen zu einer Erweiterung

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 28/ vgl. auch Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 103.

⁷⁶ Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 28.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 127.

⁷⁸ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 28/ vgl. auch Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 127 und S. 26/ vgl. auch Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 102.

⁷⁹ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 8.

⁸⁰ Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 35.

⁸¹ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 8 und S. 28.

⁸² Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 29/ Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 27.

⁸³ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 29/ Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 19.

⁸⁴ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 19.

⁸⁵ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 30 f./ vgl. auch Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 85.

⁸⁶ Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 20.

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 17.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 20.

⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁰ Vgl. Voit, H.: „Paradiesgärtlein des Geschichtsunterrichts“? Perspektiven für das historische Lernen in der Grundschule, in: Pandel, H.-J./ Schneider, G. (Hrsg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2001, S. 56-67, hier S. 61/ vgl. auch Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 21/ vgl. auch Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 26.

⁹¹ Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht, S. 21.

⁹² Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 19/ vgl. auch Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 9.

⁹³ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 30 und S. 10.

⁹⁴ Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 19.

des Horizonts sowie zur Förderung von Toleranz und einem konstruktiven Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit beitragen. Letzteres ist im Zuge einer pluralistischen, multiethnischen Gesellschaft als bedeutendes Ziel historischen Lernens anzusehen.⁹⁵ Von ebenso großer Bedeutung für das soziale Handeln der Schüler/innen sind auch die Fähigkeiten zu Perspektivübernahme und Empathie, welche es durch die Konfrontation mit dem Anderen in der eigenen und fremden Geschichte zu unterstützen gilt. Dabei handelt es sich nach von Reeken um das schwierigste Ziel.⁹⁶ Diese Fähigkeit umfasst als wesentliches Element, dass die Lernenden das Denken und Handeln früher lebender Menschen immer im Kontext der damaligen Beziehungen sehen.⁹⁷ Schließlich sollte das historische Lernen die Identitätsbildung der Kinder begünstigen.⁹⁸ Hilfen können hierbei durch die Reflexion der historischen Identität sowie der Aufarbeitung der individuellen Lebensgeschichten und der kollektiven Sozialgeschichte gegeben werden.⁹⁹ Des Weiteren ist die Förderung des Temporal- oder Zeitbewusstseins für die Persönlichkeitsentwicklung zentral, da diese einen engen Zusammenhang aufweisen.¹⁰⁰

2.3. Auswahl von Unterrichtsinhalten im historischen Lernen

Aus den Zielen des historischen Lernens ergeben sich Kriterien, nach denen die Unterrichtsinhalte für das historische Lernen im Sachunterricht ausgewählt werden sollten. Grundsätzlich müssen die Themen natürlich geeignet sein, um die im vorherigen Abschnitt beschriebenen, geschichtsdidaktisch fundierten Ziele zu verwirklichen. Dafür ist der Bezug zur Lebenswelt der Kinder, ihrer Neugier, ihren Interessen und Fragen zentral.¹⁰¹ Außerdem sollte an ihre Erfahrungen mit aktuellen gesellschaftlichen Problemen oder Herausforderungen angeknüpft werden.¹⁰² Neben einer sozialen und psychischen Nähe wird so auch ein Gegenwartsbezug hergestellt.¹⁰³ Um die Erfahrungen aufzugreifen, können historische Sachverhalte betrachtet werden, die den gegenwärtigen Herausforderungen entsprechen bzw. entgegengesetzt sind oder die als ihre Ursachen gelten können.¹⁰⁴ Eine solche Betrachtung sollte immer multiperspektivisch angelegt sein, sodass Geschichte aus verschiedenen Perspektiven bedacht wird. Dadurch werden verschiedene Werte, Sinnvorstellungen und Handlungsmuster in den Unterricht eingebracht, mit denen sich die Schüler/innen identifizieren oder die sie für sich ablehnen können, wodurch die Förderung der Identitätsentwicklung als weiteres Kriterium erfüllt wird.¹⁰⁵ Aufgrund der Vielzahl an möglichen Themen im historischen Lernen sollte bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten stets auf deren exemplarischen Charakter geachtet werden.¹⁰⁶

2.4. Methoden und Medien des historischen Lernens

Durch die Auswahl der Inhalte sowie geeigneter Methoden soll der Gegenstand „Geschichte“ sekundär veranschaulicht werden, da Geschichte nicht direkt anschaulich ist und dies vor allem für Grundschulkindern noch von großer Bedeutung für das Lernen ist.¹⁰⁷ Im Folgenden geht es deshalb um geeignete Methoden für das historische Lernen im Sachunterricht, die jeweils in Verbindung zu entsprechenden Medien gebracht werden. Aufgrund der Vielfalt an Medien können diese nicht erschöpfend vorgestellt werden.

Methoden haben im historischen Lernen zwei Funktionen, welche bei der Auswahl zu berücksichtigen sind: Zum einen sollen sie historische Einsichten ermöglichen und zum anderen sollen sie selbst zum Lerngegenstand werden.¹⁰⁸ Weiterhin muss beachtet werden, dass eine Differenzierung von Methoden und Medien aufgrund der großen Heterogenität in Grundschulklassen notwendig ist.¹⁰⁹ Grundsätzlich gilt: „*Ein Lernen in eher offenen Lernformen und im kommunikativen Prozess erleichtert den Kindern das Verstehen und Erzählen von Geschichte.*“¹¹⁰ Eine Möglichkeit des offenen Lernens ist die Arbeit mit **Tages- oder Wochenplänen**. Diese sind besonders für das historische Lernen geeignet, da die Schüler/innen hierbei lernen, ihre Zeiteinteilung selbst zu strukturieren, wodurch das Temporal- oder Zeitbewusstsein gefördert wird.¹¹¹ Im Rahmen dessen bieten sich **gestaltungs-, handlungs-, produkt- und projektorientierte Methoden** sowie **Methoden des entdeckenden und forschenden Lernens** an, welche dem Bedürfnis der Kinder, der Vergangenheit nachzuspüren, entgegenkommen.¹¹² Als Voraussetzung für entdeckendes und for-

⁹⁵ Vgl. ebd.

⁹⁶ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 32.

⁹⁷ Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht, S. 21.

⁹⁸ Vgl. Voit, H.: „Paradiesgärtlein des Geschichtsunterrichts“?, S. 64.

⁹⁹ Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 96.

¹⁰⁰ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 21.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 29.

¹⁰² Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 24.

¹⁰³ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 35.

¹⁰⁴ Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 84 f.

¹⁰⁵ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 96 f.

¹⁰⁶ Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 23.

¹⁰⁷ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 58.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 57.

¹⁰⁹ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 23.

¹¹⁰ Ebd., S. 86.

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 46.

¹¹² Vgl. ebd., S. 77/ vgl. auch Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 22.

schendes Lernen im Geschichtsunterricht sind Multiperspektivität und Kontroversität als geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzipien zu nennen.¹¹³ Das **Prinzip der Multiperspektivität** geht mit der Forderung eines geeigneten Quellenarrangements einher. Dieses soll Vergangenes aus sich ergänzenden oder konträren Perspektiven wiedergeben, sodass die Lernenden die Fragwürdigkeit von Geschichte als Normalfall erkennen können. Da die verschiedenen Sichtweisen unterschiedliche Wertvorstellungen und Wahrnehmungsweisen enthalten, werden Perspektivübernahme, Respekt und Anerkennung gefördert.¹¹⁴ Beim **Prinzip der Kontroversität** steht die Erkenntnis, dass Geschichte kein abgeschlossenes Konstrukt ist im Mittelpunkt. Deswegen sollen die Kinder kontroverse Positionen von Historikern/Historikerinnen kennen und befragen lernen, um zu eigenen An- und Einsichten über historische Sachverhalte zu kommen.¹¹⁵

Hinsichtlich der bereits beschriebenen Anforderungen eignet sich für das historische Lernen im Sachunterricht die Unterrichtsform des „**Lernens im Geschichtsraum**“.¹¹⁶ Bei dem „Geschichtsraum“ handelt es sich meist um den Klassenraum, der so arrangiert ist, „[...] dass Geschichte anschaulich ist, Perspektivenwechsel erleichtert wird und das unterschiedliche Vorwissen sowie die heterogenen Erfahrungen und Fähigkeiten der Kinder produktiv genutzt werden können.“¹¹⁷ Dies wird durch Lernarrangements sowie den Thementisch möglich, welche den Kindern stets zur Verfügung stehen sollten. Der Thementisch enthält verschiedene Lernmaterialien und -medien (u.a. einen Globus, Karten und Kinderbücher).¹¹⁸ Einen ersten Einblick in die zu erarbeitende Zeit bekommen die Lernenden durch die Betrachtung des Thementisches sowie eine Lehrerzählung. Diese fördert die Imagination sowie das Frageverhalten der Kinder.¹¹⁹ Durch eine regionale und personifizierende Verankerung kann sie außerdem erste Hilfen zum Verstehen historischen Geschehens geben.¹²⁰ Weiterführend ist die Arbeit mit Quellen typisch. Sie regt zu weiteren Fragen, Hypothesen und Interpretationen an, wodurch die historische Methode eingeübt wird. Neben Textquellen sind vor allem Bildquellen bedeutend, weil sie Geschichte anschaulich machen.¹²¹ Auch Zeitleisten, die auf Grundlage von Quellen oder der eigenen Lebensgeschichte hergestellt werden können, bilden eine Anschauungshilfe, indem sie die abstrakte Zeit räumlich darstellen und zur Ausbildung von historisch-chronologischem Orientierungswissen beitragen.¹²² Eine weitere Methode im Umgang mit Quellen ist das Suchen und Sammeln. Hierbei können die Kinder wie kleine Archäologen Objekte oder Nachbildungen der historischen Zeit in einer Zeitkiste suchen und interpretieren.¹²³ Weiterhin können sie auch zu Hause nach Materialien oder Sachquellen suchen, die auf dem Thementisch oder in Form eines Klassenraummuseums ausgestellt werden.¹²⁴ Geschichte kann auch vor Ort an außerschulischen Lernorten wie Museen oder Archiven aufgesucht werden.¹²⁵ Hier sowie in anderen Zusammenhängen können sich Befragungen als Methode anbieten.¹²⁶ Mündliche Geschichte durch Zeitzeugenbefragungen kann eine eindrückliche Form der Geschichtsbegegnung für Kinder sein und deren Empathieentwicklung fördern.¹²⁷ Empathie und Perspektivübernahme werden auch beim Rollenspiel benötigt und eingeübt.¹²⁸ Einen ähnlich motivierenden Charakter wie das Rollenspiel haben außerdem das Malen zu vergangenen Zeiten sowie das Herstellen von Materialien, weswegen sie als gestaltungs-, handlungs- und produktorientierte Methoden des historischen Lernens in der Grundschule nicht unterschätzt werden sollten.¹²⁹

2.5. Bedeutung des historischen Lernens

Aus den bisherigen Ausführungen zum historischen Lernen im Sachunterricht lässt sich dessen Bedeutung ableiten. Zunächst kann festgestellt werden, dass es einen entscheidenden Beitrag zur zentralen Aufgabe des Sachunterrichts, der Aufklärung kindlicher Lebenswelt, leistet. So kann das historische Lernen durch seine „*tastende, suchende und erkennende Auseinandersetzung*“ mit „*vergangenem menschlichen Handeln und Leiden*“ den historischen Fragen,

¹¹³ Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 175.

¹¹⁴ Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 164 und S. 175.

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 112 f. und S. 165.

¹¹⁶ Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 98 f.

¹¹⁷ Ebd. S. 99.

¹¹⁸ Vgl. ebd. S. 100 ff.

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 102.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 87 f.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 44 f.

¹²² Vgl. Michalik, K.: Lebensketten und Zeitleisten. Zeit, Veränderung und Entwicklung anschaulich machen, in: Weltwissen Sachunterricht, Nr.3/August 2012, S. 20-24, hier S. 20.

¹²³ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 45.

¹²⁴ Vgl. ebd.

¹²⁵ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 31.

¹²⁶ Vgl. ebd.

¹²⁷ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 67.

¹²⁸ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 87.

¹²⁹ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 84 f.

Interessen und Bedürfnissen der Kinder gerecht werden.¹³⁰ Außerdem wirkt es dem außerschulischen Geschichtsbewusstsein entgegen und baut dieses zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein aus.¹³¹ Die durch die Geschichtskultur bedingte Allgegenwart von Geschichte kann zum Thema des historischen Lernens gemacht werden, um eine kritische Begegnung der Lernenden mit dem außerschulischen, von Marktinteressen geleiteten Umgang mit Geschichtlichem zu fördern.¹³² Neben der Geschichtskultur gibt es weitere Folgen einer „veränderten Kindheit“, die das historische Lernen erforderlich machen. Auf der einen Seite haben Kinder, vor allem durch den Einfluss der Medien, einen stärkeren Zugang zur Erwachsenenwelt, wodurch sie über umfangreichere und differenziertere Vorkenntnisse verfügen, die jedoch ähnlich problematisch wie das außerschulische Geschichtsbewusstsein sind. Auf der anderen Seite mangelt es ihnen an direkten, personalen Verbindungen zur Vergangenheit (z.B. in Form von verkörperter Geschichte durch ältere Menschen).¹³³ Um nicht nur der oft einseitigen Auseinandersetzung der Medien mit gegenwärtigen und zukünftigen „Schlüsselproblemen“¹³⁴ ausgesetzt zu sein, sollten sich die Schüler/innen im historischen Lernen mit den Herausforderungen ihrer Zeit befassen. Durch einen Vergleich mit dem historisch Anderen werden die Probleme in ihrer Entstehung sowie mögliche Alternativen deutlich.¹³⁵ Die Alternativen zeigen wiederum die Relativität und Veränderbarkeit der Welt.¹³⁶ Diese Differenzerfahrungen sind gerade für Grundschüler/innen besonders wichtig, da sie ihre Lebenswelt meist als selbstverständlich akzeptieren, ohne sie zu hinterfragen.¹³⁷ Die historische Analyse kann ihnen weiterführend veranschaulichen, dass Vergangenheit und Zukunft vom Handeln der Menschen abhängen.¹³⁸ Das Erkennen der eigenen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen trägt auch zur politischen Bildung bei.¹³⁹ Dieser Beitrag ist besonders wichtig, da politische Sozialisation bereits im Vorschulalter einsetzt.¹⁴⁰ Schließlich ist das historische Lernen für die Kinder wichtig, um sich ein Bezugssystem in den Bereichen der Geschichtlichkeit/Zeitlichkeit und der Gesellschaftlichkeit aufzubauen. Dieses hilft ihnen sich in den beiden Bereichen zu orientieren und ihre Identität zu entwickeln.¹⁴¹ In Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung sind auch die für eine demokratische und soziale Gesellschaft zentralen Fähigkeiten zu Perspektivübernahme und Empathie zu nennen, welche sich aufgrund der fehlenden direkten Betroffenheit an historischen Themen besonders gut üben lassen.¹⁴² Das historische Lernen ist also nicht nur für die zentrale Aufgabe des Sachunterrichts, sondern auch für den Aufbau der überfachlichen Kompetenzen „Personale Kompetenz“ und „Sozialkompetenz“ bedeutend.¹⁴³

3. Philosophieren mit Kindern

Schon große Philosophen aller Zeiten wie Epikur, Locke oder Kant forderten, dass Kinder bereits früh mit Philosophie in Kontakt kommen sollten. Allerdings fanden erste Überlegungen zum Philosophieren mit Kindern erst um 1900 als Teil pädagogischer Reformbemühungen, die sich gegen den vorherrschenden autoritären Erziehungsstil wendeten, statt. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde das Philosophieren mit Kindern vor allem von Vertretern wie Herrmann Nohl, Leonard Nelson und Walter Benjamin als eine mögliche Reaktion auf gesellschaftliche Orientierungsprobleme verstanden.¹⁴⁴ Im Zuge des Nationalsozialismus wurden diese Bemühungen jedoch zerstört, sodass sie erst zu Beginn der 80er Jahre in zum Teil weiterentwickelter Form wieder Einzug in Deutschland hielten.¹⁴⁵ Prägend waren hierbei vor allem die US-amerikanischen Philosophen Gareth Matthews und Matthew Lipmann. Nachdem weitgehende Einigung darüber bestand, dass jüngere Kinder philosophieren können, verlagerte sich die Diskussion zu der Frage, ob das Philosophieren mit Kindern als eigenes Fach oder als fächerübergreifendes Prinzip eingeführt werden soll.¹⁴⁶ Betrachtet man diesbezüglich die Curricula und Lehrpläne der Bundesländer wird deutlich, dass die Meinungen zu divergieren scheinen. Folgend soll es jedoch in Hinblick auf eine Verbindung mit dem historischen Lernen im Sachunterricht um das Philosophieren mit Kindern als fächerübergreifendes Prinzip gehen, das seit den 1990er Jahren an

¹³⁰ Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 17/ Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, S. 27.

¹³¹ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 13.

¹³² Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, S. 29 f.

¹³³ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 19 f.

¹³⁴ Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim und Basel 2007, S. 56.

¹³⁵ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 27.

¹³⁶ Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 19.

¹³⁷ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 28.

¹³⁸ Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht, S. 21.

¹³⁹ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 23.

¹⁴⁰ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 27 f.

¹⁴¹ Vgl. Pandel, H.-J.: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein, S. 2.

¹⁴² Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 28.

¹⁴³ Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht, S. 8 ff.

¹⁴⁴ Vgl. Ebers, T./ Melchers, M.: Praktisches Philosophieren mit Kindern, S. 94 f.

¹⁴⁵ Vgl. Ebers, T./ Melchers, M.: Praktisches Philosophieren mit Kindern, S. 94 f./ vgl. auch Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, Berlin 2010, S. 17.

¹⁴⁶ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule - Methoden und internationale Bilanz, in: Müller, H.-J./ Pfeiffer, S. (Hrsg.): Denken als didaktische Zielkompetenz, Baltmannsweiler 2004, S. 32-41, hier S. 32.

vielen deutschen Grundschulen in den Unterricht, unter anderem auch in den Sachunterricht, integriert wird.¹⁴⁷ Um das Unterrichtsprinzip im Weiteren näher vorstellen zu können, muss zunächst das zugrunde gelegte Verständnis von **Philosophie** geklärt werden. Das Wort „Philosophie“ kann aus dem Griechischen in „*Liebe zur Weisheit*“¹⁴⁸ übersetzt werden. In dieser engen Definition steht die Philosophie in einem unmittelbaren Zusammenhang zu Philosophen und Philosophinnen, „[...] *die sich kraft ihres Verstandes und logischen Verständnisses, aber auch ihrer Gefühle mit der Weisheitsfindung auseinandersetzen*.“¹⁴⁹ Dabei können sie verschiedenste Themenbereiche berühren. Um diese einordnen zu können, ist auf die vier großen Fragen nach Kant zu verweisen. Ihm zufolge können alle Fragen, die der Weisheitsfindung dienen, auf diese vier letzten Fragen zurückgeführt werden:

- 1) „Was kann ich wissen?“¹⁵⁰
- 2) „Was soll ich tun?“¹⁵¹
- 3) „Was darf ich hoffen?“¹⁵²
- 4) „Was ist der Mensch?“¹⁵³

Für die Philosophie als Wissenschaftsdisziplin ergeben sich daraus die vier Hauptgebiete: 1. Erkenntnislehre, 2. Ethik, 3. Religions- und Gesellschaftsphilosophie sowie 4. Anthropologie.¹⁵⁴

Bei den bisherigen Ausführungen zum Philosophieverständnis handelt es sich um die esoterische Philosophie als Wissenschaftsdisziplin. In Bezug auf das Philosophieren mit Kindern ist jedoch nicht die Philosophie als Wissenschaft, sondern vielmehr die exoterische Philosophie von Bedeutung. Denn diese geht davon aus, dass prinzipiell alle Menschen, nicht nur Philosophen und Philosophinnen, über wichtige Sinn- und Lebensfragen nachdenken und reflektieren.¹⁵⁵

3.1. Definition des Philosophierens mit Kindern

In diesem Sinne ist nach Michalik das **Philosophieren mit Kindern**

„[...] etwas anderes als das Nachvollziehen der Gedanken großer Philosophen und Philosophinnen, etwas anderes als die Beschäftigung oder Auseinandersetzung mit Problemen, Fragen oder Antwortversuchen aus der Geschichte der Philosophie, wie es im Philosophieunterricht weiterführender Schulen der Fall ist.“¹⁵⁶

Es geht vielmehr um das gemeinsame Nachdenken über den Sinn und Zweck der Welt, über offene Fragen und unge löste Probleme, für die es keine allgemeingültigen, richtigen oder falschen Antworten bzw. Lösungen gibt und die somit nicht abschließend zu klären sind.¹⁵⁷ Demnach ist das Philosophieren mit Kindern eine Tätigkeit, „[...] *bei der es darauf ankommt, selbstständig zu denken, einer schwierigen Frage mit Hilfe des eigenen Verstandes und ohne Rekurs auf andere Hilfsmittel nachzugehen*.“¹⁵⁸ Um den Sinnfragen menschlichen Lebens näher zu kommen, umfasst das Philosophieren seit der Antike verschiedene charakteristische **Elemente, die den Prozess des Philosophierens bilden** und auch für das Philosophieren mit Kindern grundlegend sind: das Staunen, Fragen, Nachdenken, Zweifeln, Weiterdenken und Infragestellen.¹⁵⁹

Das **Staunen** gilt als Ursprung und Ausgangspunkt des Philosophierens, denn hierbei wird etwas Bekanntes und als selbstverständlich Angenommenes als ungewöhnlich eingeschätzt.¹⁶⁰ „*Jemand macht sich Gedanken, warum etwas so ist, wie es ist und ob es vielleicht nicht auch ganz anders sein könnte*.“¹⁶¹ Ausgehend vom Staunen und dem Zustand des Nichtwissens folgt das **Fragen** als Ausdruck der Wissbegierde. Nach Brüning, die sich auf John Locke bezieht, gilt es, die Kinder zum Fragenstellen zu ermuntern, denn je mehr Fragen sie stellen, desto intensiver und vielseitiger wird die Auseinandersetzung.¹⁶² Das **Nachdenken** erfolgt mit dem Ziel, die zuvor gestellten Fragen beantworten zu können. Der Prozess des Nachdenkens über fundamentale Lebensprobleme beginnt mit dem Klären von und Reflektieren über Begriffe. Auf Grundlage dessen wird eine These als Antwort auf die gestellte Frage formuliert, die begründet werden muss. Gibt es mehrere Antworten, werden die Gründe im Widerstreit der Meinungen geprüft. Am Ende kann das Gespräch entweder offen mit mehreren Antworten (Dissens) oder einer Antwort (Konsens) ausgehen.¹⁶³ Ein wichtiges Grundprinzip beim Philosophieren ist, dass Antworten immer nur als vorläufig und nicht

¹⁴⁷ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Münster 2015, S. 15.

¹⁴⁸ Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 8.

¹⁴⁹ Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren. Gemeinsam staunen - fragen - verstehen, Weinheim und Basel 2013, S. 9.

¹⁵⁰ Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 14.

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Vgl. ebd.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 8.

¹⁵⁶ Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 15.

¹⁵⁷ Vgl. ebd./ vgl. auch Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 9/ vgl. auch Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 9.

¹⁵⁸ Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 15.

¹⁵⁹ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 9.

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 9 f.

¹⁶¹ Ebd., S. 9.

¹⁶² Vgl. ebd., S. 10.

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 11.

absolut gültig angesehen werden. Diese Haltung findet ihren Ausdruck im Zweifeln, bei dem auch immer das Gegenteil einer gefundenen Antwort berücksichtigt wird.¹⁶⁴ Das Zweifeln regt zum Weiterdenken und dem Entdecken neuer Aspekte an.¹⁶⁵ „Weiterdenken bedeutet, dass der Prozess des Nachdenkens über ein philosophisches Problem ungeschlossen bleibt.“¹⁶⁶ Das Weiterdenken kann wiederum zum Infragestellen führen, indem bisherige Denkergebnisse oder Meinungen korrigiert werden. Deswegen sollte immer auch nach dem Anderen oder dem Gegenteil gefragt werden.¹⁶⁷

Um diese Elemente des Philosophierens in den Sachunterricht einzubinden, bietet sich das Konzept von Michalik an, welches das **Philosophieren mit Kindern als integralen Bestandteil des Sachunterrichts** entwirft. Zum Philosophieren im Sachunterricht müssen keine neuen Inhalte eingeführt werden. Vielmehr ergeben sich die Fragen und Probleme, die den Ausgangspunkt des Nachdenkens bilden, aus den Gegenständen des Sachunterrichts.¹⁶⁸

„Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip regt das Fragen der Kinder an, indem es die Unterrichtsinhalte selbst in ihrer Fragwürdigkeit präsentiert und damit den Unterricht für die philosophischen Dimensionen, die stets mit den Sachinhalten verbunden sind, öffnet.“¹⁶⁹

Durch die philosophische Auseinandersetzung werden die Inhalte des Sachunterrichts auf eine zusätzliche und vertiefende Weise erschlossen sowie um eine Dimension der Nachdenklichkeit bereichert.¹⁷⁰ Der Beitrag zum fachlichen Lernen ist jedoch nur ein Nebeneffekt. Denn durch das Philosophieren machen die Kinder Erfahrungen, die überfachliche Sinnzusammenhänge wie den Umgang mit der Welt und den Menschen betreffen (siehe 3.2. Ziele des Philosophierens mit Kindern).¹⁷¹

Dazu müssen jedoch einige **Voraussetzungen** gegeben sein, die im Folgenden erläutert werden. Zunächst muss das Fragenstellen der Lernenden gefördert und nicht länger behindert werden.¹⁷² Um die Fragehaltung der Kinder zu unterstützen, sollte der Unterricht so gestaltet werden, dass er das selbstständige Denken anregt und herausfordert sowie den kindlichen Denkweisen entspricht.¹⁷³ Neben Zeit erfordert dies einen geschützten Raum, in dem alle Gedanken und Meinungen ohne Bedenken und Angst vor Bewertung geäußert werden können.¹⁷⁴ Ein solcher Gedanken- und Meinungsaustausch macht einen Grundkonsens an Gesprächsregeln sowie ein neues Lehrer-Schüler-Verhältnis notwendig. Ausdruck dessen sind veränderte Kommunikationsstrukturen, die einen größeren Redeanteil der Schüler/innen ermöglichen. Lehrkräfte nehmen dann die Rolle des Moderators ein, der zurückhaltend das Gespräch beobachtet und nur eingreift, wenn es wirklich nötig ist.¹⁷⁵ Darüber hinaus ist eine bestimmte pädagogische Haltung der Lehrkräfte kennzeichnend: Sie sollten die Lernenden ernst nehmen und als gleichwertige Gesprächspartner anerkennen.¹⁷⁶ „Kindliches Denken wird nicht als Vorform des Erwachsenendenkens, sondern als eigenständiges Denken betrachtet.“¹⁷⁷ Es kommt also nicht auf eine Überlegenheit der Erwachsenen an Wissen und Erfahrung, sondern auf die Offenheit für das Unbekannte des kindlichen Denkens, das zum Gesprächsgegenstand wird, an.¹⁷⁸

3.2. Ziele des Philosophierens mit Kindern

Das eigenständige Nachdenken über wichtige Sinnfragen menschlichen Lebens gilt als grundlegendes Ziel des Philosophierens mit Kindern, da es zur Lebenswelterschließung beiträgt.¹⁷⁹ Demzufolge sollte der Unterricht zum Nachdenken anregen und die Lust am Denken fördern.¹⁸⁰ Dies kann u.a. erreicht werden, wenn die Lernenden die Erfahrung machen, dass das Nachdenken zu wesentlichen Erkenntnissen führen kann. Diesbezüglich sollte den Kindern

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 12.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., S. 12 f.

¹⁶⁶ Ebd., S. 13.

¹⁶⁷ Vgl. ebd.

¹⁶⁸ Vgl. Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 16.

¹⁶⁹ Michalik, K.: Fragen und Philosophieren im Fachunterricht - Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip, in: Neißer, B./ Vorholt, U. (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 37-54, hier S. 43.

¹⁷⁰ Vgl. Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 16/ vgl. auch Michalik, K./ Schreier, H.: Wie wäre es einen Frosch zu küssen? Philosophieren im Grundschulunterricht, Braunschweig 2006, S. 62.

¹⁷¹ Vgl. Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 18 f.

¹⁷² Vgl. Michalik, K.: Fragen und Philosophieren im Fachunterricht - Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip, S. 39.

¹⁷³ Vgl. Ebers, T./ Melchers, M.: Praktisches Philosophieren mit Kindern, S. 91/ vgl. auch Gronke, H.: Kinder philosophieren sokratisch - Wenn Kinder in eine sokratische Schule gingen..., in: Neißer, B./ Vorholt, U. (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 115-152, hier S. 146.

¹⁷⁴ Vgl. Trautmann, T.: Nachdenkliches Reden - Kommunikative Grundlagen des Philosophierens mit Grundschulkindern, in: Michalik, K./ Hößle, C. (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Baltmannsweiler 2005, S. 1-12, hier S. 6/ vgl. auch Rude, C.: Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, in: Neißer, B./ Vorholt, U. (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 55-86, hier S. 65.

¹⁷⁵ Vgl. Trautmann, T.: Nachdenkliches Reden, S. 6 ff.

¹⁷⁶ Vgl. Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 21.

¹⁷⁷ Ebers, T./ Melchers, M.: Praktisches Philosophieren mit Kindern, S. 91.

¹⁷⁸ Vgl. Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 21.

¹⁷⁹ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 17.

¹⁸⁰ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 9 und S. 12/ vgl. auch Martens, E.: „Der kleine Prinz“ oder: Was ist Autorität? - Sokratisches Philosophieren mit Kindern, in: Michalik, K./ Hößle, C. (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Baltmannsweiler 2005, S. 68-80, hier S. 70.

bewusst werden, dass sie die Erkenntnisse in ihre zukünftige Lebensführung einbeziehen sollten.¹⁸¹ Auf diese Weise führt der Erkenntnisprozess nicht nur zu einer Horizonterweiterung, sondern schafft auch die Grundlage für eine selbstbestimmte und verantwortliche Lebensführung.¹⁸² Eine solche Lebensgestaltung wird auch durch das Ziel, die Schüler/innen zu eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen, unterstützt.¹⁸³ Das Philosophieren mit Kindern leistet hierzu seinen Beitrag, indem gemeinsam verschiedene Handlungen, deren Beweggründe und Folgen untersucht, abgewägt und auf Basis der eigenen Werte beurteilt werden, denn dadurch kommen die Kinder mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten in Kontakt, die sie entweder in ihre zukünftige Lebensgestaltung einbeziehen oder für sich verwerfen und durch andere Handlungsalternativen ersetzen können.¹⁸⁴ Ein weiteres grundlegendes Ziel ist es, den Lernenden eine Orientierungshilfe zu geben.¹⁸⁵ Aufgrund unserer durch Pluralisierung gekennzeichneten Gesellschaft sind die Lernenden mit vielfältigen und zum Teil sogar widersprüchlichen Wertesystemen konfrontiert, sodass eine Werteorientierung und -erziehung in engem Zusammenhang zur Orientierungsfähigkeit steht. Hierbei sind nicht bestimmte Werte vorzugeben, sondern die Kinder sollen vielmehr zu einer denkenden und reflektierenden Klärung von Werten ermutigt werden. Ein gemeinsamer Wertediskurs kann diesbezüglich hilfreich sein.¹⁸⁶ Den reflexiven Umgang gilt es durch einen kritischen Umgang mit allem, was den Kindern täglich begegnet, zu erweitern. Denn eine kritische Haltung ist unabdingbar für eine umfassende Urteilskompetenz, welche ein weiteres bedeutendes Ziel darstellt.¹⁸⁷ Schließlich ist die Erziehung zur Demokratie, die laut der Kultusministerkonferenz der Länder auch eines der obersten Ziele schulischer Bildung überhaupt ist, als Ziel zu nennen.¹⁸⁸ So sollten die Kinder beim gemeinsamen Philosophieren und Nachdenken demokratische Werte erleben können (z.B. das Einander-Zuhören).¹⁸⁹

Neben diesen grundlegenden Zielen hat das Philosophieren mit Kindern vor allem die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen zum Ziel. Zunächst sind drei Haltungen auszubauen, die für das Philosophieren erforderlich sind: Neugier, Offenheit und die Bereitschaft zu hinterfragen. So sollten die Schüler/innen den Anspruch haben, etwas wissen und verstehen zu wollen, um sich ihre Lebenswelt erschließen zu können. Außerdem ist die Offenheit für neue Eindrücke und andere Sichtweisen, gerade in der heutigen pluralistischen, multiethnischen Gesellschaft, zentral. Das Hinterfragen von Selbstverständlichem und Konventionen ist Ausdruck einer solchen Haltung der Offenheit und eines kritischen Umgangs.¹⁹⁰ Beim Philosophieren lernen die Schüler/innen jedoch nicht nur Offenheit für andere Sichtweisen, sie lernen auch sich zunächst eine eigene Meinung zu bilden, diese zu begründen und zu verteidigen.¹⁹¹ Darüber hinaus wird eine selbstreflexive Haltung angestrebt, sodass die Kinder bereit sind, ihren Standpunkt zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.¹⁹² Die Meinungsbildung erfordert, dass sie ihre Gedanken und Gefühle bewusst wahrnehmen und in Worte fassen können.¹⁹³ Die Förderung der aufmerksamen Wahrnehmung sowie des selbstständigen Gebrauchs der eigenen Sinne stellen weitere Ziele dar, um u.a. der Macht der Medien und der Bilderflut entgegenzuwirken.¹⁹⁴ Sowohl bei der eigenen Meinungsbildung als auch bei der Wahrnehmung benötigen die Kinder Selbstvertrauen, sodass dessen Entwicklung unterstützt werden sollte.¹⁹⁵ Schließlich sind das Vorstellungsvermögen und die produktive Phantasie als personale Kompetenzen zu nennen, die das Philosophieren mit Kindern fördern will, da sie das kreative Denken anregen.¹⁹⁶

In Bezug auf die sozialen Kompetenzen der Schüler/innen ist Wertschätzung ein zentrales Ziel. Eine wertschätzende Haltung gegenüber den anderen Teilnehmern und Teilnehmerinnen der philosophischen Auseinandersetzung beinhaltet die Offenheit und das Interesse, die Meinungen und Fragen der Anderen wirklich verstehen zu wollen.¹⁹⁷

¹⁸¹ Vgl. Engels, H.: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, in: Neißer, B./ Vorholt, U. (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 153-206, hier S. 154 f.

¹⁸² Vgl. ebd., S. 153/ vgl. auch Martens, E.: „Der kleine Prinz“, S. 70.

¹⁸³ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 9.

¹⁸⁴ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, o.O. 2007, S. 30.

¹⁸⁵ Vgl. Martens, E.: „Der kleine Prinz“, S. 70.

¹⁸⁶ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 36.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., S. 26.

¹⁸⁸ Vgl. Müller, H.-J.: Das Gespräch als Werkzeug, in: Schreier, H. (Hrsg.): Nachdenken mit Kindern, Bad Heilbrunn 1999, S. 23-37, hier S. 25/ vgl. auch Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hrsg.): Stärkung der Demokratieerziehung, 2009, S. 1.

¹⁸⁹ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 26.

¹⁹⁰ Vgl. Rude, C.: Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, S. 66.

¹⁹¹ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 29.

¹⁹² Vgl. Rude, C.: Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, S. 66.

¹⁹³ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 10.

¹⁹⁴ Vgl. Engels, H.: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, S. 172 f.

¹⁹⁵ Vgl. Rude, C.: Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, S. 66.

¹⁹⁶ Vgl. Engels, H.: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, S. 192.

¹⁹⁷ Vgl. Rude, C.: Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, S. 67.

Dafür sind Perspektivübernahme und Empathie erforderlich, die wiederum durch das Philosophieren ausgebaut werden.¹⁹⁸ Einfühlungsvermögen und wertschätzendes Denken sind wesentliche Elemente des Konzepts „*Caring Thinking*“¹⁹⁹ von Ann Margaret Sharp. Das „*fürsorglich teilnehmende Denken*“ sehen einige (Kinder-)Philosophen und Philosophinnen als unverzichtbare Ergänzung zum bereits beschriebenen kritischen und kreativen Denken als Ziele des Philosophierens mit Kindern, da es die Emotionalität der Lernenden stärker einbezieht.²⁰⁰ So umfasst es neben dem wertschätzenden Denken außerdem die Aspekte des affektiven, aktiven und normativen Denkens, welche es mit Kindern zu pflegen gilt. Ziel ist es, den Gerechtigkeitsinn, die Problemlöse- und Handlungsbereitschaft sowie die „*De-Zentralisierung*“ der Schüler/innen zu unterstützen.²⁰¹

Die Vielfalt an personalen und sozialen Kompetenzen zeigt, dass diese den Schwerpunkt der Ziele bilden. Darüber hinaus werden mit dem Philosophieren jedoch auch methodische Kompetenzen angestrebt. Diese beziehen sich zum einen auf die Gesprächskultur in der Gruppe, die kreativ und respektvoll sein sollte, und zum anderen auf rhetorische Fähigkeiten (z.B. Diskutieren, Argumentieren und logisches Folgern).²⁰² Grundlegend für diese Fähigkeiten ist eine Sensibilität für Sprache, weswegen diese durch Sprachspiele, Begriffsklärungen etc. zu fördern ist.²⁰³

Schließlich wird ein reflektiertes Wissenschaftsverständnis als inhaltliches Ziel der philosophischen Auseinandersetzung mit Kindern angestrebt, „[...] *um einer unreflektierten Wissenschafts- und Technikgläubigkeit vorzubeugen.*“²⁰⁴ Dazu sollte über das Wesen der Wissenschaften, das Entstehen von Wissen in seiner Historizität und Perspektivität sowie über die methodischen und erkenntnistheoretischen Grenzen von Wissenschaften nachgedacht werden.²⁰⁵ Außerdem ist es hilfreich, wenn Lehrkräfte stets versuchen, den Konstruktcharakter von Wissenschaften zu verdeutlichen.²⁰⁶

3.3. Auswahl von Unterrichtsinhalten beim Philosophieren mit Kindern

Aus den Zielen lassen sich einige Kriterien zur Auswahl von geeigneten Inhalten bzw. Fragen für das Philosophieren mit Kindern ableiten. Zunächst einmal sollten sie nützlich sein, um die beschriebenen Ziele erreichen zu können. Ein Großteil der angestrebten personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen kann unabhängig vom Inhalt der philosophischen Auseinandersetzung gefördert werden, sodass hier nur auf solche Kriterien einzugehen ist, für die dies nicht zwingend zutrifft. Damit die Lernenden durch die Themen zum eigenständigen Nachdenken angeregt werden, müssen sie direkt in der Lebenswelt der Kinder verankert sein. Solche für die Kinder bedeutsamen Themen helfen ihnen darüber hinaus, sich ihre Lebenswelt zu erschließen und sich darin zu orientieren.²⁰⁷ Als weiteres Kriterium ist anzuführen, dass der philosophische Inhalt die drei Komponenten des Denkens, das kritische und das kreative Denken sowie das „*Caring Thinking*“, unterstützen sollte.²⁰⁸ Weiterhin sollte es zur Ausbildung der Urteilsfähigkeit beitragen.²⁰⁹ Grundsätzlich gilt jedoch: „*Man kann niemanden zwingen, über die großen Fragen des Lebens nachzudenken - insbesondere nicht über solche, die einen nicht interessieren.*“²¹⁰ Daraus folgt, dass die Kinder selbst entscheiden sollten, worüber sie philosophieren möchten. Dies kann entweder indirekt geschehen, indem interessante Phänomene oder Fragen, die aus anderen Fächern oder Zusammenhängen stammen, aus philosophischer Perspektive betrachtet werden oder direkt, indem die Fragen der Schüler/innen aufgegriffen werden.²¹¹ Letzteres erfordert jedoch Sensibilität und Übung von den Lehrkräften.²¹² Um **philosophische Fragen** von Kindern, die mitunter auch lediglich als Wissensfragen verstanden werden könnten, erkennen zu können, eignen sich folgende drei Kriterien für philosophische Fragen. Eine Kinderfrage ist eine philosophische Frage, wenn sie eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema erfordert, es also mehrere Standpunkte und nicht lediglich ein richtig oder falsch gibt. Das zweite Kriterium besagt, dass eine philosophische Frage nicht nur einen einzelnen Menschen, sondern jede/n betreffen sollte. Schließlich ist sie auf das Ganze ausgerichtet und fragt nach dem Wesen oder Sinn eines Phänomens oder Begriffs.²¹³ Neben

¹⁹⁸ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 16 f.

¹⁹⁹ Sharp, A. M.: Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry, in: Marsal, E. et al. (Hrsg.): Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter, Frankfurt/Main 2007, S. 205-220, hier S. 205 zit. n. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Oberhofen 2010, S. 68.

²⁰⁰ Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Oberhofen 2010, S. 67 f.

²⁰¹ Sharp, A. M.: Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry, S. 205 ff. zit. n. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 69 f.

²⁰² Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 10.

²⁰³ Vgl. Engels, H.: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, S. 183/ vgl. auch Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 39 f.

²⁰⁴ Michalik, K.: Fragen und Philosophieren im Fachunterricht - Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip, S. 44.

²⁰⁵ Vgl. ebd.

²⁰⁶ Vgl. Michalik, K.: Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip und die Förderung von Wissenschaftsverständnis im Sachunterricht, in: ders./ Müller, H.-J./ Nießeler, A. (Hrsg.): Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung?, Berlin 2014, S. 27-42, hier S. 40.

²⁰⁷ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 56.

²⁰⁸ Vgl. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 67/ Sharp, A. M.: Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry, S. 205 zit. n. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 68.

²⁰⁹ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 26.

²¹⁰ Ebd., S. 56.

²¹¹ Vgl. ebd.

²¹² Vgl. ebd., S. 12.

²¹³ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 55.

diesen Kriterien sollte bei der Auswahl auch darauf geachtet werden, dass die Inhalte und Methoden altersgemäß sind. Bei jüngeren Kindern bieten sich neben Gesprächen auch ganzheitliche Sinneserfahrungen als Ergänzung an.²¹⁴

3.4. Methoden und Medien des Philosophierens mit Kindern

Fast genauso vielfältig wie die Inhalte der philosophischen Kinderfragen sind die Methoden des Philosophierens mit Kindern, sodass die folgenden Ausführungen lediglich die wichtigsten Methoden vorstellen.²¹⁵ Da bei den meisten Methoden viele verschiedene Medien zum Einsatz kommen können, werden diese separat aufgeführt. Ausschließlich auf Medien, die sich nur für eine bestimmte Methode eignen, wird bereits in Zusammenhang mit der Methode verwiesen.

Grundsätzlich gilt, dass die beschriebene Methodenvielfalt auch genutzt werden und sich das Philosophieren mit Kindern nicht ausschließlich auf das weit verbreitete philosophische Gespräch konzentrieren sollte, denn eine vielfältige Herangehensweise erleichtert es, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und in Zusammenhängen zu denken.²¹⁶ Diesbezüglich eignet sich auch ein ganzheitliches Lernen, bei dem die Kinder eigene (Sinnes-)Erfahrungen machen können, da diese zum Weiterdenken anregen.²¹⁷ Damit die philosophische Auseinandersetzung zu einem festen Bestandteil des Schulalltags wird, kann es sinnvoll sein, bestimmte Zeiten festzulegen, in denen gemeinsam philosophiert wird. Zu diesem Zweck können auch bestimmte Rituale (z.B. ein Lied) und ein ausgewiesener Ort (z.B. eine „philosophische Ecke“ oder ein Sitzkreis) eingeführt werden.²¹⁸

Zentral beim Philosophieren mit Kindern ist wie bereits angedeutet „das auf Erkenntnis gerichtete Gespräch“.²¹⁹ Bei einem solchen **Gespräch** geht es „[...] einzig und allein darum, gemeinsam Erkenntnisse zu gewinnen und aus diesen zu lernen.“²²⁰ An dieser Stelle ist auf den Grundkonsens an Gesprächsregeln sowie die veränderten Kommunikationsstrukturen als Voraussetzungen zu verweisen (siehe 3.1. Definition des Philosophierens mit Kindern).²²¹ Um diesen Bedingungen gerecht zu werden, eignet sich am besten ein Sitzkreis mit Sprechstein als Gesprächsform, denn hier haben alle Kinder die gleiche Chance und das Recht etwas sagen zu können, ohne den Druck, dies wirklich zu müssen.²²² In der Fachdidaktik wird ein ebensolches Gespräch, in dem ein philosophischer Inhalt diskutiert wird, als **sokratisches Gespräch** bezeichnet. Zurückzuführen ist die Methodik auf Sokrates, allerdings wurde sie weiterentwickelt und für Kinder adaptiert. Das Selbstdenken wurde jedoch als Kern erhalten.²²³ In der Vorbereitungsphase wird der Gesprächsgegenstand, eine philosophische Frage oder ein philosophisches Problem, festgelegt und ggf. werden Materialien gesucht.²²⁴ In der gemeinsamen Diskussion geht es um die Formulierung einer oder mehrerer vorläufiger, nicht als universell gültig zu betrachtender Antworten, indem Begriffe geklärt und Argumente ausgetauscht werden. Zur Verdeutlichung sollten die Ergebnisse oder der Verlauf des Gesprächs am Ende kurz zusammengetragen werden. Während der Diskussion oder danach ist ein Austausch über zwischenmenschliche Probleme und Kommunikationsschwierigkeiten wichtig.²²⁵ Ein sokratisches Philosophieren kann wiederum durch verschiedene Methoden realisiert werden.²²⁶ Martens hat diese in einem „**Fünf-Finger-Modell**“²²⁷ zusammengefasst, welches im Folgenden erläutert werden soll.

„Das sokratische Philosophieren lässt sich insgesamt in einem Bild als Fünf-Finger-Modell verstehen: alle fünf Methoden gehören wie die Finger einer Hand zusammen, lassen sich aber auch einzeln gebrauchen, haben eine spezifische Funktion und lassen sich zunehmend verbessern.“²²⁸

Die **phänomenologische Methode** meint die genaue Beobachtung und Beschreibung von Gegenständen, Phänomenen, aber auch Sinneserfahrungen oder Gefühlen.²²⁹ Dazu muss zunächst erst etwas gesammelt werden. Brüning hat zum Philosophieren mit gesammelten Gegenständen den „**Phänomenkoffer**“²³⁰ entwickelt. Hier können Gegenstände ertastet, geordnet und in einem „**Philo-Kasten**“²³¹ gesammelt werden. Außerdem können die Dinge Ausgangspunkt

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 12 f.

²¹⁵ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 11.

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 13/ vgl. auch Engels, H.: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, S. 193.

²¹⁷ Vgl. Engels, H.: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, S. 199/ vgl. auch Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 12 f.

²¹⁸ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 17.

²¹⁹ Müller, H.-J.: Das Gespräch als Werkzeug, S. 23.

²²⁰ Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 17.

²²¹ Vgl. ebd.

²²² Vgl. Müller, H.-J.: Das Gespräch als Werkzeug, S. 34.

²²³ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 27 f.

²²⁴ Vgl. Brüning: Philosophieren mit Kindern, S. 59.

²²⁵ Vgl. ebd., S. 30 f.

²²⁶ Vgl. Martens, E.: „Der kleine Prinz“, S. 72.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Ebd., S. 73.

²²⁹ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Baustein 7. Philosophieren über politische Werte - das Gerechte und das Fremde, in: ders.: Demokratie verstehen lernen, Bonn 2008, S. 125-136, hier S. 127/ vgl. auch Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 28.

²³⁰ Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 31.

²³¹ Ebd.

für Fragen oder Erzählungen der Lernenden sein.²³² Eine weitere Möglichkeit zum Philosophieren über Gegenstände bietet das „*Museum der Schätze*“²³³. Bei dieser Methode darf jedes Kind einen Gegenstand ausstellen, der ihm besonders viel bedeutet.²³⁴ Ziel der phänomenologischen Methode ist es, „[...] die *Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenz zu stärken*.“²³⁵ Beim Philosophieren mit Kindern bildet die phänomenologische Methode den Schwerpunkt.²³⁶

Im Mittelpunkt der **hermeneutischen Methode** steht das Verstehen und Deuten von fremden oder eigenen Handlungen und Meinungen.²³⁷ Es geht also darum, den Sinn von etwas zu verstehen.²³⁸ Hierfür müssen Fragen gestellt werden (z.B. mit einem Fragewürfel oder in einem Partnerinterview).²³⁹ Eine Methode zum Verstehen von Texten ist die „*situative Rollenbefragung*“²⁴⁰ von Müller. Dabei wird ein Kind als Hauptfigur des Textes bestimmt. An einer ausgewählten Textstelle, zu der die Rollenbefragung stattfinden soll, wird eine Leseunterbrechung gemacht und die Lernenden treten hinter die Hauptfigur, um deren mögliche Gedanken auszusprechen.²⁴¹

Das Deuten von Handlungen und Meinungen weist einen Zusammenhang zur **analytischen Methode** auf, welche dem begrifflichen und argumentativen Prüfen einer Aussage dient.²⁴² Die Lernenden sollen philosophische Begriffe verstehen und ihren eigenen Sprachgebrauch in Bezug auf diese Begriffe reflektieren. Zunächst kann ein Wortfeld mit beschreibenden Wörtern und Symbolen zu einem Begriff aufgebaut werden (z.B. mit einer Begriffsblume oder einem Mobile).²⁴³ Eine solche Begriffsklärung ist wichtig, um zu verdeutlichen, dass Begriffe handlungs- und kontextabhängig sind.²⁴⁴ Dann gilt es die gefundenen Wörter oder Symbole nach deren Bedeutung für die Erklärung eines philosophischen Begriffs zu sortieren (z.B. mit einem Begriffsturm oder Begriffsmolekül). Abschließend können Neologismen gebildet werden.²⁴⁵ Darüber hinaus eignen sich auch Sprachspiele, um nach der analytischen Methode zu arbeiten.

Bei der **dialektischen Methode** ist das Diskutieren zentral.²⁴⁶ Die Für- und Widerrede kann dabei in einem direkten Gespräch (z.B. in Form eines Blitzlichtes oder einer Standpunktrede), im Rollenspiel oder in Argumentationsspielen stattfinden.²⁴⁷ Wesentlich ist, dass die verschiedenen Meinungen nicht nur ausgetauscht, sondern auch begründet werden.²⁴⁸

Die **spekulative Methode** bezieht sich schließlich auf die Phantasie der Lernenden.²⁴⁹ Hier können Phantasien und kreative Einfälle zugelassen, eingebracht und näher betrachtet werden.²⁵⁰ Ein solches kreatives Nachdenken wird oft durch ein Gedankenexperiment angeregt.

„Es ermöglicht den spielerischen Umgang mit Gedanken, die von faktischen Gegebenheiten abstrahieren und Beziehungen oder Gegenstände betreffen, die in der Wirklichkeit so nicht vorkommen, aber dennoch existieren könnten, selbst wenn sie dem gesunden Menschenverstand widersprechen [...]“²⁵¹

Eine besondere Form des Gedankenexperiments ist der „fremde Blick“ eines nichtmenschlichen Wesens, mit dem sich Selbstverständliches mit anderen Augen sehen lässt, wodurch neue Sichtweisen und die Fähigkeit zur Empathie gefördert werden.²⁵² Eine weitere Möglichkeit stellt das Entwerfen von Utopien dar. Hierbei reflektieren die Kinder die heutige Welt und entwickeln Veränderungsvorschläge für die Zukunft.²⁵³ Außerdem bilden sie so ein Wissen darüber aus, dass es unterschiedliche Lebensweisen gibt.²⁵⁴

²³² Vgl. ebd.

²³³ Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 70.

²³⁴ Vgl. ebd.

²³⁵ Ebd., S. 29.

²³⁶ Vgl. Ebers, T./ Melchers, M.: Praktisches Philosophieren mit Kindern, S. 125.

²³⁷ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Baustein 7. Philosophieren über politische Werte, S. 128/ vgl. auch Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 12.

²³⁸ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 64.

²³⁹ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 36 f.

²⁴⁰ Müller, H.-J.: Die Semantik jenseits des Diskursiven entdecken - Szenisches Interpretieren als Methode des Philosophierens, in: Michalik, K./ Hößle, C. (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Baltmannsweiler 2005, S. 81-91, hier S. 84.

²⁴¹ Vgl. ebd., S. 84 f.

²⁴² Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 39/ vgl. auch Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 12.

²⁴³ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 40.

²⁴⁴ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 20.

²⁴⁵ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 40.

²⁴⁶ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 12.

²⁴⁷ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Baustein 7. Philosophieren über politische Werte, S. 129/ vgl. auch Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 55/ vgl. auch Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 40.

²⁴⁸ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 56.

²⁴⁹ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 12.

²⁵⁰ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Baustein 7. Philosophieren über politische Werte, S. 129.

²⁵¹ Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 33.

²⁵² Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 33/ vgl. auch Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 64 ff.

²⁵³ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 67.

²⁵⁴ Vgl. Engels, H.: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, S. 190.

Neben dem sokratischen Gespräch gibt es auch noch eine weitere Gesprächsform, die sich für das Philosophieren mit Kindern eignet: das **Zwiegespräch**. Bei einem Zwiegespräch wird in kleinen Gruppen, die sich mögen, philosophiert.²⁵⁵ Der Vorteil ist, dass die Themen wirklich den Interessen und Bedürfnissen aller beteiligten Schüler/innen entsprechen.²⁵⁶ Um Zwiegespräche in den Unterricht integrieren zu können, ist es möglich, dass sich die ganze Klasse in Kleingruppen aufteilt oder einzelne Kinder sich aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen.²⁵⁷ Nach einem Zwiegespräch teilen die Lernenden ihre Ergebnisse der Lehrkraft unter vier Augen mit, sodass diese die Kinder unterstützen kann. Die Präsentation der Ergebnisse vor der Klasse kann erfolgen, darf aber nicht erzwungen werden.²⁵⁸ Um der Flüchtigkeit des Gesprochenen entgegenzuwirken und die Ernsthaftigkeit des Gesprächs zu betonen, sollten die Ergebnisse schriftlich notiert werden.²⁵⁹ Ein Zwiegespräch kann auch in schriftlicher Form als Schreibgespräch erfolgen.²⁶⁰

Schließlich kann und sollte das Philosophieren nicht nur durch Gespräche und die Methoden des sokratischen Philosophierens erfolgen, sondern auch in Form des **Szenischen Interpretierens**. Dieses umfasst wiederum verschiedene Methoden, um Gedanken zu visualisieren und zu verkörpern (z.B. Standbilder, Rollenspiele auf Grundlage von Texten oder Bildern, Pantomime).²⁶¹ Das Szenische Interpretieren ermöglicht ein ganzheitliches Lernen, indem die kognitive, emotionale, imaginative und sinnlich-körperliche Ebene angesprochen wird.²⁶² Laut Brüning stellt das soziale Rollenspiel, bei dem die Lernenden den Inhalt und die Rollen selbst festlegen, eine der wichtigsten Methoden des Philosophierens mit Kindern dar, da es die personale und soziale Identität fördert.²⁶³

Medien, die sich unabhängig von der Methode zum Philosophieren eignen, sind Kinderbücher, kurze Geschichten, Märchen und Fabeln.²⁶⁴ Zusätzlich zu diesen verbalen Medien können auch visuelle Medien (z.B. Bildergeschichten, Fotos, Gemälde, Filme) genutzt werden. Diese bieten den Vorteil mehrdimensional zu sein. Sie können nicht nur zum Assoziieren von Gedanken, sondern auch zum Produzieren eigener Überlegungen anregen, indem die Schüler/innen selbst zeichnen.²⁶⁵

3.5. Bedeutung des Philosophierens mit Kindern

In allen bisherigen Darstellungen zum Philosophieren mit Kindern wird deutlich, dass dieses Unterrichtsprinzip vor allem zum selbstständigen Denken und Fragenstellen der Lernenden veranlassen will.²⁶⁶ Die Fähigkeit zum kritischen Denken ist von großer Bedeutung für die Entwicklung der Schüler/innen, weil es „[...] der Gefahr dogmatischer Verfestigung und ideologischer Manipulation in Grundfragen des Denkens und Lebens [...]“ entgegenwirkt.²⁶⁷ Auch das kreative Denken ist nicht weniger bedeutend. Es schließt die Phantasie, Kreativität und Problemlösekompetenzen der Lernenden ein und liefert so „[...] ein gutes ‚Rüstzeug‘ für die Meisterung des Alltags und das Verständnis ihrer Lebenswelt.“²⁶⁸ Schließlich wird durch das Philosophieren außerdem das „Caring Thinking“ als Bestandteil des selbstständigen Denkens gefördert, welches sich durch ein wertschätzendes, moralisches, problemlösendes sowie normatives Denken und Handeln auszeichnet und somit wesentlich für das Zusammenleben von Menschen ist.²⁶⁹

Anliegen des Philosophierens mit Kindern ist neben dem selbstständigen Denken auch das eigenverantwortliche Denken und Handeln.²⁷⁰ Dies schließt die Ausbildung eigener Ziele, Meinungen, Werte und Urteile ein, auf die sich

²⁵⁵ Vgl. Brandt, M.: Im Zwiegespräch nachdenken. Ein Plädoyer für die kleine Form, in: Schreier, H. (Hrsg.): Nachdenken mit Kindern, Bad Heilbrunn 1999, S. 55-72, hier S. 55 und S. 64.

²⁵⁶ Vgl. ebd., S. 65 und S. 49.

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 65 f.

²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 67.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 68.

²⁶⁰ Vgl. Müller, H.-J.: Das Gespräch als Werkzeug, S. 34.

²⁶¹ Vgl. Müller, H.-J.: Die Semantik jenseits des Diskursiven entdecken, S. 81 ff./ vgl. auch Engels, H.: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, S. 199 ff.

²⁶² Müller, H.-J.: Die Semantik jenseits des Diskursiven entdecken, S. 82.

²⁶³ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 43.

²⁶⁴ Vgl. ebd., S. 35 ff.

²⁶⁵ Vgl. ebd., S. 37 f.

²⁶⁶ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 10/ vgl. auch Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 80.

²⁶⁷ Müller, H.-J.: Philosophiewerkstatt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Was ist „Philosophieren“?, o.J.

²⁶⁸ Vgl. Rude, C.: Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, S. 78./ Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 10.

²⁶⁹ Sharp, A. M.: Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry, S. 205 zit. n. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 68/ vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 88 ff.

²⁷⁰ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 10.

das Denken und Handeln stützt.²⁷¹ Vor allem in Bezug auf unsere pluralistische Gesellschaft ist eine solche Auseinandersetzung von großer Bedeutung.²⁷² Allerdings sollten die eigenen Anschauungen immer wieder selbst reflektiert, kritisch hinterfragt und ggf. verändert werden.²⁷³ Die Meinungsbildung und Urteilskompetenz stärken das Selbstkonzept und Selbstvertrauen der Kinder und tragen somit zur Persönlichkeitsentwicklung bei.²⁷⁴

Indem das Philosophieren mit Kindern von deren Fragen ausgeht oder die Themen zumindest einen unmittelbaren Bezug zur kindlichen Lebenswelt aufweisen, unterstützt es „[...] die Bewältigung grundlegender Fragen in der kindlichen Entwicklung [...]“.²⁷⁵ Auf diese Weise hilft es den Kindern auch bei der Erschließung ihrer Lebenswelt.²⁷⁶

„Das Philosophieren mit Kindern als ein Unterrichtsprinzip ist einem komplexen Welt- und Wirklichkeitsverständnis förderlich und zeigt den Kindern eine andere, reichere Welt als der herkömmliche Sach- und Fachunterricht.“²⁷⁷

Das Philosophieren leistet also einen entscheidenden Beitrag zum Verständnis natürlicher, gesellschaftlicher und globaler Zusammenhänge.²⁷⁸ Außerdem vertieft und bereichert es das fachliche Lernen, indem fächerübergreifende Aspekte aufgedeckt und einbezogen werden.²⁷⁹ Durch diese vielfältige Auseinandersetzung mit ihren Fragen erhalten die Schüler/innen eine Orientierungshilfe in einer für sie größtenteils noch unbekanntem Welt.²⁸⁰ Auch die Entwicklung interner Orientierungen wird gefördert, die vor allem aufgrund der zunehmenden Komplexität der Welt unerlässlich sind.²⁸¹

Durch das Philosophieren kommen die Kinder mit unterschiedlichsten Perspektiven der Welt in Kontakt. Da es meist mehrere Antworten auf ihre Fragen gibt, erleben sie die Welt als rätselhaft und nicht immer eindeutig geklärt. Auch das Wissen über die Welt erscheint dann unvollständig und vorläufig. Solche Erkenntnisse können eine kritische Haltung gegenüber Dingen oder Personen fördern, die mit dem Anspruch auf Gewissheit und Wahrheit auftreten.²⁸²

Schließlich hat das Philosophieren eine humanisierende, ethische und demokratische Wirkung.²⁸³ Dies beinhaltet eine Haltung der gegenseitigen Wertschätzung, Offenheit und Toleranz, die für das Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Lebensformen und Kulturen grundlegend ist.²⁸⁴ Um eine solche Haltung zu fördern, eignen sich „[...] philosophische Zugangsweisen, die auf das Verstehen der Anderen orientiert sind, die verschiedene ethische Maßstäbe aufdecken und den Menschen den Weg zur Sinnfindung in der Komplexität finden helfen [...]“.²⁸⁵ Dadurch werden auch Perspektivübernahme und Empathie als wesentliche soziale Kompetenzen geschult.²⁸⁶ Neben den philosophischen Zugangsweisen beeinflusst auch die Form des Diskurses die humanisierende und demokratische Wirkung. Wenn die Beteiligung freiwillig und ohne Notendruck erfolgt sowie Fragen diskutiert werden, welche den Interessen der Kinder entsprechen und umfangreichere Beiträge erfordern, hat dies positive Auswirkungen auf die Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten der Schüler/innen.²⁸⁷ Diese fördern wiederum die Fähigkeit zu einer diskursiven Auseinandersetzung bei Konflikten.²⁸⁸ Können die Lernenden überdies die Erfahrung der Gleichberechtigung und Partizipation beim philosophischen Diskurs machen, dürfte dies deren Demokratieverständnis ausbauen.²⁸⁹

„Kinder können sich so zu selbstständig denkenden und mündigen Staatsbürgern entwickeln, die dann aktiv an der Erhaltung des Friedens und der Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken.“²⁹⁰

²⁷¹ Vgl. ebd./ vgl. auch Brüning, B.: Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern für den allgemeinen Bildungsprozess und den Dialog der Kulturen - Reflexionsfähigkeiten stärken und Orientierung geben, in: Neißer, B./ Vorholt, U. (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 13-36, hier S. 13.

²⁷² Vgl. Brüning, B.: Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern für den allgemeinen Bildungsprozess und den Dialog der Kulturen, S. 13.

²⁷³ Rude, C.: Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, S. 80.

²⁷⁴ Vgl. Neißer, B./ Vorholt, U.: Vorwort, in: ders. (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 6-12, hier S. 7/ vgl. auch Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 10.

²⁷⁵ Müller, H.-J.: Philosophiewerkstatt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Was ist „Philosophieren“?.

²⁷⁶ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 10.

²⁷⁷ Michalik, K.: Denken wir eigentlich immer im Unterricht?, in: Müller, H.-J./ Pfeiffer, S. (Hrsg.): Denken als didaktische Zielkompetenz, Baltmannsweiler 2004, S. 49-59, hier S. 52 f.

²⁷⁸ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 10.

²⁷⁹ Vgl. Michalik, K.: Denken wir eigentlich immer im Unterricht?, S. 52/ vgl. auch Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 10.

²⁸⁰ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 30.

²⁸¹ Vgl. Kaiser, A.: Philosophieren mit Kindern - Besinnung in Zeiten der globalisierten Entgrenzung, in: Müller, H.-J./ Pfeiffer, S. (Hrsg.): Denken als didaktische Zielkompetenz, Baltmannsweiler 2004, S. 3-6, hier S. 3.

²⁸² Vgl. Michalik, K.: Denken wir eigentlich immer im Unterricht?, S. 53.

²⁸³ Vgl. Jablonski, M.: Philosophieren mit Kindern, in: von Reeken, D. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht, Baltmannsweiler 2011, S. 196-205, hier S. 199.

²⁸⁴ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 10/ vgl. auch Brüning, B.: Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern für den allgemeinen Bildungsprozess und den Dialog der Kulturen, S. 27.

²⁸⁵ Kaiser, A.: Philosophieren mit Kindern - Besinnung in Zeiten der globalisierten Entgrenzung, S. 4.

²⁸⁶ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 88.

²⁸⁷ Vgl. Rude, C.: Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, S. 77.

²⁸⁸ Vgl. Jablonski, M.: Philosophieren mit Kindern, S. 199.

²⁸⁹ Vgl. ebd.

²⁹⁰ Neißer, B./ Vorholt, U.: Vorwort, S. 8.

Das Philosophieren mit Kindern trägt also entscheidend zu den überfachlichen Kompetenzen „Sozialkompetenz“, „Personale Kompetenz“ und „Sprachkompetenz“ bei.²⁹¹

4. Vergleich: Historisches Lernen im Sachunterricht - Philosophieren mit Kindern

Auf Grundlage der theoretischen Einführungen des historischen Lernens im Sachunterricht und des Philosophierens mit Kindern werden diese nun miteinander verglichen. Die Gegenüberstellung erfolgt nach den Kategorien „Grundsätzlich“, „Ziele“ sowie „Methoden und Medien“. Zum besseren Überblick sind im Anhang Tabellen mit den Ähnlichkeiten und Unterschieden zu finden (siehe Anhang 1, S. 80 und Anhang 2, S. 86).

4.1. Grundsätzliche, intentionale, methodische und mediale Ähnlichkeiten

Sowohl beim historischen Lernen im Sachunterricht als auch beim Philosophieren mit Kindern sind das **Selbstdenken** und das gemeinsame Entwickeln von Gedanken mit einem Partner/einer Partnerin oder einer Gruppe zentral.²⁹² Es geht also nicht darum, Wissen - beim historischen Lernen in Form von chronologischen Daten und Fakten und beim Philosophieren mit Kindern in Form von Anschauungen der großen Denker/innen oder Einzelheiten der Philosophiegeschichte - zu vermitteln, sondern vielmehr darum, die Welt durch das Denken verstehen zu lehren.²⁹³ Das historische Lernen hat das „*vergangene menschliche Handeln und Leiden*“²⁹⁴ zum Gegenstand des Nachdenkens, wodurch der Mensch bzw. die Menschheit im Fokus der Überlegungen steht. Auch beim Philosophieren ist der Mensch zentral, allerdings wird hier über dessen Sinn- und Lebensfragen nachgedacht, welche u.U. auf die Vergangenheit gerichtet sein können.²⁹⁵ Ausgangspunkt des Nachdenkens sind jeweils die **Fragen** der Lernenden, die aufgrund eines ungelösten Problems oder einer Herausforderung in der Gegenwart oder nahen Zukunft hervorgerufen werden.²⁹⁶ Für philosophische Fragen gilt darüber hinaus das Staunen, bei dem etwas Bekanntes und Selbstverständliches hinterfragt wird, als Ausgangspunkt.²⁹⁷ Ludwig Duncker sieht ganz allgemein die Oberfläche der Dinge bzw. deren ästhetische Empfindung als Auslöser von Fragen, „[...] *die über den Weg sinnlicher Wahrnehmungen ein staunendes Verweilen auslöst.*“²⁹⁸ Demnach können auch historische Fragen durch das Staunen (z.B. anhand von Quellen) evoziert werden. Angesichts der Berücksichtigung solcher Erfahrungen sowie der ungelösten Probleme oder Herausforderungen, die jeweils in der Gegenwart zu verorten sind, weisen das historische Lernen und das Philosophieren mit Kindern einen **Gegenwartsbezug** auf.²⁹⁹ Des Weiteren ist ein **Lebensweltbezug** kennzeichnend, indem sich das Lernen an den Erfahrungen, Interessen und Fragen sowie der Neugier der Kinder orientiert.³⁰⁰ Die Nähe zu den Lernenden und zur Gegenwart trägt zur **Aufklärung der kindlichen Lebenswelt** bei.³⁰¹ Dieses grundlegende Ziel des Sachunterrichts wird außerdem durch das Selbstdenken gefördert, denn dadurch lernen die Schüler/innen, sich denkend ihre Lebenswelt zu erschließen.³⁰² Das historische Lernen leistet zur Aufklärung der Lebenswelt weiterhin einen Beitrag, indem es der Geschichtskultur entgegenwirkt und das außerschulische Geschichtsbewusstsein zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein ausbaut. Die darin enthaltenen Dimensionen der Zeitlichkeit/Geschichtlichkeit und der Gesellschaftlichkeit dienen nämlich der Wirklichkeitserschließung.³⁰³ Ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein stellt überdies eine **Orientierungshilfe** für die Lernenden dar, da sich in den Bereichen der Zeitlichkeit/Geschichtlichkeit und der Gesellschaftlichkeit ein Bezugssystem ausbildet.³⁰⁴ Auch wenn die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins in keinem direkten Zusammenhang zum Philosophieren mit Kindern stehen, können sie, wie in Kapitel 5.1. Chancen ausgeführt wird, doch durch dieses fächerübergreifende Unterrichtsprinzip auf einer inhaltlichen und methodischen Ebene gefördert werden. Neben der Förderung des Geschichtsbewusstseins hilft den Kindern die Auseinandersetzung

²⁹¹ Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht, S. 8 f.

²⁹² Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 29/ vgl. auch Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 15.

²⁹³ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 29/ vgl. auch Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 11.

²⁹⁴ Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, S. 27.

²⁹⁵ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 12.

²⁹⁶ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 25/ vgl. auch Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 15.

²⁹⁷ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 9 f.

²⁹⁸ Duncker, L.: Vom Ursprung des Philosophierens. Kinderfragen in anthropologischer Sicht, in: ders./ Niebeler, A. (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht, Münster 2005, S. 13-28, hier S. 19.

²⁹⁹ Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 24/ vgl. auch Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 15.

³⁰⁰ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 29/ vgl. auch Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 56.

³⁰¹ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 17/ vgl. auch Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 9 f.

³⁰² Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 16 f.

³⁰³ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 13/ vgl. auch Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 17.

³⁰⁴ Vgl. Pandel, H.-J.: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein, S. 2.

mit ihren Fragen bei der Orientierung in einer für sie größtenteils noch unbekanntem Welt.³⁰⁵ Um die Aufklärung der kindlichen Lebenswelt und die Orientierungshilfe als grundlegende Ziele erreichen zu können, umfassen das historische Lernen und das Philosophieren mit Kindern verschiedene **Elemente**, die sich jedoch sehr ähnlich sind. Den Ausgangspunkt bildet, wie bereits angedeutet, die historische bzw. philosophische Frage. Letztere ist dadurch gekennzeichnet, dass sie eine persönliche Auseinandersetzung erfordert, da es mehrere Standpunkte und keine richtigen oder falschen Antworten gibt.³⁰⁶ Dies trifft ebenfalls auf eine historische Frage zu, da auch Historiker und Historikerinnen zum Teil kontroverse Positionen vertreten.³⁰⁷ Ausgehend vom Staunen und Fragen folgt beim Philosophieren das Nachdenken, bei dem Begriffe geklärt und analysiert werden. In diesem Schritt wird auch bereits eine These als Antwort formuliert. Stehen mehrere Antworten zur Diskussion erfolgt ein Widerstreit der Meinungen. Das anschließende Zweifeln ist Ausdruck des Weiterdenkens, sodass Antworten immer einen vorläufigen Charakter behalten und im Infragestellen der bisherigen Ergebnisse und Meinungen enden.³⁰⁸ Das historische Lernen geht mit der historischen Methode ähnlich vor, indem zunächst Informationen zur Beantwortung der Frage gesucht werden, die dann kritisch bezüglich ihrer Glaubhaftigkeit untersucht und anschließend interpretiert werden.³⁰⁹ Auch beim Philosophieren kann die Suche nach geeignetem Material dem sokratischen Gespräch vorangestellt sein, allerdings sind Informationen wie beim historischen Lernen nicht zwingend notwendig.³¹⁰ Das für das Philosophieren zentrale Klären und Reflektieren von Begriffen sollte auch im historischen Lernen Anwendung finden, da die Kinder Begriffe zum Verstehen sowie zum Einordnen und Kommunizieren ihres Wissens benötigen.³¹¹ Der historischen Methode folgt die historische Antwort, bei der die Kinder ihre Geschichte/n über Vergangenes erzählen und diskutieren. Hierbei kann es sich wie beim Philosophieren um mehrere Antworten handeln.³¹² Eine weitere Gemeinsamkeit ist im Konstruktcharakter von Geschichte begründet, da dieser ein Zweifeln und Weiterdenken erfordert. Der Konstruktcharakter macht das Wissen über Geschichte fragwürdig.³¹³ Diese **Fragwürdigkeit** können die Schüler/innen im historischen Lernen durch die bereits beschriebene Förderung von grundlegenden Methoden historischer Forschung sowie einen reflektierten Umgang mit Quellen erfahren.³¹⁴ Wie sich anhand der Elemente des Philosophierens, dem Zweifeln, Weiterdenken und Infragestellen, erkennen lässt, ist die Fragwürdigkeit auch ein zentrales Merkmal des Philosophierens mit Kindern, da es keine endgültigen Antworten auf Sinn- und Lebensfragen gibt.³¹⁵ Deswegen werden beim Philosophieren als integraler Bestandteil des Sachunterrichts die Unterrichtsinhalte in ihrer Fragwürdigkeit präsentiert.³¹⁶ Hierfür wird nicht nur bei der philosophischen Auseinandersetzung, sondern auch im historischen Lernen das Prinzip der **Multi-perspektivität** genutzt. Sachverhalte werden dann aus sich ergänzenden oder gegensätzlichen Perspektiven betrachtet, wodurch ein Denken in Zusammenhängen und die Identitätsentwicklung der Lernenden gefördert wird. Denn unterschiedliche und vielfältige Perspektiven schaffen Kontakte mit verschiedenen Werten, Sinnvorstellungen und Handlungsmustern.³¹⁷ Um die Vorläufigkeit und somit auch die Fragwürdigkeit der Antworten zu verdeutlichen, wird des Weiteren das Prinzip der **Kontroversität** eingesetzt. Im historischen Lernen werden die Schüler/innen deswegen mit konträren Perspektiven von Historikern und Historikerinnen sowie mit Differenzenerfahrungen konfrontiert, um ihre Antworten und selbstverständlich gewordenen Sichtweisen zu hinterfragen.³¹⁸ Beim Philosophieren kommen die Kinder hingegen über die grundsätzlichen Fragen des Lebens quasi automatisch mit verschiedenen Perspektiven der Welt und mit unterschiedlichen Antworten auf ihre Fragen in Kontakt. Durch das Prinzip der Kontroversität wird ein kritisches Bewusstsein gegenüber allem, was Wahrheit oder absolute Gewissheit verspricht, gefördert.³¹⁹

Aus den grundsätzlichen Ähnlichkeiten lässt sich das **selbstständige und eigenverantwortliche Denken und Handeln** als gemeinsames Ziel ableiten. Beim historischen Lernen sollen aus den Erfahrungen früher lebender Menschen Erkenntnisse für das eigene Denken und Handeln abgeleitet werden.³²⁰ Auch die offenen Lernformen des historischen Lernens sind für dieses Ziel förderlich, weil die Kinder hier die Zeiteinteilung selbstständig und eigenverantwortlich vornehmen können.³²¹ Auch das Prinzip der Kontroversität trägt sowohl beim historischen Lernen als auch beim Philosophieren mit Kindern zu eigenen An- und Einsichten bei, welche wiederum die Grundlage für das

³⁰⁵ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 30.

³⁰⁶ Vgl. ebd., S. 55.

³⁰⁷ Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 112 f.

³⁰⁸ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 9 f.

³⁰⁹ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 27.

³¹⁰ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 59.

³¹¹ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 77.

³¹² Vgl. ebd., S. 102.

³¹³ Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 112 f. und S. 165.

³¹⁴ Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 20.

³¹⁵ Vgl. Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 15.

³¹⁶ Vgl. Michalik, K.: Fragen und Philosophieren im Fachunterricht - Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip, S. 43.

³¹⁷ Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 164 und S. 96 f./ vgl. auch Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 13.

³¹⁸ Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 112 f. und S. 165/ vgl. auch von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 28.

³¹⁹ Vgl. Michalik, K.: Denken wir eigentlich immer im Unterricht?, S. 53.

³²⁰ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 7/ vgl. auch Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 20.

³²¹ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 86.

weitere Denken und Handeln bilden, indem es eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven erfordert.³²² Dies setzt eine **analytische Kompetenz** voraus, die eine weitere gemeinsame Intention darstellt. Beim historischen Lernen stellt die Analyse vergangener Prozesse oder Verhältnisse eine Kompetenz eines reflektierten Geschichtsbewusstseins dar.³²³ Die analytische Kompetenz beim Philosophieren bezieht sich hingegen ganz allgemein auf Aussagen. Mit Hilfe der analytischen Methode lassen sich diese nämlich begrifflich und argumentativ prüfen.³²⁴ Aber auch die hermeneutische Methode erfordert und fördert die analytische Kompetenz, indem eigene und fremde Handlungen und Positionen verstanden und gedeutet werden sollen.³²⁵ Der Analyse folgt das Bilden eines Sach- und Werturteils, die jeweils eine **Urteilskompetenz** voraussetzen. Das Sachurteil umfasst im historischen Lernen die Einordnung in den historischen Kontext und sollte immer der Wertung, die einen Zusammenhang zur Gegenwart herstellt, vorangestellt werden, um ein kritisches Denken zu fördern.³²⁶ Für die philosophische Beschäftigung spielt das Sachurteil eine untergeordnete Rolle, wohingegen das Werturteil von großer Bedeutung ist. Schließlich soll reflektiert werden, ob die verschiedenen Perspektiven für das eigene Denken und Handeln hilfreich sind.³²⁷ Als ein weiteres Ziel gilt das **kreative Denken**, welches Phantasie und Problemlösekompetenzen beinhaltet und somit wichtige Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags und der Aufklärung der kindlichen Lebenswelt liefert.³²⁸ Phantasien und kreative Einfälle können vor allem bei der spekulativen Methode (z.B. durch ein Gedankenexperiment) philosophische Erkenntnisse hervorbringen.³²⁹ Auch für das historische Lernen sind Phantasie und Imagination aufgrund der Andersartigkeit der fremden Zeit nicht weniger bedeutend.³³⁰ So sind sie z.B. erforderlich, wenn Spekulationen über die Vergangenheit aufgestellt, Quellen interpretiert oder die Erfahrungen früher lebender Menschen auf die Gegenwart übertragen werden sollen.³³¹ Eine weitere Form des Denkens, welche es zu fördern gilt, stellt das „**Caring Thinking**“³³² dar. Das aus dem Philosophieren mit Kindern stammende Konzept bezieht die Emotionalität der Lernenden stärker ein, indem es das kognitive mit dem emotionalen Denken verschmilzt.³³³ Auch beim historischen Lernen sind Emotionen ein wichtiger Bestandteil des Lernens, da Gefühle die Begegnung mit Geschichte begleiten und das Verständnis von der Vergangenheit mitbestimmen. Neben dem Wahrnehmen und Ausleben der Gefühle besteht das emotionale Lernen aber vor allem in der kognitiven Verarbeitung von Emotionen, sodass es Ähnlichkeiten zum „Caring Thinking“ aufweist.³³⁴ Schließlich wird auch ein **kritisches, differenziertes und problemorientiertes Denken** als Ziel angestrebt. Im historischen Lernen trägt das Wirklichkeitsbewusstsein, welches die Lernenden zur Differenzierung von realen und fiktiven Sachverhalten befähigt, dazu bei.³³⁵ Außerdem regen auch die Analyse und das Bilden eines Sachurteils zu einem kritischen und differenzierten Blick auf historische Sachverhalte an.³³⁶ Von zentraler Bedeutung sind auch erkenntniskritische Einsichten. Im historischen Lernen umfassen sie die Erkenntnis, dass Geschichte (re-)konstruiert ist, wodurch sie einen kritischen Umgang mit der Geschichtskultur sowie den Medien stärken.³³⁷ Beim Philosophieren mit Kindern beschränken sich die erkenntniskritischen Einsichten nicht auf die Geschichte, sondern nehmen Bezug auf alle Wissenschaften, sodass über die Historizität und Perspektivität von Wissen sowie die methodischen und erkenntnistheoretischen Grenzen von Wissenschaften im Allgemeinen nachgedacht wird.³³⁸ Seinen Ausdruck findet der kritische Umgang im Zweifeln, Weiterdenken und Infragestellen von Antworten, wodurch er für die Urteilskompetenz bedeutend ist.³³⁹ Der problemorientierte Umgang kommt stärker im Konzept des „Caring Thinking“³⁴⁰ zum Ausdruck. So soll das aktive Denken die Problemlöse- und Handlungsbereitschaft der Schüler/innen unterstützen.³⁴¹ Die erkenntniskritischen Einsichten sollen hingegen zu einem **reflektierten Wissenschaftsverständnis** als weiterem Ziel

³²² Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 112 f. und S. 175.

³²³ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 13.

³²⁴ Vgl. Brünig, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 39.

³²⁵ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Baustein 7. Philosophieren über politische Werte, S. 128.

³²⁶ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 13.

³²⁷ Vgl. Brünig, B.: Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern für den allgemeinen Bildungsprozess und den Dialog der Kulturen, S. 13.

³²⁸ Vgl. Rude, C.: Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, S. 78/ vgl. auch Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 10.

³²⁹ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Baustein 7. Philosophieren über politische Werte, S. 129.

³³⁰ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 96.

³³¹ Vgl. ebd./ vgl. auch Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 9.

³³² Sharp, A. M.: Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry, S. 205 zit. n. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 68.

³³³ Vgl. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 68 ff.

³³⁴ Vgl. Brauer, J./ Lücke, M.: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, in: ders. (Hrsg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, Göttingen 2013, S. 11-26, hier S. 11 ff./ Sharp, A. M.: Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry, S. 205 zit. n. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 68.

³³⁵ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 8.

³³⁶ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 13.

³³⁷ Vgl. Michalik, K.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 20 f./ vgl. auch Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 13.

³³⁸ Vgl. Michalik, K.: Denken wir eigentlich immer im Unterricht?, S. 53.

³³⁹ Vgl. Rude, C.: Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, S. 66.

³⁴⁰ Sharp, A. M.: Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry, S. 205 zit. n. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 68.

³⁴¹ Vgl. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 69.

führen.³⁴² Dafür gilt es, den Konstruktcharakter von Wissenschaften sowie die Fragwürdigkeit der Unterrichtsinhalte zu verdeutlichen.³⁴³ Werden die Konstruktivität und Fragwürdigkeit der Informationen oder Antworten erkannt, kann dies weitere Fragen auslösen. Das **Frageverhalten** und die **Neugier** der Lernenden wollen sowohl das historische Lernen als auch das Philosophieren mit Kindern hervorrufen.³⁴⁴ Im historischen Lernen stellen die Lehrerzählung zu Beginn einer Unterrichtseinheit sowie die Arbeit mit Quellen zentrale Methoden dar, um die Kinder zum Fragenstellen und zum kommunikativen Austausch zu ermuntern.³⁴⁵ Gegenstände oder Sachquellen können neben dem historischen Lernen auch beim Philosophieren im Rahmen der phänomenologischen Methode zum Einsatz kommen.³⁴⁶ Weiterhin ist auch die hermeneutische Methode gut geeignet, um das Fragenstellen zu üben. Denn um Handlungen und Meinungen nachvollziehen und interpretieren zu können, sind Fragen unerlässlich.³⁴⁷ Grundsätzlich gilt jedoch auch, dass die Kinder ihre Fragen in den Unterricht einbringen werden, wenn sie sich ernst genommen fühlen und ihre Fragen durch eine vielfältige und ganzheitliche Auseinandersetzung aufgenommen werden.³⁴⁸ Von ähnlich großer Bedeutung ist das Ziel, **Verschiedenheit als Normalfall zu betrachten**. Die Auseinandersetzung mit „*vergangenem menschlichen Handeln und Leiden*“³⁴⁹ konfrontiert die Lernenden mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Bedingungen, sodass diese als Normalfall der menschlichen Geschichte auftreten. Gerade in Bezug auf ein reflektiertes historisches Denken, das ein wesentliches Anliegen des historischen Lernens ist, stellt ein solches Verständnis eine grundlegende Voraussetzung dar.³⁵⁰ Beim Philosophieren führen die gegenwärtigen Lebensbedingungen und -erfahrungen der Kinder zu verschiedenen Standpunkten, Werten, Urteilen und Antworten auf ihre Fragen. Um diese Heterogenität als die Regel auffassen und um die Anderen verstehen zu können, sind **Perspektivübernahme und Empathie** sowie **Offenheit** erforderlich.³⁵¹ Diese Kompetenzen stellen also eine Voraussetzung dar und werden gleichzeitig aber auch im historischen Lernen bzw. im philosophischen Diskurs gefördert. Maßgeblich dafür ist das Prinzip der Multiperspektivität, da die Lernenden offen für neue Sichtweisen sein und sich in die verschiedenen Perspektiven und Standpunkte hineinversetzen müssen, um sie nachvollziehen oder deuten zu können.³⁵² Hierzu bieten sich im historischen Lernen die mündliche Geschichte durch Zeitzeugen sowie Rollenspiele an.³⁵³ Letztere stellen auch eine typische philosophische Zugangsweise dar, die auf das Verstehen der Anderen ausgerichtet ist. Weitere Anknüpfungspunkte zum Philosophieren bieten die hermeneutische Methode und das szenische Interpretieren.³⁵⁴ Neben diesen Kompetenzen soll auch die **Demokratie-Erziehung** zu einer demokratischen und sozialen Gesellschaft beitragen. Beim historischen Lernen können unterschiedliche Dimensionen des Geschichtsbewusstseins eine demokratisierende Wirkung haben. So kann das Historizitäts- oder Wandelbewusstsein das Erkennen der eigenen Handlungschancen und -grenzen unterstützen und das politische Bewusstsein die Folgen von politischen Handlungen oder von deren Unterlassen herausstellen. Dadurch wird deutlich, dass auch die Lernenden Einfluss nehmen können und Verantwortung für den Erhalt der Demokratie tragen. Darüber hinaus kann die Untersuchung der wirtschaftlichen und sozialen Strukturen der Gesellschaft das Demokratieverständnis der Kinder fördern.³⁵⁵ Das Philosophieren ermöglicht den Lernenden hingegen sogar das Erleben demokratischer Werte (z.B. sich gegenseitig zuzuhören).³⁵⁶ Die Suche nach Antworten auf die Sinn- und Lebensfragen findet in einem demokratischen Diskurs statt, der durch Gleichberechtigung und Partizipation gekennzeichnet ist.³⁵⁷ Eine wertschätzende Haltung und somit das Erfahren demokratischer Ideale strebt auch das wertschätzende Denken als Teil des „Caring Thinking“ an, sodass es eine Erziehung zur Demokratie begünstigt.³⁵⁸

Wie sich bei manchen Aspekten bereits angedeutet hat, gibt es auch methodische und mediale Ähnlichkeiten zwischen dem historischen Lernen im Sachunterricht und dem Philosophieren mit Kindern. Zunächst ist eine **Differenzierung** der Methoden und Medien gefordert, allerdings aus unterschiedlichen Gründen. Im historischen Lernen ist

³⁴² Vgl. Michalik, K.: Fragen und Philosophieren im Fachunterricht - Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip, S. 44.

³⁴³ Vgl. Michalik, K.: Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip und die Förderung von Wissenschaftsverständnis im Sachunterricht, S. 40.

³⁴⁴ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 85/ vgl. auch Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 10.

³⁴⁵ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 102 und S. 44 f.

³⁴⁶ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 31.

³⁴⁷ Vgl. ebd., S. 36 f.

³⁴⁸ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 11.

³⁴⁹ Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, S. 27.

³⁵⁰ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 35.

³⁵¹ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 16 f.

³⁵² Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 164 und S. 175.

³⁵³ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 67/ vgl. auch Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 87.

³⁵⁴ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Baustein 7. Philosophieren über politische Werte, S. 128/ vgl. auch Müller, H.-J.: Die Semantik jenseits des Diskursiven entdecken, S. 81 ff.

³⁵⁵ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 29/ vgl. auch von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 11.

³⁵⁶ Vgl. Müller, H.-J.: Das Gespräch als Werkzeug, S. 25.

³⁵⁷ Vgl. Jablonski, M.: Philosophieren mit Kindern, S. 199.

³⁵⁸ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 88 ff./ Sharp, A. M.: Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry, S. 205 zit. n. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 68.

eine Differenzierung aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen in Grundschulklassen notwendig.³⁵⁹ Das Philosophieren findet hingegen meist in einer gemeinsamen Auseinandersetzung statt, bei der alle ihre Meinung äußern können, sodass die Methoden und Medien nicht zwingend an einzelne Kinder angepasst werden müssen. Allerdings soll sich das Philosophieren nicht nur auf das typische philosophische Gespräch konzentrieren, sondern verschiedene Methoden und Medien einbeziehen, um eine vielfältige Auseinandersetzung zu ermöglichen.³⁶⁰ Zur Differenzierung bieten sich in beiden Fällen **Lernumgebungen** an, weil sie unterschiedliche Lernarrangements, Materialien und Anlässe zum Lernen beinhalten können. Eine solche Lernumgebung kann im historischen Lernen in Form des „*Lernens im Geschichtsraum*“³⁶¹ realisiert werden. Mit Hilfe des Thementisches kann diese Lernumgebung Geschichte anschaulich machen und zu multiperspektivischen Betrachtungen anregen.³⁶² Lernumgebungen bieten auch zum Philosophieren ähnliche Vorteile. Indem sie Neues und Anderes zum Entdecken und Staunen bereitstellen, regen sie Fragen und neue Perspektiven an.³⁶³ Außerdem lässt sich in einem solchen Rahmen ein **ganzheitliches Lernen**, das eine weitere Gemeinsamkeit darstellt, verwirklichen. Entsprechende Methoden werden dem Wissens- und Forscherdrang der Kinder gerecht und regen zu ganzheitlichen Sinneserfahrungen an, die wiederum den Impuls zum Weiterdenken geben.³⁶⁴ Eine sowohl bei der Beschäftigung mit Geschichte als auch mit Sinnfragen des Lebens zentrale Methode stellt das **Gespräch** dar. Seine große Bedeutung für das historische Lernen liegt darin begründet, dass es das Verstehen und Erzählen von Geschichte erleichtert.³⁶⁵ Beim Philosophieren ist die Bedeutung auf Sokrates und die lange Tradition seiner Lehrmethode zurückzuführen.³⁶⁶ Einen Einstieg in den kommunikativen Prozess kann die **Lehrererzählung** bilden, indem sie das Fragenstellen und die Imagination fördert. Beim historischen Lernen ermöglichen die Geschichtserzählung oder Zeitreise außerdem einen Einblick in die fremde Zeit. Zu diesem Zweck sollten sie auch erforschte Informationen zur Vergangenheit und nicht nur fiktionale Anteile enthalten.³⁶⁷ Das Gedankenexperiment beim Philosophieren setzt im Gegensatz dazu auf die Fiktionalität, um Selbstverständliches aus einem anderen Blickwinkel sehen und hinterfragen zu können.³⁶⁸ Eine weitere gemeinsame Methode ist das **Suchen und Sammeln**. Sie bezieht sich auf den Umgang mit Quellen, meist mit Sachquellen, die den Ausgangspunkt für Fragen oder Erzählungen der Schüler/innen bilden.³⁶⁹ Zum Suchen eignet sich im historischen Lernen die Zeitkiste, in der sich Gegenstände einer bestimmten Zeit finden lassen. Auch das Klassenraummuseum, bei dem alte Gegenstände ausgestellt und mit Hilfe der historischen Methode bearbeitet werden, erfordert das Sammeln und Suchen.³⁷⁰ Das Museum der Schätze, welches eine philosophische Methode darstellt, geht ähnlich vor. Hier regen ausgestellte Dinge, die den Kindern besonders wichtig sind, zum Nachdenken und Erzählen an.³⁷¹ Tätigkeiten wie Ertasten, Erraten und Ordnen können mit dem „*Phänomenkoffer*“ und dem „*Philo-Kasten*“ umgesetzt werden.³⁷² Neben der im Rahmen des Ziels der Empathie und Perspektivübernahme genannten **Rollenspiele** bilden **Befragungen** eine weitere gemeinsame Methode. Im historischen Lernen können sie an außerschulischen Lernorten oder mit Zeitzeugen als erzählte Geschichte durchgeführt werden.³⁷³ Befragungen beim Philosophieren beziehen sich im Gegensatz dazu weniger auf Informationen zu vergangenen Zeiten, sondern vielmehr auf Gedanken und Gefühle aus der Perspektive von fiktiven Personen auf der Grundlage von Texten.³⁷⁴

Texte und Kinderbücher sind sowohl im historischen Lernen als auch beim Philosophieren mit Kindern zu finden. Ähnlich wie die Befragungen dienen sie bei der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als Quellen zur Information, wohingegen sie beim Philosophieren die Basis für Rollenspiele bilden.³⁷⁵ Schließlich erweisen sich im Vergleich **Bilder** als gemeinsames Medium. Werden sie selbst gemalt, fördern sie die Imagination und das Entwickeln eigener Überlegungen. Außerdem können sie Erkenntnisse verarbeiten und festigen.³⁷⁶ Werden Bilder, Zeichnungen,

³⁵⁹ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 23.

³⁶⁰ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 13.

³⁶¹ Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 98 f.

³⁶² Vgl. ebd.

³⁶³ Vgl. Duncker, L.: Vom Ursprung des Philosophierens. Kinderfragen in anthropologischer Sicht, S. 19.

³⁶⁴ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 77/ vgl. auch Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfäden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 12 f.

³⁶⁵ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 86.

³⁶⁶ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 27 f.

³⁶⁷ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 102.

³⁶⁸ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 33/ vgl. auch Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 66.

³⁶⁹ Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 31.

³⁷⁰ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 45.

³⁷¹ Vgl. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 70.

³⁷² Vgl. Brüning, B.: Philosophieren mit Kindern, S. 31.

³⁷³ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 31/ vgl. auch Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 87.

³⁷⁴ Vgl. Müller, H.-J.: Die Semantik jenseits des Diskursiven entdecken, S. 84 f.

³⁷⁵ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 70/ vgl. auch Müller, H.-J.: Die Semantik jenseits des Diskursiven entdecken, S. 81 ff.

³⁷⁶ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 95 f./ vgl. auch Brüning, B.: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, S. 37 f.

Fotos etc. in den Unterricht eingebracht, lassen sie sich für Rollenspiele nutzen.³⁷⁷ Im historischen Lernen sind sie außerdem als Quellen und zur Veranschaulichung von Geschichte wichtig.³⁷⁸

4.2. Grundsätzliche, intentionale, methodische und mediale Unterschiede

In einem Vergleich des historischen Lernens im Sachunterricht mit dem Philosophieren mit Kindern fällt ganz grundsätzlich auf, dass der **Inhalt der Fragen bzw. des Nachdenkens** ein anderer ist. So fragt die historische Frage nach dem Entstehen und der Entwicklung einer Herausforderung oder den Erfahrungen, die früher lebende Menschen mit ähnlichen Situationen gemacht haben.³⁷⁹ Die philosophische Frage hat im Gegensatz dazu einen allgemeineren und grundsätzlicheren Gegenstand, indem sie auf das Wesen und den Sinn eines Begriffs oder Phänomens gerichtet ist.³⁸⁰ Hieraus ergeben sich der **Zeitbezug** und die **Betroffenheit** als weitere Unterschiede. Die historische Frage nimmt auf die Vergangenheit Bezug, wodurch die Schüler/innen nicht direkt davon betroffen sind.³⁸¹ Demgegenüber ist die philosophische Frage eher zeitlos und betrifft jeden.³⁸² Der zeitlose und grundsätzliche Charakter von philosophischen Fragen kommt auch zum Ausdruck, wenn es darum geht, vergangene **Erfahrungen oder Erkenntnisse zu nutzen**. Beim Philosophieren können die Erkenntnisse von berühmten Philosophen und Philosophinnen als Hilfe oder Denkstoß genutzt werden. Aufgrund ihrer grundsätzlichen Art spielt der Kontext oder zeitliche Hintergrund hierbei eine untergeordnete Bedeutung.³⁸³ Die Erfahrungen früher lebender Menschen, die im Rahmen des historischen Denkens für das eigene Denken und Handeln genutzt werden können, sind immer vom zeitlichen Kontext abhängig, weswegen stets der Sinnzusammenhang zwischen dem vergangenen Handeln und dem Hintergrund zu ermitteln ist.³⁸⁴ Sind die Lernenden nun zu **Antworten** gelangt, sind mehrere Alternativen möglich. Allerdings können manche historischen Antworten als richtig oder falsch gelten, weil einige Erkenntnisse als wissenschaftlich gesichert angesehen werden oder durch Quellen nachgewiesen werden können. Da manche historische Forschungsergebnisse mit der Zeit jedoch vereinfacht und verallgemeinert werden, sind auch diese Ergebnisse fragwürdig.³⁸⁵ Philosophische Antworten sind noch viel stärker von den Überzeugungen und Wertvorstellungen des Einzelnen abhängig, sodass es bei ihnen kein richtig oder falsch geben kann.³⁸⁶ Deswegen ist auch ihre **Bewertung** schwierig. Die Beurteilung der Qualität eines Beitrages kann nicht von der Lehrkraft erfolgen, sondern muss vielmehr der Diskussionsgemeinschaft, also den Lernenden und deren Kriterien, überlassen werden.³⁸⁷ Ein weiterer Unterschied liegt in den zur Verfügung stehenden **Hilfsmitteln**. Beim historischen Lernen bilden Quellen die Grundlage für die historische Methode.³⁸⁸ Außerdem veranschaulichen sie Geschichte sekundär und erleichtern den Kindern auf diese Weise den Zugang zur abstrakten, schwer vorstellbaren Vergangenheit.³⁸⁹ Im Vergleich dazu will das Philosophieren nur durch Nachdenken und ohne andere Hilfsmittel zu Antworten gelangen.³⁹⁰ Damit die Kinder auch über die großen Fragen nachdenken, müssen sie dem Interesse der Lernenden entspringen. Aufgrund dessen entscheiden die Schüler/innen selbst über die **Themenwahl**.³⁹¹ Auch das historische Lernen orientiert sich an den Interessen, Fragen und Bedürfnissen der Kinder, allerdings gibt es aufgrund der Verankerung im Lehrplan auch bestimmte Vorgaben.³⁹²

Bezüglich der Ziele ergibt sich ein Unterschied bei der **Entwicklung der Phantasie**. Sie gilt zwar sowohl im historischen Lernen als auch beim Philosophieren mit Kindern als erstrebenswert, allerdings handelt es sich um eine andere Art von Phantasie. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit ist die reproduktive Phantasie für das genaue Erinnern erforderlich.³⁹³ Wird über die fremde Vergangenheit nachgedacht und spekuliert, ist auch Phantasie gefragt. Aber anders als bei der spekulativen Methode im Rahmen des Philosophierens ist die Phantasie sachgebunden. Sie muss auf den historischen Kontext gerichtet sein.³⁹⁴ Beim Philosophieren ist dies nicht notwendig, sodass die produktive Phantasie maßgeblich ist. Die produktive Phantasie stellt sich Dinge vor, die es nicht gibt, wodurch im Gegensatz zur reproduktiven Phantasie eine Distanz zur Wirklichkeit besteht.³⁹⁵

³⁷⁷ Vgl. Müller, H.-J.: Die Semantik jenseits des Diskursiven entdecken, S. 81 ff.

³⁷⁸ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 44 f.

³⁷⁹ Vgl. Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge einer Theorie historischen Lernens, S. 27 f.

³⁸⁰ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 55.

³⁸¹ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 8.

³⁸² Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 55.

³⁸³ Vgl. Friedrich, G./ Galgóczy, V./ Klein, C.: Mit Kindern philosophieren, S. 12.

³⁸⁴ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 90.

³⁸⁵ Vgl. ebd., S. 82.

³⁸⁶ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 55.

³⁸⁷ Vgl. Jablonski, M.: Philosophieren mit Kindern, S. 204.

³⁸⁸ Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 27.

³⁸⁹ Vgl. von Reeken, D.: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 58.

³⁹⁰ Vgl. Michalik, K.: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, S. 15.

³⁹¹ Vgl. Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, S. 56.

³⁹² Vgl. Bergmann, K.: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“, S. 29/ vgl. auch Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule, S. 135.

³⁹³ Vgl. Engels, H.: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, S. 190.

³⁹⁴ Vgl. Bergmann, K./ Rohrbach, R.: Perspektivisches Denken und Schreiben - Kinder denken, wie Menschen früher gedacht haben, in: ders. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach/Ts. 2001, S. 123-134, hier S. 124.

³⁹⁵ Vgl. ebd.

Weitere Unterschiede liegen in den Methoden und Medien. So bieten sich für das historische Lernen **offene Unterrichts- und Lernformen** an, weil sie den kommunikativen Austausch zwischen den Kindern fördern und dadurch das Verstehen und Erzählen von Geschichte erleichtern.³⁹⁶ Außerdem sind sie geeignet, weil die Lernenden sich bei Tages- oder Wochenplänen ihre Zeiteinteilung selbst strukturieren können, wodurch das Temporal- oder Zeitbewusstsein unterstützt wird.³⁹⁷ Offene Unterrichts- oder Lernformen sind beim Philosophieren nicht zu finden, da es meistens in einem gemeinsamen Gespräch stattfindet.³⁹⁸ Zum Einstieg in ein solches Gespräch oder zur Motivation während des Gesprächs können **Geschichten, Märchen und Fabeln** als Medien genutzt werden.³⁹⁹ Auch im historischen Lernen können Geschichten zum Einsatz kommen. Im Gegensatz zum Philosophieren ist es hier allerdings sehr wichtig, dass erforschte und fiktionale Teile der Erzählung deutlich gemacht werden.⁴⁰⁰

5. Chancen und Grenzen des Philosophierens mit Kindern im historischen Lernen des Sachunterrichts

5.1. Chancen

Aus den Ähnlichkeiten und Unterschieden lassen sich Chancen und Grenzen des Philosophierens mit Kindern im historischen Lernen des Sachunterrichts ableiten. Dabei werden die Chancen und Grenzen außer Acht gelassen, die sich ausschließlich durch das historische Lernen oder das Philosophieren ergeben, da das Potenzial einer Verbindung im Mittelpunkt der Überlegungen stehen soll. Solche Chancen lassen sich den Kapiteln 2.5 und 3.5 zur Bedeutung des historischen Lernens bzw. des Philosophierens mit Kindern entnehmen.

Eine wesentliche Chance der Verbindung liegt im **Denken** begründet. Wird das Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip im historischen Lernen genutzt, bereichert es die Inhalte um eine Dimension der Nachdenklichkeit. So erschließt das Nachdenken über grundsätzliche Sinn- und Lebensfragen und ohne Verwendung von Hilfsmitteln die Inhalte auf eine zusätzliche und vertiefende Weise. Außerdem erweitern auch die Inhalte des historischen Lernens das Philosophieren, indem durch das Nachdenken über „*vergangenes menschliches Handeln und Leiden*“⁴⁰¹ der Mensch in mehr Facetten begriffen werden kann. Dies kann wiederum zu einem reichhaltigeren, umfassenderen Denken bei philosophischen Auseinandersetzungen führen. Neben diesen Beiträgen zum fachlichen Lernen trägt die Verbindung zur Ausbildung von Denkpoteentialen bei. Im herkömmlichen Unterricht kommt die Zeit zum Denken und staunenden Verweilen oft zu kurz. Im Rahmen des Philosophierens lassen sich jedoch Möglichkeiten schaffen, in denen sich die Kinder damit beschäftigen können, was die Welt um sie herum an Staunens- und Nachdenkenswertem zu bieten hat. Im Schulalltag werden jedoch auch häufig grundsätzlich gemeinte Fragen der Kinder viel zu schnell mit Informationen und Fakten beantwortet. Durch den Rekonstruktionscharakter von Geschichte kann auch das historische Lernen Zeit und Raum zum Nachdenken und eigenständigen Finden von Antworten auf solche Fragen geben. Das Selbstdenken wird so mit der Zeit zur Selbstverständlichkeit, wodurch eine wesentliche Grundlage für das historische Lernen und das Philosophieren mit Kindern geschaffen wird. Weitere Chancen der Verbindung ergeben sich durch die **Fragen** der Kinder. Werden philosophische Fragen als Ausgangspunkt des Lernens genutzt, kann bei der Antwortsuche ein Blick in die Vergangenheit hilfreich sein. Die Erkenntnisse früher lebender Menschen lassen sich als Hilfe oder Erweiterung für das eigene Denken nutzen. Auf der anderen Seite kann das historische Lernen Ursprung für die Entstehung von philosophischen Fragen sein und so das Philosophieren bereichern. Denn durch die historische Methode erscheint die Gegenwart fragwürdig, wodurch weitere Fragen, mitunter auch philosophische Fragen, ausgelöst werden können. Diese grundsätzlichen Fragen bringen neue, ergänzende Aspekte in die Auseinandersetzung mit geschichtlichen Themen ein. Die Verbindung kann also eine befruchtende Wirkung für das Fragenstellen der Lernenden haben. Diesbezüglich ist die besondere Bedeutung des Philosophierens mit Kindern zu betonen: Indem philosophische Gespräche immer von den Fragen der Kinder ausgehen und keine von der Lehrkraft gestellten Wissensfragen besprochen werden, fördert es das kindliche Frageverhalten und lehrt das Fragen. Außerdem wird ein solcher Unterricht der Forderung eines uneingeschränkten Fragerechts des Kindes, das der Pädagoge Martin Wagenschein schon 1962 formulierte, gerecht.⁴⁰² Das Fragenstellen „[...] ist die *Quelle des selbstständigen Lernens* [...]“⁴⁰³ und somit auch für das historische Lernen von großer Bedeutung. Die Verbindung kann jedoch nicht nur weitere Fragen auslösen und das Frageverhalten der Schüler/innen fördern, sondern des Weiteren bei der Bewältigung von ungelösten Problemen oder Herausforderungen in der Gegenwart oder nahen Zukunft helfen. Da sowohl das historische Lernen als auch das Philosophieren von solchen Herausforderungen ausgehen, ermöglicht die Verbindung einen umfassenderen Zugang. Dies erleichtert eine Orientierung an „*gesellschaftliche[n] Schlüsselproblemen*“⁴⁰⁴, die vom hessischen Rahmenplan Grundschule gefordert wird. Dass sich die von Klafki aufgestellten „*epochaltypischen Schlüsselprobleme*“

³⁹⁶ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 86.

³⁹⁷ Vgl. ebd., S. 46.

³⁹⁸ Vgl. Müller, H.-J.: Das Gespräch als Werkzeug, S. 23.

³⁹⁹ Vgl. Engels, H.: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, S. 199.

⁴⁰⁰ Vgl. Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 102.

⁴⁰¹ Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, S. 27.

⁴⁰² Vgl. Wagenschein, M.: Die Pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1971, S. 170.

⁴⁰³ Ebd.

⁴⁰⁴ Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule, S. 123.

mit den Inhalten und Zielen des historischen Lernens sowie des Philosophierens mit Kindern vereinbaren lassen, wird in Klafkis Definition von Allgemeinbildung deutlich:

„Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart - und soweit voraussehbar - der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken.“⁴⁰⁵

Wie eine Verbindung des historischen Lernens und des Philosophierens mit Kindern zur Bewältigung der Schlüsselprobleme beitragen kann, soll an den Kernelementen exemplarisch gezeigt werden. Bezüglich der „*Friedensfrage*“⁴⁰⁶ kann die Verbindung zur Erhaltung und Herstellung des Friedens beitragen, indem die Kinder zu selbstständig und kritisch denkenden sowie mündigen Staatsbürgern und Staatsbürgerinnen erzogen werden. Auch die Gleichberechtigung und Partizipation im philosophischen Diskurs fördert die zwischenmenschliche Freundlichkeit bzw. Friedfertigkeit und den Abbau von Aggressivität. Des Weiteren kann sich auf einer inhaltlichen Ebene mit Krieg und Frieden auseinandergesetzt werden (z.B. durch die Frage, ob es moralische Rechtfertigungen für Kriege gibt). Im Rahmen der „*Umweltfrage*“⁴⁰⁷ lassen sich technische und industrielle Entwicklungen historisch betrachten, sodass die linear verkürzte Fortschrittslogik aufgedeckt wird. Daran anschließend kann in einem philosophischen Gespräch über die Verantwortung der Menschen zur Zerstörung bzw. Erhaltung der Natur nachgedacht werden. Der gesellschaftlich produzierten „*Ungleichheit*“⁴⁰⁸ als weiterem Problem wirkt die multikulturelle Erziehung durch die Konfrontation mit dem Anderen in der eigenen und fremden Geschichte entgegen. Einen besonderen Beitrag können das historische Lernen und das Philosophieren zum Schlüsselproblem „*Gefahren und Möglichkeiten der neuen technisierten Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien*“⁴⁰⁹ leisten, da ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein und erkenntniskritische Einsichten für eine kritische informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung förderlich sind. Schließlich ermöglicht das Geschlechtsbewusstsein eine differenziertere „*Erfahrung des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder gleichgeschlechtlicher Beziehungen*“.⁴¹⁰ Auch Toleranz und Akzeptanz, die im historischen Lernen und beim Philosophieren ausgebaut werden, sind für ein differenziertes und reflektiertes Geschlechterverhältnis notwendig. Aus den beiden bisher beschriebenen Chancen, dem Selbstdenken und den Fragen der Kinder, ergibt sich die **Aufklärung der kindlichen Lebenswelt** als weiteres Potenzial der Verbindung. Durch das Selbstdenken lernen die Schüler/innen, sich denkend ihre Lebenswelt zu erschließen, wodurch sie Selbstständigkeit erlangen. Darüber hinaus kann auch der Unterricht zur Aufklärung der kindlichen Lebenswelt beitragen, indem er die Interessen, Bedürfnisse und Fragen der Lernenden berücksichtigt. Von besonderer Bedeutung sind vor allem die Fragen, die im Alltag, auch in der Schule, oft übergangen oder vorschnell beantwortet werden. Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip bietet im historischen Lernen die Chance, dass durch die Auseinandersetzung mit grundlegenden Sinn- und Lebensfragen in einem größeren Maß zu diesem grundsätzlichen Ziel des Sachunterrichts beigetragen wird. Die Berücksichtigung der kindlichen Fragen bietet außerdem eine **Orientierungshilfe** für die Lernenden, denn „*Fragen erhalten ein Verlangen nach Wissen und Aufklärung, nach Verstehen und Sinnklärung, nach Weltaneignung und Weltdeutung*.“⁴¹¹ Die Verbindung schafft diesbezüglich die Voraussetzung, dass ein größeres Spektrum an Kinderfragen in den Unterricht aufgenommen und vielfältiger behandelt werden kann. Des Weiteren stellen die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins eine Orientierungshilfe dar. Sie lassen sich im Rahmen der Verbindung inhaltlich thematisieren und mit Hilfe von philosophischen Methoden fördern, wodurch der Ausbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins unterstützt wird. So kann bezüglich des Temporal- oder Zeitbewusstseins über die Zeit philosophiert und nachgedacht werden (siehe 6. Planung einer Unterrichtseinheit zum Nachdenken über die Zeit im Rahmen des historischen Lernens). Es bietet sich vor allem die phänomenologische Methode an, mit der sich zeitliche Veränderungen beobachten und Erfahrungen mit der Zeit beschreiben lassen. Das Philosophieren kann auch die Entwicklung des Wirklichkeitsbewusstseins unterstützen, indem es das kritische Denken fördert und Fragen zum Verhältnis von Wirklichkeit und Traum (z.B. Woher kann ich wissen, dass nicht alles nur ein Traum ist?) thematisiert. Erfahrungen zum Historizitäts- oder Wandelbewusstsein können die Kinder beim Philosophieren machen, wenn sie dazu angeregt werden, ihre Meinung und Werte zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Außerdem können mit Hilfe der phänomenologischen Methode auch äußere Veränderungen beobachtet werden. Das Identitätsbewusstsein lässt sich hingegen mit der hermeneutischen Methode fördern, da hierbei das Verstehen und Deuten von eigenen und fremden Handlungen und Meinungen zentral ist. Auch das Lernen an Biographien, das sowohl im historischen Lernen als auch beim Philosophieren mit Kindern zu finden ist, gibt Anlässe über das eigene Leben und die Identität nachzudenken. Die Lernenden kommen mit verschiedenen Lebensgeschichten, Handlungsmöglichkeiten und Rollenbildern in Kontakt und erhalten so eine Orientierungshilfe bei der Identitätssuche. Bezüglich des politischen Bewusstseins kann über gegenwärtige Macht- und Herrschaftsverhältnisse, auch in der kindlichen Lebenswelt, kritisch nachgedacht und reflektiert werden. Eine andere Perspektive hierbei ermöglichen Gedankenexperimente im Rahmen der spekulativen Methode (z.B. Was

⁴⁰⁵ Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 56.

⁴⁰⁶ Ebd.

⁴⁰⁷ Ebd., S. 58.

⁴⁰⁸ Ebd., S. 59.

⁴⁰⁹ Ebd.

⁴¹⁰ Ebd., S. 60.

⁴¹¹ Duncker, L.: Vom Ursprung des Philosophierens. Kinderfragen in anthropologischer Sicht, S. 23.

wäre, wenn niemand bestimmen würde?). Ähnlich wie beim politischen Bewusstsein ist es für das ökonomisch-soziale Bewusstsein förderlich, wenn über die Verhältnisse einer Gesellschaft, hier die wirtschaftlichen und sozialen Strukturen, nachgedacht wird. Das moralische Bewusstsein lässt sich mit philosophischen Methoden sehr vielfältig unterstützen. So können mit der hermeneutischen Methode Handlungen und Meinungen gedeutet und deren Sinn verstanden werden. Einzelne Aussagen lassen sich mit Hilfe der analytischen Methode begrifflich und argumentativ prüfen, auch in Bezug auf zugrunde gelegte Werte. Ein Wertediskurs kann außerdem auch mit der dialektischen Methode in Form einer Für- und Widerrede erfolgen, wodurch eine Werteorientierung und Werteerziehung ermöglicht wird. Im Rahmen des Geschlechtsbewusstseins eignet sich die phänomenologische Methode, um das gegenwärtige Geschlechterverhältnis zu beobachten, zu beschreiben und zu reflektieren. Auch die hermeneutische Methode kann sinnvoll sein, um bei sich selbst oder bei anderen geschlechertypische oder -untypische Handlungen verstehen und deuten zu können.

Eine weitere Chance folgt aus den **Elementen**. Aufgrund ihres ähnlichen Vorgehens lassen sich das historische Lernen und das Philosophieren mit Kindern gut verbinden und die Methoden können zum gemeinsamen Lerngegenstand werden. Außerdem gehen das für das Philosophieren typische Zweifeln, Hinterfragen und Weiterdenken über die kritische Untersuchung der Informationen beim historischen Lernen hinaus, sodass diese Elemente eine Bereicherung darstellen. Sie können genutzt werden, um dem Konstruktcharakter von Geschichte zu begegnen. Durch das Zweifeln, Hinterfragen und Weiterdenken erfahren die Kinder beim Philosophieren die **Fragwürdigkeit** unseres Wissens. Diese Erkenntnis kann dann auch auf andere Gebiete übertragen werden. Für das historische Lernen ergibt sich daraus eine große Chance, weil Geschichte meist nicht auf eine fragwürdige Art und Weise präsentiert wird (z.B. in der außerschulischen Geschichtskultur). Um die Fragwürdigkeit des Wissens, sowohl im historischen Lernen als auch im philosophischen Diskurs, herauszustellen, eignet sich das Prinzip der **Multiperspektivität**, das weitere Stärken in sich birgt. Zunächst ermöglicht die Verbindung neue und andere Perspektiven eines Themas und ist somit „[...] *einem komplexen Welt- und Wirklichkeitsverständnis förderlich* [...]“.⁴¹² Darüber hinaus erleichtert das Philosophieren mit Kindern das Herstellen fächerübergreifender Bezüge im historischen Lernen.

„Zu einer philosophischen Haltung gehört es, sich zu öffnen, Grenzen zu überschreiten, sich nicht dicht zu machen für bestimmte Phänomene oder Betrachtungsweisen. Es gehört dazu, in Zusammenhängen zu denken und Begriffe, Themen, Theorien und Disziplinen miteinander zu verknüpfen oder sogar zu vernetzen.“⁴¹³

Ein solches Vorgehen fördert das Denken in Zusammenhängen und wirkt einem „Schubladendenken“ entgegen. Neben dem Prinzip der Multiperspektivität verdeutlicht auch das Prinzip der **Kontroversität** die Fragwürdigkeit unseres Wissens. Durch das Philosophieren wird die Kontroversität für die Lernenden zum Normalfall, da sie im gemeinsamen Diskurs ständig mit unterschiedlichen Meinungen, Werten und Urteilen konfrontiert werden. Diese Erfahrung hilft ihnen, kontroverse Positionen von Historikern und Historikerinnen erkennen und befragen zu können. Außerdem fördert es eine kritische Haltung, welche die Kinder dazu befähigen soll, Dinge oder Personen identifizieren zu können, die fälschlicherweise mit dem Anspruch auf Wahrheit oder absolute Gewissheit auftreten.

Aus den gemeinsamen Zielen des historischen Lernens und des Philosophierens mit Kindern ergeben sich weitere Chancen. Grundsätzlich lässt sich jedoch zunächst festhalten, dass die Wahrscheinlichkeit zum Erreichen eines Ziels höher ist, wenn es zweifach angestrebt wird. Durch die unterschiedlichen Methoden ergänzen und bereichern sich das historische Lernen und das Philosophieren mit Kindern in der Ausbildung ihrer Ziele. Im Rahmen der Verbindung wird auf eine vielfältigere Weise das **selbstständige und eigenverantwortliche Denken und Handeln** der Kinder unterstützt. Zum einen können die Erkenntnisse früher lebender Menschen das eigene Denken durch neue Perspektiven erweitern. Zum anderen können die Kinder in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Denken und Handeln von Menschen in der Vergangenheit sowie in Abgrenzung dazu ein selbstständiges Denken und eigene Standpunkte entwickeln. Auch bezüglich des **kreativen Denkens** hat die Verbindung eine bereichernde Wirkung. So regt das Philosophieren die Imagination der Schüler/innen an, die im historischen Lernen bei der Vorstellung der fremden Zeit Schwierigkeiten bereitet, da es von faktischen Gegebenheiten abstrahiert.⁴¹⁴ Darüber hinaus fördert das Philosophieren im Kontext des „**Caring Thinking**“⁴¹⁵ Akzeptanz und Wertschätzung in einem größeren Maß als das historische Lernen. Denn im historischen Lernen soll lediglich gelernt werden, dass Andere anders denken und dass sie ihre Gründe dafür haben.⁴¹⁶ Weitere Chancen ermöglicht das Philosophieren in Bezug auf das **kritische, differenzierte und problemorientierte Denken** als gemeinsames Ziel. So beschränken sich die erkenntniskritischen Einsichten durch eine philosophische Auseinandersetzung mit dem Wesen der Wissenschaften und dem Entstehen von Wissen nicht auf Geschichte, sondern beziehen sich auf alle Wissenschaften. Auf Grundlage dessen kann sich ein umfassenderes reflektiertes Wissenschaftsverständnis entwickeln, das für alle Unterrichtsfächer eine Bereicherung darstellt. Hinsichtlich des historischen Lernens schafft dies einen weiteren Zugang, um den Konstruktcharakter und die Fragwürdigkeit von Geschichte zu erkennen. Allerdings erschöpft sich der Beitrag des Philosophierens zum historischen

⁴¹² Michalik, K.: Denken wir eigentlich immer im Unterricht?, S. 43.

⁴¹³ Engels, H.: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, S. 193.

⁴¹⁴ Rohrbach, R.: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, S. 97.

⁴¹⁵ Sharp, A. M.: Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry, S. 205 zit. n. Zoller Morf, E.: Selber denken macht schlau, S. 68.

⁴¹⁶ Vgl. Bergmann, K./Rohrbach, R.: Perspektivisches Denken und Schreiben - Kinder denken, wie Menschen früher gedacht haben, S. 125 f.

Lernen nicht in einer wissenschaftskritischen Haltung. Da das Hinterfragen ein wesentliches Element des Philosophierens darstellt, wird allgemein eine kritisch-hinterfragende Haltung ausgebildet. Diese beinhaltet die Bereitschaft zur Selbstreflexion, um den eigenen Standpunkt hinterfragen und weiterentwickeln zu können. Nach Theodor W. Adorno stellt die Selbstreflexion das zentrale Merkmal der „*Erziehung nach Auschwitz*“ dar, deren Forderung es ist, „[...] daß *Auschwitz nicht noch einmal sei* [...]“.⁴¹⁷ „*Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion.*“⁴¹⁸ Demnach ist auch die Selbstreflexion von zentraler Bedeutung für das politische und moralische Bewusstsein. Nicht weniger bedeutend ist der Beitrag der Verbindung zum Ziel, **Verschiedenheit als Normalfall zu betrachten**. Im historischen Lernen werden die Kinder mit der Verschiedenheit in der Vergangenheit konfrontiert. Das Philosophieren kann dabei helfen, die Verschiedenheit in der Geschichte leichter zu begreifen, weil sie im philosophischen Diskurs praktisch erlebt werden kann. Denn aufgrund unterschiedlicher Standpunkte, Werte, Urteile und Antworten lässt sich die Andersartigkeit der gegenwärtigen Lebensbedingungen und -erfahrungen erkennen. Dies ist infolge der persönlichen Betroffenheit noch deutlicher möglich als bei einer Auseinandersetzung mit historischen Themen. Dadurch können **Empathie und Perspektivübernahme** nicht nur durch die Konfrontation mit dem Anderen in der fremden Geschichte, sondern auch durch den Kontakt in der eigenen Lebenswelt gefördert werden. Das Erproben von Empathie und Perspektivübernahme in der Gegenwart erweist sich als eine gute Gelegenheit zum Üben, um es anschließend leichter bei Menschen in der Vergangenheit anwenden zu können. Eine ergänzende und bereichernde Wirkung hat die Verbindung des Weiteren bezüglich der **Demokratie-Erziehung**. Das historische Lernen baut das Demokratieverständnis auf einer inhaltlichen Ebene aus, wohingegen beim Philosophieren mit Kindern demokratische Werte praktisch erlebt werden können. Letzteres ist z.B. bei der Etablierung einer Gesprächskultur in Form von Gleichberechtigung und Partizipation möglich.

Neben den Zielen lassen sich auch aus den gemeinsamen Methoden weitere Chancen der Verbindung ableiten. Zunächst kann das Philosophieren mit Kindern gut in die **Lernumgebung** des „*Lernens im Geschichtsraum*“⁴¹⁹ integriert werden. Denn die Materialien auf dem Thementisch stellen Neues und Anderes zum Entdecken und Staunen bereit, wodurch weitere Fragen und neue Perspektiven, mitunter auch philosophische, angeregt werden. Ein staunendes Verweilen und grundsätzliche Sinn- und Lebensfragen können im Rahmen dessen außerdem durch ein **ganzheitliches Lernen** in Form entdeckender oder forschender Lernformen veranlasst werden. Bezüglich des ganzheitlichen Lernens birgt das Philosophieren die Chance, die Wahrnehmung und den eigenständigen Gebrauch der Sinne zu fördern. Diese Kompetenzen sind grundlegend für einen kritischen Umgang mit den Medien und der Geschichtskultur, sodass sie für das historische Lernen eine Unterstützung darstellen. Potenzial für das historische Lernen bietet des Weiteren das sokratische **Gespräch**. Besitzen die Kinder durch das Philosophieren in dieser Methode Kompetenzen, kann es im historischen Lernen zum Einsatz kommen, sodass Gespräche vermehrt dazu genutzt werden können, Inhalte im kommunikativen Austausch und durch Selbstdenken zu erarbeiten. Ein solches Gespräch kann durch das **Suchen und Sammeln** ausgelöst werden. Aufgrund ihrer großen Ähnlichkeit lassen sich das aus dem historischen Lernen stammende Klassenraummuseum und die philosophische Methode des Museums der Schätze miteinander verbinden, um zum Erzählen und Nachdenken zu motivieren. Schließlich ergeben sich infolge der Verbindung zusätzliche Chancen in Zusammenhang mit **Befragungen**. Zum einen beziehen sich Befragungen beim Philosophieren mit Kindern auf Gedanken und Gefühle, wodurch diese mitunter auch bei Zeitzeugenbefragungen besser nachvollzogen werden können. Zum anderen lernen die Schüler/innen im philosophischen Gespräch tiefgreifendere Fragen zu stellen. Diese Kompetenz kann ihnen bei Befragungen im historischen Lernen helfen, um sich zusätzliche Perspektiven zu erschließen.

Die bisher ausgeführten Chancen gingen aus den Ähnlichkeiten hervor. Jedoch können auch Unterschiede eine bereichernde Wirkung haben. Diesbezüglich weist vor allem die **Bewertung**, welche beim Philosophieren mit Kindern der Lerngruppe überlassen bleiben muss, die Chance auf, dass die Differenz zwischen Wissenden und Nicht-Wissenden bzw. Lehrkraft und Lernenden im Sachunterricht abgebaut werden kann.

5.2. Grenzen

Das Philosophieren mit Kindern im historischen Lernen des Sachunterrichts ermöglicht aber nicht nur die bereits beschriebenen Chancen, sondern unterliegt auch bestimmten Grenzen.

Eine Grenze ergibt sich durch den unterschiedlichen **Inhalt der Fragen bzw. des Nachdenkens** sowie den **Zeitbezug**, der bereits bei den Chancen zum Ausdruck kam. Da philosophische Sinn- und Lebensfragen meist nicht auf die Vergangenheit gerichtet sind und ein Blick in die Geschichte nicht zwangsläufig bei der Beantwortung helfen muss, kann dies gleichzeitig auch eine Grenze darstellen. Des Weiteren haben die Fragen, die im Rahmen des historischen Lernens ausgelöst werden, nicht immer einen philosophischen Gegenstand, auch wenn die meisten Fragen auf grundsätzliche Sinnfragen zurückgeführt werden können. Es erfordert also ein gutes Gespür der Lehrkraft, um Fragen für eine philosophische Auseinandersetzung im historischen Lernen erkennen oder abwandeln zu können. Bezüglich philosophischer Fragen besteht außerdem die Gefahr, dass sich das Gespräch in eine ganz andere Richtung entwickelt und so vom eigentlichen, historischen Thema abkommt. „*Philosophieren mit Kindern verläuft nicht entlang eines*

⁴¹⁷ Adorno, T. W.: *Erziehung nach Auschwitz*, in: ders. (Hrsg.): *Gesammelte Schriften* Band 10.2, o.O. 1966, S. 674-691, hier S. 674.

⁴¹⁸ Ebd., S. 676.

⁴¹⁹ Rohrbach, R.: *Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*, S. 98 f.

*Schemas, das den Gesprächspartnern einfach übergestülpt werden kann.*⁴²⁰ Da die Lehrkraft das Gespräch nicht zu sehr lenken sollte, muss es akzeptiert werden, wenn der Diskurs eine andere Dimension annimmt. Auf der einen Seite kann dies eine Bereicherung für den Unterricht und das Denken sein, aber auf der anderen Seite kann der Unterricht aufgrund vorgegebener Curricula nicht immer auf eine so spontane Weise stattfinden, sodass ein Gleichgewicht aus philosophischen und nicht-philosophischen Fragen angestrebt werden sollte. Auch die dadurch erforderliche Rolle der Lehrkraft, die nur beobachtet und möglichst selten eingreift, ist aufgrund der Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht nicht immer zu verwirklichen, obwohl dies erstrebenswert wäre.

„Die Herausforderung für die Lehrkraft besteht darin, sich zurückzuhalten und nur an entscheidenden Punkten neue Impulse bzw. Zusammenfassungen des bereits Erarbeiteten zu geben. Diese zurücknehmende Rolle der ‚Selbstbildungsbegleiterin‘ ist sicher für jede Lehrerin anfangs ungewohnt und kann in Anbetracht schulischer Rahmenbedingungen auch nur vorübergehend eingenommen werden.“⁴²¹

Eine weitere Grenze bringt der Unterschied in der **Nutzung von Erfahrungen bzw. Erkenntnissen** hervor. Denn wenn in der philosophischen Auseinandersetzung die Erkenntnisse berühmter Philosophen und Philosophinnen genutzt werden, spielt der zeitliche Hintergrund wegen der grundsätzlichen Art der Fragen eine untergeordnete Rolle. Im historischen Lernen sind die Erfahrungen früher lebender Menschen jedoch immer im Sinnzusammenhang zu sehen. Durch das Philosophieren könnten die Kinder den Kontext außer Acht lassen, sodass hier besondere Aufmerksamkeit gefordert ist. Schwierigkeiten bereitet darüber hinaus die bereits bei den Chancen angesprochene **Bewertung**. So können philosophische Auseinandersetzungen im historischen Lernen nicht bewertet werden, da es auf Sinn- und Lebensfragen keine eindeutig richtigen oder falschen Antworten gibt. Aufgrund dessen müssen dem Unterricht entweder andere Kriterien zur Bewertung zugrunde gelegt werden (z.B. Beteiligung, Aufmerksamkeit) oder die philosophische Beschäftigung darf nicht im Zentrum des historischen Lernens stehen, was das Philosophieren als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip auch nicht fordert. Weniger gut zu vereinbaren ist der Einsatz von **Hilfsmitteln**. Im Geschichtsunterricht stellen Quellen die Grundlage für die historische Methode dar und sind unverzichtbar um Geschichte zu veranschaulichen, wohingegen philosophische Quellen aufgrund ihrer Komplexität beim Philosophieren mit Kindern nicht genutzt werden können. Der philosophische Diskurs bleibt dadurch abstrakt. Lediglich Fragen können durch Quellen, vor allem Sachquellen, angeregt werden. Aufgrund dessen haben Quellen in der Verbindung eine andere Funktion als im historischen Lernen. Zu einer Grenze führt auch die **Themenwahl**, weil philosophische Fragen von den Lernenden selbst stammen müssen und nicht oder nur schwer von der Lehrkraft zu einem bestimmten historischen Thema initiiert werden können, wodurch erneut die bereits genannte Spontanität zum Ausdruck kommt.

Bezüglich der Ziele bringt die **Entwicklung der Phantasie** eine Grenze mit sich, indem es sich beim historischen Lernen und beim Philosophieren um zwei verschiedene Arten von Phantasie handelt, die entgegengesetzt sind. Die historische Phantasie ist sachgebunden, während die produktive Phantasie beim Philosophieren von der Wirklichkeit abstrahiert. Hier steht die Fiktionalität im Mittelpunkt, die für das historische Lernen von geringer Bedeutung ist, da das tatsächliche *„vergangene menschliche Handeln und Leiden“*⁴²² zentral ist. Es besteht die Gefahr, dass die produktive Phantasie durch das Philosophieren zunehmend Eingang in das historische Lernen findet und geschichtliche Themen dann auf einer Ebene thematisiert werden, die zu weit von der Realität entfernt ist.

Auch die Methoden der **offenen Unterrichts- und Lernformen** bedingen Einschränkungen der Verbindung. Das Philosophieren mit Kindern lässt sich nämlich nur schlecht mit typischen Methoden wie Tages- oder Wochenplänen kombinieren, da es meist im gemeinsamen Diskurs stattfindet. Lediglich Zwiegespräche, bei denen sich einzelne Kinder zum Gespräch zurückziehen, stellen ein mögliches Bindeglied dar. Neben offenen Unterrichts- oder Lernformen sind **Märchen und Fabeln** als Medien nicht für eine Verbindung geeignet. Der Grund hierfür ist, dass sie vollkommen fiktional sind und meist keine informativen Anteile, welche für das historische Lernen bedeutend sind, enthalten.

Auch aus der **Urteilskompetenz**, die im Gegensatz zu den anderen Aspekten eine Gemeinsamkeit darstellt, ergibt sich eine Grenze für die Verbindung. Durch das Philosophieren, bei dem das Sachurteil eine untergeordnete Rolle spielt, könnte auch das Bilden eines Sachurteils im historischen Lernen vernachlässigt werden, obwohl dies wesentlich für ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein sowie ein differenziertes Werturteil ist. Dadurch ist es möglich, dass das Urteil der Kinder auf einer subjektiven Ebene verbleibt, wenngleich die Objektivität für das historische Lernen wichtig ist, um einen gesicherten Zusammenhang zur Gegenwart herstellen zu können. Deswegen sollte dem Sachurteil im historischen Lernen in besonderem Maße Aufmerksamkeit geschenkt werden.

6. Fazit

Im Rahmen der Untersuchung, wo Chancen und Grenzen des Philosophierens mit Kindern im historischen Lernen des Sachunterrichts liegen, fiel zunächst auf, dass große **Ähnlichkeiten** zwischen dem Lernbereich *„Geschichte und Zeit“*⁴²³ sowie dem Unterrichtsprinzip des Philosophierens mit Kindern bestehen. Die zentrale Gemeinsamkeit ist im

⁴²⁰ Ebers, T./ Melchers, M.: Praktisches Philosophieren mit Kindern, S. 129.

⁴²¹ Jablonski, M.: Philosophieren mit Kindern, S. 204.

⁴²² Bergmann, K.: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, S. 27.

⁴²³ Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht, S. 16.

gemeinsamen (Nach-)denken begründet, das zu einem selbstständigen, eigenverantwortlichen und kreativen Denken und Handeln ausbilden soll. Den Ausgangspunkt des Nachdenkens bilden die Fragen der Kinder, wodurch ein Gegenwarts- und Lebensweltbezug hergestellt wird. Diese Bezüge tragen zur Aufklärung der kindlichen Lebenswelt bei und geben den Lernenden eine Orientierungshilfe bei der Identitätssuche. Eine weitere zentrale Ähnlichkeit stellt das Vorgehen beim historischen Lernen und beim Philosophieren mit Kindern dar. Ausgehend vom Hinterfragen folgt das Nachdenken, auf dessen Grundlage eine oder mehrere Antworten formuliert werden. Die anschließende Diskussion der Antworten mündet im Weiterdenken, das aufgrund der Fragwürdigkeit der Antworten erforderlich ist. Sowohl beim historischen Lernen als auch beim Philosophieren mit Kindern ist die Auseinandersetzung multiperspektivisch angelegt, wodurch eine Konfrontation mit kontroversen Positionen bedingt ist. Dadurch lassen sich die Konstruktivität und Perspektivität von Wissen erfahren. Solche erkenntniskritischen Einsichten sowie das Hinterfragen als wesentliches Element sind einem kritischen Denken förderlich, das sich als ein gemeinsames Ziel erweist. Schließlich stellen sich Gespräche als wichtige gemeinsame Methode heraus, da der kommunikative Austausch bedeutend für das Lernen und Nachdenken ist. **Unterschiede** ergeben sich zunächst durch die Inhalte der Fragen bzw. des Nachdenkens und deren Zeitbezug. Indem die historische Frage zur Bewältigung einer gegenwärtigen Herausforderung das Entstehen des Problems oder die Erfahrungen früher lebender Menschen damit nutzt, bezieht sie sich auf die Vergangenheit. Beim Philosophieren mit Kindern geht es vielmehr um grundsätzliche Sinn- und Lebensfragen, sodass die Fragen einen zeitlosen Charakter aufweisen. Die Antwortsuche auf die Fragen erfolgt ohne Hilfsmittel, wohingegen beim historischen Lernen Quellen die Grundlage des Nachdenkens bilden. Ähnlich wie das Nachdenken ist auch die Phantasie bei der Beschäftigung mit Geschichte sachgebunden, während sie beim Philosophieren von der Realität abstrahiert.

Aus den dargelegten Ähnlichkeiten und Unterschieden ergeben sich Chancen und Grenzen des Philosophierens mit Kindern im historischen Lernen des Sachunterrichts, welche im Folgenden zusammengefasst und in Zusammenhang mit der entwickelten Unterrichtseinheit (siehe 6. Planung einer Unterrichtseinheit zum Nachdenken über die Zeit im Rahmen des historischen Lernens) exemplarisch aufgezeigt werden sollen. Eine wesentliche **Chance** stellt die Ausbildung von Denkpotezialen dar, indem das Philosophieren mit Kindern dazu anregt, Staunens- und Nachdenkenswertes in der Lebenswelt zu erkennen. So ermöglicht das Rätsel zu den drei Zeitdimensionen, das aufgrund seines hohen Abstraktionsgrades philosophisch ist, das geheimnisvolle Phänomen „Zeit“, welches bereits einen elementaren Bestandteil des Lebens und der Identität der Kinder bildet, als etwas Nachdenkenswertes zu entdecken. Ausgehend davon lassen sich die Zeit und deren Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Gegenstand des historischen Lernens thematisieren, hinterfragen und genauer untersuchen, wodurch das Rätsel einen geeigneten Einstieg bildet. Es ist so angelegt, dass es zum eigenständigen Nachdenken motiviert, die Lust am Denken fördert und als Ausgangspunkt für weitere Fragen, ob philosophischer oder historischer Art, dient. Durch diese Verbindung des Philosophierens mit Kindern und des historischen Lernens werden das Selbstdenken und das Formulieren von Fragen für die Schüler/innen zur Selbstverständlichkeit, sodass die Kinder lernen, sich ihre Lebenswelt denkend zu erschließen. Die Auseinandersetzung mit philosophischen Sinnfragen (z.B. zum Zusammenhang der drei Zeitdimensionen sowie der Dauer der Gegenwart oder in Form von Gedankenexperimenten) erschließt die Inhalte des historischen Lernens auf eine vertiefende Weise. Daraus ergibt sich als weitere Chance der Verbindung, dass das Philosophieren mit Kindern zusätzliche und differenzierende Perspektiven für das historische Lernen ermöglicht. Auch die Elemente und Methoden des Philosophierens können eine bereichernde Wirkung haben. So gehen das für das Philosophieren typische Hinterfragen, Zweifel und Weiterdenken über die kritische Untersuchung im Rahmen der historischen Methode hinaus. Dadurch erfahren die Lernenden die Fragwürdigkeit des Wissens und können in Zukunft eine kritisch-hinterfragende Haltung einnehmen. Diese wesentliche Kompetenz ist auch und gerade für das historische Lernen bedeutend, weil die Geschichte meist nicht in ihrer Fragwürdigkeit präsentiert wird. In der Unterrichtseinheit wird diesbezüglich z.B. überlegt, in welche Richtung der Zeitpfeil zeigen muss. Ohne diese philosophische Betrachtung würden die Zeitleiste und deren Aufbau nicht hinterfragt werden. Eine weitere philosophische Methode ist das Klären von Begriffen, hier der Bezeichnungen der Zeitdimensionen. Diese analytische Methode schafft einen Bezug zum Deutschunterricht, worin eine große Chance der Verbindung liegt. Das Philosophieren erleichtert das fächerübergreifende Lernen und fördert dadurch das Denken in Zusammenhängen. Darüber hinaus baut die spekulative Methode die Imagination der Kinder, die bei der Vorstellung der Vergangenheit Schwierigkeiten bereitet, aus. In dem Unterrichtsvorschlag findet dies durch das Entwickeln von Zukunftsvorstellungen bei Gedankenexperimenten statt. Bisher wurden nur Chancen dargestellt, die das Philosophieren für das historische Lernen bietet. Auf der anderen Seite stellt aber auch das historische Lernen eine Bereicherung für das Philosophieren mit Kindern dar. Eine Chance besteht darin, dass bei der Beantwortung von philosophischen Fragen ein Blick in die Vergangenheit hilfreich sein kann. Das vergangene Handeln sowie die Erfahrungen und Erkenntnisse früher lebender Menschen können das Menschenbild und dadurch das Denken beim Philosophieren erweitern. Im Unterrichtsbeispiel machen die eigenen Erfahrungen aus der Lebensgeschichte der Lernenden sowie deren Eltern oder Großeltern die abstrakten Begriffe Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft greifbar, wodurch auch der philosophische Diskurs erleichtert wird. Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass im historischen Lernen philosophische Fragen entstehen, indem mit der historischen Methode die Gegenwart fragwürdig und zum Gegenstand des Nachdenkens wird. Die Verbindung trägt durch das größere Fragepotenzial und die

vermehrte Auseinandersetzung mit den kindlichen Fragen, auch grundsätzlichen Sinn- und Lebensfragen, zur Aufklärung der kindlichen Lebenswelt als wesentlichem Ziel des Sachunterrichts bei. Neben dieser Vielzahl an Chancen, welche sich durch eine Verbindung des historischen Lernens und des Philosophierens mit Kindern ergeben, lassen sich auch **Grenzen** finden. Schwierigkeiten können die unterschiedlichen Inhalte der Fragen bzw. des Nachdenkens bereiten. Auch beim Entwickeln der Unterrichtseinheit war es schwierig, einen geeigneten Inhalt zu finden, der sowohl dem historischen Lernen als auch dem Philosophieren mit Kindern gerecht wird. Denn einerseits sind philosophische Sinnfragen oft nicht auf die Vergangenheit gerichtet bzw. ein Blick in die Geschichte muss nicht zwangsläufig bei der Antwortsuche helfen und andererseits lassen nicht alle historischen Fragen eine philosophische Auseinandersetzung zu. Nichtsdestotrotz gibt es zahlreiche Fragen, die sich für eine Verbindung eignen. Allerdings ergeben sich diese eher im Unterrichtsgespräch, sodass sie nur schwer initiiert werden können. Problematisch ist diesbezüglich auch, ein Thema zu finden, von dem auszugehen ist, dass die Schüler/innen wirklich interessiert daran sind. Das Interesse der Kinder sollte für eine freundvolle und ernsthafte Beschäftigung mit philosophischen Fragen aber gegeben sein. Aufgrund dessen scheint es bei der Verbindung weniger Bedeutung zu haben, von Beginn an eine gemeinsame Unterrichtseinheit zu planen, als vielmehr ein Bewusstsein der Lehrkräfte für philosophische und grundsätzlich gemeinte Fragen der Kinder zu entwickeln, um diese spontan aufgreifen zu können. Dann lassen sich nämlich philosophische Fragen zur Erkenntnisgewinnung nutzen, die dem kindlichen Fragebedürfnis und Wissensdrang entsprechen.

Ich hoffe, dass ich mit meiner Arbeit dazu beitragen konnte, eine Aufmerksamkeit für philosophische Kinderfragen zu schaffen, sodass diese in den Unterricht integriert oder durch geeignete Impulse angeregt werden können. Ferner hoffe ich, dass ich allen Lehrkräften des Sachunterrichts sowie allen Grundschullehrern und -lehrerinnen zeigen konnte, dass die Chancen des Philosophierens mit Kindern im historischen Lernen überwiegen und dass die Verbindung ein großes Potenzial, nicht nur in Bezug auf das fachliche Lernen, sondern vor allem in Bezug auf unseren Umgang mit der Welt und den Menschen, aufweist. Indem sich durch die Verbindung neue und andere Perspektiven ergeben, befruchten sich das historische Lernen und das Philosophieren mit Kindern gegenseitig. Abschließend ist zu betonen, dass dem Philosophieren als fächerübergreifendem Unterrichtsprinzip eine große Bedeutung zukommt, da es an philosophische Fragen anknüpft, wenn sie entstehen und den Kindern auf dem Herzen liegen. Deswegen sollte das von Kerstin Michalik als integraler Bestandteil des Sachunterrichts initiierte Philosophieren mit Kindern auch für andere Lernbereiche des Sachunterrichts sowie für andere Unterrichtsfächer fruchtbar gemacht werden. Des Weiteren steht eine praktische Erprobung des Philosophierens mit Kindern im historischen Lernen aus, wobei ich zuversichtlich bin, dass es eine Bereicherung für die Auseinandersetzung mit Geschichte und Zeit darstellt.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz, in: ders. (Hrsg.): Gesammelte Schriften Band 10.2, o.O. 1966, S. 674-691.
- Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.): Praxisleitfaden. Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen, o.O. 2007.
- Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2000.
- Bergmann, Klaus: „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“ Frühes historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I, in: ders./ Rohrbach, Rita (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2001, S. 8-31.
- Bergmann, Klaus/ Rohrbach, Rita: Perspektivisches Denken und Schreiben - Kinder denken, wie Menschen früher gedacht haben, in: ders. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2001, S. 123-134.
- Brandt, Manfred: Im Zwiegespräch nachdenken. Ein Plädoyer für die kleine Form, in: Schreier, Helmut (Hrsg.): Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1999, S. 55-72.
- Brauer, Juliane/ Lücke, Martin: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, in: ders. (Hrsg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013, S. 11-26.
- Brüning, Barbara: Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4, Berlin 2010.
- Brüning, Barbara: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Münster 2015.
- Brüning, Barbara: Philosophieren in der Grundschule - Methoden und internationale Bilanz, in: Müller, Hans-Joachim/ Pfeiffer, Silke (Hrsg.): Denken als didaktische Zielkompetenz. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule, Baltmannsweiler 2004, S. 32-41.
- Brüning, Barbara: Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern für den allgemeinen Bildungsprozess und den Dialog der Kulturen - Reflexionsfähigkeiten stärken und Orientierung geben, in: Neißer, Barbara/ Vorholt, Udo (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 13-36.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Baustein 7. Philosophieren über politische Werte - das Gerechte und das Fremde, in: ders.: Demokratie verstehen lernen. Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule, Bonn 2008, S. 125-136.
- Duncker, Ludwig: Vom Ursprung des Philosophierens. Kinderfragen in anthropologischer Sicht, in: ders./ Nießeler, Andreas (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter, Münster 2005, S. 13-28.
- Ebers, Thomas/ Melchers, Markus: Praktisches Philosophieren mit Kindern, Konzepte, Methoden, Beispiele, Berlin 2006.
- Engels, Herbert: Philosophieren mit Kindern: Einübung in Philosophie als Lebensform, in: Neißer, Barbara/ Vorholt, Udo (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 153-206.
- Friedrich, Gerhard/ Galgóczy, Viola/ Klein, Cornelia: Mit Kindern philosophieren. Gemeinsam staunen - fragen - verstehen, Weinheim/Basel 2013.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht, o.O. 2002.
- Gronke, Horst: Kinder philosophieren sokratisch - Wenn Kinder in eine sokratische Schule gingen..., in: Neißer, Barbara/ Vorholt, Udo (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 115-152.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule, Wiesbaden 1995.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht, Wiesbaden 2011.
- Jablonski, Maik: Philosophieren mit Kindern, in: von Reeken, Dietmar (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht, Baltmannsweiler 2011, S. 196-205.
- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1-24.
- Jeismann Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein - Theorie, in: Bergmann, Klaus et al. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1992, S. 40-43.
- Kaiser, Astrid: Philosophieren mit Kindern - Besinnung in Zeiten der globalisierten Entgrenzung, in: Müller, Hans-Joachim/ Pfeiffer, Silke (Hrsg.): Denken als didaktische Zielkompetenz - Philosophieren mit Kindern in der Grundschule, Baltmannsweiler 2004, S. 3-6.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 2007.
- Martens, Ekkehard: „Der kleine Prinz“ oder: Was ist Autorität? - Sokratisches Philosophieren mit Kindern, in: Michalik, Kerstin/ Hößle, Corinna (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens, Baltmannsweiler 2005, S. 68-80.
- Michalik, Kerstin: Historisches Lernen im Sachunterricht - Neue Perspektiven für einen traditionellen Aufgabenbereich, in: ders. (Hrsg.): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2004, S. 7-29.
- Michalik, Kerstin: Denken wir eigentlich immer im Unterricht?, in: Müller, Hans-Joachim/ Pfeiffer, Silke (Hrsg.): Denken als didaktische Zielkompetenz - Philosophieren mit Kindern in der Grundschule, Baltmannsweiler 2004, S. 49-59.
- Michalik, Kerstin: Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht, in: ders./ Hößle, Corinna (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens, Baltmannsweiler 2005, S. 13-23.
- Michalik, Kerstin/ Schreier, Helmut: Wie wäre es einen Frosch zu küssen? Philosophieren im Grundschulunterricht, Braunschweig 2006.
- Michalik, Kerstin: Fragen und Philosophieren im Fachunterricht - Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip, in: Neißer, Barbara/ Vorholt, Udo (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 37-54.
- Michalik, Kerstin: Lebensketten und Zeitleisten. Zeit, Veränderung und Entwicklung anschaulich machen, in: Weltwissen Sachunterricht, Nr. 3/August 2012, S. 20-24.
- Michalik, Kerstin: Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip und die Förderung von Wissenschaftsverständnis im Sachunterricht, in: ders./ Müller, Hans-Joachim/ Nießeler, Andreas (Hrsg.): Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Möglichkeiten der Förderung des Wissenschaftsverständnisses in der Grundschule durch das Philosophieren mit Kindern, Berlin 2014, S. 27-42.
- Müller, Hans-Joachim: Das Gespräch als Werkzeug, in: Schreier, Helmut (Hrsg.): Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1999, S. 23-37.
- Müller, Hans-Joachim: Die Semantik jenseits des Diskursiven entdecken - Szenisches Interpretieren als Methode des Philosophierens, in: Michalik, Kerstin/ Hößle, Corinna (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens, Baltmannsweiler 2005, S. 81-91.
- Müller, Hans-Joachim: Philosophiewerkstatt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Was ist „Philosophieren“?, o.J., unter: <http://www.philosophieren-mit-kindern.de/> (Stand: 10.10.2015).
- Neißer, Barbara/ Vorholt, Udo: Vorwort, in: ders. (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 6-12.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2013.

- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: ders./ von Borries, Bodo/ Rösen, Jörn (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 1-23.
- Rohrbach, Rita: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Was Erwachsene wissen sollten, Seelze-Velber 2009.
- Rude, Christophe: Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern, in: Neißer, Barbara/ Vorholt, Udo (Hrsg.): Kinder philosophieren, Berlin 2012, S. 55-86.
- Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein, in: Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft?, Band 1, Stuttgart 1972, S. 87-101.
- Sharp, Ann Margaret: Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry, in: Marsal, Eva et al. (Hrsg.): Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern, Frankfurt/Main 2007, S. 205-220.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hrsg.): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, 2009, unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Stand: 04.10.2015).
- Trautmann, Thomas: Nachdenkliches Reden - Kommunikative Grundlagen des Philosophierens mit Grundschulkindern, in: Michalik, Kerstin/ Höhle, Corinna (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens, Baltmannsweiler 2005, S. 1-12.
- Voit, Hartmut: „Paradiesgärtlein des Geschichtsunterrichts“? Perspektiven für das historische Lernen in der Grundschule, in: Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2001, S. 56-67.
- Von Reeken, Dietmar: Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise, Seelze-Velber 1999.
- Wagenschein, Martin: Die Pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1971.
- Zoller Morf, Eva: Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Oberhofen 2010.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Pandel, nach: Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2000.

Anhang

- Anhang 1: Tabelle Ähnlichkeiten: Historisches Lernen im Sachunterricht - Philosophieren mit Kindern
- Anhang 2: Tabelle Unterschiede: Historisches Lernen im Sachunterricht - Philosophieren mit Kindern

Anhang 1: Tabelle Ähnlichkeiten: Historisches Lernen im Sachunterricht - Philosophieren mit Kindern

Grundsätzlich

| Historisches Lernen im Sachunterricht | Philosophieren mit Kindern |
|--|--|
| Denken | |
| Es geht um das historische Denken, nicht um das Lernen von Stoffen Geschichte = Denkfach, Denken lernen | Es geht um das gemeinsame Nachdenken, nicht um das Lesen philosophischer Texte oder die Beschäftigung mit Philosophiegeschichte |
| Gegenstand des Nachdenkens: vergangenes menschliches Handeln und Leiden → Menschen- und Menschheitsgeschichte | Gegenstand des Nachdenkens: wichtige Sinnfragen menschlichen Lebens |
| Fragen | |
| Ausgangspunkt des Nachdenkens: Fragen an die Geschichte aufgrund eines ungelösten Problems oder einer Herausforderung in der Gegenwart oder absehbaren Zukunft | Ausgangspunkt des Nachdenkens: offene Fragen oder ungelöste Probleme, Staunen |
| Lebensweltbezug | |
| Orientierung an der Lebenswelt, den Erfahrungen, Interessen, Fragen und der Neugier der Kinder | Direkte Verankerung in der kindlichen Lebenswelt und Orientierung an deren Interessen, um ein eigenständiges Nachdenken anzuregen |
| Gegenwartsbezug | |
| Erfahrungen mit aktuellen gesellschaftlichen Problemen und Herausforderungen aufgreifen Geschichte: besondere Weise in der Gegenwart über die Gegenwart und Zukunft nachzudenken | Gegenwärtige Erfahrungen können Fragen auslösen (z.B. beim Staunen: Warum ist etwas so? Wie ist es? Könnte es auch anders sein?) |
| Aufklärung kindlicher Lebenswelt | |
| Durch Berücksichtigung der historischen Fragen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder (Lebens- und Gegenwartsbezug) Indem es der außerschulischen Geschichtskultur entgegenwirkt Dimensionen des Geschichtsbewusstseins dienen der Wirklichkeitserschließung | Durch eigenständiges Nachdenken über wichtige Sinn- und Lebensfragen sowie Lebensweltbezug Beitrag zum Verständnis natürlicher, gesellschaftlicher und globaler Zusammenhänge |
| Orientierungshilfe, Identitätsentwicklung | |
| Ziel des (Re-)Konstruktionsprozesses von Geschichte: eine bessere Orientierung in Gegenwart und Zukunft Durch ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein, denn in den Bereichen der Zeitlichkeit und der Gesellschaftlichkeit bildet sich ein Bezugssystem aus Geschichtsbewusstsein: eine Kompetenz, die der Orientierung in den zeitlichen Veränderungen unseres Lebens und unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit dienlich ist Das Lernen an Biographien ermöglicht den Kontakt mit verschiedenen Handlungsmöglichkeiten und Rollenbildern, wodurch Orientierung in der Phase der Identitätssuche möglich wird | Die Auseinandersetzung mit den kindlichen Fragen schafft Orientierung in einer den Kindern größtenteils noch unbekanntem Welt Eine Werteorientierung und -erziehung ermöglichen Orientierung, da in der kindlichen Lebenswelt verschiedene Wertesysteme existieren Durch die Entwicklung interner Orientierungen Biographisches Lernen: über das eigene Leben nachdenken, Lebensgeschichten von Persönlichkeiten (Philosophen und Philosophinnen) einbeziehen und dadurch Unterstützung bei der Identitätsentwicklung |
| Elemente | |
| Historische Frage: manchmal auch mehrere Standpunkte Historische Methode: Informationssuche, kritische Untersuchung der Informationen bezüglich Glaubhaftigkeit, Interpretation | Philosophische Frage: erfordert eine persönliche Auseinandersetzung, da mehrere Standpunkte möglich sind und es kein richtig oder falsch gibt Staunen: etwas Bekanntes und Selbstverständliches hinterfragen Fragen: ist Ausdruck der Wissbegierde |

| | |
|--|--|
| <p>Historische Antwort: Kinder erzählen ihre Geschichte über Vergangenes und stellen sie zur Diskussion, mehrere Antworten möglich Geschichte ist kein abgeschlossenes Konstrukt → Weiterdenken Kinder benötigen Begriffe als Wegweiser zum Verstehen, zur Einordnung und Kommunikation ihres Wissens</p> | <p>Nachdenken: Begriffe klären und reflektieren, These als Antwort formulieren, bei mehreren Antworten Widerstreit der Meinungen Zweifeln: Antworten nur als vorläufig sehen, Gegenteil bedenken Weiterdenken: Nachdenken bleibt ungeschlossen → Philosophische Fragen sind nicht abschließend zu klären Infragestellen: bisherige Denkergebnisse oder Meinungen korrigieren Sokratisches Gespräch: zunächst ggf. Materialien suchen</p> |
| <p>Fragwürdigkeit</p> | |
| <p>Durch die Beschäftigung mit Geschichte wird die Gegenwart fragwürdig und zum Gegenstand des Nachdenkens Das Wissen über Geschichte ist (re-)konstruiert und somit fragwürdig Erfahren Kinder durch den reflektierten Umgang mit Quellen und die Förderung von grundlegenden Methoden historischer Forschung</p> | <p>Unterrichtsinhalte werden in ihrer Fragwürdigkeit präsentiert Philosophische Fragen können nicht abschließend geklärt werden, wodurch die Antworten fragwürdig bleiben</p> |
| <p>Multiperspektivität</p> | |
| <p>Ziel: Fragwürdigkeit von Geschichte erkennen Geschichte aus sich ergänzenden oder konträren Perspektiven betrachten und bedenken Fördert die Identitätsentwicklung, da die Kinder mit verschiedenen Werten, Sinnvorstellungen und Handlungsmustern in Kontakt kommen</p> | <p>Vielfältige Herangehensweise, um ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und in Zusammenhängen zu denken</p> |
| <p>Kontroversität</p> | |
| <p>Ziel: Geschichte als unabgeschlossenes Konstrukt erkennen Kontroverse Positionen von Historikern und Historikerinnen kennen und befragen lernen Differenzerfahrungen, um Selbstverständliches zu hinterfragen</p> | <p>Durch das Philosophieren lernen die Kinder verschiedene Perspektiven der Welt kennen Nicht immer eindeutige Antworten auf Fragen, wodurch das Wissen unvollständig und vorläufig erscheint Fördert eine kritische Haltung gegenüber allem, was mit dem Anspruch auf Wahrheit und absolute Gewissheit auftritt</p> |

Ziele

| | |
|---|--|
| <p>Selbstständiges und eigenverantwortliches Denken und Handeln</p> | |
| <p>Für ein verantwortliches Denken und Handeln ist Erinnerung notwendig → Handlungskompetenz aus den Erfahrungen früher lebender Menschen gewinnen Erkenntnisse durch eigenständige geistige Verarbeitung historischer Sachverhalte erlangen Wird durch offene Lernformen im Unterricht gefördert Das Kennenlernen unterschiedlicher Positionen ist hilfreich, um zu eigenen An- und Einsichten zu kommen</p> | <p>Eigenständiges Nachdenken über wichtige Sinnfragen menschlichen Lebens als grundlegendes Ziel, da es zur Aufklärung der kindlichen Lebenswelt beiträgt Indem verschiedene Handlungen, deren Beweggründe und Folgen untersucht und auf der Basis eigener Werte beurteilt werden Durch die Ausbildung eigener Ziele, Meinungen, Werte und Urteile, auf die sich das Denken und Handeln stützt</p> |
| <p>Analytische Kompetenz</p> | |
| <p>Analytische Kompetenz ist eine Kompetenz eines reflektierten Geschichtsbewusstseins: Analyse vergangener Prozesse oder Verhältnisse</p> | <p>Analytische Methode: begriffliches und argumentatives Prüfen einer Aussage Hermeneutische Methode: Verstehen und Deuten von eigenen und fremden Handlungen und Meinungen (durch Fragenstellen)</p> |

| | |
|--|--|
| Urteilskompetenz | |
| Sach- und Werturteilsbildung sind Kompetenzen eines reflektierten Geschichtsbewusstseins: einordnende Deutung in historische Zusammenhänge und Herstellen einer wertenden Beziehung zur Gegenwart → Sachurteil vor Wertung, um kritisches Denken zu fördern | Ausbildung eigener Werte und Urteile, welche die Grundlage für das Denken und Handeln bilden |
| Kreatives Denken | |
| Ist aufgrund der Andersartigkeit der Vergangenheit erforderlich Erfolgt bei der Imagination der fremden Zeit und beim Aufstellen von Spekulationen darüber sowie bei der Interpretation von Quellen Ist notwendig, wenn die Erfahrungen früher lebender Menschen für das eigene Denken und Handeln genutzt und somit auf die Gegenwart übertragen werden | Schließt Kreativität, Phantasie sowie Problemlösekompetenzen ein und liefert so wichtige Kompetenzen für den Alltag und die Aufklärung der kindlichen Lebenswelt Förderung des Vorstellungsvermögens und der produktiven Phantasie, da sie zum kreativen Denken anregen Erfolgt bei der spekulativen Methode, indem Phantasien und Einfälle zugelassen und betrachtet werden (z.B. bei Gedankenexperimenten) |
| „Caring Thinking“ | |
| Lernen über Gefühle: Emotionen sind Teil des Lernprozesses, denn Gefühle begleiten die Begegnung mit Geschichte und prägen unser Verständnis der Vergangenheit → Emotionales Lernen besteht im Wahrnehmen und Ausleben von Gefühlen, aber vor allem in deren kognitiven Verarbeitung | Bezieht Emotionalität stärker ein Wertschätzendes, affektives, aktives und normatives Denken: Unterstützung des Gerechtigkeits sinns, der Problemlöse- und Handlungsbereitschaft sowie der De-Zentralisierung Wesentlich für Zusammenleben der Menschen |
| Kritische, differenzierte und problemorientierte Denken | |
| Durch die Förderung des Wirklichkeitsbewusstseins sowie die Analyse und das Bilden eines Sachurteils vor Wertung Erkenntniskritische Einsichten: Geschichte als Rekonstruktion von Vergangenheit erkennen → Beitrag zu Medienkompetenz und reflexivem Umgang mit Geschichtskultur | Hinterfragen ist Ausdruck einer kritischen Haltung Erkenntniskritische Einsichten: Wirken der Gefahr dogmatischer Verfestigung und ideologischer Manipulation in Fragen des Denkens und Lebens entgegen → ein kritischer Umgang mit allem, was den Kindern täglich begegnet, ist wichtig für eine Urteilskompetenz Aktives Denken als Teil des „Caring Thinking“: Problemlöse- und Handlungsbereitschaft fördern |
| Reflektiertes Wissenschaftsverständnis | |
| Erkenntniskritische Einsichten: Wissen über Geschichte ist (re-)konstruiert und somit fragwürdig Durch einen reflektierten Umgang mit Quellen und die Förderung von grundlegenden Methoden historischer Forschung | Reflektiertes Wissenschaftsverständnis, um unreflektierter Technik- und Wissenschaftsgläubigkeit vorzubeugen Über das Wesen der Wissenschaften, das Entstehen von Wissen in seiner Historizität und Perspektivität sowie über die methodischen und erkenntnistheoretischen Grenzen von Wissenschaften nachdenken Konstruktcharakter der Wissenschaften verdeutlichen |
| Frageverhalten und Neugier fördern | |
| Kinder sollen dazu ermutigt werden, Fragen an die Geschichte zu stellen und darüber ins Gespräch zu kommen Durch Lehrerzählung Durch Quellenarbeit | Kinder zum Fragenstellen ermuntern Bereitschaft zu hinterfragen und Neugier als philosophische Haltungen fördern Indem Unterrichtsinhalte in ihrer Fragwürdigkeit präsentiert werden Durch eine vielfältige und ganzheitliche Auseinandersetzung mit den kindlichen Fragen Durch Gegenstände/Sachquellen Mit der hermeneutischen Methode, bei der das Fragenstellen für das Verstehen und Deuten von Handlungen und Meinungen zentral ist |

| | |
|---|---|
| | Antworten sind nicht immer eindeutig, wodurch weitere Fragen angeregt werden |
| Verschiedenheit als Normalfall betrachten | |
| Voraussetzung für ein reflektiertes historisches Denken: die Verschiedenheit sozialer und kultureller Lebensbedingungen als Normalfall der menschlichen Geschichte betrachten | Beim Philosophieren kommen die Kinder aufgrund ihrer verschiedenen Lebensbedingungen und -erfahrungen mit unterschiedlichen Standpunkten, Werten, Urteilen und Antworten auf ihre Fragen in Kontakt |
| Perspektivübernahme, Empathie | |
| Durch die Konfrontation mit dem Anderen in der eigenen und fremden Geschichte (z.B. anhand von verschiedenen Biographien) Durch das Prinzip der Multiperspektivität Oral History und Rollenspiele erfordern Empathie und Perspektivübernahme und fördern es gleichzeitig Wichtig für demokratische und soziale Gesellschaft | Notwendig, um die Meinungen und Fragen der Anderen verstehen zu können → Voraussetzung, die gleichzeitig auch durch das Philosophieren gefördert wird Durch philosophische Zugangsweisen, die auf das Verstehen der anderen ausgerichtet sind |
| Offenheit | |
| Durch die Konfrontation mit dem Anderen in der eigenen und fremden Geschichte Durch das Prinzip der Multiperspektivität | Haltung, die für das Philosophieren erforderlich ist Offenheit für neue Eindrücke und Sichtweisen Zentral in pluralistischer, multiethnischer Gesellschaft |
| Demokratie-Erziehung | |
| Durch die Förderung von Perspektivübernahme und Empathie, Offenheit und Toleranz Durch die Förderung des Historizitäts- oder Wandelbewusstseins: Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns erkennen, des politischen Bewusstseins: Macht- und Herrschaftsverhältnisse analysieren sowie des ökonomisch-sozialen Bewusstseins: soziale und wirtschaftliche Strukturen einer Gesellschaft untersuchen | Das Philosophieren hat eine humanisierende, ethische und demokratische Wirkung, welche Wertschätzung, Offenheit und Toleranz beinhaltet Das Philosophieren ermöglicht das Erleben demokratischer Werte (z.B. einander zuhören) Durch Gleichberechtigung und Partizipation beim demokratischen Diskurs Indem das wertschätzende Denken im Rahmen des „Caring Thinking“ gefördert wird |

Methoden und Medien

| | |
|---|---|
| Differenzierung | |
| Ist aufgrund der Heterogenität in Grundschulklassen notwendig | Vielfältige Herangehensweise, um ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und in Zusammenhängen zu denken |
| Lernumgebung | |
| Das „Lernen im Geschichtsraum“ umfasst Lernarrangements und den Thementisch, welche Geschichte veranschaulichen und ein multiperspektivisches sowie differenziertes Lernen ermöglichen | Die Gestaltung von Lernumgebungen fördert das Fragenstellen der Kinder, denn sie bieten Neues und Anderes zum Entdecken und Anlässe zum Staunen |
| Ganzheitliches Lernen | |
| Durch gestaltungs-, handlungs-, produkt- und projektorientierte Methoden sowie Methoden des entdeckenden und forschenden Lernens, welche dem Bedürfnis der Kinder, der Vergangenheit nachzuspüren, entgegenkommen | Ganzheitliche Sinneserfahrungen sind vor allem bei jüngeren Kindern notwendig, da diese zum Weiterdenken anregen Mit der Methode des szenischen Interpretierens, da hier die kognitive, emotionale, imaginative und sinnlich-körperliche Ebene angesprochen wird |
| Gespräche | |
| Das Lernen im kommunikativen Prozess erleichtert das Verstehen und Erzählen von Geschichte | Das philosophische/auf Erkenntnis gerichtete Gespräch ist zentral beim Philosophieren Sitzkreis mit Sprechstein als Gesprächsform Das Sokratisches Gespräch ist gekennzeichnet durch das Selbstdenken Fördert rhetorische Fähigkeiten |
| Lehrererzählung | |
| Ermöglicht einen Einblick in die zu erarbeitende Zeit und fördert die Imagination und Fragen der Kinder | Das Gedankenexperiment bei der spekulativen Methode ermöglicht einen spielerischen Umgang mit |

| | |
|---|---|
| (z.B. in Form einer Zeitreise oder Geschichtserzählung) Eine regionale und personifizierende Verankerung kann hierbei erste Hilfen zum Verstehen des historischen Geschehens geben | Gedanken, die von faktischen Gegebenheiten abstrahieren und Beziehungen oder Gegenstände betreffen, die in der Wirklichkeit so nicht vorkommen, aber dennoch existieren könnten (z.B. mit der Zeit) Sonderform: der „fremde Blick“ eines nichtmenschlichen Wesens ermöglicht es, Selbstverständliches mit anderen Augen zu sehen |
| Suchen und Sammeln | |
| Methode beim Umgang mit Quellen (z.B. Zeitkiste, Klassenraummuseum) | Bei phänomenologischer Methode: „Phänomenkoffer“, „Philo-Kasten“, Museum der Schätze Gegenstände als Ausgangspunkt für Fragen oder Erzählungen der Kinder |
| Befragungen | |
| An außerschulischen Lernorten Mündliche Geschichte durch Zeitzeugenbefragungen | Bei hermeneutischer Methode: „situative Rollenbefragung“ |
| Rollenspiele | |
| Fördern Empathie und Perspektivübernahme | Bei der dialektischen Methode Szenisches Interpretieren: Gedanken visualisieren und verkörpern Das soziale Rollenspiel, bei dem die Lernenden den Inhalt und die Rollen selbst festlegen, ist eines der wichtigsten Methoden des Philosophierens mit Kindern, da es die personale und soziale Identität fördert |
| Bilder | |
| Können zu vergangenen Zeiten gemalt werden → fördert die Imagination und festigt das erarbeitete Wissen Sind als Quellen bedeutend, weil sie Geschichte anschaulich machen | Als visuelles Medium: dienen der Produktion von eigenen Gedanken mit Hilfe von visuellen Symbolen, um erlangte Erkenntnisse praktisch umzusetzen oder die gewonnen Eindrücke zu verarbeiten Malen hilft einen Zugang zu finden Auch Abstraktes lässt sich dabei visualisieren Können die Grundlage für Rollenspiele sein |
| Texte, Kinderbücher | |
| Als Quellen | Als Grundlage für Rollenspiele |

Anhang 2: Tabelle Unterschiede: Historisches Lernen im Sachunterricht - Philosophieren mit Kindern

Grundsätzlich

| Historisches Lernen im Sachunterricht | Philosophieren mit Kindern |
|---|--|
| Inhalt der Fragen/des Nachdenkens | |
| Historische Frage: fragt nach dem Entstehen und der Entwicklung einer Herausforderung oder den Erfahrungen früher lebender Menschen mit ähnlichen Situationen | Philosophische Frage: fragt nach dem Wesen oder Sinn eines Begriffs oder Phänomens Allgemeines und Grundsätzliches |
| Zeitbezug | |
| Historische Frage ist auf die Vergangenheit gerichtet | Philosophische Frage ist eher zeitlos |
| Betroffenheit | |
| Keine direkte Betroffenheit | Philosophische Fragen betreffen jeden |
| Erfahrungen/Erkenntnisse nutzen | |
| Ziel des historischen Denkens: Erfahrungen früher lebender Menschen für das eigene Denken und Handeln nutzen → abhängig vom Kontext, deswegen Sinnzusammenhang ermitteln | Erkenntnisse von berühmten Philosophen können als Hilfe oder Denkanstoß genutzt werden → losgelöst vom Kontext/zeitlichen Hintergrund |
| Antworten auf Fragen, Bewertung | |

| | |
|---|---|
| Bei historischen Antworten kann es ein richtig oder falsch geben, da manche Erkenntnisse als gesichert gelten oder durch Quellen nachgewiesen werden können → allerdings werden historische Forschungsergebnisse manchmal mit der Zeit vereinfacht und generalisiert, sodass sie stets kritisch hinterfragt werden sollten | Bei philosophischen Antworten gibt es kein richtig oder falsch Beurteilung der Qualität eines Beitrags muss vielmehr der philosophischen Diskussionsgemeinschaft, also den Kindern und deren Kriterien, überlassen bleiben als im traditionellen Unterrichtsgespräch |
| Hilfsmittel | |
| Quellen sind die Grundlage für die historische Methode Um Geschichte anschaulich zu machen | Ohne Rekurs auf andere Hilfsmittel |
| Themenwahl | |
| Orientiert sich zwar an Interessen, Bedürfnissen und Fragen der Kinder, aber es gibt auch Lehrplanvorgaben | Kinder entscheiden selbst, worüber sie philosophieren wollen |

Ziele

| | |
|---|--|
| Entwicklung von Phantasie | |
| Reproduktive Phantasie ist notwendig für genaues Erinnern → sachgebunden | Produktive Phantasie ist notwendig, wenn man etwas vom Schlechten zum Guten verändern will → Dinge vorstellen, die es nicht gibt (bei Gedankenexperimenten) |

Methoden und Medien

| | |
|--|--|
| Offene Unterrichts- und Lernformen | |
| Erleichtern Erzählen und Verstehen von Geschichte Tages- oder Wochenpläne (Zeiteinteilung selbst strukturieren) | Philosophieren findet meist in einem gemeinsamen Gespräch statt |
| Geschichten, Märchen und Fabeln | |
| Es ist deutlich zu machen, was erforscht und fiktional ist So erzählen, dass nicht manipuliert wird | Als Anstoß oder Motivation beim Philosophieren Können fiktional sein, Unterschiede müssen nicht deutlich gemacht werden |