

Mees, Yvonne; Möller, Ellen; Nisters, Thomas

## Philosophieren in Zeiten der Corona-Krise – eine Ermutigung aus der Praxis

2021, 19 S.



Quellenangabe/ Citation:

Mees, Yvonne; Möller, Ellen; Nisters, Thomas: Philosophieren in Zeiten der Corona-Krise – eine Ermutigung aus der Praxis. 2021, 19 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232719 - DOI: 10.25656/01:23271

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232719>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23271>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Philosophieren in Zeiten der Corona-Krise – eine Ermutigung aus der Praxis**

Yvonne Mees (Aachen), Ellen Möller (Köln), Thomas Nisters (Köln)

Wir möchten im Folgenden untersuchen, inwieweit sich die aktuelle Pandemie als Ausgangspunkt für philosophische Reflexion eignet, insbesondere im Unterricht der Primarstufe.

Dazu wird zunächst untersucht, inwieweit Krisen allgemein, die Corona-Krise im Besonderen, nutzbar für den Philosophieunterricht sein könnten. Anschließend antizipieren wir, welche Fragen die Schülerinnen und Schüler nach der Phase im *Lockdown* umtreiben könnten.

Danach stellen wir eine Unterrichtssequenz vor, die in unseren Augen gelungen ist. Diese Unterrichtssequenz wurde durchgeführt, nachdem die Schulen nach monatelangem *Lockdown* im Juni 2020 wieder öffneten.

Die zuvor referierten Antizipationen lassen sich in Teilen im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen wiederfinden, in anderer Hinsicht ist der Unterricht gänzlich anders verlaufen als erwartet. Diese Unterschiede werden wir benennen und daraus Konsequenzen für die Unterrichtsplanung ableiten.

Anschließend suchen wir den Erfolg dieser Sequenz zu ergründen. Wir machen ihn insbesondere an drei Merkmalen fest: (1) Der individuellen, empathischen Zuwendung der Lehrperson zu den Schülerinnen und Schülern; (2) der maßvollen, angeleiteten „Freiheit im Hag“<sup>1</sup> sowie (3) der gelungenen Phasierung der Sequenz, die einen Mittelweg zwischen reiner Jammerei einerseits und aufgesetztem Optimismus andererseits ermöglicht.

Aus dem Erfolg dieser Unterrichtssequenz leiten wir allgemeine Maximen für gelungenen Philosophieunterricht in der Primarstufe ab.

### **Theorie: Krisen im Philosophieunterricht**

Der Begriff „Corona“ tritt selten allein auf: Wir sprechen von der Corona-Pandemie oder der Corona-Krise. Während der Begriff „Pandemie“ relativ klar definiert ist – eine Pandemie bezeichnet eine weltweit auftretende, zeitlich begrenzte, viele Menschen betreffende Infektionskrankheit<sup>2</sup> – lohnt der Begriff der Krise der näheren Betrachtung:

- Krisenbegriff (I): Aktuelle Definitionen des Begriffs „Krise“, wie etwa die Legaldefinition der Vergabeverordnung Verteidigung und Sicherheit (VSVgV) der Europäischen Union, § 4, bestimmen eine Krise als eine Situation mit einem Schadensereignis, das „deutlich über die Ausmaße von Schadensereignissen des täglichen Lebens hinausgeht und 1. dabei Leben und Gesundheit zahlreicher Menschen erheblich gefährdet oder einschränkt, 2. eine erhebliche Auswirkung auf Sachwerte hat oder 3. lebensnotwendige Versorgungsmaßnahmen für die Bevölkerung notwendig macht.“<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> vgl. Nisters: Freiheit im Hag - oder: Was uns die alten Meister lehren. In: Thein, Christian (Hg.): *Philosophische Bildung und Didaktik*. Stuttgart 2020, 235 - 243.

<sup>2</sup> vgl. <https://www.rki.de/SharedDocs/FAQ/Pandemie/FAQ18.html>, aufgerufen am 24. Mai 2021.

<sup>3</sup> [https://www.gesetze-im-internet.de/vsvgv/\\_4.html](https://www.gesetze-im-internet.de/vsvgv/_4.html), aufgerufen am 16. Juni 2021

- Krisenbegriff (II): Der ursprünglichen Wortherkunft nach ist eine Krise ein Wendepunkt, der Entscheidungen erzwingt<sup>4</sup>. Die weitere Entwicklung des Geschehens ist von diesen Entscheidungen abhängig. Einer Krise kann nach diesem Verständnis auch etwas Positives erwachsen. Ursprünglich ist der Begriff nicht negativ besetzt. Die Entscheidungen in der Krise können die Situation entspannen oder zu ihrer Verschärfung beitragen.

Wir fragen zunächst generell: Können Krisen Ausgangspunkte für philosophische Reflexion sein? Dafür sprechen zwei Argumente:

- Argument (A): Im Philosophieunterricht möchten wir ein Problem ausschärfen. Wir stellen Handlungsalternativen gegenüber, evozieren Dilemmata oder spitzen das Problematische besonders zu<sup>5</sup>. Diese Arbeit nehmen uns Krisen ab: Das Problematische ist überpräsent [siehe Krisenbegriff (I)], denn es liegt ein übergroßes Schadensereignis vor, und es verlangt nach einer Entscheidung [siehe Krisenbegriff (II)], denn wir befinden uns an einem Kippunkt.

- Argument (B): Im Philosophieunterricht möchten wir, dass Schülerinnen und Schüler einen Schritt zurücktreten von ihrem Alltag und ihre Lebenswelt hinterfragen. In der Regel ist dieser Schritt schwierig. Lehrende greifen dann gerne auf fiktionale Gedankenspiele zurück: „Stell‘ dir vor...“ Doch auch dieser Schritt wird uns in Krisenzeiten abgenommen. Fiktionale Gedankenspiele sind überflüssig. Wir wechseln in der Krise von der Rolle eines Gedankenspielers, der rein hypothetisch ein aufwendiges Konstrukt durchdenkt, in die Rolle derer, die real bedroht sind.

Situationen können fiktional sein (Gedankenspiele) oder real (Krisen). Darüber hinaus gilt: Situationen können die Schülerinnen und Schüler selbst betreffen und gleichzeitig auch andere, sie können die Schülerinnen und Schüler ausschließlich selbst betreffen, oder sie können lediglich andere betreffen. Aufgrund dieser Unterscheidungen sind sechs Fälle denkbar:

- Fall (i): Die Situation ist fiktional, und sie betrifft ausschließlich andere.
- Fall (ii): Die Situation ist real, und sie betrifft ausschließlich andere.
- Fall (iii): Die Situation ist fiktional, und sie betrifft ausschließlich mich.
- Fall (iv): Die Situation ist real, und sie betrifft ausschließlich mich.
- Fall (v): Die Situation ist fiktional, und sie betrifft mich und andere.
- Fall (vi): Die Situation ist real, und sie betrifft mich und andere.

Die Fälle (i)-(vi) eignen sich unterschiedlich gut für philosophische Reflexion. Reale Krisen sind sicherlich eher anschlussfähig an die Lebenswelt der Kinder als fiktionale Gedankenspiele: Eine Situation, in der ich selbst betroffen bin, kann sicherlich eine stärkere Wirkung entfalten, als wenn ich nur zuschauen. Wenn zuletzt andere ebenso betroffen sind, kann man sich darüber austauschen. Vermutlich entfaltet Fall (vi) die stärkste Wirkung.

Wir vermuten also: Krisen eignen sich generell, um philosophische Reflexionen anzustoßen.

Wie steht es um die Corona-Krise? Ist der oben differenzierte Begriff der Krise überhaupt angemessen für die aktuelle Corona-Situation?

---

<sup>4</sup> The Online Liddell-Scott-Jones Greek-English Lexicon: <http://stephanus.tlg.uci.edu/lsg/#eid=61923>. Aufgerufen am 16. Juni 2021.

<sup>5</sup> vgl. Blesenkemper: Unterrichtsplanung. In: Nida-Rümelin, Julian et. al. (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik*, Band 1., 2. Aufl. Paderborn 2017, 323

- Zu Krisenbegriff (I): Im Sinne der Legaldefinition können wir sicherlich von einer Krise sprechen; die in der Begriffsbestimmung nach VSVgV §4 aufgeführten Bedingungen für eine Krise sind erfüllt: Das Ausmaß des Schadensereignisses liegt deutlich über den Schadensereignissen des täglichen Lebens. Das Leben und die Gesundheit vieler Menschen sind gefährdet, das Leben aller ist eingeschränkt. Die Krise fügt uns einen erheblichen wirtschaftlichen Schaden zu, lebensnotwenige Versorgungsmaßnahmen mussten getroffen werden.

- Zu Krisenbegriff (II): Wir beobachten, dass Entscheidungen dieser Tage in hoher Dichte fallen. Diese Entscheidungen bestimmen, ob wir die Pandemie meistern werden. Sie sind zukunftsweisend. Das ist unbestritten. Ob wir allerdings von einem *Wendepunkt* sprechen können, also einer zeitlichen Zuspitzung, könnte diskutiert werden: Die Corona-Krise wird uns voraussichtlich für eine Zeitspanne von wenigen Jahren begleiten. Gemessen an welchem Zeitraum können wir hier von einer punktuellen Verdichtung sprechen?

Ich würde mutmaßen, dass der Begriff „Krise“ im Alltag allein im Sinne der Legaldefinition (I) verwendet wird. Die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs Krise (II) scheint ebenfalls angemessen. Die Corona-Krise ist also eine Krise in zweifacher hier dargelegter Hinsicht.

Wir fragen konkret: Kann die Corona-Krise Ausgangspunkt für philosophische Reflexion sein? Zur Beantwortung dieser Frage können wir auf die obige Unterscheidung der Fälle (i) – (vi) zurückgreifen: Sind die Kinder persönlich von der Krise betroffen? In Fall (ii), wenn die Krise ausschließlich andere betrifft, sind sie es nicht. In den Fällen (iv) und (vi) - die Krise betrifft ausschließlich mich, oder sie betrifft mich und andere - sind sie es.

Lassen Sie uns diese Fälle durchspielen:

Zu Fall (ii): Die Kinder kennen die Krise aus den Nachrichten oder aus Gesprächen der Erwachsenen. Sie zeigt sich nicht im unmittelbaren Alltag der Kinder. Die Corona-Krise an sich steht hier im Fokus. Die Krise kann als folgenschwere Entscheidungssituation im Sinne des Krisenbegriffs (II) nacherlebt, Handlungen unserer gewählten Entscheidungsträger nachvollzogen werden. Es gilt, große Fragen zu beantworten. Damit sind allgemein ethische Fragen gemeint, die sich aus der weltpolitischen Sondersituation ergeben:

- Wie viel ist uns ein Menschenleben wert? Die Rettung aller Menschenleben lässt sich nicht mit dem Schutz des wirtschaftlichen Wohlstandes vereinbaren.

- Ist unsere Weltgemeinschaft nur für die Reichen da? Ist uns jedes Menschenleben gleich viel wert? Die alltäglichen Lebensbedingungen in anderen Teilen der Erde schaden der Gesundheit der Menschen und erhöhen die Sterblichkeit. Diese Faktoren ändern nichts an der Weltwirtschaft. Corona bedroht auch reichere Länder. Dadurch beeinflusst es die gesamte Weltwirtschaft massiv.

- Einige sind wirtschaftlich stärker von der Krise betroffen als andere. Wie weit reicht unsere Solidarität? Wo stößt Hilfsbereitschaft an ihre Grenzen?

- Wie mächtig soll der Staat sein? Sollen die (Notstands-)Gesetze mit aller Härte durchgesetzt, ihre Einhaltung kontrolliert werden? Oder soll der Staat Vertrauen haben in seine mündigen Bürger, die die Gesetze aus Einsicht in ihre Notwendigkeit befolgen?

Zu den Fällen (iv) und (vi): Völlig andere philosophische Fragen ergeben sich, wenn die Kinder persönlich betroffen sind. In diesem Fall ist die Corona-Krise lediglich die Ursache für eine Zäsur des Alltags und als globale Krise an sich gar nicht relevant. Der Bruch der Gewohnheiten steht im Fokus. Die Schulen wurden geschlossen, soziale Kontakte eingeschränkt. Die

individuelle Krise hätte auch durch andere äußere Faktoren ausgelöst werden können: Etwa, wenn sich die Eltern scheiden lassen oder das Kind umzieht. Noch vor einem Jahr hätte ein Gedankenspiel sperrig und unnatürlich angemutet, hätte es geheißt:

*Stelle dir vor, eine globale Seuche grassiert! Die Schulen bleiben geschlossen. Du bist den ganzen Tag zu Hause und hast kaum Kontakt zu deinen Freundinnen und Freunden. Welche Gedanken gehen dir durch den Kopf?*

Das klingt arg konstruiert. Nun aber erleben die Schülerinnen und Schüler eine derart einzigartige Sondersituation am eigenen Leib. Nun, da es auf Pause gestellt wurde, bietet sich wie sonst nie die Möglichkeit, das eigene Leben gleichsam von außen zu betrachten und zu hinterfragen. Für die Schule ist Fall (vi) besonders bedeutsam: Die Corona-Krise betrifft alle; die Kinder haben alle auf ihre Freunde verzichten müssen. Wann hat man es mit einem Thema zu tun, das für alle Kinder relevant ist? Dieses Thema ist sicherlich aktivierend. Und zuletzt stillt es das Bedürfnis nach Austausch.

Diese Unterscheidung zwischen der globalen und der individuellen Krise ist nicht trennscharf: Kinder können in ihrem persönlichen Umfeld erkrankte Personen kennen. Oder ihre Eltern oder nahe Verwandte arbeiten im medizinischen Bereich und tragen Sorgen der Pandemiebekämpfung in die Alltagswelt der Kinder hinein. Fest steht aber: Die Pandemie selbst ist eine für die Kinder weitgehend unsichtbare Bedrohung; einzig die Reaktion darauf erleben sie hautnah.

Es scheint, die Corona-Krise eignet sich ganz konkret, um philosophische Reflexionen anzustoßen.

Welche Reflexionen könnten das nun sein? Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Reflexionen ganz konkret aus der Auseinandersetzung mit der Corona-Krise angestoßen werden *könnten*. Es geht also im nächsten Schritt darum, mögliche Themen zu antizipieren, die im Unterricht aufgeworfen werden könnten.

Wenn ich mich als Erwachsene zurücklehne und meiner Fantasie in Ruhe bei einem Becher Tee ein wenig Freiraum lasse, denke ich an folgende Themenbereiche und Fragen:

Vermutlich sprechen die Kinder eher Aspekte an, die sie selbst betreffen und die sich den Fällen (iv) oder (vi) zuordnen lassen:

- Meine Freunde und ich: Was war schön am Alleinsein? Was fehlt mir, wenn meine Freunde nicht da sind? Können auch andere die Rolle der Freunde übernehmen, oder sind sie unersetzbar?
- Meine Familie und ich: Ich habe mir immer gewünscht, meine Eltern mögen permanent für mich da sein. Ich mag es nicht, wenn meine Eltern weg sind. Nun sind sie immer da und ich muss feststellen: Dieses Paradies ist gar nicht paradiesisch.  
Zum anderen stelle ich fest, dass ich für meine Eltern eine Belastung bin. Es geht permanent darum, wer mich betreuen kann und wie ich mich beschäftigen könnte. Das fühlt sich nicht gut an.
- Meine Bedürfnisse und ich: Wie bekomme ich, was ich brauche – ob Ruhe oder Zerstreuung? Wie kann ich mir die Zeit vertreiben? Was hilft gegen Langeweile? Die Antworten auf diese Fragen sind sicherlich milieuabhängig: In einem Haus mit Garten inklusive Trampolin lässt es sich deutlich besser aushalten als in einer engen Wohnung.

Mit diesen einleitenden, theoretischen Überlegungen halten wir uns in dieser Publikation an einen stimmigen, ein wenig braven Aufbau: Wir haben, ausgehend von der Bestimmung des Begriffs Krise, in unseren Augen stringent darlegen können, ...

- ...dass Krisen allgemein sich für philosophische Reflexionen geradezu aufdrängen,
- ... in welcher Hinsicht dieser Begriff der Corona-Pandemie zurecht zugeschrieben wird,
- ...dass auch die Auseinandersetzung mit der Corona-Krise im Unterricht philosophische Reflexionen in ungekannter Unmittelbarkeit evozieren kann.

Wir glauben, dass die Mehrheit der Philosophielehrkräfte und -didaktiker:innen unsere Darstellung hier *en gros* mittragen würde: In der Philosophie wollen wir einen Schritt von unserem Alltag zurücktreten und zu einer Reflexion *über* das Geschehen gelangen. Welche Situation wäre dazu besser geeignet als die der Corona-Pandemie, in der der Alltag abrupt zum Stehen gebracht wurde? Für philosophische Reflexionen wie gemacht!

Man könnte annehmen, dass sich dieses Verständnis von Philosophieren auch auf den Unterricht in der Primarstufe übertragen ließe. Dass, wenn auch auf einem anderen Niveau, die Kinder philosophische Reflexionen entwickeln würden. Insbesondere, nachdem der erste *Lockdown* sie aus ihrem Alltag riss.

Yvonne Mees (YM) ist Grundschullehrerin und hat die Erfahrungen der Kinder während des ersten *Lockdowns* zum Ausgangspunkt ihres Philosophieunterrichts gemacht. Der Unterricht hat sich ganz anders entwickelt als unsere Antizipationen vermuten ließen. Insbesondere blieben philosophische Reflexionen im hier dargestellten Sinne aus. Dennoch halten wir den Unterricht für überaus gelungen. Diese Unterrichtssequenz könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Philosophieunterricht in der Grundschule ganz anders gedacht werden muss: weg von philosophischen Reflexionen, hin zu einer beratenden Funktion.

Soweit vorab. Wenden wir uns nun zunächst den Schilderungen des Unterrichtsgeschehens zu.

### **Praxis: Die Corona-Krise im Unterricht – ein Protokoll**

Bevor ich<sup>6</sup> mit der Beschreibung der Unterrichtseinheit beginne, möchte ich ein paar Informationen über meine Klasse geben. Ich habe die beschriebene Klasse am 01.11.2019 als ein drittes Schuljahr übernommen.

Ich beginne meine Ausführungen ab Klasse Eins. Seit der Ersten Klasse haben meine Schülerinnen und Schüler keine kontinuierliche Klassenleitung genießen können. Ihre Klassenlehrerin war nach der Anfangsphase von sechs Wochen immer wieder für mehrere Wochen krankgeschrieben. Des Weiteren legte sie sehr viel Wert darauf, die Kinder frei nach dem Konzept von Maria Montessori zu unterrichten. Alles sollte selbstreguliert und ohne jegliche Struktur sein. Eine Klassengemeinschaft bildete sich nicht. Erschwerend kam hinzu, dass das Leistungsniveau der Klasse wohl eher als schwach zu beurteilen ist.

In der Zweiten Klasse ging es genau so weiter. Die Klassenlehrerin kam nur für ein paar Wochen zurück; es folgte wieder Vertretungsunterricht. Zum Ende der Zweiten Klasse übernahm dann für zwei Monate eine Vertretungskraft die Klasse. Doch auch hier änderte sich das Verhalten der einzelnen Schülerinnen und Schüler und auch die Struktur der Klasse im Ganzen nicht. Die Vertretungskraft schaffte es nicht, in dieser Klasse Fuß zu fassen oder eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen.

---

<sup>6</sup> Zur Betonung der Authentizität sind die Schilderungen in der 1. Person Singular gehalten.

Nach diesen zwei Monaten übernahm dann kommissarisch eine Sozialpädagogin die Klasse, weil abzusehen war, dass die erkrankte Kollegin nicht zurückkommen würde. Die Sozialpädagogin brachte tatsächlich ein wenig Struktur in die Klasse, anhand von festen Sitzplätzen und indem sie klarere Strukturen für den Unterricht durchsetzte. Leider war auch das nicht dauerhaft erfolgreich.

Im Oktober 2019 stand eine Klassenfahrt an. Dort versuchte man, anhand von Aufgaben zur Teambildung die Klasse zusammenzuführen. Dies war ein Stück weit erfolgreich. Allerdings bildete sich plötzlich und für uns wie aus dem Nichts eine „Gang“ mit quasi kriminellen Zügen in der Klasse. Diese Gang übte Gewalt aus und bedrohte andere Schüler und Schülerinnen. Dies blieb erst einmal versteckt. Keiner wusste so recht, wer die „Strippenzieher“ waren und was innerhalb der Gang passierte.

Am 01.11.2019 übernahm ich dann schließlich diese Klasse. Die Gang bestand immer noch. Kinder innerhalb der Klasse wurden weiterhin gemobbt, bedroht. Gewalt sowohl in der Schule als auch auf dem Schulweg war nicht selten. Ich musste also nicht nur eine Struktur in den Unterricht bringen, sondern auch noch am Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler arbeiten. In den ersten 8 Wochen meiner Übernahme ging es ausschließlich darum, neue Strukturen des Umgangs miteinander einzuüben und das Sozialverhalten zu verbessern. Der gesamte Fachunterricht in den Nebenfächern blieb dafür auf der Strecke. Ich wendete diverse Konzepte zur Gewaltprävention und zur Stärkung des sozialen Miteinanders an. Des Weiteren habe ich versucht, die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrperson und Schülern und Schülerinnen zu intensivieren. Wir haben jedes kleine Problem besprochen, diskutiert und analysiert. Wir haben uns immer wieder Zeit genommen, auch Einzelgespräche zu führen. Es bildete sich eine Vertrauensbasis, auf deren Grundlage es möglich wurde, einen Zugang auch zu denen zu bekommen, die als „Anführer“ der besagten Gang fungierten. Nach ca. 14 Tagen intensiver Arbeit lösten die Schüler und Schülerinnen die Gang von sich aus auf. Dies war ein unwahrscheinlicher Erfolg. Das spürten auch die Schüler und Schülerinnen und wollten immer an ihrem Verhalten arbeiten. Dies haben wir erfolgreich geschafft.

Durch die krisenbedingte längere Pause mussten wir zwar eine gewisse Struktur im Unterricht erneut erarbeiten, aber dies war eher ein „Zurückholen ins Gedächtnis“.

Meine Schüler und Schülerinnen leben in völlig unterschiedlichen Familienkonstellationen und jedes Kind hat eine Menge Probleme und eigene „Baustellen“ außerhalb der Schule. Des Weiteren stammen sie fast alle aus anderen Kulturkreisen und Ländern. Auch Sprachbarrieren haben wir innerhalb der Klasse. Leistungsmäßig geht die Schere sehr weit auseinander. Aber was sie alle können, ist empathisch sein. Sie können mitfühlen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und mit ihrer Lehrerin mitfeiern. So waren meine Examensprüfungen für sie genauso aufregend wie für mich. Sie schlichteten plötzlich Streit auf dem Schulhof und wurden kleine „Aufsichtshelfer“. Wir können zusammen lachen und auch weinen. Vor unserer gemeinsamen Beziehungsarbeit war dies alles nicht möglich. Vielmehr galten sie galten als „schlimmste Klasse“ der Schule.

Diese positive Entwicklung nehmen natürlich auch die Kolleginnen und Kollegen wahr.

Während des *Lockdowns* im März 2020 brach dann der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern immer mehr ab. Die zwischenmenschliche Beziehung zwischen den Schülern, Schülerinnen und mir schwächte sich immer weiter ab. Ich wusste nicht genau, wie es meinen Schülerinnen und Schülern ging, wie sie ohne Kontakt zu ihren Freunden und Freundinnen zurechtkamen und wie sie sich generell in einer völlig neuen und ungewohnten Situation

fühlten. Ihre Ängste, Sorgen und Freuden blieben mir verborgen. Während des Schulalltages in einer Grundschule sind dies alles Themen, mit denen wir als Lehrpersonen ständig konfrontiert werden und mit denen wir arbeiten müssen.

Nach Beendigung des *Lockdowns* wurde die Klasse in zwei Hälften mit jeweils zehn Schülerinnen und Schülern unterteilt. Das Klassenklima war anders als vor dem *Lockdown*. Ein Gefühl von Bedrückung und Verslossenheit machte sich breit. Ich war erschrocken und stellte mir die Frage, woran es lag, dass ich meine Schülerinnen und Schüler nicht wiedererkannte. War es der wenige Kontakt zu mir? Habe ich mich zu wenig um sie gekümmert? Ist ihnen etwas passiert? Wie wurden sie behandelt? Oder hatten sie einfach nur Angst vor dem gefährlichen Virus?

Durch erste Gespräche mit ihnen wurde schnell klar, dass ein Unterricht im herkömmlichen Sinne nicht stattfinden konnte. Schnell wurde deutlich, dass sie das Bedürfnis hatten, mehr zu erzählen, als sie sich im Plenum (Erzählkreis) zu sagen trauten. Mich interessierte brennend, was los war und warum meine Schülerinnen und Schüler so anders waren. Fragte ich die Schüler und Schülerinnen, wie es ihnen ginge, wichen sie aus: „Ja, Frau M, alles ist in Ordnung!“ Wenn wirklich alles in Ordnung war, dann sprudelten sie vor Begeisterung alles heraus. Auf Nachfrage, ob sie vielleicht doch noch was mehr erzählen wollten, nickten einige Schülerinnen und Schüler eher verzagt.

Ich suchte eine kindgerechte Alternative zu einem Gesprächskreis oder zu Gesprächen „unter vier Augen“. Ich wollte eine Plattform schaffen, auf der sich meine Schülerschaft frei und sorglos äußern kann. Mir ging es darum, eine Vertrauensbasis zu schaffen, einen geschützten Raum. Ich erstellte also per Hand ein Arbeitsblatt mit individuell gestalteten Fragen über die Gefühle und die Gedanken der Kinder während des *Lockdowns*. Der Titel des Arbeitsblatts war „Das Coronavirus und ich“ (für eine nähere Beschreibung siehe Infokasten: Das Arbeitsblatt). Ich stellte den Schülerinnen und Schülern frei ihren Namen auf das Arbeitsblatt zu schreiben oder es anonym abzugeben. Bevor ich das Arbeitsblatt austeilte, besprachen wir, was auf dem Arbeitsblatt auf jeden Fall auszufüllen war bzw. was auszufüllen ihnen freigestellt war. Es stand der Schülerschaft also teilweise frei, welche Fragen sie beantworten wollten. Ich erklärte ihnen, dass es mich sehr interessieren würde, wie es ihnen in der Zeit, in der wir uns nicht sahen, ergangen ist, was sie gemacht haben und ob es Besonderheiten gab. Daraufhin fragten sie mich mehrfach, ob ich auch „wirklich nichts weitererzählen“ würde. Es war ihnen anscheinend sehr wichtig, dass nur ich die ausgefüllten Arbeitsblätter lesen werde. Ich versicherte ihnen, dass ich die ausgefüllten Arbeitsblätter niemandem zeigen würde<sup>7</sup>. Nur unser Klassentier<sup>8</sup>, dem die Kinder sehr viel anvertrauen, durfte „mitlesen“.

---

<sup>7</sup> An dieser Stelle möchte ich betonen, dass ich vor dieser Veröffentlichung in einer Klassenratssitzung meine Schülerinnen und Schüler gefragt habe, ob ich meine Eindrücke und ihre Ergebnisse verwenden dürfe. Ein Schüler fragte: „Nennst du unsere Namen?“

Ich antwortete: „Eure Namen werde ich selbstverständlich nicht erwähnen.“

Der Klassensprecher nahm eine Abstimmung vor mit der Frage: „Wer ist dafür, dass Frau M etwas über das, was wir ins Arbeitsblatt schreiben und über unseren Unterricht veröffentlicht, ohne die Schule und die Namen zu nennen?“

Alle erlaubten eine Veröffentlichung. Der Klassensprecher beendete die Abstimmung mit: „Okay, Frau M., du darfst alles aufschreiben, aber du musst uns immer alles erzählen und uns alles zeigen, wenn du fertig bist.“

Auch dieses Versprechen gab ich meinen Schülern und Schülerinnen gerne und bedankte mich für das große Vertrauen.

<sup>8</sup> Das Klassentier ist ein Stofftier, dem man alles mitteilen und anvertrauen kann.

## Das Arbeitsblatt

Der Fragebogen war so eingerichtet, dass die Schülerinnen und Schüler ermutigt werden sollten, offen und unzensiert zu äußern, wie sie sich befinden. Der Fragebogen spricht zu diesem Zweck drei Einladungen aus:

Einladung 1: Die Schülerinnen und Schüler werden eingeladen, sich zur aktuellen Situation des Lernens zuhause zu äußern. Wie ist es, nicht in der Schule zu lernen? Einladung 1 bezieht sich auf die unmittelbare Gegenwart.

Einladung 2: Die Schülerinnen und Schüler werden eingeladen, sich gedanklich wieder in die Schule, also an den verlorenen Ort, zurückzusetzen. Einladung 2 bezieht sich unmittelbar auf die Zukunft; mittelbar und indirekt aber auch auf die Vergangenheit, indem die Erinnerung sicher auf die erwartete Zukunft abgebildet wird.

Einladung 1, sich zur Befindlichkeit beim häuslichen Lernen zu äußern, zerfiel in die Bitten, (1) (a) die Regelmäßigkeiten zu benennen, etwa einen typischen Vormittag zu beschreiben, (1) (b) positive und negative Aspekte häuslichen Lernens zu benennen, und schließlich (1) (c) Empfindungen des Vermissens zu artikulieren. Einladung 1 suchte die deskriptiven und evaluativen Seiten der Arbeit zuhause auszuloten.

Einladung 2, sich auf die Suche nach der verlorenen Zeit zu begeben, ermuntert, die schönen und hässlichen Facetten der Fantasie, wieder in der Schule unterrichtet zu werden, niederzuschreiben. Was wäre schön daran, wieder in der Schule zu sein? Was wäre nicht schön daran, wieder in der Schule zu sein? Welche Wünsche gibt es? Der Teil des Fragebogens, in dem Einladung 2 ausgesprochen wird, enthält zudem die Möglichkeit, ganz allgemein das mitzuteilen, was den Schülern und Schülerinnen auf dem Herzen liegt.

Einladung 2 kreist um die Frage, welche Wirkungen das Virus, welche Wirkungen die Pandemie auf das Leben der Schüler und Schülerinnen hat. Dabei geht es in erster Linie um die Auswirkungen auf das Seelenleben der Kinder, auf ihr Fühlen und ihr Befinden: Was vermisse ich? Plagt mich die Langeweile? Welche Mittel gegen die Langeweile habe ich ausprobiert und hat es etwas genutzt? Habe ich Angst? Wovor? Was ist meine Grundbefindlichkeit und wie befinde ich mich momentan? Kann ich Gründe für mein Befinden nennen?

Zu guter Letzt bietet Einladung 3 Raum, das Gespenst „Corona-Virus“ sichtbar zu machen. Die Kinder sollen das Virus, so wie sie es sich vorstellen, malen. Das Virus bekommt eine Gestalt.

Es versteht sich, dass all die Fragen und Schreibaufforderungen des Fragebogens in eine kindgerechte Form gefasst waren.

Zunächst erklärte ich ihnen das Arbeitsblatt im Detail. Ein Teil des Fragebogens bestand aus einer Art „Abfrage“ der Gefühle. Eine Reihe von Smileys mit unterschiedlichen Gemütszuständen mit dem Satz „So ging es mir“ machte den Anfang.

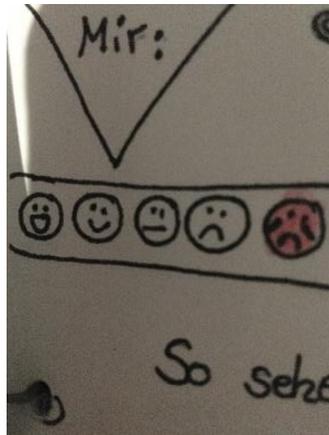


Abbildung 1: Eine Schülerantwort

Eine Frage zu ihren Ängsten, war ebenfalls integriert. Des Weiteren sollten die Schülerinnen und Schüler mitteilen, was sie am meisten vermisst haben, was sie gegen Langeweile getan haben und ob sie von einem tollen Erlebnis berichten können.

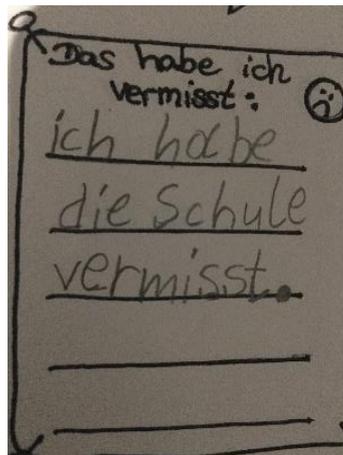


Abbildung 2: Eine sehr häufige Schülerantwort

Das Virus einfach mal nach eigenen Vorstellungen auszumalen, war ebenfalls ein Teil des Fragebogens. Am Ende des Arbeitsblattes (unterer Teil) habe ich noch eine Frage zum „heutigen Tag“ gestellt. Dies war der erste Tag, an dem die Klasse wieder in die Schule durfte. Sie sollten aufschreiben, wie sie sich zu diesem Zeitpunkt fühlten und es begründen.

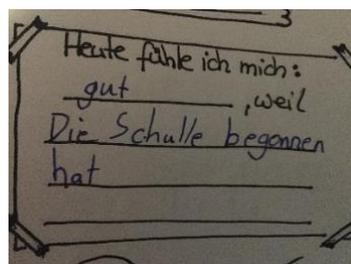


Abbildung 3: Eine sehr häufige Schülerantwort

Die letzte Aufgabe bestand darin ihre Wünsche für die Zukunft / für die nächste Zeit zu äußern.

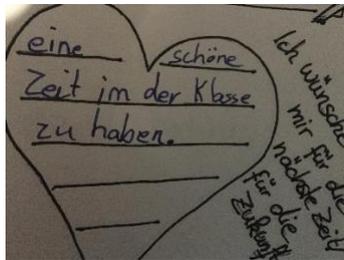


Abbildung 4: Eine sehr häufige Schülerantwort

Alle Schülerinnen und Schüler füllten dieses Arbeitsblatt mit Freude aus. Ich sammelte die Fragebögen nach der Unterrichtsstunde ein und nahm sie zur Auswertung mit nach Hause. Ich ließ sie unkommentiert. Die Schülerinnen und Schüler sprachen ebenfalls nicht über ihre Antworten.

In den Auswertungen fiel auf, dass fast alle Schülerinnen und Schüler mehrere Gemütszustände ankreuzten, vor allem aber das „traurige Smiley“. Dies spiegelte sich auch in der Auswertung der darauffolgenden Fragen wider. Denn sie vermissten offenbar vor allem ihre Freundinnen und Freunde, die Schule und ihre Lehrerinnen und Lehrer. Des Weiteren kam heraus, dass die meisten Schülerinnen und Schüler Angst hatten, dass sich ihre Familien mit dem Virus anstecken könnten. Erstaunlicherweise äußerte kein Kind Angst vor einer eigenen Ansteckung. In meiner Auswertung wurde außerdem deutlich, dass es eigentlich bei jedem Kind nur ein einziges tolles Erlebnis gab, nämlich, dass sie nach den Lockerungen ihre Freunde und Freundinnen teilweise wiedersehen konnten. Die Frage nach dem Gemütszustand nach der Wiederöffnung der Schulen, war ebenfalls sehr eindeutig. Denn alle Schülerinnen und Schüler fühlten sich „gut“. Sie gaben als Grund den ersten Schultag nach dem *Lockdown* an. Sie freuten sich auf die Schule. Sie wünschten sich, dass das Virus bald „weggeht“ und die Schule so schnell nicht mehr schließen muss.

Der Fragebogen blieb in den darauffolgenden Unterrichtsstunden unkommentiert. Allerdings suchte ich bei einzelnen Schülerinnen und Schülern den persönlichen Kontakt, da auf Grund ihrer Antworten Klärungsbedarf und Hilfe nötig schien. Nach circa vier Wochen wollte ich wissen, was sich in dieser Zeit an den Gefühlen und Gedanken der Kinder verändert hatte. Ich ließ sie auf verschiedenfarbige Zettel das schreiben, was in den vergangenen Wochen positiv oder negativ war. Als positive Aspekte nannte die Schülerschaft vor allem „das Spielen mit ihren Freunden“ und die Schule an sich. Auffällig war, dass nur noch sehr wenige Schülerinnen und Schüler die Angst vor einer Ansteckung mit dem Virus erwähnten. Vielmehr vermissten sie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, da sie durch die geltenden Regeln immer noch getrennt voneinander Unterricht und versetzte Pausen hatten. Sie sahen sich weder nachmittags noch während der Schulzeit. Das beschäftigte sie anscheinend mehr als die Angst vor einer Ansteckung mit dem Virus.

Die Unterhaltung über die positiven und negativen Zettel steuerten die Schülerinnen und Schüler völlig selbstständig. Ich hielt die Ergebnisse wortlos und stichwortartig an der Tafel fest. Der Wortwechsel war sehr angeregt und auch etwas hektisch. Sie wollten unbedingt so

viel wie möglich sagen, erzählen und aufschreiben. Auf den positiven Zetteln stand hauptsächlich, dass sie sich freuten, dass die Schule wieder begonnen hatte. Diese Freude hielt offenbar auch noch vier Wochen später an. Aus der Schülerunterhaltung kristallisierten sich zwei Hauptthemen heraus: zum einen das Thema der Corona-Krise im Allgemeinen und zum anderen das Thema der Freundschaften. In allem, was die Schülerinnen und Schülern äußerten, war das Thema der Corona-Krise negativ behaftet.

Hier sind einige Äußerungen:

*Schülerin (A): „Wegen dem Virus hab ich ständig Langeweile.“*

*Schülerin (B): „Ich fühle mich zu Hause einsam, manchmal bin ich sogar ganz alleine und XY (B's Freundin) kann ich ja auch nicht sehen.“*

*Schüler (C): „Also ich hab alle aus der Klasse vermisst“.*

*Schüler (D): „Und es ist voll anstrengend, immer die Masken zu tragen und Abstand zu halten, selbst die Erwachsenen können das nicht“.*

Die Masken- und Abstandregelung empfanden die Schülerinnen und Schüler als eine Strapaze, aber sie akzeptieren diese Regel. Das Thema der Freundschaft wurde ebenfalls angeregt besprochen.

Plötzlich brach Schüler (E) mit einem Regelbruch heraus. Er berichtete seinen Mitschülerinnen und Mitschülern, dass er trotz des Verbotes seine Freunde gesehen habe und mit ihnen Fahrradfahren gewesen sei:

*Schüler (E): „Ey Leute, ich war immer Fahrrad fahren mit XY. War mir egal, es hat mich keiner gesehen.“*

(E) hatte offenbar seinen Wunsch, sein Bedürfnis, aus der Isolation auszubrechen, höher bewertet als die Bedeutung der Regelbefolgung. Die Kinder waren empört.

*Schüler (F): „Nicht dein Ernst? Das darf man nicht. Frau M., der hat sich nicht an die Regel gehalten.“*

Ein solcher Regelbruch ist in dieser Klasse ein Tabu. Deshalb konnte ich diese Äußerung, bei allem Verständnis für (E), so nicht einfach stehen lassen und griff ein, um die Diskussion in eine konstruktive Bahn zu lenken: Ich verdeutlichte ihnen, dass ein solcher Regelbruch ernste Konsequenzen haben könnte und dass sie besser auf ihre Treffen mit dem besten Freund verzichten sollten. Da die Schülerschaft vorab ständig von dem Kontakt über das Handy gesprochen hatte, griff ich diesen Gedanken auf und versuchte so eine Überleitung zu einem anderen, erlaubten Weg aus der Isolation zu finden.

Ich stellte ihnen eine neue Frage:

*„Stelle dir vor, die Schule und die Kontakte müssen für weitere acht Monate geschlossen/ingeschränkt werden! Was würdest du machen?“*

Die Schülerschaft reagierte sehr gelassen und übernahm die Gesprächsführung wieder. Sie hatten auf Anhieb Lösungen, wie sie den Kontakt zu ihren Freunden halten könnten.

*Schüler (G): „Ja was würde ich machen, WhatsApp und Skype“.*

*Schüler (H): „Ja genau oder Messenger. Oder Handy.“*

Die Schülerinnen und Schüler nannten sämtliche soziale Netzwerke. Dies reichte mir nicht und ich steigerte meine Frage:

*„Okay, stellt Euch vor, auch der Internetzugang ist ab sofort gesperrt! Was macht ihr dann, um den Kontakt zu euren Freunden zu behalten?“*

Doch auch darauf hatten meine Schülerinnen und Schüler eine Antwort.

*Schüler (I): „Ist doch voll klar Frau M., dann kann man immer noch einen Brief schreiben und verschicken“*

*Schüler (J): „Ja oder in den Briefkasten werfen, oder ein Bild malen für einen Freund.“*

Pakete packen, um dem Freund / der Freundin eine Freude zu machen, mit einem Brief und einem kleinen Geschenk, etwa einem Freundschaftsarmband, versehen, waren ebenfalls Ideen der Schülerschaft.

Eine weitere Idee entstand durch die Unterhaltung der Schülerinnen und Schüler, indem ein Schüler „Ersatzfreunde“ erwähnte.

*Schüler (K): „Wisst ihr, was man auch machen kann? Ersatzfreunde suchen. Mein Freund ist meine Katze.“*

*Schüler (L): „Ja genau oder auch unsere Eltern können ja vielleicht Freunde sein, oder Oma und Opa.“*

Letztendlich konnten auch Stofftiere wie „Sorgenfresser“ als Ersatzfreunde fungieren. Mich interessierte brennend, ob meine Schülerschaft Angst hatte, dass eine Freundschaft zerbrechen könnte, weil sich die Freunde oder Freundinnen nicht sehen können.

*Lehrer: „Meint ihr, eure Freundschaften können wegen eines Lockdowns zerbrechen?“*

Sie schlossen dieses vehement aus und fragten mich, wie ich überhaupt so etwas auch nur fragen könnte.

*Schüler (M): „Hö, Frau M. geht doch gar nicht, wie kommst du auf sowas?“*

*Schüler (N): „Ja, das macht gar keinen Sinn, so eine Frage, Freundschaft gibt es doch immer.“*

Einige Schülerinnen und Schüler erklärten mir, dass sie keine Angst davor haben, da ihre Freundinnen und Freunde während des *Lockdowns* auch keine neuen Freundschaften schließen konnten.

*Schüler (O): „Nö, ich hab keine Angst, der kann sich ja gar keine neuen Freunde suchen. Also kann ja auch die Freundschaft nicht kaputtgehen.“*

Für meine Schülerschaft war völlig klar, dass Schulfreunde, die vom ersten Schuljahr an zusammen waren, immer befreundet blieben, da sie ein vertrautes Verhältnis zueinander haben.

*Schüler (P): „Weißt du, Frau M., ich kenne XY schon von der ersten Klasse und der hat auch schon bei mir gegessen und geschlafen und dann ist man auch so richtige Freunde für immer. Ich kenne den ja schon voll gut.“*

Plötzlich äußerte ein Schüler nochmal, dass ja auch eine Freundschaft zu einem Erwachsenen, also zur Mutter oder zum Vater, möglich wäre. (P) eröffnete dadurch eine neue Diskussion. Denn hier waren sie sich plötzlich nicht mehr einig. Ein Teil der Klasse behauptete, dass es nicht möglich sei, mit einem Elternteil befreundet zu sein.

*Schüler (Q): „Boah, nä Frau M. das geht gar nicht. Zu meiner Mutter eine Freundschaft. Das geht überhaupt nicht. Nie im Leben“.*

*Schüler (R): „Nee geht wirklich nicht, die erzählen ja eh immer alles weiter. Meine Mutter sagt immer alles ihrer Freundin. Der kann ich gar nix sagen. Und wenn sie mal mit mir spielt, dann muss sie nach 5 Minuten kochen gehen und dann hat sie keine Zeit mehr.“*

Ein Schüler hingegen verteidigte seine Mutter vehement und war davon überzeugt, dass sie sehr wohl eine Freundin für ihn sein könne. Damit regte er die anderen Kinder nochmals zum Nachdenken an. Irgendwann stimmten sie ihm zu und meinten, dass vielleicht doch ein Elternteil, eines, das besonders viel mit ihnen unternimmt, oder auch eine Lieblingsoma als Freund oder Freundin fungieren könnte.

Da meine Schülerinnen und Schüler mich immer wieder aufforderten, den Unterricht nicht zu beenden, stellte ich eine letzte Frage<sup>9</sup> vor Ende der Unterrichtsstunde.

*Lehrer: „Ok, letzte Frage. Kann auch eine Freundschaft zwischen Schüler und Lehrer entstehen?“*

Daraufhin lehnte ein Teil der Schülerschaft meine Idee ab bzw. zweifelten an dieser Idee.

*Schüler (S): „Ja und nein, Frau M., nur wenn der Lehrer nichts weitererzählt.“*

Meine Schüler und Schülerinnen konnten sich eine Freundschaft zu einem Lehrer oder einer Lehrerin vorstellen, solange sie ihm oder ihr vertrauen konnten und er oder sie sich als wohlwollend erwies.

*Schüler (T): „Aber zu dir kann man eine Freundschaft haben, Frau M., weil du immer lieb bist und manchmal ein bisschen streng.“*

*Schüler (U): „Und du sagst ja nie was weiter und du hilfst uns immer auch bei den anderen Lehrern. Du bist ja immer gerecht.“*

*Schüler (V): „Ja und du bringst uns auch viel mehr bei. Seit du da bist, haben wir viel mehr gelernt und sind auch besser geworden.“*

Im Nachhinein betrachtet, bewirkte die Unterrichtseinheit mehr als erwartet. Denn sie regte die Schülerinnen und Schüler noch lange zum Nachdenken an. Denn als die Zahl der Coronainfizierten wieder in die Höhe ging, fragten meine Schüler und Schülerinnen:

*„Frau M., müssen wir jetzt wieder zu Hause bleiben? Wenn ja, dann lass uns schnell eine WhatsApp-Gruppe machen mit allen.“*

*„Ja und wir können dann Briefe schreiben und malen und so, was wir damals besprochen haben“*

Als vor den Weihnachtsferien plötzlich gemeldet wurde, dass die Schulen wieder geschlossen werden, brach innerhalb der Klasse Panik aus. Zum einen hatten sie Angst vor dem Virus, zum anderen waren meine Schülerinnen und Schüler traurig, weil sie wussten, dass wir uns wieder eine längere Zeit nicht sehen können.

*„Frau M. kannst du uns schreiben, und können wir dich anrufen?“*

*„Ist das Virus wieder so schlimm“*

*„Können wir nicht weiter zur Schule?“*

*„Frau M. hoffentlich geht nach den Ferien die Schule wieder los“*

*„Machst du, wenn wir wiederkommen, wieder so eine Sprechstunde mit einem Arbeitsblatt?“*

### **Theorie und Praxis im Vergleich**

Soweit die Schilderung des Unterrichtsgeschehens. Man könnte nun anzweifeln, ob sich die Antizipationen gelohnt haben. Offenbar haben die Kinder sich mit anderen Fragen beschäftigt als angenommen. Welchen Mehrwert hat es, sich vorher intensiv Äußerungen zu überlegen, die dann nicht weitergeführt werden? Ein Plädoyer:

Antizipationen sind eine Entlastung. Sie ermöglichen uns, im Unterricht genauer zuzuhören. Wer antizipiert, kann aufmerksamer erspüren, wenn Kinder etwas Ungewöhnliches sagen, das einer weiteren Betrachtung lohnt. Ich spanne als Lehrperson in meinem Kopf eine Karte des möglichen Unterrichtsgeschehens auf. Dann kann ich bei Äußerungen gezielter nachfragen, kann sie einordnen und behäufig kontrastieren. Zuletzt kann ich mich so besser überraschen

---

<sup>9</sup> Es versteht sich, dass ich die Frage mit einem kleinen Augenzwinkern gestellt habe.

lassen und habe einen schärferen Blick für das Besondere. Denn ich kann nur überrascht werden, wenn ich etwas erwarte.

Vergleichen wir die Schilderung des Unterrichtsgeschehens mit den zuvor aufgestellten Antizipationen: Wir haben zwischen globaler (Fall ii) und individueller Krise (Fälle iv und vi) unterschieden. Diese harte Unterscheidung machten die Kinder so nicht mit: Sie stellten einerseits im Sinne von Fall (ii) keine allgemein-ethischen Fragen zur weltpolitischen Sondersituation. Sie haben andererseits, wie die Fälle (iv) und (vi) dies hätten erwarten lassen, ihre Situation nicht völlig losgelöst von der Pandemie betrachtet. Stattdessen wurde die gesundheitliche Gefahr für sich selbst und das Umfeld durch die Pandemie sehr emotional diskutiert. Die Kinder wollten über ihre Angst sprechen, und offenbar auch über ihr Unbehagen gegenüber ihrer eingeschränkten Lebenssituation. Die Schülerinnen und Schüler hatten also das Bedürfnis, insbesondere über einen Zwischenbereich zwischen Fall (ii) und den Fällen (iv) und (vi) zu sprechen: Wie weit ragt die Corona-Pandemie als solche in mein Leben hinein? Das ist rückblickend verständlich: Die Pandemie ist omnipräsent, in den Nachrichten ebenso wie in den Gesprächen der Erwachsenen. Natürlich nehmen die Kinder das wahr und suchen Wege, es zu verarbeiten.

Zwar dreht sich das Unterrichtsgeschehen vor allem um persönliche Erlebnisse und den individuellen Umgang mit der neuen Lebenssituation. Es lässt sich also eher den Fällen (iv) und (vi) zuordnen. Die Annahme, eine andere Lebensphase des Umbruchs hätte zu ähnlichen Fragen geführt, lässt sich aber nur bedingt halten: Wir können nur mutmaßen, ob andere Situationen (Scheidung der Eltern, Umzug...) gleichermaßen Ängste auslösen würden.

Die Kinder haben sich darüber ausgetauscht, wie sie mit der neuen Situation umgegangen sind. Dabei fällt auf:

- Sie sind pragmatisch statt wehklagend: Was kann ich machen, genau jetzt, in dieser Situation? Was kann ich machen, sobald meine Freunde nicht mit mir spielen können? Wer könnte statt ihrer mein Freund sein? Wie kann ich es mir schön machen? Die Frage lautet nicht: „Wo drückt der Schuh?“, sondern: „Was wäre ein Ausweg?“
- Sie formulieren keine existentiellen Krisen, die über das direkt Erlebte hinausgehen, etwa, dass es mit den Eltern nicht so schön ist wie geglaubt, oder dass sie eine Belastung sind.
- Sie sprechen über die Situation, ohne zu verallgemeinern: Zwar sprechen sie viel über den neuen Umgang mit ihren Freunden, ohne aber die Freundschaft allgemein in Frage zu stellen. Also nicht: „Ist mein Freund ersetzbar, und daher eigentlich gar nicht so wichtig?“ Sondern: „Wie kann ich temporär ohne meine Freundin auskommen, und später wieder mit ihr spielen?“

In wenigstens zwei Punkten haben wir treffend antizipiert: Die Kinder tauschen sich vor allem über ihre individuelle Krise aus. Diese ist aber stärker mit Corona verbunden als zunächst angenommen. Und: Die Kinder reden intensiv über Freundschaft.

In mindestens einem Punkt liegen wir allerdings total daneben: Die Krise hat nicht dazu geführt, dass die Kinder Teile ihrer Lebenswelt grundsätzlich in Frage stellen. Wir müssen uns fragen, ob die Reflexionen, die die Kinder angestoßen haben, überhaupt philosophisch sind. Inwiefern wir dennoch von einer gelungenen Philosophieeinheit sprechen können, soll im Folgenden gezeigt werden:

### Allgemeine Schlussfolgerungen

Diese Schilderungen des Unterrichtsgeschehens stellen gleichsam die beobachtbare Oberflächenstruktur der didaktischen und personalen Interaktion vor. Diese Schilderungen stellen uns ein Beispiel vor Augen. Praktische Beispiele belegen die Tunlichkeit der im Beispiel vorgestellten Praxis. Das hier vorgestellte Beispiel belegt, dass das Thema der Corona-Krise mit großem Ertrag und Gewinn in einer Grundschule philosophisch verhandelt werden kann. Gleichwohl sind Beispiele überaus konkret: Der hier vorgestellte Unterricht ist gleichsam singulär. Somit lässt sich dieser Unterricht nicht einfach übernehmen, denn jede Situation ist einzigartig und unwiederholbar. Um aus diesem Beispiel allgemeinere, übertragbare didaktische Maximen zu gewinnen, sollten wir einen Schritt von der Staffelei, auf die das Bild des Beispiels gezeichnet ist, zurücktreten. Aus einem gewissen Abstand und mit gleichwohl geschärftem Blick hoffen wir, die zugrunde liegende Tiefenstruktur des Geschehens freizulegen.

Es geht dabei um eine hermeneutische Reflexion der Fragen, **was** genau passiert ist und **wieso** es passiert ist. Die Fragen nach dem **Was** und dem **Wieso** werden nicht getrennt behandelt. Dass die Vermutungen, die nun über die Tiefenstruktur des Geschehens angestellt werden sollen, sehr spekulativ bleiben werden, ist klar. Ebenso tentativ sind die behutsamen didaktischen Anregungen, Fingerzeige und Ermutigungen zum Schluss. Diese Anregungen, Fingerzeige und Ermutigungen müssen sachkundig und mit Takt auf die jeweilige, hochkomplexe Situation in der jeweiligen Schulstube übertragen werden.

(1) Die Beziehungsstruktur und ihre Entstehungsgeschichte scheinen wichtig. Am unterrichtlichen Geschehen sind viele Persönlichkeiten beteiligt. Jede dieser Personen hat ihre eigene Geschichte. Die Personen untereinander sind durch ein komplexes Geflecht von Beziehungen verwoben. Im vorliegenden Fall liegt ein über einige Zeit gewachsenes Beziehungsgeflecht vor. Solche Beziehungsgefüge sind nicht nach einem Rezept und nach Wunsch herzustellen. Hier sind viele Faktoren im Spiel. Die Lehrerin oder der Lehrer kann viele dieser Faktoren nicht direkt beeinflussen. Dennoch scheint es wichtig, dieses Beziehungsgeflecht und das, was es beeinflusst, im Auge zu behalten. Denn auch dann, wenn es nicht in unserer Hand liegt, ist es hilfreich, im Einklang mit den sozialen Fakten zu handeln. Dies zu betonen scheint trivial. Doch dürfte es sinnvoll sein, sich bewusst zu erinnern, wie wichtig das personale Beziehungsgefüge ist, bevor heikle Themen besprochen werden.

Beginnen wir mit der Frage, wie das Verhältnis von YM zur Lerngruppe beschrieben werden könnte: Das Verhältnis von YM zu den Schülerinnen und Schülern ist von Interesse, individueller Zuwendung und Fürsorge geprägt. YM versteckt sich nicht hinter einer generalisierten Pseudo-Fürsorge. Eine beliebte Art solcher Pseudo-Fürsorge liegt etwa vor, sobald der Lehrer oder die Lehrerin sich dogmatisch einer vorgeblich stets wohlthätigen didaktischen Schule verschreibt und sie undifferenziert an den Schülerinnen und Schülern vollstreckt. Die tatsächlich fürsorgliche Haltung, welche YM den Schülerinnen und Schülern gegenüber einnimmt, zeigt sich z. B. im liebevoll ausgestalteten Fragebogen. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht mit einem standardisierten Bogen oder Arbeitsblatt abgespeist. Derlei standardisierte Arbeitsblätter sind mühelos dem Internet zu entnehmen. Aus diesem vielmehr handgefertigten Fragebogen und aus der zuhörenden Haltung spricht ein tatsächliches Interesse. Er ist maßgeschneidert für diese Schülerschaft in dieser Situation. Die Schülerinnen und Schüler bemerken diese Individualisierung und wissen sie zu schätzen, so wie ein Patient es zu

schätzen weiß, wenn die Ärztin oder der Arzt die Therapie nicht blind nach Lehrbuch, sondern individuell zugeschnitten bemisst.

Ein Vergleich mag erhellen, wieso ein so individueller Zugang besonders wichtig ist, sobald problematische Themen erörtert werden. Wir alle kennen die Situation: Ich befinde mich in einer schwierigen Situation. Nie werde ich auf der Suche nach Klärung, Rat und Hilfe mich an jemanden wenden, der mich *stante pede* mit einem platten Standardrat abspeist, einem Rat, der sich nicht meiner besonderen Situation anschmiegt. Und ebenso dürfte auch eine unterrichtliche Atmosphäre nötig sein, sobald Problematisches, Beklemmendes, Bedrohliches angesprochen wird.

(2) Auf die Gefahr hin, ins Pathetische abzugleiten, könnte gesagt werden: YM rettet die Schülerinnen und Schüler als deren Schutzengel vor dem drohenden sozialen Tohuwabohu. Es stand zu besorgen, dass die Lerngruppe in einen Hobbes'schen Naturzustand abgleitet, weil es keinen Souverän gibt. Den Personen, die zuvor die Verantwortung tragen sollten, gelang es nicht, diese Verantwortung zu übernehmen. Es gab keine verlässliche Autorität. In dieses Vakuum stieß die Gang vor, so dass das soziale Tohuwabohu in eine Herrschaft derer hinüberzugleiten drohte, die sich organisieren und die sich nicht scheuen, Gewalt anzuwenden. Im Grunde sieht man hier im Kleinen, und dieser pathetische Vergleich sei erlaubt, wie mafiöse Strukturen in Machtvakua wohl gedeihen.

Nach Schritt 1, der anarchischen Kompostierung, und Schritt 2, der Bildung mafiöser Strukturen, erfolgt als heftige Gegenreaktion bisweilen Schritt 3, das entgegengesetzte Extrem: dass drakonisch durchgegriffen wird. Der Tod gedeihlicher Sozialität durch anarchische Kompostierung wird ersetzt durch den Sozialtod einer diktatorischen Skelettierung. Die Phrase, dass streng und hart durchzugreifen sei, findet durchaus auch im pädagogischen Raum Platz. YM begeht weder den Fehler, durch Unterlassung den Dingen ihren bösen Lauf zu lassen; noch begeht sie den Fehler, drakonisch für Ordnung zu sorgen. Sie beschreitet einen mittleren Weg. Diesen Weg könnte man als Gewährung einer Freiheit im Hag [vgl. Fußnote 1] bezeichnen. Es wird ein klarer Rahmen gesteckt, innerhalb dessen eine maximale Entfaltung möglich ist, innerhalb dessen sich Individualität ausleben kann. Wiederum symbolisch verdichtet zeigt sich der mittlere Weg einer **Freiheit im Hag** sehr schön in der offenen Struktur des Fragebogens. Es wird ein formaler Rahmen gesetzt, der auf materialer Ebene alle Freiheit lässt. Die Freiheit im Hag bietet Sicherheit, Verlässlichkeit und Vertrauen. All dies ist ein idealer Rahmen, sich offen über Themen zu äußern, die eine heftige Betroffenheit und starke Gefühle auslösen. Vielleicht könnte man noch einen Schritt weitergehen: Sich zu öffnen mit Blick auf bedrohliche Themen ist riskant. Ein solches Risiko mag ich nur eingehen, nachdem ein verlässlicher Schutzraum gesichert ist.

(3) Die Phasierung der Interaktion ist bemerkenswert. Grob gesprochen lassen sich zwei Phasen unterscheiden. Die Phasen werden durch einen Kipppunkt getrennt. Phase 1: Zeit des Klagens und des Jammers; Kipppunkt: die Intervention des Schülers (E) und YMs Reaktion darauf; Phase 2: Zeit der Lösung und der Hilfe.

Die Phase 1 ist geprägt durch eine unzensurierte Artikulation all der Misshelligkeiten, die durch die Pandemie erzeugt werden: Enge im familiären Raum; Trennung von den Freunden; Verlust der Alltagsstruktur; Verödung des Vereinslebens usw. Mit dem Jammer umzugehen, ist schwierig. Insbesondere zwei Versuchungen sind wir ausgesetzt:

Versuchung 1: Der Hyperoptimismus. Für den Hyperoptimisten gibt es keine Probleme, es gibt nur Lösungen. Das Leid und der Schmerz werden verleugnet oder in die Acht getan. Das Negative soll und darf nicht sein.

Versuchung 2: Der Hyperpessimismus. Für den Hyperpessimisten gibt es nur Probleme, aber keine Lösungen. Seine Heimat ist das endlose Mantra des Klagens und Jammerns.

Keiner der beiden Versuchungen wird in der vorliegenden Unterrichtseinheit Raum gegeben. Zunächst hat jeder Schüler und jede Schülerin Gelegenheit, frei zu artikulieren, was ihn, was sie bekümmert, welchen Einschränkungen er oder sie ausgesetzt ist, welche negativen Auswirkungen der *Lockdown* hat. Dem Jammer wird Raum gegeben, bis ins Dunkel der Klage der erste Lichtstrahl einer möglichen Lösung tritt. Dieser Lichtstrahl tritt ein durch die Bemerkung (E)‘s, er habe sich einfach den Geboten widersetzt.

Diese Äußerung ist doppelt interessant:

1. Aus ihr spricht eine unbefangene Anarchie. (E) besitzt offenbar einen robusten Egoismus. Ihn nimmt kein hypertrophes Über-Ich die Luft zum Atmen.
2. Im Sinne der Gestalttheorie besitzt er die aggressive Kraft, sich der Widrigkeit der Welt nicht ergeben zu beugen. Er akzeptiert die Dinge nicht in geknickter Resignation. Er vertraut in seine Selbstwirksamkeit, die Dinge ins Lebenstaugliche ändern zu können.

Dieser Kipppunkt wird von YM aufgegriffen. Der primäre Impuls, nun nach Lösungen zu suchen, stammt nicht von ihr, sondern von einem Schüler. In gewisser Hinsicht folgt sie den Schülerinnen und Schülern, um sie gleichzeitig zu lenken. Sie gibt nach und kanalisiert. YM lenkt diesen primären Impuls aber sofort um, indem sie die Schülerinnen und Schüler auffordert, Lösungen zu ersinnen, die legal und regelkonform sind. Sie fordert auf, den Rahmen zu verlassen, sich also nicht einfach zu beugen, sie fordert gleichzeitig auf, im Rahmen der Regeln zu bleiben. „Ausgetretene Pfade zu verlassen“ lautet die kreative Aufgabe. Was können wir im Rahmen des Erlaubten tun, lautet die Frage. Nun sprudeln die möglichen Lösungen.

Phase 2 ist eingeläutet.

### **Fünf Maximen zum Philosophieunterricht in der Primarstufe**

Lassen wir nun noch einmal die Schilderungen und die hermeneutische Reflexion der Geschehnisse Revue passieren, so ergeben sich vielleicht einige Maximen, wie mit der Corona-Krise im Besonderen, vielleicht aber mit bedrängenden Problemen im Allgemeinen im philosophischen Unterricht mit Kindern umgegangen werden könnte:

#### Maxime 1

Habe Mut, reale Situationen, Konflikte, Probleme, die die Schüler und Schülerinnen bedrängen, zum Gegenstand einer philosophischen Auseinandersetzung zu machen! Wo sonst haben die Kinder die Möglichkeit, das, was sie bedrückt, in einem geschützten Raum zu artikulieren und zu bearbeiten?

#### Maxime 2

Halte dich so weit wie möglich zurück! Dies gilt zunächst für die Phase, in der das Problem zur Sprache kommt. Die Schüler und Schülerinnen brauchen Zeit und Ruhe, sich zu artikulieren. Dies gilt sodann für die Phase, in denen sie Lösungen oder Antworten suchen. Vertraue da auf die analytischen und therapeutischen Ressourcen! Wohl aber sollte der formale Rahmen klar definiert sein: Vielleicht könnte man deine Rolle als Lehrer oder Lehrerin vergleichen mit der

eines Steuermannes auf einem Segelschiff. Du hältst Kurs, indem du mit dem Wind, nie direkt gegen ihn segelst.

#### Maxime 3

Mache dir einen Begriff vom Beziehungsgefüge, zu dem übrigens auch du gehörst! Das besondere Beziehungsgefüge mag der Behandlung eines Themas eher förderlich, der Behandlung eines anderen Themas eher hinderlich sein.

#### Maxime 4

Das Thema sollte jedoch niemandem, weder den Kindern noch dir, zu nahe gehen. Das rechte Maß kann nicht algorithmisch bestimmt werden. Bisweilen verfehlen wir das rechte Maß. Oft genug jedoch haben wir ein treffsicheres Gefühl.

#### Maxime 5

Philosophischer Unterricht dieser Art hat zwar möglicherweise einige Verwandtschaft mit einem psychotherapeutischen Prozess, bleibt aber wesentlich von einem psychotherapeutischen Prozess unterschieden. Ich deute wenige Unterschiede an:

Psychotherapie wendet sich an Personen, die krank sind insofern sie krank sind. Dies gilt für den philosophischen Unterricht nicht. Wir unterstellen hier gesunde Gesprächsteilnehmende.

Im Falle der Psychotherapie besteht auf Seiten des Patienten oder der Patientin ein Leidensdruck oder eine substanzielle Einschränkung der Fähigkeit, das eigene Leben zu gestalten. Er oder sie kann aus eigener Kraft das Leiden nicht beheben oder die Gestaltungsfreiheit über das eigene Leben von sich aus nicht wiedererlangen. Diese heilende Wirkung hat die Philosophie nicht. Philosophie bietet allenfalls die Chance, auf Abstand zum unmittelbaren Erleben zu gehen, aus diesem Abstand eine reflexive Haltung einzunehmen, um so neue Denkoptionen und Handlungsoptionen zu eröffnen, um so das, was gut und was übel ist, klarer zu fassen und so mittelbar Praxis zu verbessern.

Die Psychotherapie nimmt die Person und ihre Erfahrungen und Erlebnisse in ihrer höchst differenzierten Komplexität und unwiederholbaren Individualität in den Blick. Diese Schärfentiefe will der Philosophieunterricht nicht erreichen. Vielmehr wird stets doch das, was teilbar ist, was gemeinsam ist, angezielt.

Diese Maximen sind keine Regeln, die einfach angewandt werden können. Sie können unser didaktisches Tun und Lassen nur im Umriss leiten. Sie bedürfen der Ausfüllung durch taktvolles Handeln im Hier und Jetzt.

\*

### Die Autor:innen:

*Yvonne Mees ist Lehrerin (Sek II) für die Fächer Philosophie und Niederländisch. Sie arbeitet seit dem Studium kontinuierlich an verschiedenen Grundschulen, leitete bereits mehrere Klassen und verwendete dabei unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden.*

*Ellen Möller ist Lehrerin (Sek I/II) für die Fächer Philosophie, Praktische Philosophie und Physik. Sie arbeitet an der Universität zu Köln im Projekt "Philosophie in der Primarstufe".*

*Prof. Dr. Thomas Nisters lehrte und forschte zu Fragen der philosophischen Fachdidaktik und Fragen der praktischen Philosophie am Philosophischen Seminar der Universität zu Köln. Er ist ausgebildeter Gymnasiallehrer und unterrichtete vor seinem Wechsel an die Universität zu Köln an Gymnasien in Brühl (Rheinland) und Köln.*