

Mündigkeit

Peter Gautschi: Mündigkeit – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Yuya Kushigeta, Markus Rieger-Ladich: Von den Grenzen der Übersetzbarkeit. Mündigkeit in der deutschsprachigen und japanischen Erziehungswissenschaft

Marilen Schönert, Axinja Hachfeld: Das Wandern als Triebkraft affektivationaler Bildungsprozesse auf dem Weg zur Mündigkeit

Nora Kassin: Mündigkeit im Kontext. Warum der eigene Verstand allein nicht reicht

Karin Huser, Beatrice Kümin, Christian Mathis: Mündigkeit im Studiengang Primarstufe fördern. Am Beispiel nachhaltiger Landschaftsentwicklung

Laura Greulich, Gregor Ritschel: Politische Bildung, Medienbildung und Handlungsorientierung als ineinandergreifende Entwicklungsfelder der Selbstbestimmung

Christine Ottner, Johannes Brzobohaty: Mündige europäische Bürger/-innen? Ansätze und Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung in Österreich

Bernd Gössling: KI-Mündigkeit in der Finanzwelt. Selbstständig denken und handeln in finanziellen Entscheidungssituationen trotz und mit künstlicher Intelligenz (KI)

Buchbesprechungen



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften

Geographie ■ Geschichte ■ Politik ■ Wirtschaft

Jahrgang 16 | 2025, Heft 2

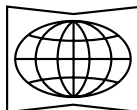
Mündigkeit

Mit Beiträgen von

Johannes Brzobohaty
Peter Gautschi
Bernd Gössling
Laura Greulich
Axinja Hachfeld
Karin Huser
Nora Kassan

Beatrice Kümin
Yuya Kushigeta
Christian Mathis
Christine Ottner
Markus Rieger-Ladich
Gregor Ritschel
Marilen Schönert

Herausgegeben von
Peter Gautschi
Susann Gessner
Jochen Laub
Tilman Rhode-Jüchtern
Wolfgang Sander
und Birgit Weber



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

IMPRESSUM

zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften journal for didactics of social sciences

Verlag:

Die zdg ist eine Zeitschrift des WOCHENSCHAU Verlages, Verleger: Bernward Debus, Dr. Tessa Debus

Herausgeber:

Prof. Dr. Peter Gautschi (*Pädagogische Hochschule Luzern, Inst. f. Fachdidaktik der Gesellschaftswissenschaften, Froburgstrasse 3, Postfach 535, CH-6002 Luzern, peter.gautschi@phlu.ch*)

Prof. Dr. Susann Gessner (*Philipps-Universität Marburg, Inst. f. Politikwissenschaft, Ketzlerbach 63, 35032 Marburg, susann.gessner@uni-marburg.de*)

Prof. Dr. Jochen Laub (*Pädagogische Hochschule Heidelberg, Inst. f. Geographie u. Geokommunikation, Czerny-ring 22/10-12, 69115 Heidelberg, laub@ph-heidelberg.de*)

Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (*Friedrich-Schiller-Universität Jena, Inst. f. Geographie, Löbdergraben 32, 07743 Jena, rhode-juechtern@t-online.de*)

Prof. Dr. Wolfgang Sander (*Justus-Liebig-Universität Gießen, Inst. f. Politikwissenschaft, Karl-Glöckner-Str. 21 E, 35394 Gießen, wolfgang.sander@sowi.uni-giessen.de*)

Prof. Dr. Birgit Weber (*Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, birgit.weber@uni-koeln.de*)

Beirat:

Prof. Dr. Sabine Achour (FU Berlin), Prof. Dr. Holger Arndt (Nürnberg-Erlangen), Prof. Dr. Michele Barricelli (München), Prof. Dr. Markus Bernhardt (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Franziska Birke (Freiburg), Prof. Dr. Marco Dräger (Heidelberg), Prof. Dr. Matthias Busch (Trier), Prof. Dr. Mirka Dickel (Jena), Prof. Dr. Ilona Ebbes (Flensburg), Prof. Dr. Nadine Fink (Lausanne), Prof. Dr. Markus Gloe (München), Prof. Dr. Rolf Gollub (Zürich), Prof. Dr. Reinhold Hedtke (Bielefeld), Prof. Dr. Thomas Hellmuth (Wien), Prof. Dr. Ingrid Hemmer (Eichstätt-Ingolstadt), Prof. Dr. Michael Hemmer (Münster), Prof. Dr. Peter Henkenborg † (Marburg), Prof. Dr. Ingo Juchler (Potsdam), Prof. Dr. Eberhard Jung (Karlsruhe), Prof. Dr. Detlef Kanwischer (Frankfurt/M.), Prof. Dr. Lars Keller (Innsbruck), Prof. Dr. Vera Kirchner (Potsdam), Prof. Dr. Andreas Körber (Hamburg), Prof. Dr. Reinhard Krammer † (Salzburg), Prof. Dr. Jana Krüger (Schwäbisch-Gmünd), Prof. Dr. Christian Kuchler (Augsburg), Prof. Dr. Dirk Lange (Wien/Hannover), Prof. Dr. Dirk Loerwald (Oldenburg), Prof. Dr. Andreas Lutter (Kiel), Prof. Dr. Michael May (Jena), Prof. Dr. Monika Oberle (Frankfurt/M.), Prof. Dr. Ulrike Ohl (Augsburg), Prof. Dr. Marc Partetzke (Hildesheim), Prof. Dr. Christine Pflüger (Kassel), Prof. Dr. Kerstin Pohl (Mainz), Prof. Dr. Antje Schlottmann (Frankfurt), Prof. Dr. Holger Thünemann (Münster), Prof. Dr. Sören Torrau (Karlsruhe), Prof. Dr. Christian Vielhaber † (Wien), Prof. Dr. Bettina Zurstassen (Bielefeld)

Heftbetreuung:

Prof. Dr. Peter Gautschi

Redaktion: Dr. Thorsten Hippe, zdg@wochenschau-verlag.de, Anschrift: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, c/o WOCHENSCHAU Verlag, Mediadata s. Homepage

Reviewverfahren:

Zu jedem Schwerpunktthema wird ein Call for Papers auf der Homepage der Zeitschrift ausgeschrieben. Beiträge für Schwerpunktthemen und Forum schicken Sie bitte ohne Ihren Namen auf dem Manuskript an die Redaktion zdg@wochenschau-verlag.de. Alle eingesandten Beiträge für diese Rubriken durchlaufen ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren. In der zdg werden nur Originalbeiträge veröffentlicht.

Bezugsbedingungen:

Es erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelheft € 38,90, Jahresabopreis € 62,90. Referendare und Studierende erhalten das Jahresabo (gegen Vorlage einer Bescheinigung) zum halben Preis. Alle Preise zzgl. Versandkosten. Kündigung: bis 30. April bzw. 31. Oktober zum Ende des aktuellen Abrechnungszeitraums. Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069/7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154/132730.

Digitale Ausgabe: ISBN 978-3-7566-0171-4, ISSN (Print) 2191-0766, ISSN (Online) 2749-487X, DOI <https://doi.org/10.46499/2608>



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Wochenschau Verlag • Eschborner
Landstraße 42–50 • 60489 Frankfurt/M.
Tel.: 069/7880772-0 • Fax: 069/7880772-25
info@wochenschau-verlag.de
www.wochenschau-verlag.de

Das Profil der Zeitschrift

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* ist eine wissenschaftliche Fachzeitschrift. Sie erscheint zweimal jährlich, in der Regel im Juni und im November. Die Zeitschrift ist international ausgerichtet und erscheint im Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* richtet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Didaktiken aller gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und Fachgebiete; sie wendet sich ferner an Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner an Hochschulen wie auch in den Einrichtungen der Zweiten Phase (Studienseminare) und in der Lehrerfort- und -weiterbildung.

Lieferbare Hefte

1/2010: Wissen	2/2018: Religion
1/2011: Emotionen	1/2019: Integrationsmodelle
2/2011: Macht	2/2019: Quo vadis?
1/2012: Einstellungen	1/2020: Digitalisierung
2/2012: Urteilen	2/2020: Praxis
1/2013: Symbole	1/2021: Identität
2/2013: Narrationen	2/2021: Erinnerung
1/2014: Fächerintegration	1/2022: Normativität
2/2014: Bildung	2/2022: Krise
1/2015: Ordnung	1/2023: Theorie
2/2015: Forschung	2/2023: Zeit
1/2016: Diagnostik	1/2024: Teilhabe
2/2016: Lehren	2/2024: Nachhaltigkeit
1/2017: Verstehen	1/2025: Welt(un)ordnung
2/2017: Raum	2/2025: Mündigkeit
1/2018: Kritik	

Vorschau

1/2026: Wahrheit	1/2027: Europa
2/2026: Konflikte	

Herausgeber

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* wird von einem Herausgeberkollegium geführt – derzeit Prof. Dr. Peter Gautschi (Luzern), Prof. Dr. Susann Gessner (Marburg), Prof. Dr. Jochen Laub (Trier), Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Jena), Prof. Dr. Wolfgang Sander (Gießen), Prof. Dr. Birgit Weber (Köln).

Artikelgewinnung und -prüfung

Für die Rubrik *Schwerpunkt* ist jeweils ein/e Herausgeber/-in verantwortlich. Die Schwerpunkte werden frühzeitig angekündigt zur Einwerbung von Abstracts und fertigen Manuskripten; die Herausgeber/-innen sprechen auch gezielt mögliche Autor/-innen an. Für die Rubriken *Schwerpunkt* und *Forum* wird jeder Beitrag in einem Peer-Review-Verfahren zweifach (double blind) begutachtet: von einem Mitglied des Herausgeberkreises (nicht jedoch vom Heftverantwortlichen) und einem Mitglied des Beirats. In besonderen Fällen kann anstelle eines Beiratsmitglieds eine andere renommierte Persönlichkeit als Gutachter/-in gewonnen werden. Die Gutachter/-innen werden von der/von dem jeweiligen Heftbetreuer/-in ausgewählt. Beiträge der Herausgeber/-innen werden von zwei Beiratsmitgliedern bzw. Externen begutachtet.

INHALT

Editorial

Peter Gautschi: Mündigkeit – zur Einführung in das Schwerpunktthema	9
---	---

Schwerpunkt

Yuya Kushigeta, Markus Rieger-Ladich: Von den Grenzen der Übersetzbarkeit. Mündigkeit in der deutschsprachigen und japanischen Erziehungswissenschaft.....	19
--	----

Marilen Schönert, Axinja Hachfeld: Das Wundern als Triebkraft affektiv-rationaler Bildungsprozesse auf dem Weg zur Mündigkeit.....	36
--	----

Nora Kassan: Mündigkeit im Kontext. Warum der eigene Verstand allein nicht reicht	56
---	----

Karin Huser, Beatrice Kümin, Christian Mathis: Mündigkeit im Studiengang Primarstufe fördern. Am Beispiel nachhaltiger Landschaftsentwicklung	74
---	----

Laura Greulich, Gregor Ritschel: Politische Bildung, Medienbildung und Handlungsorientierung als ineinandergreifende Entwicklungsfelder der Selbstbestimmung.....	94
---	----

Christine Ottner, Johannes Brzobohaty: Mündige europäische Bürger/-innen? Ansätze und Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung in Österreich.....	114
--	-----

Bernd Gössling: KI-Mündigkeit in der Finanzwelt. Selbstständig denken und handeln in finanziellen Entscheidungssituationen trotz und mit künstlicher Intelligenz (KI).....	132
--	-----

Buchbesprechungen

Astrid Carrapatoso, Markus Wilhelm, Markus Rehm, Volker Reinhardt (Hg.): Wirksamer Unterricht in BNE. Bildung für nachhaltige Entwicklung (von Steve Kenner)	154
--	-----

Alfred Germ: Historisches Lernen im Kanon der Fächer. Zur Pluri-, Inter- und Transdisziplinarität im Geschichtsunterricht (von Georg Marschnig) 157

Caterina Quintini: Holocaust Education in der Grundschule. Historisch-politisches Lernen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht (von Christian Mathis) 161

Abstracts 165

Autorinnen und Autoren dieses Hefts 169



Marilen Schönert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und promoviert am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Schulentwicklungs- und Professionalisierungsforschung an der Universität Passau.



Dr. Axinja Hachfeld hat seit 2024 den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Schulentwicklungs- und Professionalisierungsforschung (SchulProF) an der Universität Passau inne.

■ **Marilen Schönert, Axinja Hachfeld**

Das Wandern als Triebkraft affektiv-rationaler Bildungsprozesse auf dem Weg zur Mündigkeit

1. Einleitung

Mündigkeit gilt vielfach als selbstverständliches Erziehungsziel, bleibt zugleich jedoch eine „Chiffre“, ein „Pathos“ oder gar ein „Streitfall“ (Drerup 2025; Meyer-Drawe 1998; Rieger-Ladich 2002). Was genau umfasst Mündigkeit? Und was müssen mündige Menschen wissen und können? Seit der Antike hat die Auffassung von Mündigkeit einen kontinuierlichen Wandel durchlaufen. Trotz sich wandelnder Verständnisse von Mündigkeit gilt sie weiterhin als zentrale Voraussetzung für Emanzipation und gesellschaftliche Teilhabe. Der Mündigkeitsbegriff umfasst nach heutiger Auslegung zwei zentrale Aspekte: die rechtlich gewährte Befähigung zur (politischen) Mitbestimmung durch die Volljährigkeit (*majority*) und die bildungstheoretisch beschriebene Fähigkeit zu Reflexion und selbstbestimmtem Handeln, die auf persönliche Reife (*maturity*) abzielt (Benner/Brüggen 2004). Doch wie kann Zweiteres erreicht und können beide Facetten verantwortungsvoll miteinander verbunden werden?

Dieser Beitrag vertritt die These, dass Wandern für die Entwicklung von Mündigkeit essenziell ist. Wandern kann dabei beschrieben werden als das überdauernde Infragestellen von Selbstverständlichkeiten mit dem gleichzeitigen Realisieren der Grenzen unseres Verstehens. Dadurch können neue Perspektiven eröffnet und Wandern kann als zentrale Voraussetzung für Mündigkeit berücksichtigt werden. Seit der Aufklärung wurde Mündigkeit vordergründig als ein rationales Gut übermittelt, nämlich als Fähig-

keit zur vernunftgeleiteten Selbstbestimmung. Dabei geriet aus dem Fokus, dass diesem Ideal oft ein emotional-rationales verknüpftes Moment zugrunde liegt: das Wundern, das auch von Immanuel Kant (1783) in seinen Schriften angedeutet wird. Im Folgenden wird herausgestellt, dass Wundern Emotionalität und rationale Reflexion miteinander verbindet und somit zu einem dynamischen, prozessorientierten Ausprägen von Mündigkeit beiträgt. Wundern wird hier nicht nur als ein kognitiver Impuls, sondern als Ausdruck emotionaler Wertschätzung von Weltphänomenen verstanden – als affektiver Ursprung rationaler Erkenntnis. Die zentralen Fragestellungen des Beitrags lauten demnach: Inwiefern kann Wundern als Triebkraft affektiv-rationaler Bildungsprozesse die Mündigkeit fördern, und wie lässt sich dies didaktisch-methodisch umsetzen?

Die Vielschichtigkeit des Mündigkeitsbegriffs wird unter Berücksichtigung des Wunderns diskutiert und es wird aufgezeigt, dass Wundern historisch-philosophisch verwurzelt ist, aber in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und gesellschaftswissenschaftlicher Didaktik bislang geringe Beachtung findet. Vor diesem Hintergrund wird argumentiert, dass das Wundern nicht nur ein theoretisches Konzept, sondern eine kontinuierliche Triebkraft darstellt, die zur Förderung von Mündigkeit beiträgt. Weiter wird das didaktisch-methodische Potenzial beleuchtet und es werden konkrete fachdidaktische Impulse zur Integration des Wunderns in Bildungskontexte gegeben, die darüber hinaus in gesellschaftlich-demokratischer Mitbestimmung münden können.

2. Theoretischer Diskurs

Als grundlegender und dennoch unscharf definierter Begriff ist Mündigkeit wesentlich in der Bildungsphilosophie und der politischen Bildung verankert. Trotz einer traditionellen Verknüpfung mit Autonomie und kritischer Reflexion (Adorno 1963; Kant 1783) bleibt unklar, welche rationalen und vor allem affektiven Triebkräfte zur Förderung von Mündigkeit beitragen. Wundern wird historisch vereinzelt in diesem Zusammenhang erwähnt (Martens 2003; Matuschek 1991; Zinkin 2021), ist jedoch nicht ausreichend im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorhanden. Es wird im Folgenden auf die Debatte eingegangen, die das Wundern als affektiv-rationale Triebkraft für Mündigkeit diskutiert.

2.1 Mündigkeit – Ein umstrittener Begriff

Immanuel Kant (1783) definiert Mündigkeit als die Fähigkeit, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Dabei betont er die individuelle Verantwortung des Menschen, sich kritisch mit der Welt auseinanderzusetzen und eigenständig

zu urteilen. Allerdings bleibt teilweise unberücksichtigt, dass Mündigkeit nicht nur ein individuelles Bestreben ist, sondern auch durch gesellschaftliche Strukturen bedingt wird. Theodor W. Adorno (1963) erweitert diese Perspektive um eine gesellschaftskritische Dimension und beschreibt Mündigkeit als Widerstand gegen ideologische Bevormundung, insbesondere in konsumorientierten Gesellschaften, die Menschen in Unmündigkeit halten können. Er ruft dazu auf, Machtstrukturen zu hinterfragen und sich durch mündiges Denken und Handeln zu ermächtigen.

Zeitgenössische Analysen zeigen, dass Mündigkeit ein vielschichtiges Konzept in der Erziehungswissenschaft ist. Käte Meyer-Drawe (1998) und Markus Rieger-Ladich (2002) problematisieren die Begriffsunschärfe und die Tendenz, Mündigkeit häufig als Antwort auf gesellschaftliche Krisen darzustellen, ohne dabei klarzustellen, was konkret damit einhergeht. Johannes Drerup (2025) fordert daran anschließend eine Klärung und konzeptuelle Erweiterung durch *critical thinking* und *open-mindedness*. Beide Konzepte fördern Offenheit für neue Perspektiven und Reflexionsfähigkeit, welche zentrale Voraussetzungen für mündiges Handeln darstellen und wie im Folgenden argumentiert wird, nahe mit dem Wundern verbunden sind.

Mündigkeit wird nach Heinrich Roths (1976) Verständnis als greifbares Ergebnis gewertet, das beobachtbare Performanz von Kompetenzen umfasst. Sie kann als Fähigkeit zum Handeln und Ausdruck von Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz gewertet werden, was konkret im Bildungsprozess erlebbar wird. Wundern kann dabei einen Denkraum eröffnen, in dem pädagogische Kompetenzen wie kritische Reflexion, Urteilskraft und Verantwortungsbewusstsein entstehen können. Auch wenn dies fassbar ist, so bleibt doch die tatsächliche Messbarkeit und Operationalisierbarkeit zweifelhaft (Cortina/Müller 2025). Nichtsdestotrotz kann Wundern als bedeutsame Triebkraft eben diese Bildungsprozesse hin zur Mündigkeit anregen. Dafür ist im Folgenden zu klären, was Wundern genau bedeutet.

2.2 Wundern als Triebkraft für Mündigkeit

Das Wundern gilt seit der Antike als zentraler Ausgangspunkt für Erkenntnis. Platon und Aristoteles beschreiben dabei eine Irritation, die den Menschen zum Nachdenken anregt und somit zu philosophischer Erkenntnis beiträgt. Folgend wird der Begriff des Wunderns als zugängliche Annäherung an das griechische *thaumazein*, das klassische Staunen sowie das englische *sense of wonder* verwendet. Gemeint ist damit nicht nur ein Moment der Verwunderung oder Irritation, der, wie von Aristoteles festgehalten, von einer Einsicht abgelöst wird (Matuschek 1991, 10). Vielmehr wird es als ein andauernder Zustand der Offenheit, der Wertschätzung und des Erkennt-

nisinteresses gegenüber dem Unbekannten gesehen, wie von Sokrates und Platon als Staunen formuliert (ebd., 20). Dieses Wundern verbindet emotionale Resonanz mit rationaler Aufmerksamkeit und bildet so eine andauernde Triebkraft, die über das bloße Erstaunen hinausgeht.

Zwar gilt die erste Irritation der Verwunderung als Beginn des Lernens im Bildungsprozess, doch lässt sich ergänzend der „Willensakt“ (Meyer-Drawe, 2005, 25) anführen, der das Weiterdenken umfasst. Diese charakteristische Haltung ist „nicht lediglich passiv, aber auch nicht ausschließlich aktiv“ (ebd., 31), sondern beschreibt eine Gleichzeitigkeit des eher passiven Sich-beinflussen-Lassens und des aktiveren Einordnens und Weiterentwickelns. Was Meyer-Drawe (ebd.) als „unbequem“ beschreibt, denn das „Neue wird noch nicht verstanden, dem Alten wird nicht mehr getraut“ (ebd., 32), lässt sich im Rahmen einer Haltung des Wunderns umdeuten: nicht als Ausdruck von Unsicherheit, sondern als ein fortwährendes Vertrauen in den Prozess der Bildung.

Lernen lässt sich nach Fabian Pettig (2021) als ein „affektiv-sinnlicher (d. h. emotionaler) und kognitiv-reflexiver (d. h. rationaler) Prozess in einem verstehen, denn das Irritierende wird leiblich spürbar, benötigt aber auch die Bezugnahme, um zum Lernen zu führen.“ (ebd., 10). Es wird deutlich, dass sowohl eine gefühlvolle Resonanz zum Lernen nötig ist als auch das reflektierte Weiterdenken und Einordnen. Zwar kann eine singuläre Irritation bereits Erkenntnis auslösen, nachhaltiger ist aber eine andauernde, offene Haltung. Dadurch bleibt die Irritation kein Ausnahmezustand, der alles durcheinanderwirft, sondern ein normalisiertes, „reflexives Umlernen“ (ebd., 11), was in einer andauernden Triebkraft des Wunderns gedacht werden kann.

Doch Wundern ist ein ambivalentes Phänomen: Kant erkennt die potenzielle Quelle der Erkenntnis durch Verwunderung an, warnt jedoch vor träumerischer Faszination, ohne analytisch weiterzudenken (Kant 1781). Diese Ambivalenz vertieft Ekkehard Martens (2003), indem er zeigt, dass Kant über eine Mündigkeit im Sinne reiner Vernunft hinaus „den Affekt der Überraschung und der Verwunderung“ (ebd., 87) nennt und ihm eine Bedeutung im Weltverstehen zukommen lässt. Er sieht die Notwendigkeit einer „klare[n] Grenze zwischen berechtigtem und unberechtigtem Staunen“ (ebd., 89). Wundern wird also eine Bedeutung zugeschrieben, doch darf es nicht grenzenlos verfolgt werden. Die übergeordnete Rolle der Vernunft soll gewahrt werden, was sich vor allem durch Kants Zurückhaltung gegenüber phänomenalem Staunen konkretisiert, das über das vernünftig Erklärbare hinausgeht und zu einem Bruch der moralischen und natürlichen Ordnung führen kann.

Auch Stefan Matuschek (1991) hebt Kants kritische Perspektive hervor: „das Gefühl der Verwunderung [...] habe an sich selbst viel Anlockendes für den Schwachen:

nicht bloß weil ihm auf einmal neue Aussichten eröffnet werden, sondern weil er dadurch von dem ihm lästigen Gebrauch der Vernunft losgesprochen zu sein, dagegen andere in der Unwissenheit sich gleich zu machen, verleitet wird“ (ebd., 187). Damit verweist er auf eine zentrale Spannung in der Aufklärung: Während die Vernunft als oberstes Prinzip postuliert wird, besteht die Verlockung, sich durch Verwunderung der damit verbundenen intellektuellen Anstrengung zu entziehen. Menschen, die sich von der Vernunft überfordert fühlen, könnten kritische Reflexion durch einmalige Verwunderung ersetzen und demnach unmündig bleiben. In eine ähnliche Richtung argumentieren Ute Frevert und Christoph Wulf (2012), wenn sie die affektive Komponente und Gefühlsbildung bei Kant als „Empfindeley“ (ebd., 3) bezeichnen, die eine wenig zielführende Hingabe impliziert.

Allerdings gibt es auch Gegenpositionen in der Debatte um Kants Sicht auf das Wundern und dessen Rolle für die Mündigkeit. So zeigt Melissa Zinkin (2021), dass Kant dieses als das Motiv des Lernens begreift – ein Aspekt, der in anderen Quellen kaum berücksichtigt wird. Sie zieht eine Parallele zwischen dem Wundern und dem Gefühl des Respekts vor dem moralischen Gesetz, in dem beide einen Moment der Irritation voraussetzen. Während Affekte nach Kant die Reflexion verhindern können, kann das Wundern diese mit rationaler Verknüpfung jedoch gerade anregen, indem es einen Zustand des wirklichen Verstehenwollens erzeugt.

Grundsätzlich ist für die Entwicklung von Mündigkeit entscheidend, nicht nur sachlich argumentieren zu können, sondern die affektive Wirkung auf die Zuhörenden zu berücksichtigen, um Themen erfahrbar zu machen (Schmoldt 2025, 89). Statt eines Gegensatzes von Verstand und Gefühl sollte ein Ergänzungsverhältnis angestrebt werden, in dem Emotionen als Ausgangspunkt für kritische Reflexion genutzt werden. Mündigkeit in einer demokratischen Gesellschaft erfordert eine affektiv-rationale Verbindung von Bildung, um ein entsprechendes Verantwortungsgefühl zu erlangen. Daher ist die Beachtung der affektiven Komponente auch in schulische Lern- und Bildungsprozesse essenziell. Eine strikte Trennung von Emotionalität und Rationalität ist, entgegen verbreiteten Annahmen, nicht haltbar (Schröder 2025). Die gezielte emotionale Positionierung (ebd., 27) kann dazu beitragen, Diskussionen sinnvoll auf Verbundenheit basierend zu strukturieren.

Wundern lässt sich dabei in einem Zwischenraum von Passivität und Aktivität einordnen. Es ist weder bloße ehrfürchtige Erstarrung noch ein rastloses, neugiergetriebenes Forschen. Während Ehrfurcht (engl. *awe*) eher zu einem passiven Innehalten führt und Neugier (engl. *curiosity*) als unermüdliches Streben nach Neuem verstanden werden kann, vereint das Wundern Elemente beider Pole: Es

beinhaltet ein aufmerksames Verweilen bei dem, was irritiert oder unverstanden bleibt, und zugleich eine offene Hinwendung zur Welt (vgl. Di Paolantonio 2019; Glaveanu 2020; Hansen 2010). Wundern ist somit zeitgleich kontemplativ als auch initiierend. Es regt in einer Balance aus staunender Wertschätzung und kritischer Weltauseinandersetzung zur Mündigkeit an. So argumentiert Anders Schinkel (2020), dass Wundern eine kritische Haltung im Bildungsprozess stärkt, indem es bestehende Überzeugungen hinterfragt. Diese Fähigkeit zur Infragestellung ist eine zentrale Voraussetzung für Mündigkeit, da sie den Menschen dazu befähigt, sich aus vorgegebenen Denkmustern zu lösen und eigenständig zu urteilen. Sie beinhaltet somit Irritation, geht aber über diese singuläre Erfahrung hinaus und kann als eine andauernde Triebkraft verstanden werden.

Aufbauend auf diesen theoretischen Grundlagen und der Debatte um Wundern und Mündigkeit soll sich nun der Frage gewidmet werden, inwiefern Wundern eine bislang unterschätzte Triebkraft der Mündigkeit darstellt.

3. Inwiefern ist Wundern ein bisher unterbewerteter Aspekt der Bildung für Mündigkeit?

Das Wundern ist eine bestimmende menschliche Erfahrung, die seit den Anfängen der Philosophie als Ausgangspunkt des Denkens gilt. Es gilt einerseits als kontemplativer, höherstufiger Prozess, der eine vertiefte epistemische Auseinandersetzung erfordert. Andererseits zeigt es sich bereits in Form eines spontanen, affektiv geprägten Wunderns im Erleben von Kindern. Gerade diese kindliche Form ist unmittelbar und affektiv. Da Kinder noch nicht auf ein vorstrukturiertes Wissensnetz zurückgreifen, erschließen vor allem sie sich die Welt über Wundern, Fragen und Exploration. Diese nach Ekkehart Martens (1999) zunächst „natürliche Tätigkeit“ (ebd., 125), die sich bei Kindern in einer „ursprünglichen authentischen Genialität, Naivität, Ahnung, Offenheit oder Phantasie“ (ebd., 134) zeigt, wird ihnen vielfach im weiteren Lebensverlauf abgewöhnt. Dabei kann das Wundern über spontanes Erstaunen hinausgehen und in tieferer Reflexion münden und ist somit auch im Jugend- und Erwachsenenalter eine höchst bildungswirksame Form der Annäherung an Mündigkeit, obwohl die Volljährigkeit noch nicht erreicht ist.

Nichtsdestotrotz ist Wundern bislang in bildungstheoretischen Diskursen als grundlegende Triebkraft weitestgehend unterbelichtet geblieben. Dabei hat es das Potenzial, kognitive und affektive Dimensionen zu verbinden. Die in den 1960er-Jahren postulierte „emotionale Wende“ (Hensel u. a. 2025, 7) fand aus erziehungs- und

politikwissenschaftlicher Perspektive kaum nachhaltige Beachtung. Obwohl Affektivität, darunter Stimmung, Emotion und Motivation, bereits früh in gesellschaftlichen Kontexten mimetisch erlernt werden können, werden diese affektiven Aspekte teilweise widersprüchlich oder unbewusst ausgelebt. Die Bildung der Gefühle ist demnach ein Grundbestandteil eines mündigen und handlungsfähigen Menschen, der gilt, erlernt zu werden (Frevert/Wulf 2012), und durch das Wundern bedeutungsvoll gelebt werden kann: „Sich-Wundern kann die Erfahrung überwältigender, schöner oder beängstigender Beziehungen, Situationen und Dinge in der Welt bedeuten, aber auch Freude an Begriffs-Spielen und Denk-Rätseln“ (Martens 1999, 138).

Genau wie nicht jedes Sehen zu Erkenntnis führt, kann es Wundern ohne Mündigkeit geben, nicht aber Mündigkeit ohne Wundern. Denn Wundern macht eine tiefere Bildungserfahrung wahrscheinlicher, die durch aufrichtiges Interesse anstatt reiner Wissensaufnahme charakterisiert ist. Wie Schinkel (2020) argumentiert, zieht das Wundern über etwas Konkretes oft weitere Kreise und führt zu grundlegenden Überlegungen, die das bestehende Wissen erweitern oder hinterfragen und den Horizont für allgemeine Fragestellungen weiten. Die mit dem Wundern einhergehende Offenheit für das Unerwartete, die über bloße Irritation hinausgeht, kann durch entsprechende Kultivierung des Philosophierens einen tiefgehenden Bildungsprozess fördern. In diesem Prozess wird neues Wissen nicht nur aufgenommen, sondern in einen persönlichen, sinnstiftenden Zusammenhang eingebettet.

Als Triebkraft und zentraler Bestandteil einer Bildung hin zu Mündigkeit spiegelt Wundern intrinsische Motivation (Deci/Ryan, 1993) wider. Sich aus eigenem Antrieb mit Themen auseinanderzusetzen, schafft Erkenntnisse im Lernprozess, die nachhaltiger und tiefergehend sind – sie gelten als „Prototyp selbstbestimmten Handelns“ (ebd., 226). Dabei können Lernende „frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben“ (ebd.). Wenn Lernende sich als autonom und kompetent erleben und entsprechende Erfahrungen machen, steigt die Wahrscheinlichkeit intrinsischer Motivation. Es wird wahrscheinlicher, sich aus eigenem Antrieb über etwas zu wundern und sich „des Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1783, 55). Entscheidend ist dabei, äußerer Kontrolle, etwa durch Bestrafung, ebenso entgegenzuwirken wie innerem Leistungsdruck oder Schuldgefühlen bei vermeintlichem Versagen.

Das Konzept des Wunderns spielt in der bildungswissenschaftlichen Diskussion bisher kaum eine Rolle. Dabei ist es anschlussfähig an das Mündigkeitsverständnis von Roth (1976), welches Mündigkeit als eine Kompetenz versteht, die Individuen „handlungs- und urteilsfähig“ (ebd., 179) macht. Herausfordernd mag vor diesem

Hintergrund zum einen die Operationalisierung und Messbarkeit von Wundern sein und zum anderen die Frage der Erlernbarkeit. In Zeiten einer output-orientierten und an Rechenschaftslegung gebundenen Schulentwicklung scheint wenig Zeit für das Wundern in der Schule übrig zu sein. Dabei ermöglicht es, wie oben argumentiert, gerade in einer Zeit, in der Wissen leicht verfügbar ist, aber oft oberflächlich bleiben, eine tiefere Auseinandersetzung mit der Welt.

Wundern überwindet die Trennung zwischen rein kontemplativer Reflexion und aktivem Handeln. Indem grundlegende Fragen gestellt werden, wie „Warum ist das so?“ oder „Wie könnte es anders sein?“, wird bestehendes Wissen hinterfragt und die Basis für kreative Lösungen geschaffen. In diesem Sinne kann Wundern nicht nur das kritische Denken stärken, sondern auch das „Um- und Neuerlernen“ (Cortina/Müller 2025, 113) erleichtern. In Anbetracht der zunehmenden gesellschaftlichen Herausforderungen gewinnt Wundern für gelebte Mündigkeit an Relevanz und sollte daher verstärkt wissenschaftlich betrachtet werden.

4. Warum kommt Wundern im digitalen Zeitalter eine besondere Rolle zu?

In der heutigen Zeit sind Informationen und Fakten durch digitale Medien und künstliche Intelligenz jederzeit verfügbar. Nicht trotz, sondern wegen der Allgegenwärtigkeit von Informationen bleibt die Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen und aktiven Verstehenwollen zentrale Anforderung an und Herausforderungen für den mündigen Menschen. Nicolaus Wilder (2023) betont, dass gesellschaftliche Entwicklungen wie KI-Systeme nicht zwangsläufig zur Entmündigung führen. Allerdings kann ein nachlassendes Wundern über künstlich generiertes Wissen die Mündigkeit erheblich einschränken. Entscheidend ist demnach, ob Menschen das generierte Wissen mit beinhaltenen Falschinformationen lediglich konsumieren, oder ob sie es zum Anlass nehmen, weiterzudenken und einzuordnen.

Dass Schülerinnen und Schüler insbesondere in Deutschland Defizite im kritischen Hinterfragen von digitalen Informationen aufzeigen, zeigt die PISA-2022-Erhebung (Kastorff u. a. 2025). Nur knapp 60 % der Jugendlichen in Deutschland vergleichen mehrere Quellen miteinander, was deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 72 % liegt. Das kritische Prüfen und fundierte Beurteilen von Inhalten ist demnach herausfordernd. Jedoch ist vor allem das bewusste Wundern über gegebene Informationen bildungsrelevant, indem es nicht nur Irritation zulässt, sondern eine vertiefte und anhaltende Auseinandersetzung mit der (digitalen) Welt anregt. Das Gegenprüfen

scheinbar selbstverständlicher Informationen ermöglicht es, „die Vertrauenswürdigkeit und Zuverlässigkeit von Informationen zu bewerten und unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen“ (Kastorff u. a. 2025, 6). Nina Köberer (2022) hebt hervor, dass das Hinterfragen von Informationen als medienethische Praxis ein zentraler erster Schritt in einer zunehmend digitalisierten Welt ist, um anhand moralischer Prinzipien reflektiert mit Wissen umzugehen.

Bis zum Durchbruch des Internets waren Lernende darauf angewiesen, sich die Welt eigenständig zu erschließen, während Wissen heute algorithmisch und verständlich präsentiert wird. Diese neue Zugänglichkeit beinhaltet die Gefahr, dass Inhalte nicht mehr fragwürdig erscheinen. Das macht eine Haltung des Wunderns nötiger denn je, denn sie regt dazu an, das Gegebene nicht als gegeben zu akzeptieren. Wie Schinkel (2020) betont, kann das Wundern über etwas Konkretes zu weitreichenderen Fragestellungen führen und das bestehende Wissensnetz erweitern. Darin lässt sich digital aufgenommenes Wissen in einen tiefergehenden Bildungsprozess einordnen – jedoch nicht ungefiltert. Zweifel unterstützen als Korrektiv (Kellich 2023) und sind bei der Mediennutzung im Bildungsprozess zu kultivieren als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung kritischer Medienkompetenz (Nelson 2017, 123). Um diesen Prozess darüber hinaus in einen sinnstiftenden, transformativen Bildungsprozess zu überführen, genügt ein einzelner Zweifel jedoch nicht. Vielmehr braucht es einen Zweifel, der als Antriebskraft hin zu verbesserter Weiterentwicklung wirkt – einen „aspirational doubt“ (Schaper 2025). Solcher Zweifel lähmt nicht, sondern fördert eine wertschätzende Auseinandersetzung hin zu Transformation, die genau jenen Zwischenraum von Aktivität und Passivität widerspiegelt, der dem Wundern innewohnt.

Durch Wundern kann eine Verbindung zwischen rationalem Denken und emotionalem Erleben entstehen und somit eine Grundlage für einen mündigen Umgang mit der Umwelt gelegt werden. Wundern stellt eine prinzipielle Offenheit in den Mittelpunkt des Lernens, ermöglicht Selbstbestimmung (Klafki 2007) und verbindet gleichzeitig die Entwicklung von Individualität mit gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme. Auf diese Weise kann für Mündigkeit der wertschätzend-affektive und rational-hinterfragende Charakter des Wunderns von Relevanz sein, um Herausforderungen künstlicher Intelligenz und der Komplexität der Welt sinnvoll zu entgegnen. „Das biologisch-verhaltenstheoretische Neugiuerverhalten [...] sowie die notwendige Offenheit in gesellschaftlichen Krisensituationen [...] können zusätzliche Argumente für ein frühzeitiges Philosophieren als Selbstdenken sein.“ (Martens 1999, 140). Das Wundern trägt demnach zu kreativem Lösungsverhalten in Zeiten gesellschaftlichen Umbruchs bei. Doch wie lässt sich das didaktisch-methodisch anregen?

5. Didaktische Perspektiven

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

Innerhalb der Schule ergeben sich Spielräume, die die motivationale Triebkraft des Wanderns durch „begrifflich-argumentative, also durchaus lehrbare und einübbarer Komponenten“ (ebd.) erfahrbar machen lassen, und diese sollen im Folgenden ausgeführt werden. Während die Bedeutung des Wanderns vielfach reflektiert wurde, ist es bislang kaum systematisch in didaktische Konzepte integriert worden. Dies wirft die Frage auf: Wie kann Wandern als affektiv-rationale Triebkraft konkret in Lehr- und Lernprozesse eingebunden werden? Welche didaktischen Ansätze fördern eine Bildungspraxis des Wanderns, die über eine reine Informationsvermittlung hinausgehen und Mündigkeit stärken?

Reflexives Lernen und der produktive Umgang mit Nichtwissen sind zentrale Bestandteile einer Bildung, die über reine Wissensaufnahme hinausgeht. Nach Schüssler (2008) bedeutet reflexives Lernen nicht nur die Erweiterung bestehenden Wissens, sondern auch die Infragestellung der zugrunde liegenden Wissensstrukturen. Dies schließt die Auseinandersetzung mit Irrtümern und sogenanntem negativem Wissen ein. Dabei werden Selbst-, Prozess- und Problemreflexion gefördert und Unsicherheit wird nicht vermieden, sondern aktiv aufgegriffen. Auch Vlad Petre Glaveanu (2022) betont die Bedeutung des Nichtwissens als kreativen Möglichkeitsraum. Indem Unsicherheiten ausgehalten und reflektiert werden, kann Vertrauen in den eigenen Bildungsprozess entstehen – ein Zustand, der eng mit dem Wandern verbunden ist. Neugier hingegen kann, wenn sie von einem starken Bedürfnis nach sofortiger Gewissheit begleitet wird, Unbehagen auslösen, da Nichtwissen als belastend empfunden wird. Indem es jedoch ebenso wie falsche Annahmen bewusst reflektiert wird, kann eine Haltung des Wanderns kultiviert werden, die den Lernprozess vertieft und antreibt.

Ein konkreter Ansatz, bei dem Wandern als Ausgangspunkt und treibende Kraft für Lernprozesse gedeutet werden kann, ist das Forschende Lernen, wie es Johannes Reitingen (2013) beschreibt. In diesem Rahmen erhalten Schüler/-innen im Sinne der *Criteria-based Explorations* die Möglichkeit, sich mit Themen auseinanderzusetzen, die sie persönlich interessieren und bewegen – häufig im Zusammenhang mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen. Ausgehend von ersten Impulsfragen der Lehrkräfte kristallisiert sich heraus, welche Themen die Lernenden als bedeutsam empfinden. Im weiteren Verlauf dienen vier zentrale Kriterien als Orientierung: Zunächst steht das

erfahrungsbasierte Hypothesisieren im Mittelpunkt. Dabei werden auf Grundlage des vorhandenen Vorwissens erste Annahmen formuliert und durchdacht. In Verbindung mit problemorientiertem Lernen wird das Wundern zur Ausgangsbasis für vertiefte Auseinandersetzung: Was irritiert mich hier? Was verstehe ich (noch) nicht? Welche Fragen ergeben sich daraus?

Daran schließt sich das *authentische Explorieren* an, bei dem es darum geht, mögliche Lösungsansätze zu entwickeln, häufig durch eigenständige Recherchen und den Einbezug von Expert/-innen oder relevanten Kontakten. Im weiteren Verlauf bietet der *kritische Diskurs* Raum für persönliche Reflexion und den Austausch mit anderen, bevor im abschließenden Schritt, dem *konklusionsbasierten Transfer*, das erworbene Wissen aufbereitet und in unterschiedlichen Gruppen oder schulischen Kontexten weitergegeben und geteilt wird (Reitinger, Pürstinger/Oyrer 2021). Indem Schüler/-innen ihre Forschungsprojekte selbst gestalten, erleben sie durch den Möglichkeitsrahmen zum Wundern nicht nur eine tiefere Verbindung zu Fachwissen, sondern auch die Bedeutung von mündiger Problemlösung relevanter Gesellschaftsfragen. Anhand der Erforschung von exemplarischen Fragestellungen begegnen die Lernenden einem Phänomen, das im Forschungsprozess über sich hinausweisend eingebettet werden kann.

Wundern ist neben Kontemplation auch ein aktiver, dialogischer Prozess, der sich im Austausch entfaltet. Sokratische Gespräche bieten hierfür einen didaktischen Zugang: Sie fördern nicht nur das Denken, sondern auch das Zuhören, das Zweifeln und das gemeinsame Weiterdenken. Das sokratische Prinzip basiert auf dialogischem Lernen und regt durch systematisches Fragen dazu an, sich aktiv mit der Welt auseinanderzusetzen. Fragen wie „Warum fallen Sterne nicht vom Himmel?“ oder „Warum gibt es Armut trotz globalem Reichtum?“ eröffnen Räume für vertieftes Nachdenken. Dabei steht ein genetisches Prinzip des Lernens im Vordergrund: Wissen wird im Prozess des Fragens und Wunderns selbst erschlossen – ein Ansatz, der in der heutigen, oft auf reine Wissensaufnahme ausgerichteten Lernkultur zu kurz kommt (Müller/Schumann 2022).

Finn Thorbjørn Hansen (2015) erweitert diesen Gedanken, indem er das Wundern im sokratischen Sinne als etwas beschreibt, das durch gelebte Erfahrung, persönliches Staunen, existenzielles Verstehen, praktische Weisheit oder aufrichtigen Dialog entstehen kann. Besonders der sokratische Dialog steht dabei im Zentrum: Er ermöglicht es, Erzählungen und Gedanken großer Verwunderung zu teilen, die mit der eigenen Erfahrung in Resonanz treten. Im gemeinsamen dialogischen Forschen kann so eine geteilte Gemeinschaft des Wunderns entstehen. Entscheidend ist dabei, dass die Lernenden angeregt werden, ihre eigenen Gedanken ebenso wie große Erzählungen spielerisch und

dialektisch zu hinterfragen. Zentral ist zudem die persönliche emotionale Verortung im Lernprozess. Es geht nicht darum, Inhalte lediglich aufzunehmen, sondern sich selbst in Beziehung zu den Themen zu setzen und so eine tiefere Verbundenheit mit dem Lerngegenstand zu entwickeln.

Um Potenziale des Wunderns weiter zu erschließen, ist es erforderlich, konkrete fachdidaktische Konzepte zu entwickeln, die Wundern gezielt im Bildungsprozess priorisieren und integrieren. Der folgende Abschnitt widmet sich daher der Frage, wie Wundern in der schulischen Praxis didaktisch-methodisch umgesetzt werden kann, um sich emotional wie kognitiv mit der Umwelt auseinanderzusetzen.

6. Fachdidaktische Umsetzung in der Bildungspraxis

Wundern kann gezielt in verschiedenen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern gefördert werden, indem Lernende mit offenen, irritierenden oder komplexen Fragen konfrontiert werden. Während die zuvor genannten allgemeindidaktischen Konzepte und Prinzipien sich in Fachdidaktiken einbringen lassen und die Triebkraft des Wunderns auch charakteristisch von interdisziplinärer Bildung lebt, so lassen sich doch konkrete fachdidaktische Zugänge schaffen.

In der Philosophiedidaktik ist das Wundern als Beginn des Philosophierens fest verankert. Das Konzept „Philosophieren mit Kindern“ (Martens 1999) schafft dort kindgerecht die Möglichkeit, über große Fragen wie „Was ist Glück?“ oder „Was ist gerecht?“ zu reflektieren. Diese Gelegenheit, eigene Gedanken ohne vorgegebene Lösungen zu entwickeln, lässt sich auf andere Fächer übertragen, insbesondere dort, wo Interpretationsspielräume bestehen. Indem Kinder lernen, Fragen zu stellen und gemeinsam über Antworten nachzudenken, fühlen sie sich ernst genommen, schulen Ausdrucksfähigkeit und Perspektivwechsel.

Christine Hagemann (o. J.) hält *fünf Methoden* des Philosophierens mit Kindern fest. Die phänomenologische, spekulative, hermeneutische, analytische und dialektische Methode wird nun erweiternd innerhalb verschiedener Fachdisziplinen mit der Triebkraft des Wunderns in Verbindung gebracht.

Die *phänomenologische Methode* zielt auf bewusste Wahrnehmung und Achtsamkeit gegenüber konkreten Phänomenen ab. In der Praxis kann dies durch Wege wie eine gebastelte „Detektivlupe“ (Hagemann o. J.) geschehen, mit der Kinder Kunstwerke, Naturerscheinungen oder Mitmenschen genauer betrachten. Auch der Besuch von Kunst- oder Musikveranstaltungen kann die Wahrnehmung schulen und das Staunen über das Alltägliche fördern. Besonders in der Kunst- und Musikdidaktik lassen sich

so ästhetische Erfahrungen initiieren, die wie von Klafki (2007) gefordert, neben kognitiven auch affektive und sinnliche Bildungsdimensionen stärken. Die ästhetische Dimension des Wanderns geht auf Goethe zurück. Er betont, dass naturwissenschaftliche Studien nicht gesondert von „sensueller und intellektueller Erkenntnis“ (Matuschek 1991, 164) zu betrachten sind, da sie emotional getragen sind. Besonders in der Kunst- und Musikdidaktik können durch das Betrachten von Gemälden oder Fotografien sowie das aktive Musizieren oder bewusste Hören intensive Emotionen hervorgerufen und tiefgreifende Reflexionsprozesse angestoßen werden.

Darüber hinaus stellen *spekulative Methoden* wie Gedankenexperimente, Fantasieren oder Was-wäre-wenn-Fragen eine Möglichkeit für kreative Assoziationen dar. Utopische oder ungewöhnliche Gedanken werden dadurch geschätzt und gefördert. Während dies in Fächern wie Sozialkunde eingesetzt werden kann, lässt sich auch in der Literatur ähnlich spekulativ über alternative Realitäten nachdenken, die über Irritation hinaus emotional berühren. Reaktionen wie „Lachen, Stirnrunzeln, Ausrufe oder Fragen“ (Martens 1999, 147) sind von Kindern beim Weiterdenken von Geschichtsanfängen oder beim lediglichen Lesen literarischer Texte erkennbar und deuten auf eine bewundernde, transformierende Wirkung hin (Mürle-Thür 2025, 78).

Die *hermeneutische Methode* legt den Fokus auf das Verstehen und Sich-Hineinversetzen in andere Perspektiven. In der Ethik, Biologie oder Sozialkunde könnte dies z. B. umfassen, sich in andere Menschen oder auch andere Lebewesen hineinzuversetzen. Durch empathische Reflexionen oder Rollenspiele können Kinder beispielsweise über benachteiligte Menschen oder Mensch-Tier-Beziehungen lernen und so Inkongruenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung (Giehl 2023, 257) hinterfragen.

Die *analytische Methode* hingegen fördert das kritische Denken durch Begriffsbildung und Strukturierung. Besonders in der Sozialkunde oder politischen Bildung kann sie eingesetzt werden, um komplexe Begriffe wie Demokratie, Freiheit oder Mitbestimmung zu klären. Durch „begrifflich-argumentatives Philosophieren“ (Martens 1999, 136) kann das Zerlegen politischer Prozesse in verständliche Einheiten nicht nur das Verständnis fördern, sondern auch in die Fähigkeit zur aktiven Teilhabe übergehen. So kann die juristisch-gesellschaftliche Ermöglichung der Mündigkeit in gelebte Befähigung zur mitbestimmten Mündigkeit übergehen. Demnach soll neben dem Was vor allem das Wie gefördert werden.

Die *dialektische Methode* ermöglicht es, durch das Gegenüberstellen unterschiedlicher Positionen argumentativ zu reflektieren. Im Sinne des sokratischen Dialogs können Lernende in Pro- und Kontra-Debatten eigene Standpunkte durch die Triebkraft

des Wunderns entwickeln und verteidigen, vor allem aber auch dialogisch überdenken. Besonders geeignet ist diese Methode für kontroverse Themen wie Migration, Klimawandel, Genderdebatten oder Verschwörungstheorien. Auch im Geschichtsunterricht trägt sie zur informierten Auseinandersetzung mit geschichtsrevisionistischen Debatten bei und fördert ein konstruktives Streitenlernen (Drerup 2021). So wird eine mündige Urteilsfällung wahrscheinlicher, was hochrelevant in kontemporären gesellschaftlichen Herausforderungen ist.

Ergänzend zu den zuvor vorgestellten Methoden des Philosophierens mit Kindern als Weg vom Wundern zur Mündigkeit lässt sich ein fächerübergreifender Exkurs zur Nachhaltigkeit und Umweltwertschätzung anschließen. Dieser erweitert die Perspektive auf das Philosophieren, indem er zeigt, wie das Wundern auch in gesellschaftlich relevanten Kontexten wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wirksam gelebt werden kann.

Ein didaktisch innovatives Beispiel ist der FREI DAY, ein Lernformat, das Schülerinnen und Schülern wöchentlich mindestens vier Stunden Freiraum gibt, um eigenständig an Projekten zu arbeiten, die gesellschaftliche und ökologische Zukunftsfragen aufgreifen (Rasfeld u. a. 2022). Die Orientierung an den Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) bietet dabei einen strukturellen Rahmen. Der Lernprozess beginnt mit dem Wundern: Durch aufmerksames Beobachten ihrer direkten Umwelt entwickeln die Lernenden eigene Fragestellungen – etwa zur Biodiversität in der Landwirtschaft oder zur Gestaltung kultureller Begegnungsräume. Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt für kreative Lösungsansätze und fördern Selbstwirksamkeit, da die Lernenden erfahren, dass ihr Staunen in verantwortungsvolles Handeln übergehen kann – ein relevanter Schritt in Richtung Mündigkeit in der demokratischen Gesellschaft.

Diese Idee knüpft an Wolfgang Klafkis (2007) Konzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme an. Themen wie Umweltzerstörung, soziale Ungleichheit oder technologische Entwicklungen erfordern nicht nur Wissen, sondern auch die Fähigkeit, bestehende Strukturen zu hinterfragen und neue Perspektiven zu entwickeln. Indem ein eigenes Urteil gebildet wird (Emmenegger 2022), beginnt der Prozess des Wunderns: Es ermöglicht, hinter das Offensichtliche zu blicken, Fragen zu stellen und eine Grundlage für verantwortungsbewusstes Handeln zu schaffen.

Auch im Geografieunterricht lassen sich Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen nutzen, um Staunen über Naturphänomene zu wecken und globale Zusammenhänge erfahrbar zu machen. Nach Fabian Pettig (2021) ist es dabei entscheidend, nicht bei einer instrumentellen Nachhaltigkeitsdebatte stehen zu bleiben, sondern die „wider-

sprüchlichen sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Verflechtungen zu reflektieren” (8). Diese Form der Auseinandersetzung stärkt die Urteilsfähigkeit und befähigt Lernende, sich emanzipiert mit eigenen Überzeugungen aktiv in gesellschaftliche Diskurse einzubringen. Das Wundern fungiert dabei als kontinuierlicher Impulsgeber: Es eröffnet neue Perspektiven auf das Mensch-Natur-Verhältnis, schafft Raum für offene Fragen und ermöglicht „Möglichkeitsräume“ (Pettig 2021, 11), in denen eigenständiges Denken wachsen kann. Solche Räume entstehen durch Lernumgebungen, die zur aktiven Auseinandersetzung mit Umweltfragen einladen, etwa durch das bewusste Staunen über Naturphänomene. Zwar lässt sich das Wundern nicht erzwingen, doch es kann durch geeignete didaktisch-methodische Arrangements wahrscheinlicher gemacht werden.

Letztlich bedeutet eine Bildungspraxis des Wunderns für Mündigkeit, dass Lernende nicht als passive Rezipient/-innen von Wissen betrachtet werden, sondern als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihrer eigenen Bildung. Lehrkräfte sollten dabei weniger als reine Wissensvermittelnde, sondern vielmehr als Impulsgebende agieren, die Räume für staunendes Erforschen und kritisches Hinterfragen eröffnen (Cant u. a. 2014). Dabei ist ein fragendes Erkunden von grundlegender Bedeutung für ein tiefgehendes Verstehen (Leser 2015).

Im Kontext demokratischer Bildung für Mündigkeit sind sowohl das kontemplative als auch das aktiv forschende Wundern von zentraler Relevanz (Schinkel 2020). Während das kontemplative Wundern Gelegenheit für Nachdenklichkeit und innere Resonanz schafft, fördert Zweiteres gezielt die aktive Auseinandersetzung mit der Welt. Besonders im Hinblick auf Partizipation und Mitbestimmung ist Letzteres bedeutsam, da es Lernende dazu ermutigt, ihre juristische Mündigkeit (Benner/Brüggen 2004) wahrzunehmen, von Handlungsspielräumen Gebrauch zu machen und sie zu erweitern. So werden im Sinne Klafkis (2007) neben Selbstbestimmung auch Mitbestimmung und Solidarität als gesellschaftliche Bildungsziele erfahrbar. Beide Formen des Wunderns ergänzen sich und tragen auf unterschiedliche Weise zur Entwicklung einer mündigen, reflektierten und handlungsfähigen Persönlichkeit bei.

Situationen gezielt herzustellen oder eine grundlegende Haltung des Wunderns anzuleiten, kann eine Herausforderung darstellen, denn das Verwunderliche ergreift Menschen oft unerwartet und entfaltet sich auf individuelle Weise – gerade darin liegt sein besonderer Wert. Dennoch können pädagogische Bemühungen dazu beitragen, eine Lernumgebung zu schaffen, die Bildung an der Schwelle oder in der Nachbarschaft des Wunderns (Hansen 2015, 225) begünstigt. Entscheidend dabei ist insbesondere die persönliche Begeisterung der Lehrenden und Lernenden: Sie sind es, die als

Triebkraft wirken und durch eigene Faszination das Wundern im Bildungsprozess wecken können.

7. Fazit

Wundern stellt eine grundlegende Triebkraft dar, die eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht und entscheidend zur Mündigkeit beiträgt. Indem es emotionale Bedeutung mit kognitiv-rationalem Weltverstehen verbindet, fördert es Reflexionsfähigkeit und kreative Handlungskompetenz.

Besonders bedeutsam ist das Wundern als Triebkraft zur Förderung tiefgehenden, kritischen Hinterfragens und zur Kultivierung von Wertschätzung. Es geht dabei nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern um die Stärkung von Mitbestimmungsfähigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe. Die Verbindung zu Klafkis Bildungstheorie zeigt zudem, dass Wundern über individuelle Erkenntnisprozesse hinaus eine soziale Dimension besitzt: Es eröffnet Perspektiven, um epochaltypische Schlüsselprobleme, etwa Umweltfragen, soziale Gerechtigkeit oder technologische Entwicklungen, reflektiert anzugehen.

Dennoch wird das Potenzial des Wunderns in Bildungsdebatten oft unterschätzt, da es mit Kindlichkeit, hoher Philosophie oder bloßer Emotionalität assoziiert wird. In einem Bildungssystem, das von PISA-Ergebnissen und quantifizierbaren Kompetenzen geprägt ist, bleibt wenig Raum für affektive Zugänge zur Weltbildung. Doch gerade in einer zunehmend komplexen und digitalisierten Welt, in der künstliche Intelligenz Informationen verschiedenster Güte jederzeit zugänglich macht, wird das bewusste Fördern des Wunderns essenziell für mündige Bürgerinnen und Bürger.

Ansätze wie das Philosophieren mit Kindern, der FREI DAY oder forschendes Lernen zeigen, dass Wundern nicht nur ein theoretisches Konzept bleiben muss, sondern gezielt in die allgemeinbildende oder fachdidaktische Praxis integriert werden kann. Doch bleibt zu klären, inwiefern Bildungseinrichtungen strukturell in der Lage sind, eine Kultur des Wunderns nachhaltig zu etablieren. Im Sinne einer vertieften Bildungsforschung stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte unterstützt werden können, um Wundern als zentrale Triebkraft langfristig im Unterricht zu verankern.

Mündigkeit lässt sich nicht nach einem festen Schema erreichen, doch Wundern schafft die Grundlage für ein selbstbestimmtes, kritisches und verantwortungsbewusstes Denken. Es fungiert nicht nur als Katalysator für persönliche Erkenntnisprozesse, sondern auch für gesellschaftlichen Wandel. In einer Zeit, die von Unsicherheit und Komplexität geprägt ist, erweist sich Wundern als essenziell, um

Menschen zu befähigen, selbstständig wie kritisch zu denken, gemeinsam Lösungen zu entwickeln und solidarisch zu handeln. In diesem Sinne kann die Triebkraft des Wunderns, angelehnt an das Bild vom Hauslehrer der Humboldt-Brüder (zit. in Straube-Heinze 2008, 151 f.), als ein Schiff verstanden werden: Die rationale Vernunft dient als Steuer, während die affektive Empfindsamkeit als Segel die Richtung zur Mündigkeit weist.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1963: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm 2004: Mündigkeit. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 688–699.
- Cant, Annabella/Judson, Gillian/Egan, Kieran (Hg.) 2014: Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum. London.
- Cortina, Kai S./Müller, Kirsten 2025: Kompetenz. In: Syring, Marcus u. a. (Hg.): Studienbuch Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 110–133.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. 1993: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, Heft 2, S. 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Drerup, Johannes 2021: Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen. Stuttgart.
- Drerup, Johannes 2025: Illusion, Pathosformel, was auch immer. Zur Dekonstruktion der allgemeinen pädagogischen Rede über Mündigkeit. In: Drerup, Johannes/Goll, Thomas/Zulaica y Mugica, Miguel (Hg.): Mündigkeit. Zur Debatte über ein unverzichtbares Bildungsideal. Frankfurt/M.
- Emmenegger, Fion 2022: Das Erbe Wolfgang Klafkis – Ein Beitrag zur Weiterentwicklung des Schlüsselproblemkonzepts. In: Pädagogische Rundschau 76, S. 405–423.
- Frevert, Ute/Wulf, Christoph 2012: Die Bildung der Gefühle. Wiesbaden.
- Giehl, Marvin 2023: In(-)Kongruenz leben: Eine qualitative Untersuchung zu vegetarisch und vegan lebenden Menschen aus bildungstheoretischer Perspektive. Berlin.
- Glăveanu, Vlad Petre 2022: Not knowing. In: Beghetto, Ronald A./Jaeger, Garrett (Hg.): Uncertainty: A Catalyst for Creativity, Learning and Development. Cham, S. 7–22.
- Hagemann, Christine o. J.: Am Anfang ist das Staunen: Philosophieren mit Kindern. Backwinkel Blog für Lehrer, Erzieher und Eltern. Verfügbar unter: <https://www.backwinkel.de/blog/philosophieren/> (17.7.2025).
- Hansen, Finn Thorbjorn 2015: The Call and Practices of Wonder. How to Evoke a Socratic Community of Wonder in Professional Settings. In: Weiss, Michael Noah (Hg.): The Socratic Handbook. Dialogue and Methods for Philosophical Practice. Münster, S. 217–244.
- Hensel, Sinia Mailin, Partetzke, Marc/Schade, Anja (Hg.) 2025: Emotionen in der politischen Bildung. Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel 1783: Was ist Aufklärung? In: Zehbe, Jürgen (Hg.): Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Göttingen.
- Kant, Immanuel 1781: Kritik der reinen Vernunft. Erdmann, Benno (Hg.). 6. Aufl., Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783111496580>

- Kastorff, Tamara/Müller, Maren/Selva, Clievin/Greiff, Samuel/Moser, Stephanie 2025: Fake News oder Fakten? Wie Jugendliche ihre digitale Informationskompetenz einschätzen und welche Rolle Schulen und Lehrkräfte dabei spielen: Erkenntnisse aus PISA 2022. Münster.
- Kellich, Rahel 2023: Doubt in Religious Fundamentalism: Education Between Authority and Rational Autonomy. Education and New Developments, World Institute for Advanced Research and Science.
- Klafki, Wolfgang 2007: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim.
- Köberer, Nina 2022: Medienethik praktisch – (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hg.): Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn, S. 201–212.
- Leser, Christoph 2015: Die Kultivierung der Frage als Grundform des Verstehens. Überlegungen zur Professionalisierung pädagogischen Handelns als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit im Unterricht. In: Manitus, Veronika/Hermstein, Björn/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (Hg.): Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen. Münster, S. 316–331.
- Martens, Ekkehard 2003: Vom Staunen: Oder die Rückkehr der Neugier. 1. Aufl. Stuttgart.
- Martens, Ekkehard 1999: Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart.
- Matuschek, Stefan 1991: Über das Staunen: Eine ideengeschichtliche Analyse. Berlin.
- Meyer-Drawe, Käthe 2005: Anfänge des Lernens. In: Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Nr. 49, S. 24–37.
- Meyer-Drawe, Käthe 1998: Streitfall Autonomie: Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung. In: Bauer, W. (Hg.): Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. Bd. 1, Esslingen, S. 31–49.
- Müller, Marc/Schumann, Svantje 2022: Wagenscheins Pädagogik neu reflektiert: Mit Martin Wagenschein Bildungserfahrungen verstehen und unterstützen. Münster.
- Nelson, Robert 2017: Doubt in digital education: Critical thinking in the age of Trump. Digital Culture & Education, 9 (2), S. 118–131.
- Pettig, Fabian 2021: Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: GW-Unterricht, Heft 1, S. 5–17.
- Reitinger, Johannes 2013: Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. 2. Auflage. Köln.
- Reitinger, Johannes/Pürstinger, Agnes/Oyrer, Susanne 2021: „CrEEd for Future Schools“. An actualization of the school improvement concept CrEEd for Schools in consideration of epochal key problems. #schule verantworten 1(3), S. 36–51.
- Rieger-Ladich, Markus 2002: Pathosformel Mündigkeit: Beobachtungen zur Form erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 78, Heft 2, S. 153–182.
- Roth, Heinrich 1976: Pädagogische Anthropologie/Bd. 2 Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Braunschweig.
- Schaper, Marieke 2025: Doubt and Transformation in Education. In: Educational Theory, 75 (1), S. 5–26.
- Schinkel, Anders 2020: Wonder and education: On the educational importance of contemplative wonder. London.

- Schmoldt, Johannes 2025: „Pathos“ und Emotionsreflexion. Über das Anknüpfen an Emotionen im politischen Bildungsprozess. In: Hensel, Sinia Mailin/Partetzke, Marc/Schade, Anja (Hg.): Emotionen in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 87–95.
- Schröder, Hendrik Kasper 2025: Emotionen aus Sicht der Politikdidaktik – Definition und Konfiguration. In: Hensel, Sinia Mailin/Partetzke, Marc/Schade, Anja (Hg.): Emotionen in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 21–32.
- Schüßler, Ingeborg 2008: Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung Jg. 5, Heft 2, S. 1–22.
- Straube-Heinze, Kristin 2008: Zwischen Wissenschaft und Profession: Das Wissen über den Begriff „Verbesserung“ im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Opladen.
- Wilder, Nicolaus 2023: KI und das Ende aller Bildung? Warum ein Blick zurück vielversprechender als Zukunftsvisionen sein kann. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 27, S. 32–37.
- Zinkin, Melissa 2021: Kant on wonder as the motive to learn. In: Journal of Philosophy of Education, Jg. 55, Heft 6, S. 921–934.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:

DOI 10.46499/2608.3610