



Mit den Kleinen Großes denken

Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen
philosophieren – Ein Handbuch

Hans-Joachim Müller unter Mitarbeit von Susanne Schubert

Sonderedition Band 6

Leuchtpol
Bibliothek

ANU

Arbeitsgemeinschaft
NATUR- UND UMWELTBILDUNG
Bundesverband e.V.

Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und
Umweltbildung Bundesverband e. V. Band 21



Inhalt

Vorwort	4
Danksagung	5
Einleitung	6
Teil I – Mit den Kleinen Großes denken: Hintergrundinformationen über das Philosophieren, Nachhaltige Entwicklung, die Rolle der pädagogischen Fachkraft und die kindliche Entwicklung	9
1 Möglichkeiten, Ziele und Grenzen des Philosophierens mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen in der Kita	10
1.1 Was bedeutet Philosophieren mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen?	11
1.2 „Handwerkszeug“ für das Philosophieren mit Kindern	12
1.3 Welches Bild vom Kind steckt dahinter? – Das integrative Menschenbild	13
1.4 Welcher Philosophiebegriff liegt zugrunde? – Differenzierendes Wahrnehmen, Denken und Handeln	14
1.5 Grundfähigkeiten des Philosophierens – Staunen und Fragen	17
2 Welche Rolle hat die pädagogische Fachkraft beim Philosophieren mit Kindern?	20
2.1 Zehn Vorschläge für eine „Erziehungsethik“ – Philosophieren als pädagogische Grundhaltung	20
2.2 Der eigenen Haltung kritisch begegnen – Philosophieren lebt vom Zweifel	21
3 Was bringen Kinder beim Philosophieren über Nachhaltigkeitsthemen mit?	22
3.1 Den Unterschied zwischen sich und der Welt begreifen	22
3.2 Animistische und anthropomorphe Weltbilder	22
3.3 Wie denken Kinder? Von der Anschauung zum Begriff	23
3.4 Die Bedeutung des Fragens – Fragen nach dem Sinn	25
Teil II – Praxisbausteine: Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren	27
4 Wie viel Energie brauchen der Mensch und seine Welt? – Philosophieren über die Grundlagen menschlichen Lebens	28
4.1 Praxisbeispiele zu den Themen „Kraft, Energie, Bewegung, Wachsen und Feuer“	29
4.2 Warum mit Kindern über „Energie“ philosophieren? Naturwissenschaftliches Forschen und Experimentieren philosophisch umgreifen	38
4.3 (Nach-)Denkanstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche über „Energie“	40
4.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team	42
5 Braucht der Mensch die Natur oder die Natur den Menschen? – Philosophieren über das Verhältnis von Mensch und Natur	44
5.1 Praxisbeispiele zum Thema „Was ist überhaupt Natur? Bin ich auch selbst Natur?“	44
5.2 Warum mit Kindern über „Natur“ philosophieren? Sich selbst als Teil einer größeren Natureinheit erleben	49
5.3 (Nach-)Denkanstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche über das Verhältnis von Mensch und Natur	50
5.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team	51

6 Kann man mit einem Baum befreundet sein? – Philosophieren über das Thema „Freundschaft“ als wichtigstem Wert der Kinder	52
6.1 Praxisbeispiele zum Thema „Was könnte Freundschaft alles bedeuten?“	52
6.2 Warum mit Kindern über „Freundschaft“ philosophieren? Freundschaft als zentraler Wert des Zusammenlebens mit Mensch und Natur	57
6.3 (Nach-)Denkanstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche über „Freundschaft“	58
6.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team	58
7 Was macht die Welt gerecht(er)? – Philosophieren über einen Grundwert menschlichen Lebens	60
7.1 Praxisbeispiele zum Thema „Ist das gerecht?“	60
7.2 Warum mit Kindern über „Gerechtigkeit“ philosophieren? Was als gut und richtig erscheint	67
7.3 (Nach-)Denkanstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche mit Kindern über „Gerechtigkeit“	68
7.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team	69
8 Wie wollen wir leben – heute und in Zukunft? – Philosophieren über Lebensglück und Lebenssinn am Beispiel „Strom“	72
8.1 Praxisbeispiele zum Thema „Was ist Strom? Kann man ohne Strom leben? Habe ich auch Strom in mir?“	72
8.2 Kann man über „Strom“ philosophieren? Staunen Kinder über Strom?	74
8.3 (Nach-)Denkanstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche über „Strom“	75
8.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team	75
9 Ist die Natur gut oder böse? – Philosophieren als Weg zu moralischem Urteilsvermögen	76
9.1 Praxisbeispiele zum Thema „Wann ist eine Blume glücklich? Wann bin ich glücklich? Wann sind eine Blume und ich gemeinsam glücklich? Was ist gut, was ist böse?“	76
9.2 Warum mit Kindern über „gut“ und „böse“ philosophieren? Die Anfänge moralischer Sensibilisierung und moralischen Handelns	81
9.3 (Nach-)Denkanstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche mit Kindern über „gut“ und „böse“	82
9.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team	84
10 Philosophieren umfasst stets das Nachdenken über sich und die Welt	86
Literaturverzeichnis	88
Abbildungsverzeichnis	89
Über Leuchtpol – das pädagogische Konzept	90
Über die ANU	96
Impressum	98

Vorwort

Auf dem Weg: Mit den Kleinen Großes denken

Zentrales Ziel von Leuchtpol ist es, Impulse für die Praxis zu entwickeln, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Kindergarten aussehen kann. Dazu gehören: neue Wege suchen, Neues ausprobieren, Ideen entwickeln, wie Menschen gestärkt werden können; sich mit Fragen nachhaltiger Entwicklung auseinandersetzen und sich handelnd auf den Weg machen.

Philosophieren mit Kindern ist so ein Weg; im Kita-Alltag ist es Neuland. Obwohl es vermehrt in Publikationen und in Fort- und Weiterbildungen auftaucht, ist es für den Kindergartenbereich nach wie vor neu. Ähnliches gilt für Bildung für nachhaltige Entwicklung: Auch hier gibt es verschiedene Projekte und Ansätze. In der Kita-Landschaft ist das Konzept ebenfalls vergleichsweise neu. Das Zusammenspiel von Philosophieren und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist also eine spannende Herausforderung.

Philosophieren mit Kindern – auch als Teil von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – begleitet mich in meiner Weiterbildungsarbeit mit ErzieherInnen seit vielen Jahren und weckt immer wieder eine Faszination: in Gespräche eintauchen, ins gemeinsame Nachdenken kommen, gemeinsam ein Stück weiter denken. Spannende Berichte und ermutigende Erlebnisse von ErzieherInnen zeigen: „Es ist toll, wie die Kinder darauf einsteigen!“, „Es hat sich eine neue Gesprächskultur entwickelt.“, „Ich habe für mich einen neuen Zugang zur Bildungsarbeit gefunden.“. Doch die Methode wirft auch Fragen auf und führt zu Unsicherheiten: „Mache ich es ‚richtig‘?“, „Kann ich das?“, „Wie kann ich Gespräche aufbauen?“, „Wann ist es philosophisch?“, „Und was kann ich Kindern zumuten?“. Eine häufige Rückmeldung: Der Kita-Alltag lasse zu wenig Raum für das nachdenkliche Gespräch.

Diese Problematik hat Hans-Joachim Müller und mich in vielen Gesprächen bewegt; wir haben Seminare weiterentwickelt und neue Elemente ausprobiert. Daraus entsprang die Idee für unterstützendes Material: Wenn wir anschaulich direkt aus der Praxis einen möglichen Ablauf nachdenklicher Gespräche zeigen könnten! Genau hier setzt das Projekt „Mit den Kleinen Großes denken – Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch zu kommen“ an. Leuchtpol ist zunächst für vier Jahre finanziert, und zwar so, dass Ressourcen für das Entwickeln und Ausprobieren zur Verfügung stehen. Diese finanzielle Förderung im Rahmen der gesellschaftlichen Verantwortung durch die E.ON AG ermöglicht das Projekt. Dafür und für die vielen Gespräche und Diskussionen auf dem Weg mit unseren ExpertInnen – den Kindern und ErzieherInnen, mit dem ANU Bundesverband, mit den KollegInnen und Hans-Joachim Müller sage ich stellvertretend für Leuchtpol: „Danke!“ Entstanden ist so ein Handbuch mit einer Sammlung an Gesprächssituationen rund um Nachhaltigkeit, gedacht als Praxisanregung. Für Ihre eigene Bildungsarbeit wünsche ich Ihnen Inspiration und spannende Stunden mit dem Handbuch.

Susanne Schubert

Bereichsleiterin Pädagogik, Leuchtpol gemeinnützige GmbH sowie Mitglied im Bundessprecherrat der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e. V. (ANU), Frankfurt/Main

Danksagung

Wir möchten uns bei allen Kindern, Eltern, pädagogischen Fachkräften und TrägervertreterInnen, die uns bei dem Projekt „Mit den Kleinen Großes denken“ unterstützt und mit uns gemeinsam diskutiert, ausprobiert und nachgedacht haben, herzlich bedanken:

- Kita Villa Kunterbunt, integrativer Kindergarten und Krippe e.V., Bad Zwischenahn
- Kita Filou, Chemnitz
- Kindergarten Edeweicht
- Kindergarten Friedrichsfehn
- Kinderhaus Astrid Lindgren, Emsdetten
- Kinderhaus Maria Sibylla Merian, Emsdetten
- Kita Krokophantasie, Hamburg
- Kindergarten „Die Arche“, Ofen
- Kita Biberburg, Oldenburg
- DRK Kita Raisdorf
- Kath. Familienzentrum St. Jakobus, Sögel

Wir danken zudem Franz Zauleck sowie dem Moritz Verlag für die Erlaubnis, die Bilder und Abbildungen für das Projekt zu nutzen.

Weiter danken wir all denjenigen hinter den Kulissen: den KollegInnen und Honorarkräften bei der gemeinnützigen Leuchtpol GmbH, der Grafikerin, der Lektorin, dem Korrektor.

Und vielen Dank an alle, die uns mit Rat und Tat – zum Beispiel als ExpertInnen oder TeilnehmerInnen in Workshops – zur Seite gestanden und fachlich beraten haben.

Einleitung

Mit den Kleinen Großes denken – Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren

Kinder sind Forscher und Entdecker. Sie sind neugierig, wollen hinter die Dinge schauen und die Welt erkunden. Kindergärten bieten die Möglichkeit dazu: Als Bildungs- und Lernorte ermöglichen sie Kindern Begegnungen und Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen sowie die Auseinandersetzung mit wichtigen Themen und Fragen. Philosophieren mit Kindern ist eine Möglichkeit, mit Kindern auf Entdeckungsreise zu gehen und gemeinsam über die Welt nachzudenken. Philosophieren mit Kindern bedeutet, Fragen aus ihrer Lebenswelt als Anlass zum gemeinsamen dialogischen Denken zu nehmen. Antworten werden entwickelt und führen zu neuen Fragen. Ausgangspunkt philosophischen Denkens ist dabei oft das Staunen. Dieses Staunen über die Welt ist der Motor für das gemeinsame Nachdenken.

Das Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es, Kinder und Erwachsene zu befähigen, ihre Welt und ihre Zukunft orientiert am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten. Dabei ist wichtig, dass Kinder und Erwachsene sich ihre Welt aktiv aneignen und lernen, in Zusammenhängen sowie Alternativen zu denken. Philosophieren mit Kindern leistet dazu einen wichtigen Beitrag, da es ermöglicht, sich mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung auseinanderzusetzen.

Doch Philosophieren mit Kindern zu nachhaltiger Entwicklung – wie kann das gelingen? Leuchtpol hat dazu Gesprächsrunden mit über 20 Kindergruppen aus Kindergärten in Deutschland initiiert und Wege erprobt. Das Handbuch basiert auf diesen Erfahrungen und richtet sich an PraktikerInnen in Kitas und der Aus- und Weiterbildung. Die Praxisbeispiele verstehen sich als Ermunterung zum eigenen Ausprobieren und als Anregung für das Gestalten von nachdenklichen Gesprächen mit Kindern zu Nachhaltigkeitsthemen/-fragen. Sichtbar wird, in welcher Weise Kinder auf ihre Umwelt zugehen, welche Fragen sie stellen und auf welchen thematischen und methodischen Wegen sie der Wirklichkeit begegnen.

Philosophieren mit Kindern bedeutet also Kindern zu ermöglichen, sich in spielerischem Denken, aber auch mit betroffenem Ernst auf eigene oder die Fragen anderer einzulassen, die für sie sinnvoll und bedeutsam sind. Die Kinder erkunden selbst, ob, wie und welche Antworten auf die eigenen Fragen gefunden und wie sie begründet werden können. Wie dies gut begleitet werden kann, ist insbesondere ein Schwerpunkt im ersten Teil des Handbuchs.

Über die Entstehung des Praxismaterials

In diesem Handbuch werden Materialien verwendet, die aus „inszenierten“ Gesprächen stammen. Sie basieren auf den Erfahrungen aus Gesprächsrunden in Kindergärten, mit denen wir ausloten wollten, wie Gesprächsrunden zu Fragen/Themen nachhaltiger Entwicklung mit Kindern aufgegriffen werden können, welche Fragen Kinder bewegen und welche Vorstellungen sie haben. Die Kinder aus kleinen und großen, städtischen oder ländlichen, Ost- oder Westkitas haben uns spannende Stunden beschert, Bilder zurechtgerückt, neue Wege aufgezeigt und uns vor allem überzeugt, dass sie sich für nachdenkliche Gespräche begeistern können, wenn sie an ihre Lebenswelt anknüpfen. Dass sie Interesse am gemeinsamen Nachdenken haben. Ein entscheidendes Moment für das Philosophieren hat sich hier bestätigt: Wir als Erwachsene sind gefordert, uns einzulassen, sie zu begleiten, Räume zu schaffen und Wege zu finden.

Zum Aufbau des Handbuches

Im ersten Teil des Handbuches (Kapitel 1 bis 3) finden Sie Hintergrundinformationen über das Philosophieren. Dabei geht es insbesondere um Möglichkeiten, Ziele und Grenzen des Philosophierens mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen (Kapitel 1). Kapitel 2 widmet sich der Rolle der pädagogischen Fachkraft. Wie kann ich nachdenkliche Gespräche begleiten? In Kapitel 3 geht es um die kindliche Entwicklung und die Frage, was Kinder beim Philosophieren über Nachhaltigkeitsthemen mitbringen.

Der zweite Teil (Kapitel 4 bis 10) stellt die umfangreichen Praxisbeispiele vor. Kapitel 4 widmet sich dem Thema Energie und den natürlichen Lebensgrundlagen: Wie viel Energie brauchen der Mensch und seine Welt? Kapitel 5 und 6 zeigen Wege, wie wir über das Mensch-Natur-Verhältnis nachdenken können. Während Gerechtigkeit als zentraler Aspekt von mehr Nachhaltigkeit Gegenstand des Kapitels 7 ist (Was macht die Welt gerecht(er)?). Gemeinsam darüber nachzudenken, wie wir heute und in Zukunft leben wollen, dazu liefert Kapitel 8 Beispiele. Als Ausgangspunkt wird das Thema Strom gewählt. Kapitel 9 stellt das moralische Urteilsvermögen in den Mittelpunkt (Ist Natur „gut“ oder „böse“?). Abschließend widmet sich Kapitel 10 dem Nachdenken über sich und die Welt.

In den Kapiteln finden sich jeweils zunächst Praxisbeispiele zu Gesprächsverläufen, Hinweise zu Methoden und Hintergrundwissen zur Gesprächsführung (u. a. Fragetechniken), dem Ansatz des Philosophierens und zu den Themen selbst (z. B. Gerechtigkeit, Energie). Am Ende jedes Kapitels steht dann ein Kasten, der mögliche Bezüge zu Nachhaltigkeitsfragen beschreibt (Welche Bezüge ergeben sich zum Thema „Nachhaltigkeit“?).

Am Ende des Handbuches finden Sie Informationen über das pädagogische Konzept von Leuchtpol sowie über die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V.

Die Praxisbeispiele zeigen, dass das Nachdenken mit Kindern über die Frage „Wie wollen wir in der Einen Welt leben?“ und über Themen nachhaltiger Entwicklung wie „Gerechtigkeit“ und das „Mensch-Natur-Verhältnis“ möglich, spannend und für alle Beteiligten Gewinn bringend ist. In diesem Sinne wünschen wir Ihnen viel Freude und Inspiration, um mit den Kleinen Großes zu denken!

Teil I – Mit den Kleinen Großes denken:

Hintergrundinformationen über das Philosophieren, Nachhaltige Entwicklung, die Rolle der pädagogischen Fachkraft und die kindliche Entwicklung

1 Möglichkeiten, Ziele und Grenzen des Philosophierens mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen in der Kita

*„Wer nie Philosophie, richtige Philosophie,
mit einem Kind oder einer Gruppe von Kindern betrieben hat,
hat eine der schönsten Gaben,
die das Leben zu bieten hat, verpasst.“*

*Gareth B. Matthews, einer der „Väter“ des Philosophierens mit Kindern
(1994, S. 25ff.)*

Kinder wollen von Geburt an ihre Mitwelt und ihre Umwelt erkunden. Sie entdecken vieles zum ersten Mal und möchten verstehen, wie die Dinge funktionieren, wozu sie gut sind. Kinder haben viele Fragen an die Welt, wollen hinter die Dinge schauen. Dabei stoßen sie auch auf für sie neue und fremde Begriffe, wie zum Beispiel „Natur“ oder „Freundschaft“: Was ist Freundschaft? Kann ich mit allen befreundet sein? Kann ich auch mit der Natur befreundet sein? Über diese Begriffe zu sprechen, ihre Bedeutung zu hinterfragen, kann ein Weg ins Philosophieren hinein sein.

Einstieg mit Kinder-Fragen aus der konkreten Lebenswelt

Philosophieren mit Kindern geschieht überwiegend im Gespräch. Nachdenkliche Gespräche bieten die beste Gelegenheit, mit Kindern über sich und die Welt zu philosophieren.

Philosophieren mit Kindern bedeutet, Fragen aus der Lebenswelt der Kinder als Ausgangspunkt des gemeinsamen, dialogischen Denkens zwischen Kindern und Erwachsenen zu nehmen. Dabei ist der Motor des Philosophierens das Staunen über die Welt.

Diese Gespräche entstehen zu einem Teil spontan im Alltag durch Fragen der Kinder – Fragen, die zum Beispiel in Rollenspielen, bei Waldtagen, Gesprächen oder auf gemalten Bildern sichtbar werden.

Im Kita-Alltag sind den spontanen Gesprächen aber auch Grenzen gesetzt, etwa durch den Personalschlüssel. Eine weitere wichtige Möglichkeit stellen deshalb institutionalisierte Gesprächsrunden dar, die zu festen Zeiten stattfinden – zum Beispiel in einer wöchentlichen

Wort-Werkstatt. Themen liefern die Kinder nicht zuletzt in Gestalt ihrer zahllosen „Warum-Fragen“ und die ErzieherInnen mit zum Nachdenken anregenden Fragestellungen.

Fragen, die die Kinder beschäftigen, werden zum Beispiel in einer Fragekiste gesammelt, und die Kinder entscheiden gemeinsam, welche Themen sie bearbeiten wollen. Die Kinder sitzen im Stuhlkreis, die pädagogische Fachkraft moderiert und achtet auf die Einhaltung der vorher festgelegten Gesprächsregeln (siehe Kap. 2.2). So entsteht neben einer philosophischen Denkbewegung gleichzeitig Gesprächskultur.

1.1 Was bedeutet Philosophieren mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen?

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) möchte also Menschen in die Lage versetzen, ihr Leben mit Blick auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten und sich mit zentralen Fragen auseinanderzusetzen. Dabei geht es nicht um die Anhäufung von Wissen, sondern darum, dass sich Kinder wie Erwachsene ihre Welt aktiv aneignen. Bildung für nachhaltige Entwicklung beruht auf der Annahme, dass über Bildungsprozesse ein gesellschaftlicher Wandel, der sich an dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung orientiert, gefördert werden kann.

Die Agenda 21 wurde 1992 von 179 Staaten unterzeichnet (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg., 1997)). Das Vertragswerk ist ein politisches Aktionsprogramm, in dem sich die Staaten den Prinzipien der Nachhaltigkeit verpflichten. Dabei wird Bildung eine entscheidende Aufgabe zugeordnet, um den gesellschaftlichen Wandel zu befördern.

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll zur Realisierung des gesellschaftlichen Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne der Agenda 21 beitragen und hat zum Ziel, die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen. Mit geeigneten Inhalten, Methoden und einer entsprechenden Lernorganisation hat Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in allen Bildungsbereichen die Aufgabe, Lernprozesse zu initiieren, die zum Erwerb von für eine nachhaltige Entwicklung erforderlichen Analyse-, Bewertungs- und Handlungskompetenzen beitragen“ (BMBF 2002, S. 4).

Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert, sich mit dem Verhältnis von Mensch und Natur auseinanderzusetzen, mit dem Ziel, die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten. Denn zur Lösung von Umwelt- und Verteilungsproblemen ist das Umdenken und Neudenken bisheriger Lebens-, Wirtschafts- und Konsummuster notwendig. Zentrale Fragen sind dabei:

- Wie können wir die Zeitabläufe in der Natur besser berücksichtigen (z. B. Regenerationszeiten von Ökosystemen oder Wachstumsphasen) und mit diesen im Einklang handeln?
- Wie können wir unseren Ressourcenverbrauch senken und unsere Umwelt/Mitwelt weniger belasten?
- Wie kann ein gerechtes Zusammenleben in der Einen Welt funktionieren?
- Und wie können wir heute so leben, dass auch in Zukunft noch Menschen dieselben Lebenschancen haben wie heute? (vgl. Schubert 2010, S. 26ff.)

Das Philosophieren mit Kindern ermöglicht die Auseinandersetzung mit diesen und anderen Fragen und fördert somit die Handlungsfähigkeit der Kinder für die kompetente Gestaltung ihrer Zukunft. Die Auswahl der Themen in den dokumentierten Gesprächen orientiert sich im Wesentlichen an Inhalten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dabei wird die Bearbeitung des Themas in manchen Beispielen auf Dilemmata zugespitzt (z. B. im Kapitel 7 „Was macht die Welt gerecht(er)? – Philosophieren über einen Grundwert menschlichen Lebens“), die die AkteurInnen vor nicht selbst gewählte Entscheidungssituationen stellen, ohne dass eine offensichtliche oder alleinige Lösungsvariante erkennbar ist. Dies entspricht zentralen Fragen/Situationen, die uns im Alltag begegnen, wenn wir darüber nachdenken, dass unsere Lebensweise Konsequenzen für andere Menschen sowie unsere natürliche Umwelt hat. Wir müssen unsere Natur und Umwelt nutzen, um zu überleben – aber wie wir dies tun, liegt zumindest zum Teil in unseren eigenen Händen. Letztlich spitzt sich diese bereits erkennbare Entwicklung auf die Frage zu: Was sind uns Naturgüter und -erfahrungen eigentlich „wert“? Diese Frage führt ins Zentrum einer Wertedebatte, die vornehmlich

philosophischer Argumentation bedarf und Mündigkeit sowie Selbstständigkeit als allgemeine Bildungsziele voraussetzt. Auf diese Weise entsteht eine direkte Verbindungslinie zwischen der Auseinandersetzung mit Themen und Fragen nachhaltiger Entwicklung und dem Philosophieren mit Kindern als Haltung, Methode und Inhalt.

Philosophieren mit Kindern ist nicht zuletzt der Versuch, Nachhaltigkeit im Denken zu erleben und damit erfahrbar zu machen. Wer philosophiert, begibt sich auf einen Weg des reflektierenden Denkens, dessen Ziel im Denken als Haltung besteht: Die damit gemeinte Kompetenz könnte auch als Tugend der Nachdenklichkeit beschrieben werden. Besonnenheit im Urteilen und Handeln kann nicht durch vereinzelte, gelegentliche Denkanstrengungen erreicht werden, sondern nur durch die Gewohnheit steten Reflektierens.

Beim reflektierenden Denken geht es in erster Linie nicht darum, ein bestimmtes Problem zu lösen. Insofern ist das reflektierende Denken nicht ziel- und ergebnisorientiert. Reflektieren heißt vielmehr, eine Sache in Muße und mit Interesse von allen Seiten zu betrachten. Reflektieren wäre demnach ein ständiger Akt des Überprüfens unserer Gedankenordnung, was letztendlich zu überlegten Urteilen führt. Das ist ein Wesensmerkmal des Philosophierens – gleich, ob mit Kindern oder Erwachsenen.

1.2 „Handwerkszeug“ für das Philosophieren mit Kindern

Das gängige Repertoire der Techniken und Methoden des Philosophierens mit Kindern umfasst das Gespräch mit Fragen, Hinterfragen und Weiterfragen (Ist das immer so? Ist das bei allen so? Könnte es vielleicht auch anders sein?). Hier können verschiedene Methoden eingesetzt werden – zum Beispiel:

- Das Blitzlicht als Gesprächseinstieg (z. B.: Was geht euch durch den Kopf, was fällt euch ein, wenn ihr den Begriff „Baum“ hört?)
- Das Standbild als eine Form des präsentativen, nicht-verbalen Denkens (z. B.: in der Bewegung versteinern als ein Baum)
- Das Gedankenexperiment (z. B.: Was wäre, wenn wir alle gleich wären? Was wäre gut daran? Was nicht?)
- Das nicht-wertende Vergleichen als zentrale Methode des Philosophierens (siehe S. 13).

Hilfreich für die Gesprächsführung sind die sogenannten fünf Finger der Methodenhand. Diese fünf Finger zeichnen sich dadurch aus, dass sie gleichzeitig die wichtigsten Denkströmungen der Philosophie repräsentieren. Sie umfassen:

- Beobachtendes Beschreiben (z. B. bei einer Bildbetrachtung: Was seht ihr?)
- Spekulieren (z. B. bei einer Bilderbuchbetrachtung: Was denkt ihr, wie die Geschichte weitergehen könnte? Was könnte jetzt passieren?)
- Deuten (z. B. bei einer Bildbetrachtung: Was könnte die Person denken/fühlen?)
- Denken in Widersprüchen und Gegensätzen (z. B.: Was wäre das Gegenteil von einem Freund? Wie unterscheiden sich beide?)
- Analysieren im Sinne von von Zergliedern des Sachverhaltes, diskutieren und wieder zusammenfügen (z. B.: Was macht der Freund/Baum alles in seinem Leben? Was davon könnte mit Freundschaft zu tun haben? Ist der Baum ein Freund?)
- Nicht-wertendes Vergleichen als die zentrale Technik des Philosophierens.

Nicht-wertendes Vergleichen – die zentrale Technik des Philosophierens

Nicht-wertendes Vergleichen von Lebewesen und Dingen aller Art führt immer dazu, Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zu erkennen. Den meisten Kindern (und Erwachsenen!) fällt es relativ leicht, Unterschiede zu benennen, wohingegen die Formulierung möglicher Gemeinsamkeiten – etwa zwischen einem Baum und einem Auto – schon einen höheren Nachdenkaufwand notwendig macht. Bedeutsam erscheint bei dieser Methode der Verzicht auf jegliche Wertung. Dies mag bei dem hier angeführten Beispiel unproblematisch erscheinen. Aber schon der Vergleich zwischen Türken und Deutschen oder Jungen und Mädchen stellt die Fähigkeit zum Verzicht auf wertende Kommentare auf eine harte Probe (nicht allein bei Kindern!).

Philosophieren ist der Versuch, den Dingen dieser Welt eine Ordnung zu geben, ihnen Bedeutung zu verleihen, sich in dieser Welt zu orientieren. Das nicht-wertende Vergleichen ist eine kindgemäße Methode, sich den „philosophischen Blick“ auf die Dinge anzueignen.

1.3 Welches Bild vom Kind steckt dahinter? – Das integrative Menschenbild

Philosophieren mit Kindern liegt ein integratives Menschenbild zugrunde. Jedem Menschen sind danach drei Schlüssel zum Erkennen und Verstehen von Welt in die Wiege gelegt worden:

- Das handelnde Erschließen von Welt
- Das denkende Nähern an Welt
- Das vertrauende Annehmen von Welt.

Der erste Schlüssel führt auf den Weg der Welt- und Sachvergewisserung, der Mensch fühlt sich als Teil dieser Welt. Der zweite Schlüssel hilft, das eigene Leben denkend zu erschließen und dient so zur Standortbestimmung. Der dritte Schlüssel markiert jenen Weg, der zur Sinnvergewisserung führen kann. Die Sinnhaftigkeit des Lebens lässt sich am ehesten in jenen wenigen, meist kostbaren Augenblicken erfahren, in denen man bereit ist, die Welt anzunehmen. Der zweite und der dritte „Schlüssel“ öffnen das Tor zur philosophischen Betrachtung des menschlichen Verhältnisses zu den Dingen, des eigenen Lebensvollzugs. Hier ein Beispiel:

Nach langer Zeit regnet es wieder. Ein Kind läuft hinaus in den Regen, tanzt mit den Tropfen, springt in die Pfützen und freut sich – erster Schlüssel!

Vielleicht läuft es aber auch nicht hinaus, verfällt in Gedanken, löst sich dabei vom Ereignis „Regen“ und überlegt: Was wäre, wenn es jetzt überhaupt nicht aufhören würde zu regnen? Was wäre, wenn es nicht regnen würde? Muss das überhaupt sein, dieser ewige Wechsel von Regen und Sonnenschein? Wäre eine Welt ohne Wetter denkbar? – zweiter Schlüssel!

Das Kind beobachtet, wie durch den Regen plötzlich vieles auflebt, wie die Welt in Bewegung gerät. Es hat den Eindruck, als ob auf seinem Gartenbeet die kleinen Pflanzen schon ein wenig ihren Kopf gehoben haben. Das tun sie auch, danke für den Regen – dritter Schlüssel!

Dieses mehrdimensionale Welterleben wird durch das Philosophieren gefördert und gefordert – im „Dreischritt“ des Erkundens, des Hinterfragens, des Prüfens.

Wie ist unser Bild vom Kind?

Wer mit Kindern philosophiert, kommt nicht umhin, sich selbst über sein „Bild vom Kind“ zu befragen. Hilfreich könnte im Kita-Team ein Blitzlicht sein: Woran denken wir, was geht uns durch den Kopf, wenn wir das Wort „Kind“ hören?

Die so gewonnenen Assoziationen zu einem Begriff, die möglichst spontan erfolgen sollen, liefern ein erstes Bild, das sich in seine Elemente sortieren und im Gespräch weiter vertiefen lässt. Dabei helfen Fragen wie: Welches Bild von Kindern transportieren Eltern, ErzieherInnen, Lehrkräfte und andere Erwachsene? Welche Vorstellungen von Bildung und Erziehung werden auf dieser Grundlage entwickelt und finden Eingang in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, aber auch in die Familie?

Wer und was bestimmt unser Bild von Kindern, unseren Umgang mit ihnen? Sehen wir Kinder vornehmlich als unfertige, weil noch nicht erwachsene Persönlichkeiten, deren Defizite es systematisch zu beheben gilt? Verstehen wir Kindheit eher als Vorstufe des eigentlichen Lebens?

Können wir uns mit einem Kinderbild anfreunden, dass die eigene Art und Weise, sich die Welt anzueignen, betont? Was halten wir von der Aufforderung an Erwachsene, die daraus folgern könnte: Man muss lernen, die Welt mit den Augen von Kindern zu sehen –, um Kinder überhaupt mit dem, was man ihnen zeigen möchte, zu erreichen?

Während bei Erwachsenen unmittelbares Erleben durch Rationalität kontrolliert wird, deuten Kinder ihre Welt nach einer anderen „Logik“. Dabei gehen sie nicht willkürlich fantasierend vor. Vielmehr kombiniert das Kind im Spiel seine bisherigen Erfahrungen und sein bisheriges Wissen mit den konkreten Physiognomien der Dinge. Diese Art, Wirklichkeit zu erleben, hat Malaguzzi für die Pädagogik in Reggio Emilia so formuliert: „Je größer der Kontakt mit der Realität ist, um so größer wird auch die Fähigkeit zur Phantasie. Die Phantasie ist das Fernrohr für die Realität“ (zitiert in Dreier: 1993, S. 83).

Kinder brauchen Zeit für ihre Erfahrungen sowie Ermutigung und Unterstützung dabei, ihre Welt zu deuten, zu beurteilen, selbst Entscheidungen zu treffen, Regeln und Regelverletzungen zu entdecken. Kognitives Wissen und Strategien systematischer Kulturaneignung – zum Beispiel durch Sammeln, Kategorisieren, Spurensuchen und -lesen (Duncker 1994) – können Kindern helfen, ihre Erfahrungen zu organisieren und zu methodisieren. Aber eben nur, wenn sie im Kontext konkreter Erfahrungen zugänglich und plausibel sind. Das gilt insbesondere für Drei- bis Sechsjährige, die anfangen, nach Zusammenhängen zu fragen und sich schon in andere Lebewesen hineinversetzen und deren Ansprüche respektive Verhaltensweisen nachvollziehen können.

Das Philosophieren unterstützt und begleitet diesen Weg, indem sich die Kinder Kultur nicht durch Gewöhnung, sondern in reflexiver Weise aneignen.

1.4 Welcher Philosophiebegriff liegt zugrunde? – Differenzierendes Wahrnehmen, Denken und Handeln

„Ist das überhaupt Philosophieren, was da im Kindergarten stattfindet?“, fragt sich manche Erzieherin, aber auch mancher Wissenschaftler, der sich aus pädagogischer Sicht mit dem Thema beschäftigt. Der Weg zu einer Antwort führt über den Versuch zu erklären, welchen Philosophiebegriff wir für das Philosophieren mit Kindern in der Kita zugrunde legen.

„Ein wunderbares Zeichen dafür, dass der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert, sind die Fragen der Kinder. (...) Kinder besitzen oft eine Genialität, die im Erwachsenenwerden verloren geht. Es ist, als ob wir mit den Jahren in das Gefängnis von Konventionen und Meinungen, der Verdeckungen und Unbefragtheiten eintreten, wobei wir die Unbefangenheit des Kindes verlieren“ (Jaspers 1999, S. 11ff.).

Und weiter: „Philosophie heißt: Auf dem Wege sein. Ihre Fragen sind wesentlicher als ihre Antworten, und jede Antwort wird zur neuen Frage. (...) Philosophie hat nichts Übergeordnetes, nichts Nebengeordnetes. Sie ist nicht aus einem andern abzuleiten. Jede Philosophie definiert sich selbst durch ihre Verwirklichung. Was Philosophie sei, das muss man versuchen. Aus dem eigenen Versuch heraus kann man wahrnehmen, was in der Welt uns als Philosophie begegnet“ (ebd.). Schöner und eindrücklicher als es der Philosoph Karl Jaspers formuliert hat, lässt sich die Frage eigentlich nicht beantworten.

Philosophieren ist vom Charakter her etwas anderes, als die Rechenaufgabe „Zwei plus zwei ist gleich ...“ zu lösen. Hier geht es um eine denkende Annäherung an Begriffe, bei der es nicht auf „richtig“ oder „falsch“ ankommt, sondern auf „plausibel“ (begründet) oder „nicht plausibel“ (nicht begründet). Dieser Versuch einer Annäherung wird gespeist aus den Quellen Erkundung, Selbsterfahrung und Reflexion (auch über den eigenen Lebensvollzug), über die im Prinzip jedes Kind verfügt.

Philosophieren erscheint so als Möglichkeit, sich gemeinsam mit den Kindern von etwas ein Bild zu machen, das eigene Vorverständnis infrage zu stellen, sich nicht allein Wissen zu erarbeiten, sondern Wege des Verstehens zu finden. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass Wissen erst im Kontext des Verstehens Nutzen und Wert gewinnt.

Differenzierendes Wahrnehmen – Differenzierendes Denken – Differenzierendes Handeln

Dennoch sind dem Philosophieren mit Kindern in der Kindertagesstätte Grenzen gesetzt. Positiv ausgedrückt lassen sich diese Grenzen in einem Kompetenzraster verdeutlichen, das sich in die Bereiche „Differenzierendes Wahrnehmen“, „Differenzierendes Denken“ und „Differenzierendes Handeln“ aufgliedert.

Die Kompetenzbereiche stellen eine Hierarchisierung entsprechend dem intellektuellen Entwicklungsfortschritt der Kinder dar. Das differenzierende Wahrnehmen beinhaltet noch die geringsten Anforderungen, das differenzierende Denken fordert bereits eine gewisse Abstraktionsfähigkeit und das differenzierende Handeln auf der Grundlage des Gedachten wäre dann „die Krone“ ...

Erfahrungsgemäß steht im Alter von drei bis sechs Jahren die Ausbildung von Kompetenzen im Bereich des differenzierenden Wahrnehmens im Vordergrund. Aber auch im Bereich des differenzierenden Denkens zeigen bereits Vorschulkinder erstaunliche Fähigkeiten, wenn ihnen dazu Gelegenheit geboten wird.

Das folgende Raster dient der Analyse der Gespräche und der Denkvorgänge der Kinder. Es bietet Anhaltspunkte, wo ungefähr die Kinder in ihrer Entwicklung stehen, und verdichtet in seinen Ergebnissen die Gespräche mit mehr als 20 Kindergruppen in sieben Kindergärten aus fünf Bundesländern.

Differenzierendes Wahrnehmen – Differenzierendes Denken – Differenzierendes Handeln: Was Kinder können

Hinweis: „Weniger“ meint jeweils eine im Vergleich zu den anderen geringer ausgebildete Kompetenz der Kinder in dieser Altersstufe

• Differenzierendes Wahrnehmen

Wahrnehmen nach außen: Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten von Dingen wahrnehmen, Varianten wahrnehmen, Alternativen wahrnehmen (Könnte es auch anders sein?) – weniger: Perspektiven erkennen, Handlungsspielräume wahrnehmen.

Selbstwahrnehmung: eigenes Verhalten wahrnehmen, eigene Eigenschaften wahrnehmen, eigene Werte wahrnehmen – weniger: eigene Perspektive wahrnehmen.

Sinnliche Wahrnehmung: sehen, hören, riechen, fühlen, schmecken.

Emotionale Wahrnehmung: eigene Gefühle wahrnehmen, Gefühle anderer wahrnehmen, eigene Wünsche wahrnehmen, Wünsche anderer wahrnehmen.

Soziale Wahrnehmung: den eigenen Platz in der Gruppe wahrnehmen, Hierarchien in der Gruppe erkennen.

Symbolische Wahrnehmung: den symbolischen Gehalt von Gesten, Mimiken, Bildern etc. wahrnehmen, Gegenstände symbolisieren (z. B. Bau von Standbildern) – weniger: (abstrakte) Begriffe symbolisieren.

• Differenzierendes Denken

Bestimmendes Denken: Unterschiede und Gemeinsamkeiten von etwas klar formulieren – weniger: Begriffsbestimmungen von Inhalt und Umfang her, Analogien und Parallelen bilden.

Kausales Denken: Ursachen erkennen, Folgen erkennen, Zusammenhänge entdecken – weniger: Voraussetzungen erkennen, begründen und argumentieren können.

Selbstständiges Denken: Hinterfragen, Bedeutung und Sinn von etwas erkennen – weniger: in den eigenen Sinnhorizont integrieren.

Distanznahme: eigenen Standpunkt erkennen, fremden Standpunkt erkennen.

Selbstreflexion: den eigenen Standpunkt überprüfen – weniger: intrapersonale, gegenläufige Tendenzen erkennen.

Schlussfolgerndes Denken: induktiv denken, deduktiv denken.

Symbolisches Denken: weniger: Symbole für einen Begriff finden.

Metaphorisches Denken: ganzheitlich und in Bildern denken.

• Differenzierendes Handeln

Entscheidungen vorbereiten, treffen, umsetzen, korrigieren: Gewichten, Tauglichkeitsprüfung von Varianten und Alternativen – weniger: Werten, Wollen differenzieren, Überprüfen von Hypothesen.

Vermeidung von Vorurteilen: weniger: Unterscheiden von „beschreiben“ und „bewerten“, Verallgemeinerbarkeit beurteilen.

Dissensfähigkeit: Nein-Sagen – weniger: Aushalten von anderen Meinungen, Standpunkten und Werten, Respekt entwickeln, Fremdes als Bereicherung erfahren.

Empathie: sich in das Fühlen anderer hineinversetzen können – weniger: sich in das Denken anderer hineinversetzen können.

Verhaltensalternativen finden und ausführen:

Kultivierung der Fantasie.

Neue Möglichkeiten und Ideen verfolgen: Neue Ideen ausprobieren, sich auf neue Möglichkeiten einlassen, Neues denken.

Synthetisierendes Handeln: weniger: mehrere Anforderungen gleichzeitig im Blick haben.

Intellektuelle Kondition: Beharrlichkeit im Verfolgen einer Frage.

Symbolisches Handeln: mit Konventionen umgehen können.

Bildung für nachhaltige Entwicklung will Menschen fördern, ihr Leben orientiert an diesem Leitbild zu gestalten. Philosophieren mit Kindern kann hier einen entscheidenden Beitrag leisten. Die Kinder lernen abzuwägen, verschiedene Perspektiven zu betrachten, in Alternativen zu denken und eigene Standpunkte zu formulieren.

1.5 Grundfähigkeiten des Philosophierens – Staunen und Fragen

Wie und warum staunen Kinder und Erwachsene?

In Kindertageseinrichtungen geht es auf einer mehr emotional-affektiven Ebene um die Erhaltung und die Kultivierung der Neugier und Offenheit, Staunkraft und der Fragelust von Kindern.

Philosophieren, wusste schon Aristoteles, beginnt mit dem Staunen. Kinder bestaunen ihre Welt jeden Tag aufs Neue. Bei Jugendlichen und Erwachsenen gilt das heute vielfach als „uncool“: Jeder kennt alles, jeder weiß alles, jeder kann alles. Doch wer die Welt noch nicht als abschließend erklärt, gedeutet und vermessen betrachtet, findet immer wieder Anlässe zum Staunen und Fragen. Während sich das erwachsene Interesse eher auf „Monstrositäten“ – immer mehr, immer größer, immer weiter – fokussiert, richtet sich das der Kinder auf die kleinen alltäglichen Dinge: den Sonnenschein, den Regen, einen Regenbogen, Tautropfen, Tierkinder oder Ameisen. In der entzauberten Welt der Erwachsenen wird davon ausgegangen, dass im Leben alles berechenbar und verwertbar ist. Da bleibt zum Staunen kaum Raum. Dieser Widerspruch kann zumindest in Teilen aufgehoben werden, wenn Erwachsene gelegentlich versuchen, die Welt mit Kinderaugen zu sehen und sich vorbehaltlos auch auf ungewöhnliche Gedanken einzulassen.

Die viel zitierte, kindliche Naivität ist zuallererst und grundsätzlich die Haltung des Staunens, wie sie auch in elementaren Fragen zum Ausdruck kommt. Nach wie vor weitgehend ungeklärt bleibt die Frage, wie sich Kinder ihrer Verhältnisse zu den Dingen bewusst werden. Unstrittig ist jedoch, dass es zunächst die Oberfläche ist, die die Aufmerksamkeit der Kinder anzieht – nicht die Struktur, das System oder seine Ordnung. Es geht jeweils um eine konkrete ästhetische Erfahrung. Nicht zuletzt ist es dabei zunächst das Irritierende, Anstößige und Unerwartete, das die kindliche Neugier weckt. Wir wissen, dass auf das Staunen die bewusste Reflexion auf den Akt des Staunens und den vor dem Staunen liegenden Grund folgt: Die Frage ist dann meist eine „Warum-Frage“.

Für das Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel von Energie und Umwelt“ stellt sich die Frage, worüber Kinder auf diesem Hintergrund staunen können. Da Kinder im Vorschulalter Energie, lebensweltlich betrachtet, ausschließlich als Wirkung bewusst wahrnehmen und in der Regel nicht über einen ausgebildeten Energiebegriff verfügen, ergibt sich für das Philosophieren eine Schwierigkeit. Helfen könnte in diesem Zusammenhang eine Erkenntnis Hegels, wonach die Stunde des Philosophierens dann schlägt, wenn das Selbstverständliche nicht mehr selbstverständlich ist (zitiert nach Assheuer(2007)).

Eine Kita, die plötzlich und ohne Vorwarnung in ihrem Tagesablauf ohne Strom auskommen muss, wäre ein solcher Anlass. Allerdings staunen die Kinder dann immer noch nicht über die Energie, sondern eher über den Umstand ihrer Abwesenheit und die Folgen. Dennoch gilt es weiter darüber nachzudenken, wie Anlässe des Staunens im Kontext mit dem Thema „Energie“ geschaffen werden können.

Es geht darum, Gelegenheiten zu schaffen, die ein interessiertes Betrachten von Phänomenen, Bildern oder Szenen ermöglichen und ein Staunen hervorrufen. Das neugierige Staunen weckt Forscher- und Entdeckerdrang, das sinnliche Staunen zielt auf Lebenskunst, und das metaphysische Staunen führt nicht selten zu Fragen nach dem Lebenssinn. Einerseits erscheint das Staunen als zeitweiliger Verlust mentaler Balance, andererseits als eine der konzentriertesten und zugleich ergebnisoffensten Formen der Begegnung mit Wirklichkeit. Es löst Fragen aus, die wiederum ein Denken und Nachdenken in Gang setzen. Aber der Weg kann immer auch umgekehrt sein: Oft kann auch ein Nachdenken Dinge aus ihrer Selbstverständlichkeit herauslösen, mit der sie alltäglich betrachtet und vielleicht deswegen kaum noch wahrgenommen werden. Oft kann auf diese Weise ein Staunen erst hervorgerufen werden, um schließlich zu einer veränderten Betrachtung der Dinge und Phänomene zu führen. Die Dinge erscheinen dann in einem anderen, neuen Licht. (vgl. dazu auch Duncker/Müller/Uhlig 2011)

Praxisbeispiel: „Staunen über einen Stein“



Erzieherin: Ich habe euch etwas mitgebracht!

Kind: Das ist ein Stein. Er ist rund.

Erzieherin: Jetzt zeige ich euch noch eine andere Seite dieses Steins ...

Allgemeines „Aaah“ und „Oooh“, die Kinder bestaunen den Stein. Warum staunen sie, was könnte der Grund sein, der vor (jedem!) Akt des Staunens liegt? Die meist bildhaften Erwartungen der Kinder über das Wesen eines Steins erfüllen sich nicht, es geschieht Unerwartetes. Kinder verlieren (wie staunende Erwachsene übrigens auch) für einen Augenblick ihre „mentale Balance“.

Erzieherin: Was könnte das sein?

Kind: Eine Schnecke.

Erzieherin: Was würdet ihr gerne wissen?

Kinder: Ob das mal eine echte Schnecke war? Ob du das drauf gemalt hast? War da mal eine echte Schnecke drin? Ist das eine Steinschnecke? Eine Schnecke kann nicht ohne Wasser leben! Es war zu heiß, da ist sie gestorben. Sie ist vielleicht ganz traurig. Vielleicht ist sie tot und ein Mensch hebt sie dann auf.



2 Welche Rolle hat die pädagogische Fachkraft beim Philosophieren mit Kindern?

ErzieherInnen sind BegleiterInnen von Lern- und Bildungsprozessen. Sie begleiten die Gespräche, greifen Fragen auf, leiten und dokumentieren Gesprächsrunden mit den Kindern.

Philosophieren geschieht im Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen, aber auch im Gespräch der Kinder untereinander. Nicht selten kommt ein Gespräch, das diesen Namen verdient, nicht zustande, weil Erwachsene sich in einer anderen Rolle wähen als die Kinder: Die Kinder stellen die Fragen, die Erwachsenen antworten. Das Philosophieren verlangt jedoch nach einer Grundhaltung, die sich als eine Art „Erziehungsethik“ versteht und Maßstäbe für das eigene Handeln im Umgang mit philosophierenden (und nicht nur diesen) Kindern setzt.

2.1 Zehn Vorschläge für eine „Erziehungsethik“ – Philosophieren als pädagogische Grundhaltung

1. Philosophieren mit Kindern braucht nicht selbstsichere Autorität, sondern selbstkritische Autorität als mit-suchende ErziehungsberaterInnen.
2. Philosophieren mit Kindern verlangt, sich selbst zu erkennen, seine Grundüberzeugungen benennen zu können.
3. Philosophieren mit Kindern setzt voraus, sich selbst zu prüfen: Was weiß ich, was gut ist und was nicht?
4. Philosophieren mit Kindern bedeutet, anderen, aber auch sich selbst zuzutrauen, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen und Lust am freien Denken zu erfahren.
5. Philosophieren mit Kindern erfordert, Vorbild im eigenen Dialog-Verhalten zu sein.
6. Philosophieren mit Kindern heißt,
 - von konkreten Problemen auszugehen
 - Mittel und Ziel unterscheiden zu lernen
 - handlungsleitende Vorstellungen bewusst zu machen
 - Beispiele und Gegenbeispiele heranzuziehen
 - Bilder, Vergleiche und Mythen zu benutzen
 - vorläufige Einsichten, Regeln und Entscheidungen festzuhalten und schließlich
 - auf neue Einsichten und Erfahrungen zu achten.
7. Philosophieren mit Kindern schließt ein,
 - Unsicherheit und Offenheit zu ertragen
 - Toleranz gegenüber abweichenden Überzeugungen zu entwickeln
 - den Mut zu halbfertigen Lösungen und Kompromissen aufzubringen und schließlich
 - auf unliebsame, schmerzhaft Korrekturen gefasst zu sein.
8. Philosophieren mit Kindern bedingt, die Grenzen des eigenen, erzieherischen Einflusses gelassen anzuerkennen.
9. Philosophieren mit Kindern ist nicht zuletzt die Bereitschaft, jeden selbst wissen zu lassen, was er zu tun und zu lassen hat – notfalls auch gegen den eigenen, gut gemeinten Rat.
10. Philosophieren mit Kindern formt eine Autorität, die sich darauf stützt, dass zum Beispiel Werte und Normen nicht „von vornherein“ und „endgültig“ existieren, sondern das Ergebnis vorangegangener Prüfung mit der Bereitschaft zum Weitersuchen bedeuten (nach Martens 1990).

2.2 Der eigenen Haltung kritisch begegnen – Philosophieren lebt vom Zweifel

„Eine Antwort ist immer ein Stück des Weges, der hinter uns liegt. Nur eine Frage kann uns weiter führen.“

(Gaarder 1999, S. 22)

Erwachsene, die unsere Welt als abschließend erklärt, vermessen und gedeutet betrachten, eignen sich nicht zum Philosophieren mit Kindern. Gleiches gilt für Menschen, denen Staunen über Dinge eher als Zeitverschwendung, denn als Anlass zum Fragen und Nachdenken (Warum ist etwas so, wie es ist?) vorkommt.

Wer ausschließlich in einer Welt der Antworten lebt, kann nicht mit Kindern kommunizieren, die in der Welt der Fragen zuhause sind. Philosophieren mit Kindern als pädagogische Grundhaltung bedeutet nicht zuletzt, an der eigenen Fragekompetenz zu arbeiten.

Diese Grundhaltung des Staunen- und Fragenkönnens bestimmt auch die Art der Gesprächsführung. Die ErzieherInnen moderieren das Gespräch, indem sie Impulsfragen anbieten, wenn die Kommunikation ins Stocken geraten ist. Sie hinterfragen Behauptungen und achten darauf, dass Gründe für Meinungen genannt werden. Philosophieren ist nicht das Gegeneinanderstellen von Meinungen, sondern das Erwägen von Gründen. Damit dies geschehen kann, ist es eine unabdingbare Voraussetzung, Kinder frühzeitig an das Nennen von Gründen zu gewöhnen. Im Gespräch verzichten die ModeratorInnen auf Kommentare, Bewertungen finden nicht statt. Die pädagogische Fachkraft sorgt für die Einhaltung von Gesprächsregeln, führt – falls erforderlich – zum Gesprächsthema zurück, formuliert Zwischenergebnisse und vorläufige Resultate einer nachdenklich-philosophischen Gesprächsrunde. Ihre eigene Meinung zum Thema hält sie zurück – es sei denn, sie wird ausdrücklich gefragt. In diesem Fall sollte die eigene Meinungsäußerung zum Gesprächsende hin erfolgen, wobei stets die Möglichkeit zur Nachfrage eingeräumt wird. So können bereits in der Kita Gespräche entstehen, die sowohl Werkzeug als auch Werk darstellen.

Die Kunst des Philosophierens zeigt sich nicht selten in der Fähigkeit, im richtigen Moment die richtige Frage zu stellen. Diese Fähigkeit erwerben Menschen durch regelmäßiges Ausprobieren, nicht durch die Lektüre von Ratgebern.

3 Was bringen Kinder beim Philosophieren über Nachhaltigkeitsthemen mit?

3.1 Den Unterschied zwischen sich und der Welt begreifen

Man kann erst mit Kindern philosophieren, wenn sie den Unterschied zwischen sich und der Welt kennen – wenn sie wissen, dass es eine Welt außerhalb ihrer selbst gibt. Kinder sind in den ersten Lebensjahren eingesponnen in ihre Welt als einzige Welt: Eine Dreijährige steht vor dem Aquarium ihres Vaters, schaut den umher schwimmenden Fischen eine Weile zu und stellt dann, in einer Mischung aus Bedauern und Staunen fest: „Immer nass!“ Diese „egozentrische Sichtweise“ ist dem Alter geschuldet, sie spiegelt das Eingesponnensein in das eigene Ich: Nur das Leben im Trockenen ist das gute und wünschenswerte Leben. Arme Fische! Immer nass! Es fehlt (noch) der Abstand, aus dem heraus die Welt als etwas „Frag-würdiges“ in den Blick kommt (vgl. Hering 2004).

3.2 Animistische und anthropomorphe Weltbilder

„Geistige Entwicklung besteht nicht in der passiven Übernahme von Wissen, sondern in der aktiven Konstruktion von Bedeutung.“

(Stern 2004, S. 42)

Kinder denken im Vorschulalter oft noch animistisch (Gegenstände „beseelen“) und/oder anthropomorph (Gegenstände vermenschlichen). Philosophie und Naturwissenschaften sind gut beraten, an diese Sichtweisen anzuknüpfen.

Animistisches Reden (Will der Stein fallen, oder muss der Stein fallen?) bedeutet immer Anlauf zu nehmen, um ins Mathematische und Physikalische einzutreten. In dieser animistischen Formulierung steckt die Frage nach der Ursache des Fallens. Ist der Stein selbst die Ursache dafür, dass er fällt, oder wird er gezwungen zu fallen?

Praxisbeispiel: „Will der Stein fallen, oder muss der Stein fallen?“

Ein Beutel mit Inhalt wird geschüttelt.

Erzieherin: Was glaubt ihr, könnte in dem Beutel sein?

Kinder: Kugeln, weil das rasselt. Steine, weil sich das so anhört. Murmeln. Tannenzapfen. Kastanien ...

Der Beutel wird nun ausgeschüttet. Jedes Kind sucht sich einen Stein aus.

Kinder: Aber meiner ist ganz glatt! Meiner ist ein bisschen kalt. Auf meinem sind so kleine, schwarze Punkte. Meiner ist vorne platt und hinten groß. Meiner hat hier vorne einen Abdruck von einer Schnecke, und hier sieht er aus wie ein Igel. Der sieht aus wie ein Ei. Der hat so Striche wie eine Straße. Der hat Punkte.

Die Kinder halten die Steine hoch, runter, mitig und lassen sie dann fallen. Die Steine bleiben auf dem Boden liegen.

Erzieherin: Was hat der Stein gemacht?

Kind: Er ist runtergefallen.

Erzieherin: Was habt ihr noch beobachtet?

Kind: Er ist einfach still liegen geblieben. Er hat sich gedreht wie ein runder Kreisel. Ein Stein ist gegen einen anderen gefallen. Er ist auf dem Boden weggerollt. Mein Stein hat sich, als ich ihn losgelassen habe, auf dem Boden gedreht.

Erzieherin: Haben alle Steine etwas Gleiches getan?

Kind: Meiner hat sich gedreht. Alle haben sich gedreht. Alle sind runtergefallen.

Erzieherin: Was denkt ihr? Wollten die Steine fallen oder mussten die runterfallen? Konnten die nicht anders?

Kind: Die mussten, weil das schön aussieht, wenn die auf dem Boden liegen. Die mussten, weil die Krach machen wollten. Die müssen, weil du das gesagt hast, und dann haben wir ja alle zusammen losgelassen. Die müssen, weil die nicht fliegen können, die haben ja keine Flügel. Die müssen nicht unbedingt fallen, wenn die fallen, tun sich die Steine weh. Weißt du, warum die nicht in der Luft bleiben? Die haben keine Flügel und keinen Zauber. Die Steine mussten fallen, weil sie so schwer sind. Die wollten fallen, weil die Luft viel leichter ist. Die mussten fallen, weil Schweres sich nicht gut halten lässt. Die mussten fallen, weil du uns sonst ja gar keine Frage hättest stellen können(!). Die wollten, weil sie daran Spaß haben. Die mussten, damit sie wieder wachsen können. Die mussten fallen, weil sie Lust dazu hatten. Nicht alle Steine müssen fallen, wenn man sie loslässt.



3.3 Wie denken Kinder? Von der Anschauung zum Begriff

Bereits in der Kita zeigen sich Unterschiede im Denken von Kindern. Manche Kinder bevorzugen einen eher reflexiven, andere einen eher impulsiven Denkstil. Kinder mit reflexivem Stil kontrollieren, ob ihre Hypothesen stimmen, bevor sie weitermachen. Kinder mit impulsivem Stil dagegen neigen dazu, den ersten Einfall zu produzieren und sich erst danach zu korrigieren. Reflexiv denkende Kinder machen weniger Fehler, arbeiten aber langsamer; impulsiv denkende Kinder arbeiten rasch, machen aber mehr Fehler.

Allerdings gilt für beide Denktypen: Beim Kind verändern sich weniger das Denken und die Denkleistungen als vielmehr das Wissen. Wenn zum Beispiel ein Kind animistisches Denken zeigt, so wird dies nicht als eine andere Form des Denkens verstanden, sondern vielmehr wird die Anwendung eines Denkens, das für einen Bereich gültig ist, auf alle übrigen Bereiche übertragen, in denen sich das Kind noch nicht so gut auskennt. Sobald es für die übrigen Bereiche Wissen erworben hat, kann es die dort adäquaten Denkweisen ebenfalls nutzen.

Diese Sichtweisen aus der Kognitionsforschung harmonieren in besonderer Weise mit den Anforderungen des Philosophierens, spiegeln sich aber auch in philosophischen Denkbewegungen als Entwicklung kognitiver Kompetenz wider.

Denken Kinder anders als Erwachsene?

Machen Kinder nicht merkwürdige Fehler, kommen häufig zu falschen Schlussfolgerungen, verlebendigen Gegenstände und physikalische Vorgänge (Animismus), deuten die Entstehung der Natur als von Menschenhand gemacht (Artifizialismus), meinen, dass eine Flüssigkeit, die man von einem breiten in ein schmales Gefäß umgießt, nicht mehr die gleiche Menge sei und denken nicht logisch (Piaget 1966/1975, zit. in Oerter 1995, S. 192ff.)?

Da Kinder in der Regel mit dem dritten Lebensjahr beginnen, „Ich“ und „Welt“ voneinander zu unterscheiden, bezieht sich die Frage, wie Kinder denken auf Zeiträume dieser Entwicklungsstufe. Allerdings sollte Erwähnung finden, dass Kinder bereits im zweiten Lebensjahr empathisches Verhalten mit dem Wissen zeigen, dass die Gefühle des anderen nicht die eigenen sind (Bischof-Köhler 1988, zit. in Oerter 1995, S. 198f.).

Sowohl im physikalischen als auch im mentalen Bereich scheint ein Grundwissen vorhanden, auf dem schon sehr früh die spätere Entwicklung des Wissens aufbauen kann. Insofern stellt sich die Frage, ob das voroperatorische Denken der Kinder tatsächlich durch Egozentrismus, Zentriertheit und mangelndes Kausalverständnis (Piaget 1966, zit. in Oerter 1995, S. 192ff.) geprägt ist.

Kausalität im kindlichen Denken

Kinder im Vorschulalter sind sehr wohl in der Lage, kausal zu denken. Sie denken deterministisch (nehmen an, dass ein Ereignis eine Ursache hat), benutzen das Prinzip der zeitlichen Priorität (als Ursache kann nur etwas gelten, was vor dem Ereignis geschehen ist) und kausale Mechanismen (sie haben Annahmen darüber, auf welche Weise ein Effekt zustande gekommen sein kann).

Kindern fehlt nicht das logisch-wissenschaftliche Denken (Sodian 1992, Bullock 1993, zit. in Oerter 1995, S. 195), sondern sie denken logisch in den Bereichen, in denen sie sich gut auskennen (Bereichsspezifität des Denkens).

Begriffsbildung

Die Fähigkeit, komplexere Phänomene zu bearbeiten, beweist sich vor allen Dingen in der Begriffsbildung. Kinder verstehen und bilden mit fortschreitendem Alter Begriffe, in denen mehr Elemente und Relationen miteinander verknüpft sind (Gentner 1978, zit. in Oerter 1995, S. 194).

Ordnung und Komplexität im Denken

Die grundlegende Orientierung hinsichtlich der Ordnung von Komplexität hängt mit zwei Formen des Gedächtnisses zusammen – dem episodischen und dem semantischen. Das episodische Gedächtnis beinhaltet Ereignisse und Situationen, die zeitlich und räumlich verankert sind, wie persönliche Erlebnisse und Erfahrungen. Das semantische Gedächtnis ordnet Inhalte hingegen nach der sachlichen und logischen Begriffsstruktur.

Kinder ordnen Gegenstände und Ereignisse zuerst nach dem episodischen Prinzip, indem sie zum Beispiel ihren Handlungszusammenhang erkennen (Hund – bellt). Später werden Gegenstände nach ihrer begrifflichen Zugehörigkeit geordnet, es werden Oberbegriffe (Hund – Tier) gebildet (Olver/Hornsby 1966, zit. in Oerter 1995, S.196).

Die Hierarchisierung der Begriffe (Oberbegriffe) wandelt sich mit zunehmendem Alter im Sinne einer Veränderung von Oberflächen zu Tiefenmerkmalen. Jüngere Kinder benutzen häufiger Wahrnehmungsmerkmale, ältere Kinder öfter Funktionsmerkmale (Keil 1983, zit. in Oerter 1995, S. 195).

3.4 Die Bedeutung des Fragens – Fragen nach dem Sinn

Die meisten Warum-Fragen von Kindern sind Fragen nach Zusammenhang und Sinn, denn dadurch versuchen sie, sich die Welt zu erklären. Dabei müssen die Antworten nicht unbedingt der Wirklichkeit entsprechen, sie müssen jedoch in ihren Augen plausibel sein. Für Kinder bedeutet philosophieren eine Art „Ganzkörpererfahrung“, ein sinnliches Wahrnehmen der Umwelt und die Suche nach dem Sinnzusammenhang von Dingen. Die „wissenschaftlichen“ Ursachen interessieren sie erst wesentlich später.

Der Gehirnforscher Manfred Spitzer weist darauf hin, dass Kinder sich häufig einfach selbst suchen, was sie gerade am besten lernen können (2002). Dieser „eingebaute Lehrer“ produziert unentwegt Fragen, mit denen sich Kinder auf den Weg des Verständnisses von Welt begeben. Philosophieren mit Kindern beginnt deshalb mit einer besonderen Aufmerksamkeit gegenüber Fragen, die die Kinder selbst stellen. Die Fragen der Kinder an die Welt sind hochinteressant, weil sie ein Fenster in die Kindheit hinein öffnen und wir etwas darüber erfahren, wie die Kinder die Welt sehen und interpretieren, was sie interessiert und wovon sie mehr wissen wollen. Wir erkennen in den Kinderfragen Formen des Denkens und Nachdenkens, erhalten Angebote zum Gespräch und Dialog. Wo keine Fragen entstehen und Kinder verstummen, ist ein grundlegendes Verhältnis zwischen den Kindern und ihrer Umwelt bzw. den Personen, mit denen sie zu tun haben, verschüttet worden.

Teil II – Praxisbausteine:

Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen
philosophieren



4 Wie viel Energie brauchen der Mensch und seine Welt? – Philosophieren über die Grundlagen menschlichen Lebens

Energie begegnet uns im Alltag überall. Und unsere Energienutzung und -versorgung ist ein Schlüsselthema nachhaltiger Entwicklung. Aber was ist Energie eigentlich?

Fragt man Kinder und Erwachsene, was Energie ist, wird oft als erstes Strom genannt. Energie ist jedoch viel mehr; es ist ein universelles Maß für verschiedene Formen und komplexe Wechselwirkungen. Nicht nur für Kinder ist es ein abstrakter Begriff. Damit verbunden sind viele Dinge, Eigenschaften und Ereignisse wie sich (fort)bewegen, Wärme und Licht, Ernährung oder wachsen. „Es gibt nicht die „Energie“, die man anfassen kann. Energie ist nur durch ihre Wirkung sicht- bzw. spürbar, also immer nur indirekt erfahrbar. Sie ist überall dort, wo etwas seinen Zustand ändert – sei es durch Wachstum, Geräusche oder Temperaturänderungen“ (Leuchtpol 2011a, S. 1).

„Unsere Versorgung mit Energie basiert derzeit überwiegend auf der Energie der Sonne, die über Millionen von Jahren gespeichert wurde: in Kohle, Gas und Öl. Das ist fossile Biomasse, die der Mensch seit etwa einhundert Jahren zur Verbrennung nutzt. Dabei wird neben Energie auch das angesammelte Kohlendioxid freigesetzt. Die Folge hiervon ist der Treibhauseffekt (...)“ (ebd., S. 1).

Können wir einem Vierjährigen einen umfassenden physikalischen oder philosophischen Energiebegriff unterstellen? Wohl kaum, denn die Fähigkeit zur Begriffsbildung wird nach und nach ausgebaut und ist in dieser Altersstufe zunächst noch auf jene Felder konzentriert, bei denen es um Bedürfnisse, Emotionen und Intentionen geht.

„Mit etwa drei Jahren erweitern Kinder ihren Wortschatz, indem sie sich Sinnbereiche und Wortfelder erschließen. Nun lernen sie auch, wie verschiedene Begriffe zueinander in Beziehung stehen. Zunächst werden Begriffe der Basis-Ebene erworben, z. B. ein Wort für alle Hunde. Erst später erwerben Kinder auch Ober- und Unterbegriffe wie Tier und Dackel. (...) Außerdem beginnen Kinder nun auch, Objekte anhand von Merkmalen zu definieren. Die Entwicklung der Fähigkeit, Begriffe und Merkmale und Assoziationen zu definieren und hierarchische Beziehungen zu erkennen, erstreckt sich über längere Zeit (...)“ (Leuckefeld 2006; S.32).

Das Philosophieren als Haltung, Methode und Inhalt bietet jedoch die Möglichkeit, einen Zugang zu diesem Weg der Begriffsbildung und der Auseinandersetzung zu eröffnen und zu erweitern. Dies könnte zum Beispiel geschehen, indem die Kinder angeregt werden, die Metapher (das Bild) „Kraft“ gedanklich auszuloten.

4.1 Praxisbeispiele zu den Themen „Kraft, Energie, Bewegung, Wachsen und Feuer“

Beispiel 1: Hat Energie Kraft, ist Energie Kraft oder was ist Energie eigentlich?

Weg 1: Das Wortbild „Kraft“ ausloten

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Auf dem Boden liegen verschiedene Steine.

Erzieherin: Wer glaubt, dass ein Stein Kraft hat?

Die Kinder nehmen die Steine in die Hand, befühlen sie, lassen sie fallen. Sie besprechen untereinander ihre Vermutungen.

Erzieherin: Wer von euch hat Kraft? Woran merkt ihr, dass ihr Kraft habt?

Kinder: Wenn wir gegeneinander drücken (zwei Kinder machen es vor). Von Spinat habe ich Kraft. Wenn man einen Stein zertreten kann (das Kind versucht es, das Vorhaben gelingt aber nicht), aber ich habe keine Kraft, der Stein ist stärker als ich. Arme drücken. Mit dem Rücken gegeneinander drücken. An den Haaren ziehen. Einen Finger abbrechen.

Erzieherin: Könnt ihr auf der Stelle laufen? Braucht man dazu Kraft?

Die Kinder laufen auf der Stelle und die Mehrheit von ihnen beantwortet diese Frage dann mit einem Nein.

Erzieherin: Warum pustest du so?

Kind: Ich habe keine Puste mehr.

Die Erzieherin regt die Kinder zu einem Stopp-Tanz an: Bei „Stopp!“ bitte als Kraftmensch versteinern.

Erzieherin: Was hat denn noch Kraft? Was kennt ihr?

Kinder: Ein Baum, weil man den nicht umkippen kann. Ein Pferd, weil das einen treten kann.

Erzieherin: Was ist mit einer Blume, hat die Kraft?

Kinder (alle): Nein!

Erzieherin: Hat ein Stein Kraft?

Kind: Ja, weil man den nicht kaputt treten kann.

Erzieherin: Die Sonne?

Kinder: Ja, weil die kann man nicht hochheben. Weil die jeden Sommer für uns strahlt. Weil sie die Blüten leuchtend macht. Weil die so auf unsere Köpfe scheint.

Erzieherin: Hat die Erde Kraft?

Kinder: Ja, kein Mensch kann die Erde hochheben. Die Erde kann alle Kinder tragen und die Erwachsenen. Die Erde kann alle Menschen und Häuser tragen. Die Erde kann die Menschen töten. Sie kann die ganze Welt tragen. Das weiß man doch, dass die Kraft hat, sonst würde die Erde doch runterfallen.

Erzieherin: Stellt euch vor, ihr wäret die Erde. Was würdet ihr am liebsten tragen?

Kinder: Einen großen Tisch. Alles. Die ganze Welt, ich bin einfach so stark und dann kann ich den ganzen Kindergarten nach Afrika tragen. Einen großen Baum. Den ganzen Kindergarten bis zum Weltall tragen. Einen Apfelbaum, dann könnte ich aus der Erde steigen und mir gleich einen Apfel nehmen.

Kinder: Essen. Fischstäbchen. Frühstück. Trinken. Apfelschorle. Ich esse gern Spinat, damit ich stärker und größer werde und Power habe. Salat. Apfelsinen. Wasser. Gar nichts. Kartoffelbrei mit Spinat und Ei. Ich brauche ganz viel Spinat und alle Sachen, die man essen kann. Pizza und Fischstäbchen.

Energie und Materie – Materie und Bewegung

Die materialistische Philosophie sieht einen dialektischen Zusammenhang aller Naturvorgänge, eine Einheit aller Bewegung in der Natur. Physiker wie Mayer, Joule und Helmholtz trugen mit ihren naturwissenschaftlichen Erkenntnissen dazu bei, dass diese philosophische Denkrichtung diese Kräfte als besondere Formen, Daseinsweisen ein und derselben Energie verstand – eben der „Bewegung“.

Die sich aus dem philosophischen Diskurs ergebende Frage, ob sich auf diesem Hintergrund Bewegung ohne Materie und umgekehrt denken lässt, hat die materialistische Philosophie mit der Formel „Bewegung ist die Existenzform der Materie“ und daraus folgend mit dem Satz „Wie es keine Materie ohne Bewegung gibt, so kann es auch keine Bewegung ohne Materie geben“ (vgl. Relativitätstheorie A. Einsteins) beantwortet.

Die Beschäftigung mit einigen wenigen Aussagen der philosophisch ausgerichteten Diskussion über Materie hilft den pädagogischen Fachkräften, ihr Ohr dafür zu öffnen, was die Kinder meinen könnten, wenn sie etwas zu diesem Thema sagen.

Sich dem Thema „Energie“ auf philosophische Weise zu nähern bedeutet, das Vorstellungsleben der Kinder zu erkunden und sie zu ermuntern, ihre Ideen und Gedanken auf den Begriff zu bringen. Begriffsklärung als Ziel einer philosophischen Denkbewegung erscheint in der Altersgruppe von drei bis sechs Jahren nur bedingt möglich. Dagegen verspricht der Versuch Erfolg, Kinder das Philosophieren als Suche nach guten Gründen durch eigenes Nachdenken erproben zu lassen.

Weg 3: Im Selbstversuch Kraft verlieren und gewinnen

Die Erzieherin fragt die Kinder, was sie gerne oder am liebsten spielen, und warum das so ist. Auf diese Weise nimmt sie die kindliche Warum-Fragehaltung auf und leistet einen Beitrag zur Entwicklung einer Haltung, die sich daran gewöhnt, Gründe zu nennen für das, was man tut und denkt. Denn: Philosophieren ist zuallererst das Erwägen von Gründen, nicht das Gegeneinanderstellen von Meinungen.

Dann wird die Gruppe gefragt, ob sie den Stopp-Tanz kennt. Gibt es Kinder, die bereits Bescheid wissen, erklären sie den Tanz, ansonsten fällt diese Aufgabe der Erzieherin zu.

Nun wird Musik eingespielt. Die Kinder bewegen sich danach auf einer ausreichend großen Fläche (Regel: Kein Kind darf ein anderes berühren!). Beim Aussetzen der Musik („Stopp!“) versteinern alle an ihrem Platz auf der Tanzfläche (statt „versteinern“ sind auch „erstarren“ oder ähnliche Begriffe möglich).

In den nächsten Runden wird das „Versteinern“ mit einer Aufgabe verbunden:

- Versteinere zu einem Baum!
- Versteinere zu einem Tier!
- Versteinere zu einer ErzieherIn!

Indem die Kinder versteinern, bauen sie ein „Standbild“ oder eine „Statue“ (Repertoire des szenischen Spiels). Dabei geschieht zweierlei: Zum einen symbolisieren die Kinder einen Gegenstand, bei entsprechender, regelmäßiger Übung auch einen Begriff (z. B. „Freund“ oder „Freundschaft“). Symbolisieren bedeutet immer auch das Nachdenken über das Wesen des Gegenstandes bzw. den wesentlichen Inhalt des Begriffs. Zum anderen machen die Kinder die praktische Erfahrung, dass „Versteinern“ die Abwesenheit von Bewegung bedeutet.

Erzieherin: Was war schwerer, sich nach Musik zu bewegen oder zu versteinern? Und warum?

Eine Minderheit der Kinder verweist auf das Versteinern, weil es anstrengend sei, sich eine Zeitlang zu strecken und die Hände hochzuhalten („Baum“) und sich dabei nicht bewegen zu dürfen. Die Mehrheit entscheidet sich für das Bewegen. Als Hauptgründe werden genannt, dass man irgendwann „schlapp“ wird, ins Schwitzen kommt und dann nicht mehr kann. Man kommt aus der Puste, einem wird ganz heiß und dann geht es nicht mehr. Außerdem fangen irgendwann die Beine an, weh zu tun.

Nachfrage der Erzieherin: Was kann man denn tun, damit man wieder tanzen kann, wenn man schlapp ist?

Kinder: Pause machen, etwas trinken und/oder essen, schlafen ...

Nachfrage der Erzieherin: Kann der Baum sich eigentlich auch bewegen?

Mit dieser Frage wird die zentrale Technik des Philosophierens, das nicht-wertende Vergleichen, den Kindern nahegebracht. Indem sie den Baum und seine Eigenschaften mit sich und anderen Lebewesen vergleichen, entdecken sie Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten.

Antworten der Kinder (eine Auswahl):

Nein, weil er keine Beine hat, sondern nur Wurzeln.

Nein, weil das kein Lebewesen ist, nur eine Pflanze.

Nein, weil er keine Knochen hat.

Ja, bei Wind bewegen sich Äste und Blätter.

Aber wenn die Bäume älter oder tot sind, dann können sie sich nicht mehr bewegen.

Der Wachstumsvorgang ist den Kindern hier nicht präsent und wird demzufolge auch nicht mit Bewegung assoziiert. Es gibt beim Philosophieren immer wieder Situationen, in denen Fragestellungen im Gesprächsverlauf nochmals aufgegriffen und in gleicher oder modifizierter Form wieder eingebracht werden müssen. Darin liegt die Hauptaufgabe der – moderierenden – pädagogischen Fachkraft.

Weg 4: Kraft und Bewegung

Verschiedene Gegenstände werden auf den Fußboden gelegt – eine Mischung aus „natürlichen“ und „künstlichen“. Die Kinder sortieren nach „bewegt sich“ und „bewegt sich nicht“.

Eine Reihe von Kindern sortiert nach dem Kriterium „können bewegt werden“ und „können nicht bewegt werden“. Daher die einschränkende Nachfrage der Erzieherin: Was kann sich von alleine bewegen?

Antworten der Kinder (eine Auswahl): Menschen bewegen sich, Tiere, das Herz, ein Tannenzapfen, wenn er von allein vom Ast fällt; ein Stein, der den Berg herunter kollert; wenn von der Tanne ein Zweig herunterfällt; ein Stück Blech, das von einem Magneten angezogen wird (wörtlich: Anziehungskraft).

Plötzlich kommt das Gespräch auf den Vorgang des Wachsens, weil ein Kind die Frage aufwirft, ob der Tannenzapfen schon immer so groß gewesen ist. Der Hinweis eines anderen Kindes, der sei erst so groß geworden, weil er gewachsen ist, führt zur nächsten Nachfrage:

Nachfrage der Erzieherin: Hat Wachsen auch etwas mit Bewegung zu tun?

Die Frage wird überwiegend bejaht, allerdings verbunden mit dem Hinweis auf die eigene Erfahrung, dass Wachsen auch manchmal weh tut (in den Knochen), aber man sich trotzdem bewegen kann.

Die Erkenntnis, dass Wachsen als Prozess Bewegung ist, muss an anderer Stelle noch einmal aufgegriffen und vertieft werden. Es geht um eine Vertiefung des Zusammenhangs „Leben – Materie – Bewegung“.

Unter Rückgriff auf die Versteinerungserfahrung beim Stopp-Tanz und deren Bewertung wird folgendes Gedankenexperiment erprobt: Stellt euch vor, alles auf der Welt würde mit einem Schlag (so wie ihr beim Stopp-Tanz) versteinern? Was wäre das für eine Welt?

Das Gedankenexperiment fordert und fördert vornehmlich die spekulative Kompetenz der Kinder heraus (Kreativität, Fantasie, Denken in Möglichkeiten).

Antworten der Kinder (eine Auswahl):

Das wäre eine reine Steinwelt, keiner könnte sich bewegen, auch nicht die Bäume.

Da kann niemand laufen, ich auch nicht.

Da gibt es nichts zu essen und zu trinken und dann stirbt man.

In einer versteinerten Welt kann man nicht atmen (Atmen ist ja auch Bewegung) und dann stirbt man.

Da wäre alles grau, weil ja dann alles aus Stein ist, und das wäre langweilig.

Wenn wir woanders wohnten und kämen dann in die versteinerte Welt, vielleicht nebenan, das wäre schrecklich.

Es gäbe dann auch keine Freunde und Verwandte mehr.

Es wäre, als ob überall Wände wären, die sind ja auch versteinert.

Eine Methodenkompetenz des Philosophierens besteht im Denken in Gegensätzen und Widersprüchen. Zudem gehört zum Philosophieren die Entwicklung der spekulativen Kompetenz (Kreativität, Fantasie). Beides lässt sich besonders wirksam mithilfe von Gedankenexperimenten erproben und aneignen.

Ein Gedankenexperiment ist der Versuch, auf den Flügeln der Fantasie und ausgestattet mit dem Kompass des urteilenden Verstandes in eine unbekannte, ausgedachte Welt einzutauchen, sich diese vorzustellen und nach Rückkehr in die wirkliche Welt festzustellen, welche der beiden Welten aus welchen Gründen mehr zusagt. In dieser Altersstufe beginnt das Gedankenexperiment in der Regel mit der Frage: „Was wäre, wenn ...?“

In der Auseinandersetzung mit der im Gedankenexperiment erdachten, versteinerten Welt benennen die Kinder direkt und indirekt die Vorteile einer Welt, in der „Bewegung“ die Existenzform der Materie ist, ohne je dieser Position der materialistischen Philosophie begegnet zu sein.

Weg 5: Selbstversuch – Merkmale und Wesen von Kraft

Zwei Blumenzwiebeln liegen in der Mitte des Stuhlkreises. Die Kinder vermuten, worum es sich bei diesen Gegenständen handeln könnte: Pilz, Wurzel, Zwiebel lauten die häufigsten Antworten.

Erzieherin: Könnte daraus etwas wachsen?

Kinder: Ein Zwiebelbaum, Blumen – darin sind sie sich einig.

Einwand eines Kindes: Die kann nicht mehr wachsen, weil sie nicht mehr in der Erde steckt!

Vorschlag der Kinder: Wir müssen sie gießen, dann kommt daraus eine Blume. Der grüne Stiel stößt durch die Erde und dann kommt die oben an, wird gemutmaßt.

Die Kinder bekommen die Aufgabe als Blumenzwiebel, die gerade durch die Erde stößt, zu versteinern. Mit Begeisterung lösen sie diese Aufgabe und symbolisieren in ihren Standbildern vor allen Dingen Kraft und Dynamik.

Nachfrage der Erzieherin: Was braucht die Blumenzwiebel, damit sie durch die Erde kommt?

Antworten der Kinder (eine Auswahl): Wasser, Sonne, dann fängt sie an zu wachsen; wenn die Erde locker ist, geht es einfacher. Und dann wächst sie, und dann wird sie immer größer, und dann kommt sie aus der Erde rausgeschossen.

Erzieherin: Was braucht die Zwiebel noch, damit sie es wirklich schafft?

Kinder: Muskeln, Kraft.

Erzieherin: Hat eine Zwiebel Muskeln?

Einige Kinder bejahen diese Frage und zeigen auf Stellen, an denen sie bei der Zwiebel den Sitz von Muskeln annehmen.

Nachfrage der Erzieherin: Wozu wird Kraft gebraucht?

Antworten der Kinder (eine Auswahl): Für schwere Sachen, um Steine in die Garage zu tragen, zum Spielen, zum Festhalten, zum Turnen, Handstand, zum Schwimmen, Rutschen, Tauchen, zum Kämpfen; nirgendwo, weil die Kraft nicht gewachsen ist.

Erzieherin: Wie bekomme ich Kraft?

Kinder: Vom schweren Heben, wenn man ganz toll trainiert, dann sagt der Körper, er braucht wieder Kraft, viel essen.

Das Interesse der Kinder an diesem Thema erfordert einen Exkurs über das Wachsen. Als Einstieg, der eine zu hinterfragende Eingangssituation liefert, wird ein Auszug aus „Der Wachswettbewerb“ (Heesen 1998) vorgelesen. „Tim und Ali halten einen ‚Wer – am – schnellsten – gewachsen – ist – Wettbewerb‘ ab ... Beide wollen gewinnen. ... Die Mutter legt ihre beiden Hände auf die Köpfe der Jungen. ‚Ali ist größer‘, sagt die Mutter. Ali jauchzt: ‚Ich kann schneller wachsen als du. Ich habe gewonnen.‘ Tim sagt nichts. Tim will nichts sagen“ (S.25).

Die Kinder stellen den „Wettbewerb“ nach. Daran werden einige Impulsfragen geknüpft, die zu Selbstreflexionen führen können:

- Kann man das Wachsen anhalten? (z. B.: Nein, weil es dafür keinen Knopf gibt!)
- Was kann alles wachsen? (Antworten der Kinder (eine Auswahl): Menschen, Zwiebeln, Bäume, Tiere. Streitfrage: Luftballon – der kann ja nicht alleine wachsen, weil dafür, dass er wächst, muss man ihn aufblasen.)
- Kann etwas auch kleiner wachsen? (Antworten der Kinder (eine Auswahl): Wenn man so alt ist, wird man wieder kleiner, wie eine Oma. Wenn man alt ist, dann schrumpft man.)
- Kann etwas unsichtbar wachsen? (Kind: Wenn man normal wächst, dann habe ich das eigentlich gar nicht gesehen.)

Die Kinder versuchen sich – ohne dass diese Aufgabe ausdrücklich gestellt wurde – an einer Begriffsklärung: Was ist eigentlich „Wachsen“?

Erzieherin: Was kann eine Blume denn noch außer zu wachsen?

Kinder: Eine Blume sein, schön aussehen, Wasser einziehen, gut riechen.

Es folgt ein weiterer Stopp-Tanz, bei dem die Kinder zu einer Blume versteinern.

Nachfrage der Erzieherin: Würdet ihr gern in einer Welt leben, in der alle Blumen versteinert wären?

Antworten der Kinder (eine Auswahl): Nein, es würde zu viele Steine geben. Nein, irgendwann würde alles zu Stein werden. Vielleicht käme noch ein Zauberer, der auch uns versteinern würde. Ich würde dann alles abreißen und alles aus Stein neu bauen.

Beispiel 2: Feuer – wer kann länger tanzen, das Feuer oder ich?

Die Themen Strom oder Energie können nicht ohne Einbeziehung der damit verbundenen, übrigens nicht nur kindlichen Symbolik des Feuers als Symbol der Energie, Gemeinschaft, Verwandlung und seines mythischen Charakters behandelt werden.

Im Kreis sitzen 13 Kinder, acht Mädchen und fünf Jungen. Das Gespräch beginnt mit einer Vorstellungsrunde. Jedes Kind sagt seinen Namen, sein Alter und was es besonders gerne tut: Eis essen, Skiurlaub, Holzseilbahn spielen, mit Mama Weihnachtsbaum schmücken, Ausmalen, Weihnachtsbaum schmücken und viele Geschenke bekommen, Schneemann bauen, Schlitten fahren und am liebsten jeden Tag Geschenke, mit „Duplo“-Steinen spielen, mit Papa spielen, in Urlaub fahren.

Weg 1: Rot – die Farbe des Feuers und der Wut

Erzieherin (legt Taschenlampe, Kerze und Feuerzeug auf den Boden): Ich habe euch etwas mitgebracht.

Die Kinder benennen die Gegenstände, die Erzieherin zündet die Kerze an. Sie zeigt ein Bild (wütendes Kind) aus einem Buch.

Kinder (spontan): Böse! Die ist wütend! (Das Deuten einer Deutung – das abgebildete Mädchen)

Erzieherin: Ihr wisst, dass das verschiedene Sachen sind ...

Kinder: Taschenlampe und Feuer sind zwei gleiche, sie machen beide Licht. Die Kerze glüht wie die Taschenlampe, die leuchten beide gleich. Das Buch ist viereckig, die Kerze ist rund. Wenn die Taschenlampe zu lange an ist, ist die Batterie leer. Die Kerze geht von alleine aus. Oder man kann sie auspusten. Wenn man nur ein bisschen pustet, dann tanzt die Flamme. Die tanzt im Kreis. Als sie rumgetanzt ist (ein Kind pustet), ist auch Rauch aufgestiegen.

Erzieherin: Kann man die Taschenlampe auch auspusten?

Einige Kinder pusten die Taschenlampe an, andere lachen.

Erzieherin: Warum kann man die nicht auspusten?

Kinder: Weil da eine Birne drin ist, in der Kerze nicht. Weil da Batterien drin sind. Von der Kerze kann das Haus brennen. Die Taschenlampe leuchtet nur, wenn man auf den Knopf drückt. Taschenlampe und Kerze sehen auch ähnlich aus.

Erzieherin: Was ist ähnlich?



Aus: Damm (2002), S. 85

Kinder: Dass die fast gleich leuchten. Wie bei uns im Kindergarten, da war die Kerze bis ans Papier gekommen. Da habe ich gemerkt, dass das Papier dunkel wird, es wird zu heiß. Beide sind rund. Ich habe schon mal eine kleine Taschenlampe unter der Bettdecke angemacht und da habe ich was gesehen.

Kind (schaut die Buchseite an): Böse! Sauer!

Erzieherin: Gibt es bei dem Kind auch etwas, das so ähnlich ist wie die Taschenlampe und die Kerze?

Kinder: Dass das Gesicht manchmal rot wird wie die Kerze. Ich habe es schon mal, wenn es an den Backen kalt wird, blau und rot gehabt. Wenn ich wütend bin, werde ich rot. Wenn sich eine in einen verliebt, bekommt man rote Backen. Wenn man alt wird, bekommt man rote Backen. Wenn man gerne lacht. Wenn man das Gesicht anmalt.

Erzieherin: Warum wird das Gesicht rot?

Kinder: Weil jemand was weggenommen hat. Wenn man sich angestrengt hat, dann wird es warm und dann rot. Die Lippe ist aber auch rot!

Erzieherin: Warum sind die Lippen rot?

Kinder: Weil man immer mit der Zunge dran leckt. Weil die spröde sind. Wenn man friert, bekommt man rote Backen.

Erzieherin (zeigt Kerze): Schaut euch die Flamme genau an! Was habt ihr gesehen?

Kinder: Der Stiel ist schwarz. Die Flamme ist orange und gelb. Der Faden brennt. Wenn da mehr Feuer ist, dann kommt mehr Wasser (zeigt auf flüssiges Wachs). Wenn man schwitzt, kommt auch Wasser. Mit Wasser kann man eine Kerze ausmachen. Rot und gelb. Blau, ganz unten. Schwarzes. Das Feuer leuchtet. Erst wird die Flamme kleiner und dann immer größer. Unten ist kein Feuer, es sieht so aus, als wenn unten eine Tür wäre. Die Flamme flimmert toll. Die hat eine Spitze. Wenn man die Kerze schiebt, geht die Flamme vor und zurück und wird klein und groß (führt es vor).

Weg 2: Bilder von Feuer – Feuerbilder (Gedanken sammeln)

Erzieherin: Woran denkt ihr, wenn ihr das Wort „Feuer“ hört?

Kinder: Wasser, damit man es löschen kann. Feuerbälle, die sind heiß, ganz heiß. Auto. Feuerwehrauto. An das Spiel „Feuer, Wasser, Erde“. Regenwolke, dass es so regnet, dass das Feuer weggeht.

Erzieherin: Woran erinnert euch das Feuer?

Kinder: An Feuerwehrautofarbe. An früher, wenn die Kanonen brennen. An rote Farbe. An die Sonne. An einen in China – Palast. An Wasser, weil da blau drin ist in der Kerze. An einen Schatten, weil das da schwarz ist.

Erzieherin: Habt ihr schon mal etwas mit Feuer gemacht?

Kinder: Balancieren über Feuer. Mit dem Feuerzeug das Spielhaus angezündet, und dann war auf dem Rasen überall Feuer. Kerze angezündet. Mit Oma und Opa auf Schloss Dankern Stöcke und Blätter ins Feuer geworfen.

Erzieherin: Lebt das Feuer?

Kinder: Ja, weil wenn man ein Glas drüber stellt, bekommt es keinen Sauerstoff mehr und geht aus. Es lebt, weil die Kerze geht an und wieder aus. Wenn es sich bewegt, dann lebt es, so wie die Menschen. Ja, weil es brennt. Es lebt nicht, weil, wenn man es zu lange an hat, dann verbrennt es. Feuer ist tot, weil es muss einen Mund haben, damit es lebt. Wenn es unter dem Glas ausgeht, lebt es nicht, aber sonst lebt es, wenn es an bleibt.

Erzieherin: Was kann denn Feuer alles?

Kinder: Haus verbrennen. Kamin anmachen. Menschen töten. Holz verbrennen. Papier schwarz machen und grillen. Lagerfeuer. Grillen. Kaputt machen. Häuser abbrennen. Ein Feuer kann nix vergessen, weil es keine Augen, keine Ohren und keinen Mund hat. Füße abbrennen.

Erzieherin: Was macht das Feuer beim Grillen?

Kind: Dass die Würstchen warm werden.

Erzieherin: Was kann Feuer noch außer brennen und warm machen?

Kinder: Dass die Sachen gar werden. Damit die Wurst nicht verbrennt, legt man Metall drunter. Böller anzünden. Zigarette anzünden. Das Feuer kann auch leuchten. Laterne machen. Dass man was sehen kann. Osterfeuer. Lagerfeuer.

Erzieherin: Was braucht das Feuer, damit es brennt?

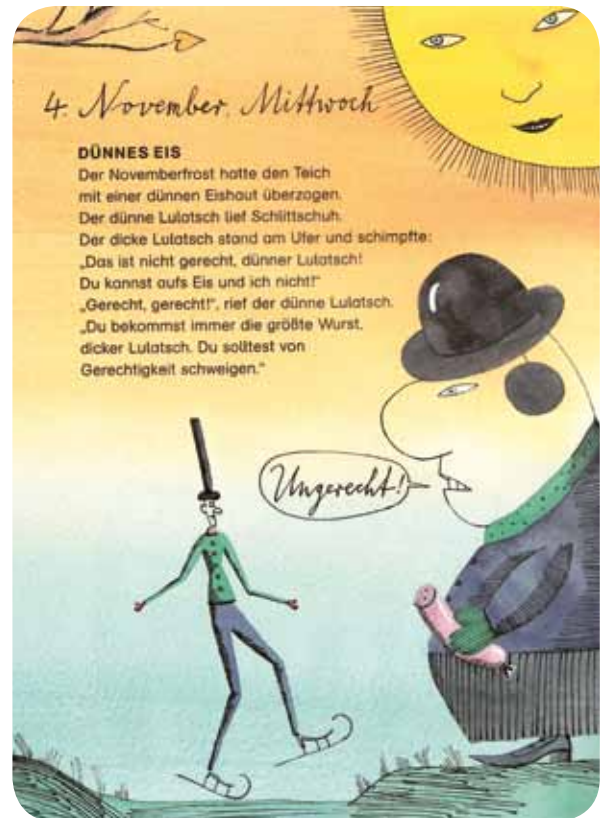
Kinder: Holz. Kohle. Zeitung. Feuerzeug. Bei den Indianern macht man das so (zeigt, reibt auf einer Platte), dann qualmt es und dann gibt es Feuer.

Erzieherin (zeigt das nebenstehende Bild): Legt die Taschenlampe, die Kerze und das Feuerzeug dorthin auf das Bild, wo es eurer Meinung nach am besten passt.

Kinder: Taschenlampe zum Mann, weil die zu ihm gehört. Taschenlampe auf die Sonne, weil die hell ist. Die Kerze auf die Sonne, weil die Sonne brennt. Die Kerze auf den Sonnenuntergang. Feuerzeug auf Sonne, weil die Sonne ganz hell ist und warm und heiß. Kerze auf Laterne, weil es eine Laterne mit Feuer ist. Taschenlampe auf den Baum, weil dort eine helle Stelle ist. Kerze auf Mann, weil der eine Wurst hat. Taschenlampe auf die Laterne, damit die Laterne leuchtet. Kerze auf Sonne, weil die Sonne hell ist und weil die brennt. Taschenlampe auf den Mann, damit er weiß, wo die Laterne ist und sie findet.

Erzieherin (nimmt die Kerze): Sehen alle das Feuer? Wissen alle, dass es noch andere Feuer als dieses hier gibt? (Kinder nennen spontan Beispiele.) Ist Feuer eigentlich gut oder böse?

Kinder: Böse, weil alles verbrennt. Gut, dass der Kamin brennt. Gut, damit die Menschen es wärmer haben. Gut, Feuer zeigt den Weg. Feuer ist gut, wenn einem kalt ist, um sich zu wärmen. Feuer ist gefährlich, man kann sich verbrennen, deshalb böse. Mit Feuer kann man nachts im Dunklen was sehen, also gut. Gut, man kann sich wärmen in der Nacht, wenn es kalt ist. Feuer ist gut, wenn es einen nicht verbrennt. Feuer ist böse, wenn es einen abschießt oder einen verbrennt. Wenn Stromausfall ist und man nichts sehen kann, kann man Feuer anmachen, dann ist es gut. Feuer ist böse, es trocknet die Augen aus. Wenn man mit einem Raumschiff unterwegs ist und ein Meteorit kommt, und dann kann man nicht weg, dann ist Feuer böse. Es ist gut, weil man macht alles mit Feuer an. Manchmal ist es ganz gut, manchmal ist es böse.



Aus: Zauleck (2002), S. 25

Die Kinder machen einen Stopp-Tanz und bauen Standbilder (versteinern, erstarren, vereisen) zu den Themen Feuer, Taschenlampe, Sonne, wütendes Kind.

Erzieherin: Kann man ohne Feuer leben?

Kinder: Man braucht es nicht, wenn man einen Lichtschalter hat. Bei Stromausfall braucht man es. Wenn wir kein Licht haben, damit man sein Spielzeug wiederfindet. Ja, wir haben ja Computer. Nein, wenn es kalt ist und man keine Heizung hat, müsste man frieren. Das muss sein! Wir brauchen Feuer! (Nennung jeweils ohne Angabe von Gründen.)

Erzieherin: Ihr habt von Feuer und Strom gesprochen. Was ist denn der Unterschied?

Kinder: Licht geht einfach aus bei Stromausfall. Feuer muss man anzünden. Licht kann man immer wieder anmachen, Feuer nicht. Lampe hat einen Schalter, Feuer nicht. Man kann eine Batterie reintun, dann kommt Licht. Für das Feuer braucht man Holz, für den Strom nicht. Wenn man auf den Schalter drückt, kommt Licht, beim Feuer nicht. Manchmal muss man auch ein Rad drehen, damit Strom kommt (gemeint war ein Dynamo). Beim Feuerzeug muss man aber auch nur draufdrücken, dann kommt Feuer. Wenn Licht ausgeht, ist es dunkel, wenn Feuer ausgeht, auch. Für das Feuer nimmst du ein Streichholz, für Strom einen Schalter.

Erzieherin: Wie haben wir denn früher Feuer bekommen, als es noch keine Streichhölzer und Feuerzeuge gab?

Kinder: Die haben das mit einem Stein und einem Holz gemacht. Glattes Holz und dann reibt man. Mit zwei Stöcken aneinander reiben. Man nimmt einen Stock und noch einen Stock und reibt sie wie ein Kreuz aneinander. Weil es dann heiß wird und Funken kommen. Feuersteine aneinander reiben und die wurden dann heiß und dann gab es Feuer. Die Sachen in die Sonne stellen, bis es ganz heiß wird.

Der mit Symbolik und Mythos verbundene Begriff des Feuers lässt sich verwenden, um Feuer als Symbol für Energie verständlich zu machen. Das Wesen von Energie lässt sich in der kindlichen Reflexion am ehesten bestimmen, indem die Frage nach dem Potenzial des Feuers gestellt wird: Was kann Feuer alles? Was kann Feuer nicht? Kann man Feuer ersetzen? Mit der Frage, ob Feuer gut oder böse sei, wird das Phänomen Feuer anthropomorphisiert und damit einer ethischen Betrachtungsweise durch Kinder zugänglich gemacht.

Animismus dokumentiert sich nach Piaget in einem Verständnis von Leben als Aktivität, später als Existenzform von Bewegung. Zunehmend erfolgt dann die Einengung des Verständnisses auf Pflanzen, Tiere und Menschen. Animismus ist ein physikalisches Grundverständnis, dem eine moralische Deutung zugrunde liegt, die Dinge werden als gut und böse empfunden bzw. in diese Kategorien unterteilt.

4.2 Warum mit Kindern über „Energie“ philosophieren? Naturwissenschaftliches Forschen und Experimentieren philosophisch umgreifen

Die Frage, was alles Kraft haben könnte, wird auf weitere Dinge ausgeweitet: Haben ein Baum, ein Pferd, eine Blume, ein Stein, die Sonne oder die Erde Kraft? Woran erkennen wir, dass diese Dinge Kraft haben? Mithilfe dieser oder vergleichbarer Fragestellungen zeigen und erwerben die Kinder Kompetenzen im Philosophieren, indem sie gute Gründe für etwas durch eigenes Nachdenken finden, ihr Vorstellungsleben auf den Begriff bringen und sich über den Weg der Erfahrung einer ersten Begriffsklärung („Kraft“) nähern. Ausgehend von der Wortbedeutung „Energie“ (griech. *enérgeia* = wirkende Kraft) lassen sich Verbindungen zu Erscheinungsformen bzw. Symbolisierungen von Energie herstellen. Hat die Taschenlampe Kraft? Hat die Sonne Kraft? Hat der Strom Kraft? Hat das Auto Kraft?

Selbstversuche ermöglichen die Endlichkeit bzw. Unendlichkeit von Kraft zu erforschen: Wann merke ich, dass meine Kraft zu Ende geht (sportliche Übungen)? Auch die anderen Gegenstände werden befragt, wann, wie und warum ihre Kraft zu Ende geht. Damit verknüpft wird die Frage nach den Möglichkeiten zur Wiederherstellung der eigenen und der fremden Kraft. Die aus diesen Fragestellungen erwachsenen Denkbewegungen bereiten den Boden für ein naturwissenschaftliches Verständnis der jeweiligen Vorgänge. Die Voraussetzungen, dass aus „Wissen“ Verstehen wird, werden auf diese Weise nachhaltig verbessert.

„Kinder sind als Weltneulinge und selbst denkende Wesen, die sie auch sind, hingebungsvoll damit beschäftigt, in der schier verwirrenden Vielfalt des Erfahrbaren Zusammenhänge und Sinn auszumachen bzw. zu stiften“ (Freese 1996, S. 33).

Es steht nicht zu erwarten, dass Kinder im Vorschulalter einen physikalischen Energiebegriff ausbilden, der die Fähigkeit physikalischer Systeme, Arbeit zu leisten, beinhaltet. Kinder verfügen jedoch über für sie stimmige Konzepte in Bezug auf Natur, Mitwelt und Kosmos. Philosophieren versetzt sie in die Lage, die Stimmigkeit ihrer Welt- und

Selbstdeutungen durch Erfahrungen, Fragen und Gespräche ständig zu überprüfen, weiterzuentwickeln bzw. zu korrigieren, wenn sie sich als nicht mehr tragfähig erwiesen haben.

Philosophische Zugänge zu naturwissenschaftlichen Themen erzeugen zudem nicht instruiertes Wissen, sondern konstruiertes Verstehen. Wissen genügt meist nicht, um etwas zu verstehen. Reine Vermittlungsmodelle reichen nicht, wenn die kindlichen Verarbeitungs- und Aneignungsprozesse, mit welchen die Kinder Bilder von der Welt denken und gestalten, ausgeblendet werden. Auch hier wird der Bezug zum Philosophieren deutlich.

Symbolische Formen kindlicher Weltaneignung

Reflexion geschieht nicht nur kognitiv, sondern auch emotional-bildhaft. Kinder denken anschaulich, bildlich und ganzheitlich. Dem kommt die Arbeit mit präsentativen Symbolen entgegen. Überhaupt ist jedes Sprechen und Denken an Bilder und Anschauung gebunden. Es gibt eine Semantik jenseits des Diskursiven.

Die Kinder kennen und benutzen zum Beispiel den Begriff „Experiment“. Aber verstehen sie auch, was sie dabei tun? Reflexion über das eigene Tun ist eine Möglichkeit, naturwissenschaftliches Forschen und Experimentieren philosophisch zu „umgreifen“ (Karl Jaspers). Das Thema „Energie“ dient dabei als eines von vielen möglichen Beispielen.

In dieser Praxisphase haben die Kinder auf der Anschauungsebene Energie als Kraft erfahren, also das „Mannigfaltige“ sinnlich wahrgenommen. Der Philosoph Immanuel Kant geht davon aus, dass jede Erkenntnis auf das Zusammenspiel von Anschauungen und Begriffen angewiesen ist. „Das Mannigfaltige“, das in der Anschauung gegeben werde, bedarf einer begrifflichen Ordnung, um zu Erkenntnis führen zu können. Andererseits bräuchten Begriffe Anschauungen, um nicht vollkommen leer zu sein: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ (Kant 2005, S. 144).

Im letzten Schritt bedarf es nun der begrifflichen Ordnung, um Erkenntnisse zu ermöglichen.

Begriffsbildung bei Kindern

Sprache ist nicht nur Kommunikationsmittel. Sie eröffnet Zugänge zur Wirklichkeit. Kerngedanke zum Beispiel der Wortfeldtheorie ist die Annahme, dass die Wörter einer Sprache nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern im Prozess der Artikulation von Erfahrungen kooperieren. Vom Gefüge des Ganzen her empfängt – so die Theorie – jedes einzelne Wort seine inhaltliche und begriffliche Bestimmtheit.

„Begriffe“ sind die Bausteine des Denkens; der Erwerb von Begriffen ist ein wichtiger Teil der kognitiven Förderung und der Sprachförderung in der Kita. Der Erwerb von Begriffen ist nicht zuletzt in der ErzieherIn-Kind-Interaktion möglich. Pädagogische Fachkräfte können das Kind zum Nachdenken über einen Begriff anregen oder ihm durch eine relevante Aktivität ermöglichen, neue Erfahrungen zu machen, die ihm helfen, sein „Begriffskonzept“ besser zu verstehen. Kinder können auch zum Nachdenken motiviert werden, wenn sie mit Erfahrungen oder Aussagen konfrontiert werden, die im Widerspruch zu ihren momentanen „Theorien“ stehen. Wir leben, das gilt auch für Kinder im Vorschulalter, in zwei Welten: In der Welt der Ereignisse und Dinge und in der Welt über die Ereignisse und Dinge.

4.3 (Nach-)Denkanstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche über „Energie“

Kinder denken in Symbolen und Zeichen

Die Symboltätigkeit des Kindes äußert sich im Symbol- und Rollenspiel und ist ein wichtiges Durchgangsstadium zur begrifflichen Vorstellung. Indem das Kind zum Beispiel malt, macht es sich ein Bild von der Welt, um etwas aus dem Strom des Erlebnisses zu bewahren. Symbolische Formen in der kindlichen Weltanschauung haben verständnisbildende und integrierende Funktionen. Kinder formen durch symbolische Repräsentation ihr Bild von der Welt. Durch unterschiedliche Spiel- und Ausdrucksformen wird der Aufbau symbolisch verfasster Vorstellungswelten gefördert. Es entsteht ein Zwischenraum zwischen der objektiv gegebenen Wirklichkeit und dem kindlichen Subjekt. Praktisch geschieht dies in Rollen- und Symbolspielen, Fantasiegeschichten, Zeichnungen, im Basteln, Gestalten, in Sammlungen, Eindrücken und Erlebnissen.

Indem die Kinder ihren Wahrnehmungen und Erfahrungen eine wahrnehmbare Gestalt verleihen, bemühen sie sich, die umgebende Wirklichkeit nicht einfach sein zu lassen, sondern sie zu deuten und ihr einen Sinn zu verleihen. Die Symbolhandlung in der kindlichen Weltaneignung darf nicht unterschätzt werden: Der Zusammenhang von Fantasie und Symbol ist offenkundig. Anthropomorphe Sichtweisen von Tieren und Pflanzen werden von Kindern hartnäckig verteidigt und spielen bei ethischen Argumentationen auch eine zentrale Rolle.

Tiere zum Beispiel lassen sich sowohl symbolisch-anthropologisch als auch naturwissenschaftlich deuten. Unter der dezentrierten, objektivierenden, wissenschaftlichen Perspektive wird sich auch immer ein animistischer, affektiver „Unterbau“ befinden, den es zu kultivieren und nicht zu beseitigen gilt. Die Tendenz des Kindes, sein Weltbild zu vermenschlichen, wird nicht abgelöst durch das objektivierende Denken, sondern durch dieses sekundäre Denken ergänzt und komplettiert. Dieser „Unterbau“ bereichert das objektivierende Denken und ermöglicht in gewisser Weise erst ein Verstehen der äußeren Welt. Insofern ist es unsinnig, ein symbolisch-anthropomorphes Welterklären gegen ein naturwissenschaftliches Verständnis von Welt zu stellen. Im Übrigen gilt auch hier die bekannte Weisheit, dass das Gras nicht schneller wächst, wenn man daran zieht. Förderung von kindlichen Lern- und Bildungsprozessen im Kindergarten braucht Zeit, damit sich etwas verstehend ausbilden kann, da Wissen ohne den Kontext des Verstehens nutz- und wertlos bleibt.

„Wissen ist überhaupt eine Form der Durchdringung der Welt: erkennen, verstehen, begreifen. Es ist nicht eindeutig zweckorientiert. Wissen ist eine mit Bedeutung versehene Information“, schreibt der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann (2006, S. 28). Und weiter: „In dieser Gesellschaft lernt niemand mehr, um etwas zu wissen, sondern um des Lernens selbst willen“ (ebd., S. 28).

Energie und Energieverbrauch: Von schweren und leichten „ökologischen Rucksäcken“

„Welche Kleidung wir kaufen, welches Material für den Kindergarten bei welchem Lieferanten bestellt wird oder welches Gerät für den eigenen Haushalt angeschafft werden soll: Viele Produkte verbrauchen zwar während des Betriebs oder Einsatzes kaum Energie; ein hoher Energie – und Ressourcenverbrauch kann jedoch bei Produktion, Transport und Entsorgung entstehen. Dieser für Konsumenten schwer sichtbare Energieverbrauch wird „Graue Energie“ genannt.

Den Energieverbrauch eines Produkts von der Rohstoffgewinnung über die Produktion bis zur Entsorgung zu erfassen ist das Ziel der sogenannten Ökobilanzen.

Mit Hilfe von verschiedenen Berechnungsmodellen und Darstellungen wird ein Wert ermittelt, der es auch uns „Otto Normalverbrauchern“ ermöglicht, den Natur- und Energieverbrauch zu erkennen, zu vergleichen und Alternativen zu wählen. (...) Besonders hohe Einsparpotenziale liegen in der Produktions- und Entsorgungsphase. Dabei sind die Energiequellen, auf die bei der Herstellung zurückgegriffen wird, ebenso entscheidend wie die Menge und Art der Rohstoffe, weil sie die Qualität und somit Lebensdauer des Produkts prägen.

Ein solches Berechnungsmodell ist der „ökologische Rucksack“¹

Häufig muss für ein Produkt mehr Material aufgewendet werden, als es selbst am Ende wiegt. Ein Bild für das Berechnungskonzept MIPS (Materialinput pro Serviceeinheit), sprich „für den Natur- und Energieverbrauch der in der Rohstoffgewinnung, in Herstellung, Verpackung, Transport, Gebrauch und Entsorgung, also den gesamten Lebensweg des Produktes investiert ist.“ (Baedeker/Kalff/Welfens 2001, S. 21)

Zum Vergleich: 1 Kilogramm Glas hat einen 1,5 Kilogramm schweren Rucksack, während 1 Kilogramm Computerelektronik einen Rucksack von über 100 Kilogramm Rohstoffen auf dem Buckel hat. “ (Leuchtpol 2011b, S. 1f.)

Diese wenigen Beispiele führen zwangsläufig zu der (philosophischen) Fragestellung: Wie wollen wir heute und in Zukunft leben? Daneben stellt sich die Frage nach der Herkunft von Energie. Auch hier erzeugt das Nachdenken erste Ansätze philosophischer Denkbewegungen.

¹ Dieser Ansatz und die zugehörigen Projektbausteine für verschiedene Altersgruppen wurden von dem „Wuppertal Institut“ entwickelt und sind bekannt unter dem Namen „MIPS für KIDS“.

4.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team

Folgende Fragen können zur Vorbereitung auf das Thema hilfreich sein:

- Welche philosophischen Denkbewegungen können sich aus vermeintlichen „Wissensfragen“ entwickeln?
- Woher bekommen Dinge, Lebewesen oder Vorgänge ihre Energie? – Zum Beispiel: Wachstum einer Pflanze? Wachstum eines Körpers? Ein Baby? Ein brütendes Huhn? Ein Bär im Winterschlaf? Künstliches Licht? Eine steigende Flut? Ein Kraftwerk? Ein Motorrad? Ein Segelflugzeug? Ein Planwagen? Ein Fahrrad? Eine Dampfmaschine? Eine Denkerin, ein Denker, das Denken an sich?
- Wenn ich diese Energien vergleiche, welche Unterschiede, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten erkenne ich (nicht-wertendes Vergleichen)?
- Was macht eigentlich das Wesen von Energie aus?
- Wäre Leben auf der Welt ohne Energie möglich bzw. denkbar?
- Wie stelle ich mir Energie vor?
- Kann ich mir von dem Begriff „Energie“ ein Bild machen?
- Wie sieht dieses Bild aus?
- Könnte man für dieses Bild auch einen anderen Begriff wählen?
- Wie sehe ich den Zusammenhang zwischen Leben und Energie?
- Welche Energie steckt in mir?
- Wie denke ich mir Zusammenhänge von Bewegung und Energie?
- Wie erfahre ich Zustände von Energieüberschuss oder Energiemangel?



» Welche Bezüge ergeben sich zum Thema „Nachhaltigkeit“?

Energie ist ein Schlüsselthema nachhaltiger Entwicklung (z. B. gerechter Zugang und Nutzung von Energie, Verbrauch der natürlichen Lebensgrundlagen, Umweltzerstörung bei der Gewinnung von Energieträgern oder der Entsorgung). Kindergärten sind Orte, die zum einen Bildungs- und Lernsituationen schaffen und zum anderen als Orte für informelles Lernen wirken, zum Beispiel durch die Gestaltung und den Betrieb der Einrichtung selbst. Durch das Philosophieren mit Kindern wird es möglich, sich zum Beispiel mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen:

- Welche Bedeutung hat Energie für mich und mein Leben?
- Wie wird Energie erzeugt? Und warum ersetzt aus ökonomischen Gründen eine neue technologische Form der Herstellung eine andere? Was heißt eigentlich natürliche Energie? (Nachdenken über die Bedeutung innovativer Technologie und ihrer Folgen)
- Kann die Welt ohne Energie existieren? Wie wäre eine Welt ohne Energie?
- Wie ersetze ich verbrauchte Energie – durch vorsorgendes oder nachsorgendes Wirtschaften?
- Was brauche ich wirklich für ein gutes, gelingendes Leben – welchen Stellenwert nimmt dabei der Konsum ein? Wie kann ich durch mein Handeln meinen Energieverbrauch verringern?

5 Braucht der Mensch die Natur oder die Natur den Menschen? – Philosophieren über das Verhältnis von Mensch und Natur

5.1 Praxisbeispiele zum Thema „Was ist überhaupt Natur? Bin ich auch selbst Natur?“

Beispiel 1: Haben alle Dinge einen Namen?

Weg 1: Gegenstände beim Namen nennen

Der Inhalt eines Materialbeutels liegt auf dem Tisch.



Die Kinder kommen in den „Denkraum“ und benennen unaufgefordert, was sie sehen. Ein „Sprechstein“ wird eingeführt: Wer den Stein hält, darf sprechen, die anderen hören zu. Wer seine Gedanken ausgesprochen hat, gibt den Stein an das nächste Kind in der Runde weiter. Wer nichts sagen möchte, legt den Stein stumm dem Nachbarkind in die Hand.

Kinder: Eule. Geld. Ein Auto. Eine Seerobbe. Ein Herz. Ein Löffel. Blätter. Ein Hufeisen. Eine Kastanie. Eine Rose. Eine Lanze.

Erzieherin: Fehlt noch etwas?

Kinder: Marmor. Kerze. Stein mit Streifen. Holzlöffel. Plastiklöffel. Ein Stock. Piekser, den man sich an den Pullover piekst. Männchen. Distel. Kleines Holzteil. Ich sehe etwas, aber ich weiß nicht, was das ist (eine Diskette).

Erzieherin: Wer kann helfen?

Kinder (Vermutungen über den Gegenstand „Diskette“): Ein Malblock. Ein Stift. Ein Viereck, wo man ein Blatt reinlegen kann. Ein Plastikteil, wo man Papier rauflegen kann und schreiben kann. Wo man was zum Einkaufen drauf schreiben kann. Ein Einkaufszettel, wo man zuhause drauf schreiben kann.

Die Erzieherin erklärt die Diskette.

Weg 2: Spekulieren, Gegenstände benennen, hinterfragen

Ein Beutel mit Inhalt wird gezeigt und geschüttelt, Geräusche entstehen.

Erzieherin: Was könnte in dem Beutel sein?

Kinder: Glas. Stifte. Buch. Schlagzeug. Mundharmonika. Trommel, Geige. Blätter. Filzstifte. Spielzeug. Messer. Gabel. Löffel. Teller. Schüssel. Plastikteller. Kochtopf.

Erzieherin: Das könnte alles sein, aber sehen wir einmal nach (Beutelinhalt wird ausgeschüttet). Was seht ihr?

Kinder: Pokal. Stein. Tannenzapfen. Geld. Auto. Puppe. Robbe. Feder. Herz. Kerze. Kastanie.

Erzieherin: Ist da noch etwas, das ihr kennt?

Kind (hebt einen Löffel auf): Ein Löffel. Ein Stein aus Glas.

Erzieherin: Könnte das noch etwas anderes sein als ein Glasstein?

Kinder: Etwas von einer Kette. Etwas von einem Bonbon.

Erzieherin: Gibt es noch etwas, was ihr noch nicht genannt habt?

Kinder: Muschel. Kochlöffel. Ein Blatt.

Erzieherin: Sind wir jetzt durch?

Kinder: Nein, da liegt noch ein Pfeil. Eine Schachtel. Ein Anstecker. Holz. Eine Eule aus Metall. Ein Magnet, der aussieht wie ein Huf. Ein Ding. Eine Mappe. Ein Stock. Ein Haargummi. Ein Stein aus Wolle.

Weg 3: Gegenstände benennen, zuordnen, kommentieren

Es werden Gegenstände aus dem Materialbeutel genommen und den Kindern gezeigt.

Erzieherin: Wenn ihr etwas seht, das ihr kennt, sagt, was es ist.

Kinder: Löffel. Kochlöffel.

Erzieherin: Was macht man damit?

Kind: Kochen.

Kinder: Seerobbe, die liegt gern im Wasser. Ein Herz.

Erzieherin: Ein richtiges?

Kind: Aus Stein, es ist hart.

Kinder: Eine weiße Dose, aus Plastik, glaube ich. Ein Auto, ein organgesenes. Ein Tannenzapfen. Ein Baumstamm. Eine Medaille, nein, ein Pokal, mein Papa hat einen vom Golfen. Ein Lego-Männchen. Ein Hufeisen, aber ein komisches, weil das so klein ist. Ein Stein. Eine Kerze. Etwas Flauschiges, Wolle, ein Wollstein. Ein Radiergummi, da kann man etwas mit wegradieren. Ein Tannenzapfen. Das kann man an seinen Pulli machen, da ist Findus drauf, das ist ein Anstecker. Eine Feder. Eine Muschel vom Strand. Ein Vogel. Ein Uhu. Eine Eule. Eine Kastanie. Ein Blatt. Ein Stein. Ein Löffel.

Erzieherin: Was könnte es noch sein? (Tatsächlich handelt es sich um den Bügel einer Riesenbrille.)

Kinder: Eine Schlange. Eine Wippe. Ein Messer.

Kinder: Ein Schneckenhaus. Eine Schnecke. Ein Vogel. Ein Tonvogel (gemeint ist das Material Ton). Holz mit Schrift drauf. Eine Blume. Blüte von Gräsern.

Weg 4: Gegenstände nicht-wertend vergleichen

Der Materialbeutel wird ausgepackt, die Kinder benennen die Dinge: Stock. Eichel. Tannenzapfen. Glocke. Pokal. Löffel. Platte. Vogel. Auto. Dose.

Erzieherin (hebt mehrere Löffel hoch): Sind die Löffel alle gleich?

Kind: Nein. Metalllöffel und Plastiklöffel. Babylöffel. Der hat ein Muster.

Auf diese Weise wird die zentrale Technik des Philosophierens, das nicht-wertende Vergleichen, den Kindern nahegebracht. Im Ergebnis steht immer das Erkennen von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten.

Die Erzieherin hält willkürlich jeweils zwei Gegenstände nebeneinander und lässt die Kinder vergleichen sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten benennen. Nach kurzer Zeit suchen sich die Kinder eigenständig Dinge aus und vergleichen sie.

Beispiel 2: Zugänge zu den Dingen finden, ihre Anziehungskraft entdecken, sie benennen und dabei vielleicht auch auf Besonderheiten stoßen

Erzieherin: Mit welchen der Sachen, die dort liegen, würdet ihr gerne spielen?

Kinder: Mit der Robbe, ich mag Robben, ich kenne eine, die so ähnlich ist. Mit dem Anstecker, weil der so schön aussieht. Mit der Feder, weil die eine schicke Farbe hat und außerdem ist die vom Zauberer. Mit dem Stock, weil der schön ist. Mit dem Kochlöffel, weil man damit kochen kann. Mit dem Pokal, weil der silbern ist. Mit dem Babylöffel, weil mir die Farbe gefällt. Mit dem Magnet, weil der Sachen halten kann (probiert es aus). Mit dem Dingsda (gemeint ist die Diskette), weil die blau ist. Mit dem Anstecker, den kann ich an meinen Pullover hängen. Mit dem Playmobil. Mit der Dose, weil da kann ich was reintun und dann rappeln. Mit der Kerze, die mag ich gerne. Mit dem Pokal, weil der so schön glänzt. Mit dem Männchen, weil Mama mir das zuhause gegeben hat. Mit dem Auto, weil es rollen kann. Mit den Stiften, weil die malen können. Mit dem Männchen, weil das Arme und Beine bewegen kann. Mit dem Geld, weil man es rollen kann. Mit der Robbe, weil die weich ist. Mit dem Löffel, weil ich das gerne möchte und weil ich damit etwas essen kann. Mit dem Herz, weil es schön aussieht. Mit der Feder, weil die kitzelt. Mit dem Pfeil, weil ich einen Bogen habe. Mit der Eule, weil die bei Nacht gute Augen hat. Mit der Dose, weil die auf und zu geht.

Zwei Kinder, ein Junge und ein Mädchen, sagen, womit sie nicht gerne spielen mögen:

Mädchen: Mit dem Auto, weil das rollen kann.

Junge: Mit der Robbe, weil ich damit nicht spielen will.

Beispiel 3: Sortieren und Kategorisieren durch Aufräumen – von der Anschauung zum Begriff

Erzieherin: Stellt euch vor, so sieht es in eurer Gruppe (zeigt auf die verstreut am Boden liegenden Gegenstände aus dem Materialbeutel) oder bei euch zuhause aus. Was sage ich dann, oder was würde die Mama sagen?

Kinder (alle im Chor): Aufräumen!

Weg 1: Naturbegriff durch Sortieren von Gegenständen entwickeln

Erzieherin: Wer kann besonders gut aufräumen? Wem macht das Aufräumen Spaß? Wem nicht?

Die Kinder äußern sich zu beiden Fragen und begründen ihre Aussagen.

Erzieherin: Alles soll in zwei Kisten eingeräumt werden. Überlegt, warum ihr Sachen zusammen in die eine oder in die andere Kiste packt. Wer möchte anfangen?

Kind (packt alles in eine Kiste, die zweite Kiste bleibt leer): Fertig!

Erzieherin: Warum machst du das so?

Kind: Weil ich das zuhause auch so mache und dann die Kiste unter mein Bett schiebe.

Erzieherin: Wer würde es anders machen?

Ein Kind räumt in eine Kiste Sachen aus Holz und in die andere nur Gegenstände, mit denen man spielen kann (Spielzeug).

Erzieherin: Wer würde es noch anders machen?

Ein Kind legt in eine Kiste nur Steine, Holz und Blätter, den Rest der Gegenstände in die zweite Kiste.

Erzieherin: Wie könnten wir die erste Kiste nennen, damit wir sofort wissen, was da drin liegen könnte?

Kinder: Gartenkiste (mehrmals). Holzsteingarten. Laubholzgarten.

Erzieherin (zeigt auf die erste Kiste): Stellt euch vor, das wäre eine Naturkiste, kommt da noch mehr hinein?

Kind: Die Robbe, weil die im Wasser schwimmt.

Weg 2: Begriffsbildung über Empathie erproben

Erzieherin: Wenn die Erde selbst aufräumen müsste, was würde sie in die erste Kiste tun?

Die Kinder legen fast ausschließlich Naturmaterialien in die erste Kiste.

Kind: Aber der Brillenbügel muss da raus, der ist keine Natur!

Weg 3: Möglicher Sinn von Ordnungen

Erzieherin (stellt vier Kisten in den Raum): Räumt die Sachen bitte so ein, dass ihr ganz schnell etwas wiederfindet, wenn ihr es sucht.



Die Kinder sortieren nach Farben, Größe, Material, Gewicht, nach „schön“ und „nicht schön“, nach „alt“ und „neu“, nach Spielzeug und „Nicht-Spielzeug“. Kein Kind sortiert nach „Natur“ oder „Nicht-Natur“, aber ein Kind möchte in eine Kiste Sachen legen, die drinnen wachsen, und in die andere Kiste Dinge, die draußen wachsen können.

Erzieherin: Schaut einmal aus dem Fenster nach draußen. Seht ihr da etwas, das ihr in eine der beiden „Wachskisten“ legen würdet?

Kinder: Regen. Regenbogen. Baum. Sonne. Apfel. Blume. Schmetterling. Vogel.



Weg 4: Ist der Mensch Natur?

Im Raum stehen zwei Kisten – die eine mit Naturmaterialien, die andere mit den restlichen Gegenständen gefüllt (Beispiel aus dem Weg 2). Die Erzieherin nimmt das Männchen und zeigt es der Gruppe.

Erzieherin: Wenn das ein richtiger Mensch wäre, ein Mensch „in echt“, in welche Kiste wird der gelegt?

Kinder: In die Naturkiste, weil er atmet. In die Naturkiste, weil er lebt. In die Naturkiste, weil er essen und trinken muss. In die andere Kiste, weil er kein Baum ist. In die andere Kiste, weil er keine Robbe ist. In die andere Kiste, weil er kein Blatt ist. In die Naturkiste, weil er da lieber sein möchte. In die andere Kiste, weil er nicht draußen wächst. In keine Kiste (ohne Begründung).

Als weitere Möglichkeit können auch – anstatt des Männchens – die Kinder sich selbst platzieren. Wo genau würde ich mich als Mensch platzieren?

5.2 Warum mit Kindern über „Natur“ philosophieren? Sich selbst als Teil einer größeren Natureinheit erleben

Das Mensch-Natur-Verhältnis ist auch als Fragestellung zum Philosophieren mit Kindern im Vorschulalter geeignet. Mit ihnen lassen sich zum Beispiel die Frage nach der Stellung des Menschen in der Natur besprechen: Gehört der Mensch zur Natur? Oder steht er außerhalb der natürlichen Welt? Ethische Fragestellungen lassen sich anschließen: Braucht der Mensch die Natur? Wie sollte sich der Mensch gegenüber der Natur verhalten?

„Im Verhältnis des Menschen zur äußeren Natur wird stets auch sein Verhältnis zu sich selbst sichtbar. Die Erfahrungen, die wir in und mit der Natur machen, sind auch Erfahrungen mit uns selbst ... ‚Natur‘ wird auf diese Weise zu einem Merkzeichen, zum Symbol von Aspekten des eigenen Selbst oder – wie Caspar David Friedrich es sagt – zur Membran subjektiver Erfahrung und Leiden“ (Gebhard 2007, S. 20ff.).

Voraussetzung für den verantwortungsvollen Umgang mit der Natur ist die Fähigkeit, diese differenziert wahrnehmen zu können. Die Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung bildet die Voraussetzung zu jedem „Naturerlebnis“, welches selbst wiederum die emotionale Basis für die Wertschätzung der Natur schafft.

Um ein Verständnis für die Natur zu entwickeln brauchen Kinder Empathie, aber auch das Bewusstsein, dass sie selbst ein Teil der Natur sind.

Dabei sollen sie sich selbst als Teil einer größeren Natureinheit erleben, die vielfältigen Beziehungen „ihres“ Ökosystems mit allen Sinnen, aber auch mit dem Geist erfassen.

Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren verfügen eher selten über einen entwickelten Naturbegriff. Ihr Vorstellungslieben reicht häufig weit (je nach konkreten Lebensumständen, Kita-Praxis etc.), bleibt jedoch überwiegend auf der Ebene sinnlicher Erfahrungen und beobachtenden Beschreibens. Philosophieren unternimmt so erste Schritte auf dem Wege zur Begriffsbildung, die es ermöglicht, Natur von Nicht-Natur zu trennen und das Verhältnis des Menschen zur Natur zu reflektieren. Die Naturbegriffe bei einigen wenigen Vorschulkinder weisen eine erstaunliche Bandbreite auf und reichen von „Alles ist Natur, weil alles aus der Natur kommt“ (in Analogie zu jenen Gedanken John Stuart Mills, wonach alles, was im Universum existiere, Natur sei oder Martin Seel (2007): „Die Natur, bei der es um BNE geht, ist kein Gegenstand, kein Gegenüber, nicht einmal die Umwelt, sondern der globale Raum, in dem Kulturen und Gesellschaftenentwicklungsfähig bleiben oder in Agonie erstarren werden“) bis hin zu „Nur was der Mensch noch nicht berührt hat, ist Natur“. Inwieweit der jeweilige Naturbegriff auch Auswirkungen auf das persönliche Verhältnis des jeweiligen Menschen zeitigt, bleibt einer besonderen, spannenden Untersuchung vorbehalten.

Ein auffälliger Aspekt im kindlichen Umgang mit Naturphänomenen ist die Verwendung von Anthropomorphismen. Das gilt im Hinblick auf Tiere und Pflanzen, aber auch auf andere Gegenstände der belebten und unbelebten Natur. Daraus ergibt sich ein vermeintlicher Widerspruch zum Philosophieren mit Kindern in seinen drei Dimensionen als Haltung, Methode und Inhalt. Kinder, die annehmen, dass Bäume Schmerz empfinden oder Angst haben, wenn sie gefällt werden, wissen zugleich von der Photosynthese und der Sauerstoffproduktion. Der Widerspruch erweist sich allerdings bei genauerer Betrachtung als ein Scheinwiderspruch.

Die animistisch-anthropomorphe subjektive Perspektive gegenüber Naturphänomenen zielt auf eine andere Situation als die naturwissenschaftliche objektivierende Perspektive. Während die Biologie beschreibt und erklärt und damit ein möglichst objektives Bild der zoologischen und botanischen Wirklichkeit entwirft, erhält die Wirklichkeit durch die Anthropomorphismen eine symbolisch vermittelte, subjektive Bedeutung und eröffnet so auch den philosophischen Zugang.

Objektivierung und Subjektivierung sind zusammenhängende Zugänge zur Wirklichkeit, die sich weder gegenseitig ausschließen, noch sich widersprechen müssen. Für das ethische Argumentieren mit Kindern ist der Bezug das Interessanteste: Anthropomorphe Interpretationen erweisen sich bei Kindern als eine zentrale Argumentationshilfe bei dem Versuch, nicht-menschliche Objekte im Allgemeinen und Naturobjekte im Besonderen ethischen Kriterien zu unterziehen. Die Natur wird aufgrund der anthropomorphen Interpretation gar nicht eindeutig als nicht-menschlicher Objektbereich angesehen. Menschliche Maßstäbe werden auf diese Weise auch zu Maßstäben im Umgang mit Naturobjekten (vgl. Kapitel 6). Oder zugespitzt formuliert: Auf diese Weise wird der menschliche Naturbezug ein humaner. Das geht auch umgekehrt: Naturphänomene werden genutzt, um menschliches Verhalten zu beschreiben oder auch zu verstehen.

5.3 (Nach-)Denkanstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche über das Verhältnis von Mensch und Natur

Wer über seine Beziehung zur Natur nachdenkt, stößt irgendwann auf die Frage, was man selbst eigentlich unter „Natur“ versteht. Inwieweit unser jeweiliger Naturbegriff unser Verhältnis zur Natur, Umwelt oder Mitwelt bestimmt, wäre Gegenstand einer eigenen Untersuchung. Zumindest aber könnte unsere begriffliche Vorstellung von Natur die Ausarbeitung ethischer Maßstäbe im Umgang mit Natur beeinflussen. Nicht zufällig verlangte der Philosoph Hans Jonas bereits 1979 eine neue Ethik, da in der Vergangenheit ethisches Denken und Handeln auf den Nahbereich menschlicher Tätigkeiten eingestellt waren. Dies erwies sich als ausreichend, da die Technik noch nicht so weit entwickelt war, dass sie der Natur großen und dauerhaften Schaden zufügen konnte. Die menschlichen Eingriffe in die Natur waren räumlich begrenzt, und sie wirkten auch nicht weit in die Zukunft hinein. Das Verhältnis von Mensch und Natur hat sich jedoch grundlegend verändert. Die technischen Möglichkeiten sind heute so weit entwickelt, dass die Wirkung unseres Handelns die ganze Erde betrifft. Deshalb verlangte Jonas als neuen Grundsatz der Ethik, dass die Wirkung unserer Handlungen verträglich sein müsste mit der Permanenz (der Fortdauer) menschenwürdigen Lebens auf der Erde. Jonas postuliert nicht weniger als die Neuformulierung des kategorischen Imperativs von Kant, der, negativ ausgedrückt, so lautet: „Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung nicht zerstörerisch sind für die künftige Möglichkeit solchen Lebens.“ (1979, S. 36).

Der Philosoph Martin Seel (2007) nennt in einem Artikel in der „Zeit“ fünf Fakten, die unser aktuelles Naturverständnis bestimmen sollten:

- Die Natur kann nicht zerstört werden. Wenn der Mensch alle seine Lebensbedingungen zerstört, bleibt dennoch: Natur.
- Veränderung gehört „zur Natur“ der Natur. Nichts bleibt so wie es ist, und gerade daher ist die Frage nach dem, was es zu erhalten gilt, von besonderer Bedeutung.
- Lokale Effekte zeigen globale Wirkung.
- Ästhetische Faszination von Natur wirkt auch bei Bedrohung und Verheerung. Der Untergang der Menschheit ist ein Schauspiel grausamer Schönheit.
- Es gibt keinen objektiven, allein ausschlaggebenden, eben einzigen Umgang mit der Natur.

In diesem Prozess der Veränderung des Verhältnisses von Mensch und Natur gibt es auch immer wieder Anzeichen eines veränderten Selbstverständnisses des Menschen im Sinne seiner Zugehörigkeit zur Natur und seines Empfindens, Bestandteil der Natur zu sein. Ob sich auch Kinder dieser Veränderungen bewusst werden, vermögen weder entwicklungspsychologische, sozialwissenschaftliche oder pädagogische Methoden zu belegen. Dies bleibt der philosophischen Reflexion nicht über Kinder, sondern gemeinsam mit Kindern vorbehalten.

Auch im pädagogischen Rahmenkonzept von Leuchtpol „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindergärten am Beispiel Energie und Umwelt“ finden sich an verschiedenen Stellen Verweise auf die Bedeutung des Mensch-Natur-Verhältnisses in Bezug auf Bildung für nachhaltige Entwicklung: Stoltenberg spricht von einem „ethischen Prinzip des Erhalts der natürlichen Lebensgrundlagen“ (2008, S. 24). An anderer Stelle heißt es: „Alle Energie stammt letztlich aus der Natur“ (Stoltenberg 2009, zit. in Schubert 2010, S. 36) und „Naturwissenschaften und Technik haben dazu beigetragen, dass sich die Menschen von der Natur emanzipieren und eine eigene Kultur aufbauen konnten. Gleichzeitig bleiben sie Teil der Natur und sind auf sie angewiesen. Eine ausschließlich instrumentelle Vernunft, die auf Naturbeherrschung abzielt, gefährdet die natürlichen Lebensgrundlagen als Grundlagen der menschlichen Natur. Insofern haben die Naturwissenschaften auch dazu beigetragen, dass es zu einer nicht nachhaltigen Entwicklung gekommen ist“ (ebd., S. 39).

5.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team

Mit Fragen, die ich mir selbst stelle, erprobe ich Philosophieren als Gespräch mit mir selbst. Solche Nachdenk-Fragen zum Thema „Natur“ können lauten:

- Was ist der Unterschied zwischen Kultur und Natur?
- Wo stoße ich in meinem Alltag auf Natur?
- Welcher meiner Sinne ist am empfänglichsten für Naturphänomene?
- Was an meinem Aussehen/Verhalten ist natürlich?
- Suche ich bewusst Naturerlebnisse? Welche?
- Wo in meinem Alltag versuche ich ökologisch zu handeln (Verkehr, Urlaub, Essen, Kleidung, Gebrauchsgegenstände, Energie)?
- Wo in meinem Leben hat der Naturschutzgedanke keinen Platz?

» Welche Bezüge ergeben sich zum Thema „Nachhaltigkeit“?

Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert, sich mit dem Mensch-Natur-Verhältnis auseinanderzusetzen, mit dem Ziel, die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten.

Denn zur Lösung von Umwelt- und Verteilungsproblemen ist das Umdenken und Neudenken bisheriger Lebens-, Wirtschafts- und Konsummuster notwendig. Zentrale Fragen sind dabei:

- Wie können wir effizientere Nutzungsformen entwickeln?
- Wie können wir die Zeitabläufe in der Natur besser berücksichtigen (z. B. Regenerationszeiten von Ökosystemen oder Wachstumsphasen) und mit diesen im Einklang handeln?
- Wie können wir unseren Ressourcenverbrauch senken und unsere Umwelt/Mitwelt weniger belasten?
- Wie kann ein gerechtes Zusammenleben in der Einen Welt funktionieren?
- Und wie können wir heute so leben, dass auch in Zukunft noch Menschen dieselben Lebenschancen haben wie heute? (vgl. Schubert 2010, S. 26ff.)

Zentrale Ansatzpunkte sind also: Zeitmaße der Natur und ganzheitliche Naturwahrnehmung, die Kultur des Umgangs mit Dingen, der Naturkreislauf und das Verhältnis Natur zu Mensch.

6 Kann man mit einem Baum befreundet sein? – Philosophieren über das Thema „Freundschaft“ als wichtigstem Wert der Kinder

6.1 Praxisbeispiele zum Thema „Was könnte Freundschaft alles bedeuten?“

Beispiel 1: Was könnte Freundschaft sein?

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis und betrachten ein Bild aus dem Buch „Frag mich“ von Antje Damm (2002).



Aus: Damm (2002), S. 7

Erzieherin: Was seht ihr?

Kinder: Zwei Kinder. Sand. Zwei Kinder, die im Sand spielen. Muscheln. Wasser. Schuhe. T-Shirt. Ich glaube, die bauen eine Sandburg. Die graben ein Loch. Eine Hose. Die haben Beine. Die können im Sand spielen und „Matsche-Pampe“ machen. Zwei Kinder, das sind Geschwister, und die spielen am Strand. Da sind Spuren im Sand. Das eine Kind ist rot im Gesicht, weil es so warm ist. Da sind Muscheln und Fußabdrücke. Die treffen sich am Strand und spielen dann beide. Sie können Freunde sein und haben sich verabredet, als sie noch zuhause waren, und haben das mit den Eltern geklärt, dass sie zusammen zum Strand fahren dürfen, weil sie Freunde sind und jetzt spielen sie miteinander.

Die Kinder üben sich im beobachtenden Beschreiben, etwa „Sand“ oder „Zwei Kinder, die im Sand spielen“ (phänomenologische Kompetenz). Mehrere Kinder versuchen auch zu deuten, zum Beispiel „Das sind Geschwister“ oder „Die haben sich verabredet“ (hermeneutische Kompetenz).

Erzieherin: Könnten die beiden Kinder Freunde sein? Warum?

Kinder: Weil die nebeneinander sitzen. Weil die spielen. Weil die sich angucken. Weil sie beide zusammen spielen.

Erzieherin (stellt Bezug zu eigenen Freunden der Kinder her): Was gefällt euch an euren Freunden?

Kinder: Ich finde die Frisur so schön. Wir kannten uns schon als Baby.

Beispiel 2: Auswahlkriterien für das Eingehen von Freundschaften

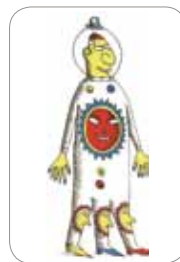
Die Erzieherin legt 24 Bildkarten (Zauleck 2002) in den Kreis und gibt den Kindern ausreichend Zeit, diese zu betrachten, Vermutungen über die Figuren anzustellen und sich auszutauschen.



Dörte Pomsel



Eichhörnchen



Außerirdischer Lulatsch



Pinguin



Herr Kuckuck



Hase



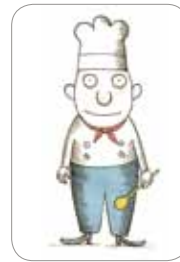
Rosalinde Tilla Cordata



Frau Knösel



Katze



Kleiner Koch



Frosch



Langsamer Lulatsch



Schneller Lulatsch



Matrose



Warmer Wind



Marder



Tiger



Seeräuber



Holger Fischbach



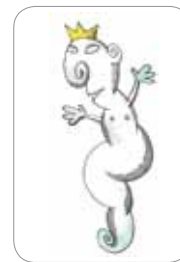
Engel



Hund



Anton Löffel



Kalter Wind



Kleiner König

Aus: Zauleck (2002)

Erzieherin: Stellt euch vor, ihr könntet jemanden von diesen Figuren als Freund auswählen, welche Karte würdet ihr nehmen? Warum?

Kinder: Den Weihnachtsmann, weil der uns Geschenke bringt. Dörte Pomsel, weil sie Locken hat. Den Koch (als Bäcker wahrgenommen), weil ich so gerne Brötchen mag. Holger Fischbach, weil der so lustig aussieht. Die Katze, weil ich auch eine Katze habe. Den Hund, weil meine Nachbarn auch einen Hund haben. Den Pinguin, weil ich Pinguine so gerne mag. Den Baum, weil der so witzig aussieht. Weil der eine Krone trägt. Weil der eine Schleife hat. Weil mir das Kleid gefällt. Weil der witzige Schuhe trägt. Weil der so große Klackschuhe hat. Weil der drei Beine hat. Weil der so komische Augen wie ein Chinese hat. Der Seeräuber, weil der eine blasse Haut, eine genähte Hose und eine Augenklappe hat. Der Baum, weil der nicht weglaufen und ich in ihm klettern kann.

Erzieherin: Was tut man mit einem Freund, einer Freundin, was nicht?

Kinder: Mit ihm spielen. Ihn gut behandeln. Mit ihm gut umgehen. Nicht böse sein. Nach Spielzeug fragen, nicht einfach nehmen. Ihn streicheln. Zusammen ins Schwimmbad gehen. Nicht hauen. Nicht kneifen. Nicht beißen. Nicht kratzen. Nicht treten. Nicht schubsen. Nicht an den Haaren ziehen. Nicht streiten. Nicht ein Bein stellen.

Beispiel 3: Kann man auch mit einem Baum befreundet sein?

Erzieherin: Ein Kind hat sich die Karte mit dem Baum ausgesucht. Schaut euch bitte den Baum genau an. Was seht ihr?



Rosalinde Tilla Cordata



Frau Knösel



Pinguin

Aus: Zauleck (2002)

Kinder: Einen Baum. Ein Herz. Da sind keine Blätter. Der hat eine Nase. Der hat ein Gesicht. Der hat Augen. Wir haben einen Baum mit Herz und Gesicht gesehen. Der hat Äste. Der hat Zacken an den Ästen. Der lebt. Echte Bäume können auch leben. Er wächst.

Erzieherin: Kann man denn überhaupt mit einem Baum befreundet sein? Was ist schön daran?

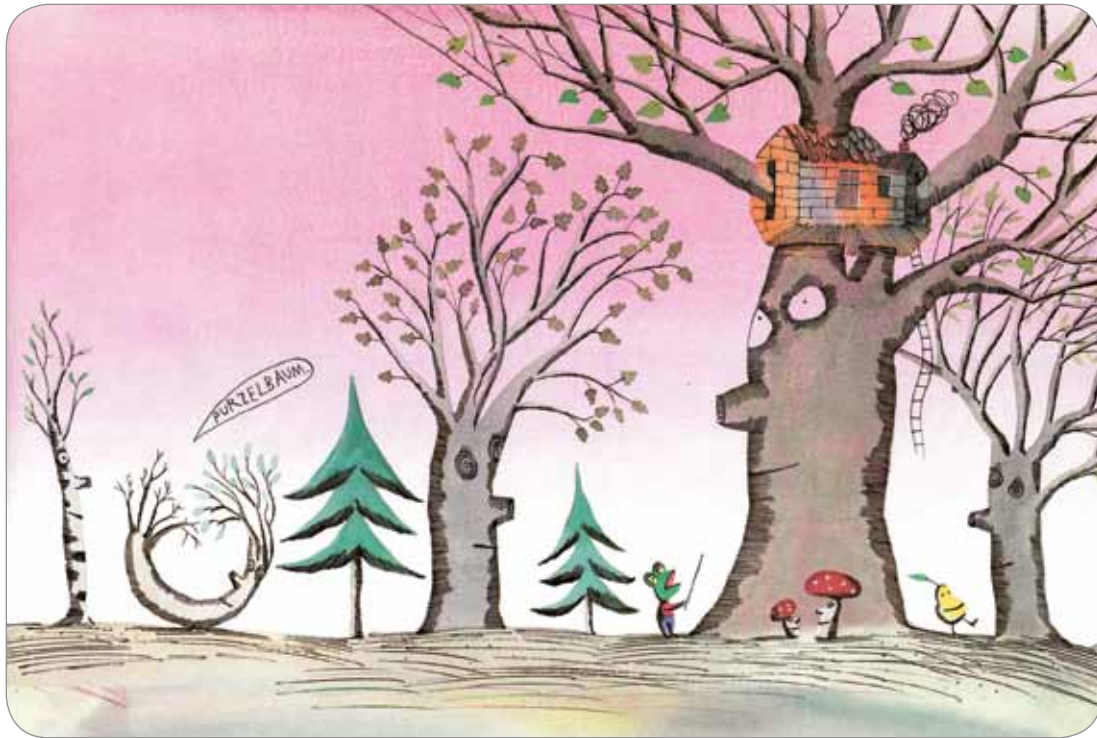
Kinder: Man kann sich hinter ihm verstecken. Man kann auf ihn klettern. Man kann mit einem Band an seinen Ästen schwingen. Seine Blätter sind so schön grün. Man kann auf ihn klettern und sich verstecken. Man kann um ihn herumtanzen. Man kann auf ihm sitzen. Ich wäre gern mit einem Kirschbaum befreundet, weil die Kirschen so lecker schmecken.

Kinder: Nein, man kann nicht mit einem Baum befreundet sein, weil der kann ja gar nicht reden und nichts sehen und der kann auch nicht sehen, wo der Mensch ist. Nein, der kann ja nicht merken, dass ich mit ihm befreundet bin, weil der hat ja gar keine Augen und keine Ohren zum Hören, wenn ich sage, ich bin dein Freund.

Erzieherin: Was hat denn der Baum davon, dass du sein Freund bist?

Kinder: Ich haue, trete und beiße ihn nicht. Ich will auch nicht mit ihm kämpfen oder boxen und ihn auch nicht schubsen. Er wird nicht mit einer Motorsäge abgesägt. Es werden keine Äste abgeknickt und keine Blätter abgerissen. Er wird nicht mit Steinen beworfen. Ich umarme ihn. Ich tanze mit ihm. Ich gieße ihn immer mit Wasser. Ich gehe gut mit ihm um. Ich sage ihm, dass ich sein Freund bin.

Erzieherin (zeigt ein Bild mit verschiedenen Bäumen): Welchen Baum würdest du dir als Freund aussuchen?



Aus: Zauleck (2002), S. 9

Kinder: Den mit dem Herzen. Den, der keine Blätter hat. Den mit den Augen und dem Herz. Den, an dem Gemüse wächst. Den mit dem schönen Haus oben drauf. Den Purzelbaum, weil der so lustig ist. Den kleinen, weil der so runde Augen hat. Den, der so schwarz aussieht. Den mit dem Haus, weil ich darin sitzen kann und ausschlafen kann. Den Purzelbaum, weil ich dann mit ihm rollen kann.

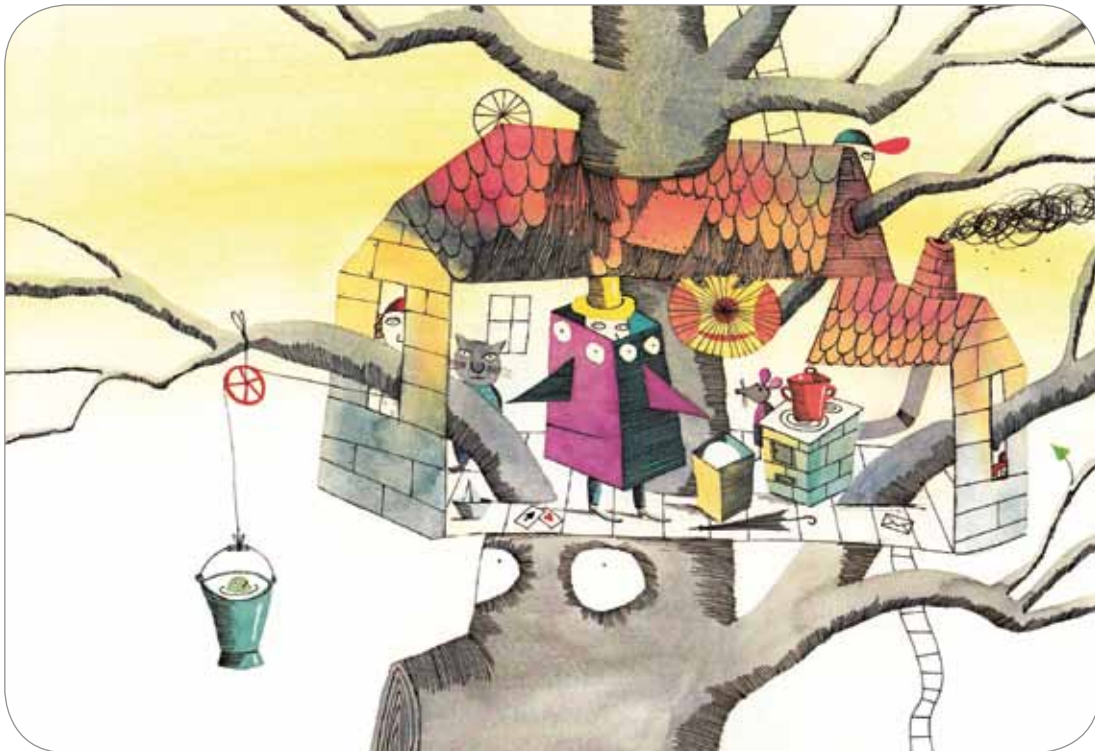
Erzieherin: Wenn ihr euch verwandeln könntet, welcher der Bäume würdet ihr gern sein?

Kinder (alle): Der mit dem Haus.

Erzieherin: In welchen Baum würdet ihr euch nicht verwandeln?

Kinder: In den kleinen Baum. In den, der so sauer guckt. Der ist sauer, weil er ein Haus hat und das nicht will (Widerspruch!). In den Purzelbaum, der ist mir zu „purzelig“. In den mit den doofen Augen.

Beispiel 4: Das Baumhaus als symbolisches Dilemma von Zuneigung und Nutzen



Aus: Zauleck (2002), S. 6/7

Erzieherin (zeigt ein Bild mit einem Baumhaus in der Krone des Baumes): Stellt euch vor, ihr wäret dieser Baum und jemand hätte euch ein Baumhaus in eure Krone gebaut. Wie fändet ihr das?

Kinder: Gar nicht gut, weil das würde mir weh tun, der Baum kann das schon merken, dass da ein Baumhaus drin ist. Ich sage, dass mir das zu schwer ist, und ich würde das am liebsten runterschmeißen. Langsam wird mir das zu schwer und dann will ich das nicht mehr.

Erzieherin: Jetzt denkt einmal an die Kinder. Wie könnten die denn das finden?

Kind: Die könnten denken „Juhu, wir sind hier oben“!

Erzieherin: Die finden ein Baumhaus gut?

Kinder (alle): Ja!

Erzieherin: Warum?

Kinder: Weil man dann eine Leiter daran bauen kann, und dann kann man immer hoch und runter klettern. Wenn man eine Rutsche dran baut und unten ein Schwimmbecken, kann man die Rutsche runterrutschen und ab ins Schwimmbecken. Ich würde gern ein Baumhaus haben, dann könnte ich so weit sehen, und ich könnte von der Haustür gleich losklettern, und das wäre schön, weil ich gerne klettern mag. Das wäre toll, wenn ich ein Baumhaus baue, weil da kann man so gemütlich drin schlafen. Ich würde keines bauen, weil ich Angst habe, dass der Baum dann umkippt. Ich würde keines bauen, weil ich immer keine Zeit habe. Ich würde es lieber nicht machen, weil ich Angst habe, dass ich runterfalle. Ich würde es machen, weil der Baum das aushalten würde, weil er ganz viel Kraft hat. Wenn ich ein Baumhaus hätte und ein Wolf kommt, dann flitze ich da schnell hin.

Beispiel 5: Standbildbau als eine Form präsentativen Denkens

Erzieherin (legt eine Musik-CD auf): Wenn die Musik beginnt, könnt ihr euch dazu bewegen. Wenn ich „Stopp!“ rufe, sollt ihr als Freund oder Freundin versteinern.

Die Kinder tanzen und versteinern zum Freund und zur Freundin.

Erzieherin: In der nächsten Runde sollt ihr als Baum versteinern.

Die Kinder bewegen sich und versteinern als Bäume.

Erzieherin: In der letzten Runde sollt ihr als Baum, der ein Baumhaus trägt, versteinern.

Die Kinder versteinern als Bäume mit Baumhaus.

Während in den ersten beiden Runden die gewünschten Figuren vorzugsweise über Körperhaltungen (auch Freund/Freundin!) symbolisiert werden, spielt beim letzten Stopp-Tanz die Mimik eine wichtige Rolle.

6.2 Warum mit Kindern über „Freundschaft“ philosophieren? Freundschaft als zentraler Wert des Zusammenleben von Mensch und Natur

Im Kinder-Werte-Monitor 2006 wählen die befragten 6 - 14jährigen „Freundschaft“ mit weitem Abstand zum wichtigsten Wert in ihrem Leben (vgl. Franz 2010, S. 70f.). Wenn Kinder bereits in jungen Jahren „Freundschaft“ als höchsten Wert empfinden, bietet sich dadurch möglicherweise eine Chance, auch ein lebenslanges, positives Verhältnis zur Natur (ebenso wie zu anderen Menschen) aufzubauen. Dabei kommt es wesentlich auf die Entwicklung eines Verständnisses von Freundschaft an, bei dem „Freund sein können“ wichtiger ist als „viele Freunde haben“.

Daran knüpfen sich verschiedene Fragen an: Was verstehen Kinder eigentlich unter Freundschaft? Könnte Freundschaft eine Brücke bedeuten, die das Verhältnis des Menschen zur Natur bestimmt? Ließe sich mit der Begründung einer Freundschaft zur Natur, damit zur natürlichen Umwelt bzw. Mitwelt (anders als durch „Liebe zur Natur“) eine Brücke bauen? Was unterscheidet „Freundschaft“ von „Liebe“? Könnte Freundschaft mit der Natur ein ethisches Konzept liefern, das im Sinne von nachhaltiger Entwicklung Bewahrung und Nutzung der natürlichen Ressourcen vereint? Zur Beantwortung dieser Fragen bedarf es des Versuchs, die Begriffe „Freundschaft“ und „Natur“ mittels philosophischer Denkbewegungen zu klären.

Was bringen Kinder für dieses Thema mit? Einerseits einen reichen Erfahrungsschatz, sodass der lebensweltliche Bezug als Ausgangspunkt für eine philosophische Denkbewegung relativ leicht herstellbar ist. Zum anderen kennen die Kinder bereits Merkmale, die ihrer Meinung nach Freundschaft ausmachen. So zum Beispiel, dass Freunde sich helfen, miteinander spielen, sich möglichst wenig streiten, sich vertrauen und dass Freunde oft zusammen sind. In ihrer weiteren Entwicklung gesellen sich bei Kindern Fähigkeiten hinzu, Freundschaften auch reflektieren zu können. Dazu gehören die Fähigkeiten zum Perspektivwechsel und zur Empathiebildung, um sich in das Denken und Fühlen anderer hineinversetzen zu können.

Im kindlichen Vorstellungsleben zum Begriff „Freundschaft“ überwiegt der Aspekt des eigenen Nutzens („Zweckfreundschaften“). Allerdings drückt sich darin kein „unmoralisches“ Freundschaftsverständnis aus, denn in den

Freundschaftsbeziehungen verwirklicht sich in der Regel gegenseitiger Nutzen für die Beteiligten. Kinder sind bereits sehr früh in der Lage, Freundschaft auch auf diesem Hintergrund zu reflektieren.

6.3 (Nach-)Denkanstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche über „Freundschaft“

Freundschaften zählen bekanntlich zur privaten Sphäre der Menschen. Selten wird jemand in der Öffentlichkeit an seinen Freundschaften gemessen, im Unterschied etwa zu erfolgreichen Schritten auf der beruflichen Karriereleiter. Anders als heute galt zum Beispiel in der Antike die Freundschaft als eine „moralische Lebensform“. Aristoteles versteht Freundschaft als eine Tugend oder doch mit der Tugend verbunden. Wer Freundschaft als eine Tugend oder eine positive Charaktereigenschaft betrachtet, bewertet einen Menschen nicht danach, ob er viele Freunde „hat“, sondern ob er Freund „ist“. Da Charakter wiederum nicht etwas ist, das man hat, sondern das im Prozess lebenslanger Selbsterziehung entsteht, ist Freundschaft aus dieser Perspektive betrachtet immer etwas Aktives, ein unabgeschlossener Prozess. Auf dem Hintergrund dieses Begriffsverständnisses lassen sich zahlreiche Parallelen zu einem möglichen menschlichen Umgang mit der Natur entdecken.

Wenn bereits Kinder „Freundschaft“ als höchsten Wert empfinden, bietet sich dadurch vielleicht eine Chance, ein lebenslanges positives Verhältnis zur Natur als Mittel der Arbeit an sich selbst, als Mittel der eigenen moralischen Selbstformung zu begreifen und zu praktizieren.

Indem Kinder beginnen, Freundschaft als Tugend (Kann ich Freund sein?) zu begreifen, betreten sie die reflexive (ethische) Ebene. Hier trifft sich in Bezug auf die Frage, ob man mit einem Baum befreundet sein kann, das symbolisch-anthropomorphe Naturverständnis mit der Reflexion über das eigene Menschsein. Eine tugendhafte (in diesem Sinne freundschaftliche) Beziehung zu einem Naturgegenstand impliziert gleichzeitig Verhaltensweisen, die dazu beitragen, diese Freundschaft zu erhalten und sie nicht zu zerstören. Umweltethik sollte daher in ihrer praktischen Umsetzung diesen Aspekt besonders berücksichtigen.

6.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team

Philosophische Gespräche mit Kindern über Freundschaft fallen umso leichter, je mehr im Vorfeld eigenes Nachdenken über dieses Thema stattfindet. Dies kann anhand von Fragen geschehen, die eigene philosophische Denkbewegungen auslösen. Dabei wirkt der philosophische Grundsatz des Fragens, Hinterfragens und Weiterfragens. Solche Fragen könnten sein:

- Was ist ein Freund, eine Freundin für mich?
- Kann ein Tier ein „richtiger“ Freund sein?
- Wie unterscheiden sich Bekannte oder Geschwister von Freunden?
- Ist es für mich wichtig, Freund oder Freundin zu werden?
- Wie stelle ich mir meinen Freund, meine Freundin vor?
- Wie kann ich jemandem meine Freundschaft zeigen?
- Was wäre ich bereit, für meinen Freund, für meine Freundin zu tun?
- Bin ich mir selbst ein Freund, eine Freundin?

» Welche Bezüge ergeben sich zum Thema „Nachhaltigkeit“?

Indem Freundschaft als mögliche Beziehungsgrundlage zur Natur hinterfragt wird, gerät das Verhältnis des Menschen zur Natur insgesamt auf den Prüfstand und offenbart in philosophischen Denkbewegungen seinen zwiespältigen und oft auch widersprüchlichen Charakter: Natur als das Schöne, das Immerwährende, das Besondere, das Einmalige, das im aristotelischen Sinne seinen Zweck in sich trägt? Zum andern aber auch jenes Reservoir oder jene unerschöpfliche Quelle, die unsere Lebensgrundlagen sichert? Hierin stecken Widersprüche, die unser Handeln bestimmen. Gerade im Hinblick auf Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist es wichtig, sich mit dem eigenen Naturbegriff und dem Mensch-Natur-Verhältnis auseinanderzusetzen.

Neben der ökologischen Dimension des sparsamen Umgangs mit Ressourcen sowie des Eigenwertes von Natur wird hier die kulturelle Dimension der ganzheitlichen Naturwahrnehmung und der ästhetischen Wahrnehmung nachhaltiger Entwicklung berührt sowie die ökonomische Dimension von Nachhaltigkeit (Nutzen von Ressourcen zum (Über-)Leben).

- **Ethische Vergewisserung:** Was ist überhaupt Freundschaft (Freundschaft als Tugend/Kann ich Freund sein?) und für welche Art von Lebewesen kann sie als tragfähige Beziehungsgrundlage gelten? Ist Freundschaft eine Möglichkeit des emotionalen Zugangs zur Natur, nicht nur bei Kindern? Welche Lösungsformen gibt es für das Dilemma von Nutzen und Freundschaft (z. B. Nachhaltigkeit im ursprünglichen Sinne)?
- **Nachhaltigkeitsgerechte Lebensstile und Konsumentenbewusstsein:** Was brauche ich für ein gelingendes Leben (Baumhaus, Holzspielzeug etc.)? Nach welchen Kriterien wäge ich ab? Kultur des Umgangs mit Dingen: Welche Bedeutung haben Bäume für mich (natürliche Lebensbedingungen, ästhetisches Erlebnis etc.)?
- **Ästhetische Wahrnehmung von Nachhaltigkeit:** Ästhetik wird hier verstanden als allgemeine Theorie der sinnlichen Erkenntnis und die Einbeziehung des Bereichs des Empfindens und Fühlens in den Zusammenhang der Philosophie.
- **Kreislauf der Natur:** Wird es Bäume immer geben? Der Kreislauf von Werden und Vergehen. Sparsamer Umgang mit Ressourcen: Was brauche ich zum (Über-)Leben?

7 Was macht die Welt gerecht(er)? – Philosophieren über einen Grundwert menschlichen Lebens

7.1 Praxisbeispiele zum Thema „Ist das gerecht?“

Beispiel 1: Blitzlichter

Ein „Blitzlicht“ ist eine gedankliche Assoziation, die entsteht, wenn wir einen Gegenstand wahrnehmen bzw. ein Wort oder einen Begriff hören. Sie ist kurz und prägnant und bedarf keiner Begründung. Ein Blitzlicht dient häufig als ein Gesprächseinstieg, bei dem die Gesprächsleitung nichts vorgibt, sondern das, was bereits in den Köpfen vorhanden ist, für ein Gespräch fruchtbar zu machen versucht („Hebammenprinzip“).

Die Eingangsfrage kann lauten: Woran denkt ihr, was geht euch durch den Kopf, wenn ihr das Wort „ungerecht“ hört? Für manche Kinder ist es dabei einfacher, auf die Frage „Was ist für dich ‚ungerecht‘?“ zu antworten. Hier einige Assoziationen der Kinder:

Wenn mir jemand ein Fahrzeug wegnimmt.

Wenn mich jemand ärgert.

Wenn mir ein anderes Kind die Schaukel wegnimmt.

Wenn mir jemand die Karten wegnimmt.

Wenn mir jemand den Ball wegnimmt.

Wenn mich jemand schubst.

Wenn jemand mehr Bonbons hat als ich.

Wenn ich zwei Aufgaben machen muss und der andere nur eine.

Wenn ich alles machen muss und meine Schwester spielen kann.

Wenn man keine Freunde zum Spielen hat.

Wenn eine Fußballmannschaft alles darf, zum Beispiel hauen und schubsen.

Wenn einer mehr hat und der andere weniger, dann können die nicht spielen, weil der andere keine Lust mehr hat.

Wenn man mit Autos spielt, die der eine austauschen kann und der andere nicht.

Wenn man haut.

Wenn man schubst.

Wenn man schlägt.

Wenn man kneift.

Wenn man tritt.

Entgegen der Vermutung von Franz (2010), wonach Kinder mit dem Gerechtigkeitsbegriff vornehmlich die Phänomene „Gewalt“ und „anderen etwas wegnehmen“ assoziieren, zeigen diese Blitzlichter eine deutlich umfangreichere Palette an Gedanken. In den Aussagen der Kinder spiegeln sich auch Assoziationen zur Verteilungsgerechtigkeit, zur ausgleichenden Gerechtigkeit und zur gesellschaftlichen Gerechtigkeit wider.

**Beispiel 2: Kann man fünf Kekse gerecht an acht Personen verteilen?
(Thema: Verteilungsgerechtigkeit)**

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis und die Erzieherin zeigt ihnen ein Bild aus dem Buch „Im Zwölfminutenwald“ (Zauleck 2002).



Aus: Zauleck (2002), S. 52/53

Erzieherin: Was seht ihr? (Kompetenz: Differenzierendes Wahrnehmen)

Kind: Ein Bär.

Nachfrage der Erzieherin: Ist etwas Besonderes auf dem Bild?

Kinder: Da ist ein Fisch auf dem Bär. Dass der Schneemann die Hand reicht. Noch ein Schneemann, der die Hand reicht. Eine Sonne. Eine Katze. Zwei Arbeiter.

Nachfrage der Erzieherin: Warum Arbeiter?

Kinder: Weil die gelbe Anzüge tragen. Sonne geht gerade unter. Ein Wolf oder ein Hund.

Erzieherin (legt 5 Kekse in den Kreis): Ich habe eine ganz schwierige Aufgabe für euch. Ihr sollt diese fünf Kekse gerecht an alle auf dem Bild verteilen (8 Personen). Wie macht ihr das? Geht das überhaupt?

Ein Kind verteilt die Kekse.



Aus: Zauleck (2002), S. 52/53

Erzieherin: Schaut, wie das verteilt ist. Ist das so gerecht?

Kinder: Nein, weil die Kekse nicht so in der Reihe liegen. Nein, warum hat der keinen? Nein, weil der einen hat und der nicht (zeigt mit dem Finger auf die jeweiligen Figuren). Nein, weil der „so“ macht.

Nachfrage der Erzieherin: Was meinst du mit „so“ macht?

Kind: Der Schneemann guckt so traurig (macht es vor). Der soll einen haben.

Erzieherin: Wer würde anders verteilen?

Kind: Die Kekse zerschneiden, damit jeder etwas bekommt.

Erzieherin: Wie würdet ihr es machen, wenn man den Keks nicht zerteilen darf? (Herstellen einer Dilemma-Situation)

Kinder: Jeder darf ihn kurz mal haben. Jeder darf ein bisschen was abbeißen. Man müsste ein paar mehr backen!

Nachfrage der Erzieherin: Müssen denn allen einen Keks bekommen oder gibt es welche, die keinen haben sollen?

Kinder (alle): Ja!

Nachfrage der Erzieherin: Wer müsste unbedingt einen Keks haben und wer nicht?

Kinder: Der Bär, weil er so groß ist. Der Schneemann, weil er Hunger hat.

Nachfrage der Erzieherin: Woran siehst du, dass er Hunger hat?

Kinder: Weil er seinen Mund auf hat. Die Katze, weil die nichts zu essen findet. Der Matrose, weil er so traurig aussieht. Die Sonne, weil sie auch Hunger hat.

Nachfrage der Erzieherin: Woran siehst du das?

Kind: Weil sie keine Strahlen mehr hat.

Erzieherin: Wer würde es noch anders machen?

Kinder: Der Arbeiter kriegt einen, der hat Hunger und hat noch nichts gegessen. Beide Arbeiter. Beide Schneeleute, einer bekommt zwei Kekse.

Nachfrage der Erzieherin: Warum?

Kinder: Weil der groß ist, weil der ein Riese ist. Der Hund braucht einen, weil der noch groß wird. Katze und Kind brauchen deswegen auch einen.

Bei diesem Gespräch steht die Verteilungsgerechtigkeit im Mittelpunkt. Die unterschiedlichen Gründe, die Kinder für ihre Verteilungsentscheidungen benennen, verweisen auf den jeweiligen Stand ihres Bewusstseins (das Wissen um das Sein von etwas) von Gerechtigkeit.

Zum Schluss des Gesprächs folgt die sogenannte Identifikationsfrage, die noch einmal Aufschluss bieten kann, inwieweit sich die Kinder bei ihren Entscheidungen auch von emotionalen Gesichtspunkten (Empathie etc.) haben leiten lassen.

Erzieherin: Schaut euch das Bild noch einmal genau an und überlegt, wer von den Figuren auf dem Bild ihr gerne sein würdet. Und warum habt ihr euch dafür entschieden?

Kinder: Der Schneemann mit dem Topf, weil der eine Karotte hat. Der Fisch, weil der im Wasser lebt und immer Wasser trinken kann. Die Katze, weil ich zuhause eine echte habe. Der Bär, weil der Fische aus dem Wasser holen kann. Die Katze, weil die so schön schleichen kann und so spitze Zähne hat. Die Sonne, weil die so schön die Menschen bestrahlen kann. Die Sonne, weil ich die Sonne liebe. Der Baum, weil der aus Holz ist und weil man dann nicht laufen kann.

Beispiel 3: Haben Kleine und Schwache besondere Rechte? (Themen: Verteilungsgerechtigkeit und ausgleichende Gerechtigkeit)

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Die Erzieherin zeigt ein Bild aus dem Buch „Im Zwölfminutenwald“ (Zauleck 2002), das den bekannten Kindervers „Das ist der Daumen ...“ illustriert.

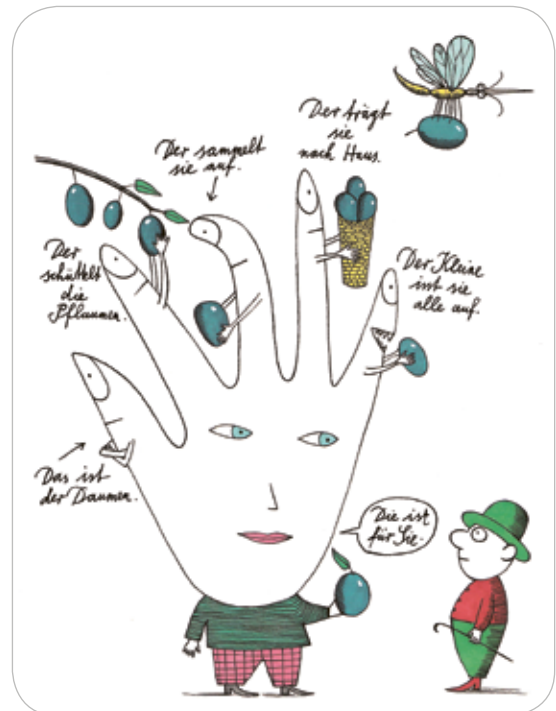
Der dazugehörige Vers wird im Chor nachgesprochen.

Erzieherin: Ist das gerecht, dass der Kleine sie alle aufisst?

Kinder: Ja, weil er noch so klein ist. Nein, weil er nicht abgibt. Nein, weil es ungerecht ist, wenn der eine etwas kriegt und die anderen nicht. Nein, weil das für die anderen schwere Arbeit ist, und für den Kleinen ist es superschön. Nein, weil jeder etwas abhaben muss, weil die anderen vielleicht auch Hunger haben.

Erzieherin: Könnte es auch Gründe geben, dass es gut ist, wenn der Kleine alles aufisst?

Kinder: Nein: Aber eigentlich muss der Kleine ganz viel haben, weil der noch wachsen muss. Nein, wenn er zu viel isst, muss er ja kotzen.



Aus: Zauleck (2002), S. 31

Beispiel 4: Ist es gerecht, dass ich so bin, wie ich bin? (Thema: Ausgleichende Gerechtigkeit)

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Die Erzieherin zeigt ein Bild aus dem Buch „Im Zwölfminutenwald“ (Zauleck 2002) und liest die dazugehörige Geschichte vor.

Erzieherin: Ist das gerecht?

Kinder: Nein.

Erzieherin: Wer von den beiden hat denn nun Recht, der dicke oder der dünne Lulatsch?

Kinder: Der dicke Lulatsch, der will ja auch mal Schlittschuh fahren. Der dünne Lulatsch, weil der kriegt nie so eine dicke Wurst. Der Dicke hat Recht, weil der hat das bestimmt noch nie gemacht. Der Dicke hat Recht, weil das Eis ihn nicht aushält, weil er zu schwer ist, aber wenn gleich die Sonne kommt und das Eis schmilzt, kann sich der Dicke besser retten, weil er auch größer ist.

Dieser Gesprächsausschnitt verdeutlicht, dass das Vorstellungslernen der Kinder noch nicht ausreicht, um sich einen Begriff von ausgleichender Gerechtigkeit zu machen. Zwar versucht es ein Kind, indem es über einen möglichen weiteren Verlauf der Geschichte spekuliert. Dass der Ausgleich aber bereits in den Ausgangsbedingungen beider Personen liegt, wird von den Kindern dieser Gruppe nicht reflektiert.

Beispiel 5: Wer hat recht – Ameise oder Bemeise? (Thema: Verteilungsgerechtigkeit)

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis und erzählen, was sie über Ameisen wissen. Die Erzieherin liest die Geschichte „Ameise und Bemeise“ aus dem Buch „Im Zwölfminutenwald“ (Zauleck 2002) vor.

Erzieherin: Ist das gerecht, dass beide die gleiche Menge Schokolade bekommen?



Aus: Zauleck (2002), S. 25. u. 31

Kinder: Ja, weil beide etwas kriegen (alle). Das ist gerecht, dass jeder gleich viel essen kann und beide nicht verhungern. Es ist auch gerecht, weil beide gleich viel leckere Sachen haben. Das ist nicht gerecht, weil die nicht richtig teilen. Es ist gerecht, weil ja jeder Schokolade kriegt. Vielleicht ist es ungerecht, weil beide eine ganze Tafel haben wollen. Teilen müssen die auf jeden Fall, sonst ist es nicht gerecht. Wenn der eine eine ganze Tafel kriegt, dann muss der andere lange warten. Das ist nicht gerecht. Wer nichts abkriegt, der muss verhungern und dann muss der sich selbst eine kaufen.

Die Erzieherin schlägt vor, dass die Kinder die Geschichte nachspielen. F. übernimmt die Rolle der Bemeise und C. die der Ameise.

Erzieherin: Was hat F. gemacht, was hat C. gemacht?

Kind: F. hat gar nichts gemacht und C. hat alles gemacht.

Erzieherin: Ist das gerecht?

Kinder: Ja, weil dann jeder eine hat. Ja, dann haben beide gleich viel. Es kommt nicht darauf an, wer was gemacht hat. Man kann ja teilen, das ist gar nicht schlimm.

Kein Kind der Gruppe thematisiert den möglichen Widerspruch zwischen erbrachter Leistung und dem erhaltenen Lohn. Der beherrschende Gedanke ist eine Verteilung nach Bedürfnissen, nicht nach Leistungen.

Beispiel 6: Verteilt die Sonne ihr Licht gerecht? (Thema: Globale Gerechtigkeit)

Erzieherin (liest die Geschichte „Eine Sonne“ (Zauleck 2002, S. 24) vor): „Anton und Dörte machen das Haus winterfest. Am Fuße des Baumes war es schon dämmerig. In der Krone war es noch hell. ‚Wenn nur noch die oberen Zweige der Linde leuchten, ist in einem anderen Land heller Mittag‘, sprach Herr Kuckuck. ‚Und woanders ist wieder Morgen‘, sprach Frau Knösel. ‚Und wieder woanders ist tiefe Nacht‘, sagte Dörte. Die Sonne strahlte. ‚Es gibt nur eine Sonne. Der Wechsel des Lichts zeigt, dass ich sie gerecht verteile.“

Erzieherin: Kennt ihr das Wort „gerecht“?

Kinder (alle): Ja!

Erzieherin: Kennt ihr auch das Wort „ungerecht“?

Kinder (alle): Ja!

Erzieherin: Was ist denn für euch ungerecht?

Kinder: Wenn man böse ist, das ist ungerecht. Wenn einer immer alles kriegt. Wenn einer alles allein macht. Wenn einige spielen und andere nicht mitspielen lassen. Wenn Schäfchen auf Sand stehen und nichts essen können.

Erzieherin: Stimmt es denn, dass die Sonne gerecht ist?

Kinder: Nein, wenn ich draußen spiele und sie mir in die Augen scheint, ist das ungerecht. In manchen Ländern scheint die Sonne ganz viel, in anderen wenig. In manchen Ländern ist es ganz heiß und in anderen ganz kalt.

Beispiel 7: Wem gehört die Erde? (Thema: Verteilungsgerechtigkeit)

Die Erzieherin zeigt das Bild aus dem Buch „Im Zwölfminutenwald“ (Zauleck 2002, S. 6f.) und liest den Text dazu vor: „Niemand weiß, wer das Haus gebaut hat. Dörte sagt: ‚Das Haus gehört dem, der darin wohnt.“

Erzieherin: Gehört die Erde, der Boden, dem Baum? Warum ja, warum nein?

Kinder: Ja, weil da die Wurzeln drin sind und Erde auf den Wurzeln liegt. Ja, weil die Wurzeln zuerst angefangen haben, den Baum zu tragen. Ja, weil der leichte Äste hat, deshalb kann er die Wurzeln in der Erde halten.

Beispiel 8: Wer oder was bestimmt, wem etwas gehört? (Thema: Gesellschaftliche Gerechtigkeit)

Erzieherin zeigt das folgende Bild (Zauleck 2002): Was seht ihr?



Aus: Zauleck (2002), S. 6/7

Kinder: Ein Baumhaus. Einen Baum, der Augen hat. Da wohnt eine Frau.

Erzieherin: Wem mag wohl das Baumhaus gehören?

Kinder: Der Katze, weil die auf den Baum klettern kann. Einem Kind, weil Kinder auf den Baum klettern. Einem Mann, weil der da rausguckt. Einer Maus, weil die hinter der Pfanne steht. Ich sehe da noch einen Jungen mit einem Käppi. Vielleicht gehört dem das Baumhaus.

Erzieherin: Und wem gehört die Erde, auf der unser Baum steht?

Kind: Dem Baum, weil der da die Wurzeln drin hat. Weil die Wurzeln angefangen haben, den Baum zu tragen.

Die Erzieherin schüttet den Materialbeutel (siehe Bild auf Seite 44) und breitet die Gegenstände auf dem Boden aus. Die Kinder bezeichnen bzw. benennen die einzelnen Dinge.

Erzieherin: Wem könnte was gehören? (Spekulative Frage)

Kinder: Der Radiergummi einem Kind. Der Bleistift einem Schulkind. Der Pokal einem Fußballer. Die Schminke einem Kindergarten. Das Hufeisen einem Pferd. Das Kuschtier einem Kind. Die Blume einem Wald. Die Flöte einem Tänzer. Der Kochlöffel einem Koch. Das Ei einem Huhn. Die Münze einem Sportler. Der Glasstein einem Menschen. Der Tannenzweig einer Tanne. Der Einhefter einem Heft oder einer Mappe. Das Herz einem Menschen, einem Körper oder einer Hochzeitsfrau.

Die **Erzieherin** zeigt ein Bild von der Erde aus dem Buch „Ist 7 viel?“ (Damm 2003) und fragt: Was sehr ihr?

Kinder: Die Erde. Eine Weltkugel. Einen Planeten. Das Weltall. Einen viereckigen Planeten.

Erzieherin: Wem gehört die Welt?

Kinder: Dem lieben Gott. Den Menschen, allen. Jesus. Den Pferden, Treckern und Autos. Dem Weihnachtsmann. Dem Osterhasen. Dem Nikolaus. Einem Riesen.

Vorschläge für mögliche Fragen zur Fortsetzung des Gesprächs

- Was gehört dir von der Erde?
- Gehört auch einer Blume, einem Hund etc. etwas von der Erde?
- Wer bestimmt, was auf der Erde geschieht?
- Kann nur der bestimmen, dem etwas gehört?



Aus: Damm (2003), S. 10/11

7.2 Warum mit Kindern über „Gerechtigkeit“ philosophieren? Was als gerecht und ungerecht erscheint

In der ersten und einzigen repräsentativen Untersuchung über die Werte, die im Alter von 6 bis 14 Jahren am bedeutendsten sind, haben die befragten Kinder „Gerechtigkeit“ auf Platz 6 einer 20 Ränge umfassenden „Werte-Liste“ gewählt – ein Listenplatz im ersten Drittel. An allererster Stelle steht der Wunsch nach „Freundschaft“ (siehe Kap. 6.2), auf dem letzten Platz findet sich „Ordnung“ wieder (Franz 2010).

Auch Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie betonen die Rolle, die der Wert „Gerechtigkeit“ in der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit spielt: Bereits im Kindergarten kann beobachtet werden, dass es bei der Auseinandersetzung um Normen (Ist das gerecht?) nicht mehr ausschließlich um Einhaltung oder Nicht-Einhaltung, sondern um Sinn und Begründung, aber auch um Herkunft dieser Regeln geht. Dabei gewinnt „Gerechtigkeit“ nicht nur Bedeutung als eigenständiger Wert, sondern auch als Maßstab für die Bewertung anderer Normen und Regeln: Ist es zum Beispiel gerecht, dass alle Kinder Mittagsruhe halten müssen – auch diejenigen, die gar nicht müde sind?

Ab diesem Alter verlassen Kinder allmählich das Stadium der Heteronomie – Regeln werden durch Autoritäten gesetzt, die auch Abweichungen bestrafen – und erreichen das Stadium der Autonomie, indem sie zunehmend selbst entscheiden möchten, was gut und richtig ist. Hier stehen nicht selten die drei Grundformen, in denen das Gerechtigkeitsprinzip erscheint, im Vordergrund:

- Verteilende oder austeilende Gerechtigkeit
- Ausgleichende Gerechtigkeit
- Gesellschaftliche (auch institutionelle oder gesetzliche) Gerechtigkeit

In der Entwicklungspsychologie wird zwischen der heteronomen und der autonomen Phase der moralischen Urteilsentwicklung unterschieden. In der heteronomen Phase bezieht das Kind seine moralischen Grundsätze über Autoritäten (Du darfst! Du darfst nicht!). Mit der autonomen Phase beginnt das Kind, selbst darüber nachzudenken, was gut und richtig ist. Bei einigen Kindern beginnt der Eintritt in die autonome Phase bereits weit vor der Grundschulzeit.

Philosophieren als Haltung, Methode und Inhalt hilft den Kindern dabei, ihr Vorstellungsleben in eine Verknüpfung zu bringen und erste Ansätze eines Gerechtigkeitsbegriffs im Sinne von subjektiver Gerechtigkeit auszubilden.

Bildung für nachhaltige Entwicklung möchte Menschen in die Lage versetzen, ihr Leben mit Blick auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten und sich mit zentralen Fragen auseinanderzusetzen. Gerechtigkeit ist in dem Konzept von großer Bedeutung: „Dabei wird vorausgesetzt, dass der Zusammenhang von Menschenwürde und Demokratie, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit in der Verteilung der Lebenschancen und Lebensqualität in dieser ‚Einen Welt‘ als Prinzip für alle Bildungsbereiche gelten sollte. Ausdrücklich ist auch der Elementarbereich angesprochen. Denn zum einen werden Werthaltungen, Weltansichten und Grundüberzeugungen schon in der frühen Kindheit ausgebildet (...). Zum anderen sind Kindertagesstätten die ersten Orte formeller Bildung (...).“ (Stoltenberg 2008, S. 4)

Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert, sich mit dem Mensch-Natur-Verhältnis auseinanderzusetzen, mit dem Ziel, die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten (vgl. Kapitel 5). Denn zur Lösung von Umwelt- und Verteilungsproblemen ist das Umdenken und Neudenken bisheriger Lebens-, Wirtschafts- und Konsummuster notwendig. Zentrale Fragen im Hinblick auf Gerechtigkeit sind dabei:

- Wie können wir unseren Ressourcenverbrauch senken und unsere Umwelt/Mitwelt weniger belasten?
- Wie kann ein gerechtes Zusammenleben in der Einen Welt funktionieren?
- Und wie können wir heute so leben, dass auch in Zukunft noch Menschen dieselben Lebenschancen haben wie heute? (Schubert 2010, S. 26ff.)

Das Philosophieren mit Kindern ermöglicht die Auseinandersetzung mit diesen und anderen Fragen und fördert somit die Handlungsfähigkeit der Kinder für die kompetente Gestaltung ihrer Zukunft.

7.3 (Nach-)Denkanstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche mit Kindern über „Gerechtigkeit“

Die ökologisch fatale Konsequenz von Ungleichheit, schreibt die amerikanische Soziologin Juliet Schor, besteht darin, dass jeder legitimerweise besitzen wolle, was die Wohlhabenden besitzen. Das aber verlange ein weltweites Wirtschaftswachstum, das die Lebensbedingungen aller Menschen in höchstem Maße gefährdet. Den „Zwillingsgedanken“ dazu formuliert der Frankfurter Philosoph Martin Seel (2007): „Warum soll jemand, der vor Hunger abends nicht in den Schlaf kommt, noch darüber nachdenken, wie die Welt in hundert Jahren aussieht?“

Und weiter, im direkten Bezug zum zentralen Inhalt von Bildung für nachhaltige Entwicklung, postuliert Seel: „Es geht um den Erhalt klimatischer, geologischer und geographischer Bedingungen des Lebens auf der Erde. Was es braucht, sind allgemein bekannte, einfache, überall verständliche und in diesem Sinne basale Prinzipien, die das Umdenken und Umlenken leiten können. Der Wichtigste dieser Grundsätze: Gerechtigkeit! Ihr einfachster Leitsatz schreibt vor, allen Menschen Bedingungen eines für sie materiell und sozial gedeihlichen, in Achtung und Selbstachtung vollzogenen Lebens zu schaffen. Die vorhandenen Güter sind so zu verteilen, dass dieser Zustand, wenn nicht erreicht, so doch immer besser erreicht werden kann“ (Seel 2007).

Ein Graffito an der Kurt-Schumacher-Brücke in Koblenz fasst diese Aussage besonders nachhaltig zusammen: „Jeder Überfluss hat die Armut als Nebenfluss.“

7.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team

Eine Vorbereitung auf ein philosophisches Gespräch mit Kindern braucht keine Wegeskizze, die aufzeigt, „wohin ich die Kinder haben möchte“. Vielmehr braucht es eine Art Selbstprüfung, welche Gedanken mir selbst als Pädagogin zu diesem Thema kommen. Auf diese Weise gelingt es, die Augen und Ohren offener zu halten für das, was Kinder meinen, wenn sie etwas sagen – und die Gefahr der Belehrung verringert sich deutlich. Wie könnte eine solche Selbstreflexion aussehen? Hier einige zentrale Fragen, über die es sich in diesem Zusammenhang gut nachdenken lässt:

- Könnte ich ohne Gerechtigkeit leben?
- Welche Arten von Gerechtigkeit kenne ich?
- Wer entscheidet, ob etwas gerecht ist oder nicht?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Gerechtigkeit und Gleichheit?
- Bin ich gerecht?
- Macht Gerechtigkeit glücklich? Macht Ungerechtigkeit krank?
- Gibt es etwas, das alle Menschen für gerecht halten?
- Haben die Menschen zu allen Zeiten unter Gerechtigkeit das Gleiche verstanden?

Ebenso denkbar ist auch eine Vorbereitung in einer Gruppe von pädagogischen Fachkräften oder im gesamten Team. Mögliche Vorschläge für Reflexionsfragen lauten:

- Ist die Natur gerecht?
- Geht es in unserer Kita gerecht zu?
- Ist es gerecht, dass ich so (das) bin, wie (was) ich bin?

Eine philosophische Denkbewegung beginnt stets bei einem konkreten Ausgangspunkt – zum Beispiel: Ist es gerecht, dass Menschen in unserer Stadt hungern müssen (etwa nach dem Besuch einer „Tafel“)? Die Überlegungen gehen von dort weiter zu einer allgemeinen bzw. prinzipiellen Betrachtung: Was ist überhaupt Gerechtigkeit? Am Ende kommt man dann wieder auf die konkrete Handlungsebene zurück: Was können wir tun, damit es gerechter zugeht?

Der konkrete Ausgangspunkt sollte möglichst irgendein Anlass aus dem Erfahrungsbereich der Kinder sein. Die allgemeine Ebene unterscheidet sich von der konkreten dadurch, dass wir nicht mehr den Einzelfall besprechen (z. B. „Der Dienstplan ist aber ungerecht!“), sondern versuchen zu klären, was eigentlich Gerechtigkeit grundsätzlich bedeutet: Die Diskussion verläuft losgelöst vom Einzelfall; es wird untersucht, wie das Thema uns insgesamt und prinzipiell angeht. Wir fragen eher nach Sinn und Bedeutung als nach vereinzelt Fakten. Im Ergebnis dieser Diskussion steht dann vielleicht ein neuer Dienstplan, der tatsächlich dem Gerechtigkeitsprinzip verpflichtet ist (konkrete Handlungsebene).

» Welche Bezüge ergeben sich zum Thema „Nachhaltigkeit“?

Der Erhalt natürlicher Lebensgrundlagen sowie mehr Gerechtigkeit im Zusammenleben in der einen Welt (global z. B. im Sinne von gerechten Zugängen zu Ressourcen sowie in die Zukunft gerichtete Gerechtigkeit zwischen den Generationen) sind Eckpfeiler des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung. Doch wie kann mehr Gerechtigkeit im Zusammenleben in der einen Welt erreicht werden? Wie können wir heute so leben und handeln, um die Lebensgrundlagen für zukünftige Menschen zu erhalten und auch heute mehr Gerechtigkeit zu ermöglichen?

Eine Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Fragen bekommt den Rang von strategischen Konzepten für das Überleben der Menschen. Deshalb können Gespräche mit Kindern einen wichtigen Beitrag zur Veränderung gewohnter, herkömmlicher Denkformen leisten. Denn die Kinder beginnen den Weg einer philosophischen Klärung des Begriffs „Gerechtigkeit“, indem sie sich von der Anschauung zum Begriff bewegen. Dabei begegnen ihnen wie in der klassischen Philosophie Verteilungsgerechtigkeit, ausgleichende Gerechtigkeit sowie gesellschaftliche (staatliche) Gerechtigkeit, deren inhaltliche Bedeutung sie auf ihre jeweilige Lebenstauglichkeit hin überprüfen können. Wie verteile ich das Vorhandene gerecht? Die Kinder versuchen sich im Dreischritt des Philosophierens – dem Erkunden, Erproben und Prüfen. Das Verhältnis von gleicher Verteilung der zur Verfügung stehenden Güter zum Verständnis von Gerechtigkeit wird thematisiert:

- Sind Gleichheit und Gerechtigkeit dasselbe?
- Oder: Wie unterscheiden sich „Gleichheit“ und „Gerechtigkeit“ voneinander? Verteilt die Sonne ihr Licht gerecht?

Es geht um gleiche Ansprüche auf die Nutzung natürlicher Ressourcen und gleiche Rechte auf Entwicklung. Und es geht um die Berücksichtigung der Lebensinteressen zukünftiger Generationen. Wem gehört die Welt?

Der Bezug zu Nachhaltigkeitsfragen liegt eindeutig in deren sozialer Dimension. Es geht vornehmlich um innergesellschaftliche Gerechtigkeit, aber auch um ethische Vergewisserung.

Wer diesen Weg zur Nachhaltigkeit einschlägt, stellt sich der großen Herausforderung der Zukunft: Etwas nicht zu tun (also z. B. Verzicht üben), obwohl man es tun könnte. Georg Agricola (1494 in Glauchau geboren) schrieb in seinem Werk „Zwölf Bücher vom Berg- und Hüttenwesen“: Was darf der Mensch der Natur entreißen? Wie stark darf er sie ausbeuten? Die Frage „Wem gehört die Erde?“ ist unauflösbar mit all diesen Fragen verknüpft!



8 Wie wollen wir leben – heute und in Zukunft? – Philosophieren über Lebensglück und Lebenssinn am Beispiel „Strom“

8.1 Praxisbeispiele zum Thema „Was ist Strom? Kann man ohne Strom leben? Habe ich auch Strom in mir?“

Beispiel 1: Was ist Strom?

Weg 1: Gespräch

Die Kinder sitzen im Kreis, in der Mitte liegt ein Stück Kantholz. Sie beginnen zu überlegen, was man damit oder daraus machen könnte: vom Baum hersägen, verbrennen, eine Leiter bauen, ein Haus bauen, einen Zaun bauen, Figuren schnitzen.

Anschließend wird ein kleiner, aus starkem Draht gefertigter Handbohrer zu dem Stück Holz dazugelegt. Nachdem ein Kind feststellt, dass man damit in das Holz hineinbohren kann, probieren die Kinder es selbst aus: Ich muss ganz schön lange drehen. Das dauert lange, weil das Holz so groß ist. Wenn man immer abwechselnd dreht, kommt man weiter. Das ist anstrengend.

Nachfrage der Erzieherin: Warum?

Folgendes Gespräch entspinnt sich zwischen den **Kindern**:

Weil man dafür ganz viel Kraft braucht.

Ein größeres Kind oder Mama oder Papa schaffen das schneller, weil die mehr Kraft haben.

Der ist stumpfer als ein richtiger Bohrer.

Ich glaube, mit dem Bohrer kann man auch einen Korken aus der Weinflasche ziehen.

Der sieht eher aus wie ein Schlüssel.

Damit kann man wirklich Flaschen aufmachen.

Aber du bist ja gleich schon ganz unten.

Wenn man fester dreht und weiter, dann kommt man bis zum Boden.

Dass das jetzt schwerer geht, liegt daran, weil der Bohrer jetzt viel tiefer im Holz drin steckt.

Besser ginge es mit einem Akkuschauber mit vorne einem Bohrer dran.

Mit Schrauben ginge es auch besser.

Ich würde Nägel nehmen.

Oder mit so einem Schraubenzieher.

Du musst mehr draufdrücken.

Oder mit einem Hammer hauen.

Die Kinder kommentieren fast den gesamten Bohrvorgang. Ziemlich zum Ende des Gespräches hin wird ein Elektrobohrer ausgepackt und in den Kreis gelegt. Einige spontane Äußerungen dazu:

Da muss man aber Strom haben.

Da fliegen dann ganz viele Holzstückchen raus, wenn man damit bohrt.

Das Holz geht ab.

Bei der Bohrmaschine braucht man nur auf den Knopf drücken.

Aber man braucht Strom!

Dafür aber weniger Kraft, bei dem kleinen Bohrer muss man ganz doll Kraft haben, und bei der Bohrmaschine braucht man nur ein bisschen drücken.

Nachfrage der Erzieherin: Wer hat denn da die Kraft?

Kinder: Die Bohrmaschine hat die Kraft. Der Strom läuft ja da rein, und der ist da ja angeschlossen und so dreht sich das. Wenn man mit dem Finger draufdrückt, hat der Bohrer auch Kraft vom Strom.

Nachfrage der Erzieherin: Wo kommt der Strom denn her?

Kinder: Von der Sonne. Vom Stromwerk. Von den Stromkraftwerken. Vom Fahrrad fahren. Von den Windrädern.

Weg 2: Blitzlicht

Erzieherin: Woran denkst du, was geht dir durch den Kopf, wenn du das Wort „Strom“ hörst?

Kinder: An Kasette und CD hören. Frage ich Papa, ob er mir einen Bohrer zeigen kann und wie man das anmacht. Dann frage ich meine Mama, ob ich ein Kabel einstecken kann. Ob ich den Staubsauger-Stecker reinstecken darf. An ein Kabel, das man in die Steckdose stecken kann. Stromkabel. Kamera. Rasenmäher. Uhr. An einen Tisch, einen automatischen Tisch, der hat in der Mitte Hände, und wenn man sagt, deck mal den Frühstückstisch, dann holt er die Sachen aus dem Schrank und deckt den Tisch und kocht.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass manche Antworten bereits reflexive Elemente verraten. Sie deuten darauf hin, dass das betreffende Kind bereits intensiver über den Begriff „Strom“ nachgedacht hat und ihn nicht ausschließlich mit einer gewohnten Alltagshandlung assoziiert.

Beispiel 2: Wie sähe eine Welt ohne Strom aus? Ein Gedankenexperiment

Dieses Gedankenexperiment löst bei den Kindern folgende Assoziationen aus:

Man kann keine Häuser bauen, weil zum Häuserbauen braucht man auch Strom.

Man kann keinen Kassettenrecorder mehr anmachen.

Dann kann man nicht mehr Staubsaugen.

Keine CD hören.

Kein Fernsehen mehr gucken.

Kann man auch keinen elektrischen Tisch anmachen.

Kann kein Licht mehr anmachen, dann ist es ganz duster.

Dann kann man keine Playstation mehr spielen.

Dann kann man auch nicht mehr Auto fahren, und dann kann man auch nicht mehr zur Oma fahren.

Nicht mit dem Flugzeug fliegen.

Keinen Zug mehr fahren.

Ohne besondere Aufforderung beginnen die Kinder zu erzählen, was man mit Strom alles machen kann.

„Habe ich auch Strom in mir?“

Mit älteren Kindern lässt sich auch die Bedeutung der Redewendung „unter Strom stehen“ nutzen: Habe ich auch Strom in mir? Wie merke ich das? Was könnte „mein“ Strom sein? Warum heißt der Strom eigentlich „Strom“ und nicht zum Beispiel „Gulp“ (kleiner, sprachphilosophischer Ausflug)?

Beispiel 3: Kann man ohne Strom leben?

Erzieherin: Wie war das früher, als es noch keinen Strom gab?

Kinder: Da gab es auch keine Autos und Flugzeuge, nur Tiere. Und Menschen, Afrika-Menschen. Die hatten ja keinen Strom und deshalb konnten die auch nicht alleine Häuser bauen. Die brauchten früher ein Jahr, um ein Haus zu bauen, heute einen Monat. Da waren die Menschen noch ganz klein. Die haben alles aus Baumstämmen gemacht. Erst waren da Wassertiere, dann waren es Landtiere, und dann waren es Affen und dann sind sie zu Menschen geworden, das Herz hat sich besser entwickelt und das Gehirn – und dann brauchten sie Strom. Ohne Strom kann man ja nicht einmal ein Fenster bauen.

Beispiel 4: Wie viel Strom brauchen Menschen?

Mit dieser Frage wird die für das Philosophieren typische Reflexion über den eigenen Lebensvollzug eingeleitet. Gleichzeitig wird der ethische Bezug deutlich: Was sollen wir tun? Folgende Fragen bieten sich an:

Wann kannst du auf Strom verzichten und wann brauchst du ihn unbedingt?

Wie ist das bei anderen Menschen?

Könnten die das auch?

Warum könnte es gut sein, nicht immer Strom zu benutzen?

Beispiel 5: Wird es immer Strom geben?

Die Kinder tanzen nach Musik. Dieses Mal geht es nicht ums Versteinern, sondern um die Erprobung der eigenen Ausdauer: Wer nicht mehr kann, setzt sich auf seinen Stuhl. Einige Kinder verfügen über eine beachtliche Kondition, den „Stuhl-Kindern“ sollte für die Zeit, bis das letzte Kind sich erschöpft niederlässt, Spielmaterial zur Verfügung gestellt werden.

Im Stuhlkreis stehen nun zwei Abschlussfragen zur Diskussion:

Erzieherin: Wird es immer Strom geben?

Die Antworten reichen von „Weiß nicht“ über „Ja, weil die Menschen immer wieder was neu erfinden“ und „Ja, weil wir ohne Strom ja gar nicht leben können“ bis zu der Bemerkung „Irgendwann ist die Erde tot, und dann gibt es auch keine Menschen und keinen Strom mehr“.

Erzieherin: Kann die Erde – so wie ihr – auch einmal „schlappmachen“? Die Antworten der **Kinder** lauten: Durch das Klima. Weil die Menschen alles zerstören. Weil manches auch irgendwann weg ist.

Auf Nachfrage: Zum Beispiel Bäume oder Pflanzen, Tiere, Wasser, Luft.

Erzieherin: Was kann man tun, dass sie wieder – wie ihr – Kraft bekommt?

Kinder: Sie in Ruhe lassen. Mehr Bäume pflanzen. Nicht so viele Straßen und Häuser bauen. Die Natur schützen. Weniger mit dem Auto fahren. Strom sparen.

8.2 Kann man über „Strom“ philosophieren? Staunen Kinder über Strom?

Das Wort „Strom“ mag Kindern vom Sprachgebrauch her bekannt sein, Bedeutungsinhalt und Begriff vermutlich eher nicht. Philosophieren mit Kindern versucht stets, den Dingen auf den Grund zu gehen, ihr Vorstellungsleben auf den Begriff zu bringen und Begriffe zu erklären. Dies gelingt, indem durch eigenes Nachdenken versucht wird, gute Gründe für etwas zu finden.

Auf unser Beispiel bezogen bedeutet dies, zunächst kindliche Assoziationen zum Wort „Strom“ zu wecken. Dabei hilft ein „Blitzlicht“: Woran denkst du, was geht dir durch den Kopf, wenn du das Wort „Strom“ hörst? Die Blitzlichter der Kinder liefern eine Reihe von Gedankenassoziationen, die das weitere Gespräch anregen und strukturieren können.

8.3 (Nach-)Denkstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche über „Strom“

Die Eingangsfragen tragen den Charakter eines Gedankenexperiments: Was wäre, wenn? Sie führen direkt zu einer philosophischen Reflexion: „Wo das Selbstverständliche nicht mehr selbstverständlich ist, schlägt die Stunde der Philosophie.“ (Hegel zitiert in: Assheuer (2007)). Gedankenexperimente gehören zum festen Bestandteil des Philosophierens und weisen den Weg zu einer begründeten Wertung – zum Beispiel: In welcher der beiden Welten lebe ich lieber, der mit oder der ohne Strom?

Für Kinder (wie auch für Erwachsene!) kommt es gerade beim Gedankenexperiment darauf an zu lernen, für ihre Meinungen und Handlungen Gründe anzugeben, damit im Gespräch so etwas wie eine Plausibilitätsprüfung stattfinden kann, die nicht in den Kategorien von „richtig“ oder „falsch“ geschieht.

Philosophieren versteht sich als Haltung, Methode und Inhalt. Philosophieren geschieht im Dreischritt des Erkundens (Sachwissen), Erprobens (Denkkleider ausprobieren) und Prüfens (Was bedeutet das für meinen Lebensvollzug?). Bezogen auf unsere Eingangsreflexion geht es also nicht um eine Sachfrage, die sich mithilfe von Faktenwissen beantworten ließe, sondern um eine Frage nach dem Sinn, die der philosophischen Ethik zuzuordnen ist.

8.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team

Folgende Fragen können hilfreich zur Vorbereitung auf das Thema sein:

- Was bedeutet für mich der Begriff „Strom“?
- Wie fühle ich mich, wenn ich „unter Strom“ stehe?
- Wie kann ich die Kraft (Energie) begreifen, die in einer Blumenzwiebel steckt und die Tulpe wachsen lässt?
- Aus welchen Wortfeldern erhalten Wörter wie Kraft, Energie etc. für mich ihre inhaltliche und begriffliche Bestimmtheit?

» Welche Bezüge ergeben sich zum Thema „Nachhaltigkeit“?

Nachhaltiges Handeln setzt Nachhaltigkeit im Denken voraus. Allein von Strom und Stromverbrauch zu sprechen, reicht nicht aus, da die Begriffssprache nicht das vorwiegend metaphorische Denken (Denken in Bildern) der Kinder erreicht. Etwas verstehen bedeutet aber sich von etwas ein Bild machen zu können (nicht nur für Kinder!).

Indem versucht wird, ein „Bild“ der „unsichtbaren“ Materie „Strom“ zu erzeugen, ihr eine Gestalt zu geben, werden Kindern auch in Bezug auf die eigene Person der Herstellungs- und Regenerationsprozess, aber auch die Endlichkeit bevorzugter Energiequellen (mit Ausnahme der Sonne, etc.) deutlich.

Aus dieser Erkenntnis, die sich nicht in erster Linie aus technisch-naturwissenschaftlichen Wurzeln speist, können Handlungsdispositionen im Sinne von „Nachhaltigkeit“ erwachsen.

Weitere Anregungen finden sich in Kapitel 4 (siehe S. 42) und 5 (siehe S. 49ff.).

9 Ist die Natur gut oder böse? – Philosophieren als Weg zu moralischem Urteilsvermögen

9.1 Praxisbeispiele zum Thema „Wann ist eine Blume glücklich? Wann bin ich glücklich? Wann sind eine Blume und ich gemeinsam glücklich? Was ist gut, was ist böse?“

Von der Antike bis zur Gegenwart strukturieren zwei klassische Grundfragen die Ethik: „Was ist das Gute?“ und „Was sollen wir tun?“ Die Ethik des Guten sucht als Antwort auf die erste Frage das moralische Gute zu begründen und diskutiert Entwürfe des gelingenden Lebens.

Kennzeichnend für die praktische Philosophie der Antike ist die Einheit von Glück und Gutsein als Inbegriff eines gelungenen Lebens – sowohl im moralischen Handeln in der Gemeinschaft als auch in der wissenschaftlichen Erkenntnis und philosophischen Kontemplation. Wie also wollen wir heute und in Zukunft ein gelingendes (glückliches) Leben führen. Und was bedeutet eigentlich „Glück“?

Beispiel 1: Wann ist eine Blume glücklich? Wann bin ich glücklich?



Erzieherin (zeigt eine vertrocknete Blume): Was ist mit der Blume?

Kinder: Vertrocknet. Tot. Braucht Wasser. Abgerissen.

Erzieherin: Was glaubt ihr, ist die Blume glücklich oder nicht glücklich?

Kinder (alle): Nicht glücklich.

Erzieherin: Warum nicht?

Kinder: Hat kein Wasser gekriegt. Weil alles verfault ist. Weil die traurig ist ohne Wasser. Weil sie klein ist. Weil sie keine Erde hat. Weil ihr ein paar Blüten abgefallen sind. Weil der Stängel krumm ist. Könnte glücklich werden, wenn da wieder etwas nachwächst.

Erzieherin: Was braucht denn eine Blume, um glücklich zu sein?

Kinder: Wasser. Sand. Sonne. Erde. Darf aber nicht jeden Tag gegossen werden, sonst verblüht sie und stirbt, wenn sie zu viel Wasser bekommt. Wenn sie tot ist, muss man sie eingraben.

Erzieherin: Was brauchst du denn, um glücklich zu sein?

Kinder: Musik. Coole Musik. Mit Hannah spielen. Mit meinem Bruder spielen. Gar nichts(!). Mit meiner Schwester draußen spielen. Auf dem Trampolin hüpfen.

Nun sucht sich jedes Kind aus der Sammlung (siehe S. 23) einen Stein aus.

Erzieherin: Warum könnte dein Stein glücklich sein?

Kind: Weil da gar nichts dran ist (der Stein ist glatt geschliffen, wirkt wie poliert). Weil er hart ist. Weil er glänzt. Weil er glitzert. Weil er glatt ist. Wenn er weich und kuschelig wäre, könnte er es sich gemütlich machen. Weil er fast aussieht wie eine Schnecke. Weil er rund ist.

Hier finden sich erste Gedankenassoziationen zum kindlichen Glücksbegriff.

Beispiel 2: Ist der Wolf gut oder böse? – Philosophieren über eine Bilderbuchgeschichte

Weg 1: Spekulieren (Vermutungen äußern)

Vor jedem Kind liegt ein Tierbild. Die Kinder zeigen den anderen ihr Tier.

Kinder: Ein Krokodil. Eine Schlange. Ein Hirsch. Ein Wildschwein. Eine Giraffe. Ein Elefant. Ein Schmetterling.

Erzieherin (zeigt ein Bild von einem Wolf): Was könnte das für ein Tier sein?

Kind: Ein Hund.

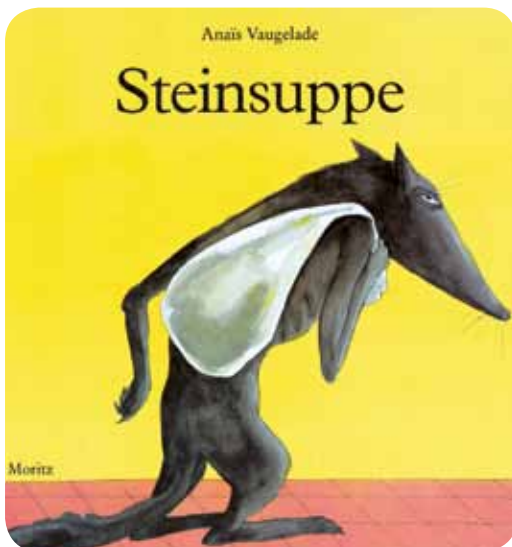
Erzieherin: Könnte es auch ein anderes Tier sein?

Kinder: Ein Leopard. Ein Wolf.

Erzieherin: Was spricht dafür, dass es ein Wolf ist?

Kind: Weil der so heult (macht es vor).

Die Erzieherin zeigt den Kindern die Titelseite des Bilderbuches „Steinsuppe“ (Vaugelade 2000).



Aus: Vaugelade (2000), Cover

Kinder: Ein Wolf. Eine Maus, weil die einen Schnurrbart hat. Könnte auch ein Fuchs sein, weil der so einen Körper hat und auch so einen Kopf und so einen Schwanz. Das könnte auch ein Tiger sein, weil der auch so etwas Weißes hat am Bauch, so Streifen wie der Tiger. Eine Katze, weil die auch so Schnurrbarthaare hat.

Erzieherin: Was ist denn Besonderes an dem Tier?

Kinder: Die Ohren. Der Schnurrbart. Noch eine zweite Hand. Der trägt einen weißen Sack. Das ist ein weißes Handtuch.

Erzieherin: Wie findet ihr das Tier? Gefällt es euch oder habt ihr Angst vor dem Tier?

Kinder: Mir gefällt, dass der so ein großes Maul hat, das möchte ich auch, weil ich dann viel fressen kann ... da kann ich mir so viel in den Mund stopfen ... dann kann ich Menschen auffressen und Brötchen und Krümel ... dann könnte ich Schalen aufknacken.

Erzieherin: Die Geschichte heißt „Steinsuppe“. Kennt jemand eine Steinsuppe?

Kinder (alle): Nein!

Die Kinder üben sich (ohne Aufforderung) in der Technik des nicht-wertenden Vergleichens und zeigen spekulative Kompetenz.

Weg 2: Beobachtendes Beschreiben und Deuten

Die **Erzieherin** präsentiert das Bilderbuch „Steinsuppe“ (Vaugelade 2000): Was seht ihr?

Kind: Einen Maulwurf. Einen Maulwurf, der etwas trägt. Der ist alt, weil er sich vorbeugt. Der hat Mund und Augen. Der guckt so ... Er kann die Augen nicht richtig aufmachen.

Erzieherin: Könnte das auch ein anderes Tier sein?

Kinder: Ein Fuchs. Das kann auch ein Wolf sein, ich habe schon einmal einen gesehen. So sieht kein Wolf aus! Der sieht nicht so aus, weil der nicht auf allen Vieren läuft. Das ist ein Wolf, weil er einen langen Schwanz hat. Das ist kein Wolf, weil der keine scharfen Zähne hat. Das ist eine Maus.

Erzieherin: Ist das ein gutes oder ein böses Tier?

Kinder: Ein böses Tier. Der ist traurig, weil der sieht so aus (zeigt auf die Augen). Ein böses, weil der guckt so traurig. Böse, weil der böse Augen hat. Der hat große Füße, darum ist er böse, weil Wölfe große Füße haben.

Weg 3: Blitzlicht

Erzieherin (zeigt wieder das Titelbild von „Steinsuppe“): Woran denkt ihr, was geht euch durch den Kopf, wenn ihr euch dieses Bild anschaut?

Kinder: An einen Fuchs. An einen Wolf, der was geklaut hat, das ist in seinem Sack. An einen Wolf mit Tasche. An einen Wolf, der langweilig aussieht. Daran, dass ich kaputt bin, weil man manchmal so aussieht, wenn man kaputt ist. An böse Augen, die gucken so. An einen Wolf mit Futter im Sack. Im Sack ist Gold drin. Im Sack ist Essen. An Essen. An Beute, was manche Wölfe und Füchse essen. Da sind Steine drin, weil ich das gesehen habe. Da ist ein riesiger Zahn drin, sieht aus, als wenn das Wurzeln sind und oben das Essen. Ich denke an einen Fußball im Sack. Ich denke an Babykühe zum Füttern.

Weg 4: Ein Gedankenexperiment

Erzieherin (zeigt wieder die Titelseite des Bilderbuches „Steinsuppe“): Was seht ihr?

Kind: Einen Wolf.

Erzieherin: Woran erkennt ihr, dass das ein Wolf ist?

Kinder: Weil ein Wolf immer so grimmig ist. Weil der so einen Sack trägt. Weil der ein Dieb ist. Der hat so schwarze Augen wie ein Wolf. Wolfsaugen sehen immer schwarz aus. Der hat so eine spitze Nase. Der hat so lange Augenbrauen. Und diese Schnüre! Barthaare sind das!

Erzieherin: Was könnte in dem Sack sein?

Kinder: Fleisch. Geld. Gold. Gans. Pokal. Schlange.

Erzieherin: Wenn dieser Wolf jetzt durch die Tür käme, was würdet ihr ... (kann den Satz nicht zu Ende sprechen, da die Kinder sofort zu reden beginnen)

Kinder: Ich hätte Angst, weil der so groß ist und mich in den Sack stecken könnte. Ich wäre nicht ängstlich, der tut ja nichts. Das wäre ein cooles Gefühl, weil ich den Wolf cool finde, weil der schwarz ist und so cool aussieht. Ich hätte keine Angst, weil ich den schön finde. Man könnte ihn totschießen oder einsperren. Ich finde den auch schön. Ich finde den zwar schön, aber seine Krallen nicht, davor habe ich Angst.

Erzieherin: Wie schaut der Wolf?

Kinder: Böse. Traidig. Der sieht lieb aus, weil der grinst auch.

Vier verschiedene Wege zum Einstieg in die Bildgeschichte, die sich in Teilen unterscheiden, ermöglichen den Kindern differenzierend wahrzunehmen und zu denken, beobachtend zu beschreiben (phänomenologische Kompetenz) und erste Deutungsversuche zu unternehmen (hermeneutische Kompetenz).

Beispiel 3: Vorlesen der Geschichte „Steinsuppe“ (Vaugelade 2000) in Etappen

Weg 1: Herausfordern spekulativer Kompetenzen

Erzieherin (liest die erste Doppelseite): „Es ist Nacht. Es herrscht Winter. Ein alter Wolf nähert sich dem Dorf der Tiere.“ Wie könnte es weitergehen?

Kinder: Der geht in das Haus rein und stellt den Sack oder das Handtuch ab. Der könnte Hunger haben, hat kein Haus gefunden und geht ins Haus und will die Menschen fressen. Kann ins Haus gehen und sich Fleisch holen. Er könnte die Tiere fressen. Wenn die Tür zu ist, kann er auch durch den Schornstein rutschen und die Leute fressen, die schon schlafen. Er könnte etwas klauen. Er kann ins Haus gehen und einen Pokal klauen. Er läuft um das Haus rum. Er jagt Menschen. Er frisst Tiere und Menschen auf. Er versteckt sich im Dorf und frisst die Menschen auf. Er geht zu einem Haus, guckt rein, und wenn ein Fenster auf ist, springt er rein und poltert da rum. Der klopft und dann macht eine kleine Maus auf und dann knabbert er sie auf.

Erzieherin (liest die zweite Doppelseite): „Im ersten Haus wohnt die Henne. Der Wolf klopft an die Tür, poch, poch, poch. ‚Wer da?‘, fragt die Henne. Der Wolf antwortet: ‚Der Wolf.‘“ Wie könnte es weitergehen?

Kinder: Er könnte die Henne auffressen. Der möchte die Henne auffressen. Die Henne guckt nach, ob der Wolf an der Tür ist und dann rennt die Henne weg. Rotkäppchen macht die Tür auf und wird gefressen. Der Wolf frisst die Henne. Er ruft: „Ich bin kein Wolf, mach die Tür auf!“ Er geht zum nächsten Haus und zum Hühnerhaus und frisst sie alle auf. Die Henne schreit. Er packt die Gans in den Sack. Er packt die Henne in den Sack und geht ins nächste Haus. Er fragt die Henne, ob er bei ihr bleiben darf. Der Wolf will mit der Henne gehen und was zu essen holen.

Erzieherin (liest die nächste Doppelseite): „Die Henne erschrickt: ‚Der Wolf?‘ ‚Hab keine Angst, Henne: Ich bin alt und habe nur noch einen einzigen Zahn. Lass mich herein, damit ich mich an deinem Kamin aufwärmen und mir eine Steinsuppe kochen kann.‘ Die Henne zögert. Sie hat immer noch ein bisschen Angst, aber sie ist neugierig: Sie hat den Wolf noch nie mit eigenen Augen gesehen, sie kennt ihn nur aus Geschichten. Und außerdem würde sie zu gerne die Steinsuppe probieren. Also öffnet sie die Tür.“ Wie könnte es weitergehen?

Kinder: Der Wolf guckt ganz böse. Der Wolf frisst sie jetzt auf und die Henne schreit. Er schmeißt die Henne ins Feuer. Er brät die Henne in der Pfanne, und wenn er damit fertig ist, isst der Wolf das Fleisch auf. Er macht Steinsuppe. Der Wolf macht Hühnersuppe und isst sie auf.

Die Kinder haben durch die spekulative Frage, wie die Geschichte weitergehen könnte, Fantasie und Kreativität entwickelt (spekulative Kompetenz), die sich allerdings auch langsam erschöpfen. Daher wird beim weiteren Vorlesen nur noch auf spontane Fragen und Einwürfe der Kinder eingegangen.

Weg 2: Traditionelles Wolfsbild hinterfragen

Erzieherin (liest bis zu der Stelle, wo sich alle zum gemütlichen Abendessen versammeln): „Der Wolf tritt ein, seufzt und bittet: ‚Bring mir einen Kessel, Henne.‘ ‚Einen Kessel?‘, ruft die Henne erschrocken. ‚Hör zu, Henne, um Steinsuppe zu machen, braucht man nun mal einen Kessel.‘ ‚Das wusste ich nicht‘, gesteht die Henne. ‚Ich habe noch nie welche probiert.‘ Und so sagt ihr der Wolf das Rezept: ‚In einen Kessel gibt man einen großen Stein, tut Wasser hinein und wartet, bis es kocht.‘ ‚Ist das alles?‘, fragt die Henne. ‚Ja, das ist alles.‘ ‚Also, ich tue ja in meine Suppen immer ein bisschen Sellerie‘, sagt die Henne. ‚Das kann man, das gibt einen gewissen Geschmack‘, sagt der Wolf. Und er holt einen dicken Stein aus dem Sack.“

Mit diesen wenigen Zeilen und eindrucksvollen Bildern nimmt eine Geschichte ihren Verlauf, in der das traditionelle Wolfsbild hinterfragt wird. Weitere Tiere kommen hinzu und werden auf trickreiche Weise dazu gebracht, die Steinsuppe durch Zucchini, Lauch und anderes Gemüse zu bereichern. Ein gemütliches Abendessen im Kreise der Tiere bahnt sich an: „Der Wolf teilt allen Tieren Suppe aus. Das Abendessen zieht sich sehr lange hin, jeder nimmt noch dreimal nach.“

Erzieherin: Schaut euch das Bild genau an und denkt daran, was ihr zu Anfang über den Wolf gesagt habt. Was ist das für ein Wolf?

Kinder: Ein lieber, weil er viel Essen kocht. Ein lieber, weil der kein Fleisch mag. Weil der so alt ist und so großen Hunger hat, dachte ich, der frisst die Tiere, aber er ist lieb. Er ist lieb, weil er keines von den Tieren in die Suppe getan hat. Der ist lieb, weil er nicht giftig ist und allen von der Steinsuppe abgegeben hat. Er ist lieb, weil er die Henne doch nicht gefressen hat.

Erzieherin: Was glaubt ihr, bleibt der Wolf so lieb?

Kinder (Mehrheit): Ja! Nein, weil der die Henne doch noch fressen will. Nein, er schreit „Reingelegt!“ und packt sie alle in die Suppe.

Weg 3: Begründete Spekulationen über mögliche Handlungen

Erzieherin (liest bis zu der Stelle, wo der Wolf sich verabschiedet und die Ente ihn fragt: „Kommen sie bald wieder?“): „Schließlich zieht der Wolf ein spitzes Messer aus seinem Sack ... und sticht in den Stein. ‚Ah, noch nicht ganz durch‘, sagt er. ‚Wenn ihr erlaubt, nehme ich ihn für mein Abendessen morgen wieder mit.‘ ‚Kommen Sie bald wieder?‘, fragt die Ente. Der Wolf antwortet nicht.“ Was denkt ihr? Kommt er wieder oder nicht?

Kinder: Er kommt nicht wieder, weil er nicht möchte, dass da die vielen Tiere sind. Er kommt nicht wieder wegen der vielen Tiere und weil es so unordentlich ist mit den vielen Stühlen. Er kommt wieder und tut alle in die Suppe. Er kommt wieder und zerschneidet alle und tut sie in die Suppe. Er kommt wieder und frisst alle auf. Er kommt nicht wieder, weil er so einen weiten Weg gehen muss. Er kommt wieder, weil der Abend so schön war. Wenn er nicht wiederkommt, dann kommen die Tiere zu ihm. Nein, der guckt immer noch so böse. Ja, einfach so. Nein, er klopft wieder an die Tür und dann kommen die alle wieder her und das möchte er nicht, er wollte allein sein. Ja, weil es so schön warm drinnen ist. Ja, weil die Suppe so lecker schmeckte. Nein, die Suppe hat er doch selbst gemacht, die kann er doch auch zuhause machen.

Weg 4: Deuten, spekulieren und moralisch urteilen:

Erzieherin (liest die Geschichte zu Ende und zeigt das Schlussbild): „Aber wahrscheinlich ist er nicht wiedergekommen.“

Doch das Buch hält noch eine Überraschung bereit: Auf der letzten Seite sehen wir ein Bild, das den Wolf mit seinem Sack auf dem Rücken vor einer Haustür zeigt. Dahinter steht mit fragendem Gesichtsausdruck ein Truthahn.



Aus: Vaugelade (2000)

Erzieherin: Wenn ihr das Bild verstanden habt, grinst bitte (fast alle Kinder tun es). Was habt ihr denn verstanden?

Kinder: Ich denke, dass der Wolf wieder irgendwo bei einem anderen Tier klopft. Das Tier macht wieder auf und er ist reingekommen. Er kommt zu einem anderen Tier, holt das Messer und tötet es. Der unterhält sich mit dem Tier, schaut es an und sagt „Tschüß“. Er nimmt das Tier mit. Der lädt das Tier zum nächsten Mal ein. Der besucht wieder ein Tier. Er kommt zu einem anderen Tier, kocht wieder Steinsuppe und will übernachten. Er will nach Hause laufen, aber da steht ihm dieses Tier im Weg. Das Tier soll denken, der Wolf frisst dich gleich auf, und es läuft dann weg. Der Wolf fragt

den Truthahn, ob er sich aufwärmen kann und frisst ihn dann auf. Der Wolf hat Angst vor dem Truthahn und denkt, dass der ihn gleich auffrisst.

Unabhängig von den gewählten Wegen werden alle Kinder zu einer abschließenden Reflexion eingeladen, bei der sie ihre persönlichen Wertungen über das, was ihrer Meinung nach „gut“ oder „böse“ ist, aussprechen und in ihr Bewusstsein holen.

Erzieherin: Ist das in dieser Geschichte ein guter oder ein böser Wolf?

Kinder: Ein guter, weil er Gutes getan hat, nämlich die Steinsuppe gekocht. Ein böser, weil er sie ja auch hätte fressen können. Vielleicht wollte der Wolf die Tiere fressen und hat es nur vergessen, weil er so viel geredet hat.

Nachfrage der Erzieherin: Ist er nun gut oder böse?

Kinder: Böse, weil er nicht wusste, ob er sie frisst oder nicht. Böse, weil er wollte die Tiere durchschneiden, als die Suppe fertig war, er hat es nur vergessen. Böse, weil er die Tiere reingelegt hat. Gut, weil er sie nicht gefressen hat. Böse, weil er fast kein Wort gesagt hat. Böse, weil er so guckt. Böse, weil in der Suppe Steine drin sind, und das mögen die anderen Tiere vielleicht nicht. Böse, weil er grimmig guckt und er die Tiere nur nicht gefressen hat, weil es zu viele waren und einige zu stark. Ein guter, weil er Essen gekocht hat und wiederkommt. Ein guter Wolf, weil er mit den anderen gekocht und geteilt hat. Ein guter Wolf, weil er den Stein mitgebracht und die Suppe gekocht hat. Ein guter Wolf, weil er das Essen gekauft hat. Ein böser Wolf, weil er einfach so aussieht. Ein guter Wolf, weil die Geschichte nett war. Ein guter Wolf, weil er eine gute Suppe gekocht hat, die allen geschmeckt hat. Er ist gut, weil er die Suppe mit ganz viel Liebe gekocht hat. Er ist beides, gut und böse, weil der für die Tiere einen schönen Abend gemacht hat, aber er hat sie auch betrogen, weil das ist ja gar keine Steinsuppe, sondern eine Gemüsesuppe. Ganz in Wirklichkeit ist der Wolf böse, nur in dieser Geschichte nicht.

9.2 Warum mit Kindern über „gut“ und „böse“ philosophieren? Die Anfänge moralischer Sensibilisierung und moralischen Handelns

Die Entscheidung darüber, ob etwas gut oder böse ist, hängt von den Normen der jeweiligen Gesellschaft ab. Bei den Sioux-Indianern bringen die Erwachsenen den Kindern das Stehlen bei. Wenn Häuptlingssohn „Schlauer Adler“ Bogen und Pfeile von einem anderen Stamm stiehlt, ist sein Vater hocheifrig und gratuliert ihm. Wir dagegen würden sein Verhalten böse finden. Bei uns würde der Häuptlingssohn bestraft werden. Dass wir uns überhaupt fragen, ob etwas gut oder böse ist, macht uns zu Menschen. Kinder, die in der Familie eine „Märchensozialisation“ erleben, kennen „gute“ und „böse“ Figuren. Eine Frage, die zur Reflexion über „gut und böse“ einlädt, könnte darin bestehen, sich vorzustellen, in welche Märchenfigur man sich gerne verwandeln würde und die Gründe dafür zu benennen.

Moralisch Handeln heißt, das Gute tun, das Böse lassen. Diese Erkenntnis wird Kindern durch erzieherisches Handeln relativ früh vermittelt. Die Kinder wissen, dass es das Gute und das Böse gibt. Die Erwachsenen wissen, dass Menschen auch vom Bedürfnis nach Anerkennung getrieben sind, welches zuweilen einengen, ängstigen und so zum Bösen führen kann. Erwachsene wissen und Kinder lernen, dass wir durch unseren Willen und durch unser Gewissen die Kraft haben, uns zu bemühen, das Gute zu tun.

Hier ein kurzer Ausschnitt aus dem weltbekannten Buch „Alice im Wunderland“:
„Grinsekatzé, fragte Alice, ‚würdest du mir bitte sagen, welchen Weg ich einschlagen muss?‘ ‚Das hängt in beträchtlichem Maße davon ab, wohin du gehen willst‘, antwortete die Katze. ‚Oh, das ist mir ziemlich gleichgültig‘, sagte Alice. ‚Dann ist es auch einerlei, welchen Weg du einschlägst‘, meinte die Katze“ (Carroll 1973). – Der Wegweiser fehlt in diesem Falle, im menschlichen Leben pendelt er regelmäßig zwischen den Antipoden „gut“ und „böse“.

Wie könnten „gut“ und „böse“ im kindlichen Denken und Handeln entstehen? Für Säuglinge ist potenziell alles böse, was als frustrierend und bedrohlich erlebt wird, angsterzeugend ist, nicht im Einklang steht mit dem Kind, was von ihm getrennt ist, was anders ist. Mit Ausklang der Säuglingszeit und später in der sogenannten ersten Separations- oder Trotzphase ist das Kind zunehmend in der Lage, Angenehmes und Unangenehmes, Positives und Negatives, „gut“ und „böse“ aufgrund seiner wachsenden sprachlichen Fähigkeiten zu benennen. In dieser Phase werden zunehmend dem Erkundungs- und Erforschungsdrang des Kindes Grenzen gesetzt, da es auch vor Schaden bewahrt werden muss. Diese Einschränkungen erlebt es als böse, es hört, dass es – das Kind – „böse“ ist. Nunmehr beginnt das Kind seinerseits als böse zu benennen, was sich nicht im Gleichklang mit ihm selbst befindet.

Dieses „Sich-vom-Anderen-Abgrenzen“ ist notwendig, um eine individuelle eigenständige Entwicklung voranzutreiben. Die ersten Schritte zur Gewissensbildung und damit zur Unterscheidung von gutem und bösem Handeln erfolgen im Sinne einer Konditionierung: Das Kind erfährt, dass Belohnung mit Liebesgewinn einhergeht, Strafe mit Liebesentzug.

Nachdem das Kind viele Male versucht hat, seine Absichten durchzusetzen, bejaht es eines Tages die geforderten Verhaltensmuster, hat sich Werturteile der Eltern von „gut/böse“ zu eigen gemacht, verinnerlicht. Die Stimme der Eltern ist dann zur Stimme des Gewissens geworden, Verstöße gegen die Gewissensinstanz lösen heftige Gewissensbisse (Unlustgefühle) aus.

Wegen des egozentrischen Erlebens und der magisch-anthropomorphisierenden Weltdeutung erscheinen dem Kleinkind die Dinge seiner kindlichen Umwelt als brav oder schlimm, freundlich oder unfreundlich, haben eine angenehme oder eine unangenehme Physiognomie, schauen für das Kind vertrauenerweckend oder beängstigend aus. Das Denken in den Kategorien „gut“ und „böse“ ist damit eine allererste Messlatte, um die Umwelt im Lichte dessen, was das Kind selbst an Beziehungserfahrungen gemacht hat, zu deuten und zu benennen, und damit beginnt das Philosophieren als Möglichkeit im Denken (Klosinski 2006).

9.3 (Nach-)Denkanstöße zur Vorbereitung auf philosophische Gespräche mit Kindern über „gut“ und „böse“

Inwieweit Kinder bereits im Vorschulalter moralische Gefühle und moralische Motivation entwickeln, ist erst in jüngerer Zeit wieder Gegenstand wissenschaftlicher Forschung geworden. Dabei gewinnt die lange Zeit vernachlässigte Differenzierung zwischen Wissen, Anerkennung und Urteilsfähigkeit, Verhalten sowie Gefühl als vier Indikatoren für Moral wieder an Bedeutung. Eine ganze Reihe von Untersuchungen ergibt, dass es jüngeren Kindern zwar an Reflexion und Bewusstsein sowie der Integration von Wissen und Verhalten mangelt, moralische Gefühle wie Fürsorge und Empathie aber nicht aufgrund elterlicher Autorität, sondern aufgrund einer ureigenen moralischen Sensibilität geäußert werden. Die Anfänge moralischer Sensibilität im Verhalten liegen sehr viel früher als vielfach angenommen.

Darüber hinaus zeigt eine Untersuchung von Keller aus dem Jahre 2001 (Keller 2001), dass moralische Urteile erst durch die Gefühle, die zu Motiven werden, eine handlungsregulierende Bedeutung erhalten. Diese Einsicht ist von erheblicher Bedeutung für die Frage nach der Möglichkeit moralischer Bildung bei jüngeren Kindern. Zum einen kann zumindest bei jüngeren Kindern die Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit im kognitiv-reflexiven Sinne kein sinnvolles Ziel mehr sein; vielmehr kommt es darauf an, moralische Sensibilität auf einer eher affektiven Ebene zu fördern. Es geht also vereinfacht um die Frage, ob pädagogisches Handeln zur Anerkennung und Reflexion allgemein anerkannter Werte und Normen erzieht oder darauf abzielt, Sensibilität und Bewusstsein darüber zu bilden, dass wir überhaupt moralische Wesen sind und aus dieser Einsicht konkrete Entscheidungen zu treffen haben.

Bilderbücher bzw. Märchen eignen sich in besonderer Weise als Möglichkeit zur moralischen Sensibilisierung. Dies gilt nicht zuletzt für die Frage nach dem, was wir unter „gut“ und „böse“ verstehen. „Gut“ und „böse“ sind normative Begriffe. Sie bewerten und geben ein „Sollen“ vor. Mit ihnen bewerten wir Handlungen anderer nach unseren moralischen Gesichtspunkten. Sie sind Ausdruck einer Werthaltung, die sich an bestimmten moralischen Vorstellungen, an Werten, orientiert. Aussagen über andere sind immer Aussagen über das eigene Denken und Empfinden. Philosophieren mit Kindern über Werte, zum Beispiel über die Frage, was „gut“ und was „böse“ ist, erzieht zum Werten, versteht sich aber nicht als Werteerziehung.

„Es gibt nichts Gutes. Außer man tut es.“ (Erich Kästner). Dieses Wort besagt nichts anderes, als dass der Mensch Autor und somit Verfasser seiner Handlungen ist, weil er – im Gegensatz zu Tier und Pflanze – bewusst handeln kann. „Verfasser können immer zur Rechenschaft gezogen werden, sodass sie ihre Aussagen begründen, erläutern und vielleicht sogar einmal rechtfertigen müssen“ (Krenz 1999, S. 9).

Mensch sein heißt somit Handeln, und Leben bedeutet, Entscheidungen zu treffen und das eigene Tun vor sich und anderen zu verantworten – im Sinne von: Antworten suchen, Antworten finden, Antworten geben (Franz 2010, S. 45).

„Gutes“ und „Böses“ nicht zuletzt im Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen der Menschen bemisst sich deshalb stets an konkret vollzogenen Handlungen, die es wiederum zu bewerten gilt. Menschen aller Altersstufen neigen jedoch dazu, „Böses“ anhand äußerer Erscheinungsformen zu identifizieren. Philosophieren als Reflexion über den eigenen Lebensvollzug hilft, gute Gründe für etwas durch eigenes Nachdenken zu finden und moralisches Argumentieren an die Stelle von irrationalen Reflexen treten zu lassen.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung orientiert sich an einem ethischen Leitbild (z.B. Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Gerechtigkeit). „Ethische Prinzipien haben Konsequenzen für Ausgestaltung der Zielsetzung, Inhalte und Methoden von Bildungsprozessen“ (Stoltenberg 2008, S. 24). Dabei bleibt die Frage offen, auf welche Weise Kinder letztlich Werte „erwerben“. Unstrittig erscheint jedoch, dass moralische Sensibilisierung in Verbindung mit der Methode des Philosophierens zur Ausbildung und Entwicklung von Werten beiträgt und so auch einen Beitrag zur Verankerung des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung in der Gesellschaft stützen kann.

Im Allgemeinen werden unter dem Begriff des Guten ethische bzw. moralische Werte verstanden, die wünschenswert sind und deren Verwirklichung erstrebenswert ist: Freundschaft, Ehrlichkeit, Solidarität, Hilfsbereitschaft, Friedfertigkeit, Gerechtigkeit sind Werte, die sich als gut bezeichnen lassen und somit zur Richtschnur werden, um ein Verhalten als „gut“ zu bewerten. Im Gegensatz dazu stehen Haltungen wie Gewaltbereitschaft, Rachsucht, Intoleranz, Neid, Missgunst, Willkür.

„Das Gute – dieser Satz steht fest – ist stets das Böse, was man lässt.“

Wilhelm Busch (1973)

9.4 Selbstreflexion und Reflexion im Team

Folgende Fragen können zur Vorbereitung auf das Thema hilfreich sein:

- Was bedeutet es, wenn man sagt, jemand sei böse?
- Kann ein böser Mensch manchmal auch etwas Gutes tun?
- Wie kommt es, dass jemand durch und durch böse wird?
- Ist es möglich, dass Menschen böse geboren werden?
- Kann jemand etwas Böses tun, ohne es zu wollen?
- Ist es möglich, dass manche Menschen etwas für böse halten und andere etwas ganz anderes?
- Ist eine Handlung immer böse, wenn sie schlimme Konsequenzen hat?
- Warum bezeichnen wir Ereignisse wie Hungersnöte oder Krankheiten als böse?
- Ist eine Handlung immer böse, wenn sie aus niederträchtigen Motiven begangen wurde?
- Ist es möglich, dass es eines Tages nichts Böses mehr auf dieser Welt gibt?

» Welche Bezüge ergeben sich zum Thema „Nachhaltigkeit“?

- **Nachhaltigkeitsgerechte Lebensstile:** Wie viel Strom brauchen wir zu welchem Lebensstil?
- **Wege der ethischen Vergewisserung:** Wäre der sparsame Umgang mit Ressourcen ein Wegweiser im Sinne von Alice im Wunderland (s. o.) und Verschwendung von Ressourcen ein Pendelausschlag in Richtung des „Bösen“? Was ist gut, was ist böse? Wer entscheidet, was gut und böse ist? (Diskursethik)
- **Globale Verantwortung:** Inwieweit bestimmen unsere Bilder von Welt unser Tun und um welche Bilder könnte es sich handeln? (siehe Kapitel 10)

Nachhaltige Entwicklung ist eine gesellschaftliche Aufgabe und Auseinandersetzung: Wie also wollen wir leben? Was verstehen wir unter gerechter Lebensweise in der Einen Welt? Und was bedeutet das für unser Handeln? An den Ergebnissen dieser Auseinandersetzung orientiert sich, was in unserer Gesellschaft als „gut“ und als „böse“ verstanden wird. Und jeder von uns wird im Alltag vor Entscheidungen und damit verbundenen Dilemmata stehen. Weitere Anregungen finden sich u. a. am Ende von Kapitel 7 (siehe S. 67ff.).



10 Philosophieren umfasst stets das Nachdenken über sich und die Welt

Welches Bild sich Kinder (und auch Erwachsene) von der Welt machen, beeinflusst ganz wesentlich ihr Denken und Handeln. Ob jemand sein Verhältnis zur Welt als Prozess von Gewöhnung an die vorhandenen Gegebenheiten oder reflexiv (Fragen an die Welt) erfährt, wirkt sich nicht selten auf Handlungsentscheidungen aus: Nachhaltigkeit im Handeln verlangt nach reflexivem Denken, nicht nach Anpassung. Dabei kommt der Entstehung subjektiver Weltbilder eine erhebliche Bedeutung zu: Gibt es nur „eine“ Welt, oder eine Vielzahl von Welten, die in den Köpfen der die Welt betrachtenden Menschen entstehen („meine“ Welt“)?

Deshalb steht am Ende ein Vorschlag, Kindern die Möglichkeit zu bieten, im philosophischen Gespräch ihr Bild von der Welt zu entfalten.

Damit wird auch noch einmal das Wesen der in diesem Handbuch dargestellten Form des Philosophierens verdeutlicht: Jede Antwort ist vorläufig und führt zu neuen Fragen. Philosophieren ist ein unabschließbarer Vorgang, der immer wieder zu neuen Denkbewegungen herausfordert und einlädt. Gemeinsames Nachdenken über die Frage „Was ist die Welt?“ bietet daher für alle Leserinnen und Leser, die Philosophieren mit Kindern erproben möchten, gleichermaßen einen Abschluss, dem aber ein neuer Anfang innewohnt.



Aus: Zauleck (2002), S. 110

Anregungen zum Nachdenken über die Welt

Die Erzieherin liest den Kindern den Text der Kalendergeschichte (s. nebenstehende Abbildung) vor und knüpft daran die Frage:

- Wer hat recht, die Raupe, die Grille oder Holger? Gründe erfragen.

Je nach Kinderantworten werden die Meinungen hinterfragt.

Erzieherin (falls diese Antwort nicht bereits von den Kindern gegeben wird): Kann es auch sein, dass alle drei recht haben? Warum?

Weitere Fragen können im folgenden Gesprächsverlauf sein:

- Kennst du die Welt? Wie sieht die Welt, die du kennst, aus?
- Was muss man wissen, damit man sagen kann: Ich kenne die Welt?
- Hat jeder seine eigene Welt oder haben alle eine Welt?
- Kennst du den Spruch: Das ist meine Welt?
- Was könnte der bedeuten?
- Was ist denn „deine Welt“?

Philosophieren als vierte Kulturtechnik

Philosophieren als elementare oder gar vierte Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und Rechnen zu fordern – dies blieb bisher dem Hamburger Philosophiedidaktiker Ekkehard Martens (Martens 2002) vorbehalten. Im Chor der Deuter der Bildungsvergleichsstudien wie PISA fehlte diese Stimmlage bisher. Dabei ist Philosophieren unzweifelhaft Bestandteil unseres europäischen, kulturellen Erbes, es kann als allgemeines Merkmal der menschlichen Natur gelten, es gehört zu einer sinnvollen, humanen Lebensweise, dient schließlich der Persönlichkeitsbildung und demokratischen Erziehung. Schließlich handelt es sich um eine „Kunsthierarchie“, die in ihren Anfangsschritten von jedermann, also auch von Kindern, praktiziert werden kann. In diesem Sinne versteht sich Philosophieren als Nachhaltigkeit im Denken, auf die sich jede Form von Bildung gründet – auch jene, die als Bildung für nachhaltige Entwicklung diesem Projekt seinen Namen gibt.

Literaturverzeichnis

- Agricola, Georg (1556): Zwölf Bücher vom Berg- und Hüttenwesen. Basel.
- Assheuer, Thomas (2007): Die Gefährten. In: DIE ZEIT, Nr. 52.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer vernachlässigten Grundform des menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- Carroll, Lewis (1973): Alice im Wunderland. Berlin.
- Baedeker, Carolin/Kalff, Michael/Welfens, Maria J. (2001): Clever leben: MIPS für Kids: zukunftsfähige Konsum- und Lebensstile als Unterrichtsprojekt. München.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg., 1997): Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente – Agenda 21.
- Busch, Wilhelm (1973): Die fromme Helene. Zürich.
- Damm, Antje (2002): Frag mich. Frankfurt/M.
- Damm, Antje (2003): Ist 7 viel? Frankfurt/M.
- Dreier, Annette (1993): Was tut der Wind, wenn der nicht weht? Begegnung mit der Kleinkind-Pädagogik in Reggio Emilia. Neuwied.
- Duncker, Ludwig/Popp, Walter (1994): Kind und Sache – zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim/München.
- Duncker, Ludwig/Müller, Hans-Joachim/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2011): Betrachten, Staunen, Denken. München.
- Franz, Margit (2010): Hauptsache Wertebildung. München.
- Freese, Hans-Ludwig (1996): Abenteuer im Kopf, 2. Auflage. Berlin.
- Gaarder, Jostein (1999): Hallo, ist da jemand? München/Wien.
- Gaulke, Jürgen (1996): John Stuart Mill. Reinbek bei Hamburg.
- Gebhard, Ulrich (2011): Die psychische Bedeutung von Naturerfahrung in der Kindheit. In: TPS 5, S. 20ff.
- Heesen, Berrie (1998): Der Wachstumswettbewerb. In: Berrie Heesen: Klein aber clever. Mülheim, S. 25
- Hering, Jochen (2004): Die Welt fragwürdig machen. Baltmannsweiler.
- Jaspers, Karl (1999): Einführung in die Philosophie. München.
- Jonas, Hans (1979): Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel (2005): Kritik der reinen Vernunft. Paderborn.
- Keller, Monika (2001): Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In: Edelstein/Oser/Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis. Weinheim
- Klosinski, Gunther (2006): Wenn Kinder nach dem Bösen fragen. Freiburg.
- Krenz, Armin (1999): Handbuch Öffentlichkeitsarbeit. Freiburg.
- Leuchtpol (2011a): Was ist Energie? In: Leuchtpol (Hrsg.): Begleitordner der Materialkiste. Frankfurt/M.

- Leuchtpol (2011b): Nachhaltig konsumieren. In: Leuchtpol (Hrsg.): Begleitordner der Materialkiste. Frankfurt/M.
- Leuckefeld, Kerstin (2006): Der Erwerb sprachlicher Strukturen. In: Karin Jampert et. al. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien, Weimar/Berlin, S. 28-41.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.
- Martens, Ekkehard (1990): Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern. Hannover.
- Martens, Ekkehard (2002): Philosophieren als elementare Kulturtechnik. In: Hofgeismarer Protokolle Nr. 326, Evangelische Akademie Hofgeismar.
- Matthews, Gareth B. (1994): Mit Kindern über die Welt nachdenken. In: Ekkehard Martens/Helmut Schreier (Hrsg.): Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in der Grundschule und Sekundarstufe I. Heinsberg, S. 25ff.
- Oerter, Rolf (1995): Wie Kinder denken. In: Praxis „Spiel + Gruppe“, Nr. 4. S. 192ff.
- Schor, Juliet (2011): Reicher werden. In: Die ZEIT, Nr. 07.
- Schorer, Andrea (2008): Neuen Medien in der Grundschule Raum geben. Inauguraldissertation. München.
- Schubert, Susanne (2010): Pädagogisches Rahmenkonzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindergärten am Beispiel Energie und Umwelt“. 2., überarbeitete Auflage. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt/M.
- Seel, Martin (2007): Der Schutz der Natur ist ein Schutz vor uns selbst. In: Die Zeit, Nr. 16.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.
- Stern, Elsbeth (2004): Entwicklung im Kopf. In: Marianne Horstkemper/Annette Scheunenpflug/Klaus-Jürgen Tillmann/Sabine Walper (Hrsg.): Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Seelze.
- Stoltenberg, Ute (2008): Bildungspläne im Elementarbereich – ein Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Stoltenberg, Ute (2009): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich. In: Leuchtpol (Hrsg.): Begleitordner der Materialkiste. Frankfurt/M.
- Vaugelade, Anaïs (2000): Steinsuppe. Frankfurt/M.
- Zauleck, Franz (2002): Im Zwölfminutenwald. Leipzig.

Abbildungsverzeichnis

- Damm, Antje (2002): Frag mich! 108 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Moritz Verlag, Frankfurt/M.: Seite 35 und 52
- Damm, Antje (2003): Ist 7 viel? 44 Fragen für viele Antworten. Moritz Verlag, Frankfurt/M.: Seite 67
- Vaugelade, Anaïs (2000): Steinsuppe. Moritz Verlag, Frankfurt/M.: Seite 77 und 80
- Zauleck, Franz (2002): Im Zwölfminutenwald. Leipzig: Seite 37, 53, 54, 55, 56, 61, 61, 64, 66, 86

Über Leuchtpol

Das pädagogische Konzept

Die Aufgabe von Leuchtpol ist die stärkere Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich – und zwar am Beispiel von Energie und Umwelt. So leistet das Projekt einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Qualität der Bildungsarbeit im Elementarbereich und zur Umsetzung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005 bis 2014.

Nachfolgend sollen pädagogische Ziele und Projektbausteine sowie das pädagogische Grundverständnis von Leuchtpol vorgestellt werden.

1 Pädagogische Ziele von Leuchtpol

Bis Ende 2012 will das Projekt Leuchtpol 4.000 Kindergärten die Möglichkeit geben, sich mit dem Konzept „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ stärker auseinanderzusetzen und dieses in den Kindergartenalltag zu integrieren. Um dieses Ziel zu erreichen, bietet Leuchtpol fünftägige, modular aufgebaute Fortbildungen für ErzieherInnen an. Zwischen den einzelnen Modulen werden die Inhalte in die Praxis umgesetzt (siehe Abb. 1).

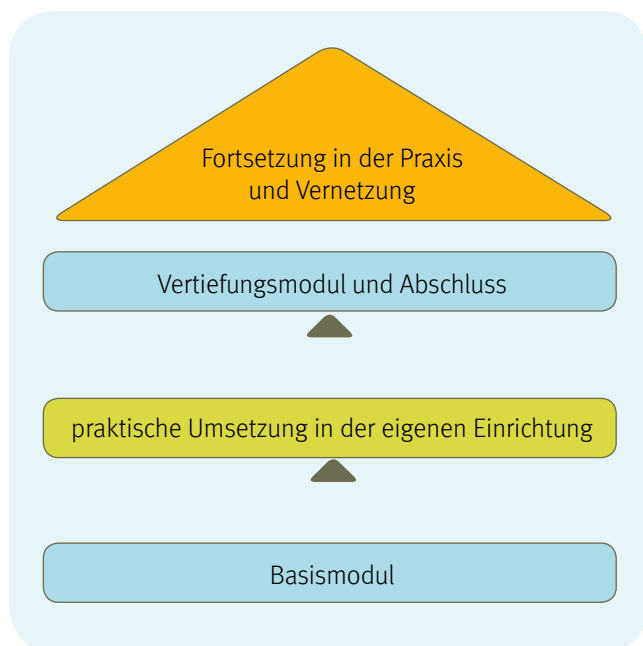


Abb. 1: Modularer Aufbau der Fortbildung ermöglicht Reflexion

Die Fortbildungen bieten den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ihr Hintergrundwissen und ihre persönlichen Kompetenzen in diesem Bereich in ihren Einrichtungen weiterzuentwickeln – insbesondere im Themenfeld Energie und Umwelt. Dabei stellt Bildung für eine nachhaltige Entwicklung keine zusätzliche Aufgabe dar. Vielmehr geht es um einen Perspektivwechsel für bzw. auf die bisherige Arbeit. Denn Bildung für nachhaltige Entwicklung kann mit anderen Anforderungen verknüpft werden, wie etwa Sprachförderung oder der Zusammenarbeit mit Eltern.

Eine Besonderheit von Leuchtpol ist, dass das Projekt an die länderspezifischen Gegebenheiten und föderalen Strukturen anknüpft. In den Regionalbüros werden dazu Fortbildungsmodelle entwickelt, die die jeweiligen Bildungspläne berücksichtigen und die regionalen Gegebenheiten im Rahmen der Fortbildung aufgreifen.

Die Erfahrungen und Ergebnisse des Projektes fließen wiederum als Impulse in die Bildungsdiskussion ein und liefern dort einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Bildungsplänen für Kindergärten und Curricula für die Ausbildung von ErzieherInnen.

Pädagogische Ziele bis 2013

- ErzieherInnen aus 4.000 Einrichtungen haben ihre persönlichen Kompetenzen zur Gestaltung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (Schwerpunkt Energie und Umwelt) in den Einrichtungen weiterentwickelt.
- ErzieherInnen aus 4.000 Einrichtungen haben gelernt, Bildung für nachhaltige Entwicklung (Schwerpunkt Energie und Umwelt) mit anderen Anforderungen zu verknüpfen (etwa Sprachförderung, Zusammenarbeit mit Eltern).
- Das Netzwerk von Konsultationseinrichtungen für Bildung für nachhaltige Entwicklung ist bundesweit etabliert.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung (Schwerpunkt Energie und Umwelt) ist in allen teilnehmenden Einrichtungen fester Bestandteil des Kindergartenalltags geworden – denn „Hier spielt die Zukunft!“ Kinder und ErzieherInnen sind begeisterte Zukunftsgestalter – sie forschen, hinterfragen und entdecken gemeinsam.
- Leuchtpol hat einen reichhaltigen Fundus aus der Praxis für die Praxis aufgebaut: Wegweisende Ansätze und Beispiele stehen allen teilnehmenden Einrichtungen etwa in Form von Materialien oder einer Ausstellung zur Verfügung.
- Leuchtpol-Beiträge für Ausbildung und innovative Fortbildungen tragen auch weiterhin zur Professionalisierung des Elementarbereichs bei.

2 Projektbausteine von Leuchtpol

Das zentrale Element von Leuchtpol sind Fortbildungen, die die acht Regionalbüros bundesweit für ErzieherInnen anbieten. In den kostenlosen, fünftägigen Fortbildungen können die TeilnehmerInnen sich mit dem Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel von Energie und Umwelt“ auseinandersetzen, gemeinsam experimentieren und miteinander diskutieren. Angeknüpft wird dabei an die Lebens- und Erfahrungswelt im Kindergarten. Im Zentrum der Fortbildungen steht Energie als eines der Schlüsselthemen für nachhaltige Entwicklung und die Erarbeitung von Hintergrundwissen und Anknüpfungspunkten für die Bildungsarbeit im Kindergarten. Wichtige Fragen dazu sind: Welche Bedeutung hat Energie für unser Leben? Und wozu benötigen wir sie (etwa für die Fortbewegung, als Licht- und Wärmequelle)? Wie wird Energie erzeugt und wie können wir bewusst mit ihr umgehen, um Ressourcen zu sparen? Wie sieht die Energienutzung weltweit aus?

Besonderen Wert legt Leuchtpol auf die Praxisphasen: Die ErzieherInnen entwickeln bei den Fortbildungen Umsetzungsmöglichkeiten für ihre Praxis und dokumentieren ihre Erfahrungen. Die Regionalbüros beraten die beteiligten Kindergärten. So wird Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel von Energie und Umwelt als neue Perspektive für die pädagogische Arbeit im Elementarbereich verankert. Einige der Leitfragen in diesem Prozess sind: Welche Fragen sind im Sinne nachhaltiger Entwicklung von Bedeutung und knüpfen an den Alltag in der Kindertagesstätte an? Welche Themen wähle ich als ErzieherIn aus? Welche Fragen stellen die Kinder? Und wie kann ich sie dabei unterstützen, zentrale Kompetenzen für die Gestaltung der Zukunft zu stärken und zu erweitern?

Neben den Fortbildungen gibt es weitere Bausteine von Leuchtpol. So erhalten die beteiligten Kindergärten zur Unterstützung ihrer pädagogischen Arbeit und der Vertiefung des Hintergrundwissens zum Thema Energie und Umwelt eine umfangreiche **Materialkiste**. Darin enthalten sind Bücher und Materialien zum Forschen und Experimentieren. Dazu hat Leuchtpol eigene **Materialien** für die Praxisarbeit entwickelt (zum Beispiel das Spiel „Merkefix“ oder dieses Handbuch).

Ein weiterer Baustein ist die Entwicklung einer interaktiven **Wanderausstellung** „Die Kuh im Kühlschrank. Eine Leuchtpol-Ausstellung zum Spielen und anders Denken rund um Energie und Umwelt.“, die Kindern im Kindergartenalter ermöglicht, sich aktiv mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel von Energie auseinanderzusetzen.

Für eine längerfristige Unterstützung initiiert Leuchtpol **Netzwerktreffen** zwischen den beteiligten Einrichtungen. Angeboten wird dabei zum Beispiel die Vertiefung von Themenfeldern (etwa Klimaschutz) und der Erfahrungsaustausch zwischen den Einrichtungen (etwa: „Wie trage ich die Ideen aus der Fortbildung in mein Team?“). Besonders gelungene Beispiele aus der Praxis werden allen Beteiligten in Form von Broschüren (siehe zum Beispiel „Guck mal das geht! Bildung für nachhaltige Entwicklung gestalten – Beispiele guter Praxis aus dem Elementarbereich“) und durch den Aufbau eines Netzwerkes von **Konsultationseinrichtungen** zugänglich gemacht.

Im Hinblick auf eine längerfristige Verankerung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sollen die Erfahrungen aus dem Projekt in die Diskussion zu Bildungsplänen für den Elementarbereich einfließen. Dies wird zum einen durch Materialentwicklung geschehen, zum anderen durch das **bildungspolitische Engagement** von Leuchtpol oder auch durch **Fachtagungen**.

Ein wichtiger Baustein ist auch weiterhin das Setzen von Impulsen für die Ausbildung von ErzieherInnen – etwa durch die Entwicklung von **Beiträgen für Curricula** oder **Fortbildungen für MultiplikatorInnen**, zum Beispiel für Lehrkräfte an Fachschulen.

3 Unser pädagogisches Grundverständnis

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bildung für nachhaltige Entwicklung bestärkt Menschen darin, ihr Leben im Hinblick auf Nachhaltigkeit zu gestalten und sich mit Fragen nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen. Das Saatkorn – nicht nur für die Arbeit von Leuchtpol – wurde 1992 in Rio de Janeiro gelegt. Auf der UN-Weltkonferenz unterzeichneten erstmals 179 Staaten einen Vertrag, der gesellschaftlichen Wandel unterstützen und sich dabei am Leitbild nachhaltiger Entwicklung orientieren sollte.

Erforderlich für einen gesellschaftlichen Wandel ist:

- das Umdenken und Neudenken bisheriger Lebens-, Wirtschafts- und Konsummuster, sodass eine gerechtere Lebensweise aller möglich wird,
- das Berücksichtigen der Belange zukünftiger Generationen,
- den Erhalt natürlicher Lebensgrundlagen sicherzustellen.

Die Eckpfeiler für Bildungsprozesse im Kontext nachhaltiger Entwicklung formuliert Stoltenberg:

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist ein normatives (...) Konzept: Ergänzend zu dem im Bildungsbereich durchgehend zugrunde gelegten ethischen Prinzip der Menschenwürde und Demokratie wird in diesem Bildungskonzept zugleich das ethische Prinzip des Erhalts der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit im Zugang zu ihnen berücksichtigt. Ethische Prinzipien haben Konsequenzen für die Ausgestaltung der Zielsetzungen, Inhalte und Methoden von Bildungsprozessen.“ (Stoltenberg 2008, S. 24)

Anders gesagt: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ermöglicht somit den Erwerb von Hintergrundwissen, stößt Diskussionen zu nachhaltiger Entwicklung an und fördert bestimmte Kompetenzen. Dazu gehört: sich und andere motivieren zu können, vorausschauend zu denken, sich lösungsorientiert an Entscheidungen zu beteiligen und mögliche Alternativen zu entwickeln. Das Ziel: Menschen erhalten die Möglichkeit, Fähigkeiten zu erwerben, um ihre Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aktiv mitgestalten zu können. Bildungsarbeit fördert und unterstützt diesen Prozess.

Kindliche Lern- und Bildungsprozesse

Die im Elementarbereich verabschiedeten Bildungspläne geben Orientierung, mit welchen Fragestellungen sich Kinder im Kindergartenalter auseinandersetzen sollten. Je nach Bundesland werden hier unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird in diesen Bildungsplänen teilweise benannt, spielt insgesamt aber noch eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.

Bislang gibt es nur wenige Modellprojekte und Materialien, die Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Elementarbereich einbeziehen. Leuchtpol knüpft an diese bisherigen Erfahrungen an, will dazu beitragen, sie zu konkretisieren, und unterstützt ihre Integration in den Kindergartenalltag.

Dabei ist das Grundverständnis zu kindlichen Lern- und Bildungsprozessen im Projekt, dass wir Kinder als Akteure ihrer eigenen Bildungs- und Lernprozesse verstehen. Kinder eignen sich durch eine aktive Auseinandersetzung ihre Umwelt an. Dazu sind vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten notwendig. Kinder erkunden und erforschen ihre Umwelt spielerisch. Sie untersuchen ihr Umfeld, eröffnen sich durch Ausprobieren neue Zugänge zu den Phänomenen des Alltags und gewinnen so neue Erkenntnisse.

Dies geschieht auch in sozialen Bezügen zwischen Kindern untereinander oder zwischen Kind und Erwachsenem. Das kindliche Spiel stellt dabei die Basis der kindlichen Lern- und Bildungsprozesse auch im Kontext von nachhaltiger Entwicklung dar. Bildung wird als ganzheitlicher Prozess verstanden und ist Persönlichkeitsbildung (vgl. hierzu u. a. Damen 2008, Fried 2006, Fthenakis/Textor 2000, Laewen 2002, Leu et al. 2007).

Von der Theorie zur Praxis – wie kann eine gute Umsetzung gelingen?

Sind Kindergärten wirklich die richtigen Orte, um mit Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Thema Energie zu beginnen? Diese Fragen hören wir von Leuchtpol immer wieder. Unsere Fortbildungen richten sich zunächst an die ErzieherInnen. Sie sind die Bildungs- und LernbegleiterInnen der Kinder und gestalten den Kindergartenalltag. Wo die ErzieherInnen sich mit Themen bzw. Fragestellungen nachhaltiger Entwicklung auseinandersetzen und sie in ihre Einrichtung einbringen, werden sie zum gelebten Alltag.

Kinder im Kindergartenalter entdecken ihre Umwelt, machen sich ein Bild von ihr. Als kleine ForscherInnen wollen sie Zusammenhänge verstehen, sich orientieren, Neues erkunden. Wie ist das Zusammenleben organisiert? Wie funktionieren die Dinge? Die Lebenswelt der Kinder sollte immer Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit sein. Knüpft diese an Alltagsthemen der Kinder an, können in besonderer Weise kindliche Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht werden. Hieraus eröffnen sich Zugangswege für Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe Abbildung 2). Zum Beispiel über Projektarbeit: Hier bieten sich für die Kinder Möglichkeiten, Kompetenzen und Wissen zu erweitern. Kinder können an eigenen Fragen arbeiten, erleben sich selbst als handelnde Personen. Oder sie entdecken neue Zusammenhänge durch Experimentieren oder im Spiel. Sind Fragen in das kindliche Spiel eingebettet, ergibt sich eine gute Verbindung zwischen sinnlichem und kognitivem Lernen. Denn Dinge im Spiel nachzuvollziehen, ist ein entscheidender Lern- und Bildungsweg für Kinder dieses Alters.

Wichtig ist es für Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Fragen der Kinder aufzugreifen, an Alltagserfahrungen anzuknüpfen. Im Zentrum stehen Fragen, die Kindern in ihrem Alltag begegnen, die sie selbst stellen. Und für ErzieherInnen ergibt sich aus den Fragen wiederum, wie sie ihre Kindertagesstätte als Lern- und Bildungsort organisieren können. Werfen wir etwa einen Blick auf die Ernährung: Wie wird das Frühstück in der Einrichtung gestaltet? Woher stammen die Lebensmittel? Werden sie saisonal ausgewählt, regional eingekauft, aus Fairem Handel bezogen?



Lernbegleitung

ErzieherInnen gestalten den Alltag in Kindertageseinrichtungen: durch die Auswahl von Materialien und die Raumgestaltung, durch zeitliche Strukturierung des Alltags sowie das Schaffen von Freiräumen für die Kinder, um eigenen Fragen nachzugehen. Durch das Beobachten der Kinder und die Begleitung von Bildungsarbeit. ErzieherInnen verstehen wir als LernbegleiterInnen. Das bedeutet, dass sie sich einerseits selbst in die Bildungs- und Lernprozesse einbringen, mit ihren Fragen und ihrem Wissen. Zum anderen begleiten sie die Kinder bei ihren Fragen und stehen dann im Hintergrund. Die eigenen Fragen und Vorplanungen der ErzieherInnen sind nicht bindend. Im Sinne von Partizipation und aktivem Lernen gestalten die Kinder den Alltag mit. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist immer ein gemeinsamer Bildungs- und Lernprozess.

Literaturverzeichnis

de Haan, Gerhard und Harenberg, Dorothee (1998): Nachhaltige Entwicklung und Mobilitätserziehung, Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e. V.

Damen, Sonja (2008): Wie lernen Kinder? Entwicklungspsychologische Hintergründe lernmethodischer Kompetenzen. In: TPS. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita 4/2008, S. 30-35.

Fried, Lilian (2006): Wissenslandkarten von Kindern im Vorschulalter. Welches Wissen haben Kinder? In: Jugendhilfe aktuell 1/2006, S.8-15.

Fthenakis, Wassilios E. und Textor, Martin R.(2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Weinheim/Basel.

Laewen, Hans-Joachim und Andres, Beate (Hrsg.) (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Berlin/Basel.

Leu, Hans Rudolf et al.(2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen, Weimar/Berlin.

Schubert, Susanne et al.(2010): Pädagogisches Rahmenkonzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindergärten am Beispiel Energie und Umwelt“, unveröffentlichtes Manuskript, 2. Überarbeitete Auflage. Frankfurt/M.

Stoltenberg, Ute (2008): Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission

Über die ANU

Die 1990 gegründete Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU) ist der Dach- und Fachverband der Umweltzentren, Initiativen und Einzelpersonen, die in der außerschulischen Umweltbildung tätig sind.

Leitbild Nachhaltigkeit

Die ANU und ihre rund 1.000 Mitglieder haben zum Ziel, die Menschen für einen nachhaltigen Umgang mit der Natur und den natürlichen Ressourcen zu befähigen. Inhaltlicher Schwerpunkt ist dabei der Erhalt unserer natürlichen Lebensgrundlagen und die Etablierung nachhaltiger Konsumformen und Wirtschaftsweisen.

Die Grundprinzipien von Demokratie und Menschenrechten bilden den Rahmen der Arbeit, dabei sind auch soziale Gerechtigkeit und kulturelle Vielfalt wichtige Aspekte. Partizipation ist ein unverzichtbarer Bestandteil. Inhalte zu umweltgerechtem und nachhaltigem Handeln – z. B. in den Bereichen Ernährung, Freizeit, Mobilität, Bauen, Konsum und Produktion – werden in den Gesamtkontext globaler Gerechtigkeit gestellt. Damit orientiert sich die Umweltbildung der ANU am Leitbild nachhaltiger Entwicklung.

Lokal verankert

Mehr als 600 Umweltzentren und viele weitere Bildungsanbieter arbeiten in der außerschulischen Umweltbildung. Träger der Einrichtungen sind Verbände und Vereine, Kirchen, Stiftungen, Kommunen, Landkreise, Bundesländer oder Unternehmen. Sie beschäftigen mehr als 5.000 Fachkräfte aus Pädagogik, Naturwissenschaften und weiteren Disziplinen, bieten Bildungsangebote für alle Bevölkerungsgruppen und Altersstufen an, entwickeln Projekte und haben oft ein weiteres Standbein im praktischen Natur- und Umweltschutz. Jahr für Jahr finden rund 80.000 Veranstaltungen mit 3,5 Millionen TeilnehmerInnen statt; 32.000 Schulklassen beteiligen sich jährlich, und 5.000 Fortbildungen werden für LehrerInnen angeboten.

Vertreten in politischen Gremien

Die ANU versteht sich als Lobby für die außerschulische Umweltbildung und arbeitet im Nationalkomitee der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der Deutschen UNESCO-Kommission und in der Lenkungsgruppe zur Zertifizierung von Natur- und Landschaftsführern mit. Der ANU-Bundesverband und die zwölf Landesverbände sind Ansprechpartner z. B. für Umwelt-, Kultus- und Sozialministerien sowie für Verbände und andere Institutionen.

Im fachlichen Austausch

Die ANU veranstaltet jährlich eine Bundestagung, die innovative Impulse setzt, ihren Mitgliedern und InteressentInnen einen fachlich fundierten Austausch und die Gelegenheit zum Netzwerken bietet. Auch auf Ebene der Landesverbände finden zahlreiche Fachtagungen und Workshops statt, in denen die Konzepte der Umweltbildung weiterentwickelt werden.

In der Öffentlichkeit präsent

Im Portal www.umweltbildung.de findet sich das umfangreiche Serviceangebot der ANU. Neben einer Datenbank der Umweltzentren lassen sich ReferentInnen für verschiedene Themenbereiche und Zielgruppen finden, eine umfangreiche Veranstaltungsdatenbank listet Seminare, Fortbildungen und Projekte auf, und ein Verzeichnis von Materialien (teilweise zum Herunterladen) steht PädagogInnen zur Entwicklung ihrer Arbeit zur Verfügung. Monatlich erscheint der Infodienst „ökopädNEWS“ als Teil der Zeitschrift „Umwelt aktuell“ und digital aufbereitet im ANU-Portal. Über die Mailingliste „ANU-Infodienst“ werden zudem regelmäßig aktuelle Nachrichten und Ankündigungen aus dem Bereich der Umweltbildung mitgeteilt und erreichen fast 3.000 Interessierte.

Die Inhalte: Vom Naturerleben bis zum energieoptimierten Bauen

Das Spektrum der Angebote ist so bunt und vielfältig wie die Umweltbewegung selbst. In den Bildungsangeboten der ANU geht es um den Erwerb von Wissen und um die Entwicklung der Persönlichkeit: Die Bereitschaft zu handeln setzt Engagement und das Wollen voraus, die eigenen Lebensbedingungen und die der nächsten Generationen zu erhalten bzw. zu verbessern. Gemeinsame Erlebnisse, Experimente und Abenteuer in der Natur stärken grundlegende Fähigkeiten: Sie fördern die soziale Entwicklung, die motorischen Fähigkeiten und das ästhetische Empfinden. Erfahrungen in der Wildnis regen dazu an, neue und ungewohnte Lebensstile zu erproben.

Lern- und Schulbauernhöfe vermitteln ein elementares Verständnis für die Herkunft unserer Nahrungsmittel, die Vielfalt der Kulturpflanzen und Haustierrassen sowie die Situation der Landwirte. Ernährung und deren Voraussetzungen sowie Biodiversität sind Themen, die in vielen Umweltzentren eine große Rolle spielen. Zentren, die sich mit dem Themenkomplex „Eine Welt“ befassen, rücken globale Probleme in den Fokus: Warenströme, die sich rund um den Globus bewegen, und deren Ressourcen- und Energieverbrauch sind damit ebenso gemeint wie Fragen der Gerechtigkeit und der Menschenwürde. Ausreichend Trinkwasser und die Sicherung der Ernährung für alle sind drängende Probleme, die bald gelöst werden müssen. Kinder- und Menschenrechte und die Wege zu friedlichen Konfliktlösungen bewegen Globales Lernen und Umweltbildung gemeinsam.

Ein weiterer Themenkomplex befasst sich mit der Frage des Energieverbrauchs. Der Umgang mit Energie verbindet wesentliche Schlüsselthemen der nachhaltigen Entwicklung wie Klimawandel, Konsum, Mobilität, Ernährung sowie auch den Umgang mit Wasser, Luft und Boden. Der persönliche Ökologische Fußabdruck, das Aufspüren von Energielecks im eigenen Alltag oder Modellbau von Anlagen zur Nutzung erneuerbarer Energien machen Wissen und Erfahrungen konkret.

Gemeinsam mit Partnern

Durch enge Zusammenarbeit mit Schulen konnten die Einrichtungen der ANU zahlreiche Impulse der fächerübergreifenden, projekt- und praxisorientierten Arbeitsweisen auch im formalen Bildungssektor fördern. Sie erarbeiten zum Beispiel Modellprojekte mit Ganztagschulen oder unterstützen nachhaltige Schülerfirmen. Damit tragen sie zur Entstehung sogenannter Lernorte-Netze oder regionaler Bildungslandschaften bei.

Leuchtpol: Wenn Qualität auf Ressourcen trifft – gemeinsam und wirkungsvoll

Mit Leuchtpol setzt die ANU im Elementarbereich an der Erfahrung von Projekten von Umweltbildungszentren an, die sich schon seit längerem modellhaft mit Angeboten für Kindertageseinrichtungen beschäftigt haben. Das Ziel besteht darin, diese Erfahrungen bundesweit zu verbreiten, gemeinsam mit den ErzieherInnen weiterzuentwickeln und im Bildungssystem zu verankern.

Dazu geht die ANU neue Wege der Zusammenarbeit mit Unternehmen. Die E.ON AG, finanzielle Förderin von Leuchtpol, unterstützt die Ziele des Projekts. Die Entscheidungskompetenz, insbesondere über das pädagogische Konzept, dessen Entwicklung und Umsetzung, liegt dabei ausschließlich bei der gemeinnützigen Leuchtpol GmbH, deren alleinige Gesellschafterin der ANU Bundesverband ist. Unabhängig bleibt die ANU auch in ihren politischen Grundaussagen als Umweltverband.

Vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung ist die Kooperation mit Unternehmen ein Ziel, das die ANU auch in Zukunft weiterverfolgt. Denn nachhaltige Entwicklung kann nur gelingen, wenn Verständigung und Kooperation auch zwischen Sektoren der Gesellschaft gelingen, deren Ausgangsbedingungen und Perspektiven unterschiedlich sind.

Impressum

Leuchtpol gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung
von Umweltbildung im Elementarbereich mbH
Robert-Mayer-Straße 48 – 50
60486 Frankfurt am Main
T 069 310192-0
F 069 310192-29
E info@leuchtpol.de
www.leuchtpol.de

Sitz der Gesellschaft: Frankfurt am Main
Registergericht: Amtsgericht Frankfurt am Main HRB 84641
Steuernummer 045 250 73973
Geschäftsführung: Inga Cordes und Christine Sauer
Vorsitzende des Beirates: Annette Dieckmann

Verantwortlich für die fachlichen Inhalte: Susanne Schubert, Bereichsleiterin Pädagogik
Verantwortlich im Sinne des Presserechts: Inga Cordes, Geschäftsführung

Gesamtkonzept Handbuch: Hans-Joachim Müller und Susanne Schubert
AutorInnen: Hans-Joachim Müller unter Mitarbeit von Susanne Schubert

Redaktionsleitung: Susanne Schubert unter Mitarbeit von Hans-Joachim Müller
Unterstützt von: Petra Bröhl, Anett Ebert, Timo Gasparini, Sylvia Georgi, Sarah Heim, Diana Kaiser, Ariane Müller, Yvonne Salewski, Antje Steinberg, Valentina Wiebe sowie ErzieherInnen und ExpertInnen.

1. Auflage 6.000 Exemplare
Erscheinungsdatum Dezember 2011

Alle hier angeführten Texte, so sie nicht anders namentlich gekennzeichnet, unterstehen dem Copyright der Leuchtpol gGmbH. Die Einrichtung darf für die eigene Umsetzung die Materialien vervielfältigen. Es gelten die Grenzen des deutschen Urheberrechts. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung von der Leuchtpol gGmbH. Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne Einwilligung von der Leuchtpol gGmbH eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt oder öffentlich zugänglich gemacht werden.

Gestaltung/Satz: Andrea Möhlmann, Bad Salzflen
Fotos: Ines Müller (S. 18, 19, 23, 30, 44, 47, 48, 76), Marc-Alexander Reinbold (Titelbild)
Abbildungen: Mit freundlicher Genehmigung von Franz Zauleck (Im Zwölfminutenwald) sowie des Moritz Verlags (s. Abbildungsverzeichnis)
Druck: ColorDruckLeimen GmbH, Leimen

Zitiervorschlag:
Müller, Hans-Joachim unter Mitarbeit von Susanne Schubert (2011): Mit den Kleinen Großes denken. Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren – Ein Handbuch. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. Band 21
Sonderedition Leuchtpol Bibliothek Band 6. Frankfurt/Main. ISSN 1618 - 9981

Papier: EnviroTop, CO₂-neutral produziertes 100 % Recyclingpapier mit „Blauem Engel“

© Leuchtpol gGmbH 2011

Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. Band 21
Sonderedition Leuchtpol Bibliothek Band 6, ISSN 1618 - 9981



Mit den Kleinen Großes denken

Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren – Ein Handbuch

Philosophieren mit Kindern zu nachhaltiger Entwicklung – wie kann das gelingen? Leuchtpol hat dazu Gesprächsrunden mit über 20 Kindergruppen aus Kindergärten in Deutschland initiiert und Wege erprobt. Das Handbuch basiert auf diesen Erfahrungen und bietet Anregungen u.a. zu folgenden Themen selbst Gesprächsrunden zu gestalten:

- Wie viel Energie brauchen der Mensch und seine Welt? – Philosophieren über die Grundlagen menschlichen Lebens
- Braucht der Mensch die Natur oder die Natur den Menschen? – Philosophieren über das Verhältnis von Mensch und Natur
- Kann man mit einem Baum befreundet sein? – Philosophieren über das Thema „Freundschaft“ als wichtigstem Wert der Kinder
- Was macht die Welt gerecht(er)? – Philosophieren über einen Grundwert menschlichen Lebens

In den Kapiteln finden sich jeweils Praxisbeispiele zu Gesprächsverläufen, Hinweise zu Methoden und Hintergrundwissen zu Gesprächsführung (u.a. Fragetechniken), dem Ansatz des Philosophierens und zu den Themen.

Über Leuchtpol

Die gemeinnützige Leuchtpol GmbH ist eine bundesweit tätige Projektgesellschaft im Bildungsbereich. In ihrem Kern bietet sie mehrtägige kostenlose Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte aus dem Elementarbereich zu den Prinzipien der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) am Beispiel von Energie und Umwelt an. In acht Regionalbüros arbeitet Leuchtpol mit Bildungszentren und Akteuren der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU) zusammen, die zahlreiche praktische Erfahrungen in frühkindlicher Umweltbildung und in der Fortbildung von MultiplikatorInnen zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung mitbringen.

Die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU) arbeitet seit 1990 als Dachverband von über 1.000 Umweltbildungszentren und freien Anbietern an der Weiterentwicklung der Umweltbildung. Neben dem Bundesverband sind zurzeit 12 Landesverbände aktiv. Weitere Informationen zum ANU-Bundesverband unter www.umweltbildung.de.

Mit Prof. Dr. Ute Stoltenberg vom Institut für integrative Studien (infis) der Leuphana Universität Lüneburg berät eine führende Expertin im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung Leuchtpol. Das infis begleitet das Bildungsprojekt wissenschaftlich und evaluiert es.

Die E.ON AG fördert das Projekt Leuchtpol finanziell. Das Projekt ist Teil der internationalen Initiative „Energie für Kinder“, mit der E.ON das Ziel verfolgt, das Verständnis von Kindern und Jugendlichen für Energie und Umwelt frühzeitig zu fördern.

Papier: EnviroTop, CO₂-neutral produziertes 100 % Recyclingpapier mit „Blauem Engel“



© Leuchtpol gGmbH 2011
60486 Frankfurt am Main
Registergericht:
Amtsgericht Frankfurt am Main HRB 84641
www.leuchtpol.de

Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. Band 21
Sonderedition Leuchtpol Bibliothek Band 6
ISSN 1618 - 9981