

(Regine Schelle)

1.1 Der Bildungsauftrag im Elementarbereich



Bereits 1990 wurde bei Inkrafttreten des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) der Bildungsauftrag neben dem Erziehungs- sowie Betreuungsauftrag in § 22 SGB VIII als Grundsatz für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen festgelegt. Eine Auseinandersetzung darüber, was ein solcher Bildungsauftrag überhaupt meint, wurde im darauffolgenden Jahrzehnt eher vernachlässigt. Erst die viel diskutierten internationalen Vergleichsstudien der schulischen Leistungen Jugendlicher und Grundschüler (wie PISA oder TIMMS) bewirkten, dass der Bildungsauftrag des Elementarbereichs ab den ersten Jahren des neuen Jahrhunderts auch in der breiten Öffentlichkeit diskutiert und die Kita zunehmend als außerschulischer Bildungsort wahrgenommen wurde (vgl. Rauschenbach/Otto 2004; Münchmeier/Otto/Rabe-Kleeberg 2002). Seit dieser Zeit setzten sich Wissenschaft, Fachpolitik sowie Bundes- und Länderpolitik intensiv damit auseinander, was eigentlich der Bildungsauftrag einer Kita umfasst (vgl. Laewen 2013, S. 97).

In den Reformbemühungen der letzten Jahre, die Kindertageseinrichtungen betreffen, wurde kein Wort so oft benutzt wie das der Bildung.

Betrachtet man aber, wie unterschiedlich der Bildungsauftrag definiert werden kann, ist oft unklar, was mit der Forderung nach mehr oder überhaupt nach Bildung in Kindertageseinrichtungen eigentlich gemeint ist. Ein geklärtes oder mehrheitlich geteiltes Verständnis frühkindlicher Bildung zeichnet sich bislang nicht ab (vgl. Reyer 2015, S. 7/8). Drei unterschiedliche Diskurse zur Ausgestaltung des Bildungsauftrags in Kitas fasst Reyer (2015) zusammen:

- Zum Ersten beschreibt er den durch die oben beschriebene gesetzliche Lage einzig gesetzlich legitimierten sozialintegrativen (sozialpädagogischen) Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag der Kitas. „Sozialintegration bedeutet, den Kindern und ihren Familien bei der Erfüllung der Aufgaben zu helfen, die ihnen vom Sozialsystem gestellt sind; die ältere Formel hieß Familienergänzung.“ (Reyer 2015, S. 7/8) Zwei Pole zeichnen sich ab: zum einen die Betreuung und Sozialerziehung des Kindes, zum anderen die Freistellung familialer Betreuungspersonen, wie etwa der Mutter für den Arbeitsmarkt. Die Sozialerziehung des Kindes, also seine Primärsozialisation, ist Teil

Situationsorientierter Ansatz

Blick auf frühkindliche Bildungsprozesse

- Bildung ist eine aktive, soziale, sinnliche, emotionale und selbsttätige Aneignung, mit der sich das Kind ein Bild von der Welt macht.
- Bildung ist auch immer bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch Erwachsene.
- Bildungsprozesse sind kulturell geprägt und hängen von dem Umfeld der Kinder ab.

Bildungsinhalte

- Bildungsinhalte sind die konkreten, komplexen, sich verändernden Lebenssituationen der Kinder und der Familien.
- Grundlage ist ein offenes Curriculum, d. h., es ist nicht vorab festgelegt, welche Bildungsziele für den Elementarbereich verfolgt werden sollen.

Leitsätze des didaktischen Handelns

- Erkunden: Analyse der sozialen und kulturellen Lebenssituationen von Kindern und Familien sowie Auswahl einer Schlüsselsituation („eines bedeutenden Themas“) von Kindern, der Gruppe, der gesamten Kita.
- Orientieren: Welche Fragen sollen geklärt werden? Welche Bedürfnisse befriedigt? Welche Kompetenzen/ Erfahrungen sollen gefördert, unterstützt werden?
- Handeln: Wie muss der Alltag gestaltet werden, das Spiel, Projekte, die Räume? Welche Erfahrungsfelder in und außerhalb der Kita können genutzt werden? Wie können Eltern mitwirken?
- Nachdenken: Woran beteiligten sich die Kinder besonders aktiv? Welche Fragen sind noch offen geblieben? Welche nächsten Schritte sind geplant?

(Vgl. Preissing/Heller 2010, S. 93 ff.; Roßbach 2004, S. 124)

Der funktionsorientierte sowie situationsorientierte Ansatz leiten noch stärker als die traditionellen Ansätze didaktische Implikationen für die pädagogische Praxis ab, sodass man sie auch als „didaktische Ansätze“ beschreiben kann. Sie wurden zu einer Zeit entwickelt (1970er-Jahre), als die Frage, was Kinder im Elementarbereich lernen sollen, ähnlich breit diskutiert wurde wie heute. Diese beiden Ansätze zeigen deutlich, dass unterschiedliche Vorstellungen von frühkindlicher Bildung immer unterschiedliche didaktische Überlegungen zur Folge haben.

1.3.3 Elementardidaktische Konzepte

Neben den vorgestellten pädagogischen Ansätzen gibt es auch neuere Konzepte, die bewusst elementardidaktische Prinzipien, Vorgehensweisen und Entscheidungsebenen definieren und darlegen. Auch wenn sich eine spezifische Elementardidaktik für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen nach wie vor erst in der Entwicklung befindet, zeigen diese verschiedenen Ansätze, dass bereits Ideen vorliegen, an denen weitere Diskussionen anschließen sollten. Bei der Be-

trachtung der kurz zusammengefassten Beispiele wird deutlich, wie vielfältig die Konzepte sind und mit welcher unterschiedlichen Blickwinkeln jeweils auf die Kita geschaut wird. Die Ansätze greifen keinen bestimmten Bildungsbereich heraus, sind also nicht fachdidaktisch ausgerichtet, sondern eher als allgemeine Konzepte einer Didaktik für den Elementarbereich zu verstehen.

Ludwig Liegle: Didaktik einer indirekten Erziehung

Ludwig Liegle, Professor an der Universität Tübingen, legt mit seiner „Didaktik einer indirekten Erziehung“ einen Entwurf vor, der sich auf ein konstruktivistisches Bildungsverständnis gründet (vgl. Liegle 2009). Zentrale Aufgabe von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ist die Erziehung, die Liegle als „Aufforderung zur Bildung“ (ebd., S. 6) beschreibt. Dabei unterscheidet er zwischen einer direkten und indirekten Erziehung. Beide Wege der Erziehung sind als Antworten auf die Lebensäußerungen der Kinder zu verstehen, auf ihre Signale, Bedürfnisse und Aktivitäten und basieren

1.3.4 Schlüssel der Elementardidaktik

Betrachtet man sich die Vielfältigkeit der elementaren Betreuung, der Einrichtungen, Konzepte, der Bildungspläne und der Auseinandersetzungen damit, wie Kinder lernen, liegt die Vermutung nahe, dass es die Elementardidaktik, also die eine Didaktik für den Elementarbereich, die für alles passt, nicht geben wird. Das ist aber insofern auch nicht notwendig, schließlich gibt es, wie oben beschrieben, auch für den Schulbereich sehr viele verschiedene didaktische Modelle. Ziel muss es also wohl nicht sein, die Elementardidaktik zu entwickeln, sondern sich in kleinen Schritten darauf zu verständigen, welche Aspekte für elementardidaktische Modelle grundlegend sind.

Im Folgenden werden aufbauend auf den Ausführungen und der wissenschaftlichen Diskussion **entscheidende Aspekte** aufgeführt, die didaktische Modelle für den Elementarbereich kennzeichnen bzw. berücksichtigen müssen. Angelehnt an Viernickel und Stenger (2010, S. 181) können diese Grundsätze auch als „Schlüssel“ der Elementardidaktik bezeichnet werden. Dabei hat diese Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist eher als eine Art „Zwischenbilanz“ der bisherigen Ausführungen zu verstehen.

1. Ein elementardidaktisches Konzept orientiert sich am Kind.

Dass sich jedes elementardidaktische Konzept am Kind orientiert, mag sehr banal und selbstverständlich klingen. Aber gerade, weil es so selbstverständlich erscheint, muss an dieser Stelle besonders darauf hingewiesen werden. Schlüssel jeder Elementardidaktik ist es, sich darauf zu beziehen, wie Kinder in diesem Alter lernen, welche Bedingungen sie dafür brauchen und wie heterogen die Entwicklungsverläufe und auch die Lernwege der Kinder sind. Es werden also „Konzepte des Lehrens und Lernens im Elementarbereich benötigt [...], die den alters- und entwicklungspezifischen Lernbedingungen der Kinder entsprechen und nicht eine schulische Förderung vorwegnehmen“ (Hopf 2014, S. 615). Beispiele für solche Lernbedingungen sind das ganzheitliche Lernen der Kinder oder

vor allem die Bedeutung des Spiels für kindliche Bildungsprozesse (vgl. Liegle 2014, S. 36 f.).

2. Ein elementardidaktisches Konzept nimmt die Gruppe in den Blick.

Kinder lernen in einer Gruppe – das ist in jeder Kindertageseinrichtung so. Frühpädagogische Fachkräfte müssen also fortlaufend zwischen einem kindzentrierten und einem gruppenzentrierten Fokus wechseln. Die Balance zwischen individueller Begleitung und Unterstützung und der Beobachtung und Begleitung des Gruppengeschehens muss immer wieder neu hergestellt werden (vgl. Drieschner 2011, S. 24). Diese Herausforderung prägt die gesamte didaktische Arbeit in einer Kindertageseinrichtung. Elementardidaktische Konzepte können sich also nicht allein auf das Kind und seinen individuellen Bildungsprozess beziehen, sondern müssen ebenso die Gruppe als Ganzes im Blick haben. Wie kann das Gruppengeschehen dafür genutzt werden, Bildungsprozesse anzuregen, etwa durch das Erleben von Vielfalt und Variation (vgl. Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, S. 70)? Wie können im Gruppengeschehen die individuellen Lernwege Platz finden? Wie können Gruppenaktivitäten initiiert und begleitet werden (vgl. auch Schelle 2011, S. 20)?

3. Ein elementardidaktisches Konzept baut auf Beziehungsgestaltung auf.

Nur auf der Basis einer sicheren Bindung entwickeln Kinder Neugier, erleben sich als selbstwirksam und emotional kompetent, lassen sich auf neue Spielgegenstände und Personen ein und können so ihr geistiges Potenzial ausnutzen (vgl. Viernickel 2009, S. 29; Drieschner 2011, S. 13). Erkenntnisse aus der Neurobiologie und der Gehirnforschung bestätigen, dass neue Vernetzungen im kindlichen Gehirn dann entstehen, wenn eine Bezugsperson einfühlsam mit dem Kind interagiert und so verschiedene Areale im Gehirn gleichzeitig angeregt werden (vgl. Braun in Becker-Stoll 2009, S. 51). Kinder verfügen von Geburt an über ein Verhaltenssystem, das es ihnen ermöglicht, die Entwicklung einer solchen Bindung zu einer oder einigen wenigen Personen aktiv anzuregen (vgl. Becker-Stoll 2009, S. 49). Eine besondere Bindung geht jedes Kind mit zu-



Kunstbegegnung

Kunstbegegnung außerhalb der Kita

Beispielkompetenzen	Die Kinder ...
Personale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • sensibilisieren ihre Wahrnehmung für Bildinhalte. • schauen genau hin, sprechen über ein Bild und darüber, was es bei ihnen auslöst. • bilden sich eine Meinung über Kunstprodukte, Ästhetik.
Soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • erleben unterschiedliche Interpretationen, sprechen darüber. • erfahren Teilhabe am Kulturleben der Gesellschaft.
Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • entdecken, erkennen und erlernen spezifische Gestaltungsformen und Aussagen in Bildern. • lassen sich für eigene Kunstprodukte inspirieren. • lernen den Beruf des Kunstmalers kennen und wissen, wie ein Atelier aussieht.

Sozialformen	Methodische Tipps
<ul style="list-style-type: none"> • Kleingruppe mit 4–8 Kindern 	<ul style="list-style-type: none"> • Mit einer Gruppe das Atelier eines Künstlers/einer Künstlerin besuchen, welche/r Motive und Gestaltungsformen präsentiert, die Kinder interessieren und erfassen können. • Kinder das Atelier unter Aufsicht erkunden lassen. • Künstler/-in zeigt z. B. ein Bild, das Motive bzw. Gestaltungsformen enthält, die die Erlebniswelt und aktuellen Interessen der Kinder berühren. • Einen spielerischer Zugang zu dem Bild suchen, z. B. „Wo ist was?“, „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist ... gelb!“ • Einsatz eines Zeigehilfsmittels (z. B. Bilderrahmen-Passepartout) das Bildausschnitte eingrenzt, damit alle Kinder wissen, worüber genau gesprochen wird (evtl. Glasrahmen zum Schutz des Bildes verwenden). • Welche Stelle im Bild finde ich am schönsten? Jedes Kind sucht sich eine Stelle im Bild aus und erzählt darüber. • Ein Gespräch führen über Bild, Inhalte, Farben, Gestaltungsformen und Techniken, den Beruf des Künstlers, Funktionen von Bildern in familiären und öffentlichen Bereichen. • Abschließend malt jedes Kind ein Bild über die Eindrücke, die es aus der Begegnung im Atelier mitgenommen hat. Dabei gibt die Fachkraft keine feste Themenstellung vor, damit die Kinder die Möglichkeit erhalten, Verarbeitungsprozesse aus ihren Erlebnissen individuell und altersgemäß bildnerisch darzustellen und zu visualisieren.
Organisatorisches <ul style="list-style-type: none"> • Vorab Infos über den Künstler und das spezielle Werk, das Kunstwerk einholen: Was könnte die Kinder an dem Bild/Werk interessieren? • Verhaltensregeln klären: Betrachtung im Sitzen oder Stehen? 	

Varianten
<ul style="list-style-type: none"> • Ausflug in einen Stadtteil mit einem für Kinder besonders interessanten Bauwerk (Wasserturm, Kirche, Moschee, Synagoge, Brücke, Bahnhof, Flughafen o. a.) • Spezifische Gestaltungsformen und Aussagen in Architektur und Design im Umfeld entdecken, erkennen und erlernen. • Kunst im öffentlichen Raum besuchen (Skulpturen, Denkmäler). • Angebote des museumspädagogischen Dienstes für Kinder nutzen.



Mathematik

Sortieren und Klassifizieren

Beispielkompetenzen	Die Kinder ...
Personale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • gewinnen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Gegenstände zu sortieren oder zu klassifizieren. • stärken ihre Selbstständigkeit. • verknüpfen neue Informationen mit bekannten.
Soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • warten ab und nehmen Rücksicht auf andere. • sprechen sich mit anderen ab und kooperieren. • tauschen sich über ihre Lösungsansätze aus und akzeptieren andere Lösungswege.
Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • lernen verschiedene Materialien kennen, können diese benennen und adäquat damit umgehen. • festigen und vertiefen ihre Fein- und grobmotorischen Fähigkeiten. • sortieren Gegenstände nach vorgegebenen oder selbst entwickelten Kriterien, klassifizieren, begründen ihr Vorgehen.

Sozialformen	Methodische Tipps
<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtgruppe • Kleingruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • In Alltagssituationen überlegen sich einige Kinder ein geeignetes Ordnungssystem, z. B. Bauklötze sortiert nach Farbe, Form oder Größe. Sie stellen ihr Ordnungsprinzip der Gruppe vor. • Eine Kiste mit unterschiedlichen Materialien wird von den Kindern nach bestimmten Kriterien sortiert. Hierbei kann zunächst eine grobe Einteilung (z. B. nach Materialeigenschaften wie Perlen, Knöpfe, Holzplättchen) vorgenommen werden. In einem zweiten Schritt werden diese weiter sortiert und klassifiziert (z. B. nach Farbe, Form oder Größe). • Die Fachkraft bittet die Kinder um Gegenstände, die bestimmte Eigenschaften erfüllen, z. B. rote Autos aus Holz. • Im Freispiel auf dem Außengelände werden Dinge gesammelt und sortiert (z. B. Sandspielzeug). • Für Mannschaftsspiele wird besprochen, nach welchen Kriterien sich die Mannschaften zusammensetzen sollen (z. B. in jeder Gruppe gleich viele Jungen und Mädchen). • Die Kinder sortieren sich nach ihrer Bekleidung (z. B. Kinder mit und ohne Schal, Mütze, Handschuhe, Gürtel). • Die Kinder finden paarweise Socken oder Hausschuhe, sortieren diese nach Form, Farbe oder Größe. • Sammlung oder Abbildungen von Tieren werden klassifiziert und geordnet, z. B. Bauernhof-, Haus- oder Waldtiere. • Gegenstände werden von den Kindern auf ihre Eigenschaften untersucht und in Klassen eingeteilt (z. B. schwimmt/ schwimmt nicht oder brennt/ brennt nicht). • Die Fachkraft fertigt mit den Kindern Karten oder ein Plakat an, mit Symbolen, die die Eigenschaften der Materialien verdeutlichen.
Organisatorisches	
<ul style="list-style-type: none"> • Schalen, Körbe und Sortierkästen in verschiedenen Farben und Größen zusammenstellen. 	

Varianten

- Auf Ausflügen gesammelte Fundstücke werden in einem Sammelkasten sortiert und präsentiert.

4.6.2 Philosophieren mit Kindern

(Stephan Wollweber)

Philosophieren – was ist das?

Es gibt Fragen, die keine eindeutigen Antworten haben, die man nicht einfach in einem Buch nachschlagen kann, auf die auch ein Experte keine einfachen Antworten hat: „Wo war ich, als ich noch nicht auf der Welt war?“, „Wer hat sich die Worte ausgedacht?“, „Wo bin ich, wenn ich träume?“, „Was war vor dem Anfang?“, „Haben Steine eine Seele?“ und „Können Blumen glücklich sein?“.

Anders als Wissensfragen sind philosophische Fragen eine Einladung zum Selberdenken. Fertige Antworten sollen unbedingt infrage gestellt werden, und wenn man am Ende noch keine befriedigende Antwort gefunden hat, bleibt immer noch das Staunen.

Philosophie heißt übersetzt *die Liebe zur Weisheit*, etwas bodenständiger ausgedrückt: Die Lust am Denken. Es ist eine Lust am Weiterdenken, ein Überschreiten von Begrenzungen, die uns das Wissen setzt. Daher können sich Erwachsene und Kinder beim Philosophieren auf Augenhöhe begegnen. Wenn Kinder philosophieren, meint dies nicht eine Auseinandersetzung mit der Philosophiegeschichte, es geht nicht darum, die Meinung anderer „nachzudenken“, sondern Meinungen selbst zu entwickeln, sie zu formulieren und mit anderen auszutauschen. Um dies deutlich zu machen, unterscheidet man eine Philosophie *für* Kinder vom Philosophieren *mit* Kindern. Bei der **Philosophie für Kinder** werden von Erwachsenen Geschichten, Übungen und Bilderbücher entwickelt, um Kinder zum Philosophieren zu ermutigen und sie mit vorab ausgewählten Themen zum gemeinsamen Nachdenken zu motivieren. Inhalt und Form sind dabei stärker vorgegeben als beim Philosophieren *mit* Kindern. Beim **Philosophieren mit Kindern** geht der Erwachsene vom Erfahrungsbereich der Kinder und ihren Lebensthemen aus. Im Mittelpunkt stehen das gemeinsame Gespräch und die Gedanken, Argumente und Lösungen der Kinder.

Was tut man beim Philosophieren?

Philosophieren ist nicht einfach eine Unterhaltung über ein interessantes Thema, zu dem man

eine Meinung hat. 4 Grundhaltungen sollen das Philosophieren bestimmen:

- 1. Staunen:** Die Ursprünge der Philosophie liegen im Staunen. Der große Philosoph der Antike, *Aristoteles* (384–322 v. Chr.), machte deutlich, dass Staunen bedeutet, sich über etwas Naheliegendes zu wundern, Ungewöhnliches zu suchen und Selbstverständliches nicht einfach hinzunehmen. Der Mond verändert sich im Lauf der Wochen. Warum ist das so, wo bleibt der Rest von ihm, wenn er abnimmt und woher kommt die zunehmende Fülle bis zum Vollmond? Diese Fragen versetzen Erwachsene nicht mehr ins Staunen, denn sie sind zufrieden mit plausiblen naturwissenschaftlichen Antworten, die sie erhalten haben. Hier können sie von Kindern lernen. Es tut dem Menschen gut, wenn ihm ab und zu die Luft wegbleibt und er mit offenem Mund und großen Augen von Kindern das Staunen lernt.
- 2. Fragen:** Das Staunen ist immer mit dem Bestreben verbunden, mehr wissen zu wollen. Wenn jemand etwas unerklärlich findet, bohrt er weiter und stellt sich und seiner Umwelt weitere Fragen. Der Philosoph *Platon* (428–348 v. Chr.) hat Gespräche aufgeschrieben, bei denen Fragen andere Menschen zum Philosophieren brachten. Er fragte z. B. nach unterschiedlichen Bedeutungen von Begriffen und überprüfte Argumente durch Nachfragen. Kinderfragen gehen einher mit ihrer Lust, weiterzufragen, sich nicht mit abschließenden Antworten zufrieden zu geben: „Warum?“ Dies haben sie mit den großen Forschern und Entdeckern der Menschheit gemeinsam.
- 3. Nachdenken:** Natürlich will man für jede Frage eine passende Antwort finden. Beim Philosophieren ist man aber etwas anspruchsvoller mit dem Begriff „passend“. Beim Nachdenken werden mögliche Antworten genau untersucht. „Wage es, selbst zu denken“, hat der große Philosoph der Aufklärung *Immanuel Kant* (1724–1804) gefordert. Dazu gehört aber die Klärung von Begriffen („Was ist?“-Fragen), das Prüfen von Argumenten („Warum?“-Fragen) und das Aushalten von widerstreitenden Meinungen.
- 4. Zweifeln:** Der Franzose *René Descartes* (1595–1650) gilt als Begründer der modernen Philo-



Philosophieren mit Kindern

Philosophieren im Alltag

Beispielkompetenzen	Die Kinder ...
Personale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • erleben, dass Denken eine kreative und spannende Tätigkeit ist (Kopfarbeit). • artikulieren komplizierte eigene Gedanken und begründen ihre Meinung.
Soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • lernen sich selbst und andere besser kennen, indem sie erfahren, wie unterschiedlich man über bestimmte Fragen denken kann. • stärken ihre kommunikativen Kompetenzen, indem sie eigene Vorstellungen ausdrücken und sich aufeinander beziehen.
Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • können den Begriff Philosophie mit Leben füllen. • wissen, dass Fragen für die Philosophie einen besonderen Wert haben und dass manche Fragen zu wertvoll sind, um sie mit einer vorschnellen Antwort zu „verderben“.

Sozialformen	Methodische Tipps
<ul style="list-style-type: none"> • Kleingruppen mit bis zu 5 Elementarkindern 	<p>Kinder staunen über Dinge und Naturphänomene, aber auch über das Aussehen von Lebewesen und menschliche Verhaltensweisen. Hier beginnt dann die philosophische Dimension des Staunens im Alltag und es bieten sich zahlreiche Anlässe, um mit kleinen Methoden mit Kindern ins Philosophieren zu kommen:</p> <p><i>Das philosophische Spinnennetz:</i> Ein Begriff (z. B. Glück, Gerechtigkeit oder Liebe) wird im Stuhlkreis beschrieben. Ein Wollknäuel wandert dabei von Kind zu Kind und macht deutlich, wie Bedeutungen „gewoben“ werden. Den Abschluss bildet ein kleines Ritual: Der Begriff mit all seinen Beschreibungen und Anmerkungen der Kinder wird mit dem Spinnennetz eingefangen. Dann wird das Knäuel wieder zurückgewickelt, um bei nächster Gelegenheit einen neuen Begriff einzufangen.</p> <p><i>Fantasie oder Wirklichkeit:</i> Die Fachkraft erzählt eine Geschichte. In dieser Geschichte gibt es Dinge und Ereignisse, die gibt es gar nicht. Die Kinder sind aufgefordert, zu unterscheiden, was es wirklich gibt und was in der Fantasie existiert. Jede Antwort muss mit einem „Warum? – Weil ...“-Satz begründet werden. Das große Reich der Fantasie soll damit nicht herabgewürdigt werden, sondern hat eine Berechtigung als eigene Welt. Dies wird mit dem nächsten Spiel gewürdigt:</p> <p>„Was wäre, wenn ...?“</p> <p>Mit dieser einfachen Frage beginnt bereits das Philosophieren. „Was wäre, wenn Menschen fliegen könnten?“, „Was wäre, wenn Pflanzen sprechen können?“, „Was wäre, wenn ich in China geboren wäre?“, aber auch „Was wäre, wenn Gott uns morgen in der Kita besuchen würde?“ und „Was wäre, wenn es jeden Tag dasselbe zu essen gäbe?“ Diese Fragen initiieren weitergehende Gespräche über interessante Themen (Menschsein, Identität, Kultur und Glauben). Gedankenexperimente sind eine wichtige</p>
Organisatorisches	
<ul style="list-style-type: none"> • Eltern informieren über das Philosophieren mit den Kindern (z. B. durch einen Aushang über den Bildungsbereich und die damit verbundenen Aktivitäten). • Nachhaltigkeit des Philosophierens durch geeignete Dokumentation sichern. 	



Organisatorisches	Methodische Tipps
	<p>philosophische Methode, um mit dem Denken kreativ zu werden, etwas auszuprobieren.</p> <p><i>Fragen sammeln:</i> Kinderfragen spielerisch sammeln: Gemeinsam einen Fragewürfel basteln. Auf jeder der 6 Seiten des Würfels steht ein W-Fragewort in einer bestimmten Farbe: Was, Warum, Wieso, Weshalb, Wohin und Woher. Dann wird gewürfelt. Einer beginnt und das Fragewort wird (ggf. von der Fachkraft) vorgelesen. Dann werden mit diesem Fragewort verschiedene Fragen zu einer Situation oder einem vorher festgelegten Thema gestellt. Die Fragen in Form von kleinen Steinen, die z. B. mit einem Fragezeichen versehen werden, in einem Fragesack sammeln – sie können bei anderer Gelegenheit wieder neu durchdacht werden. Sie können aber auch von den Kindern eingesteckt werden, dann nehmen sie sich ihrer Frage selbst an. Dieses Spiel soll Kindern den Wert von Fragen aufzeigen. Antworten kommen manchmal von selbst, müssen manchmal gesucht werden, verändern sich im Laufe der Zeit und immer bleibt ein Geheimnis. Fragen kommen diesem Geheimnis oft am nächsten.</p> <p><i>Verkehrte Welt:</i> „Der Nachttisch schmeckt ganz schrecklich!“ „Ich finde mit Bausteinen spielen richtig doof.“ Hinter diesen Aussagen verbirgt sich das genaue Gegenteil. Beim Spiel „Verkehrte Welt“ wird alles in sein Gegenteil verkehrt und man muss umdenken, um zur eigentlichen Bedeutung des Gesagten zu gelangen. Der kommunikative Spieleklassiker schult den Perspektivenwechsel. Sobald Kinder Spaß an diesem Spiel haben, beginnen sich auch die entsprechenden kognitiven Strukturen zu entwickeln. Wichtig ist, dem Spiel einen konkreten Rahmen zu geben. Kinder müssen sich sicher sein, wann „Verkehrte Welt“ gespielt wird und wann nicht. Die pädagogische Fachkraft muss verlässliche Ansprechperson bleiben. Daher bietet es sich an, das Betreten der „verkehrten Welt“ z. B. durch eine Handlung deutlich zu machen (Jacken verkehrt herum anziehen oder einen Gegenstand verkehrt halten).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Suche nach Antworten muss nicht immer lange dauern und erfordert keine große Vorbereitung – wichtig ist die Regelmäßigkeit des gemeinsamen Philosophierens. • Entwicklungspsychologische Theorien können zwar beschreiben, mit welchen Fragen und Antworten der Kinder gerechnet werden kann, die Fachkraft sollte sich aber immer von der Vielfalt der Kinderbeiträge überraschen lassen und Zutrauen in die kindlichen Kompetenzen haben. • Der Begriff Philosophie ist den meisten Kindern fremd. Die Fachkraft sollte geeignete kindergerechte Begriffe für die philosophischen Vorhaben (Frage-Club, Ideenwerkstatt, Meinungsrunde o. a.) suchen. Im Laufe der Zeit werden die Kinder dann den Begriff Philosophie mit Erfahrungen und Aktivitäten verbinden können