

Hans-Bernhard Petermann

„Denk mal!“ – Anmerkungen zum Philosophieren in der Elementarbildung



Dr. Hans-Bernhard Petermann ist Philosoph, Theologe, Erziehungswissenschaftler, lehrt seit 1997 als OStR an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Philosophie und Ethik, Philosophieren mit Kindern, Religionsphilosophie, Interdisziplinarität und Bildung.

Einführung

Eines der sog. Bildungsfelder im neuen Orientierungsplan für die Kindergärten in Baden-Württemberg heißt „Denken“, Anlass genug für einige Bemerkungen aus philosophischer Sicht zum Thema „Elementarbildung“. Der Artikel ordnet den Bereich „Denken“ in die Bewegung des Philosophierens mit Kindern ein, beleuchtet die philosophische Dimension des kompetenzorientierten Bildungskonzepts und liefert auch Anstöße zur Konkretisierung des Philosophierens mit Kindergartenkindern.

1 „Denken“ als Bildungsfeld

Die bundesweit neuen Pläne für Kindertageseinrichtungen formulieren neben einem grundsätzlichen Bildungskonzept auch unterschiedliche „Bereiche“ oder „Entwicklungsfelder“ frühkindlicher Bildung. Der „Gemeinsame Rahmen“ (KMK 2004) nennt sechs: (1) Sprache, Schrift, Kommunikation, (2) Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung / religiöse Bildung, (3) Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations)Technik, (4) Musische Bildung / Umgang

mit Medien, (5) Körper, Bewegung, Gesundheit, (6) Natur und kulturelle Umwelten. - Über Nutzen und Nachteile der kulturhoheitlich bedingten 16fach unterschiedlichen Entfaltung dieser Vorgaben sollte man streiten, eine diversifizierte Auslegung hat aber immerhin den Vorteil, auch zu einer differenzierteren Erläuterung des damit verbundenen Konzepts zu gelangen. Und tatsächlich gewährt bereits die Zusammenschau der einzelnen Bildungspläne (Diskowski 2006) Einblicke: Der baden-württembergische Orientierungsplan (nachfolgend „OrPI“, MKJS 2006) sticht hervor, schon weil er am Anfang steht; er versucht zudem, die Felder kompakt und auch systematisiert zu fassen (s.u.); vor allem aber entfaltet er an zentraler Stelle unter dem Stichwort „Denken“ einen so in allen anderen Plänen nicht zu findenden Bereich.

Bei näherem Hinsehen geht es im Bildungsfeld „Denken“ nicht um eine bloß nomenklatorisch veränderte Fassung dessen, was ansonsten als Bereich der Mathematik, der Naturwissenschaften und der Technik umschrieben wird und was in dieser Form für Baden-Württemberg fehlt (dazu Einig in: Aspekte 2007, 32f.); der OrPI kommt auf Mathematisches und Naturwissenschaftliches erst im zweiten Teil der Einführung zu diesem Feld zu sprechen (MKJS 2006, 99ff) und tut dies wie auch in den konkretisierenden Zielen und Fragen nur beispielhaft, beispielhaft nämlich für Umfassenderes, was explizit als Denkontwicklung, Fähigkeit zu logischem Schlussfolgern, zu Ganzheitlichkeit, zu symmetrischem Ordnen, zu Reflexion, zu entdeckendem Lernen benannt wird. Konsequenterweise wird daher am Ende (107f.) das Bildungsfeld „Denken“ auf praktisch alle Fächer der Grundschule geöffnet, nicht allein die Mathematik; ausdrücklich wird dabei sogar auf die grundschulische Ermutigung der Kinder zu „kleinen Philosophen“ und zum „Philosophieren“ verwiesen.

Mit solchen Anspielungen hat es sich aber auch schon. In den Detailbeschreibungen fängt sich der OrPI, wie berechtigt von Roos&Schöler kritisiert, den Vorwurf recht unkonkreter „Aneinanderreihung allgemeiner Aussagen“ ein (Aspekte 2007, 41). In meinen Augen fehlt jedoch weniger eine genauere Fixierung erzieherischer „Einflussnahme“ (ebd.) als vielmehr die notwendige konzeptionelle und systematische Reflexion auf das, was „Denken“ als Bildungsfeld überhaupt

meinen könnte und warum es bereits für frühkindliche Bildung notwendig ist. Doch leben gute Bildungspläne von der Möglichkeit, sie konstruktiv weiterzudenken. Zumindest einige Anstöße zu solch produktiver Lesart aus philosophischer Perspektive sollten die Leser nachfolgend erfahren dürfen.

2. Warum Philosophieren mit Kindern

Worum geht es zunächst beim „Denken“? Intuitiv sachlich richtig beschreibt der OrPI das hier interessierende Bildungsfeld nicht mit einem Gegenstandsbereich (wie z.B. „Körper“ oder „Sprache“), sondern als Tätigkeit. In der Tat ist Thema der Philosophie schon von Wortsinn und Ursprung her nicht ein von anderen abgrenzbarer gesonderter Gegenstandsbereich, auch nicht der sog. letzter Fragen; das Fach heißt darum auch nicht entsprechend anderen Wissenschaften „Sophologie“, Lehre von der Weisheit, sondern „Philosophie“, das meint engagierte Auseinandersetzung mit dem, was das sophon sei, was die Welt im Innersten zusammenhält. Und auch dieser Name ist abgeleitet aus einem Adjektiv, das Philosophieren als eine Tätigkeit des Menschen bezeichnet. Philosophie beruht also wesentlich auf und ist im Grunde nichts anderes als Philosophieren, versteht sich als ein grundsätzliches, prinzipielles Fragen nach dem „Was ist das eigentlich?“ von allem, was uns als Wirkliches umgibt, seien es (in philosophischer Tradition bewusst geordnet) einzelne Dinge, seien es wir selbst, die anderen Menschen und Lebewesen und unsere Beziehung aufeinander, sei es die Sprache als Medium solcher Beziehungen, sei es Natur oder Welt als Summe von Tatsachen, seien es Handlungen, ihre Strukturen, Folgen, Beurteilungen, und seien es dann natürlich auch Fragen nach dem Voraus und dem Wohin, nach Leben und Lebensführung wie nach Orientierung und Sinn. Und wer stellt wann solche Fragen? Philosophen nennen sie zum einen elementar, weil sie jedem überall, alltäglich und zufällig kommen (vgl. Petermann 2002, 101ff), und zum anderen metaphysisch, weil sie zugleich über das auf der Hand Liegende hinaus in die Tiefe gehen, am Grundsätzlichen, Prinzipiellen in allem unmittelbar Erfahrbaren interessiert. Kein Mensch kann menschlich leben, ohne sich solchen Fragen auszusetzen und sie auch aktiv zu stellen; erst durch

sie gewinnt das uns Umgebende für uns Sinn und gibt Orientierung.

Ein solch elementarisierendes Verständnis von Philosophie bietet zugleich die Grundlage, bereits Kindern, auch schon den Jüngsten, Formen des Philosophierens zuzusprechen. Das prinzipielle Fragen nach allem, was es ist, und wie wir uns in und an ihm orientieren können, eignet in ganz natürlicher und unmittelbarer Weise gerade den Kleinsten, die von Beginn an lernen wollen und müssen, in der Welt zurecht zu kommen. Ich nenne solches Fragen „natürlich“, weil sich hier ein grundlegender Zug von Menschsein zeigt, den Philosophen zuspitzen zur Formulierung vom Menschen als Fragewesen (z.B. Aristoteles Met, Jaspers 1950, Heidegger 1956, Matthews 1980, Freese 1989): Der Mensch ist ein Lebewesen, das nie nur schlicht physisch daher lebt, sondern das nur lebt in ständiger aktiver Bezugnahme auf und Gestaltung von Leben, im ErLeben. Das Prinzip von Menschsein wie auch der Ursprung von Philosophie kommen daher, so meine Behauptung, in einem emphatischen Begriff von Naivität zusammen (vgl. Petermann 2004, 30ff., Petermann 2002, 106ff), wonach der junge „naive“ wie der philosophisch reflektierende Mensch ganz ursprünglich, also eingedenk eines Ursprungs oder (noch) ganz unmittelbar in ihm befangen, wie im status natalis der Geburt, grundsätzlich nach dem Sosein von allem fragen.

Dem Staunen ausgesetzt sind wir stets und überall. Doch schon zu jenem naiven Fragen bildet sich das Staunen nicht von alleine, zum reflektiert-philosophischen allemal nicht; dazu bedarf es vielmehr eines ständigen Prozesses der Auseinandersetzung. Kinder sind deswegen noch nicht Philosophen, doch sie stellen in besonders elementarer, den meisten Erwachsenen wieder abhanden gekommener Weise philosophisch relevante Fragen. Hier ist der eigentliche Grund für das Philosophieren mit Kindern zu sehen. Bildung bedeutet dabei, jenes Denken, die Auseinandersetzung mit allem und jedem ständig zu üben und zur Haltung werden zu lassen. Und die Aufgabe von Erziehung muss es hier sein, sich offen für solche kindlichen Fragen zu zeigen, Kindern Erfahrungen zu ermöglichen, die elementare Fragen provozieren, und ihnen Räume zur Artikulation und Auseinandersetzung zu bieten (vgl. Petermann 2004, 33ff).

Aus solchen Überlegungen ist die Bewegung des Philosophierens mit Kindern entstanden. Dazu kurz die wesentlichen Stationen: In den 70er Jahren startete der Amerikaner M.Lipman die Initiative, Schulkinder in der Entwicklung ihrer logisch-kognitiven Fähigkeiten, vor allem im Bereich der Ordnung der Welt, der Sprache, aber auch des moralischen Urteilens zu fördern, und zwar durch Unterrichtsprogramme zu Denk-Geschichten für Sekundarschüler (Lipman 1974) wie auch jüngere Kinder (Lipman 1981). Lipman und sein Institut gingen von der Überlegung aus, Kindern philosophische Grundeinsichten und Begriffe kindgerecht zu vermitteln, daher der ursprüngliche Name „philosophy for children“. Sein Kollege G.B.Matthews bezog in seine Arbeit stärker Fragen der Kinder selbst ein, auch jüngerer (Matthews 1980) und entwickelte daraus Formen entdeckender Gespräche, in denen die Kinder gemeinsam philosophische Fragen erschließen; seitdem spricht man eher vom „Philosophieren mit Kindern“. In Deutschland haben sich darum besonders E.Martens und H.L.Freese verdient gemacht. Martens und seine Schüler haben vor allem das Philosophieren in der Schule gefördert. Hervorzuheben sind vor allem die Arbeiten von B.Brüning, die auch die einzige Methoden versammelnde Didaktik vorgelegt hat (Brüning 2001 u. 2003). In den nördlichen Bundesländern entstand aus diesen Arbeiten sogar „Philosophieren“ als Alternativfach zu Religion, auch für die Grundschule. Auch in Baden-Württemberg ist das Philosophieren in der Primarbildung implementiert, zwar nicht als eigenes Fach, aber in einem Großteil der Themenstellungen im Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“ sowie auch explizit mit methodischen Verweisen. Im sachkundlichen Kontext sollten die Arbeiten von H.Schreier nicht unerwähnt bleiben (u.a. Schreier 1993). Martens selbst hat mit seinem Buch „Philosophieren mit Kindern“ (1999) die wohl am weitesten verbreitete deutschsprachige Einführung zum Thema verfasst.

Für den Bereich der Elementarpädagogik von besonderem Interesse ist Freese, der auch mit Schülern gearbeitet hat, aber sein Interesse vielleicht grundsätzlicher auf die Begründung philosophischen Fragens richtet. Sein Buch mit dem programmatischen Titel „Kinder sind Philosophen“ (1989) halte ich für die immer noch wichtigste Einführung zum Thema, auch wegen sei-

ner Kritik an der traditionellen Piaget-Schule, die jüngeren Kindern reflexive Denkfähigkeiten absprach (Freese 1989, 4ff). Er stützt sich hierin auf die ausführlichen Einlassungen von Matthews (u.a. 1980, 55ff; 1989, 148ff), die im Übrigen durch neuere entwicklungs- und kognitionspsychologische und auch hirnhysiologische Forschungen (u.a. L.Montada, B.Sodian, M.Keller, E.Stern) gestützt werden. Das entscheidende Argument lautet für Matthews, sog. „Augenblicke reiner Reflexion“ schon bei jüngeren Kindern nicht als „Fabulieren“ abzutun, sondern ernst zu nehmen, festzuhalten und aus ihrer Auseinandersetzung philosophische Reflexionen in Gang zu setzen (Matthews 1989, 80. 22).

3 Philosophieren im Elementarbereich

Schon aus der Geschichte des Philosophierens mit Kindern wie aus der Vergewisserung des ursprünglichen Philosophie-Verständnisses ergeben sich wichtige Vorgaben für das Philosophieren im Elementarbereich. Gleichwohl sind konkrete Modelle mit Vorschul-Kindern nach wie vor viel seltener zu finden als Arbeiten für den Bereich Schule. Zudem firmiert eine Vielzahl von Veröffentlichungen mit den Begriffen „Philosophieren“ oder „Denken“ ohne ein tragfähiges Philosophie-Verständnis; das gilt auch für Bildungspläne. Zuweilen wertvolle pädagogische Ermutigungen sollen durch diese Kritik nicht entwertet werden; im Sinne nachhaltiger Bildung kommt es aber darauf an, „Philosophieren“ nicht als wohlklingende Etikette zu missbrauchen, die sich der ältesten Wissenschaft bloß dekorativ bedient, ohne zu zeigen, was Philosophieren ist und wie es geschehen könnte, sondern Philosophieren als originäres und notwendiges Bildungsgut aufzuzeigen. Zur Profilierung von Philosophieren im Elementarbereich scheinen mir drei Hinweise hilfreich:

3.1 Zunächst einmal kann Philosophieren nicht auf den kognitiven und komplizierten Akt der Reflexion unserer Denktätigkeit reduziert werden kann. Diese Ansicht vertrat bereits der Gründungsvater wissenschaftlicher Philosophie, Aristoteles; auch wenn für ihn der *noûs noêseôs*, das Denken des Denkens, die höchste und notwendige Form von Philosophie ist, beginnt philosophische Einsicht, nach der alle Menschen natürlicherweise streben, für Aristoteles ausdrücklich

mit den Formen der sinnlichen Wahrnehmung, unseres ersten und unmittelbarsten Bezugs auf Wirklichkeit (Met 980a). Seine empirische Grundlegung philosophischer Denkleistungen haben in späterer Zeit alle großen Philosophen vertreten, auch wenn sie eher mit ihren komplizierten, da hochkomplexen und scheinbar abstrakten Gedankenführungen bekannt geworden sind. An erster Stelle wäre Kant zu nennen, für den selbstverständlich Denkformen und Reflexions-Begriffe ohne sinnlich erfahrbare Anschauung leer bleiben. In diesem das Ästhetische ernstnehmenden Sinne hat Anstöße für das Arbeiten im Elementarbereich z.B. E. Zoller mit ihren Büchern geliefert (u.a. Zoller 1995). Auch diverse eigene Arbeiten, insbesondere mein Buch (Petermann 2004/2007), bieten durch die Konzentration auf das Medium Bilderbuch wichtige thematische und didaktische Hinweise.

3.2 Die ästhetische Fundierung philosophischer Einsicht ist ein erster Baustein. Dazu kommt zweitens, die ästhetische Ebene nicht als bloße Vorstufe zum eigentlichen philosophischen Denken aufzufassen, sondern ihr in der ganzen Fülle ihrer Möglichkeiten auch Raum und Zeit zu geben. Am Medium Bild ist besonders einleuchtend darzulegen, was für sinnliche Erfahrungen gilt: Wenn wir uns ganz auf ihren phänomenalen Gehalt einlassen, also wie sie sich der unmittelbaren Wahrnehmung zeigen, zeigen Bilder Wirklichkeit konkret, ganzheitlich, präsentativ (so ein Begriff aus neuerer Philosophie-Didaktik), (noch) nicht diskursiv auseinander legend. Entsprechend sind subjektive Formen des ästhetischen Zugangs auf Wirklichkeit sind nicht als rational-durchdringende und analysierende Kompetenzen zu entwickeln, sondern eher als ganzheitlich vernetzte wie Erstautsein, Staunen, Verwundern, Sich-Wundern, Aufmerken und Aufmerksam-Sein, Vernehmen, Erfassen, BeGreifen usw. So bewusst formuliert, geordnet und differenziert können sie als originäre Formen des gesuchten ästhetisch-elementaren Philosophierens aufgefasst werden (vgl. Petermann 2004, 40ff; Petermann 2008, P.3). Zudem bieten sie gerade in ihrem sich einem funktionalisierenden, zerlegenden und beschleunigenden Zugriff noch entziehenden Modus eine elementare Voraussetzung, sich später Welt auch analytisch-reflektierend anzueignen, ohne sich in ihr zu verlieren.

3.3 Damit bin bei einem dritten Hinweis: Bei

Aristoteles setzt sich die sachliche Fundierung allen Philosophierens im elementaren und unmittelbarsten Bereich sinnlicher Wahrnehmung fort im Konzept eines systematisch sich aufbauenden menschlichen Weltverhältnisses und Weltwissens insgesamt. Philosophie bleibt so nicht eine irgendwie unbestimmte Fragehaltung, sondern zeigt sich als ein auch wissenschaftlich differenziert verlaufender Weg vom Staunen zum Denken. Aristoteles nennt als die wesentlichen Stationen philosophischer Einsicht zunächst das an konkreten Phänomenen orientierte Staunen und Sammeln von Wahrnehmungen, dann das mit der Erfahrung einsetzende und zu Theoriebildung und Technik fortschreitende Durchdringen des Erfahrenen und schließlich die durch Ergründen der Prinzipien Wirklichkeit gestaltende und verändernde Praxis (vgl. Petermann 2004, 43ff unter Auslegung von Aristoteles Met 982b). Diese Ausdifferenzierung von Formen des Philosophierens enthält in nuce auch eine Didaktik, z.B. in der tradierten Trias „sehen – urteilen – handeln“. Ich habe diesen Ansatz meinerseits zu der Stufung von zwölf, genauer (im Weiterdenken jener Trias) vier mal drei elementarer philosophischer Kompetenzen entwickelt: In Differenzierung des Sehens zu „erfassen“, „erfahren“, „erfühlen“ können, in Differenzierung des Urteilens a) zu deuten, d.i. „durchdringen“, „verstehen“, „reflektieren“ können und b) erkennen, d.i. „beurteilen“, „einsehen“, „entscheiden“ können, sowie in Differenzierung des Handelns zu „umsetzen“, „ins Leben bringen“, „relativieren“ können (Petermann 2008). Das ist in explizit didaktischer Absicht vorgeschlagen: Noch klarer zeigt sich Philosophie hier nicht als ein bestimmter horizontal einzuordnender Bildungsbereich neben anderen Bereichen, sondern als methodisches Konzept, nämlich als eher vertikale, unser Wissen und Verhalten strukturierende, besser, Wissen nicht nur speichernde und verbrauchende, sondern auch prozessual durchdringende Form der Auseinandersetzung, oder noch anders, nicht als Becken bestimmter Kenntnisse, sondern als Bewusstsein grundlegender Fähigkeiten, also als elementare Kompetenz.

4. Die philosophische Struktur des neuen Orientierungsplans

Was ist der Gewinn dieser Hinweise für unsere

Frage nach Philosophie in der Elementarpädagogik? Ich versuche dies abschließend durch einen wiederum dreifachen Blick auf den neuen OrPI zu konkretisieren, indem ich ihn unter der Voraussetzung eines philosophischen Verständnisses kreativ-fruchtbar weiterlese und so das Philosophieren als notwendige Kompetenz für Bildungsarbeit behaupte:

4.1 Die philosophische Systematik der Bildungsfelder

Im Unterschied zur unsystematischen Reihung und auch dürftigen und inhomogenen Beschreibung der einzelnen Felder im Rahmenbeschluss werden im OrPI, wenn ich ihm einmal eine philosophische Logik unterstelle, sechs Bildungsfelder nicht nur genannt, sondern sie werden systematisch konsistent aufeinander aufgebaut: Es beginnt mit dem Körperlichen (1), unserer grundlegendsten, physischen Berührungsebene mit Wirklichkeit. Die Ästhetik als Ebene der sinnlich-physischen Wahrnehmungen (2) ergibt sich notwendig als aus dem Körperlichen erwachsene zweite Ebene eines differenzierenden und so bereits im Ansatz erfahrenden Wirklichkeitsbezugs. Was wir so vernommen haben, drängt aber unmittelbar dazu, auch verstanden und beurteilt zu werden. Die erste Form allen Verstehens bietet die Sprache (3), zunächst als Form des Ausdrucks und der Mitteilung des Vernommenen, die dritte Ebene, dann auch viertens als Möglichkeit der Gestaltung von Welt durch logisch-begriffliche Ordnungen, durch Grammatik, Zahlen, geometrische Formen usw., also das Feld des Denkens (4), besser der Denkformen im engeren Sinne (s.u.). Verstandenes aber kann und will nicht ohne Konsequenzen bleiben, führt hinein ins Handeln, der spezifisch menschlichen, nämlich von den Subjekten auch zu verantwortenden Ebene des Agierens und Tuns. Und erster Motor zu solch selbst verantwortetem, nämlich moralischem Tun ist das Mitgefühl, warum der Bereich „Gefühl“ (5) eben hier seinen Platz haben mag (als Bereich der Gefühle, des Emotionalen und des Affektiven insgesamt hätte er berechtigt auch nach dem Bereich „Sinne“ eingeordnet werden können). Alles Handeln ist aber letztlich ausgerichtet, auf etwas, was wir schließlich „Sinn“ (6) nennen, ebenso wie Moral ihre Orientierung an „Werten“ gewinnt und

Menschsein sich in seinem Wesen auf den Bereich bezieht, der „Religion“ genannt werden kann, insofern er traditionell in den Bildern zum Ausdruck kommt, den die großen Religionen geprägt haben. In der Anordnung der Bildungsfelder des OrPI ist jedenfalls unter philosophischer Perspektive ein anthropologisches Konzept erkennbar: Unschwer ist der rekonstruierten Reihung die erwähnte Trias „sehen – urteilen – handeln“ zu entnehmen, eine Folge elementarer Kompetenzen, die zur Erschließung nicht nur bestimmter, sondern aller Bereiche menschlichen InderWeltSeins notwendig ist. An anderer Stelle (vgl. Petermann 2006 und Petermann 2008) habe ich selbst dahingehend argumentiert, Bildung nach einem solch vertikalen statt nur nach dem verbreiteten und oft unreflektiert übernommenen horizontalen Vierer-Konzept fachlicher, methodischer, personaler und sozialer Bildung zu strukturieren. Dies ist ein erster Hinweis, im OrPI nicht nur philosophische Elemente auszumachen, sondern Philosophie als sinnvolle, ja notwendige Kompetenz des Verstehens, Deutens und Umsetzens des Bildungskonzepts des OrPI zu verstehen.

4.2 Kompetenzorientierung und Philosophie

Unter der Voraussetzung, dass es aktueller und tragfähiger Bildung um Kompetenzen geht und nicht bloß um Kenntnisse, kann ein zweiter Blick auf konkrete Formulierungen des Bildungsverständnisses in den „Grundlagen“ und in den Skizzen der einzelnen Bildungsfelder gerichtet werden. Die Pointe kompetenzorientierter Bildung (um auch hier einen Maßstab an der Hand zu haben) hat einleuchtend und griffig H. v. Hentig zum Ausdruck gebracht, wenn er in der Einführung zu den schulischen Bildungsplänen fordert, Bildung heute solle ‚junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person fördern – so, dass sie am Ende das Subjekt dieses Vorgangs sind‘, und wenn er dafür etwas verlangt, ‚was Humboldts Vorstellung von ‚formaler Bildung‘ nahe steht – eine Konfiguration von wenigen, aber grundlegenden ‚Kompetenzen‘“ (Hentig 2004, 7.8). Beide Ebenen, die des autonomen Lernens auf der subjektiven Seite und die der Ausbildung grundlegender (Schlüssel-)Fähigkeiten statt akkumulierter Wissensstoffe auf der objektiven Seite, spielen auch im

Bildungskonzept des OrPI die entscheidende Rolle: Explizit soll das Kind ernst genommen werden als „Akteur, Subjekt“ (21) von Weltaneignung, die als „selbsttätiger Prozess“ verstanden wird (19), wodurch „das Kind im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung“ (16) gesehen wird und darin gefördert werden soll, „eigenverantwortlich zu leben und zu handeln“ und sich „seiner selbst bewusst“ zu werden (17). Und auch wenn wir eingeladen sind „die Welt mit den Augen der Kinder zu sehen“ (12), geht es in v. Hentigs genauerer philosophischer Begrifflichkeit darum, Kinder als „Personen“ zu sehen, was bedeutet, in Bildungsprozessen nicht nur Etwas zu lernen, sondern auch die all unser Lernen begleitenden und unser Menschsein ausmachenden Aneignungsformen. Als eine Stärkung dieser Ebene lese ich in diesem Zusammenhang im Übrigen die frühpädagogischen Forschungen zum Thema Lernmethodik und Metakognition (vgl. Kunze & Gisbert 2005 und Gisbert 2003). Erziehung bedeutet von daher, Kindern Erfahrungen zu ermöglichen, in denen sie „Subjekte“, also eigentätig und aktiv Lernende sind, in den Worten des OP, in denen jedes Kind „in seiner Individualität und Einzigartigkeit wahrgenommen“ wird (13). Auch wenn man solche Formulierung als Erbe der Aufklärung liest, darf die Philosophie getrost beanspruchen, von ihrem Selbstverständnis her schon immer ein solches Menschenbild vertreten zu haben. Kant postulierte daraus die Vorschrift „Selber-Denken“, Sokrates erinnerte an den Spruch in Delphi „Erkenne dich selbst“. M. a. W., wer Bildung wirklich selbsttätig vollzieht, wird dies tragfähig nicht ohne Einbindung in das philosophische Menschenbild seit Sokrates tun können. Konsequenterweise versteht der OrPI auch auf der Gegenstandsebene unter Bildung mehr „als angehäuften Wissen“ (19), vielmehr gehe es um das „Wissen von Zusammenhängen und kulturellen Gegebenheiten“ (17), um „Grundlagen“ für den „Prozess der Weltaneignung oder Sinnkonstruktion“ (20). Auch hier nützt ein Blick auf v. Hentigs explizit der philosophischen Tradition verbundene Formulierungen: Mit seiner Forderung nach wenigen grundlegenden Kompetenzen bezieht er sich (s.o.) ausdrücklich auf Humboldt. Der Ausdruck „formale Bildung“ verweist auf eben das, was ich oben unter 3.3 zu zwölf grundlegenden Deutekompetenzen entfaltet

habe, die nicht in horizontaler Weise Bildung gliedern und was so bestimmten Schlüsselkompetenzen das Philosophieren als einen weiteren Bereich zuordnen würde, sondern die in vertikaler Form Bildung für jedes Bildungs- und Entwicklungsfeld strukturieren. Philosophieren ist mithin nicht ein auch schon im Elementarbereich sinnvolles Entwicklungsfeld unter anderen, sondern eine bereits in der Elementarbildung notwendige elementare Struktur von Bildung, ohne die Bildung ihre Pointe verlöre, nämlich kompetenzorientiert Grundlagen der Weltaneignung zu vermitteln, und ohne die Bildung für die Jüngsten eben nicht elementare Bildung wäre.

4.3 Philosophische Kompetenzen im Bildungsfeld „Denken“

Es wäre reizvoll, unter dieser Perspektive detailliert alle sechs im OrPI aufgefächerten Bildungsfelder zu untersuchen. Ich konzentriere mich hier aus nahe liegenden Gründen auf das Feld „Denken“. Nach den letzten Überlegungen stellt sich nämlich heraus, dass das Bildungsfeld „Denken“ nicht, wie zuerst angenommen, den (von anderen) gesonderten Bereich des Philosophierens bezeichnet, dass sich das Philosophieren vielmehr als Prinzip durch alle Bildungsfelder zieht. Beim „Denken“ als abgestecktem und von anderen zu unterscheidendem „Feld“ kann vielmehr die besondere Aufgabe nur sein, vor allem die oben im Zwölferschema als „deuten“ und „erkennen“ bezeichneten philosophischen Kompetenzen zu entfalten. Die im OrPI formulierten „Denkanstöße“ (103ff) geben dafür recht klar Auskunft: Es soll um selbständiges, also im Ansatz auch reflexives „mitdenken“ gehen, um verstehende „Aha-Erlebnisse“, darum, Beobachtetes „auseinander zu nehmen“, darüber „Hypothesen aufzustellen“ und darin „Ordnungen und Kategorien zu finden“, sogar wörtlich darum „Alltagswirklichkeit ... zu reflektieren“ oder „Denkleistungen ... bewusst“ zu machen sowie dieses Verständnis in Wörtern, durch Sprache, Perspektivbildung, Regeln, Strukturen systematisierend zum Ausdruck zu bringen.

Gewiss sind diese Anstöße wiederum eher assoziativ, nicht systematisch aufgelistet wie auch die zuvor komprimierter gefassten Ziele (103): Mit der oben vorgeschlagenen systematisierenden Differenzierung von Deuten als „durchdrin-

gen“, „verstehen“, „reflektieren“ und der von Erkennen als „beurteilen“, „einsehen“, „entscheiden“ können aber auch diese Zielangaben klarer kompetenzorientiert formuliert werden: So könnte beispielsweise das Ziel „Kinder beobachten ihre Umgebung genau, stellen Vermutungen auf und überprüfen diese“ (103) präziser formuliert werden, etwa: „Kinder werden ermutigt, (nicht nur Beobachtungen zu machen, sondern) ihre Beobachtungen auch zu durchdringen, indem sie sie benennen und Regeln formulieren, mit denen sie zu verstehen sind“; oder die Ziele „Kinder reflektieren Regeln und Zusammenhänge“ und „erstellen Pläne“ ließen sich kombinieren zu dem Gedanken: „Kinder werden angehalten zu artikulieren, warum Wirklichkeiten nach Regeln ablaufen, und dazu, mit solchen Regeln Wirklichkeit zu beurteilen und sich planend und entscheidend in ihr zu bewegen.“ Der Vorschlag zu solchen nicht nur stärker kompetenzorientierten, sondern Einsichten auch strukturierenden und personalisierenden Formulierungen deckt sich im Übrigen ganz mit den fortgeschrittensten Forschungsergebnissen auf dem Feld naturwissenschaftlicher Sinnkonstruktionen bei jüngeren Kindern (vgl. Jäkel 2007, insbes. den Beitrag von K. Möller: Kindgemäße Lernformen im naturwissenschaftlichen Lernbereich; auch die Beiträge Janich und Gebhard). Dadurch wird klarer, dass es auch und gerade der Elementarpädagogik im Bereich des Mathematischen und Naturwissenschaftlichen nicht um mathematisches oder naturwissenschaftliches Detailwissen gehen kann, sondern um eine erste Sensibilisierung für jene nicht so leicht zu benennende mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz, die überhaupt erst die Basis dafür bietet, sich auch konkrete mathematische oder naturwissenschaftliche Kenntnisse, etwa Gesetze, Formeln und Operationsregeln anzueignen: Voraussetzung dafür ist, wie bereits Platon es an den für Bildung notwendigen Wissenschaftsbereichen Arithmetik, Geometrie oder Astronomie verdeutlicht, etwa Sternengebilde nur als Beispiele zu benutzen, um Einsicht zu gewinnen für Regelmaß, oder konkrete Flächen als Beispiele für unsere Weltwahrnehmung ordnende Verhältnisse oder beliebige Zahlen nicht als Wirklichkeiten, sondern als Denkformen zum reflektierenden Verstehen und Sortieren von Wirklichkeit (vgl. Petermann 2006, 36).

Ausblick

Die auf der Makroebene des Systems der sechs Bildungsfelder, auf der Querschnittsebene eines kompetenzorientierten Bildungsverständnisses und auf der Mikroebene des Entwicklungsfelds „Denken“ angedeuteten philosophischen Perspektiven scheinen mir wesentlich, um den Bildungsanspruch kind- und zeitgemäßer Elementarpädagogik angemessen verstehen und auch umsetzen zu können. Erst mit dieser Reflexion wird auch argumentativ (und nicht nur appellativ) klar, warum es im Elementarbereich nicht um eine Vorschule gehen kann, um Vorwegnahme einer in Fächer und Inhalte differenzierten Wissensaneignung, sondern um Sensibilisierung für die Grundlagen aller menschlichen Bildung, also eine erste an konkreten Fragen und Problemen orientierte Förderung menschlicher Grundfähigkeiten. Der neue BA-Studiengang Frühkindliche- und Elementarbildung (FELBI) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hat mit gutem Grund das „Philosophieren mit Kindern“ als eigenes Modul integriert. Wenn darin die in meinem Beitrag angesprochenen Perspektiven zumindest in ihren Grundlagen angesprochen werden, wofür jedenfalls der Autor als Modulverantwortlicher garantieren kann, dürfen die Studierenden erwarten, hier die geeigneten Kompetenzen erwerben zu können für das Philosophieren im Elementarbereich.

Literatur

- Aristoteles (Met). TON META TA PHYSIKA. The Metaphysics. With an english translation by H. Tredennick. London: W.Heinemann 1975 [eig. Übers. zit. n.d. Paginierung d. griech. Textes durch Becker].
- Aspekte zur Elementarbildung I (2007). Perspektiven 73. Hg. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Brüning, B. (2001). Philosophieren in der Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Brüning, B. (2003). Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien. Weinheim: Beltz.
- Diskowski, D. (2006). Synopse zu den Bildungsplänen der Länder. www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/lbm1.c.287691.de
- Freese, H.L. (1989). Kinder sind Philosophen. Weinheim: Quadriga. [TB: Beltz 2002].
- Gisbert, K. (2003). Wie Kinder das Lernen lernen. Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In: Fthenakis, W.: Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg: Herder, 78ff.
- Heidegger, M. (1956). Was ist das – die Philosophie? Pfullingen: Neske 1956.
- Hentig, H. v. (2004). Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Ministerium f. Kultus, Jugend u. Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). Bildungsplan 2004. Stuttgart [als Digitalversion unter: www.bildungsstandards-bw.de], 7-19.
- Jaspers, K. (1950). Einführung in die Philosophie. München: Piper.
- Jäkel, L. u.a. (Hg.) (2007). Der Wert naturwissenschaftlicher Bildung. 8. Heidelberger Dienstagseminar. Heidelberg: Mattes.
- KMK (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz v. 13./14.05.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 03./04.06.2004. [www.kmk.org/aktuell/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BSJMK_KMK.pdf].
- Kunze, H.-R. & Gisbert, K. (2005). Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, W. u.a.: Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für einen Neuanfang frühkindlicher Bildung. Bonn/Berlin, 20-117.
- Lipman, M. (1974). Harry Stottlemeier's Discovery. Montclair/New Jersey. [dt. Wien 1990].
- Lipman, M. (1981). Pixie. Monclair/New Jersey [dt. Wien 1986].
- Matthews, G.B. (1980). Philosophy and the Young Child. Harvard: Univ.Press [dt.: Denkproben. Berlin 1991].
- Matthews, G.B. (1989). Philosophische Gespräche mit Kindern. Berlin: Freese [orig.: Harvard 1984].
- MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2006). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Weinheim: Beltz.
- Petermann, H.B. (2002). Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive. In: G. Büttner/H. Rupp (Hg.): Theologisieren mit Kindern. Stuttgart (Kohlhammer), 95-127.
- Petermann, H. B. (2004). Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim: Beltz [TB 2007].
- Petermann, H.B. (2006). Bildungsstandards als Kompetenzsicherung? Anregungen aus philosophischer Sicht. *Perspektiven 71. Bildungsstandards durchdacht*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, 34-37.
- Petermann, H.B. (2007). Philosophieren. Art. In: Pousset, R. (Hg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Mannheim: Cornelsen Scriptor, S.318-320.
- Petermann, H.B. (2008). Philosophieren und kompetenzorientierte Bildung. In: Rohbeck, J. (Hg.): Hochschuldidaktik. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden: Thelem [im Druck].
- Schreier, H. (1993). Himmel, Erde und ich. Geschichten zum Nachdenken über den Sinn des Lebens, den Wert der Dinge und die Erkenntnis der Welt. Heinsberg: Dieck.
- Zoller, E. (1995). Die kleinen Philosophen. Freiburg: Herder.